

**Utilisation de la Plateforme MOODLE dans l'acquisition
des perspectives de l'enseignement et son effet sur
le développement des compétences professionnelles auprès
des étudiants de diplôme général à la faculté de pédagogie**

إعداد

Dr. Maha Abdel-Ghany Abdel-Fattah El-seify

Maître de conférence

Fac. De pédagogie

Univ. De Menoufya

Sommaire

En effet, l'objectif de ce travail est assurément la production d'enseignants efficaces capables d'assumer la mission qui est la leur, c'est-à-dire celle d'assurer une éducation et une instruction de qualité. En effet, Acquérir les perspectives d'enseignement et maîtriser des compétences professionnelles semblent, à l'heure actuelle, des enjeux importants dans tous les secteurs de la formation et notamment en formation des maîtres .

La méthode privilégiée pour cette recherche est de type mixte, c'est-à-dire à la fois qualitative et quantitative. Pour identifier les cinq perspectives d'enseignement Pratt, Collins et Jarvis Selinger (٢٠٠١) ont conçu un questionnaire, le Teaching Perspectives Inventory (TPI). Le TPI a été utilisé pour comparer les résultats des participants avant et après la formation. Les résultats de cette recherche établissent un changement dans les résultats obtenus avec le TPI. D'après les résultats de cette recherche, les participants ont effectué une réflexion plus riche sur leur enseignement après la formation qu'avant celle-ci. Pour ce qui est de lien entre les perspectives d'enseignement et les compétences professionnelles, les données permettent d'établir un lien statistiquement significatif entre ces deux éléments (perspectives d'enseignement et les compétences professionnelles).

Mots-clés: web, sémantique, La plate –forme Moodle, l'interface du site, la planification d'enseignement , la gestion du cours , les cours en ligne.

Introduction:

Depuis son apparition au début des années 1990, le web a profondément transformé la société contemporaine. Il est désormais omniprésent dans nos vies, que ce soit dans notre façon de communiquer, de travailler, de nous divertir, d'acheter des produits etc. Il est maintenant l'application la plus utilisée de l'Internet pour créer, partager et utiliser de l'information.

Les gens grandissent avec internet et internet grandit avec eux. Il se développe. Ce qui semblait extraordinaire il y a quelques années comme l'usage du courrier électronique apparaît aujourd'hui non seulement comme acquis mais encore comme indispensable. Personne n'aurait pu prédire cette évolution comme personne n'aurait pu prédire l'avènement des communautés sur internet.

Cette deuxième « bulle » internet –après l'explosion de la première en 2000- est appelée « web 2.0 », une dénomination apparue lors d'une conférence en 2004 et décrite comme « une attitude plutôt qu'une technologie ». Le « web 2.0 » évoquerait donc plutôt de nouveaux axiomes pour internet, l'émergence de nouvelles pratiques et habitudes de la part des internautes. Le web 2.0 place l'utilisateur au centre du web et se veut plus social et collaboratif. (Chaimbault, 2007, 6)

L'internaute n'est plus passif, mais devient un véritable acteur qui peut personnaliser sa navigation, partager des photos, des vidéos, commenter ce que les autres proposent, contribuer à l'échange d'informations et interagir (partager, échanger, etc.) de façon simple, à la fois au niveau du contenu et de la structure des pages, et d'autre part entre eux d'où l'idée de plateforme d'échange.

En effet comme l'affirme Cavazza (2014) : « La promesse du Web 2.0 est donc d'ouvrir une ère nouvelle où les utilisateurs sont à la fois les contributeurs et les bénéficiaires. Nous quittons donc l'ère de l'interaction bidirectionnelle (site Web <-> utilisateur) pour entrer dans celle de la collaboration et de l'intelligence collective. Un nouveau départ où une multitude de nouveaux usages et de nouvelles applications sont encore à trouver.

Quant au web sémantique, web qui suit le web ٢.٠, présenté comme une extension du web actuel, constitue une nouvelle approche pour la représentation du contenu numérique (Chaudiron, ٢٠٠٧ .)

Le web sémantique , web de contenu, désigne une évolution du web qui permettrait aux données disponibles (contenus, liens) d'être plus facilement utilisables et interprétables automatiquement, par des agents logiciels, il peut être considéré comme un domaine d'application pour la représentation des connaissances. Le web sémantique en proposant une forme d'interopérabilité basée sur les standards du web et sur des liens entre les ressources, permet à plusieurs systèmes de communiquer entre eux, échanger et partager l'accès à l'information. Le web ٣.٠ semble donc désigner une évolution du web permettant d'associer les outils et les applications du web à ceux du web ٢.٠.(Salaun, ٢٠١٢).

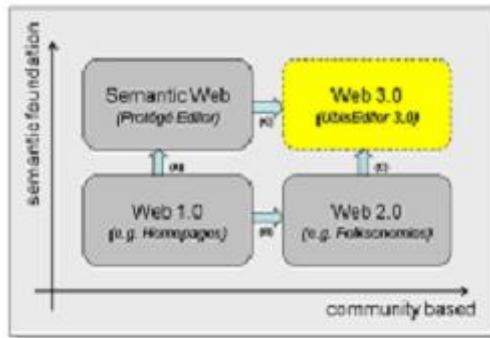


Figure ١ : L'évolution de Web ٣.٠ , [Source : Boriachon&Dagouat, ٢٠١٧]

Selon le collectif Roger T. Pédaque l'expression web sémantique « fait d'abord référence à l'avis du web de demain comme un vaste espace

d'échange de ressources entre êtres humains et machines [...] » [Pédauque, ٢٠٠٧, ١٠٠].

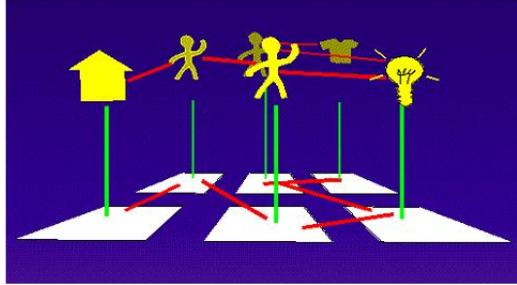


Figure ٢: Le web sémantique vu par Tim Bernes Lee en ١٩٩٤, [Source: W٣C]

Tim Berners Lee précise que le web sémantique «apportera une structure au contenu significatif des pages web » en permettant aux agents de logiciels d'effectuer facilement des tâches compliquées pour les usagers. Le web sémantique est donc présenté comme une extension du web actuel où l'information bien définie permettrait aux hommes et aux machines de travailler en coopération (Berners Lee et al., ٢٠٠١).

D'autre part, La formation professionnelle des enseignants requiert des cours théoriques, des stages et un entraînement dirigés. Les premiers, en particulier, les cours de psychologie, de didactique et de philosophie de l'éducation doivent être dispensés dans une perspective réellement scientifique. La formation de l'enseignant ne doit donc pas viser à faire de ce dernier l'exécutant aveugle de directives et de programmes statiques intangibles, mais une personne assez libre pour prendre des initiatives et pour assumer des responsabilités » (Rapport Parent, ١٩٩٤, tome ٢, pp. ٣٠٤-٣٠٥).

Dans ce travail de recherche, on souhaite tout d'abord comprendre les contextes d'usage de l'application de web sémantique en enseignement. Ensuite, on s'intéresse à la relation qui existe entre la technique utilisée dans le cadre du web sémantique et les perspectives de l'enseignement et en fin l'effet de l'acquisition des perspectives de l'enseignement sur les compétences professionnelles de l'échantillon.

Position du problème:-

La formation des enseignants constitue un terrain de réflexions, de recherches et de propositions partout dans le monde moderne. La formation des futurs enseignants est une responsabilité qu'assument les facultés de pédagogie. Les recherches sur ce sujet indiquent que les perspectives de l'enseignement représente la préoccupation majeure en formation des enseignants (Sheridan, ٢٠١١,١٨). Certains auteurs avancent que les difficultés à enseigner que rencontrent les débutants sont causées par les perceptions & les représentations inopérantes qu'ils entretiennent à l'endroit des élèves et de l'enseignement. D'autres ajoutent que le manque de connaissances est un autre facteur à considérer quand il s'agit d'expliquer les difficultés des enseignants débutants. (Welch, A. (٢٠١٠.) & (Witt, S. C. (٢٠٠٩).

L'ensemble des auteurs consultés indiquent que les croyances erronées et le manque de connaissances peuvent avoir un impact négatif important sur le choix et l'application des actions à enseigner et à mener en classe efficacement (Deggs, , Machtmes., & Johnson, ٢٠٠٨).

