

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES ETRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANCAISE
OPTION: DLE

N°:

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du
Diplôme de Master Académique**

**Par : DJOUDI Mouna
TILBAOU Yasmine**

**La formation des enseignants universitaires
algériens à l'intégration du tableau blanc interactif
(TBI) : vers un dispositif adapté aux besoins des
enseignants de FLE (M'sila)**

Soutenu devant le jury composé de :

Nom et Prénom (s)	Grade	Établissement	Signature
LAIDOUDI Assia	MCA	Université Mohamed Boudiaf de M'sila	
AMROUCHE Fouzia	Pr.	Université Mohamed Boudiaf de M'sila	
BOUGLIMINA Mustapha	MAA	Université Mohamed Boudiaf de M'sila	

Année universitaire : 2025/2026

Remerciements

Au nom d'ALLAH, le Tout Miséricordieux, le très Miséricordieux.

"يرفع الله الذين امنوا منكم والذين اوتوا العلم درجات " (المجادلة 11)

الحمد لله على لذة الإنجاز الحمد لله عند البدء وعند الختام

Nous tenons à remercier en premier lieu, **ALLAH** de nous avoir donné la patience, la force et le courage d'entamer et de mener à bien ce travail.

Nous tenons à remercier en premier lieu notre encadrante Mme.

LAIDOUDI Assia, pour sa disponibilité, sa patience, son amour, son aide tout au long de notre recherche et surtout pour ses judicieux conseils.

C'est grâce à sa bienveillance ce travail a pu réussir.

Nous remercions également tous les membres de jury d'avoir accepté d'évaluer ce travail de recherche.

Un grand merci également au responsable de laboratoire de la langue de la faculté Mr. CHAKAR pour sa disponibilité et pour le soutien qu'il nous a donné.

Je tiens à remercier chaleureusement ma collègue pour son aide précieuse, son soutien et sa collaboration dans la réalisation de ce travail.

Dédicace

Je dédié ce travail à :

Mon très cher Papa **Lamri Tilbaou**

Merci pour toutes ces heures passées à réparer le monde à ma place

Mon très chère maman **GOURASSE Aziza**

Ma source d'inspiration, Pour l'amour et la tendresse que vous ne cessez de me fournir, Pour tous vos sacrifices, votre soutien tout au long de ma vie.

Mes chères sœurs **Yousre et Meriem** Pour leur fierté à moi et leur amour

Mes chers frères : **Lakhdar, Walid et Mohamed.**

Mon très cher époux **Imad**

Pour tes encouragements tout au long de mes études, et sans oublié sa famille **Hamrit** et plus particulièrement ma belle- mère **Dalila** et mon beau- père **Azouz**

Mouna travailler avec vous a été un vrai plaisir. Merci pour ta patience, ton écoute et ta bonne humeur.

A madame Assia parce qu'un bon encadrement change un travail, mais une bonne personne change une vie. Merci pour tous

A toute ma famille paternelle et maternelle et toute personne que j'aime et qui m'aime.

A moi-même, je mérite les plus belles pages de ma propre histoire, je suis fière de moi

TILBAOU Yasmine

Je dédie ce travail :

A mon cher papa **L'hrizi**, qui m'a toujours soutenue avec amour et bienveillance .Merci pour tes sacrifices, ta patience et tes précieux conseils qui m'ont guidée tout au long de mon parcours universitaire.

A ma chère maman **Houria**, source d'amour, de tendresse et de courage .Merci pour votre prière et votre soutien inconditionnel qui m'ont donnée la force de réussir,je suis fière d'être votre fille.

A ma chère sœur **Oumayma**, pour sa présence et ses encouragements.

A mes deux chers frères **Imad** et **Cheaibe**, pour leur confiance et leur soutien pendant mon parcours

A mes **grands-parents** qui ne m'ont jamais oubliée dans leurs prières, pour leurs encouragements continus et leurs bénédictions.

A ma chère encadrante **A. Laidoudi**, pour son accompagnement, sa patience et sa bienveillance. Merci de m'avoir guidée durant la réalisation de ce travail.

A ma collègue **Yasmine**, pour son soutien et son aide tout au long de cette recherche.

A toute ma famille, pour leur encouragement, leur présence et leur confiance.

A mes amies proches, pour leur motivation et leur soutien moral.

Enfin, je suis fière de moi-même car je n'ai jamais abandonnée malgré les difficultés, et j'ai persévéré jusqu'à atteindre mon objectif.

Djouidi Mouna

Table des matières

Remerciements	
Dédicace	
Introduction générale	
Partie théorique	
Chapitre 1 : La formation des enseignants universitaires	
Introduction	
1 La définition de la formation.....	14
2 Les types de formation	15
2.1 La formation initiale.....	16
2.2 La formation continue	16
2.3 L'autoformation.....	17
3 La formation des enseignants de langue(s) étrangère(s)	18
4 Les compétences pour les enseignants universitaires	20
5 Les composantes de la formation	21
5.1 Le contenu théorique	21
5.2 Les stratégies participatives	22
5.3 Les techniques d'animation.....	22
6 Les objectifs de la formation.....	22
Conclusion	
Chapitre 2 : Précisions et exploitation pédagogique	
1 Le numérique.....	25

2	Les supports numériques	25
2.1	Les avantages	26
2.2	Les limites	27
3	Le TBI	28
3.1	La définition du TBI.....	28
3.2	Les composantes du TBI	29
3.3	Les options	29
3.4	L'importance du TBI	30
3.5	Les formes d'exploitation pédagogique du TBI.....	31
4	La formation des enseignants universitaires à l'intégration du TBI	31
5	Les compétences nécessaires pour exploiter le TBI.....	32
5.1	Les compétences didactiques	32
5.2	Les compétences organisationnelles	32
5.3	Les compétences professionnelles	33
6	L'utilisation progressive du TBI par les enseignants.....	33

Conclusion

Partie pratique

Chapitre 1 : Enquête par questionnaire

Introduction

1	Méthodologie	37
1.1	Méthode.....	37
1.2	Outil de collecte	37
1.3	La population.....	38
2	Résultats et analyse	40
2.1	Intégration des outils numériques	40
2.2	Utilisation du TBI.....	42
2.3	Formation à l'utilisation du TBI.....	45
3	Discussion	51

Conclusion

Chapitre 4 : Enquête par entretien et propositions

Introduction

1	Méthodologie	54
---	--------------------	----

1.1	Méthode.....	54
1.2	Guide d’entretien.....	54
1.3	Ingénieur interrogé	55
2	Présentation et analyse des résultats.....	55
2.1	Les outils numériques et leur utilisation	55
2.2	Le TBI : avantages et maitrise.....	56
2.3	Besoins et propositions.....	57
3	Discussion	59
4	Propositions : vers un dispositif de formation.....	59
4.1	L’analyse des besoins	60
4.2	La conception	61
4.3	La réalisation	62
4.3.1	Le niveau débutant	62
4.3.2	Le niveau apprenti (initié).....	62
4.3.3	Le niveau synergique.....	63
4.4	L’évaluation de la formation	63
4.4.1	Questionnaire de satisfaction	63
4.4.2	Fiche de suivi (contenus).....	64
4.4.3	Fiche de suivi (activités)	64
4.4.4	Fiche de présence (suivi et évaluation)	64

Conclusion

Conclusion générale

Références bibliographiques

Annexes

Introduction générale

Aujourd'hui, les nouvelles technologies d'information et de communication (TIC) se relèvent d'une grande efficacité, d'où leur intégration dans plusieurs domaines comme l'économie, les sciences, la santé, la communication, la politique, l'éducation, l'enseignement...

L'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur implique de nouveaux rôles pour les enseignants. Ces derniers doivent mobiliser des pédagogies, des méthodes, des outils, des stratégies...innovés pour plus d'efficacité. Il devient donc nécessaire de les former à intégrer les TIC qui occupent une place cruciale dans l'amélioration des méthodes d'enseignement/apprentissage.

A l'université algérienne, des technologies sont de plus en plus introduites. Parmi celles-ci, nous citons le tableau blanc interactif (dorénavant TBI), exploité afin de créer la motivation en classe, susciter l'engagement des étudiants, leur transmettre des connaissances et développer leurs compétences. Former les enseignants universitaires algériens à l'utilisation du TBI est de ce fait indispensable pour leur permettre de l'exploiter efficacement dans leurs pratiques pédagogiques, pour développer les compétences orales et écrites de leurs étudiants.

Au niveau de l'oral, des laboratoires de langues sont équipés de matériels audio-visuels et numériques comme les ordinateurs, les casques, les microphones..., qui visent à favoriser l'expression orale, améliorer la prononciation et encourager l'autonomie des étudiants. Ils sont souvent équipés de TBI pour faciliter les explications, les interactions, la communication...entre les acteurs impliqués. La capacité des enseignants universitaires algériens à exploiter cet outil interpelle notre attention dans la présente recherche intitulée « *La formation des enseignants universitaires algériens à l'intégration du tableau blanc interactif (TBI) : vers un dispositif adapté aux besoins des enseignants de FLE (Université de M'sila)* ».

Nous tenterons d'y répondre aux questions suivantes : les enseignants de l'université de M'sila ont-ils les compétences requises pour intégrer le TBI dans leurs pratiques pédagogiques ? Quelles formations faut-il leur proposer pour développer la compétence d'utiliser cet outil ?

A partir des questions posées, nous formulons les hypothèses suivantes, que nous vérifierons tout au long de notre recherche :

- Les enseignants de français de l'université de M'sila ne disposeraient pas des compétences nécessaires pour exploiter efficacement le TBI dans leurs pratiques pédagogiques.

- L'université ne proposerait pas des formations qui visent le développement de ces compétences.
- L'accompagnement institutionnel ne serait pas suffisant pour les aider à une exploitation réussie.
- Une formation centrée sur les besoins réels des enseignants de français seraient nécessaires pour développer leurs compétences d'intégrer le TBI.

La vérification de ces hypothèses nous permet d'atteindre les objectifs visés à travers cette recherche, cités dans les points suivants :

- Vérifier si les enseignants universitaires ont des compétences requises pour exploiter le TBI.
- Proposer une formation efficace, centrée sur les besoins analysés, pour développer leurs compétences de maîtriser le TBI

La raison qui nous a poussées à mener cette recherche est notre constat, en tant qu'étudiantes, de l'insuffisance des compétences de plusieurs enseignants de français d'intégrer le TBI dans leurs pratiques pédagogiques.

Quelques études nationales ont examiné la question de la formation des enseignants à l'utilisation des TIC. Nous citons l'article intitulé « *Formation des enseignants et intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage des disciplines* ». Khaldi (2013) y énumère plusieurs obstacles à l'intégration des TIC dans le milieu de la formation. Entre autres, il cite le manque de formation des enseignants au cycle moyenne. A cet article, s'ajoute le mémoire qui s'intitule : « *La formation initiale des enseignants nouvellement recrutés à l'ère du numérique : Besoins, défis et perspectives (Cas de la wilaya de Ghardaïa)* ». Réalisé par Zitouni (2024), ce mémoire étudie les besoins et les défis de la formation initiale des enseignants débutants à l'ère du numérique.

Notre est axée sur la formation des enseignants universitaires du FLE (Université de M'sila) et elle met l'accent sur l'utilisation d'un outil précis : le TBI, que les enseignants concernés seraient incapables d'exploiter efficacement.

En vue de vérifier cette hypothèse, nous opterons pour deux méthodes de collecte : une enquête par questionnaire destiné aux enseignants du département de français de l'université de M'sila, qui serait appuyée par une enquête par entretien auprès du responsable du laboratoire des langues.

Notre travail de recherche sera réparti en deux parties : une partie théorique et une autre pratique.

Constituée de deux chapitres, la partie théorique abordera la formation des enseignants universitaires (définitions de la formation, ses types et ses objectifs ; modèles de la formation ; compétences des enseignants universitaires ; les composantes de la formation...), dans son premier chapitre théorique. Le second chapitre sera consacré au TBI. Nous y définirons le numérique, ses avantages et ses limites, ses outils et leurs rôles. Nous nous y intéressons plus précisément au TBI : définitions, options, importance, avantages, limites, compétences développées... Nous terminerons ce chapitre par des précisions sur la formation des enseignants aux TBI dans le contexte national.

La partie pratique sera également répartie en deux chapitres. Le premier chapitre présentera les réponses collectées après la diffusion du questionnaire destiné aux enseignants universitaires de FLE et l'entretien auprès du responsable du laboratoire, les analysera pour obtenir des éléments de réponses aux questions soulevées. Le second proposera une formation adaptée aux besoins de ces enseignants, suivant une démarche ingénierique. Les besoins seront analysés en recourant à un entretien auprès du responsable du laboratoire pour parvenir à des propositions pertinentes.

Partie théorique

Chapitre 1 : La formation des enseignants universitaires

Introduction

Ce premier chapitre abordera la formation des enseignants universitaires. Il met l'accent sur son importance dans le développement de leurs capacités et de leurs compétences ; qui jouent un rôle crucial dans leur réussite professionnelle. Toutefois, les enseignants doivent s'adapter à tous les changements, au niveau des méthodes exploitées, des activités introduites, des technologies appliquées... En cas de difficultés ou de dysfonctionnements, les enseignants sont amenés à suivre une formation adéquate pour maîtriser les connaissances et les compétences nécessaires à la réalisation de leurs activités professionnelles.

1 La définition de la formation

La formation est une démarche qui devient d'une grande efficacité quand elle répond aux besoins spécifiques des bénéficiaires. Elle vise à développer des compétences précises. Les références consultées proposent des définitions variées de cette notion.

Le dictionnaire Larousse la définit comme « *l'action de former quelqu'un intellectuellement et moralement* » (2005 : 587). Cette définition générale insiste sur le changement cognitif qui permet aux individus d'exercer un métier précis. Dans le même sens, Le Petit Robert micro aborde la formation comme une « *éducation intellectuelle et morale* ». Elle est définie aussi comme « *Ensemble des connaissances théoriques et pratiques dans une technique, métier, leur acquisition* » (2013 :619). Dans cette perspective, la formation vise la construction progressive de compétences professionnelles par l'articulation des savoirs théoriques, pratiques et relationnels.

La troisième définition, que nous citons, est proposée par Margueron. Ce dernier définit la formation comme un ensemble de démarches, qui tend à faire approprier à un individu une compétence académique. Elle consiste en une « *activité menée en vue de conférer au sujet une compétence qui est, d'une part précise et limitée, et d'autre part prédéterminée, c'est-à-dire dont l'usage est prévu avant la formation et amène à la suivre* » (1995 : 13). La formation, un processus limité dans le temps, permet ainsi de développer des compétences fonctionnelles pour la réalisation de tâches précises.

Cuq rejoint Margueron et définit la formation comme : « *l'action de former, c'est -à-dire de développer les qualités, les facultés d'une personne sur le plan physique, moral, intellectuel et professionnel mais aussi le résultat de ce processus* » (2003 : 103). Il associe la formation au développement des qualités physiques... ; une définition souvent associée à l'éducation.

Les deux processus formation et éducation sont cependant distincts. Les différences entre les deux sont listées dans le tableau suivant :

	Éducation	Formation
1	Surtout enfants et adolescents	Surtout adultes
2	Compétences transversales, sans lien particulier avec une tâche spécifique	Compétences ciblées, en lien avec une tâche spécifique
3	Tendance à viser l'équilibre entre le cognitif, l'affectif et le gestuel	Développement inégal du cognitif, de l'affectif et du gestuel
4	Orienté vers le développement de la personnalité	Orienté vers le développement de compétences socioprofessionnelles
5	Préoccupation d'autonomie et d'intégration (initiation)	Préoccupation de sensibilisation, de perfectionnement, de reconversion plus que d'initiation
6	Structuration des acquis de base	Déstructuration pour réorganiser les acquis antérieurs
7	Fait l'objet d'un processus à facettes multiples	Fait l'objet d'un processus systématique
8	Processus non clairement délimité dans le temps	Processus limité dans le temps

TABLEAU 1.1. Comparaison entre les processus d'éducation et de formation

Tableau 1. Différences entre formation et éducation (Roegiers, 2007, p. 20)

Ce tableau précise que la formation est un acte qui concerne les adultes pour développer des compétences fonctionnelles précises, tandis que l'éducation est destinée aux enfants aux adolescents pour développer leurs compétences personnelles, cognitives, gestuelles...

A travers les définitions citées, nous pouvons affirmer que la formation est un processus limité dans le temps qui prépare les individus à réaliser des tâches précises. Elle vise le développement de compétences précises comme les compétences cognitives ; ce sont des compétences liées à la pensée et aux connaissances. Les compétences fonctionnelles ; concernent la pratique et l'application des savoirs (réalisation des tâches précises). Les compétences comportementales : c'est l'ensemble des attitudes et des comportements tels que l'analyse des situations, l'autonomie et la mobilisation des savoirs dans des contextes professionnels

2 Les types de formation

Les travaux consultés citent trois types de formation, nous distinguons la formation initiale, la formation continue et l'autoformation ; expliquée dans les éléments suivants.

2.1 La formation initiale

C'est une formation de base. Théorique, elle est la première qui prépare les étudiants aux métiers à exercer. Elle leur permet d'acquérir des savoirs et des compétences nécessaires pour réussir leurs parcours pédagogiques comme l'analyse, la mise en œuvre, la gestion des cours, le traitement des termes et des concepts... Elle est considérée par Forquin comme « *un parcours éducationnel, un ensemble suivi d'expériences d'apprentissage effectuées par quelqu'un, sous le contrôle d'une institution d'éducation formelle au cours d'une période donnée* » (1984 : 213).

Cette définition met l'accent sur les expériences d'apprentissage vécues par les formés au cours de leur formation, limitée dans le temps et encadrée par des formateurs. Cette formation institutionnelle vise à développer des compétences didactiques, pédagogiques, professionnelles et technologiques des futurs enseignants pour les préparer à la vie professionnelle. Elle est souvent théorique mais elle intègre parfois des stages : le domaine de l'enseignement nécessite une formation pratique pour apprendre aux stagiaires la conception des cours, la gestion de la classe . La formation initiale doit être complétée par une formation continue, pour approfondir les connaissances des enseignants et actualiser leurs pratiques.

2.2 La formation continue

C'est une formation destinée aux enseignants qui occupent déjà un poste (diplômés) afin de développer les compétences nécessaires à la réalisation de leurs tâches d'enseignement. Cuq et Gruca présentent ce type de formation à travers son objectif. Ils précisent que « *la formation continue a pour objectif de permettre aux enseignants de faire évoluer leurs pratiques, mais elle ne saurait cependant se réduire à un enseignement de recettes pédagogiques différentes...* » (2012 : 146). Cette formation vise à accompagner l'évolution des pratiques enseignantes pour une adaptation à des situations nouvelles. Toutefois, elle ne peut se limiter à la transmission de connaissances précises et de contenus organisés. Elle doit développer chez les enseignants des compétences comme l'analyse, la critique, la créativité pour leur permettre de résoudre des situations imprévues.

Hadef rejoint Cuq et Gruca (2012). Il affirme que la formation continue se fait par des activités individuelles ou collectives dans le but d'actualiser la pratique professionnelle des enseignants. Il avance : « *la formation continue désigne l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle ou collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle* » (2007 : 110).

