

Exploitation de l'apprentissage coopératif en ligne pour développer la conscience de quelques dimensions de l'identité professionnelle auprès des maîtres-enseignants débutants de FLE au Koweït¹

Adnan H.M. Abdulredha

Professeur universitaire à la PAAET, Autorité publique pour l'enseignement appliqué et la formation
Faculté de pédagogie du Koweït.

Résumé :

Cette recherche vise à développer la conscience de l'identité professionnelle auprès des maîtres-enseignants débutants koweïtiens. L'approche descriptive a été utilisée, ce qui a nécessité la préparation d'une carte d'observation des compétences associées à la prise de conscience des dimensions de l'identité professionnelle de l'enseignant. L'enseignant a été exposé à un programme de formation basé sur l'apprentissage coopératif en ligne. Celui-ci comprenait le développement de la conscience des compétences personnelles, cognitives et professionnelles nécessaires pour déterminer les objectifs de la langue française, ainsi que les compétences de planification et de mise œuvre des cours afin de déterminer les méthodes d'enseignement et les compétences d'évaluation.

Cette formation a été dispensée à un groupe de 16 enseignants. Les résultats ont révélé l'efficacité du programme de formation dans le développement de la prise de conscience des enseignants quant aux dimensions de l'identité professionnelle. Une différence statistiquement significative a été constatée entre les scores moyens de l'échantillon sur la carte d'observation liée aux compétences de sensibilisation aux dimensions de l'identité professionnelle, en faveur de l'application dimensionnelles. A la lumière de cela, l'étude recommande l'adoption d'une stratégie d'apprentissage coopératif dans le développement de la performance des enseignants.

Mots clés : Apprentissage collaboratif, l'identité professionnelle, planification des cours, mise en œuvre et évaluation des enseignants

توظيف استراتيجية التعلم التعاوني عبر الإنترنت في تطوير الوعي ببعض أبعاد الهوية المهنية لدى معلمي اللغة الفرنسية حديثي التعيين في دولة الكويت

ملخص البحث:

استهدفت الدراسة الوقوف على مدى إسهام توظيف استراتيجية التعلم التعاوني عبر الإنترنت في تطوير بعض أبعاد الهوية المهنية لدى معلمي اللغة الفرنسية حديثي التعيين في دولة الكويت. وقد تم استخدام المنهج الوصفي، واستلزم ذلك إعداد بطاقة ملاحظة المهارات المرتبطة بالوعي بأبعاد الهوية المهنية لدى المعلم، بعد تعرض المعلم لبرنامج تدريبي قائم على التعلم التعاوني عبر الإنترنت، تضمن تنمية الوعي بالكفايات الشخصية، والكفايات المعرفية والمهنية، وكفايات تحديد أهداف دروس اللغة الفرنسية، وكفايات تخطيط الدروس وتنفيذها وكيفية تحديد طرق التدريس وكفايات التقويم. وقد تم تطبيقه على مجموعة تتكون من ١٦ معلماً. وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير وعي المعلمين بأبعاد الهوية المهنية، حيث وجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات العينة على بطاقة الملاحظة المتعلقة بمهارات الوعي بأبعاد الهوية المهنية لصالح التطبيق البعدي. وعلى ضوء ذلك أوصت الدراسة بتبني استراتيجية التعلم التعاوني في تطوير أداء المعلم.

الكلمات المفتاحية: التعلم التعاوني، الهوية المهنية، تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها، معلمي اللغة الفرنسية.

Introduction

L'apprentissage collaboratif se fait en compagnie des autres et grâce aux autres, impliquant des groupes d'apprenants qui collaborent pour résoudre un problème, achever une tâche ou bien créer un produit authentique. Ainsi, travailler de manière collaborative ne sous-entend pas—une répartition des rôles, contrairement à l'apprentissage coopératif. La responsabilité est partagée et assumée collectivement par l'ensemble des contributeurs. Cette modalité

pédagogique, qui peut être mise en œuvre en face à face ou à distance, est supervisée par un enseignant ou une équipe d'enseignants. Elle permet l'acquisition de connaissances disciplinaires et, au même titre, participe au développement de compétences transversales : construire ensemble, collaborer, savoir s'adapter, communiquer, argumenter, exercer ses responsabilités au sein d'un groupe etc. Ainsi, l'apprentissage collaboratif vise à l'émergence d'une intelligence collective et à la construction coopérative de savoirs (Baudret A., 2007).

L'enseignant adopte, dès lors, une nouvelle posture : tour à tour accompagnateur, guide, tuteur, il oriente avec bienveillance et sollicitude. Le rôle de l'enseignant dans l'équipe pédagogique engagée dans cette approche reste prépondérant. Il donne les repères dans le parcours des apprentissages des étudiants, est garant du cadre, à l'écoute des difficultés, favorise les échanges et assure la cohésion des groupes. Il veille à l'apprentissage et au respect des principes collaboratifs (Ackdub, 2011).

Concernant le travail de l'enseignant lors de l'apprentissage collaboratif en ligne, des chercheurs tels que Hadara H. (2018) se sont focalisés sur les points suivants : définir des objectifs d'apprentissage clairement identifiés et compréhensibles par tous ; expliciter la démarche aux étudiants lors de la phase de démarrage ; constituer à l'avance les groupes d'apprentissage en déterminant les effectifs et la composition des groupes ; proposer un calendrier avec des échéances à respecter, etc.

Nous vivons à une époque où les technologies de l'information et de la communication (outils TICE : *Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement*) jouent un rôle primordial dans tous les domaines de la vie quotidienne. Elles ont une influence croissante sur l'évolution des sociétés et affectent de façon significative les dimensions économiques, sociales et éducatives. Les TICE peuvent effectivement favoriser la collaboration et la rendre plus efficace. L'accès facile à un ordinateur ou un portable en réseau permet de poursuivre les échanges amorcés sur place ou à distance, de collaborer à un même projet et de recevoir l'avis des collègues ou

d'experts. De cette façon, la technologie peut favoriser une ouverture, un échange, une collaboration et un partage de connaissances entre collègues poursuivant les mêmes objectifs. Cette collaboration entre apprenants peut également être bénéfique. (Allaire & Lusignan, 2019 : 17).

Quatre expériences d'apprentissage collaboratif en ligne peuvent être décrites. Leurs conclusions convergent sur huit avantages de l'apprentissage collaboratif en ligne en tant qu'innovation pédagogique majeure. En effet, la télématique, et le « forum » en particulier, confèrent à l'apprentissage collaboratif en ligne une supériorité pédagogique par rapport à son équivalent traditionnel. Ce type d'apprentissage constitue un véritable saut qualitatif à tous les niveaux. Il est nécessaire d'examiner en permanence certaines limites et, parallèlement, certaines conditions de succès de l'apprentissage collaboratif en ligne pour en venir à la conclusion suivante : négliger l'enseignement en ligne en général c'est priver les apprenants des bénéfices qu'ils pourraient en tirer et empêcher cet enseignement de s'épanouir (Salomon, 2000). L'exploiter notamment lors de l'enseignement en face à face permet d'offrir aux étudiants des avantages pédagogiques qu'il serait regrettable de leur refuser.

L'apprentissage en ligne comparé à l'apprentissage en face à face (dit traditionnel).

Une particularité de l'apprentissage en ligne est son développement tant dans l'enseignement à distance (suivi par des étudiants isolés) que dans l'enseignement en face à face (suivi sur site). Dans l'enseignement sur site, on voit proliférer des modules de cours en ligne, des cours d'une institution suivis par Internet ou visioconférence par des étudiants d'autres institutions, des programmes mixtes (combinant des cours sur site et des cours en ligne à distance), des universités duales (offrant des programmes sur site et d'autres à distance), etc. (Daniel, 1996).

Concernant l'enseignement à distance, il exploite tant et si bien les facultés d'interaction de l'enseignement en ligne qu'il est alors qualifié d'enseignement à distance de la troisième génération (Nipper, 1989). Les progrès de l'enseignement en ligne, à la fois dans l'enseignement en face à face et dans l'enseignement à distance, sont

tels que ces deux types d'enseignements, totalement distincts jusqu'il y a peu, convergent de plus en plus, au point de susciter désormais leur coopération (Daniel, 1996).

Cette convergence des enseignements en face à face et à distance sous l'effet de l'enseignement en ligne est importante d'un point de vue institutionnel. Mais d'un point de vue pédagogique (qui reste primordial dans tout enseignement !), il importe toujours de porter une attention particulière et d'offrir une assistance pédagogique aux apprenants isolés, ce qui pose un problème dans les structures actuelles de l'enseignement conventionnel.

Former les enseignants dans le cadre des langues vivantes étrangères en général, et notamment dans le cadre de la formation des enseignants débutants de FLE, nécessite de ne pas assimiler cette formation à la maîtrise de la langue. Il est indispensable de prendre en considération que le savoir-enseigner n'est pas identique aux savoirs et aux savoirs-dire langagiers, même si l'acquisition des savoirs langagiers et des savoirs discursifs est essentielle pour le savoir-enseigner. C'est indispensable à la formation d'un enseignant, qui doit d'abord acquérir les savoirs langagiers et les savoirs discursifs. Dans cette perspective, Ishikawa F., en 2013, a confirmé que lorsqu'on essaie de trouver une place pour le processus de formation au métier d'enseignant de FLE et pour réfléchir aux problèmes relatifs à ce domaine, il est essentiel de transmettre les cultures éducatives concernant l'instruction/apprentissage du FLE aux futurs enseignants. Il en va de même pour les enseignants en service, car ils ont besoin de développer progressivement leurs compétences professionnelles et leurs pratiques méthodologiques. Or, la tâche essentielle de notre contribution est de trouver les points communs entre le processus de la formation des enseignants en général, et plus particulièrement des enseignants débutants de FLE, et la professionnalisation dans le métier d'enseignant.

De cette idée d'Ishikawa, le chercheur met en avant l'importance accordée au processus de formation des enseignants de FLE, tant sur le plan de l'instruction/apprentissage des langues vivantes étrangères que sur celui de l'instruction/apprentissage du FLE en particulier.

Le contact transfrontalier entre les cultures et les individus est devenu familier grâce aux TICE. Il permet d'engager le processus de formation des enseignants de langues vivantes étrangères et de français, processus aussi important que celui de la formation en général. L'enseignement ne peut être assuré efficacement que si les enseignants sont bien qualifiés et bien formés. Plusieurs chercheurs, spécialistes, didacticiens et méthodologues ont démontré que nous vivons dans des communautés marquées par d'importants changements sociétaux liés à la mondialisation et à la mobilité des personnes. Le monde de l'éducation en général, y compris l'enseignement des langues étrangères, a considérablement évolué à l'échelle mondiale.

Dans cette situation, l'enseignant se trouve confronté à des classes diversifiées du point de vue socioculturel. De cette situation naît le besoin de diversifier les cursus et les programmes d'instruction/apprentissage, de professionnaliser les enseignants débutants et de proposer aux enseignants experts des entraînements continus. (Collés L., 2015).