De nombreuses critiques ont été émises au système universitaire de formation des enseignants. On reprochait justement à la formation à l'enseignement son éclatement et sa disparité. Cela se traduisait, selon Gauthier et Mellouki (٢٠٠٣), par un manque de concertation entre les universités et par une multiplicité de programmes et de modèles souvent conçus sans référence aux besoins du milieu scolaire. On reprochait aussi à la formation de ne pas revêtir un caractère professionnel, dénonçant ainsi l'absence d'intégration de la formation disciplinaire et de la formation psychopédagogique et, particulièrement au secondaire, le peu d'importance accordée à la formation pratique ainsi que de nombreuses lacunes dans la formation psychopédagogique, notamment en ce qui a trait à la gestion de classe, à l'évaluation des apprentissages, à l'adaptation de l'enseignement et à l'utilisation des nouvelles technologies. Par ailleurs, on constatait que les universités n'accordaient pas à la formation des maîtres la place qui lui revenait, celle-ci faisant souvent figure de « parente pauvre » auprès des

autres facultés professionnelles. On constatait enfin l'absence de partenariat entre l'université et le milieu scolaire.(Bidjang ,٢٠٠٥,١٠)

Pour étudier le problème du manque des perspectives concernant l'enseignement chez les étudiants de diplôme général à fond, la chercheuse a utilisée l'inventaire des perspectives d'enseignement, le Teaching Perspectives Inventory (TPI) de Pratte(٢٠٠٥), un questionnaire comme outil permettant la cueillette de données., qui permet l'identification des perspectives de l'enseignant et une grille d'observation pour constater le degré de possession de quelques compétences essentielles professionnelles chez un groupe des étudiants/ enseignants de diplôme général (٢٠ membres) choisi par hasard. Les résultats de TPI montrent que les enseignants sont issus majoritairement de la formation initiale,, formés dans la perspective d'un enseignement traditionnel basée sur la transmission de connaissances avec cependant l'arrivée de personnels non qualifiés légalement , la perspective la plus dominante chez ces étudiants étaient la transmission .

Problématique de la recherche.

Le problème de cette recherche se limite " au manque des perspectives de l'enseignement et à la faiblesse des compétences professionnelles auprès des étudiants de diplôme général de la faculté de pédagogie de Banha.

Or les procédures suivies dans cette recherche identifient l'impact de la Plateforme E-learning «Moodle» sur les perspectives de l'enseignement et leurs effets sur les compétences professionnelles chez l'échantillon déjà citée en s'efforçant à répondre aux questions suivantes:

- ١- Comment des étudiants-maitres perçoivent-ils le processus de l'enseignement?
- ٢- Quelle est la réalisation réelle du niveau professionnel, au stage pratique, des étudiants de diplôme général de la faculté de pédagogie?
- ٣-Comment acquérir les perspectives de l'enseignement auprès des étudiants de diplôme général de la faculté de pédagogie via le plateforme «Moodle?»
- ٤- Quelles sont les principales fonctionnalités de la plateforme de Formation à Distance «Moodle» sur l'acquisition des perspectives de l'enseignement chez les étudiants de diplôme général de la faculté de pédagogie?

°-Jusqu'à quel point l'acquisition de ces ° perspectives a-elle son effet sur les compétences professionnelles chez ces étudiants?

Délimites de la recherche.

Cette recherche porte sur l'acquisition de cinq perspectives d'enseignement de Pratt (٢٠٠٥), chez un échantillon des étudiants de diplôme général de la faculté de pédagogie de Banha à travers le plateforme Moodle et constater son effet sur les pratique enseignante de ces étudiants.

Importance de la recherche:

Généralement, sur le plan pratique, nous croyons que cette recherche pourra contribuer à réduire les écarts entre les experts et les novices et les aider non seulement à enrichir leur réflexion sur leur pratique mais aussi à développer leur savoir professionnel .

Cette recherche prend en compte les évolutions actuelles de la formation qui se traduisent par quelques tendances fortes.

Première tendance : individualisation et responsabilisation des apprenants. Non seulement, il s'agit d'adapter le processus pédagogique aux différents individus (les techniques d'étude, les méthodes de travail...), mais aussi il convient d'aider un adulte à se former lui-même.

Deuxième tendance:Un nouveau partage des activités de formation .

Troisième tendance:La déscolarisation de la formation et l'intégration de la **formation aux situations professionnelles.**Elle correspond aux orientations suivantes :

- formation sur site et au poste avec les outils de travail eux-mêmes ;
- Développement de la formation-action où c'est l'action qui a un effet de formation ...

Enfin, quatrième tendance: Les communautés virtuelles deviennent un lieu important de diffusion du savoir et de partage d'expérience.

Hypothèses de la recherche- :

- I. existe des différences significatives au niveau ٠.٠١ entre les moyennes des notes des étudiants stagiaires de diplôme général dans la pré- post évaluation des perspectives de l'enseignement en faveur de post -évaluation;
- II. existe des différences significatives au niveau ٠.٠١ entre les moyennes des notes des étudiants stagiaires de diplôme général dans la pré- post évaluation des compétences professionnelles en faveur de post-évaluation

- III. Le programme proposé a un grand effet sur l'acquisition des perspectives de l'enseignement.
- IV. existe une corrélation forte entre l'acquisition des perspectives de l'enseignement et le développement des compétences professionnelles.

Outils de la recherche

١. Questionnaire TPI, le Teaching Perspectives Inventory (TPI) pour comparer les résultats des participants avant et après la formation;
٢. Grille indicatrice des compétences professionnelles nécessaires pour les étudiants /enseignants.
٣. Carte d'observation pour évaluer la performance de l'échantillon en classe.
٤. Questionnaire auto- administré: pour déterminer le niveau de maîtrise des compétences professionnelles selon le point de vue de l'échantillon

Terminologie de la recherche.

L'enseignement est perçu comme "un processus qui vise à favoriser les interactions sociales en classe et le vécu de situations diverses à travers lesquelles les élèves sont confrontés aux autres conceptions, lesquelles peuvent conduire à des conflits sociocognitifs. Ce processus vise également à ce que les élèves deviennent autonomes dans leur processus d'apprentissage. Le rôle de l'enseignant est ainsi décrit comme celui qui accompagne ses élèves et, pour ce faire, il importe de respecter leur zone proximale de développement. L'enseignement est considéré par Vygotsky (١٩٨٥) comme un facteur déterminant de cette zone proximale de développement. (LaChapelle, ٢٠٠٩, ٢٢٥).

On entend par "perspective : une manière de penser, sentir et agir dans un domaine déterminé (Gabriela et al, ٢٠١٧)

Les perspectives de l'enseignement sont des visions culturelles de L'enseignement, puissantes, mais aussi des cadres de référence invisibles avec lesquels nous construisons le sens dans notre monde de l'enseignement (Pratt, ٢٠٠٥) .

Ce sont les conceptions, le style ou la vision des enseignants au regard de l'enseignement et de l'apprentissage. (LeFebvre, ٢٠٠٥, ٣٣)

Quant à Pratt(١٩٩٨), les trois dimensions sur lesquelles il fonde ses perspectives sont les croyances(«Beliefs»),ce que l'enseignant croit qu'il fait en tant qu'enseignant), les intentions(«Intentions»),ce qu'il souhaite faire) et les actions («Actions»),ce qu'il fait).

La chercheuse adopte la définition suivante dans la recherche actuelle: "vision construite par l'enseignant et regroupant des croyances, des intentions et des actions qui aboutit à présenter un outil d'analyse de la pratique enseignante.

Les compétences professionnelles

Perrenoud définit la compétence professionnelle en tant que "capacité de mobiliser diverses ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, expérience...) mais également des ressources de son environnement : réseaux professionnels, réseaux documentaires, banques de données, manuels de procédures... (ressources environnementales partagées cognitives pour faire face aux situations d'apprentissage". (Perrenoud,٢٠٠٥,,٥٢).

Tardif (٢٠٠٦,٢٢) définit la compétence « comme un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur de situation d'apprentissage «

La chercheuse adopte la définition suivante " La compétence professionnelle est multidimensionnel. Ce terme exprime les connaissances de l'enseignant, ses convictions, ses ressources ,ses habilités et ses perspectives et ses tendances pour traiter efficacement la situation d'apprentissage en une performance réussie.

Moodle

Le mot « Moodle » est l'abréviation de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment : « Environnement orienté objet d'apprentissage dynamique modulaire ». Moodle ajoute aussi de nombreux outils d'interactions pédagogiques et communicatives créant un environnement d'apprentissage en ligne : cette application permet de créer, via le réseau,

des interactions entre pédagogues, apprenants et ressources pédagogiques. (Le service d'innovation pédagogique, ٢٠٠٥)

C'est une plate-forme d'E-learning (formation à distance) open source. Il s'agit d'un système, accessible avec un navigateur web, qui permet de gérer des cours en ligne (espace de dépôt de documents, mise en ligne d'activités avec les étudiants, gestion des inscriptions et des droits d'accès, tutorat à distance, ...). (Brangé, ٢٠١٣)

Procédures de la recherche.

Ce travail s'est effectué en trois étapes :

-La première étape concernant le cadre philosophique d' E-learning et la plateforme Moodle & les perspectives de l'enseignement et les compétences professionnelles.