Les objectifs de l'évaluation continue sont également cités par Pink et Hyde, qui la définissent comme un « *processus* » qui vise « *l'amélioration de l'instruction, le renouvellement des enseignants et leur autonomie* » (1992 : 21). Cette amélioration de l'instruction repose sur la motivation et l'autonomie des enseignants ; et sur le renouvellement professionnel par la formation continue.

Nous récapitulons les objectifs de la formation continue dans trois points essentiels :

- Développer les compétences pédagogiques des professionnelles des enseignants.
- Renforcer l'autonomie et la motivation des enseignants.
- Répondre aux évolutions du système éducatif.

Les auteurs cités s'accordent donc à considérer la formation continue comme une démarche dynamique (elle évolue et s'adapte aux changements des contextes professionnels) et participative (les acteurs impliqués jouent un rôle actif). Leurs définitions insistent sur les caractéristiques suivantes de cette formation continue :

- Sa durée qui est déterminée.
- Elle comporte des cours théoriques et des stages pratiques.
- Son programme répond à tous les besoins de l'enseignant et propose des stratégies pour l'aider à concevoir des outils pédagogiques à exploiter dans ses pratiques professionnels.

Donc, contrairement à la formation initiale qui développe les compétences de base requises pour exercer un métier ; la formation continue assure l'amélioration des compétences, l'actualisation des connaissances, l'ajustement des pratiques et l'adaptation aux changements.

2.3 L'autoformation

Ce type de formation est, comme son nom l'indique, composé de deux volets : autonomie et formation. Selon Dumazedier :

« *L'autoformation apparaît (...) comme un mode d'auto développement des connaissances et des compétences par le sujet social lui-même, selon son rythme, avec l'aide de ressources éducatives et de médiations les plus choisies possibles. L'aide à l'autoformation permanente tend à devenir l'axe majeur de l'apprentissage dans toutes les institutions éducatives scolaires et extra-scolaire* » (1995 : 48).

L'autoformation, contrairement à la formation classique, présente certains avantages : elle est personnalisable, flexible et permet de surmonter les contraintes de temps et de lieu. Cependant, elle a des limites pédagogiques et professionnelles, mentionnés par Carré (année). Cet auteur cite :

- L'absence de régulation,
- L'absence de validation des savoirs,
- L'inexistence de l'accompagnement pédagogique,
- Le manque de motivation durable (situation où l'intérêt et l'envie d'apprendre est diminué)

Il existe cinq types d'autoformation dans différents domaines tels que la psychopédagogie, la socio pédagogie et la techno pédagogie. Ces types sont expliqués par Dumazedier (1995). Il s'agit de :

- L'autoformation existentielle : elle renvoie à une manière très particulière d'apprendre : apprendre à construire soi-même tout en long de la vie à partir de son expérience vécue.
- L'autoformation éducative : elle correspond à une démarche par laquelle l'individu se forme volontairement en s'appuyant sur des ressources éducatives et culturelles.
- L'autoformation sociale : c'est un processus d'apprentissage par lequel l'individu se forme à travers sa participation volontaire à la vie sociale et collective.
- L'autoformation cognitive : c'est un dispositif dans lequel la personne acquiert d'une manière autonome des connaissances et développe des capacités intellectuelles selon ses besoins, sa curiosité et ses projets.
- L'autoformation intégrale ou autodidaxie : il s'agit d'un apprentissage autonome que l'individu réalise par lui-même, sans recourir à une institution éducative, ni à un accompagnement pédagogique structuré (école, université, formateur).

3 La formation des enseignants de langue(s) étrangère(s)

La formation des enseignants de langue étrangère (LE) est un processus éducatif qui prépare les individus à enseigner une langue autre que leur langue maternelle (LM). Cette formation se démarque des autres formations par sa nature différente, ses finalités et ses

modalités, qui sont en constante évolution. En effet, la maîtrise des langues étrangères est devenue, en raison de la mondialisation, un enjeu primordial. Vu son importance, il devient nécessaire de former les enseignants à l'enseigner. Cependant, la formation des enseignants de LE est un processus complexe et délicat, qui exige de solides compétences.

Porcher (1976) est l'un des premiers chercheurs à étudier ce processus. Il affirme que la formation des enseignants en FLE doit être théorique et pratique, tout en prenant en considération trois composantes : la pédagogie, la linguistique et la communication. Cet auteur précise que la formation des enseignants de FLE est :

« Une initiation théorique et pratique approfondie à la sociologie de l'éducation et à la pédagogie, ensuite une connaissance des théories de l'apprentissage, d'abord sur le plan linguistique des modes de description d'une langue », avec un privilège à accorder aux actes de paroles et aux fonctions du langage, aux notions de compétences de communications de réception et de production écrite » (1976 : 6-18).

Cette formation met l'accent sur le développement des compétences langagières afin de former des enseignants capables de maîtriser certaines composantes importantes pour l'accomplissement de leurs tâches. Listées par Porcher (1995, 1998) dans ses ouvrages, ces composantes sont :

- La maîtrise linguistique : elle désigne la capacité de l'enseignant à connaître et utiliser la LE d'une manière correcte et fluide (grammaire, lexique, phonétique...).
- La compétence didactique : c'est la maîtrise des méthodes, techniques et stratégies d'enseignement des langues afin de répondre aux objectifs et aux besoins des apprenants.
- La dimension culturelle : apprendre une LE consiste à découvrir sa culture. L'enseignant doit donc être formé à la dimension interculturelle afin de favoriser l'ouverture et la compréhension des autres cultures.
- La compétence pédagogique : est la faculté de gérer la classe, évaluer les apprenants et adapter le système éducatif aux niveaux et aux profils des apprenants.
- La réflexion sur la pratique : c'est un processus mental qui sert à encourager les enseignants et développer leur esprit critique afin de concrétiser leurs pratiques pédagogiques.

- La prise en compte du contexte éducatif : la formation doit être contextualisée. Elle doit prendre en considération le système éducatif et les programmes officiels.

Donc, la formation des enseignants de FLE doit, selon Porcher (1976, 1995, 1998) reposer sur certains aspects comme la compréhension **sociale**; comprendre la relation entre les individus dans le contexte sociale, **pédagogique**; la maîtrise des techniques et des méthodes pour enseigner efficacement, **théorique** ; c'est les connaissances et les concepts scientifiques et **pratique** ; la concrétisation et l'application des disciplines en situation réelle de l'apprentissage, dans le but d'améliorer les modes de description linguistique, la communication et les actes de parole.

Certaines compétences citées par Porcher sont évoquées par Dabène (1994) qui estime que la formation des enseignants de FLE doit être centrée sur quatre dimensions complémentaires. Cette formation exige :

- « *Une formation disciplinaire* », qui étudie les méthodes et les pratiques pour enseigner et apprendre une matière spécifique (littéraire, civilisation, histoire...). Elle est liée au contenu de la langue elle-même.
- « *Une formation sur la discipline* », qui concerne l'étude de la langue et son rôle dans la société, la politique linguistique et l'histoire de langue.
- « *Une formation en didactique des disciplines* », qui s'intéresse aux méthodes d'enseignement des langues selon leurs particularités.
- « *Une formation professionnelle au métier d'enseignant : techniques de classe, technologies, pédagogie du projet, analyse de pratiques professionnelles, évaluation* »,
- « *Une formation à l'interdisciplinarité* », qui consiste à créer des liens de complémentarité et d'action réciproque entre au moins deux disciplines. Michel Dabène (1994 : 193-206).

4 Les compétences pour les enseignants universitaires

Selon Lang (1996), la formation des enseignants du supérieur s'organise autour de six pôles complémentaires qui se définissent comme des volets structurant de la formation et regroupant un ensemble cohérent de compétences et de savoirs ; représentant chacun une dimension particulière de professionnalité. Il s'agit du pôle académique, le pôle artisanal, le

pôle de sciences appliquées et des technique, le pôle de réflexivité, le pôle de l'ingénierie et le pôle de la pratique.

- **Le pôle académique** est basé sur la transmission des savoirs savants, théoriques et disciplinaires.
- **Le pôle artisanal** repose sur le savoir-faire pratique, les compétences acquises par l'exercice des métiers pour installer des habitudes professionnelles.
- **Le pôle de sciences appliquées et des techniques** « *prend en charge une formation fondue sur la maîtrise des savoirs théoriques et mise en œuvre concrète* » (Lang, 1996 :18).
- **Le pôle de réflexivité** concerne l'analyse des pratiques professionnelles afin de permettre à l'enseignant de mieux comprendre et d'améliorer son action.
- **Le pôle de l'ingénierie** renvoie à la démarche ingénierie de la formation qui repose sur les étapes suivantes : l'analyse des besoins du public visé, la conception des objectifs, l'élaboration d'un projet pédagogique et l'évaluation des objectifs réalisables.
- **Le pôle de la pratique** correspond à la mise en œuvre des compétences en situation réelle de l'enseignant sur le terrain.

La diversité des compétences développées chez l'enseignant du supérieur et montre que sa formation ne limite pas à la maîtrise des savoirs théoriques, mais dépend aux aspects pratiques, techniques, réflexifs, professionnels et technologiques.

5 Les composantes de la formation

Les composantes de la formation désignent les éléments essentiels qui organisent et structurent le processus de formation. D'une façon générale, plusieurs recherches montrent que toute formation contient trois composantes basiques : le contenu théorique, les stratégies participatives, et les techniques d'animation.

5.1 Le contenu théorique

Il représente le thème principal, l'ensemble des théories et des activités pédagogiques ; comme le souligne Bélanger : « *en formation (...), il est important que le thème soit clair. Par exemple, si on prend le thème de la délinquance, il y a lieu de cibler un groupe d'âge. Cette précision aide à sélectionner l'objectif et l'activité d'apprentissage* » (2010 : 106-107). Donc, la clarification du thème permet aux acteurs de la formation (formateur et formé) de mieux

concevoir les objectifs, de choisir les supports, de sélectionner des stratégies et des méthodes pour atteindre les objectifs fixés.

5.2 Les stratégies participatives

Ce sont des démarches et des approches qui favorisent l'interaction, l'implication et l'autonomie des participants. Dans le cadre de la formation des enseignants du FLE, Pierre – André Doudin et Louise Lafortune insistent sur l'importance de recourir à des stratégies souples, pertinentes et faciles pour obtenir une formation réussite. Ils précisent :

La formation ne doit pas fournir une connaissance spécialisée (...). Elle doit surtout fournir des cadres d'intervention souples et articulés permettant dans chaque situation de mettre en œuvre une réflexion et une stratégie d'intervention en tenant compte des caractéristiques spécifiques des sujets, des contextes et du projet d'intégration (2007 : 36).

En effet, le choix d'intégrer des stratégies adéquates offrent aux enseignants d'exercer leur profession dans des meilleures conditions.

5.3 Les techniques d'animation

Elles désignent les outils et les procédés utilisés par le formateur pour dynamiser la séance, créer un climat de confiance, favoriser l'engagement et stimuler la motivation, à ce niveau, Jeanne Bélanger affirme que « *les techniques d'animation sont au service de la formation pour favoriser l'intégration des apprentissages* » (2010 :90). Ainsi, les techniques d'animation facilitent l'intégration des apprentissages et rendent la formation plus efficace.

Le TBI est un des outils d'animation, qui sont essentiels pour rendre l'apprentissage actif. Cet outil sera présenté et expliqué dans notre deuxième chapitre théorique.

6 Les objectifs de la formation

La formation des enseignants de FLE vise à développer leurs compétences pédagogiques, professionnelles et d'adapter les savoirs des enseignants tout ou long de leur carrière. Elle a pour objectifs de leur permettre de maîtriser les contenus à enseigner, d'adapter les méthodes didactiques aux besoins des apprenants, de planifier et gérer les situations d'apprentissage et d'évaluer efficacement les acquis. Elle favorise également la réflexion sur les pratiques d'enseignement. Dans ce sens, Belkaid affirme que « *former des enseignants, aujourd'hui comme hier, a pour objectif d'optimiser leur intervention dans un processus éducatif afin de participer le plus adéquatement possible au développement de jeunes êtres qui*

leur seront confiés » (2002 : 205). L'auteure ajoute que les objectifs de la formation sont formulés et présentés selon deux perspectives : l'institution et les sujets.

Les objectifs de la formation sont également précisés par Cuq. Ce dernier mentionne que « *la formation des enseignants de FLE vise à développer chez les formés une maîtrise de la langue française, des compétences didactiques et pédagogiques, ainsi qu'une réflexion professionnelle sur les pratiques d'enseignement* (2003 :112).

Donc, Belkaid et Cuq précisent que la formation doit doter les enseignants de compétences individuelles et collectives nécessaires pour accomplir leurs tâches.

Conclusion

La formation des enseignants, qu'elle soit initiale, continue ou autonome, constitue un processus global et évolutif. Ses modèles, notamment dans le domaine de l'enseignement supérieur cherchent à répondre aux attentes pédagogiques, didactiques, professionnelles et technologiques. L'objectif est de développer des compétences, des capacités et des pratiques ; qui permettent aux enseignants universitaires notamment, d'améliorer la qualité de la formation et de s'adapter aux changements.

Chapitre 2. Le TBI : précisions et exploitation pédagogique

Introduction

Notre deuxième chapitre théorique précise évidemment des concepts relatifs au numérique et insiste sur les supports numériques intégrés dans l'enseignement universitaire. Parmi ces supports, le TBI sera traité pour expliquer ses potentialités interactives et didactiques. Ce chapitre se propose également d'examiner la formation des enseignants universitaires à l'exploitation pédagogique de cet outil. Il précise aussi les compétences requises pour une exploitation pédagogique efficace du TBI. Il vise donc à analyser le TBI en tant qu'outil numérique au service de l'enseignement supérieur.

1 Le numérique

Le numérique est défini par certains auteurs (Cuq, 2003 ; Tricot, 2017 ; Bernard & Fluckiger, 2018) comme l'ensemble des technologies et des outils qui utilisent le code binaire pour traiter, stocker, transmettre et afficher des informations ; ce qui offre un accès plus facile aux ressources pédagogiques en ligne. Cuq (2003) présente le numérique comme est un ensemble des technologies et multimédias utilisées comme supports d'enseignement et d'apprentissage, permettant de diversifier les activités, d'individualiser les parcours et de favoriser l'autonomie.

Pour Tricot, « *le numérique désigne l'ensemble des technologies informatiques permettant de traiter, stocker et transmettre des informations sous forme de données* » (2017, p. 14). Bernard et Fluckiger rejoignent cette conception et précisent que :

Le numérique favorise la transition d'une innovation purement technologique vers une innovation pédagogique. Il se révèle être un outil de transformation efficace, permettant d'abolir les frontières entre les environnements d'apprentissage (en ligne et en présentiel), et d'enrichir les méthodes d'enseignement et les approches pédagogiques utilisées (2018, p.6).

Cette citation souligne que le numérique est un outil puissant qui favorise l'innovation pédagogique pour améliorer les méthodes d'enseignement et créer un environnement motivant.

Le numérique est perçu par ces auteurs comme un facteur de transformation pédagogique qui enrichit les méthodes d'enseignement, tout en permettant une continuité entre l'apprentissage en présentiel et à distance.

2 Les supports numériques

L'intégration des supports numériques dans l'enseignement des langues offre de nouvelles perspectives pour les apprenants et les enseignants. Ces supports numériques

regroupent différents outils tels que l'ordinateur, le vidéoprojecteur et le TBI dans le processus d'enseignement-apprentissage.

L'ordinateur permet le stockage des ressources et leur manipulation notamment quand il est connecté à internet. Pour le vidéoprojecteur, c'est est un dispositif numérique visuel utilisé pour afficher et projeter des documents numérisés tels que les images, les vidéos et les textes. Il « *permet de projeter l'image de l'ordinateur et de visualiser le déroulement des différentes actions* » (Petitgirard, Abry & Brodin, 2011, p. 16). Enfin, le TBI constitue un support numérique intégré à l'enseignement : il facilite la présentation et l'interaction avec les contenus (Selwyn, 2011). L'écran affiche le contenu de l'image de l'ordinateur et pilote celui-ci grâce à la fonctionnalité tactile (Redouani, 2022). Grâce à ce support numérique moderne, les informations affichées peuvent être manipulées directement sur le tableau d'une manière visuelle ; ce qui favorise l'interaction et enrichit les pratiques pédagogiques.

Pour Meirieu (2007), le choix du support doit être en adéquation avec les objectifs pédagogiques et le niveau des apprenants. De même, Puren (2012) insiste sur les besoins des apprenants, qui doivent être structurées de manière claire pour optimiser l'apprentissage. Dans ce sens, les supports numériques -notamment le TBI qui sera développé dans la suite de notre travail- représentent une solution efficace pour améliorer la qualité de l'apprentissage.

2.1 Les avantages

Tout d'abord, les supports numériques présentent de nombreux avantages par rapport aux supports traditionnels, bien qu'ils comportent également quelques inconvénients. En effet, ils peuvent être plus coûteux, plus fragiles et plus difficiles à réparer que les supports classiques tels que les livres, les cassettes audio, ou encore le tableau noir.

Selon Lebrun (2011), Tricot (2014), Taddei (2010) et Amadiou (2014), l'exploitation du numérique offre de multiples avantages aux enseignants. Elle permet d'abord de diversifier les méthodes d'enseignement en utilisant des différents supports multimédias ; ce qui rend les cours plus dynamiques et adaptés aux besoins des apprenants. À ce propos, Lebrun souligne que « *le numérique favorise la diversification des activités pédagogiques ainsi que l'interaction en classe* » (2011, p. 50).

Par ailleurs, l'usage des outils numériques facilite la préparation des cours en donnant accès à une grande variété de ressources en ligne et en permettant une organisation efficace des contenus. En effet, Taddei montre que « *le numérique permet de favoriser la collaboration entre*

enseignants et apprenants ainsi que l'accès à des ressources variés » (2010, p. 27). Il encourage l'interaction entre enseignant et apprenants et crée des échanges pédagogiques.

Pour les Tricot et Amadiou (2014), plusieurs avantages sont liés au numérique :

- La motivation : le numérique peut motiver les apprenants grâce à son aspect interactif.
- L'autonomie : il donne accès à de nombreuses ressources. Mais, l'autonomie nécessite des compétences préalables.
- L'interactivité : il offre la possibilité d'interagir avec les contenus ; ce qui favorise l'engagement des apprenants.

2.2 Les limites

Le numérique n'est pas une solution universelle. Son efficacité dépend principalement de la manière dont il est intégré dans un dispositif pédagogique. Certaines limites sont à mentionner.

- Risque de distraction et surcharge cognitive : Tricot (2017) souligne que la multiplication des ressources numériques peut dépasser les capacités de traitement de l'apprenant. Cela entraîne une surcharge cognitive qui réduit l'attention.
- Inégalité d'accès : le numérique n'est pas exploité par tous de la même manière. Les différences d'équipement et de compétences numériques créent des inégalités entre les apprenants (OCDE, 2015).
- Dépendance et perte d'autonomie critique : selon Tisseron (2013), une utilisation excessive du numérique peut rendre l'apprenant dépendant et limiter sa capacité à réfléchir de manière autonome et critique.
- Manque de formation des enseignants : comme Cuq (2003) l'explique, les enseignants ne sont pas toujours suffisamment formés pour intégrer efficacement les outils numériques.
- Problèmes techniques et logistiques : les difficultés techniques (pannes, connexion instable, manque de matériel...) peuvent perturber le déroulement des activités pédagogique (UNESCO, 2014).