Une des raisons pour lesquelles la collaboration en ligne est de plus en plus présente dans la FAD au niveau universitaire est qu'elle apporte une dynamique et crée la possibilité pour le groupe collaboratif d'être le catalyseur de l'apprentissage. Une grande partie des FAD sont construites sur le modèle socioconstructiviste et sont basées sur l'apprentissage collaboratif où « les apprenants travaillent ensemble en vue de la réalisation d'un but commun conciliant leurs intérêts et leurs objectifs personnels » (Henri & Cayrol, 2008 :33).

L'apprentissage collaboratif en ligne constitue un terme générique chapotant un ensemble de principes et de techniques pédagogiques émergeant des théories cognitivistes et définissant l'apprentissage comme un construit social qui résulte d'une activité de collaboration en ligne. (Dussault-Désy, 2010:43).

Dès le début des années 2000/2001, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport à Québec (ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, 2001) a lancé un référentiel de compétences destiné à la question de la professionnalisation des enseignants en général. Ce référentiel comprend douze compétences élémentaires pour bien

former les enseignants. Deux de ces compétences sont consacrées aux fondements de leur métier comme enseignants, quatre compétences sont consacrées à l'acte d'enseigner, quatre compétences sont consacrées au contexte social et scolaire, et deux compétences sont consacrées à la conscience des dimensions de l'identité professionnelle.

Notons que le travail d'un professionnel maintient sa capacité à réfléchir sur toutes les phases de son travail ; un professionnel n'a pas une pratique mécanique ou routinière. (Schön D., 1994).

Anadon N., a cité, dans Falardeau E., et Wentzel B., (2016), qu'il existe quelques critères pour déterminer si le processus de la formation est un métier. Le métier de l'enseignant est un service social. Il est une formation spécialisée menant à une certification et donnant un droit exclusif de pratique. Il a des savoirs spécialisés exclusifs. Il est une pratique nécessitant une autonomie intellectuelle, etc.

Selon les éditions du Gouvernement d'Alberta, (consultées en 2023), la professionnalisation doit mettre l'accent sur des capacités, des aptitudes et des pratiques données pour que les acquis d'apprentissage (AA) énoncés dans les manuels, et les programmes d'études soient efficaces. Ces aptitudes doivent refléter une conception et une planification à court et à long terme ; intégrer un éventail de stratégies de formation, notamment les utilisations appropriées de la technologie selon le contexte, le contenu, les résultats visés et les besoins d'apprentissage des apprenants ; faire en sorte que tous les apprenants développent constamment leurs compétences en littératie et en numératie ; communiquer des attentes élevées pour tous les apprenants ; favoriser la compréhension que les apprenants ont du lien entre l'activité et les acquis d'apprentissage (AA) visés, etc.

Selon les écrits du Gouvernement d'Alberta (consultés en 2023), il a été noté que l'enseignant professionnel doit manifester le pouvoir d'employer des stratégies pour faire participer ses apprenants à des activités d'apprentissage significatives basées sur une connaissance spécialisée des matières qu'il enseigne, une compréhension des antécédents des apprenants, de leurs savoirs et de leurs expériences

précédentes, ainsi que la connaissance de la façon dont les apprenants évoluent en tant qu'élève. La professionnalisation aide également les enseignants à tous les niveaux à appliquer des pratiques et des modalités d'évaluation des apprenants visant à refléter avec justesse les résultats d'apprentissage des programmes d'études, générer des preuves de l'apprentissage des apprenants pouvant servir à orienter l'enseignement à travers une évaluation formative et sommative, offrir différentes méthodes que les apprenants peuvent suivre pour démontrer leur atteinte des acquis d'apprentissage (AA) ...etc.

La professionnalisation d'après Bourdon clé R., (1991), comporte trois emplois dans la littérature éducative. On touche dans ces trois emplois un changement considérable : il s'agit d'une occupation connue comme profession. Le groupe professionnel concerné met en pratique des stratégies collectives pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités. C'est, en fait, un processus interactif avec les deux autres emplois. Il s'agit d'adhérer au discours et aux normes établies collectivement dans leur groupe professionnel, ils sont ainsi amenés à respecter dans leur pratique, les procédures et les normes établies par le groupe professionnel. La professionnalisation est donc une forme d'apprentissage social conduisant au professionnalisme.

L'auteur suggère qu'on devrait plutôt parler alors de ce que l'on nomme « la socialisation professionnelle ». La notion de professionnalisation met souvent en relief l'amélioration des compétences individuelles et collectives des enseignants, et les renvoie à la rationalisation des connaissances mises en œuvre dans la profession. Cela peut entraîner une plus grande maîtrise ou une plus grande efficacité individuelle et collective. Selon Bourdon clé R., dans cette acception la professionnalisation est alors synonyme du processus du développement professionnel.

Position du problème :

Le problème de cette recherche porte sur les motifs de remise en question d'entraînement des enseignants débutants de FLE. Ces motifs se sont limités à leurs besoins récents .Ils ont effectivement de nouveaux besoins relatifs à leur pratique enseignante dans le champ, à leur formation langagière, à la détermination des objectifs

pédagogiques et à l'emploi des stratégies de formation/apprentissage lorsqu'ils pratiquent la profession enseignante, à l'emploi des techniques nouvelles (TICE) telles que les tablettes et les autres supports technologiques, aux activités même de la formation dans les classes de langue telles que la gestion des classes, des situations de l'enseignement/ apprentissage de FLE,—modalités nouvelles d'évaluation soit l'évaluation formative et l'évaluation sommative, à l'appartenance à une profession ainsi qu'à la formation d'une conscience de l'identité professionnelle.

Il existe des œuvres, des articles et des recherches antérieures relatifs à la formation initiale au même titre qu'à la formation contenue des enseignants dans le domaine de FLE telles que les recherches de Blin J.F., (1997); Barthélémy F., (2007); Boultaureau D., (2011); Moerman C., (2011); Zeinab Abdoukarim, (2015); Ramy Saïd Ali Hassan, (2020) . Plusieurs autres recherches ont également été faites soit en France soit dans les pays francophones en général et notamment en Égypte. Ces recherches ont recommandé de développer en permanence les programmes de formation des enseignants débutants de FLE afin de faire face aux nouveautés dans ce domaine et afin de remettre en question de façon continue les compétences professionnelles correspondant à ces nouveautés.

De même plusieurs articles, ouvrages et recherches relatifs au développement de la conscience des dimensions d'une identité professionnelle, ont été publiés : comme ceux de Gohier C., et Alin C., (2000), Gohier C., et al., (2001); Roux-Perez T., (2003); Riopel M.-C., (2006); Dumais M.-É., (2013). Ces travaux ont assuré que les enseignants dits débutants doivent développer leurs propres identités professionnelles à travers la tension créée entre les représentations propres à chacun et celles qu'ils ont du groupe d'enseignants dans la profession.

Enfin, il existe des recommandations des ministères de l'éducation et de l'enseignement concernant le secteur de la formation de l'enseignement des langues vivantes étrangères en général et plus particulièrement de l'enseignement de FLE. Ces recommandations portent sur le processus de la formation langagière des enseignants débutants, et de leur formation professionnelle plus particulièrement

l'emploi des techniques nouvelles comme les tablettes dans le processus de formation de FLE, le management des systèmes d'apprentissage (LMS), les compétences de communication avec les pairs, l'emploi des modalités de l'évaluation ; la gestion des classes de langue, etc.

Problématique :

Le problème de cette recherche s'est résumé autour du niveau faible des enseignants débutants de FLE au Koweït dans leurs compétences relatives à la conscience des dimensions de former une identité professionnelle. Ce problème se pose par la question suivante :

« Quelle est l'efficacité d'un programme élaboré à la lueur de l'apprentissage collaboratif en ligne en vue de développer la conscience des dimensions de l'identité professionnelle auprès des enseignants débutants de FLE au Koweït ? ».

Pour répondre à cette question essentielle, il est indispensable de répondre aux questions ci-après :

- Quelles sont les dimensions relatives à la conscience de l'identité professionnelle nécessaires pour les enseignants débutants de FLE au Koweït
- Comment élaborer un programme de formation pour développer la conscience des dimensions de l'identité professionnelle ?
- Quelle est l'efficacité de ce programme de formation élaboré auprès des enseignants visés au Koweït ?

Objectifs de la recherche :

Cette recherche a visé à :

- Découvrir les compétences relatives aux dimensions de l'identité professionnelle auprès des enseignants débutants de FLE au Koweït avant d'accéder au domaine d'entraînement.
- Vérifier l'efficacité d'un programme élaboré à la lueur de l'apprentissage collaboratif en ligne de l'enseignant sur le développement de la conscience de l'identité professionnelle auprès des enseignants débutants de FLE au Koweït.

Importance de la recherche :

La recherche actuelle pourrait être bénéfique pour :

- Les enseignants débutants de FLE au Koweït, s'ils sont formés selon des programmes d'avant-garde intégrant de nouvelles dimensions, peuvent constamment trouver des programmes adaptés aux changements sociétaux et techno-pédagogiques.
- Les didacticiens et les inspecteurs dans le domaine de la formation FLE dans la mesure où ils emploieraient les outils élaborés dans le cadre de la recherche actuelle dans les programmes de formation opérés pour développer la conscience des dimensions de l'identité professionnelle auprès des enseignants débutants de FLE au Koweït.

Hypothèse de la recherche :

Pour atteindre les objectifs de cette recherche, le chercheur s'est lancé comme défi de savoir s'il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des scores en total de la pré-application de la grille d'observation et celles de la post-application concernant la conscience des dimensions de l'identité professionnelle en faveur de la post-application ;

Outils de la recherche :

Afin d'atteindre les objectifs de cette recherche, le chercheur a élaboré des instruments et des matériaux tels que :

Instruments de la recherche :

- Un questionnaire destiné aux méthodologues, aux didacticiens(ennes), aux spécialistes de FLE pour élaborer les quatre dimensions de la conscience de l'identité professionnelle indispensable pour les enseignants débutants de FLE au Koweït.

Instruments d'évaluation :

- Une grille d'observation employée comme instrument de mesure pour vérifier jusqu'à quel point ces dimensions sont développées auprès des enseignants débutants de FLE
- Des petits tests formatifs portant sur les savoirs relatifs à la conscience des dimensions de l'identité professionnelle.

Instruments et matériaux d'entraînement :

- Un programme de formation élaboré à la lueur de l'apprentissage collaboratif en ligne pour développer la conscience des dimensions de l'identité professionnelle auprès des sujets du groupe de la recherche.

Délimitations de la recherche :

Cette recherche s'est limitée aux :

- **Limites humaines :** l'étude a été limitée aux nouveaux enseignants de français qui viennent d'être embauché ayant au moins de deux ans d'expérience. Elle comprenait le développement de la conscience des compétences personnelles, cognitives et professionnelles, nécessaire pour déterminer les objectifs des cours de langue française, les compétences de planification et de mise en œuvre des cours, ainsi que la manière de déterminer les méthodes d'enseignement et les compétences d'évaluation.
- **Limites objectives :** la recherche s'est limitée aux dimensions de l'identité professionnelles
- **Limites spatiales :** l'étude a été appliquée dans les lycées du gouvernorat de Ḥawallī.