-La deuxième étape consiste à;

١- Déterminer les perspectives de l'enseignement et les compétences professionnelles

٢-Elaborer une grille d'observation des compétences

٣-Choisir un échantillon des étudiants de diplôme général, de section du français à la faculté de pédagogie de Banha;

٤-Appliquer le pré-évaluation des compétences et des perspectives aux sujets de l'échantillon;

٥-Appliquer le programme proposés à travers La plateforme Moodle aux sujets de l'échantillon;

٦-Appliquer le post –évaluation sur les sujets de l'échantillon;

-La dernière est consacrée à analyser et à interpréter les résultats obtenus et à offrir quelques recommandations et d'autres sujets à étudier.

CADRE PHILOSOPHIQUE

Définition de la Plateforme Moodle

Le terme Moodle était à l' origine un acronyme pour "Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment". Toute personne utilisant Moodle est un "moodleur". Moodle est une plate-forme e-learning Open Source,

suivant la licence GPL, existant en plus de ٦٠ langues et largement utilisée dans les Hautes Ecoles européenne. Moodle a été développée en Australie. Elle résulte de l'effort de développement d'un ancien de WebCT, Martin Dougiamas, qui insatisfait par sa structure de fonctionnement a décidé de produire une plate-forme reproduisant les fonctionnalités de WebCT tout en les améliorant. (Dougiamas, ٢٠١٨) .

Le développement en code source libre permettait, par ailleurs, une plus grande flexibilité d'adaptation et la possibilité de collaboration. Moodle a été un succès puisque la communauté des utilisateurs est importante. (Harvey, ٢٠٠٥, ١٨)

Cette plate-forme permet la mise en place de cours en ligne et de sites web. C'est un projet bénéficiant d'un développement actif et conçu pour favoriser un cadre de formation socio-constructiviste. Moodle est mis à disposition gratuitement en tant que logiciel libre, cela signifie que Moodle bénéficie d'un copyright, mais que les administrateurs du produit disposent d'un certain nombre de libertés : copier, utiliser, modifier Moodle pour autant que le code source des modifications effectuées soit mis à disposition des autres utilisateurs Moodle. (Pierre, ٢٠١٨)

Moodle présente de nombreuses caractéristiques : multilinguisme, forums, gestionnaire de ressources, tests .Elle permet de créer, par l'intermédiaire du réseau (web), des interactions entre des enseignants, des apprenants, et des ressources pédagogiques. Moodle est une plate-forme modifiable, stable et robuste mais simple d'utilisation pour un professeur novice en e-learning.

(Sadia & Hassna, ٢٠١٦, ٣٢)

Les quatre principes fondamentaux de Moodle

La Plateforme Moodle s'appuie sur quelques principes de base, simples mais exigeants d'après (Sun, et al, ٢٠٠٨, ١١٨٣-١٢٠٢).

•**Le premier principe** porte sur l'organisation du contenu pédagogique. La modularité de l'ensemble pédagogique est une condition importante pour

pouvoir construire des parcours d'apprentissage adaptés à différentes situations de compréhension et d'acquisition chez les apprenants .

• **Le second principe** est l'utilisation des techniques de communications et informatiques pour remplacer, en tout ou partie, la présence physique de l'enseignant ou de l'animateur. L'utilisation de ces techniques permet:

١- de « délocaliser » l'apprenant par rapport au professeur. Cette délocalisation permet de s'affranchir, autant qu'on le désire, de la nécessité de déplacer les apprenants pour les réunir en un même lieu, à une même date, pour une même période et pour suivre un cours identique (on s'affranchit, en quelque sorte, des règles de la tragédie classique : unité d'action, unité de lieu, unité de temps) ;

٢- de laisser l'initiative du déroulement du cours en grande partie à l'apprenant. Il ne s'agit pas de lui laisser une totale liberté. Ce qui impose que l'enseignant prévoit des « points de rencontre » réguliers avec ses étudiants. Ces points de rencontre peuvent, pour certains d'entre eux, être organisés de manière traditionnelle.

٣- à l'apprenant de communiquer avec son enseignant de manière synchrone (points de rencontre, classe virtuelles,...) ou asynchrone (e- mail, forum, ...). Par ces échanges, l'enseignant - qui devient un tuteur - pourra orienter l'élève vers tel ou tel module (lorsque le test n'est pas entièrement automatique) ou toute source d'informations complémentaires.

٤- à l'enseignant-tuteur, de suivre le parcours d'apprentissage de ses élèves.

• **Le troisième principe** est la modification du rôle de l'enseignant. Il n'est plus le professeur déroulant le contenu de son cours en chaire (ou l'animateur de séminaire) dont l'objectif est d'avoir terminé l'exposé entier à une date fixe. Chaque élève le perçoit davantage comme un conseiller qui lui est personnellement affecté que comme j un professeur. Le professeur devient un tuteur (coach).

• **Le quatrième principe**, rendu possible grâce aux multiples possibilités de communications est la constitution de groupes d'apprenants. Ces groupes sont constitués, de façon spontanée ou organisée, par des participants à un même cursus pédagogique qui partagent leur expérience, commentent tout ou partie du contenu, discutent entre eux des bénéfices et des difficultés d'application du contenu pédagogique, partagent leurs compétences en la matière. Ces groupes d'apprenants forment, au bout d'un certain temps, des groupes de pratiques, constitution de groupes de pratiques permet d'atteindre la meilleure efficacité dans un temps minimum.

Ces principes font du Moodle une méthode d'apprentissage fondamentalement différente de la formation traditionnelle. L'organisation du parcours pédagogique, l'organisation matérielle, la proximité avec les activités opérationnelles, l'organisation du contenu sont autant de différences profondes entre ces deux mondes d'apprentissage. Le tableau ci-après résume ces différences.

Le tableau (١). Différences entre formation traditionnelle et formation via Moodle(Source: Sachdeva,٢٠١٤)

Formation traditionnelle	Formation via Moodle
Organisation du temps	
Les modalités de formation sont fixées d'avance et s'imposent à tous, en dehors du temps de travail	L'apprenant organise lui-même sa formation pendant son temps de travail.
Organisation du parcours pédagogique	
Progression linéaire et prédéfinie.]	Progression adaptable à chacun en fonction de la situation.
Connexion avec les activités opérationnelles	
Sans connexion immédiate	Intégrée aux activités opérationnelles
Modalités	
Activité ponctuelle, ayant lieu à un moment précis avec date de début et date de fin imposées.	Activité continue.
Contenu	
Le contenu est le même pour tous et doit satisfaire le plus grand nombre. Il est organisé en programmes de manière centralisée. Il ne tient compte des changements de l'environnement de l'entreprise. qu'avec retard.	Le contenu tient compte des besoins individuels et des interactions entre participants et avec le tuteur. Le contenu change constamment par les apports des utilisateurs, les expériences, les nouvelles pratiques.

Cette Plateforme possède un ensemble d'avantages:

- la mise en application de la formation dans le contexte du travail est immédiate, avec l'intervention d'un tutorat personnalisé, l'accès guidé à des documents et des informations complémentaires
- l'accès aux apprenants se fait facilement par les techniques du web.
- les apprenants ont la possibilité de suivre les cours à leur convenance et à leur rythme.
- les apprenants ne sont pas soumis aux contraintes d'un horaire d'une date spécifiques d'un séminaire;
- la localisation des apprenants et des tuteurs n'est pas imposée;
- un cours peut être dispensé en même temps dans plusieurs langues
- l'apprentissage est intégré dans le temps de travail et n'apparaît pas comme une activité déconnectée de l'opérationnel;
- la possibilité d'accéder facilement à des sources d'informations complémentaires enrichit la compréhension de l'apprenant;
- chaque apprenant est vu par les autres comme une source accessible d'informations et de partage d'expériences; .(Moodle, ٢٠١٦)

Etapes de la gestion des connaissances:

La mise en œuvre de la gestion des connaissances passe donc par un enchaînement d'étapes qui sont toutes importantes:

- ١- la formalisation de la stratégie métier et la définition des objectifs et des enjeux sont le préalable fondamental, car c'est de cette stratégie et de ces enjeux que dépendent les compétences dont l'enseignant aura besoin;
- ٢- l'établissement du modèle de compétences qui est la traduction de la stratégie métier en termes de savoir-faire et de connaissances nécessaires;
- ٣- la mise au point d'un plan d'acquisition des compétences que l'enseignant ne possède pas et qui sont nécessaires à la réalisation de sa stratégie, y compris l'identification des savoirs existants;
- ٤- l'établissement des plans de formation qui permettront l'adaptation des compétences actuelles aux besoins futurs;
- ٥- la planification de la création et de la maintenance de l'outil de gestion des connaissances;
- ٦- la mise en place de Moodle comme outil fondamental de l'apprentissage et de la formalisation des meilleures pratiques;

٧- la mise en place des acteurs clés de la gestion des connaissances et du e-learning. (Stanatiadis& Scribner ,٢٠٠٩,٢٤٣)

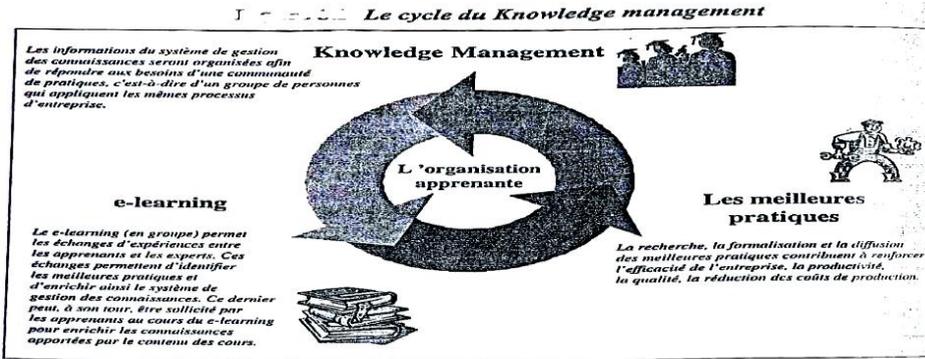


Figure (٣). La mise en œuvre de la gestion des connaissances (Prax,٢٠٠٣)

Administration du Moodle

Selon Lauzon (٢٠٠٥) le fonctionnement correct du Moodle comporte un minimal de procédures de gestion:

- l'accès au catalogue de formations,
- l'administration des inscriptions aux différents cours,
- l'administration des groupes,
- le suivi des parcours pédagogiques des apprenants,
- le suivi du tutorat.