Ainsi, à travers la modernisation des méthodes et des stratégies d'enseignement/apprentissage et l'arrivée des nouvelles technologies ; plusieurs supports numériques sont mis à la disposition des enseignants et des apprenantes dans les systèmes

éducatifs. Parmi ces supports, nous retenons le TBI qui a vu le jour aux États-Unis pendant les années 90.

3 Le TBI

A partir du 20^{ème} siècle, l'apparition d'internet marque une véritable transformation dans l'apprentissage des langues, avec l'évolution progressive du numérique, des supports audiovisuels et du TBI, créé à la fin des années 1980 par le laboratoire Xerox Parc en Californie. Le premier TBI commercialisé est produit en 1991. Les premiers usages du TBI ont concerné le domaine des sociétés technologiques (Meyer, 2012). Par la suite, les spécialistes pédagogiques ont introduit cet outil dans le système éducatif, mais son usage restait limité en raison de son coût et du manque de formation des enseignants.

3.1 La définition du TBI

The British Educationnel Communications and Technology Agency (BECTA) définit le TBI, dans un rapport publié en 2003, comme « *un grand tableau tactile, relié à un projecteur numérique et à un ordinateur. Le projecteur affiche l'image de l'écran de l'ordinateur sur le tableau. L'ordinateur peut être contrôlé en touchant le tableau, soit directement, soit avec un stylo spécial* »¹ (2003, p. 1, cité par Alcheghri, 2016, p. 25). En effet, le TBI offre à son utilisateur la possibilité d'effectuer des manipulations de deux manières : soit à l'aide de l'ordinateur, soit en écrivant directement sur le tableau numérique, à la main ou avec un stylet.

D'après Saltan et Arslan, « *Le TBI est un outil technologique connecté à l'internet qui permet à l'enseignant une meilleure présentation de contenus théoriques de façon multi sensorielle* » (2009, p. 100).

Sur le plan technique :

Le tableau interactif peut être considéré comme un dispositif électronique conçu pour partager les connaissances et il est applicable dans l'éducation. Il s'agit d'un écran tactile permettant une communication active mutuelle entre l'utilisateur et un ordinateur afin de présenter le contenu aussi clairement que possible. Le tableau interactif est généralement connecté à un ordinateur et à un projecteur. Ces trois dispositifs forment fondamentalement un système intégré complet (Dostal, 2011, p. 2).

¹ « *An interactive whiteboard is a large, touch sensitive board which is connected to a digital projector and a computer. The projector displays the image from the computer screen on the board. The computer can then be controlled by touching the board, either directly or with a special pen* » (Traduction d'Alcheghri, 2016, p. 25).

Ainsi, les auteurs cités considèrent le TBI comme le meilleur dispositif pour la présentation des contenus pédagogiques.

3.2 Les composantes du TBI

Après avoir défini le TBI, il est pertinent de présenter ses composantes en nous référant à certains auteurs. Selon Dostal, le TBI « *est un grand écran interactif qui se connecte à un ordinateur et un projecteur, ou c'est un affichage grand écran (LCD², plasma) avec un interrupteur tactile³* » (2011, p. 2). Pour Petitgirard, Abry et Brodin :

Le TBI n'est ni plus ni moins que la tablette graphique connectée à un ordinateur et transformée en tableau, la souris étant remplacée soit par un stylet soit par le doigt d'une main, avec un élément supplémentaire constitué par le vidéoprojecteur utilisé pour les présentations qui permet de projeter l'écran de l'ordinateur sur le tableau (2011, p. 13).

Ces auteurs insistent sur les composantes et les aspects techniques du TBI.

3.3 Les options

En ce qui concerne ses options, le TBI permet de présenter facilement des objets, des images, des textes ainsi que des enregistrements audio-visuels. Nous les citons en nous référant à Levy (2002), Smith et al. (2005), Smith (2008), Türel et Johnson (2012) et Redouani (2021). Le TBI permet les options suivantes :

- Annoter : écrire ou dessiner sur un support qu'il soit une image, un texte ou un site internet à la main ou avec le stylet. Par exemple, l'enseignant souligne les notions phares dans un document affiché sur le TBI.
- Capturer : réaliser une capture d'écran ou d'enregistrer des vidéos pour la réutiliser ultérieurement en classe.
- Glisser-déposer : déplacer des éléments sur l'écran d'un endroit à un autre. Par exemple, l'enseignant organise des activités interactives.
- Zoomer : agrandir le contenu pour l'adapter aux capacités et aux besoins de certains élèves, par exemple les élèves malvoyants.
- Retourner en arrière : revenir aux contenus précédents pour les revoir, facilitant ainsi la compréhension des techniques d'évaluation.

² LCD : Liquid Crystal Display en français : écran à cristaux liquides ; c'est une technologie d'affichage utilisée dans les écrans grâce à des cristaux liquides qui contrôlent le passage de lumière pour former des images.

³ Un bouton électronique qui fonctionne au toucher sans pression physique.

- Importer des fichiers : intégrer différents types de documents (textes, images, vidéos, présentations...) afin d'enrichir le contenu pédagogique.

3.4 L'importance du TBI

Le TBI est un outil pédagogique qui occupe une place fondamentale dans l'enseignement des langues. Les points suivants résument l'importance de TBI, qui « *a le potentiel d'améliorer l'interaction en classe, mais son efficacité dépend de la manière dont il est utilisé sur le plan pédagogique* » (Beauchamp & Kennewell, 2010, p. 759-766).

Le TBI favorise l'interaction en classe, mais son efficacité repose essentiellement sur les mises en œuvre des pratiques pédagogiques.

- Il permet aux enseignants d'accompagner les apprenants dans la résolution des problèmes dans leurs démarches cognitives (Beauchamp & Kennewell, 2010).
- Il offre la possibilité d'enregistrer, de réutiliser et de partager les contenus ; ce qui facilite leur exploitation ultérieurement (Dostal, 2011).
- Il permet, grâce à des applications informatiques appropriées, d'interagir et manipuler des éléments affichés sur le tableau (Karsenti, 2016).
- Il permet de disposer d'images, dont l'effet pédagogique est très fort (Duval, 1995). Les enseignants ont la possibilité de déplacer facilement tous les éléments comme l'image car elle a un effet pédagogique dans la concrétisation de l'information.
- Il facilite aux enseignants les échanges et la communication avec les élèves, tout en renforçant leur engagement dans les activités pédagogiques (Karsenti, 2016).
- Il offre la possibilité d'accéder à une multiplicité de supports pédagogique, tels que les textes, les images fixes et animées, les vidéos, ainsi que les supports sonores ; ce qui enrichit les situations d'apprentissage (Tataroglu & Erduran, 2010 ; Levy, 2002).
- Il concrétise l'interactivité qui correspond à l'échange dynamique entre l'enseignant et le support numérique.
- Il favorise la motivation et l'autonomie des apprenants. Pour Bandura (2003), l'autonomie des élèves dans l'usage du TBI se révèle centrale pour favoriser leur motivation.

3.5 Les formes d'exploitation pédagogique du TBI

L'exploitation pédagogique du TBI repose sur l'intégration de contenus multimédias selon deux formes de travail : en groupe ou individuelle. Cela permet de varier les approches et favoriser la participation et l'autonomie des apprenants. Pour Türel :

Les TBI peuvent être utilisés de diverses manières, par les apprenants individuellement ou en groupe, avec ou sans professeur. Différentes stratégies peuvent être mises en pratique selon le rôle des utilisateurs, leurs intérêts et la nécessité du groupe ciblé, les caractéristiques des sujets et le potentiel du matériel et des logiciels du TBI (2010, p. 30-52).

A partir de l'usage du TBI et des objectifs d'apprentissage, nous distinguons deux formes d'exploitation pédagogique :

- Travailler en groupes : au sein de la classe équipée de TBI, les apprenants réalisent en groupes des tâches pour atteindre les objectifs visés. Ce travail collaboratif favorise les attitudes d'aide, de responsabilité partagée, des échanges, la participation et l'interaction ; contrairement aux pratiques traditionnelles qui considère les apprenants comme un individu passif.
- Travailler individuellement : cela permet à l'apprenant de participer de manière autonome, active et de manipuler lui-même l'outil, en la présence et en l'absence de l'enseignant.

Dans cette perspective, Gage montre que « *l'enseignant devrait, autant que possible, laisser les élèves se servir eux-mêmes du TBI afin de les encourager à participer aux leçons. Les élèves peuvent ainsi aller au tableau et faire des démonstrations à leurs camarades* » (2011, p. 27).

4 La formation des enseignants universitaires à l'intégration du TBI

L'efficacité des supports numériques ne dépend pas uniquement de leur disponibilité, mais de la manière dont ils sont mobilisés dans un cadre pédagogique. Dans cette perspective, la formation des enseignants apparaît comme un élément déterminant dans le contexte universitaire. Elle est imposée par l'évolution des pratiques et des compétences professionnelles des enseignants universitaires. Meyer précise que « *l'intégration du TBI nécessite un accompagnement et une formation des enseignants afin de leur permettre d'exploiter ses potentialités pédagogiques et interactives* » (2012, p. 12). En effet, l'efficacité de cet outil ne dépend pas uniquement de sa disponibilité matérielle, mais surtout de la capacité des enseignants à l'intégrer et le manipuler d'une manière pertinente. Chaque manque ou

dysfonctionnement au niveau de la maîtrise du TBI nécessite la formation des enseignants du supérieur, en variant les formes (en présentiel, en ligne ou autoformation).

5 Les compétences nécessaires pour exploiter le TBI

L'intégration réussie du TBI a été traitée par plusieurs chercheurs afin de souligner les différentes compétences qui permettent une exploitation innovante dans l'enseignement universitaire : techniques, pédagogiques, didactiques, organisationnelles et professionnelles.

Les compétences techniques

Nous nous appuyons sur les travaux de Celik pour expliquer que :

Les enseignants doivent maîtriser des habiletés, améliorer des compétences technique et opérationnelles suffisantes pour utiliser les fonctionnalités du TBI par exemple : allumer, calibrer et connecter le TBI à l'ordinateur et au projecteur, ainsi qu'insérer des images, vidéos, fichier, PDF et Power Point. En plus, des options interactives comme glisser, déposer, zoom, capture d'écran et enregistrer les séances (2012, p. 115-129)

Pour utiliser efficacement le TBI dans l'enseignement, il ne suffit pas de maîtriser les aspects techniques. D'autres compétences sont nécessaires.

5.1 Les compétences didactiques

Plusieurs recherches montrent que l'efficacité du TBI dépend principalement des choix didactiques de l'enseignant. Selon Beauchamp et Kennewell, « *la quantité de l'interaction constitue un facteur plus déterminant que la qualité de fonctionnalités interactives utilisées* »⁴(2010, p. 764). Pour Jang, « *l'intégration des tableaux blancs interactifs requiert que les enseignants transforment leurs approches pédagogiques au lieu de se contenter d'adopter une nouvelle technologie* »⁵ (2010, p. 1750). En effet, l'intégration du TBI impose le changement des modalités d'enseignement.

5.2 Les compétences organisationnelles

Elles permettent à l'enseignant universitaire de planifier et de gérer efficacement les activités pédagogiques notamment lors de l'intégration du TBI. D'après Beauchamp et Kennewell, « *la préparation des ressources numériques et l'organisation des séances avant*

⁴ « *The quantity of interactivity is a more significant factor than the quality of interactive features used* ». (2010, p. 764).

⁵ « *The integration of interactive whiteboards requires teachers to transform their pedagogical approaches rather than merely adopt new technology* ». (2010, p. 1750).

l'usage du TBI constituent des facteurs déterminants de son efficacité » (2010, p. 761-763). Dans la même perspective, Jang montre, dans son article, que « la planification préalable est nécessaire, les enseignants doivent anticiper les difficultés techniques et la gestion dynamique de la classe est une compétence clé » (2010, p. 1747-1749).

5.3 Les compétences professionnelles

C'est l'ensemble des savoir-faire et des savoir être mobilisés par les enseignants pour exercer efficacement leurs activités professionnelles. Perrenoud explique que *« la formation vise la construction des compétences professionnelles à travers l'articulation des savoirs théorique et pratiques »* (1999, p. 15-18). Donc, la formation des enseignants du supérieur pour maîtriser le TBI doit viser les compétences techniques, pédagogiques, didactiques organisationnelles et professionnelles. C'est l'équilibre entre ces dimensions qui garantit une formation réussie à l'ère de l'intégration du TBI dans les pratiques pédagogiques.

6 L'utilisation progressive du TBI par les enseignants

Nous proposons ce tableau, qui s'inspire du Modèle d'introduction progressive du TBI de Beauchamp (2004). Il précise les niveaux de maîtrise du TBI, exploité en classe.

Substitut au tableau noir	L'enseignant utilise le TBI pour présenter des textes, écrire et dessiner, comme avec un tableau noir, sans sauvegarder le changement affecté au TBI.
Utilisateur apprenti (initié)	L'enseignant utilise de manière linéaire des activités préparées à l'avance, sauvegardées les modifications, commence à intégrer d'autre logiciel (PowerPoint). Il adopte progressivement un rôle d'observateur, de facilitateur et de médiateur. Il utilise un vocabulaire propre au TBI.
Utilisateur avancé	L'enseignant exploite différents types de fichiers (image, sons, vidéos) dont certains sont numérisés (travaux d'élèves, leçons antérieurs, pages de manuel scolaire) et de périphériques (caméra, tablette, microscope). Il délègue plus de pouvoir aux élèves en utilisant des périphériques (comme une tablette graphique, des élévateurs, etc.).
Utilisateur Synergique	L'enseignant utilise le plein potentiel du TBI de manière compétente, égale, fluide et intuitive. Il influence le déroulement de la séquence d'enseignement-apprentissage. Le TBI constitue dans la classe un outil mutuellement partagé, qui fait partie intégrante de l'enseignement/apprentissage.

Tableau 3. Types d'utilisateurs du TBI (Samson, 2015)

L'intégration progressive du TBI passe par plusieurs étapes d'appropriation pédagogique. Son utilisation dépend des niveaux de l'enseignant. Dans les deux premiers niveaux, l'enseignant débutant considère le TBI comme substitut du tableau traditionnel. Les tâches réalisées restent limitées en raison du manque de la maîtrise technique. Pour les deux

derniers niveaux, l'enseignant devient un expert qui intègre des supports, des documents numérisés, des périphériques (caméra, ressources variées...).

Conclusion

Ce chapitre a examiné l'exploitation du TBI dans l'enseignement supérieur, qui transforme les pratiques pédagogiques, offre de nouvelles perspectives et opportunités pour les apprenants et les enseignants. Son importance pédagogique peut apporter des changements importants : le TBI améliore l'engagement et les interactions entre les apprenants. Pour une intégration efficace du TBI dans l'enseignement universitaire, il faut améliorer les compétences des enseignants, qui doivent suivre une formation adéquate qui répond à leurs besoins.

Partie Pratique

Chapitre 3 : Enquête par questionnaire

Introduction

Ce chapitre pratique vise à analyser la réalité de l'utilisation du TBI par les enseignants universitaires du département de français (Université de M'sila). Nous nous intéressons à leurs compétences quant à l'intégration de cet outil dans leurs pratiques pédagogiques, aux formations qui les préparent à cette intégration et aux obstacles rencontrés. Ces précisions seront fournies à travers la présentation et l'analyse des réponses collectées suite à notre enquête. Nous présenterons d'abord la méthode adoptée, l'outil de collecte et le public cible ; pour interpréter les résultats obtenus.

1 Méthodologie

1.1 Méthode

Pour répondre à notre problématique et étudier l'intégration du TBI dans l'enseignement supérieur, nous avons opté pour une approche mixte qui analyse les données quantitatives et qualitatives recueillies. Nous avons eu recours à une enquête par questionnaire, une méthode de collecte qui a le mérite de favoriser le recueil de réponses, de représentations, de pratiques et d'informations professionnelles.

Mentionnons que le questionnaire est « *une suite de questions standardisées destinées à normaliser et à faciliter le recueil de témoignages. C'est un outil adapté pour recueillir des informations précises auprès d'un nombre important de participants. Les données recueillies sont facilement quantifiables* » (ESENESR⁶, citée par Dreux, 2016, p. 45).

1.2 Outil de collecte

Le questionnaire conçu constitue l'outil principal de collecte exploité dans cette étude. Il est composé de 18 questions, ouvertes et fermées, précédées par une introduction où sont précisés le thème de notre étude et ses objectifs.

Les questions proposées sont réparties en 04 rubriques. La première intitulée « Informations sur les enseignants » contient 4 questions qui permettent de préciser le grade, la spécialité, le diplôme obtenu et l'ancienneté des participants ; variables qui pourraient impacter leurs pratiques pédagogiques.

Pour la deuxième rubrique « Intégration des outils technologiques », elle comprend deux questions qui portent sur les outils numériques exploités et la fréquence de leur utilisation.

⁶ L'Ecole Supérieure de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (ESENESR)

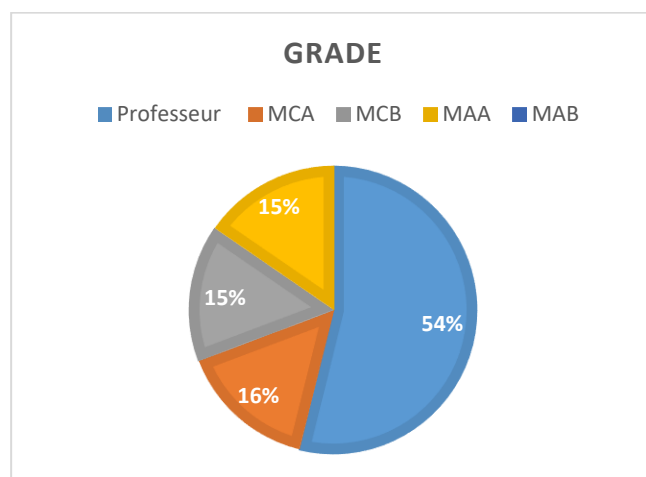
La rubrique « Utilisation du TBI » s'intéresse aux raisons qui poussent les enseignants interrogés à utiliser le TBI, aux opérations qu'ils maîtrisent et aux difficultés rencontrées lors de l'utilisation de cet outil technologique.

Enfin, « Formation à l'utilisation du TBI » - la dernière rubrique de notre questionnaire- est consacrée à des questions relatives à la formation des enseignants à l'exploitation de cet outil dans leurs pratiques pédagogiques. Elle a pour objectif d'évaluer le degré de maîtrise du TBI, à travers des questions sur la nature, le nombre et la durée des formations suivies sur cet outil.

1.3 La population

Notre questionnaire électronique, destiné à 41 enseignants du département de langue française, a obtenu 13 réponses ; ce qui correspond à 27% du nombre visé. Ce sont des enseignants qui ont assuré la matière « Compréhension et expression orale », enseignée au niveau des Laboratoires de langue, équipés de TBI.

Ces enseignants sont présentés selon les quatre variables retenues. La première est le grade, qui permet de distinguer les maîtres-assistants B, les maîtres-assistants A, les maîtres de conférences B, les maîtres de conférences A et les professeurs (Graphique 1).