Limites de temps : le deuxième semestre de l'année 2022-2023

Méthodologie de la recherche :

Afin d'atteindre les objectifs de cette recherche, le chercheur a employé les méthodes suivantes :

- La méthode descriptive analytique pour ce qui concerne des articles, des œuvres, des ouvrages, des recherches précédentes relatifs aux variables de cette recherche pour bien présenter le cadre théorique et la recherche en entier ;
- La méthode expérimentale pour ce qui concerne la validation des outils et des instruments élaborés dans le cadre de la recherche et l'intervention ;
- La méthode statistique dans la mesure où seraient employées les techniques statistiques appropriées pour analyser et interpréter les résultats.

Procédures de la recherche :

Pour atteindre les objectifs de cette recherche, les démarches ci-dessous doivent être suivies :

- Pour répondre à la première question de la recherche, le chercheur a adopté les étapes suivantes: étudier et analyser les recherches précédentes relatives aux variables visées de la recherche afin d'en profiter lors de la présentation du cadre théorique et de l'élaboration des outils et des instruments de recherche; étudier et analyser les articles, les ouvrages, les œuvres et les références relatifs aux variables visées de la recherche afin d'en profiter lors de la présentation du cadre théorique et d'élaborer les outils et les instruments de cette recherche; élaborer les outils et les instruments employés dans le cadre de l'élaboration des compétences relatives à la conscience de l'identité professionnelle;
- Pour répondre à la deuxième question de la recherche, le chercheur a suivi les démarches ci-dessous : étudier et analyser les articles, les ouvrages, les œuvres, les références et les recherches précédents relatifs aux quatre dimensions de la conscience de l'identité professionnelle (savoirs, savoir-faire et savoir-être), considérées comme indispensables pour les enseignants débutants de FLE. Le but étant de pouvoir mettre en lumière, lors de présentation d'items du cadre théorique et lors d'élaborer élaboration des items des dimensions de cette identité professionnelle contenues dans la recherche actuelle.
- Afin de répondre à la troisième question de la recherche, le chercheur a procédé comme suit : déterminer les objectifs du programme élaboré dans le cadre de la recherche ; choisir les stratégies employées en vue de développer les objectifs du programme élaboré ; choisir le contenu de ce programme ainsi que ses stratégies de formation/apprentissage ; sélectionner les modalités d'évaluation convenables aux objectifs et aux stratégies déterminées.
- Pour répondre à la quatrième question, le chercheur a adopté les procédures ci-après : valider les outils et les instruments élaborés dans le cadre de la recherche en employant les techniques statistiques appropriées; faire la pré-application des instruments (grille d'observation) de la recherche; réaliser l'intervention par le programme élaboré; faire la post-application des instruments (grille d'observation) de la recherche; employer les techniques statistiques appropriées pour traiter les notes brutes obtenues; analyser les

résultats de la recherche; interpréter les données statistiques obtenues; avancer les recommandations en suggérant des recherches futures.

Terminologie de la recherche

Apprentissage collaboratif en ligne :

L'apprentissage collaboratif en ligne constitue un terme générique reprenant un ensemble de principes et de techniques pédagogiques émergeant des théories cognitivistes et définissant l'apprentissage comme un construit social qui résulte d'une activité de collaboration en ligne. (Dussault-Désy, 2010:43).

Le chercheur définit l'apprentissage collaboratif en ligne comme une démarche active et centrée sur le travail de l'enseignant. Au sein d'un groupe et dans un environnement approprié, l'enseignant débutant exprime ses idées, articule sa pensée, développe ses propres représentations, élabore ses structures cognitives et fait une validation sociale de ses nouvelles connaissances.

Identité professionnelle :

Maroy C., et Cattonar B., (2002) ont défini l'identité professionnelle en annonçant que « l'identité enseignante est également le résultat d'une socialisation professionnelle lors de laquelle les enseignants adoptent les règles et valeurs professionnelles qui caractérisent le groupe. Cette identité professionnelle est aussi une construction « singulière » liée à l'histoire personnelle et aux multiples appartenances sociales de chacun, ainsi qu'un processus relationnel de différenciation et d'identification à autrui[...]».

Gohier C. et al., (2001 : P. 16) ont vu que « L'identité professionnelle est un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant, mû par ses phases de remise en question, généré par des situations de conflit (internes ou externes à l'individu) et sous-tendu par les processus d'identisation et d'identification. Il est facilité par des liens de contiguïté avec l'autre et vise à l'affirmation des sentiments de congruence de compétence, d'estime de soi et de direction de soi. Ce processus, qui débute dès la formation du futur maître, mène à la construction et, virtuellement, à la transformation de la représentation

que la personne a d'elle-même comme enseignant tout au long de sa carrière ».

Le chercheur a présenté sa définition opérationnelle.

L'identité professionnelle est vue dans la recherche actuelle comme une représentation de soi, une estime de soi et une direction de soi en suivant les coutumes, les valeurs, les normes etc. de la profession enseignante. Ce processus commence dès la formation initiale d'un enseignant débutant et continue tout au long de sa vie professionnelle.

Cadre théorique :

Cette recherche a pour objectif le développement de la conscience des dimensions de l'identité professionnelle auprès des enseignants débutants de FLE à travers un programme conçu à ce propos en se basant sur l'apprentissage collaboratif en ligne. Afin d'atteindre cet objectif, le chercheur a présenté un cadre théorique couvrant les axes suivants :

- **Axe I :** Cet axe met l'accent sur la première variable qui est l'apprentissage collaboratif en ligne et ses apports sous-jacents ; ici sont traités les concepts d'apprentissage collaboratif en ligne et leur impact sur le processus de la formation des enseignants débutants de FLE.
- **Axe II :** Cet axe met l'accent sur la conscience des dimensions de l'identité professionnelle ; ici, sont travaillés. La formation et le développement d'une identité professionnelle auprès des enseignants débutants de FLE.

Axe I : Apprentissage collaboratif en ligne

Cadre notionnel-conceptuel

Que désigne-t-on par le concept de l'apprentissage en ligne ?

L'apprentissage collaboratif en ligne constitue un terme générique Chapeautant un ensemble de principes et de techniques pédagogiques émergeant des théories cognitivistes et définissant l'apprentissage comme une structure sociale résultant d'une activité de collaboration en ligne. (Dussault-Désy, 2010:43).

L'apprentissage collaboratif en ligne se voit donc comme une démarche active et centrée sur l'enseignant en général. Au sein d'un

groupe et dans un environnement approprié, l'enseignant débutant exprime ses idées, articule sa pensée, développe ses propres représentations, élabore ses structures cognitives et fait une validation sociale de ses nouvelles connaissances. La démarche collaborative en ligne reconnaît les dimensions individuelle et collective de l'apprentissage, encourage l'interaction et exploite les cognitions réparties au sein de l'environnement.

En reprenant les propositions de Springer, il est possible de définir les bénéfices de l'apprentissage collaboratif en ligne selon plusieurs critères. Les acteurs ont des tâches complexes à achever avec un but clairement défini. Ils prennent ensemble des décisions sur la façon de procéder. Ils ne font pas forcément au même niveau au même moment. Ils ont accès à un grand nombre de ressources. Ils traitent une grande quantité d'informations authentiques. Ils interagissent entre eux en ligne, mais aussi avec des personnes externes (experts, membres de la communauté etc.). Ils sont engagés dans un processus de découverte / construction des connaissances, etc.

Afin de s'assurer du succès de l'apprentissage collaboratif en ligne, Henri et Lundgren propose cinq conditions indispensables: un nombre, une dispersion et une diversification suffisants d'enseignants en ligne pour former assez de petits groupes suffisamment diversifiés et dispersés tout en permettant la participation de chacun à l'ensemble des activités; des moyens de participation effective à l'interaction textuelle asynchrone de chaque apprenant : disponibilités de temps, moyens et habiletés technologiques et capacités d'expression textuelle requises; une motivation des enseignants débutants pour le contenu de la formation et pour la collaboration entre personnes différentes ayant un but commun; une cohésion et une productivité suffisantes du groupe virtuel résultant de leur motivation, de l'objectif commun, de l'activité et du dispositif virtuel proposés; une animation adroite par un animateur permettant aux apprenants de s'adapter à cet environnement virtuel, stimulant leur motivation, organisant et coordonnant leur participation, valorisant leurs apports, liant au contenu de la formation et les synthétisant dans l'optique de l'activité à réaliser. (Henri et Lundgren.2001:76-78).

En fait, pour comprendre l'importance de la conversation dans le processus de collaboration, il faut que les collaborateurs se réunissent pour échanger, pour partager leurs idées et leur vision des choses, pour élaborer des hypothèses, discuter et s'entendre sur l'orientation à donner au travail en ligne. (Schrage :2011:59).

D'après Arpin, les environnements virtuels d'apprentissage collaboratif sont actuellement en grande demande dans les milieux de l'éducation, de la formation et du perfectionnement. Il est possible d'y voir une réponse prometteuse à la demande pressante de modèles d'apprentissage adaptables à différents profils des futurs enseignants débutants et assez souples pour lever les contraintes de temps, d'espace et d'accès aux ressources. (Arpin,L. et Carpa, L.2010:23).

Bien que le rôle de l'enseignant demeure crucial, il doit être différent de celui d'une organisation traditionnelle de la classe. L'enseignant doit accepter de ne plus être la source unique de savoir mais une personne qui vise à mettre en place les conditions favorables à l'apprentissage (Burge, 2014:34). Chaque membre, dans un groupe collaboratif doit avoir des tâches complexes à accomplir avec un but clairement défini, prendre en collaboration des décisions sur la façon de procéder, ne pas faire forcément la même chose que ses collaborateurs au même moment, avoir accès à un grand nombre de ressources, traiter une grande quantité d'informations authentiques, développer de nouvelles compétences tout en s'impliquant dans l'action. (Springer &Koenig-Wisniewska.2019:14).

Le rôle de l'enseignant en situation d'apprentissage collaboratif en ligne :

Plusieurs chercheurs tels que Daele, (2000), Charlier et al., (1999), Charlier et Peraya,(2002), ont souligné le fait que la fonction tutorale et les activités liées à cette fonction diffèrent d'un contexte de formation à un autre. En contexte d'apprentissage collaboratif à distance, le groupe est une ressource pour l'apprentissage et comme le souligne Easton (2003, 4): ."Pour l'apprentissage collaboratif, l'instructeur joue un rôle social essentiel, les responsabilités sociales peuvent inclure la création d'une communauté d'apprentissage, l'aide aux élèves pour travailler en groupe et l'établissement d'une culture

d'interaction productive". L'enseignant doit animer, faire vivre et faire évoluer ce groupe en assumant différents rôles : rôles social, pédagogique, de gestion et de soutien technique. Charlier, Deschryver et Daele(2002) et Deschryver (2002) dans le cadre du projet (*Learn-Net*) ont identifié plusieurs actions de l'enseignant visant à supporter l'organisation du travail des étudiants. Par exemple, lors d'activités collaboratives à distance, il peut avoir à gérer les aspects relationnels entre étudiants, intervenir comme médiateur lors de la répartition de tâches, rappeler les consignes, résoudre des problèmes techniques, etc....