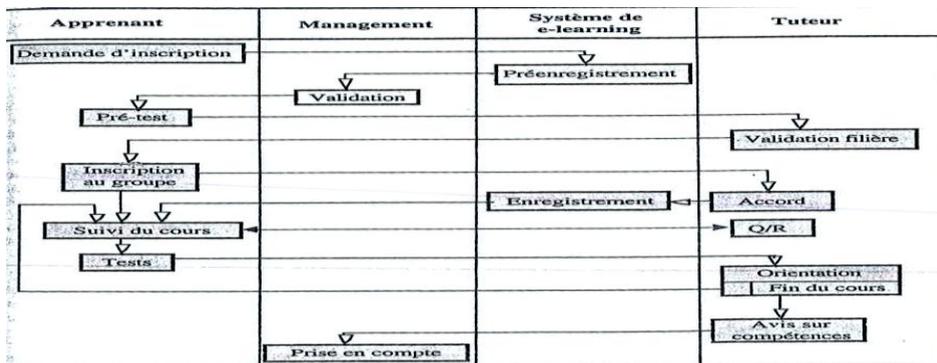


Figure (٤). Les procédures de gestion (Lauzon., ٢٠٠٥)

Organisation des Acteurs du E-Learning

Allen(٢٠١١٥,٢٢٠) détermine le rôle des acteurs impliqués dans cette plateforme:

Le tuteur

Le tuteur est beaucoup plus qu'un formateur. Nous allons examiner les différences entre formateur et tuteur selon un certain nombre de points de vue, tel que l'organisation du temps ou les compétences nécessaires.

١°) - organisation du temps

Le tuteur également doit avoir une excellente connaissance de l'organisation des cours dont il assume la responsabilité. Lorsqu'un apprenant s'inscrit, il lui faut donc l'associer à un groupe en cours de constitution, ou qui vient de commencer la formation, et d'en informer le nouvel apprenant pour que celui-ci puisse organiser correctement son emploi du temps.

٢°) - Les compétences

L'établissement d'un cours demande que le formateur connaisse la matière enseignée. C'est pourquoi il s'agit généralement d'un expert.

Le tuteur aussi doit être un bon connaisseur de la matière enseignée. Il doit, de plus, être attentif à ce que l'apprenant mette en pratique presque immédiatement les connaissances acquises en alternant les phases d'apprentissage et les phases de mise en pratique. Pour pouvoir répondre aux questions que va soulever cette mise en pratique, il doit donc avoir aussi une grande expérience opérationnelle. Ce qui est différent des compétences demandées à un expert du domaine.

L'apprenant:

L'apprenant est l'acteur essentiel de l'organisation apprenante, puisqu'il apprend et qu'il produit en fonction de ce qu'il a appris. Dans le cas du Moodle, l'apprenant doit prendre en charge sa formation d'une manière différente. Il devient responsable de son déroulement et il doit être attentif à la mise en pratique des connaissances qu'il a acquises. En effet, il doit utiliser de façon optimale les possibilités qu'offre le Moodle, en particulier la liberté de suivre un élément de formation au moment choisi, pour incorporer dans son travail des moments de formation à des instants adéquats. En tenant compte des objectifs de formation négociés avec son

supérieur hiérarchique, soit au cours de son évaluation annuelle soit en cours d'année, il s'est inscrit à une formation correspondant à ces objectifs. Les tâches essentielles de l'apprenant sont les suivantes:

- négocier sa formation avec son supérieur hiérarchique;
- s'inscrire à la formation;
- passer les tests initiaux pour déterminer sa filière;
- s'inscrire (ou se faire inscrire) dans un groupe correspondant à la filière;
- suivre la formation en respectant les points de rencontre;
- mettre en pratique les connaissances acquises;
- partager avec le groupe les résultats de cette mise en pratique.

Comment organiser l' espace de cours de Moodle

L'enseignant peut inscrire des personnes au cours et leur attribuer un rôle (enseignant , tuteur, étudiant). Il a le contrôle du cours :

- il accède au paramétrage et au réglage des options du cours
- il peut ajouter, paramétrer, modifier, supprimer des ressources et des activités d'apprentissage
- il peut opérer des changements de mise en page
- il participe à l'organisation et à la gestion des activités des étudiants inscrits au cours (forums, chats, notes, etc).
- il a une visibilité de l'ensemble du cours (contenu, notes rapports d'activités).

La barre de navigation affiche également le chemin conduisant à la page courante (activité,ressource, etc.) du cours. Elle permet de naviguer facilement à l'intérieur du cours ou de revenir directement à la page d'accueil de Moodle (Maisons, ٢٠١٨)

-Connexion à la plateforme MOODLE

*Authentification

Sur la page d'accueil de la plate forme MOODLE, cliquez sur Connexion (Figure ٥).



Figure ٥. Connexion à la plateforme MOODLE (Le Service NTIC, ٢٠١١)

Le contenu du cours : Le contenu du cours est composé par la partie centrale de la page : il dépend du type de format de cours que l'on a choisi au moment de sa création. Voici le page de cours sous un format thématique



Figure ٦. Exemple de page de cours sous un format thématique [Source:Service NTIC, ٢٠١١]

□ **Paramétrage du cours :**

Pour accéder et modifier les paramètres du cours, il suffit de cliquer sur Administration du cours => Paramètres, dans le bloc Réglages sur la partie gauche de la page (Brangé, ٢٠١٣)

Formats de cours.

Il est organisé en plusieurs thèmes ou sections que vous pouvez organiser comme vous semble (thèmes, chapitres, séances...). (Le Service NTIC - USTV(٢٠١١ ٤)



Figure ٧. Formats du cours à la plateforme MOODLE

Les ressources et les activités

-Les ressources

Moodle offre un éventail de ressources. Voici une brève description des ressources de base que l'on peut ajouter au cours:

Étiquette : Permet d'insérer du contenu (texte, images, vidéo) directement dans une section de contenu du cours. L'étudiant n'a pas besoin de cliquer sur un lien pour voir le contenu de l'étiquette.

Fichier : Permet de faire des liens vers un fichier qui se trouve sur le serveur Moodle. Il suffit de cliquer sur un lien (nom du fichier ou du document) pour accéder au contenu du fichier.

Livre : Permet de créer une ressource composée de plusieurs pages de contenu avec une table de matières. Les personnes auront à cliquer sur un lien du livre pour afficher le contenu de la première page du livre et la table des matières. En plus des liens hypertextes dans la table des matières, des

boutons de navigation peuvent être utilisés pour passer d'une page de contenu à l'autre.

Page : Permet de créer une page Web et de la mettre en forme à l'aide de l'éditeur HTML intégré. Les personnes auront à cliquer sur un lien (nom de la page) pour afficher le contenu de la page Web Moodle.

URL : Permet de faire des liens vers un site Web externe. Les personnes auront à cliquer sur un lien (nom du site Web) pour accéder au site Web externe.

Les activités

On peut utiliser dans les cours un certain nombre d'activités interactives. La communication et la collaboration peuvent s'établir grâce aux forums et aux chats, qui permettent les conversations en ligne, et grâce aux sondages qui permettent d'obtenir une rétroaction du groupe. L'ajout de Wikis aux cours est aussi une excellente façon de permettre aux étudiants de travailler ensemble sur un projet collaboratif. Les travaux peuvent être remis par les étudiantes évalués par l'enseignant sur Moodle grâce aux activités devoirs ou ateliers. Voici une brève description des activités qu'il est possible d'ouvrir dans un cours:

Atelier : Permet aux étudiants de déposer et d'afficher leur travail pour consultation et évaluation par les pairs et par l'enseignant.

Base de données : Permet aux étudiants de construire, d'afficher et de rechercher une collection de fiches dans une base de données.