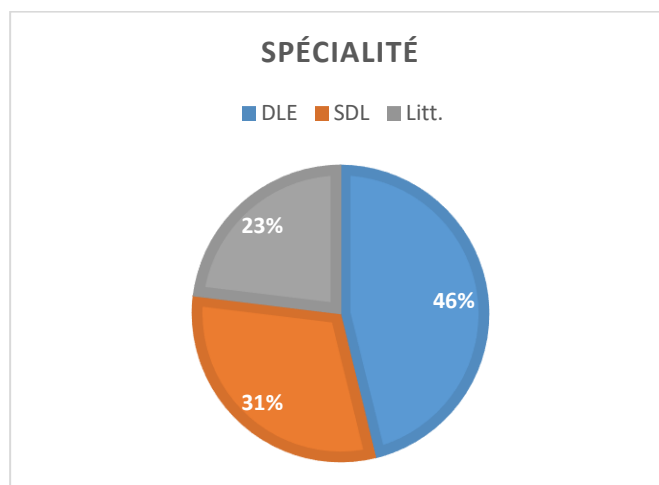


Graphique 1. Répartition des enseignants selon le grade

La majorité des enseignants interrogés sont des professeurs, alors que les autres sont équitablement répartis entre maîtres-assistants A, maîtres de conférences B et maîtres de conférences A.

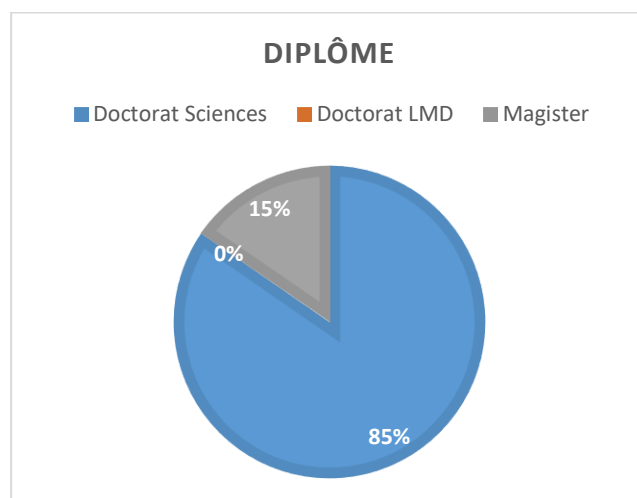
La spécialité, notre deuxième variable, permet de repérer trois spécialités : la didactique des langues étrangères (DLE), qui constitue la spécialité dominante, suivie par les sciences du

langage (SDL) et la littérature (Litt.). Ces spécialités sont représentées dans le graphique suivant :



Graphique 2. Répartition des enseignants selon la Spécialité

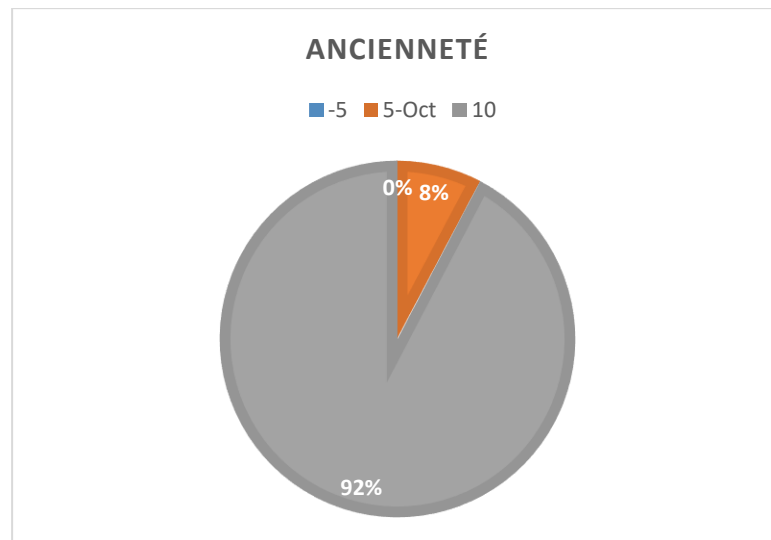
S'agissant de la troisième variable, elle concerne le diplôme des enseignants interrogés, ce qui permet de distinguer les docteurs en sciences, les docteurs LMD et les titulaires d'un magister (Graphique 3).



Graphique 3. Répartition des enseignants selon le diplôme

Le nombre des docteurs en sciences est nettement plus élevé que celui des titulaires d'un magister ; indique un niveau académique élevé chez le participant. Mentionnons une absence des docteurs LMD dans la catégorie interrogée.

La dernière variable est l'ancienneté. Elle permet de préciser les années du travail dans l'enseignement supérieur (Graphique 4).



Graphique 4. Répétition des enseignants selon l'ancienneté

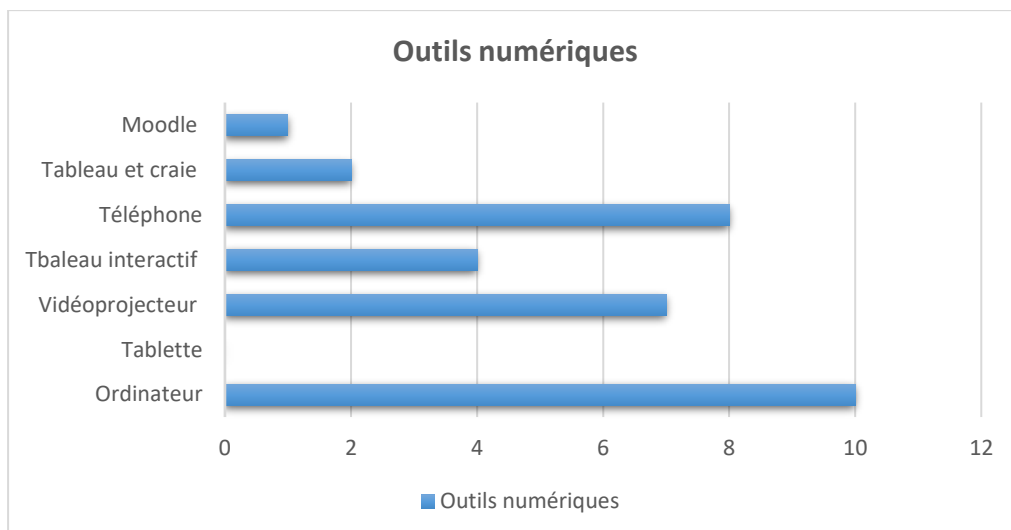
Le nombre des enseignants ayant exercé plus de 10 ans à l'université constitue la majorité absolue, contrairement aux enseignants qui ont exercé entre 05 et 10 ans, dont le nombre est restreint. Cela rend impossible la comparaison des résultats obtenus ; notamment que les enseignants débutants, qui ont exercé moins de 5 ans, sont absents dans la population étudiée.

2 Résultats et analyse

Les résultats sont présentés selon les rubriques constituant notre questionnaire : intégration des outils numériques, utilisation du TBI et formation à l'utilisation du TBI.

2.1 Intégration des outils numériques

Pour la question des outils numériques exploités dans pratiques pédagogiques des enseignants interrogés, 7 outils proposés sont utilisés. Le graphique qui suit récapitule les réponses recueillies.

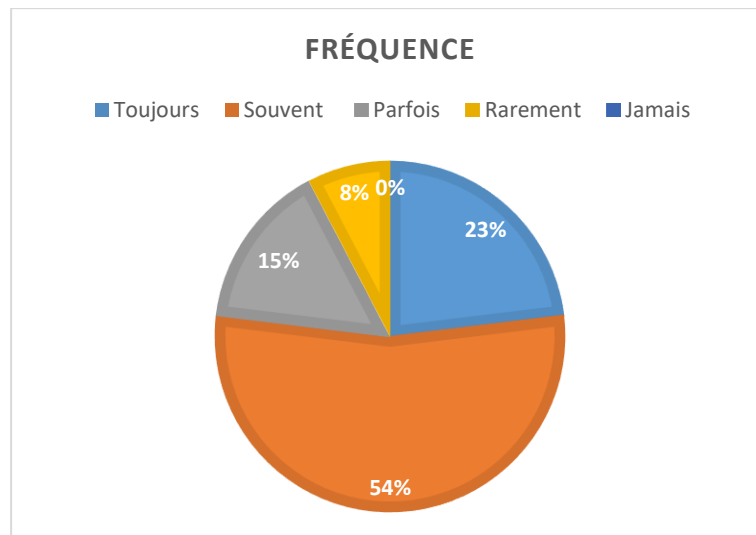


Graphique 5. Les outils numériques exploités par les interrogés

Selon les résultats de ce graphique, l'ordinateur est l'outil le plus utilisé par les enseignants interrogés avec un taux de 76,9%. Il est suivi du téléphone utilisé par 61,5%. Cela signifie que les pratiques quotidiennes des enseignants influencent leurs pratiques académiques. Pour le vidéoprojecteur, il est utilisé par 53,8% des enseignants interrogés, ce qui traduit une large utilisation. En revanche, le TBI n'est exploité que par 30,8% des enseignants, tandis que la tablette est totalement absente de leurs pratiques pédagogiques. Enfin, Moodle et le tableau traditionnel sont exploités par des taux faibles d'enseignants.

Ces résultats montrent que les outils numériques classiques comme l'ordinateur et le téléphone sont les plus utilisés alors que les outils récents, plus avancés, restent peu exploités par les enseignants interrogés.

La deuxième question de cette rubrique concerne la fréquence d'intégration des outils technologiques exploités. Les réponses à cette question et à celle qui la précède indiquent que l'intégration de ces outils par les enseignants est fréquente : un taux de 53,8 % des interrogés affirment les exploiter souvent (Graphique 6).

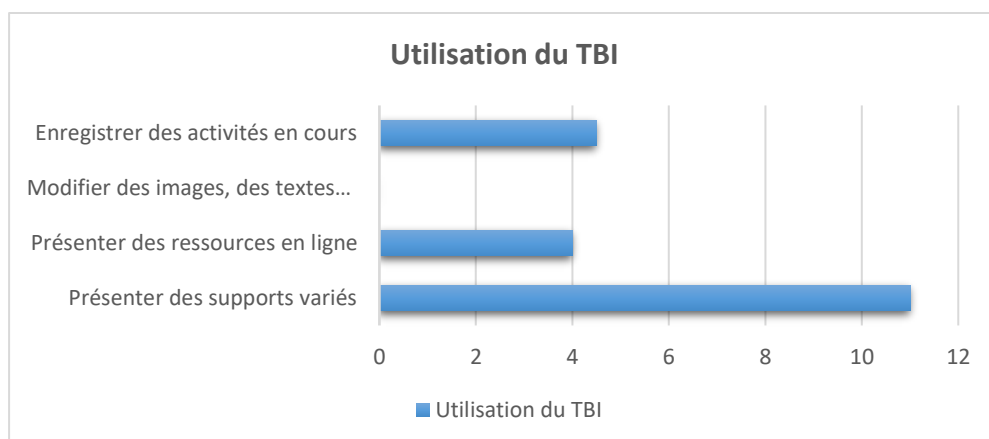


Graphique 6. La fréquence d'intégration des outils numériques

2.2 Utilisation du TBI

Cette rubrique vise à préciser les raisons qui mènent les enseignants à utiliser le TBI dans leurs pratiques pédagogiques, à identifier les opérations qu'ils maîtrisent et à lister les difficultés rencontrées.

En ce qui concerne les raisons d'utilisation du TBI, les enseignants précisent que cet outil est d'abord notamment exploité pour présenter des supports variés (présentation Power Point, vidéo, textes...), une utilisation approuvée par 84,6% des enseignants interrogés. 30,8% des enseignants l'exploitent également pour partager des ressources en ligne et les présenter aux étudiants. Cependant, l'enregistrement des activités est une raison citée par 7,7%. Pour la modification des images, des textes, des schémas..., aucun enseignant n'exploite le TBI. Le TBI est donc surtout utilisé comme le tableau traditionnel pour présenter les supports sélectionnés par les enseignants.



Graphique 7. Les raisons d'utiliser le TBI

A ce niveau, certains enseignants apportent plus de précisions sur l'utilisation du TBI, dans leurs réponses. Un enseignant interrogé affirme utiliser le TBI pour présenter les supports audiovisuels lors des séances de la compréhension orale :

- « **E6.** Présenter le support (vidéo) à exploiter lors de la séance de la compréhension orale. »

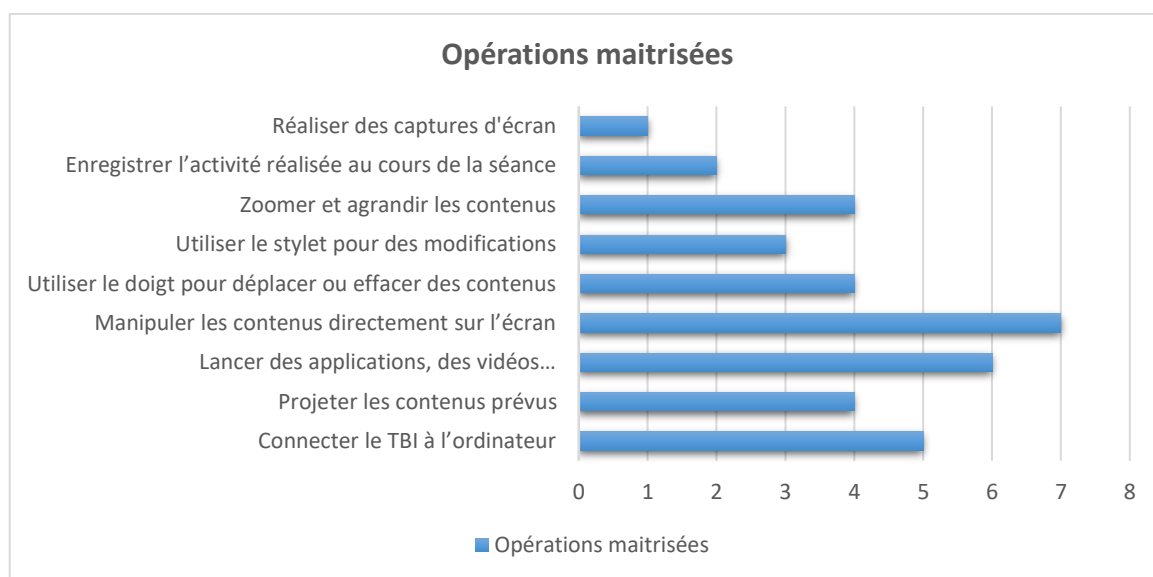
Cet outil est utilisé par un autre enseignant pour dynamiser le contenu et capter l'attention des apprenants. Cet enseignant avance :

- « **E4.** Rendre le contenu plus attractif. »

Enfin, un enseignant évoque une expérience antérieure avec cet outil utilisé dans le cadre d'une formation à distance.

- « **E7.** Je l'ai utilisé il y a longtemps. Dans le cadre d'une formation à distance. »

Après avoir présenté les raisons d'utilisation du TBI par les enseignants interrogés, nous nous intéressons aux opérations qu'ils maîtrisent ; autrement dit celles qu'ils peuvent réaliser de manière autonome, sans solliciter l'ingénieur chargé de les orienter. Les résultats obtenus sont présentés dans le graphique 8.



Graphique 8. Les opérations maîtrisées par les enseignants

En ce qui concerne les opérations que les enseignants maîtrisent, la manipulation des contenus directement sur l'écran est la plus citée : elle est maîtrisée par 53,8% des enseignants interrogés. Cela montre que la moitié des enseignants privilégient l'affichage des contenus sur l'écran pour les manipuler directement. De même, l'opération lancer des applications est mentionnée par 46,2% alors que la connexion du TBI à l'ordinateur est citée par 38,5%. Ces taux signifient une maîtrise acceptable de ces opérations basiques. Par ailleurs, environ 30,8%

des interrogés expriment leurs capacités d'utiliser le doigt pour déplacer ou effacer des contenus, projeter les contenus prévus et zoomer et agrandir les contenus... Les trois opérations les moins utilisées sont l'utilisation du stylet pour des modifications, maîtrisée par 23,1% ; l'enregistrement de l'activité réalisée au cours de la séance, maîtrisée par 15,4% ; et la réalisation de captures d'écran que maîtrisent 7,7% des interrogés.

A ce propos, certains enseignants interrogés mentionnent leur incapacité d'utiliser le TBI, qui se manifeste dans le manque de leur autonomie technique. Un enseignant affirme :

- « **E6.** Aucune. Je sollicite souvent l'ingénieur pour qu'il lance le support. »

Un autre précise une utilisation limitée, mais réussie, à cause de nombre restreint de salles équipées de TBI. Il avance :

- « **E8.** Je dois dire que j'ai surtout utilisé le tableau du laboratoire labo4 et labo3. J'ai également utilisé le tableau (une fois) de la salle Malek Bennabi et j'ai réussi à le manipuler. »

Les difficultés de l'utilisation sont mentionnées par les enseignants dans leurs réponses à la question 9, qui leur demande aux préciser les obstacles rencontrés lors de l'utilisation du TBI. Nous résumons ces difficultés dans les points suivants, illustrés par des réponses des participants.

- Le nombre restreint de salles équipées de TBI, que mentionnent deux enseignants :

« **E4.** Le non disponibilité des salles équipées par cet outil. »

« **E2.** Pas toujours disponible. »

- Les contraintes techniques comme le dysfonctionnement des appareils et la coupure d'électricité, citées par certains enseignants interrogés :

« **E3.** Difficulté d'ordre technique. »

« **E1.** Dysfonctionnement de l'appareil et coupure d'électricité. »

- La dépendance de l'ingénieur chargé des laboratoires de langues, comme quelques enseignants interrogés le mentionnent :

« **E6.** Je ne maîtrise pas. Je sollicite l'ingénieur. Si celui-ci est absent, j'utilise le téléphone. »

« **E8.** Pour les tableaux du labo 4 et labo 3, j'ai dû noter toutes les directives de Chaker et je suivais les étapes à chaque fois que je suis dans la salle. Pour la salle Malek Bennabi, j'ai apprécié

l'expérience mais je pense qu'elle sera la dernière. Le tableau ressemble à une tablette ou à un téléphone portable. »

Donc l'absence de l'ingénieur contraint certains enseignants interrogés à remplacer le TBI par le smartphone. Cette solution alternative peu pédagogique est indiquée par un enseignant qui avance :

- « **E10.** Le tableau ressemble à une tablette ou à un téléphone portable. Je partage la vidéo et les étudiants la visionnent sur leurs mobiles ».
- La maîtrise insuffisante et inexistante des fonctionnalités de base du TBI, mentionnée par certains enseignants qui affirment leur incapacité à :

« **E13.** Utiliser le doigt et le stylet. »

« **E11.** Manipuler les contenus directement sur l'écran. Enregistrer l'activité réalisée au cours de la séance. »

Une autre réponse souligne :

« **E10.** Le travail consisté surtout à partager des documents sur l'écran, j'utilisais rarement le stylet. »

Une réponse précise également qu'il n'a pas les compétences visées pour manipuler et intégrer le TBI :

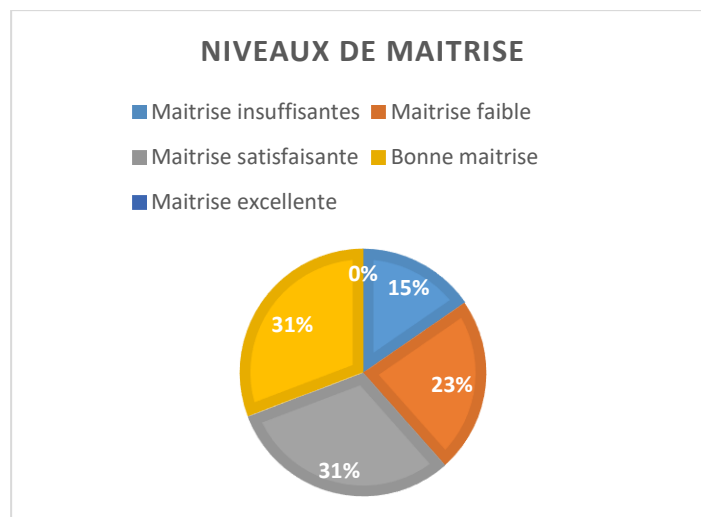
« **E12.** Aucune. »

Donc, les participants ont plusieurs difficultés techniques et pédagogiques lors de l'utilisation du TBI. Ces difficultés doivent inspirer les responsables pour prendre des décisions appropriées, comme la programmation de formations axées sur les besoins réels des enseignants de l'université de M'sila dans le domaine technologique.