Toutes ces activités qui appartiennent à l'enseignant ont pour objectif de soutenir la collaboration entre les apprenants et de favoriser le processus d'apprentissage. Cependant, nous pouvons constater que les tuteurs responsables de l'encadrement des étudiants même s'ils doivent remplir plusieurs rôles, ne les mettent pas en action de la même manière. Par exemple, Paquette (2000) a analysé l'activité de tuteurs responsables de l'encadrement d'étudiants dans le cadre d'un dispositif de formation en ligne et montre une grande différence dans la manière dont les tuteurs comprennent et exercent leurs rôles. Ces différents travaux, nous amènent à penser le rôle de l'instructeur à distance comme vaste et multiforme et cette diversité des rôles témoigne de la complexité du tutorat en ligne.

Apprentissage collaboratif en ligne : Favoriser des discussions :

Préparation de la mise en œuvre des discussions collaboratives en ligne ;

- Pensez à la façon dont l'activité ou les activités de discussion s'intégreront dans votre cours. Chaque fois que vous réfléchissez à l'ajout d'un nouvel outil, d'une nouvelle activité ou d'une nouvelle méthode dans un cours, il est essentiel que vous vous demandiez à la fois comment et pourquoi vous l'utiliseriez. Vous devez avoir un objectif clair pour l'ajout du nouvel outil et vous devez être capable de l'expliquer à vos étudiants et étudiantes. Cela implique une réflexion au niveau de la manière dont le nouvel outil s'inscrira dans le contexte du cours, affectera le contenu, modifiera ou complétera les méthodes

d'enseignement, s'adaptera à votre philosophie et à votre style d'enseignement, exercera une influence sur les méthodes d'évaluation.

- Équilibrez votre charge de travail. Plus vous pourrez passer de temps avant le début du cours pour planifier et créer les activités, moins vous aurez de temps à consacrer à la prise de décisions importantes concernant le cours pendant la session. C'est également le moment de réfléchir à ce que vous pourriez retirer de votre cours. Les discussions en ligne ne doivent pas être considérées comme un « complément », mais plutôt comme un substitut à autre chose.

- Mettez sur les discussions asynchrones. La discussion asynchrone permet aux étudiants et étudiantes de participer aux échanges à un moment qui leur convient. Cette flexibilité leur donne aussi le temps de réfléchir à leurs idées avant de les exprimer aux autres, ce qui est particulièrement avantageux pour les étudiants et étudiantes qui peuvent avoir besoin de temps pour comprendre ou réfléchir avant de répondre à une question.

- Préparez vos étudiants et étudiantes aux discussions en ligne. On ne peut pas s'attendre à ce que les étudiants et étudiantes « sachent » comment discuter ou travailler efficacement dans un groupe virtuel. Vous devrez les préparer au travail qu'ils auront à faire. Cela signifie non seulement leur apprendre les rudiments de l'outil de discussion comme tel, mais aussi les principales notions d'une discussion en ligne.

- Planifiez l'attribution des notes. Son intégration aux discussions peut encourager la participation. Il est recommandé que les activités de discussion ne comptent que pour 10 à 20 % de la note globale du cours ; aucun avantage supplémentaire n'est observé lorsque la note est supérieure à 20 % (Noyelles, Zydney et Chen, 2014). La notation peut prendre en compte la fréquence aussi bien que la qualité. Il est important de fournir des critères d'évaluation clairs : animation d'une discussion en ligne efficace, présence professorale.

- Fournissez une structure. Simplement créer un espace de discussion « vide » ne va pas nécessairement encourager la discussion. Fournir une structure et un mode d'emploi favorisent un meilleur apprentissage (Garrison et Cleveland-Innes, 2005).

- Clarifiez les attentes. Les étudiants et étudiantes ont besoin de paramètres clairs par rapport aux textes à écrire (c'est-à-dire que vous devez préciser la durée, la fréquence, les dates d'échéance et les directives spécifiques à suivre). Vous devez également clarifier les attentes en matière de langue (par exemple, le niveau de formalité, l'utilisation de l'argot (slang) et des émoticônes). Précisez aussi les règles de bonne conduite (étiquette).
- Privilégiez les petits groupes. Admettons que vous ayez 180 étudiants dans votre cours, et que vous vouliez organiser des groupes : À l'aide de l'outil Groupes du Campus Virtuel (Brightspace), formez des groupes de 6 à 8 personnes pour favoriser des échanges où toutes les voix sont entendues.
- Dosez vos interventions. Veillez à ce que votre participation et vos réactions soient rapides, mais modestes. Votre présence en ligne ne doit pas dominer la discussion, elle doit plutôt encourager la discussion entre les étudiants et étudiantes. Si ces derniers vous adressent leurs réponses, redirigez ces questions et commentaires vers le groupe. Plutôt que de fournir des réponses, stimulez le débat en proposant des idées et en suggérant des ressources. L'objectif est que les étudiants et étudiantes se sentent concernés par la discussion...etc.



Figure no. (1).
Source: journals.openedition.org.

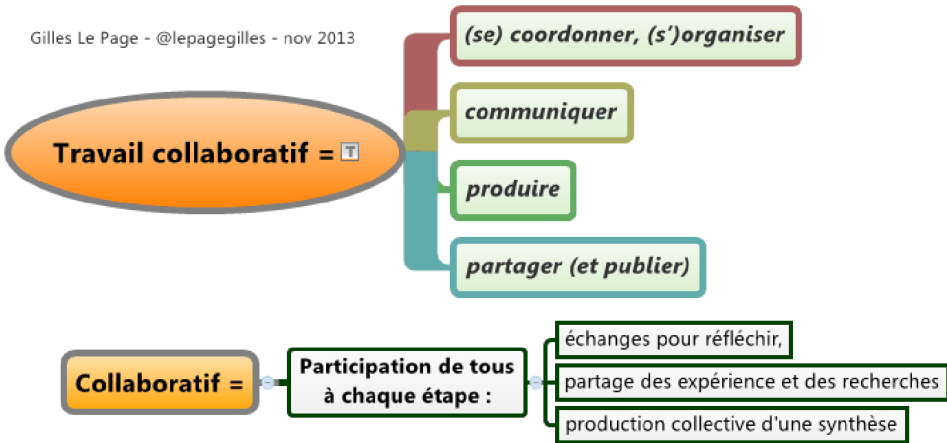


Figure no. (2).

Source : Gilles le page @lepagegilles –novembre 2013.

Axe II : Cet axe met l'accent sur la conscience des dimensions de l'identité professionnelle (formation et développement d'une identité professionnelle chez les futurs enseignants de FLE).

Conscience des dimensions de l'identité professionnelle.

Cadre conceptuel.

Le développement des compétences professionnelles des enseignants débutants a-t-il un impact sur leurs apprenants ?

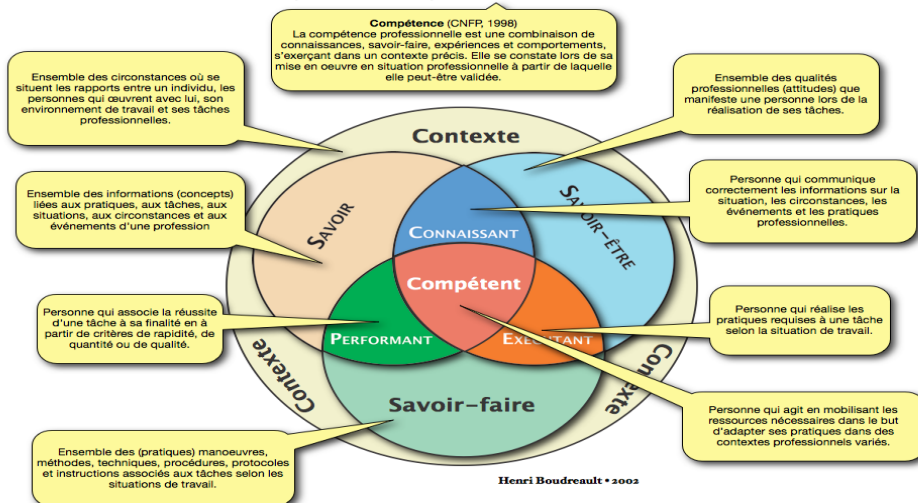
Maints spécialistes en méthodologie et en didactique ont confirmé que plus les enseignants sont aptes à mobiliser les ressources, les supports, les techniques nouvelles, les références et toutes les autres ressources, plus leurs apprenants(es) sont favorisés dans leurs parcours d'apprentissage. De nombreuses recherches telles que Yamina Grari, (2015) ; Nkezabera D., (2018) sont d'accord sur l'idée.

Les résultats de ces recherches ont confirmé que les enseignants débutants sont aptes à mobiliser les ressources et les techniques nouvelles dans les pratiques enseignantes.

De nombreuses ressources et des écrits dans le domaine de la formation FLE ont déterminé que les enseignants sont habituellement capables d'utiliser les ressources et les outils de (TICE) dans leurs activités d'apprentissage. Selon les précurseurs, les enseignants professionnels sont aptes à construire leurs cheminements

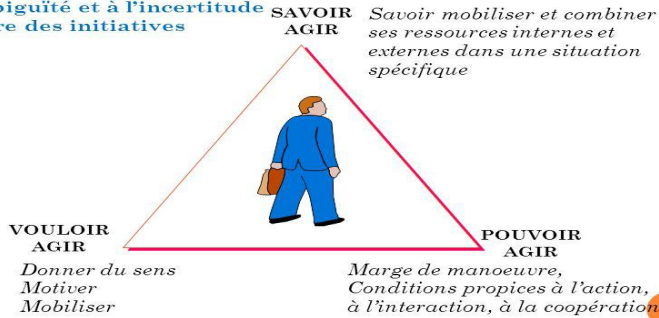
d'apprentissage, à se socialiser à travers une multitude de moyens interactifs et communicationnels, à faire face aux différentes situations problématiques dans la vie quotidienne, à entrer facilement en contact avec leurs pairs dans le monde extérieur, à trouver des solutions efficaces aux problèmes qu'ils envisagent dans la vie réelle, à accéder au sens des mots, des expressions et des phrases contenus dans leurs programmes de formation, à employer les outils de TIC pour développer leurs savoirs et leurs savoir-faire, et à varier leurs ressources lors de la gestion et lors de la responsabilisation de leurs cheminements d'apprentissage,

Compétence professionnelle



AGIR AVEC COMPÉTENCE pour

Gérer des situations complexes
Faire face aux imprévus,
à l'ambiguïté et à l'incertitude
Prendre des initiatives



18
© Guy Le Boterf
C 648

SAVOIR AGIR AVEC COMPÉTENCE

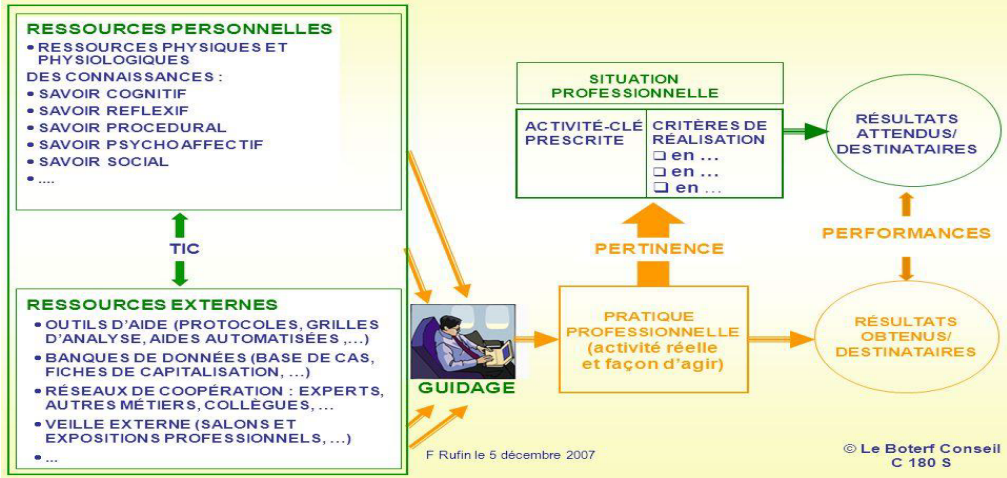


Figure no. (3).