Chat : Discussion en temps réel entre les collègues de classe; l'enseignant a la possibilité de l'ouvrir à certains jours, à une heure donnée, de manière répétitive, etc. Les sessions de chat peuvent aussi être enregistrées pour être publiées pour tous ou seulement pour certains collègues.

Consultation : Cet outil sert à consulter les étudiants afin de recueillir des données qui informeront l'enseignant sur les personnes inscrites au cours et ainsi réfléchir sur son enseignement.

Devoir : permet à un enseignant de communiquer aux participants des tâches, de récolter des travaux et de leur fournir feedbacks et notes.

Forum : permet aux participants de tenir des discussions asynchrones, c'est-à-dire ne

nécessitant pas leur participation au même moment.

Glossaire : Outil qui permet de créer et de maintenir, ou de recueillir de ses étudiants, une liste de définitions, comme un dictionnaire. Les définitions du

dictionnaire peuvent être automatiquement liées chaque fois qu'un mot du dictionnaire est utilisé dans le contenu du cours.

Leçon : Ensemble de ressources qui se termine par une question et un choix de réponses qui permettent aux étudiants de cheminer dans leur apprentissage en fonction des réponses qu'ils fournissent. La leçon se poursuit à la page de contenu qui correspond à la réponse reçue.

Sondage : Permet de poser une question aux étudiants avec un choix de réponses. Le résultat du sondage peut être publié avec ou sans les noms des étudiants.

Test : Outil qui permet la création de tests et d'exercices en ligne (vrai/faux, QCM, appariement, etc.). (Le Service NTIC, ٢٠١١, ١١-١٤)

Conclusion

Dans la partie précédente, on a présenté la plateforme Moodle. On a commencé par la définition de ce terme, puis on est passé à ses caractéristiques, ses principes, et comment gérer les connaissances via cette plateforme.

Après ça on a abordé le rôle des différents acteurs du Moodle où on a vu que la méthodologie d'apprentissage la plus répandue est « blended learning ». On a fini cette partie en présentant l'espace de cours de Moodle. Il apparaît clairement que le E-learning en général a un impact considérable sur le système éducatif actuel. On affirme que le Moodle est une formation interactive en ligne, ouverte à tous, accessible sur internet (Online). Les participants se connectent à cette plateforme diffusante les activités et ressources pédagogiques. Il est composé d'activités pédagogiques (Course) variées :

- Visionnage de longues vidéos animées .
- Réalisation de quiz afin de vérifier l'acquisition de connaissances .
- Exercices pratiques et travaux collaboratifs.

Moodle est une plateforme ouverte à tous et l'inscription est gratuite (Open). Il est caractérisé par sa dimension massive (Massif) (ou bien multidimensionnel). Il peut être suivi par un nombre potentiellement illimité de participants. Cette dimension massive porte ainsi la promesse d'une formation initiale et continue plus ouverte et évolutive.

Il bénéficie des innovations issues du Web ٢.٠ et ٣.٠ : il tire le meilleur de la rencontre entre les nouveaux usages induits par les réseaux sociaux, et les

apports de la pédagogie active. On peut utiliser cette plateforme pour développer les compétences professionnelles.

B. Compétence professionnelle

On entend par compétence «la mobilisation d'un ensemble de savoirs et de ressources en vue de résoudre des problèmes propres au contexte professionnel» (Gauthier et Mellouki, ٢٠٠٥, ٣٦). Gervais, Correa Molina et Lepage (٢٠٠٧, ٦٨) définissent la compétence comme le fait de «savoir agir dans une situation professionnelle réelle, savoir mobiliser et combiner des ressources de manière à gérer correctement des situations professionnelles». Selon Le Boterf (٢٠٠٦, ٩٧) une personne agit avec compétence lorsqu'elle:

•sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources appropriées personnelles (connaissances, savoir-faire, comportement...) et de son environnement (banques de données, collègues, experts, autres métiers...) pour gérer un ensemble de situations professionnelles afin de produire des résultats (produits, services) satisfaisant à certains critères de performance pour un destinataire (client, patient, usager...)

Une compétence se définit comme un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (ce qui implique certaines connaissances, habiletés dans divers domaines, perceptions, attitudes, etc.). Les compétences servent de point de départ dans la définition des objectifs et des standards d'un programme, elles donnent un sens concret aux attentes signifiées. (MEQ, ٢٠٠٢, ١٥)

Morin(٢٠١٠, ٥٥) affirme que la compétence professionnelle est visible chez l'individu lorsque celui-ci est en mesure d'utiliser ses propres ressources, ainsi que celles de son environnement afin d'atteindre le but qu'il s'était fixé, et ce, en respectant les règles d'art de sa profession. Ce concept oriente la vision de l'enseignement. Il est tout à fait lié avec le principe de professionnalisation qui est à la base du nouveau programme de formation des enseignants

Voici comment MEQ définit la compétence ainsi que les composantes qui s'y rattachent:

» •Compétence : ensemble intégré d'habiletés cognitives, d'habiletés psychomotrices et de comportements socioaffectifs qui permet d'exercer, au

niveau de performance exigé à l'entrée sur le marché du travail, un rôle, une fonction, une tâche ou une activité.

•Énoncé de la compétence : l'énoncé de la compétence résulte de l'analyse de situation de travail, des buts généraux de la formation technique et, dans certains cas, d'autres déterminants. Il se compose d'un verbe d'action et d'un complément. L'énoncé de compétence doit être précis et univoque.

•Éléments de la compétence : les éléments se limitent aux précisions nécessaires à la compréhension de celle-ci. Ils précisent les grandes étapes d'exercice ou les principales composantes de la compétence.

•Contexte de réalisation : le contexte de réalisation correspond à la situation d'exercice de la compétence, au seuil d'entrée sur le marché du travail. Le contexte de réalisation ne précise pas la situation d'apprentissage ou d'évaluation.

•Critères de performance : les critères de performance définissent les exigences qui permettront de juger de l'atteinte de chacun des éléments de la compétence et, par voie de conséquence, de la compétence elle-même. Les critères de performance sont fondés sur les exigences au seuil d'entrée sur le marché du travail. Les critères de performance ne sont pas l'instrument d'évaluation mais servent plutôt de référence à la production de celui-ci. Chaque élément de la compétence appelle au moins un critère de performance. » ((MEQ, ٢٠٠٠a, ٣)

L'analyse de ces définitions montre que les compétences professionnelles à développer sont intimement liées au contexte professionnel, voire à la situation de travail. Le MEQ (٢٠٠٠a, ٨) précise que cette formation technique vise à « rendre la personne compétente dans l'exercice de sa profession, c'est-à-dire lui permettre dès l'entrée sur le marché du travail, de remplir les rôles, d'exercer les fonctions et d'exécuter les tâches et les activités qu'elle comporte ».

On reconnaît deux sens au terme «professionnalisation». D'une part, la professionnalisation se rapporte au processus de développement d'une professionnalité. Sous cet angle, la professionnalisation renvoie à la construction et à la maîtrise de compétences et de savoirs nécessaires à l'exercice d'une profession (Lang, ١٩٩٩, ٢٩). La construction d'une professionnalité comporte plusieurs dimensions en lien avec le développement de compétences. Ces dimensions sont la mobilisation de

savoirs professionnels, l'apprentissage continu, l'efficacité et l'efficience des personnes, le partage de l'expertise entre les membres du groupe et la formalisation des savoirs de la pratique (MÉQ, ٢٠٠١). Selon Bourdoncle (١٩٩١), la professionnalité réfère à la nature rationalisée des savoirs et des capacités mises en pratique dans l'exercice professionnel.

La professionnalisation est également définie par un deuxième concept, soit le professionnalisme. Cela fait référence à la recherche d'une reconnaissance sociale et légale d'un statut (MÉQ, ٢٠٠١). Ce terme n'est pas en lien avec la pratique professionnelle. Il renvoie plutôt à la place du groupe professionnel dans la division sociale du travail. Aussi, cela implique une revendication d'un statut social davantage prestigieux pour les membres du corps concerné (Lang, ١٩٩٩,٢٩). En résumé, la professionnalisation de l'enseignement se veut une démarche de reconnaissance des compétences et aptitudes particulières requises par ceux et celles qui en font une profession. (Morin, ٢٠١٠, ٥٢)

Les compétences professionnelles des enseignants

La formation à l'enseignement, toujours dans son optique de viser la professionnalisation s'appuie sur un référentiel de douze compétences professionnelles présenté dans le document La formation à l'enseignement : les orientations - Les compétences professionnelles (MEQ, ٢٠٠١). Chacune des compétences professionnelles y est décrite de façon générale. De plus, des composantes viennent préciser le sens des compétences en explicitant les gestes professionnels propres au travail des enseignants. Les énoncés concernant les compétences, ainsi que leurs composantes s'appliquent à tous les enseignants qu'ils soient débutants ou expérimentés. Pour cette raison, un niveau de maîtrise attendu est présenté pour chacune des descriptions de compétences et détermine ce que l'on peut attendre d'un futur enseignant au terme de la formation initiale. Chacune des douze compétences est donc décrite dans ce qui suit à l'aide d'une définition générale, de la présentation des composantes qui lui sont propres, puis d'une précision quant au niveau de maîtrise attendu chez un enseignant débutant. Ces compétences sont regroupées en quatre catégories, soit les fondements, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire et l'identité professionnelle. La figure suivante illustre les douze compétences par catégorie.