2.3 Formation à l'utilisation du TBI

Il est connu que l'université algérienne propose aux enseignants des formations pour actualiser leurs compétences, notamment technologiques, et améliorer la qualité d'enseignement. Dans cette rubrique, nous tenterons de vérifier si les enseignants participent à des formations institutionnelles ou à des formations autonomes qui leur permettent d'utiliser efficacement le TBI dans leurs pratiques pédagogiques.

Pour la question du degré de leur maîtrise du TBI, les réponses des enseignants sont exposées dans le graphique qui suit :

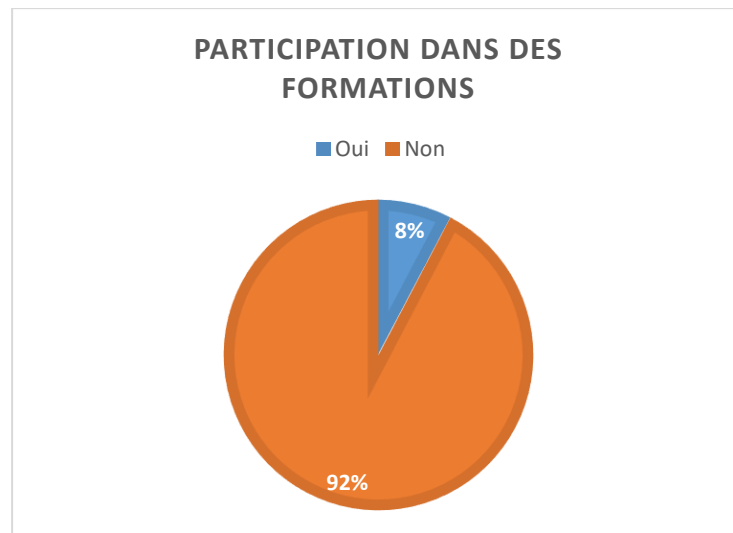


Graphique 9. Le degré de maîtrise le TBI

A travers la lecture des résultats représentés dans le graphique 9, nous constatons qu'il y a une égalité entre le taux d'enseignants qui jugent leur maîtrise bonne ou satisfaisante (31%). Les enseignants qui estiment leur degré de maîtrise insuffisant constituent 23,1% des enseignants interrogés, tandis que ceux qui considèrent faible leur maîtrise représentent 15,4% de la population interrogée. Aucun enseignant ne juge excellente sa maîtrise du TBI. Donc, la maîtrise du TBI est globalement satisfaisante ou bonne.

L'analyse des données collectées révèle une contradiction soulevée entre les difficultés rencontrées par les enseignants interrogés lors de l'utilisation de TBI et les degrés de leur maîtrise cet outil. Cela signifie que certains participants n'ont pas donné des réponses complètes ou exactes ; et qu'ils n'accordent pas une grande importance au questionnaire qui constitue notre outil de collecte, notamment aux questions ouvertes auxquelles certains enseignants ne répondent pas.

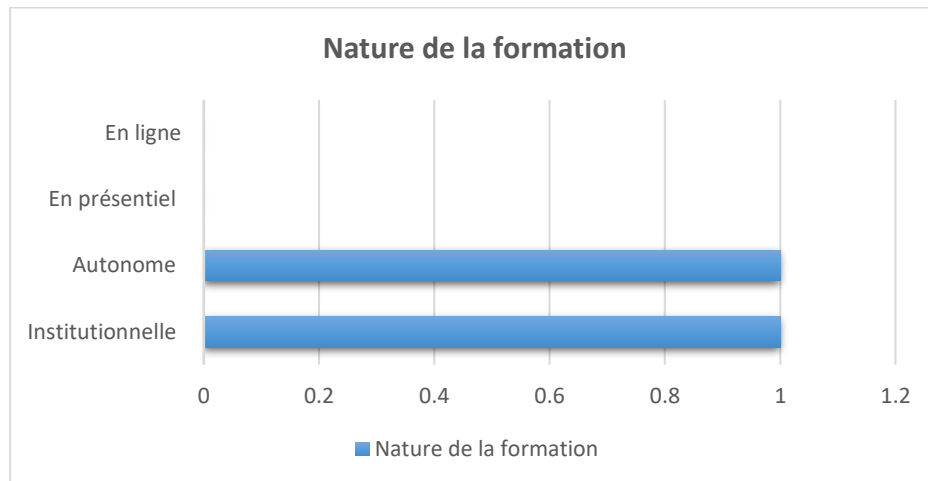
Pour vérifier le lien entre le degré de maîtrise du TBI et les formations suivies par les enseignants, il convient de leur demander s'ils ont déjà participé à des formations sur l'utilisation de cet outil.



Graphique 10. La participation des enseignants à des formations sur le TBI

Ce graphique montre que la majorité des enseignants interrogés (92,3%) n'ont pas suivi de formations pour maîtriser le TBI. En revanche, un seul enseignant affirme bénéficier d'une formation sur cet outil.

Pour la nature des formations que les participants ont suivies, les réponses recueillies sont présentées dans ce graphique :



Graphique 11. La nature des formations suivies

Ce graphique intitulé présente deux formes de formations : une formation institutionnelle proposée par l'université et une formation autonome. Deux enseignants interrogés sont répartis sur les deux formations. Pour les modalités (en présentiel ou en ligne), aucune réponse n'est donnée. Alors qu'un participant affirme dans la question précédente suivre une formation, les réponses à la question suivante révèlent le contraire.

Les réponses à la question sur les compétences développées à travers les formations, certains enseignants interrogés affirment que l'université accorde une importance à l'enseignement en ligne et néglige la formation en présentiel. Un enseignant explique :

- « **E6.** Aucune formation n'est programmée par l'université. Souvent, les formations concernent les plateformes Moodle pour encourager l'enseignement à distance. »

Un deuxième enseignant lie sa formation aux orientations ponctuelles de l'ingénieur-responsable du laboratoire :

- « **E8.** Le technicien du labo nous donne juste des directives générales mais c'est moi qui fléchissais sur l'usage de ces outils et leur intégration en classe. »
- « **E9.** Maîtrise et manipulation du TBI. »

D'autres réponses mentionnent des compétences qui ne sont pas liées aux aspects technologiques. Ils évoquent des compétences pédagogiques :

- « **E3.** Compétences de compréhension et d'évaluation. »
- « **E2.** Susciter la motivation chez les étudiants. »

Selon les deux participants qui ont suivi des formations, un seul affirme :

- « **E8.** Si on peut considérer les directives de Chaker comme des formations quelques minutes 10 max. »

À travers cette réponse, nous déduirons que la formation est liée aux directives de l'ingénieur-responsable du laboratoire et que la durée est insuffisante pour développer leurs compétences technologiques et maîtriser le TBI.

Concernant la nécessité de suivre une formation sur le TBI, les avis exprimés par les enseignants interrogés sont présentés dans les points suivants :

Se former au TBI permet aux enseignants d'améliorer l'attention de leurs apprenants au cours des séances, car ces derniers ne recourent à d'autres outils comme le téléphone mobile pour visionner les supports. Un enseignant avance :

- « **E6.** Oui. C'est un outil très intéressant qui permet de capter l'attention des étudiants de les intégrer dans le cours. Si je le maîtrise, je ne serais pas obligée d'utiliser les mobiles les pousse à aller vers d'autres sites et capacités de communication. Ils ne suivent pas vraiment le cours. Certaines options peuvent aider à expliquer les éléments abordés. Mais sans tableau, ce n'est pas évident. »

La formation permet de découvrir de nouvelles méthodes, techniques, stratégies d'enseignement :

- « **E3.** Oui, connaître les nouvelles stratégies. »

La formation sur les aspects techniques du TBI est une nécessité pour que les enseignants en tant que chercheurs jouent un rôle dans l'analyse et l'amélioration des pratiques de classe :

- « **E8.** Personnellement, je pense qu'il nous faut une formation sur l'usage technique dès ce tableau, l'enseignant universitaire, en sa qualité de chercheur, doit contribuer à la réflexion sur son usage en classe. »

Les avantages du TBI en classe sont nombreux. Il permet la variation des activités pédagogiques, le développement des compétences des étudiants, le gain du temps, l'amélioration des pratiques enseignantes, la création de la motivation et des interactions en classe Les participants avancent :

- « **E10.** Oui. Parce qu'il permet de varier les tâches avec les étudiants et de gagner le temps. »
- « **E9.** Oui c'est intéressant pour les enseignants voulant développer leurs compétences par rapport aux outils technologique et informatique récentes. »
- « **E2.** Oui, afin d'améliorer l'enseignement et susciter la motivation des étudiants. »
- « **E13.** Impérativement, pour être à jour et optimiser mon rendement d'enseignement. »

Le TBI est un outil pratique qui nécessite une bonne exploitation pédagogique pour assurer l'efficacité des pratiques enseignantes :

- « **E5.** Oui, parce que c'est un outil pratique »,
- « **E7.** Oui. C'est une pratique d'actualité qu'il faut absolument maîtriser. »
- « **E11.** Oui, pour l'exploiter efficacement. »

Un seul enseignant considère qu'il est capable de se former de manière autonome, grâce aux ressources disponibles en ligne. Il ne trouve pas nécessaire de suivre une formation sur l'utilisation du TBI :

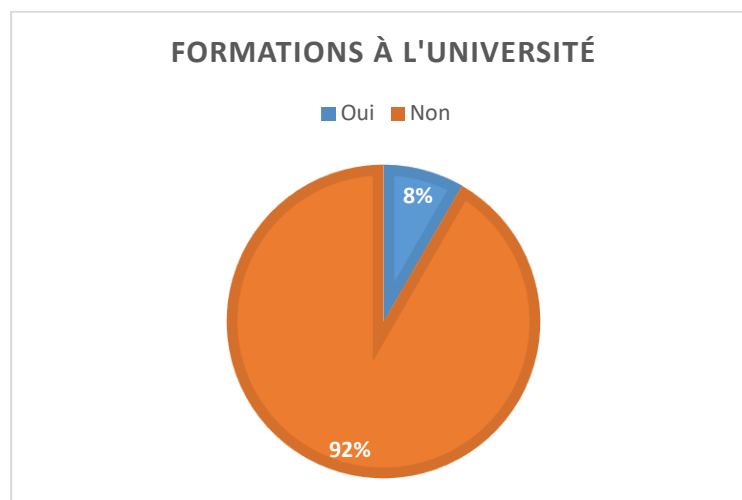
- « **E1.** Non nécessaire. On peut tout apprendre avec YouTube. »

Précisons qu'un enseignant juge indispensable une formation sur le TBI bien que cet outil technologique soit dépassé. Il avance :

- « **E4.** Quoique cette technologie semble dépassée actuellement, mais une formation sur l'usage de cet outil demeure indispensable. »

Alors, la majorité des enseignants de l'université de M'sila reconnaissent l'importance du TBI dans l'amélioration des pratiques pédagogiques et confirment le rôle central de la formation. La nécessité de la formation s'explique les avantages pédagogiques du TBI (capter l'attention des étudiants, favoriser leur implication en classe, améliorer la qualité d'enseignement, motiver les étudiants...).

Mentionnons l'absence de formations institutionnelles sur l'utilisation de TBI, dispensées au niveau du département de français de l'université de M'sila (Graphique 12).

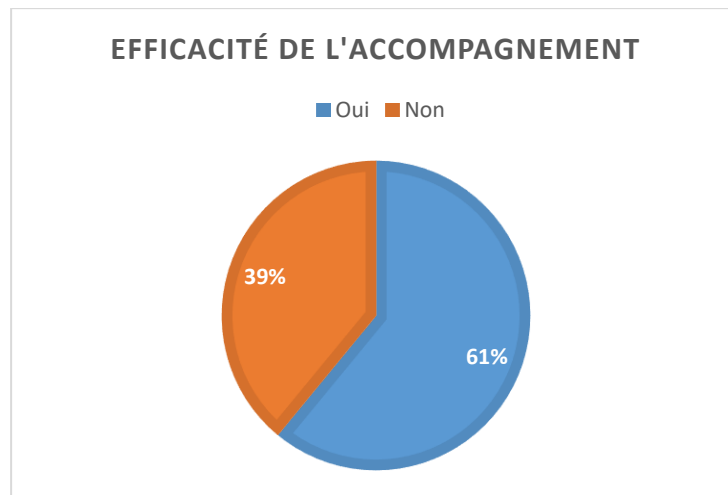


Graphique 12. Formation sur l'utilisation du matériel technologique

Ce graphique précise que la majorité des enseignants (91.7%) n'ont pas reçu de formations sur l'exploitation du matériel technologique, que contient les laboratoires de langues. Un seul enseignant affirme qu'il a déjà suivi une formation sur ce matériel.

Donc, la majorité des enseignants affirment que l'université ne propose pas de formations ; ce qui n'explique pas leurs compétences jugées satisfaisantes et bonnes dans l'exploitation d'un outil technologique comme le TBI. Si des formations existent, elles sont insuffisantes ou elles ne répondent pas à leurs besoins réels. Rappelons que certains participants manifestent un faible intérêt pour les formations formelles, auxquelles ils préfèrent les autonomes.

Dans cette perspective, l'interrogation suivante s'impose : l'accompagnement institutionnel est-il suffisant pour aider les enseignants à une exploitation réussie du TBI ? Le graphique suivant y répond :



Graphique 13. L'accompagnement institutionnel

Ce graphique montre que 58,3% des répondants estiment insuffisant l'accompagnement institutionnel, contre 41,7 % qui le considèrent efficace.

Donc, il devient nécessaire de proposer des formations qui permettent de développer les compétences technologiques des enseignants du département et de les accompagner progressivement pour qu'ils passent du niveau débutant (initié ou apprenti), caractérisé par un usage limité des fonctionnalités de base du TBI, au niveau synergique où le cet outil est pleinement exploité en classe.

3 Discussion

Les résultats aux quels notre contribution a abouti affirment que la majorité des enseignants de l'université de M'sila reconnaissent l'importance du TBI dans l'amélioration des pratiques pédagogiques. En effet, cet outil favorise une meilleure interaction avec les étudiants et facilite la compréhension grâce à l'intégration de supports variés (vidéos, images, activités interactives...). Cependant, l'analyse révèle que l'utilisation de cet outil reste limitée à certaines opérations essentielles telles que la présentation des supports ; alors que l'usage du doigt et du stylet et l'enregistrement des activités réalisées sont des opérations essentielles maîtrisées par des taux faibles d'enseignants.

Cette situation qui montre une maîtrise insuffisante du TBI peut s'expliquer principalement par le manque de formations adaptées aux besoins des enseignants. Les difficultés techniques et la non-disponibilité des salles équipées constituent également des obstacles à l'intégration de cet outil dans les pratiques pédagogiques. En effet, l'intégration du TBI dépend à la fois de la disponibilité des ressources matérielles et de la qualité de la formation des enseignants.

Le nombre d'études réalisées en Algérie sur ce sujet est restreint. Les études qui existent sont limitées aux trois niveaux du système éducatif (primaire, moyen et secondaire). Cela ne permet pas de la comparaison des résultats à ceux des études précédentes. Notre étude porte sur la formation des enseignants universitaire de FLE de l'université de M'sila, en insistant sur les difficultés repérées dans l'utilisation des outils numériques des laboratoires de langues, notamment le TBI.

Conclusion

Ce chapitre, consacré à la partie pratique de notre étude, a permis d'analyser les réponses recueillies à travers un questionnaire électronique soumis aux enseignants universitaires du FLE, de l'université de M'sila. Les résultats obtenus confirment le manque de formation à l'intégration du TBI et à l'utilisation des outils numériques. Avec l'accompagnement technique insuffisant, l'intégration du TBI demeure occasionnelle et inefficace. Il devient donc nécessaire de proposer une formation axée sur les besoins de ces enseignants pour une utilisation réussie du TBI.

Chapitre 4 : Enquête par entretien et propositions

Introduction

Ce chapitre présente la deuxième partie pratique de notre étude. Il est consacré à l'analyse des données recueillies à partir d'une enquête par entretien. Cet entretien semi directif est réalisé avec le responsable du laboratoire des langues, au département de français (université de m'sila). L'objectif de cette enquête est l'identification des conditions d'utilisation des outils numériques, notamment le TBI, ainsi que la proposition d'une formation adaptée aux besoins réels des enseignants de l'oral.

1 Méthodologie

1.1 Méthode

Pour collecter des précisions satisfaisantes sur la formation des enseignants universitaires algériens à l'intégration du TBI dans leurs pratiques pédagogiques, nous avons opté pour une enquête par entretien avec le responsable de laboratoire de langue de la faculté. Cela permet d'appuyer les résultats de l'enquête par questionnaire, présentés dans le chapitre précédent.

L'enquête par entretien est une technique de recherche basée sur un échange direct entre l'enquêteur et l'enquêté. Elle est définie comme un « *procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé* » (Grawitz, 1990, p. 742). Dans notre cas, nous visons à connaître les perceptions, les expériences, les pratiques et les propositions de l'enquêté. Des types de l'entretien, nous recourons à l'entretien semi-directif. Il s'agit d'une méthode de recherche qualitative, où les questions sont organisées selon des thèmes précis liés à l'objectif de la recherche. Mais, l'ordre et la formulation peuvent changer pendant l'échange. En effet, cette méthode se caractérise par une certaine liberté dans la discussion et dans l'organisation des questions. Selon Kaufmann, « *l'entretien semi-directif repose sur un questionnement souple, laissant à l'enquête la possibilité de structurer lui-même son discours* » (2011, p.17-18).

1.2 Guide d'entretien

Ce guide d'entretien (annexes) est structuré autour de 3 thèmes, constitués de questions sélectionnées afin d'obtenir des informations précises et pertinentes. Le premier thème vise à collecter des réponses sur les outils numériques disponibles et leur intégration par les enseignants. Pour le deuxième thème, il porte sur le TBI, ses avantages, ses options et les difficultés rencontrées par les enseignants lors de l'usage de cet outil. Enfin, le dernier thème prend également la formation des enseignants de l'université de M'sila.

1.3 Le responsable interrogé

Il s'agit d'un ingénieur d'informatique qui exerce dans les laboratoires de langues, du département de français, depuis 13 ans. Il est le seul responsable chargé d'accompagner les enseignants dans l'utilisation des outils numériques et de les aider à résoudre les problèmes rencontrés. Ce responsable a répondu à nos questions en s'appuyant sur son expérience professionnelle avec les enseignants du département. Précisons que son ancienneté est la seule information qu'il nous a autorisées à citer. Ses réponses à nos questions sont prises en considération dans notre analyse.