Source : Philippeclauzard.fr.

Savoir-agir.

De surcroît, il est possible de mentionner que de nombreux modèles sont présentés pour mettre l'accent sur l'intégration des TICE dans le domaine de la formation afin de développer les compétences techno-pédagogiques à la fois chez les enseignants et chez leurs apprenants. Ces modèles sont comme ceux de Poquelin, de l'UNESCO, de Tpack de Mishra et de Koehler...etc. Autrement dit, ces modèles sont des exemples de la nécessité de développer de telles

compétences chez les enseignants en général et chez les futurs enseignants en particulier. On commence à s'orienter vers à l'apprentissage via la technologie. Le chercheur propose quelques-uns de ces modèles dans les pages suivantes :

L'UNESCO et l'intégration des outils de TICE ; un modèle à suivre

De nombreux modèles d'emploi des outils de TICE ont été présentés par des experts en informatique parmi lesquels celui de l'UNESCO. Ce modèle est basé sur les résultats des recherches menées aussi bien dans les pays développés que dans les recherches axées sur l'intégration des outils TICE en didactique en général et en didactique professionnelle en particulier. Les experts de l'UNESCO, (2004) identifient quatre grandes approches adoptées par les systèmes éducatifs et les établissements scolaires désireux d'intégrer les TICE dans leurs programmes de formation. Pour l'organisme international, la mise en pratique de ces outils technologiques (des outils de TICE) constitue un tout qui va de l'émergence à la transformation en passant par l'application et l'intégration. Dans le modèle d'intégration des outils de TICE de l'Unesco dans les disciplines, comme dans la formation/ apprentissage des langues, l'Unesco recommande de suivre la trame permettant aux établissements scolaires de passer progressivement de l'alphabétisation aux TICE à la spécialisation en TICE en passant par des étapes intermédiaires qui sont respectivement l'application dans les disciplines et l'intégration dans la formation (Unesco,2004). Ce modèle comprend plusieurs phases. À chaque phase d'intégration correspondent des compétences informatiques et des activités de formation/ apprentissages appropriées.

Mishra et Koehler (2006) ; un modèle intitulé de TRACK.

Ce modèle de Mishra P., et Koehler M. J., (2006) est en réalité un modèle anglais présenté sous le titre «TPACK *Technological and Pedagogical Content Knowledge*» et traduit en français «*Contenu disciplinaire, Pédagogie et Technologie*». Étant donné que les maîtres-enseignants manquent souvent de savoirs et de compétences pour avoir la capacité à intégrer les outils technologiques (plus

précisément les outils de TICE) dans leur pratique enseignante, plusieurs établissements universitaires spécialistes dans la formation des enseignants ont adopté un tel modèle.

D'après les précurseurs de ce modèle (Mishra P., et Koehler M. J., 2006), les outils numériques ou plutôt les outils de TICE ont le potentiel de transformer fondamentalement le processus de l'enseignement/ apprentissage. Ce modèle souligne les mécanismes d'une présentation d'un contenu d'apprentissage grâce à l'utilisation des outils de TICE.

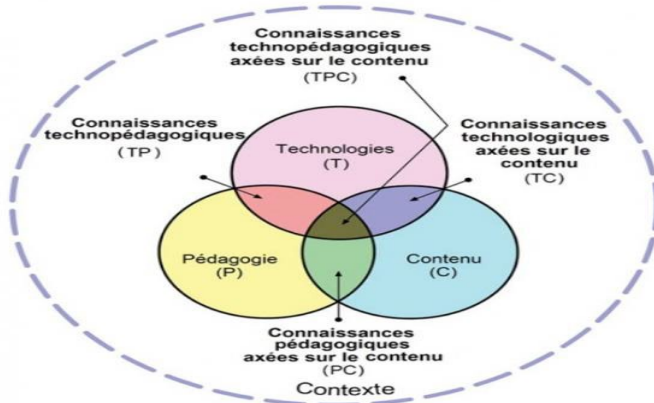


Figure no. (4).
Modèle de Mishra et Koehler (2006).
Source : www.tpack.org.

Dès la deuxième moitié du siècle passé, un grand nombre de changements ont perturbé la société internationale. Les changements les plus conséquents sont la prolifération des technologies de l'information et de la communication communément intitulées « TICE ». Ces innovations ont un impact sur les apprenants(es) qui ont grandi au cœur de ces transformations sociétales et d'une telle évolution numérique. Il est indispensable de mentionner que contrairement aux générations précédentes, les nouvelles générations d'apprenants(es) ont vraiment des besoins, des attentes et des intérêts nouveaux. Ces besoins, attentes et intérêts semblent nécessaires et urgents pour les établissements universitaires et plus particulièrement dans le domaine

de la formation des formateurs(trices). (Karsenti T., et Larose F., 2001).

Il est donc possible de clôturer cette partie en insistant sur l'idée d'incorporer les outils technologiques (les outils de TICE) dans le domaine de la formation de FLE en général et notamment dans le domaine de la formation des enseignants de FLE. Cette incorporation des outils technologiques (les outils de TICE) joue un rôle primordial pour développer les performances de ces enseignants de FLE, ce qui, à son tour, contribue à développer les différentes compétences de leurs apprenants.

D'après Nkezabera D., (2018), parmi les nécessités demandées afin que les outils de TICE soient effectivement incorporés dans les pratiques enseignantes, existent des compétences qu'ont les enseignants à employer ces outils technologiques et leur capacité à en tirer parti. C'est ce qu'on nomme la capacité de manipulation des outils technologiques et cette habileté de médiation entre les trois éléments composant le processus de l'enseignement/ apprentissage.

Ce sont l'apprenant, le savoir et la technologie (les outils technologiques). Ces compétences résultant de ces rapports (rapports entre l'apprenant, le savoir et la technologie) sont appelées les compétences techno-pédagogiques.

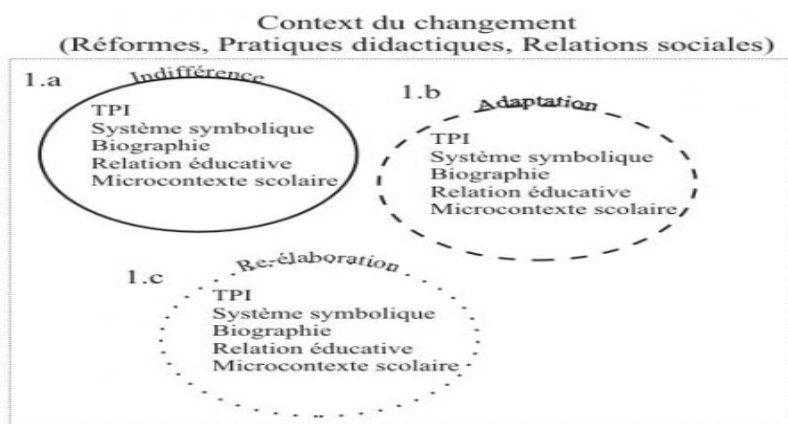


Figure no. (5). Croquis résumant les trois dimensions de former une identité professionnelle

Source : Journals.openedition.org

Dubar C., (2017) présente une définition pour le terme de l'identité professionnelle en disant : « l'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biologique et structural des divers processus de socialisation qui conjointement construisent les individus et définissent les institutions ». D'après cette définition, la formation d'une identité professionnelle comporte une multitude de phases : phase cognitive, phase conative et phase affective. Selon lui, l'identité est tridimensionnelle: dimension subjective puisque l'enseignant est avant tout une personne car l'identité personnelle ne peut être dissociée de l'identité professionnelle, dimension dynamique puisque l'enseignant acquiert quotidiennement des savoir-être nouveaux, il est donc impossible de confirmer avec certitude que cette identité n'est ni innée ni construite mais plutôt qu'elle est une construction permanente (flux continu), dimension relationnelle puisque l'enseignant(e) est en interaction avec ses pairs et avec son environnement.

D'après des chercheuses et des sociologues telles que Nesma Hamouche, et Mouna Hamata, (2018), l'identité professionnelle n'est que le produit d'une incorporation de savoirs personnels. Cette identité constitue un type de socialisation. En d'autres termes, l'identité professionnelle n'est qu'une simulation des comportements marquant que les professionnels appartiennent à une profession déterminée.

Selon Cattonar B., (2006); Maroy C., et Cattonar B., (2002), l'identité enseignante n'est que le résultat d'un processus de socialisation professionnelle à travers laquelle le corps enseignant adopte des normes et des valeurs professionnelles caractérisant un groupe dit professionnel. D'après eux, l'identité professionnelle est, en fait, le fruit de son histoire personnelle et des appartenances sociales multiples de chacun, et ainsi un processus relationnel d'identification et de différenciations à autrui. Ces auteurs postulent que l'enseignant(e) novice construit son identité professionnelle lorsqu'il(elle) a ses propres classes, c'est-à-dire lorsqu'il commence à pratiquer sa vie professionnelle. Ce postulat est essentiellement basé sur la réalité que la période de formation ne donne qu'une image

précoce des dimensions de l'identité professionnelle. Ces recherches confirment donc que les enseignants n'arrivent pas à construire une identité professionnelle pendant l'étape de la formation mais après avoir commencé à pratiquer le métier comme enseignant.

Riopel M.-C. (2006) rappelle que la dimension sociale de l'identité renvoie à la notion d'appartenance à une communauté. Cette dimension met en évidence l'impact global (du groupe) sur l'impact de l'individu (de la personne) et l'intériorisation par celui-ci des modèles sociaux du corps professionnel. Riopel a affirmé que le processus d'identification à une profession ou à un métier correspond à des savoirs et à des savoir-faire communs, et à l'adoption d'un système de règles, codes et manières d'être légitimés par le groupe d'appartenance. D'après lui, si cette dimension sociale de l'identité se définit par le « nous » comme un groupe, l'identité personnelle s'exprime en « je » et s'appuie sur la singularisation de l'individu.

L'auteur a assuré que dans le processus de la formation professionnelle, la présence simultanée de ces deux dimensions de l'identité est essentielle pour que le pratiquant du métier reste fidèle à lui-même alors qu'il assume son rôle professionnel.

Signalons que la construction identitaire liée à l'appropriation des savoirs professionnels est influencée par le propre passé formé lors de la formation scolaire des apprenants comme l'ont indiqué Wentzel et al., cité dans Pellanda Dieci S. et al., (2010).