Ces compétences, regroupées en quatre domaines (fondement, acte d'enseigner, contexte social et scolaire, identité professionnelle) sont

constituées d'un certain nombre de composantes auxquelles correspondent un niveau de maîtrise attendu au terme de la formation.

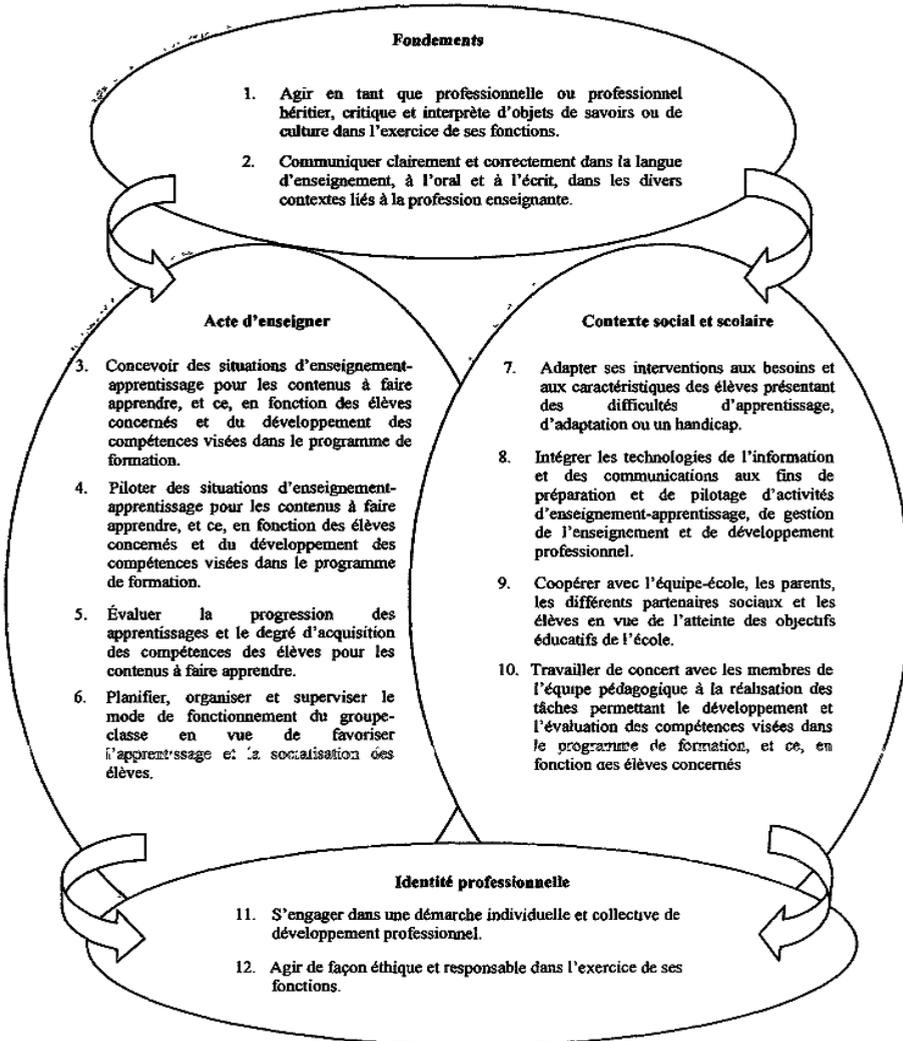


Figure (^) Les douze compétences professionnelles en enseignement

Source : (MEQ, ٢٠٠١b, ١٧١)

À la suite de la présentation des diverses caractéristiques du concept de compétence, on a illustré, à l'aide d'un schéma, la manière dont nous nous représentons l'enseignant compétent. La figure (٩) montre que l'enseignant compétent est celui qui, en contexte d'action professionnelle, mobilise ses ressources personnelles et professionnelles. Cette mobilisation, traduite en gestes professionnels, constitue la manifestation de ses diverses compétences. L'enseignant compétent fera montre d'une performance efficiente, efficace, immédiate et récurrente. Par ailleurs, la compétence étant le résultat d'un processus dynamique, la figure montre l'influence du contexte de formation générale (du préscolaire au collégial) et professionnelle (formation universitaire initiale et continue) sur le développement personnel et professionnel de l'enseignant. Enfin, la compétence de l'enseignant sera également influencée par ses diverses expériences de vie ainsi que par sa capacité d'analyse réflexive en lien avec les variables précédemment mentionnées.

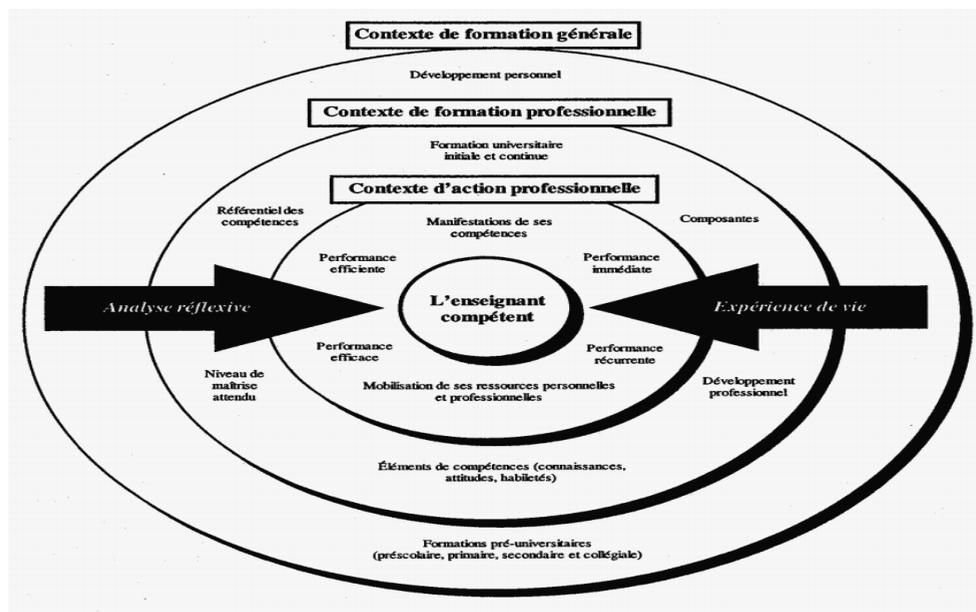


Figure (٩) Représentation de l'enseignant compétent (Larivée, ٢٠٠٤).

Pour poursuivre dans la même lignée que les paragraphes précédents, on aborde les perspectives de l'enseignant. Or, puisque les compétences

professionnelles sont habituellement étudiées en lien avec les perspectives de l'enseignement. On présentera les perspectives des enseignants, à leur égard, de l'enseignement.

C. Styles & perspectives de l'enseignement

Selon Legendre (٢٠٠٥), le style d'enseignement est l'ensemble des « caractéristiques personnelles ayant trait à l'enseignement et étant représentées par des attitudes et des actions spécifiques à chaque situation pédagogique » (Legendre, ٢٠٠٥, ٧٥). Grasha(٢٠٠,٤) combine les styles d'enseignement et les comportements et les qualités personnelles de l'enseignant ,ces deux éléments se retrouvent dans la façon dont l'enseignant mène sa classe. Ainsi, les qualités et les comportements définissent l'enseignant, le guident et le dirigent dans son processus d'enseignement

A-Perspectives d'enseignement

Au lieu d'utiliser le concept styles d'enseignement, Pratt et ses collaborateurs Arseneau, Bolt, Johnson, Rodenburg et T'Kenye (١٩٩٨) utilisent plutôt celui de perspectives d'enseignement .

Les perspectives sur l'enseignement sont des visions culturelles de l'enseignement, puissantes, mais aussi des cadres de référence invisibles avec lesquels nous construisons le sens dans notre monde. En quelque sorte, elles limitent aussi nos perceptions.(Prud'homme,L et Samson,G , ٢٠١٠,٢١)

Lameul (٢٠٠٨,٩٨) définit la posture comme « la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification« .