2 Présentation et analyse des résultats

Les réponses fournies par le responsable interrogé seront présentées par thèmes, puis analysées pour répondre aux questions posées lors de notre entretien, qui vise à déterminer si les enseignants ont les compétences nécessaires pour intégrer le TBI efficacement dans leurs pratiques pédagogiques.

2.1 Les outils numériques et leur utilisation

Selon le responsable interrogé, certains outils sont disponibles dans le laboratoire de langues. Il liste : « *Les ordinateurs des enseignants, les ordinateurs des étudiants, le TBI, les logiciels de gérer et l'épiscopes* » ; un est outil pour la lecture des documents écrits.

Il souligne que « *ces outils sont peu exploités par la plupart des enseignants de l'oral parce qu'ils ne veulent pas et ne font pas d'efforts pour utiliser ce matériel* ».

Il convient de préciser que les enseignants ne sont pas intéressés à ces outils et leur exploitation reste limitée. Nous en résumons les causes dans les points suivants :

- Les enseignants ne veulent pas apprendre à les exploiter.
- Ils ne sont pas conscients de leurs avantages.
- Ils sont opposés à l'exploitation des nouvelles technologies, car ils préfèrent les méthodes traditionnelles.
- Ils ne sont pas vraiment impliqués dans la formation de leurs étudiants.
- Ils n'accordent pas d'importances à l'oral

D'après notre enquête, les outils les plus exploités demeure « *les ordinateurs, mais pas tous les ordinateurs, les ordinateurs des enseignants et le data-show seulement* » ; tandis que, d'autres équipements tels que « *le microphone, le TBI, l'ordinateur des étudiants, les casques et l'épiscopes sont rarement, voire jamais utilisés* ».

Les enseignants préfèrent ainsi travailler sur des supports qu'ils maîtrisent déjà : ils utilisent le data-show pour la présentation des vidéos, un manuel numérique installé sur tous les ordinateurs, ou des documents papier. En effet, les enseignants proposent souvent des vidéos visionnées en classe, suivies par des questions de compréhension destinées pour évaluer le degré d'assimilation du contenu.

Il est nécessaire de confronter ces données aux résultats du questionnaire administré aux enseignants ; qui affirment que l'ordinateur constitue l'outil le plus utilisé. Cela est confirmé par le responsable du laboratoire. Mais, contrairement aux réponses des enseignants interrogés, celle du responsable précise que le TBI et les autres outils sont peu exploités. Cette différence s'explique par une limite de l'enquête par questionnaire, qui risque de collecter des réponses non conformes à la réalité.

2.2 Le TBI : avantages et maîtrise

Le responsable indique que le laboratoire du département est équipé d'un TBI. En revanche, certaines réponses des enseignants au questionnaire dans le chapitre précédent signalent le nombre restreint de salles équipées de TBI.

Pour les avantages de cet outil, notre enquête précise que :

- « Le TBI permet aux enseignants de mieux expliquer le cours.
- Il sauvegarde le cours pour d'autres séances.
- Il projette le cours dans les plateformes d'enseignement à distance ».

Ces avantages cités montrent que le TBI possède un fort potentiel pédagogique : une meilleure présentation des contenus pédagogiques (Saltan & al. 2009 ; Karsenti, 2016) ; l'enregistrement du cours annoté par l'enseignant et des travaux des apprenants, si ces derniers ont exploité le TBI dans une activité... Dans ce sens, plusieurs options du TBI peuvent être exploitées par les enseignants. Le responsable interrogé cite :

- « **Annotation et écriture** : écrire, souligner, et annoter.
- **Import/ export** : importer des documents, des images, des sons, et des vidéos, et exporter des pages au format PDF.
- **Interaction tactile** : utilisation au doigt ou au stylet, avec gestion de la multitouche.
- **Enregistrement** : sauvegarder les annotations pour les partager ou les réutiliser.
- **Capture d'écran** : prendre des instantanées de ce qui est affiché ».

Ces options citées rejoignent celles que nous avons abordées au niveau de notre deuxième chapitre théorique.

Alors que les enseignants interrogés déclarent, dans le chapitre précédent, qu'ils maîtrisent certaines options du TBI sans avoir bénéficié d'une formation, le responsable affirme que ces enseignants n'ont pas les compétences nécessaires pour intégrer le TBI, malgré la mise en place d'une formation à distance. A travers la comparaison entre les réponses des enseignants interrogés et celle du responsable, nous constatons une contradiction : certains enseignants affirment qu'ils maîtrisent et intègrent cet outil ; alors que le responsable avance qu'« *ils n'utilisent jamais le TBI* ».

Cela nous rappelle la réponse d'un participant dans l'enquête par questionnaire sur la dépendance de l'ingénieur chargé du laboratoire de langues. Cet enseignant affirme : « *Je ne maîtrise pas. Je sollicite l'ingénieur. Si celui-ci est absent, j'utilise le téléphone* ». Cette réponse confirme les propos du responsable qui précise : « *ils me sollicitent toujours mais, je ne les conseille pas. Je donne des orientations seulement* ». Dans ce cas, le rôle de l'ingénieur se limite principalement à donner des indications sans assurer un accompagnement technique approfondi.

2.3 Besoins et propositions

Ce dernier thème est centré sur les difficultés des enseignants de l'oral et leur formation à l'utilisation du TBI. La première question précise les difficultés des enseignants que le responsable a repérées :

« *Les enseignants ne maîtrisent pas les fonctionnalités de base de cet outil. Il n'y a pas des problèmes techniques, ils ne veulent pas l'intégrer* ».

Des facteurs (interne et externe) justifient ce refus d'exploiter la technologie pour enseigner l'oral. Le facteur interne est lié à la volonté de l'enseignant : il faut que l'enseignant veuille intégrer le TBI et les outils technologiques en général. Pour le facteur externe, l'enseignant doit être accompagné et formé à l'utilisation de l'outil. Il doit être initié aux différentes possibilités techniques du TBI ainsi qu'à ses potentiels pédagogiques.

Donc, les difficultés principales sont liées aux connaissances insuffisantes des enseignants sur l'outil technologique étudié. Ces difficultés sont repérées à travers l'observation car le responsable avance : « *À travers l'observation quotidienne, j'ai repéré ces difficultés* ».

En ce qui concerne les opérations que les enseignants peuvent réaliser sans le suivi du responsable, celui-ci avance : « *Chaque enseignant est libre dans sa salle et travaille selon ses expériences dans le domaine de l'informatique* ». Cela indique qu'il n'y a aucun suivi pédagogique par le responsable dans la réalisation des différentes opérations lors de l'utilisation

de TBI ; car les enseignants ne le sollicitent pas. Précisons que certains enseignants, dans le chapitre précédent, affirment qu'ils maîtrisent certaines opérations comme : « *Manipuler les contenus directement sur l'écran, enregistrer l'activité réalisée au cours de la séance.* »

A la question sur la relation entre la formation et la compétence d'utiliser le TBI, le responsable répond : « (...) *il faut une formation pour utiliser tout le matériel du laboratoire.* »

A ce niveau, la comparaison entre les résultats issus de l'entretien et ceux des questionnaires met en évidence une cohérence. Les enseignants expriment clairement un besoin de formation pour mieux exploiter le TBI. En effet, le responsable du laboratoire affirme que l'absence de formation influence négativement l'utilisation de cet outil ; la formation devient nécessaire.

Concernant la proposition de formations ou d'ateliers destinés aux enseignants de département, le responsable affirme que l'université « *propose des formations à distance, mais ils (les enseignants) ne les suivent pas et ne leur donnent pas d'importance* ». Il ajoute que « *Les enseignants des sciences humaines ne s'intéressent pas à ce type d'outils surtout la faculté des lettres. Par contre, les enseignants des filières techniques sont au top d'expériences* ».

Cette situation peut s'expliquer par plusieurs raisons qui poussent les enseignants des filières scientifiques et techniques à utiliser le TBI : la nature des contenus enseignés et des supports exploités (les schémas, les tableaux, les expérimentations scientifiques, les dessins des organes anatomiques...) ; les phénomènes physiques (mouvements tectoniques) ; le matériel technique... Comme le précise Berrien (2019), maître de conférences en chimie organique, qui estime que l'interactivité permet de voir les erreurs des étudiants et de les commenter de manière collaborative. Par contre, l'activité pédagogique des enseignants de spécialités littéraires repose sur la lecture, l'analyse et la discussion de supports écrits ; ce qui explique leur perception limitée de l'utilité du TBI ou le manque de formations adaptées.

Mentionnons que les réponses du responsable révèlent quelques divergences par rapport aux réponses des participants interrogés dans l'enquête par questionnaire ; où un seul enseignant confirme que l'université propose des formations. Pour l'adaptation de ces formations aux besoins des enseignants, le responsable affirme explicitement que ces formations répondent aux attentes des enseignants. Concernant la question relative à la méthode adoptée pour identifier les besoins réels des enseignants, cet responsable précise « *une analyse des besoins* » à fin d'adapter les formations proposées aux besoins identifiés.

En réponse à la question des propositions de formations destinées aux enseignants du département, le responsable insiste sur une démarche pratique fondée sur des ateliers : « *il est favorable de proposer des ateliers* ». Cependant, ses réponses sont concises et ne fournissent pas d'explications satisfaisantes sur ces formations. Il souligne la nécessité de proposer des ateliers pratiques afin d'accompagner les enseignants dans l'utilisation du TBI plutôt que des formations classiques.

3 Discussion

L'exploitation globale et efficace des outils numériques, plus particulièrement le TBI, par les enseignants universitaires repose sur une formation adaptée, une maîtrise technique suffisante ainsi qu'un accompagnement pédagogique.

Plusieurs enseignants interrogés affirment qu'ils maîtrisent certaines opérations de base du TBI, tandis que le responsable considère que leurs compétences restent limitées et mentionne le manque d'intégration du TBI dans leurs pratiques d'enseignement. Il existe donc une contradiction entre les résultats obtenus à travers notre enquête par entretien et les déclarations des enseignants au niveau de questionnaire.

Pour les avantages et des options du TBI précisées, les réponses de l'ingénieur ressemblent aux éléments abordés dans notre deuxième chapitre théorique.

En plus des avantages du TIB, l'entretien montre que les enseignants ne manifestent pas une réelle volonté d'intégrer cet outil dans leurs pratiques et ne veulent pas participer dans des formations ; contrairement à leurs réponses au niveau du questionnaire où ils mentionnent l'importance de la formation et la nécessité d'introduire cet outil.

Une autre contradiction concernant la formation est notée. Les enseignants déclarent ne pas bénéficier de formations, alors que le responsable affirme que des formations à distance ont été proposées. Cela indique des difficultés liées à l'implication des enseignants ou à l'efficacité des dispositifs de formation proposés.

Comme il est déjà mentionné dans le chapitre précédent, les travaux centrés sur notre thème sont limités ; ce qui justifie l'intérêt et la pertinence de notre étude.

4 Propositions : vers un dispositif de formation

Dans le cadre de notre étude, nous tenterons de proposer une formation sur l'utilisation du TBI, destinée aux enseignants universitaires du département de français. Cette formation suit la démarche ingénierique, définie par Le Boterf comme :

L'ensemble coordonné des travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation, vise à concevoir et à mettre en œuvre des dispositifs permettant aux apprenants d'acquérir des ressources (connaissances, savoir-faire.) et de s'entraîner à les combiner et à les mobiliser pour agir avec compétence (2006, p. 314).

Cette démarche repose sur cinq étapes complémentaires : l'analyse de besoins, qui permet d'identifier les attentes et les difficultés rencontrées par les enseignants ainsi que leurs compétences actuelles ; la conception, qui consiste à élaborer un plan de la formation (contenus, méthodes, activités, moyens techniques... nécessaires pour le bon déroulement de la formation) ; la réalisation (la mise en œuvre de la formation) ; et l'évaluation, qui permet de mesurer l'efficacité de la formation proposée, pour identifier ses points forts et ses limites.

4.1 L'analyse des besoins

Dans le but d'améliorer l'intégration du TBI dans les pratiques pédagogiques universitaires, il est nécessaire de proposer des formations adaptées aux besoins des enseignants. Ces besoins renvoient à un manque ou à un dysfonctionnement perçu dans leurs pratiques. A ce propos, Le Boterf définit les besoins comme « *l'écart de connaissances ou de compétences existant entre le profil professionnel requis et le profil professionnel réel. Les besoins de formations sont exprimés en termes d'objectifs opératoires de formation* » (1990, p. 96). Les besoins correspondent à la différence entre les compétences réelles et les compétences attendues des enseignants ; ce qui nécessite la mise en place de formations adaptées pour réduire cet écart.

Ainsi, à travers l'analyse des réponses des enseignants interrogés et celles de l'ingénieur, nous formulons quelques objectifs, qui visent à renforcer les compétences techniques, pédagogiques et professionnelles des enseignants. Les enseignants doivent être capables de :

- Découvrir la fonctionnalité de base du TBI.
- Intégrer TBI dans les pratiques pédagogiques universitaires.
- Maîtriser les options du TBI.
- Animer des cours interactifs et participatifs.
- Impliquer les étudiants dans l'utilisation du TBI.

4.2 La conception

En nous appuyant sur les objectifs identifiés, nous proposons un cahier des charges, qui pourrait répondre aux besoins des enseignants formulés dans les objectifs cités.

Intitulé de la formation : intégration du TBI dans les pratiques pédagogiques

Public

Les enseignants universitaires du département de français (université de M'sila). Ceux chargés de la matière « compréhension et expression orale » sont prioritaires, car ils ont besoin de développer leurs compétences numériques et pédagogiques liées à l'utilisation du TBI.

Formation

Cette formation est centrée sur le TBI que les enseignants doivent exploiter pour animer leurs séances.

Objectifs visés (déjà cités)

Découvrir la fonctionnalité de base du TBI, intégrer TBI dans les pratiques pédagogiques universitaires, ...

Méthodes pédagogiques :

- Ateliers pratiques : des séances de formation basées sur l'application concrète des connaissances à travers des activités de manipulation à réaliser par les participants.
- Travaux collaboratifs : activités réalisées en coopération entre les participants ; ce qui favorise l'échange, l'interaction et le partage.

Moyens mis à disposition :

- TBI.
- Ordinateurs et vidéoprojecteur.
- Connexion internet.
- Supports numériques et documents pédagogiques.

Durée

- 03 jours pour une formation accélérée et pratique (selon le niveau visé).
- Une formation théorique à distance durant un mois.

Lieu

Le laboratoire de langues (la salle multimédia).

Formateur

- L'ingénieur du laboratoire de langue.

Quelques éléments peuvent faciliter la formation comme : la disponibilité du matériel numérique, la motivation des enseignants, l'accompagnement du formateur . D'autres peuvent

cependant la bloquer. Il s'agit des problèmes techniques éventuels, le manque de temps, la maîtrise insuffisante des outils numériques.

4.3 La réalisation

En nous appuyant sur le modèle de l'introduction progressive du TBI de Beauchamp (2004), nous proposons un scénario pour chaque niveau visé au cours de la formation des enseignants du français.

4.3.1 Le niveau débutant

Objectifs	Contenus	Méthodes	Supports	Durée	Evaluation
Les objectifs de ce niveau concernent l'utilisation simple du TBI comme support de présentation et la découverte de ses fonctionnalités de base (écriture, dessin, affichage de contenu).	Les contenus portent sur l'initiation à l'utilisation du TBI, notamment la manipulation de ses fonctionnalités de base (écriture, dessin, affichage de contenu).	Explication guidée et pratique. Présentation individuelle. Travaux collectifs.	TBI, ordinateurs, vidéoprojecteur, connexion internet, supports numériques (des vidéos), documents pédagogiques (fiches)...	3 jours	Observation des manipulations, exercices pratiques, présentations...

4.3.2 Le niveau apprenti (initié)

Objectifs	Contenus	Méthode	Supports	Durée	Evaluation
Les objectifs de ce niveau concernent la conception et l'organisation d'activités pédagogiques interactives.	Les contenus englobent la création d'activités, la sauvegarde des modifications...	Des travaux pratiques, des mises en situation, des ateliers...	TBI, logiciel de présentation (power point), ordinateurs, vidéoprojecteur, connexion internet, supports numériques et documents pédagogiques.	2 à 3 jours	Réalisation d'une activité pédagogique simple, création de situations interactives...

Le niveau avancé

Objectifs	Contenus	Méthode	Supports	Durée	Evaluation
Les objectifs de ce niveau concernent la manipulation du TBI et l'exploitation des ressources numériques (images, sons, vidéos...).	Les contenus sont liés à l'utilisation des périphériques tels que le camera, la tablette...	Des ateliers pratique, des situations-problèmes...	TBI, ordinateurs, vidéoprojecteur, connexion internet, périphériques numériques et documents pédagogiques.	1 jour	Réalisation d'activités interactives...

4.3.3 Le niveau synergique

Objectifs	Contenus	Méthode	Supports	Durée	Evaluation
Les objectifs de ce niveau concernent la maîtrise maximale du TBI et son utilisation de manière fluide et stratégique.	Les contenus sont centrés sur les conceptions de scénarios pédagogiques interactifs et collaboratifs, le partage de ressources numériques...	Echanges, ateliers, activités pratiques...	TBI, plateforme collaborative...	5 à 6 heures	Activités pour évaluer l'intégration du TBI comme un outil central dans la pratique enseignante.

4.4 L'évaluation de la formation

Pour évaluer les formations proposées, nous proposons quelques outils qui pourraient orienter les formateurs et les évaluateurs. Mentionnons que deux indicateurs permettent d'évaluer la qualité de la formation : le taux d'avancement des activités prévues et le taux de présence des participants.

4.4.1 Questionnaire de satisfaction

Questionnaire de satisfaction

Ce questionnaire évalue le degré de satisfaction des enseignants du département de français ayant suivi la formation sur l'utilisation du TBI.

Déroulement de la formation

Eléments	Insatisfait	Neutre	Satisfait	Très satisfait
La durée de la formation				
Les conditions matérielles				
Les contenus présentés				
Les ateliers pratiques				
Les travaux collaboratifs				
L'accompagnement institutionnel				

Evaluation générale

- Quels sont les points positifs de cette formation ?
- Quels sont ses points négatifs ?
- Souhaitez-vous participer à des formations similaires ?
- Que proposez-vous pour améliorer cette formation ?
- Les séances en présentiel sont-elles suffisantes ?

4.4.2 Fiche de suivi (contenus)

Contenus prévus	Contenus réalisés	Taux d'avancement	Remarques

4.4.3 Fiche de suivi (activités)

Activités prévues	Activités réalisées	Taux d'avancement	Remarques

4.4.4 Fiche de présence (suivi et évaluation)

Nom et prénom	Présent	Absent
Enseignant 1		
Enseignant 2		

Enseignant 3		
---------------------	--	--

Ces outils peuvent être enrichis par des outils (des grilles, des tableaux...) qui permettent d'évaluer le degré de maîtrise des objectifs visés et la qualité des activités réalisées par les enseignants.

Conclusion

En conclusion, l'entretien révèle que l'intégration du TBI ne dépend pas uniquement de la disponibilité du matériel ou des formations, mais également de l'attitude des enseignants envers les outils numériques et de leur volonté de développer leurs compétences technologiques. Ce chapitre met en évidence les résultats obtenus par l'entretien avec le responsable de laboratoire, qui nous a fourni des informations importantes sur l'intégration du TBI par les enseignants du département de français (université de M'sila). Ces données nous ont permis de proposer une formation qui tient compte de leurs besoins, afin d'améliorer leurs pratiques pédagogiques et de favoriser une meilleure utilisation du TBI.