Construction d'identité professionnelle en général : les sources

Fray A-M., Picoulet S., (2010); Nessma Hamouche et Mouna Hamatta, (2018) ont déterminé les facteurs essentiels intervenant et influençant la construction de l'identité professionnelle des personnels: l'identité par le métier ou la profession, l'identité par l'appartenance à un groupe et l'identité par l'appartenance à un établissement ou à une entreprise (Lieu où l'on pratique sa vie professionnelle). Ils sont identifiés :

- **Par le métier ou la profession :** Ce sont des caractéristiques correspondant aux métiers et aux différentes professions ou tâches professionnelles exercées par l'ensemble des individus au sein d'une même société. Afin de construire leur identité, les gens se réfèrent à

leurs activités de travail. C'est l'utilisation de leurs savoirs, du style personnel de chacun(e), de leurs logiques d'action, de leurs stratégies et de leurs compétences donc des activités de chacun. L'identité professionnelle des individus se construit donc et évolue, au fur et à mesure, de l'apprentissage et de l'expérience acquise du métier ainsi qu'en fonction de la performance de chaque personnel dit professionnel.

▪ **Par l'appartenance à un groupe donné :** L'appartenance à un groupe permet aux membres de ce groupe de construire une quelconque identité professionnelle. Ce groupe d'appartenance peut être une équipe, des personnes de même niveau hiérarchique, des personnes liées par une cause ou une activité semblable. Le travail est vu dans ce cas comme un espace de socialisation et d'identification commune. L'ensemble des actions, des valeurs, des normes, des règles, des comportements ou encore des croyances, appartenant à un groupe homogène, contribue à la construction d'une identité professionnelle.

▪ **Par l'appartenance à un établissement ou à une entreprise (endroit où on exerce le métier) :** Appartenir à un établissement ou à une entreprise est également un vecteur d'identité, et la relation à l'établissement ou à l'entreprise permet à cette identité d'exister. Le personnel dit professionnel intègre presque spontanément ses gestes, ses paroles, ses principes, ses valeurs ou encore ses jargons de l'établissement où il travaille. Cet établissement doit veiller à ce que l'identification continue à exister car celui-ci semble à la fois permettre la qualité et la cohésion. L'identification de ces personnes à leur établissement entraîne des conséquences, soit positives, soit négatives pour celui-ci. Si ces membres s'identifient à leur travail dans cet établissement, les conflits entre eux diminuent, ce qui permet le développement de comportements plus coopératifs et augmente leur motivation. Il est donc possible de confirmer que les trois types d'identification déjà mentionnés : identification par le métier, identification par l'appartenance à un groupe et l'appartenance à un établissement de pratique professionnelle, contribuent à former une identité professionnelle. Construire une identité professionnelle est

donc un processus tridimensionnel. Plus les trois dimensions sont cohérentes, plus le personnel professionnel est performant.

Construction et développement d'une identité professionnelle auprès des maîtres-enseignants dits débutants

Pour Tardif M., et al., (1991), les savoirs professionnels relatifs à la didactique et aux sciences de l'éducation sont transmis exclusivement par les établissements de formation et des chercheurs comme Vanhulle S., (2009) emploient ce terme dans des situations d'alternance : «les savoirs professionnels se construisent dans la réélaboration subjective de connaissances à la fois issues des expériences en situations, des savoirs scientifiques appris, des prescriptions institutionnelles en circulation, et du contact avec les pratiques sociales du terrain». L'appropriation de ces savoirs ne peut se faire « que dans des logiques d'action, logiques sur lesquelles se fondent des conceptions et une identification à la profession pour pouvoir exercer une action que le sujet se représente comme acceptable pour soi et pour autrui ». L'enseignant débutant filtre les savoirs proposés pour se les approprier, mais seulement si ces savoirs lui paraissent utiles et « acceptables » dans la réalité de ses classes.

Selon Lenoir & Vanhulle (2006), les savoirs plus informels contribuent « à formater les savoirs professionnels du jeune enseignant à travers des médiations formatives diverses : compagnonnage réflexif, modélisation, voire processus centrés sur l'imitation et la conformisation ». Autrement dit, selon ces auteurs, la formation, pour aider à la construction de l'identité professionnelle, doit être un lieu d'articulation entre théorie et pratique.

Muler F., (2017) a également mis l'accent sur les trois dimensions distinctes pour former une identité professionnelle. Il est possible d'affirmer, selon lui, qu'un personnel professionnel notamment le personnel professionnel débutant est toujours en état de tensions entre trois dimensions identitaires. Selon lui, le personnel professionnel se trouve toujours en état conflictuel lorsqu'il existe dans sa vie des projets nécessitant une cohérence entre les trois dimensions identitaires, la dimension familiale, la dimension sociale et la dimension culturelle. De même, il est important d'avoir des stratégies

efficaces pour bien diriger les situations identitaires et pour garantir un certain équilibre en cas de tension entre les dimensions. Ses stratégies sont basées sur une dynamique mouvante de la part de l'enseignant plus particulièrement de l'enseignant débutant :

- **Une dynamique de continuité identitaire.** Cette stratégie montre que les personnes en général sont souvent satisfaites de leur identité actuelle qu'elles ont envie de reproduire, de prolonger ou d'entretenir l'avenir.
- **Une dynamique de transformation identitaire :** Cette stratégie est menée au cas où la personne ayant une certaine insatisfaction de son identité actuelle, serait en train de chercher une nouvelle identité. C'est le cas des futurs enseignants.
- **Une dynamique de gestation identitaire :** cette stratégie est menée, dans la situation où l'individu se trouvant à un carrefour de sa vie se poserait des questions, n'est pas encore certain de ce qu'il va devenir. C'est le cas des personnes qui vivent une blessure identitaire ou qui ressentent une rétrogradation professionnelle. C'est toujours le cas pour les futurs enseignants avec un passé professionnel externe.
- **Une dynamique d'anéantissement identitaire :** Cette stratégie est opposée à la stratégie de sauvegarde de soi. Elle concerne les personnes qui sont sans énergie ni ressort ; et qui sont plutôt dans une démarche d'anéantissement de soi.

La dynamique identitaire est reliée à l'ancienneté de la pratique professionnelle, aux variables objectives locales et au sens construit en interaction avec son métier comme enseignant.

Pour conclure, cette recherche pose des questions sur comment construire et développer une identité professionnelle chez les enseignants de FLE et notamment chez les enseignants débutants. Autrement dit, la recherche actuelle met l'accent sur comment entraîner les enseignants de FLE. Pour atteindre l'objectif essentiel, des outils et des matériaux de formation à la lueur de l'apprentissage collaboratif en ligne ont été élaborés. Un cadre théorique traitant les deux axes de la recherche a été présenté. Ces deux axes ont simplement été couverts en consultant la littérature éducative et en se référant aux recherches et œuvres antérieures. L'accent a été mis sur les concepts relatifs à ce travail tels que les compétences innovantes

(compétences techno-pédagogiques), mais également sur la construction et le développement d'une identité professionnelle chez les enseignants débutants. Les outils de mesure, les modalités d'évaluation et les matériaux d'entraînement sont traités en détail dans les pages et les lignes suivantes.

Procédures et outils de recherche

En ce qui concerne le questionnaire élaboré

Objectif du questionnaire :

Le questionnaire conçu dans le cadre de la recherche est élaboré à travers l'étude et l'analyse opérées des recherches antérieures, et des œuvres précédentes qui s'intéressent à la didactique professionnelle. Ce questionnaire est élaboré dans le but de :

- Déterminer les besoins professionnels nécessaires pour les enseignants débutants de FLE au Koweït.
- Mettre l'accent sur les compétences techno-pédagogiques indispensables pour la formation des enseignants et des enseignants débutants de FLE au Koweït, afin d'aider leurs apprenants à organiser et gérer efficacement leur contenu d'apprentissage (LMS : Learning Management system).
- Mettre l'accent sur les dimensions de l'identité professionnelle pour les développer auprès des enseignants débutants de FLE au Koweït.

Importance du questionnaire :

Ce questionnaire conçu dans le cadre de cette recherche tient son importance sur plusieurs points. Il est comme un point de départ pour déterminer les besoins et les nécessités professionnels auprès des enseignants débutants de FLE au Koweït. Il joue un rôle primordial pour déterminer les dimensions de l'identité professionnelle comme une étape importante pour les développer.

Sources du questionnaire :

Ce questionnaire est essentiellement conçu à travers les sources suivantes : Blin J.-F., (1997). Représentations, pratiques et identités professionnelles, L'Harmattan, Paris. Boissinot A., (2010). Former des

enseignants. Sommaire Revue internationale d'éducation Sèvres, No. 55, disponible sur <http://www.ciep.fr/ries/introduction-ries-55>. (Consulté en 2023). Boultaureau D., (2011). L'analyse de pratiques professionnelles en FLE : au cœur d'un dispositif de formation institutionnel, mémoire de master 2, Université Stendhal, Grenoble. Bourdoncle R., (2000). Professionnalisation : formes et dispositifs, Recherche et formation, No. 35, PP. 117-131, disponible sur <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR054.pdf>.

Axes du questionnaire :

Ce questionnaire comprend (4) axes traitant les dimensions essentielles de l'identité professionnelle auprès des enseignants de FLE au Koweït : les compétences relatives à la phase de la planification des matières; les compétences relatives à la phase de la gestion du système d'apprentissage (LMS : learning management system); les compétences relatives à la phase d'intégrer les outils de (TICE) pendant sa pratique enseignante; les compétences relatives à la phase de gestion de la classe de langue.

En ce qui concerne la grille d'observation élaborée

Objectif de la grille d'observation :

La grille d'observation conçue dans le cadre de cette recherche a pour objectif de vérifier jusqu'à quel point les enseignants débutants de FLE koweïtiens possèdent ces compétences ou non.

Sources de la grille d'observation :

Cette grille d'observation est élaborée à travers les sources ci-dessous : Conseil Supérieur de l'éducation, (2005). L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues, Bibliothèque nationale du Québec. Gouvernement du Québec, (2000). Programme de formation de l'école québécoise, ministère de l'Éducation, Québec. Le Boterf G., (2013). Repenser la compétence, Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions, 2e éd., 2e tirage, Eyrolles, Paris.

Public visé :

Ce programme de formation est destiné aux enseignants débutants de FLE au Koweït. Ce programme fait partie intégrale de la formation des enseignants visés.

Analyse et interprétation des résultats

Pour la vérification de l'hypothèse de recherche :

Tableau (1).