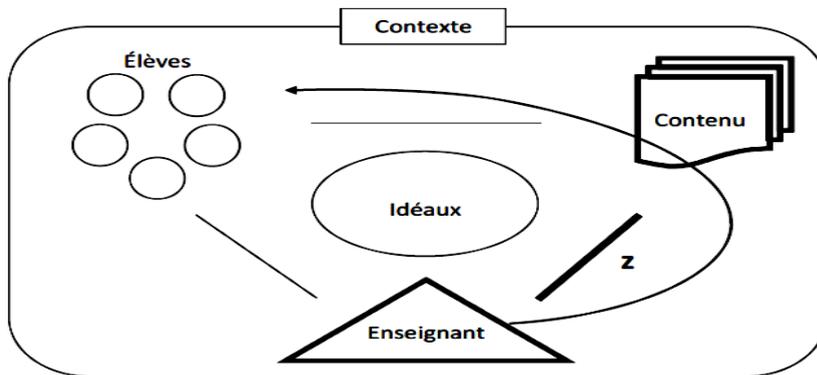
Quant à Pratt , adapté et traduit par Prud'homme, Samson, (٢٠١٠), Pratt et ses collaborateurs,les perspectives d'enseignement sont également au nombre de cinq : Transmission, Apprentissage, Développement, Épanouissement, Réforme Sociale. Pour bien comprendre chaque perspective, il est nécessaire de préciser chaque perspective. (Veillette,٢٠٠٩,٤٤-٤٦)

-١-Transmission

L'enseignant de cette perspective accorde une grande importance à la matière à enseigner. Il conçoit l'enseignement comme étant principalement

une transmission de contenus, contenus qu'il organise et structure pour les présenter de façon efficace à ses étudiants. Selon la perspective Transmission, l'enseignant est principalement un expert dans sa matière. Celui-ci joue donc le rôle de transmetteur de connaissances et Communique efficacement des contenus à faire apprendre avec passion.

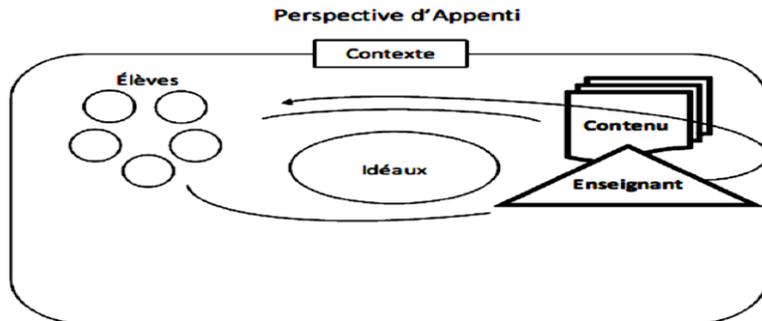
Perspective de Transmission



Figure(١٠). Perspective de Transmission

Apprentissage

Cette perspective est celle de l'enseignant qui se préoccupe d'associer les contenus aux contextes d'application de ces mêmes contenus. Cette perspective accorde une grande importance à l'environnement dans lequel s'effectuent les apprentissages. L'enseignant de cette perspective se préoccupe de l'authenticité et de la signifiante des tâches à effectuer. Il priorise l'application et le transfert des apprentissages. Il modélise de manière signifiante des savoir-être et des savoir-faire en contexte le plus réel possible.

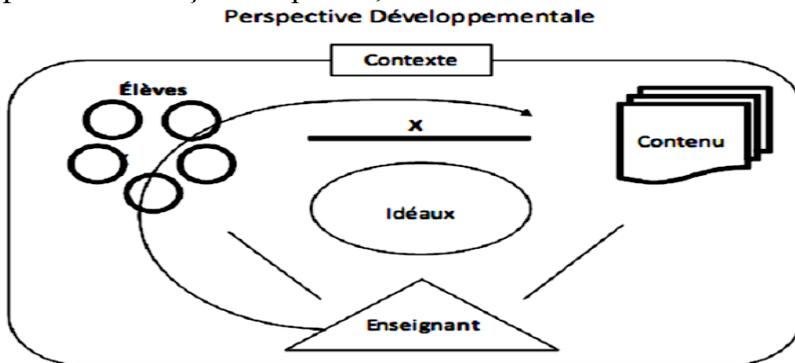


Figure(١١). Perspective d' Apprentissage

Développement

La perspective Développement est caractérisée par une approche centrée sur l'étudiant, qui, selon les croyances qui sous-tendent cette perspective, possède un potentiel de développement. L'enseignant de cette perspective s'intéresse au développement cognitif de ses étudiants et à l'émergence « d'un répertoire de plus en plus sophistiqué des façons de penser » (Prud'Homme, ٢٠٠٧, ٢٣٤).

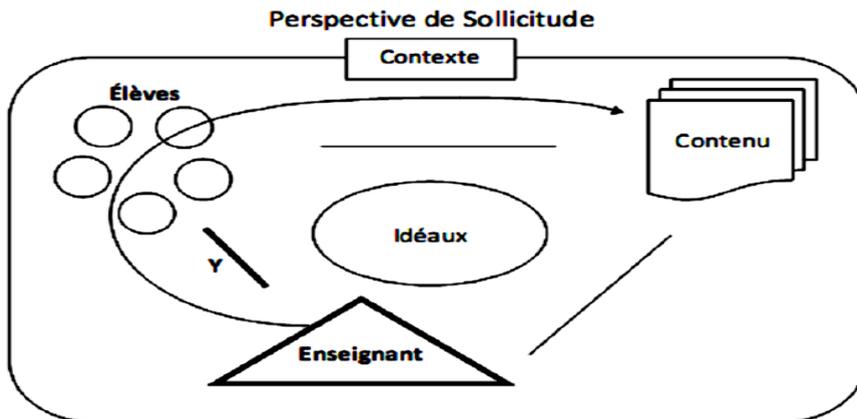
L'enseignant de la perspective Développement guide ses étudiants dans des démarches d'investigation ou de résolutions de problèmes, démarches dans lesquelles ceux-ci peuvent s'impliquer activement pour développer une certaine autonomie d'apprentissage, cultiver le développement optimal du répertoire des façons de penser, de traiter l'information



Figure(١٢). Perspective de Développement

Épanouissement

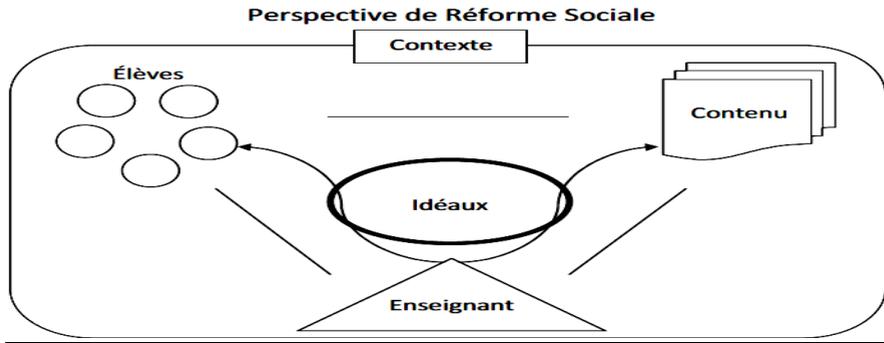
Tout comme la perspective Développement, la perspective Épanouissement est centrée sur l'étudiant et son développement de l'autoefficacité Challenging/ Carin. Cependant, ce qui distingue la perspective Épanouissement de la perspective Développement est l'importance que la perspective Épanouissement accorde à la relation qui existe entre l'apprentissage et le concept de soi de l'apprenant. Cette perspective privilégie un climat de confiance et de respect dans lequel l'enseignant de la perspective Épanouissement cherche à guider et à faciliter le développement de l'auto-efficacité de l'étudiant.



Figure(١٣). Perspective d'Épanouissement

Réforme sociale

L'enseignant de cette perspective a comme idéal le changement de la société dans le but de la rendre meilleure. Il se conçoit comme un agent de changement ayant un impact sur la société. La visée du changement social oriente le regard de l'enseignant sur tous les aspects de son travail et devient le point central de son action professionnelle. Il vise la construction d'un monde meilleur. Enseigner, pour lui, est un acte moral où tout est pensé en fonction de l'idéal.



Figure(١٤). Perspective de Réforme sociale

Le TPI de Pratt et Collins

Le Teaching Perspective Inventory de Pratt et Collins (٢٠٠١) est le questionnaire qui correspond aux cinq perspectives du modèle de base de Pratt et ses collaborateurs (Pratt et al., ١٩٩٨). Pour identifier ses cinq perspectives d'enseignement Pratt, Collins et Jarvis Selinger (٢٠٠١) ont conçu un questionnaire, le Teaching Perspectives Inventory (TPI).

Le cadre théorique de Pratt et ses collaborateurs est bien documenté. En effet, chacune des perspectives d'enseignement: Transmission, Apprentissage, Développement, Épanouissement, Réforme Sociale y est définie. Cet outil, le Teaching Perspectives Inventory (TPI), Permet l'identification des perspectives de l'enseignant qui l'utilise .

Du reste, Cet outil est accessible sur Internet et est disponible en français. À l'aide de ce questionnaire et À partir de ses résultats, l'enseignant peut amorcer une réflexion sur son enseignement. (Pratt, Collins, Jarvis Selinger, ٢٠٠١).

Dans la présente recherche, l'utilisation de cet instrument permet l'atteinte d'un des objectifs de recherche qui touche l'identification des

perspectives d'enseignement des enseignants avant et après le programme proposé . De plus, les énoncés sont clairs et le TPI a été traduit récemment (hiver ٢٠٠٦), ce qui est essentiel dans un collège francophone pour ne pas éliminer des sujets participant à la recherche .