Conclusion générale

Notre étude porte sur la formation des enseignants universitaires algériens de FLE à l'intégration du TBI ; un outil innovant pouvant fortement améliorer l'apprentissage bien que son apport dans l'enseignement soit encore discuté. En effet, l'intégration efficace de cet outil ne dépend pas uniquement du matériel numérique mais également de la formation et de l'implication des enseignants dans l'intégration de nouvelles pratiques pédagogiques.

La formation de ces enseignants, qu'elle soit initiale, continue ou autoformation, développent leurs compétences cognitives, fonctionnelles, comportementales et technologiques. La maîtrise des outils technologiques et leur intégration efficace sont indispensables actuellement pour assurer la qualité des formations dispensées aux étudiants. De ces outils, le TBI dont les fonctionnalités permettent de présenter des contenus interactifs, motivants et pertinents. Cependant, une exploitation optimale de l'outil nécessite certaines compétences chez les enseignants. Notre travail a pour objectif de vérifier si les enseignants universitaires de FLE (université de M'sila) disposent des compétences requises pour exploiter efficacement le TBI et proposer de pistes de formations adaptées aux besoins identifiés.

Pour ce faire, nous avons adopté une démarche méthodologique fondée sur l'étude de cas ; mobilisant une enquête par questionnaire auprès des enseignants universitaires du département de français, et un entretien semi-directif avec le responsable du laboratoire de langues de la faculté.

Les données collectées et analysées ont permis de confirmer les hypothèses proposées. En effet :

- Les enseignants de français de l'université de M'sila ne disposent pas des compétences nécessaires pour exploiter efficacement le TBI dans leurs pratiques pédagogiques.
- L'université ne propose pas de formations qui permettent le développement de ces compétences.
- L'accompagnement institutionnel n'est pas suffisant pour aider les enseignants à une exploitation réussie

Ainsi, les enseignants interrogés n'ont pas des compétences nécessaires pour exploiter efficacement les fonctionnalités de base du TBI dans leurs pratiques pédagogiques. Cela s'explique par l'absence de formations sur l'utilisation de cet outil et par le refus des enseignants de s'adapter au développement technologique actuel. Ces explications sont fournies par le responsable du laboratoire qui a mentionné les insuffisances et les limites qui caractérisent la

formation universitaire ; ce qui nous a poussées à proposer une formation théorique et pratique adaptée aux besoins repérés.

Toutefois, cette étude présente certaines limites qu'il convient de souligner : le nombre restreint d'enseignants ayant répondu à notre questionnaire, la contradiction entre les déclarations des enseignants et les réponses du responsable du laboratoire, et le manque des travaux théoriques sur la formation des enseignants universitaires à l'intégration du TBI ; une difficulté que nous ne pouvons ignorer.

Cette recherche pourrait être approfondie par des études portant sur l'évaluation de l'impact des formations actuellement proposées, l'application du modèle proposé... Nous insistons sur la nécessité de sensibiliser les enseignants à l'intégration des nouveaux outils numériques pour améliorer leurs pratiques pédagogiques. En effet, l'intégration efficace du numérique demeure un volet primordial pour l'amélioration de l'enseignement supérieur ; pour des formations plus innovantes, interactives et adaptées aux évolutions actuelles.

Références bibliographiques

Dictionnaires

- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Dubois, J. (2002). *Dictionnaire linguistique*. Paris : Larousse .
- Larousse. (2005). *Le Petit Larousse illustré*. Paris : Larousse.
- Le petit Robert micro. (2013). *Dictionnaire d'apprentissage de la langue française*. Paris : Le Robert .

Ouvrages

- Ardouin, T. (2017). *Ingénierie de formation : Intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie*. Paris : Dunod.
- Belanger, J. (2010). *Guide Pratique d'Animation et de Formation*. Québec : Saint-Martin.
- Belkaïd, M. (2002). « *La diversité culturelle pour une formation des enseignants en altérité* ». In Dasen, P. & Perregaux, Chr. (dirs). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Carré, P. (1997). *L'autoformation : Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dabène, M. (1994). « *La formation au métier d'enseignant : l'enfant pauvre de la Didactique des langues* ». Éléments pour une théorie de la formation .Paris : Crédif-Hatier.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Depover, C., Karsenti, T. & Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec, QC : Presse de l'Université du Québec.
- Doudin, P-A., & Lafortune, L. *Intervenir auprès d'Elèves ayant des Besoins Particuliers (Quelle formation à l'enseignement)*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Gage, J (2011). *Branchez la littérarité : l'utilisation du tableau blanc interactif pour capter l'intérêt de vos élèves*. Montréal : Modulo.

- Grawitz, M. (1990). *Méthodes des sciences sociales* (8^{ème} édition). Paris : Dalloz.
- Kaufmann, J-C. (2011). *L'entretien compréhensif* (3^{ème} édition). Paris : Armand Colin.
- Le Boterf, G. (1990). *L'Ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences* (5^{ème} édition). Paris : Éditions Eyrolles.
- Lefebvre, S. & Samson, G. (2015). *Le tableau numérique interactif : Quand chercheurs et praticiens s'unissent pour dégager des pistes d'action* : Presses de l'université de Québec.
- Petitgirard, Y., Abry Brodin, E. (2011). *Le tableau blanc interactif*. Paris : CLE International, coll. « Technique et pratique de classe ».
- Pink, W. T. & Hyde, A. (1992). *Effective Staff Development for school change*. Norwood, N, J : Publishing Corporation.
- Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Articles

- Alcheghri, H. (2015). *Communication est attribuée*. Laboratoire UMR 5191 ICAR. Université Lumière Lyon2. Biennale de l'éducation
- Tricot, A., & Rafenomanjato, J. (2007). « Le numérique modifie-t-il le métier d'élève ? » *Hermès, La Revue- Cognition, communication, politique*, CNRS-Editions.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. « mythes et réalités » (56) 2, p 14. Paris : Retz
- Beauchamp, G. (2004) «Teacher use of the interactive whiteboard in primary schools: towards an effective transition framework ». *Technology, Pedagogy and Education*, 13 (3), pp. 327-348.
- Beauchamp, G., Kennewell, S. (2010). « Interactivity in the classroom and its impact on learning». *Computers & Education*, pp. 759-766.
- Bernard, F-X. & Fluckiger, C. (2019). « Innovation pédagogique et numérique : quels modèles pour quelles transformations ? » *Spirale : Revue de recherches en éducation*, (63), p.6.

- Dostal, J. (2011). « Reflections on the use of interactive whiteboards in instruction in international context ». *The New Educational Review*, 25(3), pp. 205-220.
- Dumazedier, J. (1995). « Aides à l'autoformation : un fait social d'aujourd'hui ». *Education permanente*, (122), pp. 243-256
- Forquin, J-C. (1984). « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation ». *Revue française de sociologie*, 25(2). pp. 211-232.
- Kennewell, S., & Beauchamp, G. (2007). «The features of interactive whiteboards and their influence on learning ». *Learning : Media and Technology*, 32 (3), pp. 227–241.
- Khalidi, M. (2013). « Formation Des Enseignants Et Intégration Des Technologies De L'information Et De La Communication Dans L'apprentissage Des Disciplines ». *Educ recherche* (3), 2, pp. 74-80.
- Redouani, A. (2021). « L'effet de l'usage du tableaublanc interactif (TBI) sur les pratiques pédagogiques dans trois écoles élémentaires de Strasbourg ». *Revue internationale sur le numérique en éducation et communication*, (5), pp.162-173
- Lang, V. (1996) : « Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation ». *Recherche et formation*, (23), pp. 9-27.
- Lebrun, (2011). « Impact de TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systématique » . *Sticef*, (18), pp.287-316
- Lefebvre, S., & Samson, G. (2013). « État des connaissances sur l'implantation du tableau numérique interactif (TNI) à l'école ». *Sticef*, (20), pp. 212-232
- Porcher, L. (1976). « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen ». *Etudes de linguistique appliquée*, (23), pp. 6-18.
- Saltan, F. & Arslan, K. (2009). *A new teacher tool, interactive white board* .Charleston, SC, USA.P p.2115-2420
- Smith, H. J., Higgins, S., Wall, K. ET Miller, J. (2005). « Interactive whiteboards: Boon or bandwagon? A critical review of the literature». *Journal of Computer Assisted Learning*, 21 (2), 91–101.

Türel, Y. K. (2010). « Developing Teachers' Utilization of Interactive Whiteboards ». Dans D. Gibson, et B. Dodge. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 30-52). Chesapeake.

Thèses et mémoires

Alcheghri, H. (2016). *Usages pédagogiques du tableau numérique interactif*. Thèse de doctorat (publiée). Université Lumière Lyon 2, France. Dans <https://shs.hal.science/halshs-01186452v1>

Bousabaa, O. (2023). *L'intégration des outils numériques en classe de FLE Cas d'étude : les élèves de 5^{ème} année primaire*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du master En science du langage. Dans le site : <https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/36030/1/Bousabaa%20Oumkelthoum.pdf>

Djellouli, L. (2014). *La formation continue des enseignants du FLE au cycle primaire : obstacles et perceptions* (Cas des enseignants des circonscriptions de Biskra 2 et Sidi Okba) Mémoire de master Dans le site : <http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/5876>

Grondin O. (2019). *Apprendre et enseigner autrement avec le tableau interactif : en quoi le TI est-il un tremplin dans le processus d'apprentissage du Français Langue Étrangère*. Mémoire de master 2 , parcours FLE. Dans le site : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03933008v1>

Hadef, A. (2007). *L'enseignant universitaire : son projet, son identité et son rapport à la profession*. Thèse de doctorat en psychologie et sciences de l'éducation (non publiée). Dans le site : <https://bu.umc.edu.dz/theses/psychologie/HAD977.pdf>

Kaid, S.W. & Mohammadi, I. (2022/2023). *La formation des formateurs de FLE en Algérie de la formation théorique aux pratiques d'enseignement*. Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master. Dans le site : <https://dspace.univ-tlemcen.dz/server/api/core/bitstreams/cb88f10c-7d78-413c-99bb-6c9b8e644250/content>

Messaour, R. (2016). L'apport du cursus universitaire dans la formation des enseignants du FLE en Algérie mémoire de magister . Dans le site : https://www.researchgate.net/publication/378268898_L'apport_du_cursus_universitaire_dans_la_formation_des_enseignants_du_FLE_en_Algerie

Meyer, A. (2012). *Enseigner avec un tableau blanc interactif : une (r)évolution ? Analyse instrumentale d'une séquence d'enseignement de la géométrie au primaire*. Mémoire présenté pour l'obtention du Master Maltt : cas de l'université de Genève , Swiss .

Dans le site : <https://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/memoire/Meyer2012.pdf>

Redouani, A. (2022). *L'impact de l'usage pédagogique du Tableau Blanc Interactif (TBI) sur l'engagement scolaire des élèves dans le cadre de l'enseignement de la langue arabe à l'école élémentaire*(Thèse de doctorat) .Université de Haute –Alsace, France . Dans le site :

https://theses.hal.science/tel04137370v1/file/REDOUANI_Abdessamad_2022_ED519.pdf

Zitouni, M. (2023/2024). *La formation initiale des enseignants nouvellement recrutés à l'ère du numérique* (Mémoire de Master de français) Université de Ghardaïa ? Algérie. Dans le site :

<https://dspace.univ-ghardaia.edu.dz/items/ff2dfebd-a8e8-4fe4-a2d6-f111e2b83613>

Site

Ecole Supérieure de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (ESENESR). Dans le site <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03867088/document>

Rapports

Becta. (2003). *What the research says about interactive whiteboards*. Coventry , Royaume-Unis : British Educational Communications and Technology Agency .

Taddei, F (2009). *Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : un défi majeur pour l'éducation du XXIe siècle*. Paris : OCDE.

Annexes

Annexe 1.

Questionnaires remplis par les enseignants universitaires

La formation des enseignants universitaires de FLE à l'utilisation du tableau blanc interactif : vers un dispositif adapté aux besoins (Cas des enseignants du département de français, Université de M'sila)

Ce questionnaire anonyme est destiné aux enseignants de la matière « Compréhension et expression orale » du département de français (Université de M'sila. Il vise à collecter leurs réponses sur leur formation à l'utilisation du tableau blanc interactif (TBI) dans leurs pratiques pédagogiques. Il précisera si ces enseignants ont les compétences requises pour manipuler cet outil technologique que contiennent les laboratoires de langues ; où se déroulent les séances de la matière.

Nous vous remercions pour votre précieuse contribution.

Informations sur les enseignants

Grade

- ☐ Maître-assistant B
- ☐ Maître-assistant A
- ☐ Maître de conférences B
- ☐ Maître de conférences A
- ☐ Professeur

Spécialité

- ☐ Didactique des langues étrangères
- ☐ Sciences du langage
- ☐ Littérature

Diplôme obtenu

- ☐ Magister
- ☐ Doctorat LMD
- ☐ Doctorat en sciences

Ancienneté

- ☐ Moins de 5 ans
- ☐ De 5 à 10 ans
- ☐ De plus de 10 ans

Intégration des outils numériques

Quels outils numériques exploitez-vous dans vos pratiques enseignantes ?

- ☐ Ordinateur
- ☐ Tablette
- ☐ Vidéoprojecteur
- ☐ Tableau interactif
- ☐ Téléphone

À quelle fréquence intégrez-vous ces outils ?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

Utilisation du TBI

Cette partie du questionnaire est destinée aux enseignants qui intègrent le TBI dans leurs pratiques.

Pourquoi utilisez-vous le TBI ?

- ☐ Présenter des supports variés (présentation Power Point, vidéo, textes...)
- ☐ Partager des ressources en ligne
- ☐ Modifier des images, des textes, des schémas...
- ☐ Enregistrer des activités et des cours

Autres :

Parmi les opérations suivantes, lesquelles pouvez-vous réussir sans solliciter un expert ?

- ☐ Connecter le TBI à l'ordinateur
- ☐ Projeter les contenus prévus
- ☐ Lancer des applications, des vidéos...
- ☐ Manipuler les contenus directement sur l'écran
- ☐ Utiliser son doigt pour déplacer ou effacer des contenus
- ☐ Utiliser le stylet pour des modifications
- ☐ Enregistrer l'activité réalisée au cours de la séance
- ☐ Réaliser des captures d'écran

- ☐ Zoomer et agrandir les contenus

Autres :

Quelles difficultés avez-vous lors de l'utilisation du TBI ?

.....
.....

Formation à l'utilisation du TBI

Évaluez votre degré de maîtrise du TBI

- ☐ Maîtrise insuffisante
☐ Maîtrise faible
☐ Maîtrise satisfaisante
☐ Maîtrise bonne
☐ Maîtrise maximale

Avez-vous participé à des formations sur l'utilisation du TBI ?

- ☐ Oui
☐ Non

Si oui, ces formations sont-elles ?

- ☐ Autonomes
☐ Proposées par l'université
☐ En ligne
☐ En présentiel

Quelles compétences ces formations développent-elles ?

.....
.....

Quelle est le nombre et la durée de ces formations ?

.....

Éprouvez-vous la nécessité d'une formation sur l'utilisation du TBI ?

- ☐ Oui

☐ Non

Pourquoi ?

.....
.....

L'université propose-t-elle des formations sur l'utilisation du matériel du laboratoire de langues ?

☐ Oui

☐ Non

L'accompagnement institutionnel ne serait pas suffisant pour les aider à une exploitation réussie?

☐ Oui

☐ Non

Annexe2

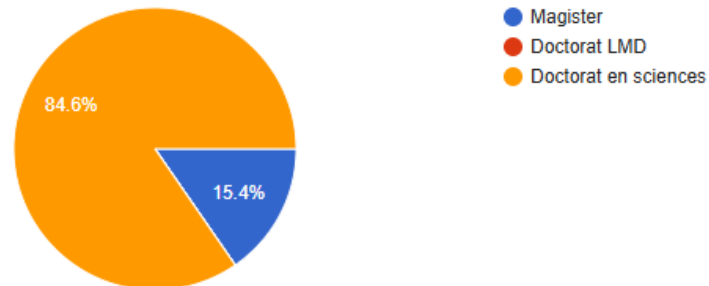
Les réponses des enseignants interrogés

Informations sur les enseignants

نسخ الرسم البياني

Diplôme obtenu

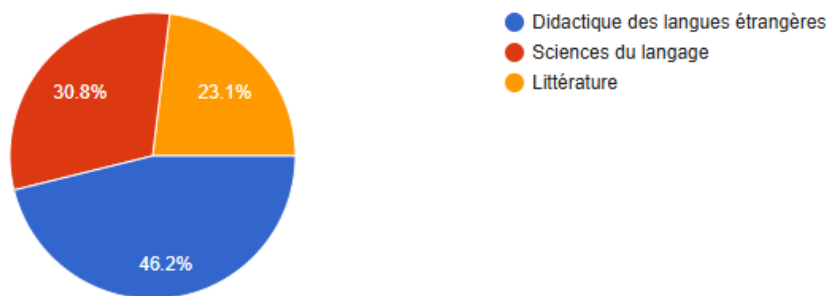
13 رداً



نسخ الرسم البياني

Spécialité

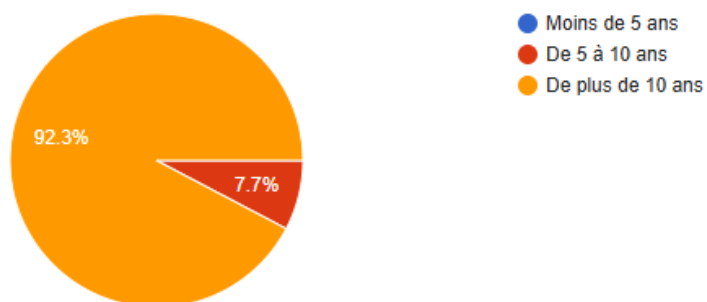
13 رداً

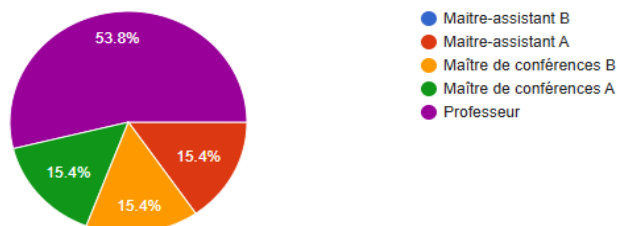


نسخ الرسم البياني

Ancienneté

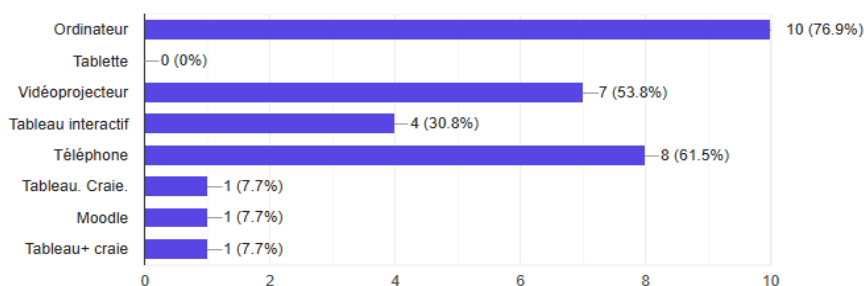
13 رداً



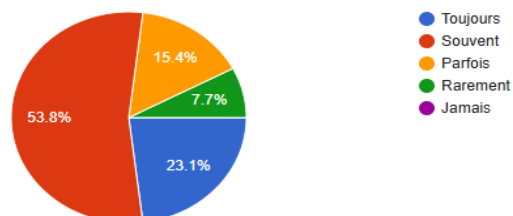


Intégration des outils technologiques

? Quels outils technologiques exploitez- vous dans vos pratiques enseignantes

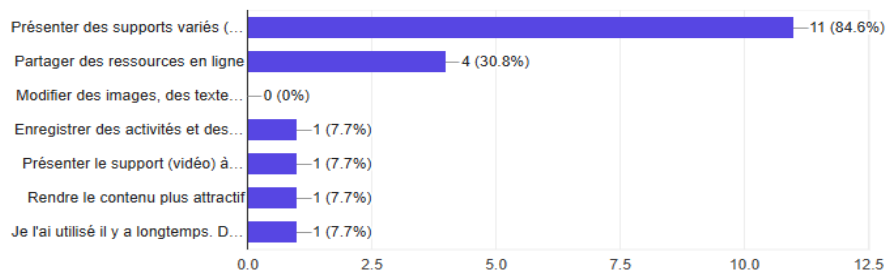


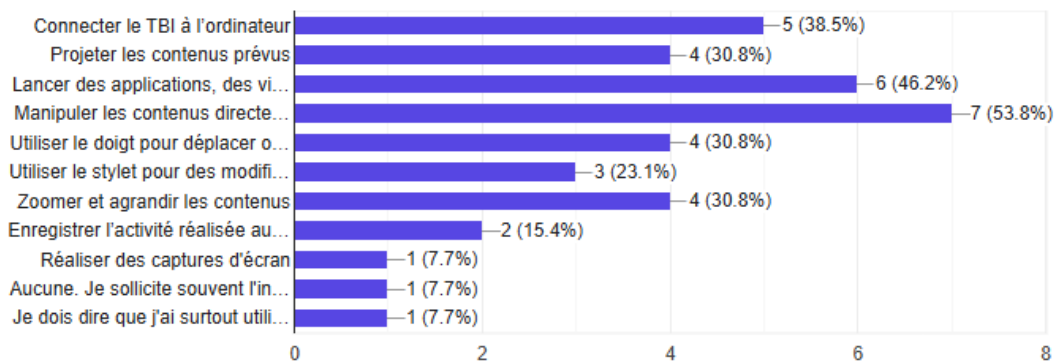
? À quelle fréquence intégrez- vous ces outils



Utilisation du TBI

? Pourquoi utilisez- vous le TBI





Quelles difficultés avez- vous lors de l'utilisation du TBI ?