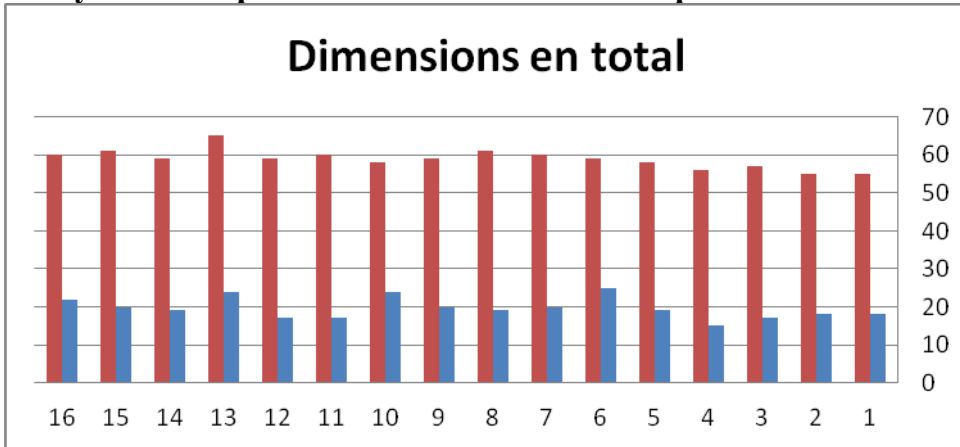
Grille d'observation.	N	M	É.T.	DL	« Z » Calculé	« Z du tableau »	S/NS
Pré-application.	16	19.63	2.849	15	3.523	2.58	S. au seuil de 0.01
Post-application.		58.88	2.500				

Commentaire du tableau :

Le tableau précédent indique le nombre de sujets du groupe de la recherche ($n = 16$), la moyenne arithmétique pour la pré-application de la grille d'observation = (19.63), la moyenne arithmétique pour la post-application de la grille d'observation = (58.88), l'Écart type pour la pré-application de la grille (2.849), l'Écart type pour la post-application de la grille = (2.500), la valeur de (Z) calculé = (3.523) tandis que la valeur de (Z) du tableau = (2.56).

Pour s'assurer des résultats déjà présentés et déjà commentés, voir la figure graphique no. (1).

Analyse et interprétation des données statistiques.



Discussion des résultats déjà exposés

Les résultats du tableau (1) révèlent une différence statistiquement significative entre les scores moyens du groupe de recherche sur la carte d'observation des compétences de performance en faveur de la télémetrie lorsque le groupe s'est exposé au programme de formation.

Cela est mis en évidence par l'efficacité de l'identité professionnelle chez les enseignants de langue française nouvellement nommé ou récemment embauché. Cette recherche est en accord avec plusieurs œuvres, articles et recherches antérieures relatifs à la formation initiales et à la formation continue des enseignants dans le domaine de FLE.

Ce résultat peut être attribué au fait que le programme de formation a permis aux enseignants nouvellement nommés de connaître les compétences personnelles et professionnelles les plus importantes nécessaires pour travailler dans le domaine de l'enseignement.

Le programme comprenait la sensibilisation aux compétences personnelles liées à l'apparence de l'enseignant, à la façon d'être un leader, à la prise de décision, à la maîtrise de soi et à jouer d'une personnalité appréciée parmi les étudiants et les collègues. Il fournissait également des indications sur la manière de bien se comporter dans différentes situations et la prise de responsabilités. Le programme comprenait par ailleurs, le développement de

connaissances et de compétences professionnelles, telles que la connaissance de la spécialisation professionnelle, la capacité d'analyser les composantes de la leçon, la maîtrise de la terminologie importante du programme d'études en français, et l'utilisation de différentes ressources d'apprentissage pour répondre aux besoins des élèves. De plus, il incluait les compétences sur la détermination des objectifs des cours de français, mais aussi comment les formuler et les mesurer, ainsi que les compétences de planification des leçons aux niveaux quotidien, trimestriel et annuel. Il interagissait aussi les compétences de mise en œuvre séquentielle et logique des leçons, prenant en compte les différences individuelles entre les élèves, et l'utilisation appropriée des médias éducatifs technologiques. Le temps était utilisé de manière optimale lors de la mise en œuvre, et les compétences d'utilisation et de diversification des méthodes modernes étaient mises en avant pour aider à augmenter la motivation des élèves, tout en prenant en compte le principe des différences individuelles et en impliquant activement les élèves dans la leçon. Les compétences d'évaluation étaient également développées, utilisant diverses méthodes alignées avec les objectifs éducatifs, révélant les points forts et remédiant aux faiblesses, en se basant sur des critères spécifiques.

Cette recherche est en accord avec plusieurs œuvres, articles et recherches antérieures relatifs à la formation initiale et à la formation continue des enseignants dans le domaine de FLE telles que les recherches de Blin J.F., (1997); Barthélémy F., (2007); Boultareau D., (2011); Moerman C., (2011); Zeinab Abdoukarim, (2015); Ramy Saïd Ali Hassan, (2020) et plusieurs autres recherches soit en France soit dans les pays francophones en général. Ces recherches ont recommandé de développer en permanence les programmes de former les enseignants de FLE afin de faire face aux nouveautés dans ce domaine et afin de remettre en question les compétences professionnelles correspondantes à ces nouveautés.

Cette recherche est également en accord avec plusieurs articles, des ouvrages et des recherches antérieures relatives au besoin de développer une identité professionnelle comme : Gohier C., et Alin

C., (2000), Gohier C., et al., (2001); Roux-Perez T., (2003); Riopel M.-C., (2006); Dumais M.-É., (2013). Ces travaux ont assuré que les enseignants doivent développer leurs identités professionnelles indispensables pour pratiquer le métier à travers la tension entre les représentations propres et celles qu'ils ont du corps enseignant en pratiquant la profession.

Signalons que les résultats de cette recherche sont en lien avec ceux d'autres recherches antérieures se focalisant sur la nécessité d'intégrer les (TICE) de façon habituelle, quotidienne, régulière ou fréquente de la part de l'enseignant telles que : les recherches de Depover C., et Strebelle A., (1997) ; Harvey D., (1999) ; Pettenati M. C., et al. (2001) ; Koehler M. J., et Mishra P., (2006); Nkezabera D., (2018); Guichon N., (2012). Ces recherches ont déjà confirmé que, pour réussir au sein de la formation de FLE, il faut développer les compétences des enseignants. Que ce soient les pratiquants ou les enseignants débutants en FLE, ils doivent être aptes à bien exploiter ces (TICE) dans toutes les étapes de leurs travaux en classes de langue (Étapes de concevoir, d'exécuter, et d'évaluer). Ces recherches et œuvres dans le domaine de la didactique de formation de FLE et de la didactique professionnelle ont déjà confirmé les mêmes résultats qui ont été adoptés dans cette recherche.

Recommandations :

- D'après les données statistiques analysées, il est recommandé de
- Concevoir, au fur et à mesure, des programmes de formation professionnelle pour le développement des compétences professionnelles notamment les compétences techno-pédagogiques auprès des enseignants de FLE de tous les niveaux d'apprentissage ;
 - Créer, au fur et à mesure, des programmes d'entraînement en vue de développer les compétences professionnelles relatives aux dimensions de l'identité professionnelle auprès de tous les enseignants de FLE ;
 - Présenter en permanence des ateliers pour le développement des compétences professionnelles relatives à la gestion des classes de langue ;

- Elaborer en permanence des programmes d'entraînement relatifs à la gestion du système d'apprentissage (LMS) chez les enseignants de FLE.

Suggestions :

Après avoir analysé les résultats de la recherche, le chercheur peut proposer les thèmes de recherche ci-dessous :

- Programme de formation proposé basé sur la didactique professionnelle pour développer les différentes compétences professionnelles auprès des enseignants de FLE en service ;
- Programme de formation à la lueur de la didactique professionnelle pour développer les compétences professionnelles relatives au développement des dimensions de l'identité professionnelle auprès des enseignants(es) de FLE en service ;
- Exploitation des activités professionnelles proposées. Il faut également effectuer des ateliers permanents en vue de développer les compétences professionnelles liées au système du management d'apprentissage (LMS : Learning mangement system) auprès des enseignants(es) de FLE.

Bibliographie :**A) Références en langue française.**

- Allaire, S., & Lusignan, G. (2019):** " *Enseigner et apprendre en réseau*": collaborer entre écoles distantes à l'aide des TIC. Anjou: CEC.
- Balzarini S., Perdrix V., (2010).** *Les TIC en classe : quelle relation entre leur intégration et la formation des enseignants ?* Mémoire professionnel.
- Ackdub (2011).** *Quelle place pour l'enseignant dans une formation collaborative ?* Prodageo [En ligne]. Disponible à l'adresse : <https://prodageo.wordpress.com/2011/12/02/quelle-place-pour-lenseignant-dans-une-formation-collaborative>
- Baillat, G., et al., (2008).** *Évaluer pour former, pédagogies en développement*, De Boeck Supérieur, Bruxelles.
- Barbier J.-M., (1996).** *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris.
- Barthélémy F., (2007).** *Professeur de FLE, historique, enjeux et perspectives*, Hachette Français Langue Étrangère, Paris.
- Baudrit, A. (2007).** *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?* Bruxelles : De Boeck.
- Blin J.-F., (1997).** *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, (coll. Action et Savoir), L'Harmattan, Paris.
- Bogui J.-J., (2007).** *Intégration et usages des Technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'Éducation en Afrique : Situation de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire (2003-2005)*, PH.D., Bordeaux 3. Bordeaux.
- Boissinot A., (2010).** Former des enseignants. *Sommaire Revue internationale d'éducation Sèvres*, No. 55, disponible sur <http://www.ciep.fr/ries/introduction-ries-55>. (Consulté en 2019).
- Boutereau D., (2011).** L'analyse de pratiques professionnelles en FLE : au cœur d'un dispositif de formation institutionnel, *mémoire de master 2*, Université Stendhal, Grenoble.

- Bourdon clé R., (1991).** La professionnalisation des enseignants ; analyses sociologiques anglaises et américaines ! dans la *Revue française de pédagogie*, No. 94, PP.45-61.
- Bourdon clé R., (1993).** Note de synthèse, La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, *Revue française de pédagogie*, No.105, PP. 83-110.
- Bourdon clé R., (2000).** Professionnalisation : formes et dispositifs, *Recherche et formation*, No. 35, PP.117-131, disponible sur <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR054.pdf>.
- Cattonar B., (2006).** Convergence et diversité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot, *Éducation et francophonie*, No. 34. Vol. 1, PP.193-212.
- Chapoulie, J.-M. (1973).** Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels, *Revue française de sociologie*, vol. XIV-I.
- Collès L., (2015).** La formation initiale des enseignants de français langue étrangère, Dialogues et cultures, *revue de la fédération internationale des professeurs de français (FIPF)*, Wallonie-Bruxelles International.
- Conseil Supérieur de l'éducation, (2005).** *L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues*, Bibliothèque nationale du Québec.
- Coumaré M., (2010).** *La Distance (FAD) et les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) au service de la professionnalisation des enseignants au Mali : une approche évaluative de dispositifs expérimentaux*, Université de Rouen, Éducation, disponible sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00545798/document>.
- Depover, C. et Strebelle, A. (1997).** Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'intégration des TIC dans le processus éducatif, Dans Pochon O., et Blanchet A., (dir.), *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration*, Institut de recherche et de Documentation Pédagogique (IRD), Neuchâtel, Suisse, PP. 73-98.

- Devauchelle, B. (2012).** *Comment le numérique transforme les lieux du savoir*, FYP éditions.
- Dubar C., (2017).** Les trois dimensions du concept d'identité professionnelle, référentiel de compétence de 1997, *A.S.H.*, No. 6. **Dubar C., et Tripier P., (1998).** *Sociologie des professions*, Armand Colin, Paris.
- Fray A-M., Picouleau S., (2010).** Le diagnostic de l'identité professionnelle : Une dimension essentielle pour la qualité au travail, *Managent et avenir*, No. 38, Vol. 8, PP.72-88.
- Ghina El Abboud, (2015).** L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants de français, *Formation et profession*, No. 23, Vol. 1, doi : 10. 18162, PP. 1-10, Université de Limoges, France.
- Gilet, P. (. (1991).** *Construire la formation, outils pour les enseignants et les formateurs*, ESF, Paris.
- Gohier C., et AlinC., (2000).** *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*, L'Harmattan, Paris.
- Gohier C., Anadon M., BouchardY., CharbonneauB., et Chevrier, J., (2001).** La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif, *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXVII, No. (1), PP.3-32.
- Gohier C., (1997).** Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés, Dans Desaulniers M., Jutras F., Lebus P., et Legault G., (dir.), *Les défis éthiques en éducation*, PP. 191-205, Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Gouvernement d'Alberta, (Consulté en 2019).** Norme de qualité pour l'enseignement, disponible sur <https://education.alberta.ca/media/3576234/nqe-norme-enseignement.pdf>.
- Gouvernement du Québec, (2000).** *Programme de formation de l'école québécoise*, Ministère de l'Éducation, Québec.
- Grandière M., et Condetta J.-F., (2008).** Histoire de la formation des enseignants en France (XIX e-XX e siècles), *Revue française de pédagogie [En ligne]*, No.164, PP. 165-167.

- Guichon, N. (2012).** *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris.
- Hadara H., (2018).** Les étudiants au centre de leurs apprentissages : ELIE et l'apprentissage collaboratif [En ligne]. Disponible à l'adresse : <http://sup.univ-lorraine.fr/files/2018/05/ELIEfinal.pdf/SU2IPUP.UNIV->
- Harvey, D. (1999).** *La multimédiatisation en éducation*, L'Harmattan, Paris.
- Hugonnard-Roche A., et al., (2017).** *Formateur/Formatrice de français langue seconde ou langue étrangère*, Proforal, asbl, Bruxelles formation.
- Ishikawa Fumiya, (2013).** De la didactique du FLE vers la formation au métier d'enseignant : enjeux éducatifs et disciplinaires dans le système éducatif japonais, *Revue japonaise de didactique du français*, No. 1, Vol. 8, Études didactiques, Septembre.
- Falardeau É., et Wentzel B., (2016).** Enjeux de savoirs et profession enseignante, Dans le dossier « Formation et profession, *Revue scientifique internationale en éducation*, No.2, Vol. 24, PP. 3-4, Disponible sur <http://www.dx.doi.org/10.18162/fp.2016.431>.
- Karsenti T., et Larose F., (2001).** *Les TIC...Au cœur des pédagogies universitaires*, Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Karsenti, T., Savoie-zajc, L. et Larose, F. (2001).** Les futurs enseignants confrontés aux TIC : Changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques, *Éducation et Francophonie*, No.29, Vol. 1, disponible sur www.acelf.ca/revue/.
- Karsenti T., Savoie-zajc L., Larose F., et Thibert G., (2001b).** *TIC : Impact sur la motivation et les attitudes des apprenants*, Dans Karsenti, Thierry, et Larose, François, dir., *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires*, Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Klein C., (2013).** Les usages du numérique pour l'enseignement du FLE/FLS/FLSCO, *L'école numérique*, (16, juin 2013), PP. 8-11.

- Lang V., (1999).** *La professionnalisation des enseignants*, PUF, Paris.
- Larose F., Lenoir Y., Karsenti T., et Grenon V., (2001).** L'impact du modelage sur le transfert des compétences informatiques dans l'intervention éducative chez les futurs enseignants et enseignantes du primaire, *Revue des sciences de l'éducation*, No. XXVII, Vol. 2.
- Le Boterf G., (1994).** De la compétence, Article sur un attracteur étrange, Les Éditions d'Organisation, Paris.
- Le Boterf G., (1997).** *De la compétence à la navigation professionnelle*, Éditions d'Organisation, Paris.
- Le Boterf G., (2002).** De quel concept de compétence avons-nous besoin ? *Soins cadres*, No. 41, P. 1-3.
- Le Boterf G., (2013).** *Repenser la compétence, Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*, 2^e éd., 2^e tirage, Eyrolles, Paris.
- Lessard C., et Tardif M., (1999).** *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Presses de l'Université Laval.
- Lessard C., Perron M., et W. Bélanger P., (1993).** La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : Tout a-t-il été dit ? *Revue de sciences de l'éducation*, No. 1, Vol. 19, PP. 5-32, disponible sur <http://id.erudit.org/iderudit/031598ar>.
- Levy, J.-F., (1996).** Utilisation raisonnée des instruments micro-informatiques dans les disciplines de l'enseignement secondaire, *ASTER*, No. 23.
- Malglaive, G. (1990).** *Enseigner à des adultes*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Maroy C., (2005).** Les évolutions du travail enseignant en Europe, Facteurs de changement, incidences et résistances. *Cahiers de la recherche en éducation et formation*, No. 42, 3-35, Disponible sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00603481>.

- Maroy C., et Cattonar B., (2002).** Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? *Cahier de Recherche du GIRSEF*, No.18, PP. 1-27.
- Masciotra D., (2017).** La compétence : entre le savoir-agir et l'agir réel. perspective de l'inaction, *Ethique publique (en ligne)*, No. 1, Vol. 19, disponible sur <http://ethiquepublique.revues.org/2888>. (Consulté en 2023).
- Ministère de l'Éducation nationale, (1995).** *Programmes de l'école primaire*, Centre national de documentation pédagogique, Paris.
- Ministre de l'éducation, (2001).** *La formation à l'enseignement professionnel ; orientations et compétences professionnelles*, bibliothèque nationale du Québec, Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2001).** La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles, Disponible à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf.
- Mohamed Hattab, (2019).** Les modèles de conceptualisation chez les enseignants de FLE et leurs impacts sur la mise en place d'une situation problème en classe de 5^{ème} AP, *mémoire de master*, Université d'Ibn Khaldoun, Algérie.
- Muller F., (2017).** *L'identité professionnelle*, Résonances, Mensuel de l'école valaisanne, Mars.
- Nessma Hamouche et Mouna Hamata, (2018).** L'identité professionnelle des femmes cadres, étude sociologique réalisée auprès des femmes cadres de l'entreprise DANONE, *mémoire de master*, Faculté des sciences humaines et sociales, Université de BEJAIA.
- Nkezabera D., (2018).** Problématique de l'intégration des TIC dans la didactique du FLE au Kenya : le cas des centres de ressources pour le français, *PHD.*, Université de Kenyatta.
- Parent A., (1963).** *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (5 tomes), Gouvernement du Québec, Québec.

- Pastré P., (2009).** La didactique professionnelle permet-elle d'enseigner autrement ? dans enseigner autrement, Oui, mais comment ? *Actes de colloque, Educagri*, PP. 189-138.
- Pellanda Dieci S., Weiss L., et Monnier A., (2010).** La construction et évolution de l'identité professionnelle en formation initiale, Congrès international des didacticiens, *IUFE*, Université de Genève.
- Paquay L., Altet M., Charlier É., et Perrenoud P., (2012).** former des enseignants professionnels, quelles stratégies, quelles compétences, De Boeck Supérieur, Bruxelles.
- Perrenoud P., (1997).** *Construire des compétences dès l'école, Pratiques et enjeux pédagogiques*, ESF, Coll., Paris.
- Perrenoud P., (2006).** *Dix nouvelles compétences pour enseigner, invitation au voyage*, 5^{ème} Éd., ESF, Paris.
- Perrenoud P., (1994).** *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris.
- Raby, C. (2004).** *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe*, PHD., Université du Québec à Montréal, Disponible sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000750>. (Consulté en mars 2020).
- Ramy Saïd Ali Hassan, (2020).** Efficacité d'un programme de formation basé sur l'intégration de deux modèles d'apprentissage expérientiel pour développer quelques compétences professionnelles et de la pensée réflexive auprès des étudiants/enseignants de Section de Français à la Faculté de Pédagogie, PHD., Faculté de pédagogie, Université de Zagazig.
- Rey B., (1998).** *Les compétences transversales en question*, 2^{ème} Éd., ESF, Paris.
- Rey B., (2012).** Les compétences professionnelles des enseignants : étude d'un référentiel officiel et conséquences pour l'étude des pratiques enseignantes, *Revue Phronesis*, No. 3, Vol. 1, Érudit, Montréal, Disponible sur <https://www.erudit.org/fr/>.

- Riopel M.-C., (2006).** *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*, PUL, Laval.
- Roux-Perez T., (2003).** Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'éducation Physique et sportive, *Recherche et formation*, No. 43, PP. 143-156.
- Schön, D., (1994).** *Le praticien réflexif, À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, QC : Éditions logiques, Montréal
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier C. (1998).** *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*, Presses universitaires de France, Paris.
- Tardif M., Lessard C., et Lahaye L., (1991).** Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant, dans *Sociologie et sociétés*, No. 1, Vol. XXIII, PP. 55-69.
- Tardif J., (2003).** Développer un programme par compétences : de l'intension à la mise en œuvre, *Pédagogie collégiale*, No. 3, Vol. 16, Mars, PP. 36 – 44.
- 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*, ED /HED / TED, France.
- Vanhulle S., (2009).** Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action, dans Hofstetter R., et Schneuwly B., (Éd.) *Savoirs en transformation, Au cœur de l'enseignement et de la formation*, De Boeck Coll., *Raisons Éducatives*, PP. 245-264, Bruxelles.
- Yamina Grari, 2015).** L'innovation technologique comme outil pédagogique de développement de la formation dans le système éducatif algérien, Cas de la wilaya de Tlemcen, *PHD.*, Université Abou Bekr Belkaïd de Tlemcen, Algérie.
- Zeinab Abdoukarim, (2015).** Formation des enseignants de français dans la faculté d'éducation de l'université Al-Aqsa de Gaza : étude évaluative, *mémoire de master*, Université An-Najah.

B) Références en langue anglaise.

Koehler, M. J. et Mishra, P. (2006). Introducing TPACK. In American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) Committee on Innovation and Technology (Éd.), *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPACK) for educators*, NY: Routledge, New york.

Pettenati, M.C., Guili, D. et Abou Khaled, O. (2001). Information technology and staff development: Issues and problems related to new skills and competence acquisition, *In Journal of Technology and Teacher Education*, No. 2, Vol.9, PP. 153-169.

Salomon G., 2000, *Learning today: not the computer alone...*, Louvain-la-Neuve (Belgique), Université catholique de Louvain, available at <http://www.ipm.ucl.ac.be/ChaireIBM/Salomon.pdf>

Sitographie :

Centre of teaching excellence (2023). *University of Waterloo.* <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/teaching-resources/teaching-tips/alternatives-lecturing/discussions/collaborative-online-learning>.

Peraya D., 2016. (Consulté 2023). Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires : une question d'actualité, *Distances et médiations des savoirs*, mis en ligne le 20 février 2016, (consulté en 2023), disponible sur <http://journals.openedition.org/dms/1094>.