Aucune

Je ne le maîtrise pas. Je sollicite l'ingénieur. Si celui-ci est absent, j'utilise le téléphone. Je partage la vidéo et les étudiants la visionnent sur leurs mobiles.

Difficultés d'ordre technique

La non disponibilité des salles équipées par cet outil

Pour les tableaux du lab 4 et lab 3 , j'ai du noter toutes les directives de Chaker et je suivais les étapes à chaque fois que je suis dans la salle. Le travail consistait surtout à partager des documents sur l'écran, j'utilisais rarement le stylet. Pour la salle Malek Bennabi, j'ai apprécié l'expérience mais je pense qu'elle sera la dernière. Le tableau ressemble à une tablette ou à un téléphone portable.

Disfonctionnement de l'appareil et coupure d'électricité

Aucune

Pas toujours disponible

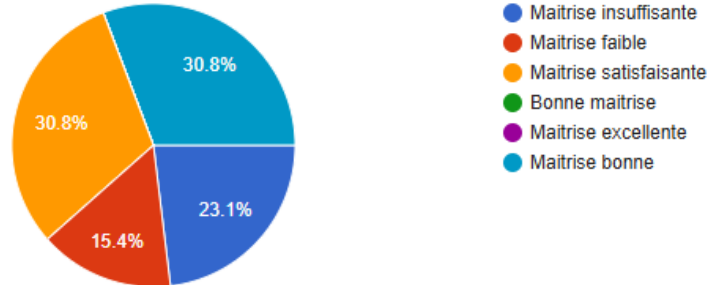
Utiliser le doigt et le stylet...

Manipuler les contenus directement sur l'écran Enregistrer l'activité réalisée au cours de la séance

نسخ الرسم البياني

Évaluez votre degré de maîtrise du TBI

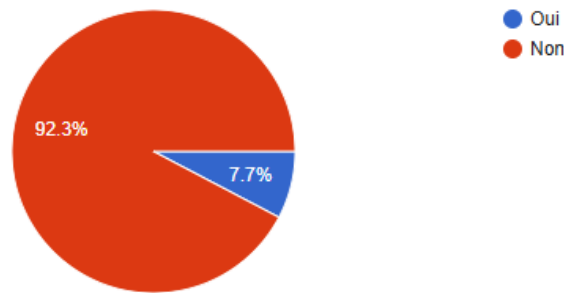
ردان 13



نسخ الرسم البياني

? Avez- vous participé à des formations sur l'utilisation du TBI

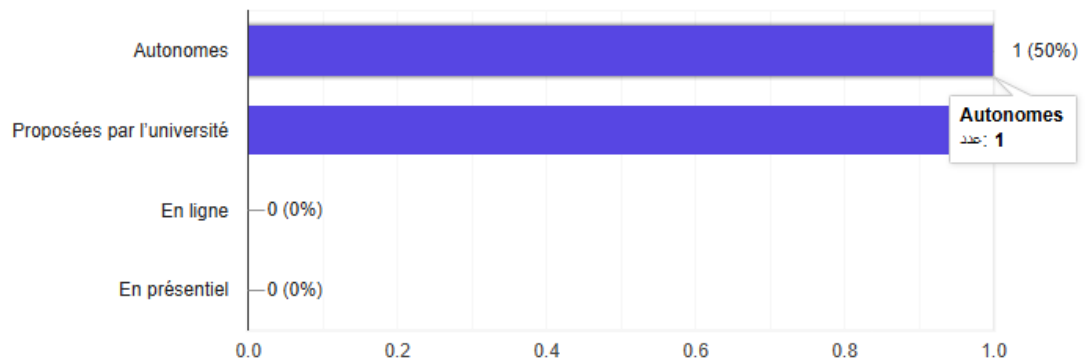
ردان 13



نسخ الرسم البياني

? Si oui, ces formations sont- elles

ردان (2)



Quelles compétences ces formations développent- elles ?

Aucune formation n'est programmée par l'université. Souvent, les formations concernent les plateformes Moodle pour encourager l'enseignement à distance.

Compétences de compréhension et d'évaluation

Le technicien du labo nous donne juste des directives générales mais c'est moi qui fléchissais sur l'usage de ces outils et leur intégration en classe.

Maîtrise et manipulation du TBI

Susciter la motivation chez les étudiants

Quelle est le nombre et la durée de ces formations ?

0

Si on peut considérer les directives de Chaker comme des formations, quelques minutes 10 max

Eprouvez- vous la nécessité d'une formation sur l'utilisation du TBI ? Pourquoi ?

Oui. C'est un outil très intéressant qui permet de capter l'attention des étudiants et de les intégrer dans le cours. Si je le maîtrisais, je ne serais pas obligée d'utiliser les mobiles. L'utilisation des mobiles les pousse à aller vers d'autres sites et espaces de communication. Ils ne suivent pas vraiment le cours. Certaines options peuvent aider à expliquer les éléments abordés... mais sans tableau, ce n'est pas évident.

Oui. Connaître les nouvelles stratégies

Quoi que cette technologie semble dépassée actuellement, mais une formation sur l'usage de cet outil demeure indispensable.

Personnellement, je pense qu'il nous faut une formation sur l'usage technique de ce tableau, l'enseignant universitaire, en sa qualité de chercheur, doit contribuer à la réflexion sur son usage en classe.

Oui. Parce qu'il permet de varier les tâches avec les étudiants et de gagner le temps

Non nécessaire. On peut tout apprendre avec YouTube

Oui C'est intéressant pour les enseignants voulant développer leurs compétences par rapport aux outils technologiques et informatiques récentes

Oui, afin d'améliorer l'enseignement et susciter la motivation des étudiants

Impérativement, pour être à jour et optimiser mon rendement d'enseignement

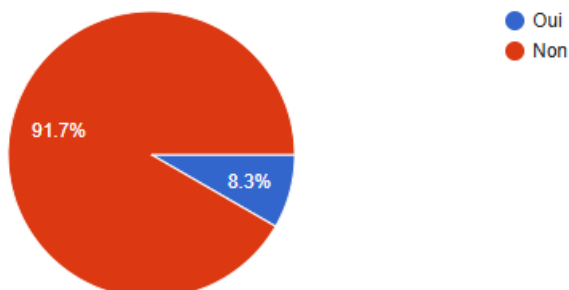
Oui, parce que c'est un outil pratique

Oui. C'est une pratique d'actualité qu'il faut absolument maîtriser

Oui, pour l'exploiter efficacement

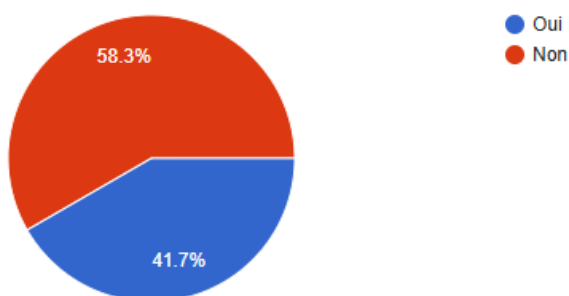
L'université propose-t-elle des formations sur l'utilisation du matériel du laboratoire de langues ?

12 رداً



L'accompagnement institutionnel est-il suffisant pour aider les enseignants à une exploitation réussie ?

12 رداً



Annexe 3.

Guide de l'entretien

L'entretien avec le responsable de laboratoire des langues

Nous : Bonjour monsieur, nous volons vous posez des questions sur votre expérience en tant que responsable des laboratoires de langues vos réponses vont nous aider à réaliser la partie pratique de notre étude qui vise à connaitre si les enseignant ont les compétences nécessaires pour intégrer le TBI efficacement dans leurs parcours pédagogiques.

Les outils numériques et leur utilisation

1. Quels sont les outils numériques disponibles dans les laboratoires de langues du département ?

2. Ces outils sont-ils exploités par les enseignants de l'oral ? (Est-ce que les enseignants sont capables d'intégrer tous les matériels existants dans le laboratoire ?)
3. Quels sont les outils qu'ils exploitent le plus ?
4. Quel sont les outils qu'ils exploitent peu ou rarement ?

Le TBI

1. Le laboratoire est-il équipé d'un TBI ?
2. Quels sont les avantages de cet outil ?
3. Quel sont les options du TBI que les enseignants pourraient exploiter ?
4. Les enseignants l'exploitent-ils dans leurs pratiques ?
5. Sollicitent-ils votre aide ?

Besoins et propositions

1. Quels sont les difficultés des enseignants quant à l'exploitation du TBI ? Comment vous les avez repérées ? (Quelle est la méthode adoptez-vous pour identifier les besoins réels des enseignants : une analyse ou une étude ?)
2. Quelles sont les opérations que les enseignants peuvent sans votre suivi ?
3. Le manque de formation influence-il leur compétence d'utilisation du TBI ?
4. Avez-vous proposé des formations ou des ateliers destinées à ces enseignants ?
5. Ces formations sont-elles adaptées à leurs besoins ?
6. Quelle formation imaginez-vous pour les enseignants du département ?

Annexe 3.

Transcription de l'entretien avec le responsable du laboratoire des langues

Nous : Bonjour monsieur, nous volons vous poser des questions sur votre expérience en tant que responsable du laboratoire de langues. Vos réponses vont nous aider à réaliser la partie pratique de notre étude qui vise à connaître si les enseignants ont les compétences nécessaires pour intégrer le TBI efficacement dans leurs parcours pédagogiques.

Les outils numériques et leur utilisation

- Quels sont les outils numériques disponibles dans les laboratoires de langues du département ?
- **Le responsable** : « Les ordinateurs, les logiciels de gérer, le tableau blanc interactif, l'épiscopes (qui permet de lecture de documents écrits) ».
- Ces outils sont-ils exploités par les enseignants de l'oral ?
- **Le responsable** : « Quelques outils sont exploités, d'autres non. Par exemple, tous exploitent les ordinateurs mais pas tous les ordinateurs ; les ordinateurs des enseignants, pas des étudiants. Ils n'utilisent pas les casques qui permettent de bien entendre les étudiants du côté de l'oral. Ils n'utilisent pas les microphones pour parler librement. Il permet d'entendre l'intonation correcte de l'enseignant ».
- Est-ce que les enseignants sont capables d'intégrer tous les matériels existants dans le laboratoire ?
- **Le responsable** : « S'ils veulent ! c'est pourquoi il faut une formation pour connaître comment utilisé le matériel existant dans le laboratoire de langues. Mais, la plupart des enseignants ne feraient pas des efforts pour les utiliser ».
- Quels sont les outils qu'ils exploitent le plus ?
- **Le responsable** : « Ils utilisent le PC des enseignants et le data-show ».
- Quel sont les outils qu'ils exploitent peu ou rarement ?
- **Le responsable** : « Les casques, les microphones, l'épiscopes et jamais ils n'utilisent le TBI ».

Le TBI : avantages et maitrise

- Le laboratoire est-il équipé d'un TBI ?
- **Le responsable** : « Oui, bien sûr ! »
- Quels sont les avantages de cet outil ?
- **Le responsable** : « Il permet aux enseignants pour mieux expliquer le cours, de sauvegarde le cours pour d'autres séances et projeter le cours dans les plateformes l'enseignement à distance ».
- Quel sont les options du TBI que les enseignants pourraient exploiter ?
- **Le responsable** : « Annotation et écriture (écrire, souligner, et annoter) ; import et export (importer des documents, des images, des sons, et des vidéos, et exporter des pages au format PDF) ; interaction tactile (utilisation au doigt ou au stylet, gestion de la multitouche) ; enregistrement (sauvegarder les annotations

pour les partager ou les réutiliser) ; capture d'écran (prendre des instantanées de ce qui est affiché) ».

- Les enseignants l'exploitent-ils dans leurs pratiques ?
- **Le responsable** : « non ».
- Sollicitent-ils votre aide ?
- **Le responsable** : « Bien sûr ! ».

Besoins et propositions

- Quelles sont les difficultés des enseignants quant à l'exploitation du TBI ?
- **Le responsable** : « Il n'y a pas des problèmes techniques. Les enseignants ne veulent pas les utiliser ».
- Comment vous les avez repérées ?
- **Le responsable** : « A travers l'observation de chaque jour ».
- Vous donnez des conseils ou des remarques ?
- **Le responsable** : « Je ne donne pas des conseils Je passe des consignes et des orientations ».
- Quelles sont les opérations que les enseignants peuvent réaliser sans votre suivi ?
- **Le responsable** : « Chaque enseignant est libre dans sa salle et travaille à travers son expérience en informatique ».
- Le manque de formation influence-il leur compétence d'utilisation du TBI ?
- **Le responsable** : « Oui, bien sûr ! ».
- Avez-vous proposé des formations ou des ateliers destinés à ces enseignants ?
- **Le responsable** : « Oui, des formations à distance, mais les enseignants ne suivent pas. Ils ne donnent pas d'importances, les enseignants des sciences humaines et sociales surtout la faculté des lettres par rapport aux enseignants des filières techniques sont en top d'expériences ».
- Ces formations sont-elles adaptées à leurs besoins ?
- **Le responsable** : « Oui ! »
- Quelle formation imaginez-vous pour les enseignants du département ?
- **Le responsable** : « Pour les enseignants du département de français, il faut faire des ateliers ».

- Quelles sont les méthodes adoptées pour identifier les besoins réels des enseignants (une étude ou une analyse) ?
- **Le responsable** : « On n'a pas besoin d'une étude. Une analyse est faite pour les identifier ».

Résumé

Cette étude, qui porte sur la formation des enseignants universitaires algériens de FLE, vise à vérifier si les enseignants de l'université de M'sila ont les compétences nécessaires pour utiliser efficacement le tableau blanc interactif (TBI) ; pour proposer une formation adaptée à leurs besoins. Le questionnaire adressé à ces enseignants et l'entretien semi-directif avec le responsable du laboratoire de langue montrent que les enseignants ne possèdent pas les compétences requises pour l'intégration efficace du TBI, et que l'accompagnement institutionnel demeure insuffisant. Cela s'explique par l'absence de formations et par une certaine résistance aux évolutions technologiques ; d'où la formation théorique et pratique proposée.

تتناول هذه الدراسة تكوين أساتذة الجامعة الجزائريين (تخصص فرنسية كلغة أجنبية) على دمج السبورة التفاعلية في جامعة المسيلة. ويهدف البحث الى التحقق مما إذا كان الأساتذة يمتلكون المهارات اللازمة لاستخدام هذه الأداة التفاعلية بفعالية واقتراح مسارات تكوينية مناسبة لاحتياجهم في حال عدم توفر تلك المهارات. اعتمدت الدراسة منهجية دراسة الحالة. من خلال استبيان وجه الى الأساتذة ومقابلة شبه موجهة مع مسؤول مخبر اللغات. أظهرت النتائج ان الأساتذة لا يمتلكون المهارات المطلوبة. وان الجامعة لا تقدم أي تكوين مخصص. كما ان الدعم المؤسسي غير كاف. تعود هذه النواقص الى غياب التكوين والى مقاومة بعض الأساتذة للتطورات التكنولوجية. وبناء على ذلك. تم اقتراح تكوين نظري وتطبيقي. غير ان الدراسة تعترف ببعض الحدود. منها قلة عدد الأساتذة الذين أجابوا على الاستبيان الموجه لهم وتناقض بين تصريحات الاساتذة المجيبين وردود مسؤول المخبر. وايضا ندرة الاعمال النظرية حول الموضوع. وتؤكد الدراسة في ختامها على ضرورة تحسيس الأساتذة. وتقترح تعميق البحث من خلال تقييم التكوينات الحالية وتطبيق النموذج المقترح.

This study examines the training of Algerian university French as foreign language (FLE) teachers in integrating interactive whiteboards (IWB) at the University of M'sila. The objective is to determine whether teachers possess the necessary skills to use this interactive tool effectively, and if not, to propose training pathways tailored to their needs. The methodology adopted is a case study combining a questionnaire survey addressed to FLE teachers at the University of M'sila and a semi-structured interview with the head of the language lab. The results show that teachers do not have the required skills for effective IWB integration that the university does not organize any dedicated training, and that institutional support is insufficient. This shortcoming can be explained by the lack of training and by a certain resistance from teachers to technological developments. Consequently, a theoretical and practical training

program is proposed. However, our study has certain limitations: a small number of respondents to the questionnaire, a discrepancy between the teachers' statements and those of the lab supervisor, as well as the originality of the subject and the lack of existing research in this area. We emphasize the need to raise teachers' awareness and suggest further research by evaluating existing training programs and applying the proposed model.

Les mots clés :

Formation, Tableau Blanc interactive, compétence, les enseignants universitaires, intégration, l'exploitation, les outils numériques, les besoins, les parcours pédagogiques.