Dans ce qui suit, on présentera l'étude expérimentale de la plateforme d'enseignement Moodle destinée aux étudiants du diplôme général à l'université de Banha .

B.L'étude expérimentale

I-Les outils de la recherche

-١ Le TPI de Pratt et Collins (٢٠٠١)

Objectif et description du questionnaire.

Pratt, Collins et Jarvis Selinger (٢٠٠١) ont conçu ce questionnaire pour identifier les cinq perspectives d'enseignement, le Teaching Perspectives Inventory (TPI).Ce questionnaire de ٤٥ questions se divise en trois sections: croyances des enseignants, intentions des enseignants, actions des enseignants. Les ١٥ premières questions, formant la section croyances, ont une échelle de Likert, contenant cinq éléments : fortement en désaccord, en désaccord, neutre, en accord, fortement en accord (Veillette,٢٠٠٩,٥١)

Le questionnaire de ٤٥ questions se divise en trois sections: croyances des enseignants, intentions des enseignants, actions des enseignants. Les ١٥ premières questions, formant la section croyances, ont une échelle de Likert, contenant cinq éléments : fortèment en désaccord, en désaccord, neutre, en accord, fortement en accord.

Tableau (٢)
Composantes du TPI de Pratt et Collins (٢٠٠١)

Perspectives d'enseignement	Numéros des 45 questions	Sections du questionnaire
Transmission	1,6et11	Croyances
	16,21 et 26	Intentions
	31,36 et 41	Actions
Apprentissage	2,7et12	Croyances
	17,22 et 27	Intentions
	32,37 et 42	Actions
Développement	3,8et13	Croyances
	18,23 et 28	Intentions
	33,38 et 43	Actions
Épanouissement	4,9 et 14	Croyances
	19,24 et 29	Intentions
	34,39 et 44	Actions
Réforme sociale	5,10 et 15	Croyances
	20,25 et 30	Intentions
	35,40 et 45	Actions

Les ٣٠ autres questions, réparties dans les deux dernières sections: intention et action, ont une échelle de cinq éléments: jamais, rarement, quelquefois, généralement, toujours. Toutes les questions des trois sections servent à identifier les perspectives d'enseignement.

Les ٤٥ questions sont réparties également, neuf questions pour chaque perspective. Il y a donc neuf questions pour la perspective Transmission, neuf pour la perspective Apprentissage, neuf pour celle du Développement,

neuf aussi pour les perspectives Épanouissement et Réforme sociale.(Voir annexe.١)

la validité& la fidélité du questionnaire

Les auteurs du questionnaire original,Pratt et Collins(٢٠٠١)ont eux-mêmes participé à la validation du questionnaire, validation supervisée par plusieurs universités .

* Pour ce qui est de la fidélité du questionnaire en version française, elle a été établie dans un article de Mercier, Daudelin, Pratt, Collins et Brodeur (٢٠٠١).

*Calcul de la validité du questionnaire

*On a calculé la validité de constance interne du questionnaire à travers la corrélation de Bearson (la corrélation entre la note chaque perspective et la note totale du questionnaire comme suit -:

Tableau (٣).La validité interne du questionnaire des perspectives de l'enseignement

Perspective	Transmission	Apprentissage	Développement	Épanouissement	Réforme sociale
Corrélation de Bearson	**0,720	**0,929	**0,480	**0,493	**0,863

****Sig au niveau ٠,٠١**

On a trouvé que le questionnaire est valide puisque les indices de validité interne du questionnaire est signifiant au niveau ٠,٠١

*On a calculé aussi la stabilité du questionnaire selon (Alpha-Cronbach).

Tableau (٤). La stabilité du questionnaire du questionnaire des perspectives de l'enseignement

Perspective	Transmission	Apprentissage	Développement	Épanouissement	Réforme sociale
Alpha-Cronb	0,811	0,794	0,819	0,838	0,824

On a trouvé que le questionnaire est stable puisque l' indice de stabilité selon L'Alpha-Cronbach est (٠.٨٠).

٢- Grille indicatrice des compétences professionnelles nécessaires pour les étudiants/enseignants de faculté de pédagogie

On emprunte dans cette étude le référentiel proposé par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, ٢٠٠١, ٥٩) qui est constitué de douze compétences professionnelles. Ces dernières sont regroupées en quatre catégories touchant les fondements, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire et l'identité professionnelle. Chacun des énoncés de compétences professionnelles est précisé par une description générale de la compétence. En outre, chacune des douze compétences professionnelles comprend un certain nombre de composantes qui caractérisent les gestes ou actes professionnels propres au travail enseignant. Pour chacune des composantes sont établies des sous-composantes qui permettent de mieux expliciter ces gestes ou actes professionnels. Les indices de maîtrise de la compétence sont également définis .

Tableau (٥).Les catégories ,les compétences professionnelles

catégories	les compétences générale professionnelles	Nom de la comp. pour cette étude
Fondements	1- Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.	Compétence Culturelle
	2- Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.	Compétence Langagière
Acte d'enseigner	3-Concevoir des situations d'enseignement- apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	Compétence Conception d'enseignement- apprentissage
	4-Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	Compétence Pilotage d'enseignement- apprentissage
	5. Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.	Compétence Evaluation des apprentissages
	6-Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe afin de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.	Compétence Gestion de classe
Contexte social et scolaire	7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.	Compétence Adaptation des intervention
	8.Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.	Compétence Intégration des TIC

catégories	les compétences générale professionnelles	Nom de la comp. pour cette étude
	9-Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.	Compétence Coopération avec les différents partenaires
	10- Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.	Compétence Travail en équipe pédagogique
Identité professionnelle	11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.	Compétence Développement professionnel.
	12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.	Compétence Éthique

٣-Elaboration d'une carte d'observation

a-La forme initiale de la carte.

Les composantes supportantes ont été mises dans une carte d'observation pour remarquer le comportement de l'échantillon de l'étude.

La surveillante a donné une de quatre évaluations pour chaque composante: un achèvement Très satisfaisant, un achèvement satisfaisant, un achèvement peu satisfaisant et finalement n'est pas observé ou les répliques ont graduellement les points suivants: ٣, ٢, ١, ٠.

b-La forme finale de la carte.

* On a calculée la fidélité expérimentale de la carte après l'application pilote de celle-ci sur ١٠ étudiants/enseignants en examinant leurs performances a la lueur d'une conformité expérimentale entre deux surveillants , ce qui exige de déterminer la proportion de concordance en utilisant la formule de Cooper (١٩٨١). Les proportions de concordance entre la chercheuse et son collaborateur étaient entre ٨٠ et ٩٢.٠%

*La validité de la carte : -On a calculé la validité de constance interne de la carte à travers la corrélation de Bearson (la corrélation entre la note chaque compétence et la note totale de la carte comme suit:-

Tableau (٦).La validité interne de la carte d'observation des compétences professionnelles

Comp.	Culturelle et disciplinaire	Compétence Langagière	Conception d'enseignement-apprentissage	Pilotage d'enseignement-apprentissage.	Evaluation (apprentissage)
Corrélation de Bearson	**0,469	**0,661	**0,505	**0,588	**0,691
Comp.	Gestion de class	Adaptation des interventions	Intégration des TIC	Développement professionnel	la compétence Ethique
Corrélation de Bearson	**0,596	**0,540	**0,673	**0,499	**0,608

*Sig au niveau ٠,٠١

On a trouvé que la carte d'observation est valide puisque les indices de validité interne du questionnaire est signifiant au niveau ٠,٠١

C.On a calculé aussi la stabilité du questionnaire selon (Alpha-Cronbach).

Tableau (٧).La stabilité de la carte d'observation des compétences professionnelles

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Alpha-Cronbach	0,814	0,858	0,818	0,778	0,815	0,794	0,849	0,783	0,861	0,825

On a trouvé que le questionnaire est stable puisque l' indice de stabilité selon L'Alpha-Cronbach est (٠,٨٥١).

٤- Questionnaire auto- administré

pour déterminer le niveau de maîtrise des compétences professionnelles selon le point de vue de l'échantillon.

Afin de bien cerner le niveau de maîtrise des compétences professionnelles des

étudiants/ stagiaires qui sont au terme de leur stage terminal, nous avons utilisé le questionnaire auto-administré

Le questionnaire a permis de colliger les données qui renvoient à la perception que étudiants/ stagiaires ont de leurs compétences et à la perception qu'en ont leurs enseignants associés. Ce questionnaire a été élaboré à partir du référentiel des compétences professionnelles publié par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, ٢٠٠١). Le questionnaire a été élaboré dans le but de cerner le niveau de maîtrise de chacune des compétences par le biais de leurs composantes respectives. Quant au niveau de maîtrise, il est défini selon une échelle à ٤ modalités : ٣. Très satisfaisant ٢. Satisfaisant ١. Peu satisfaisant ٤. Insatisfaisant

Elaboration du programme proposé

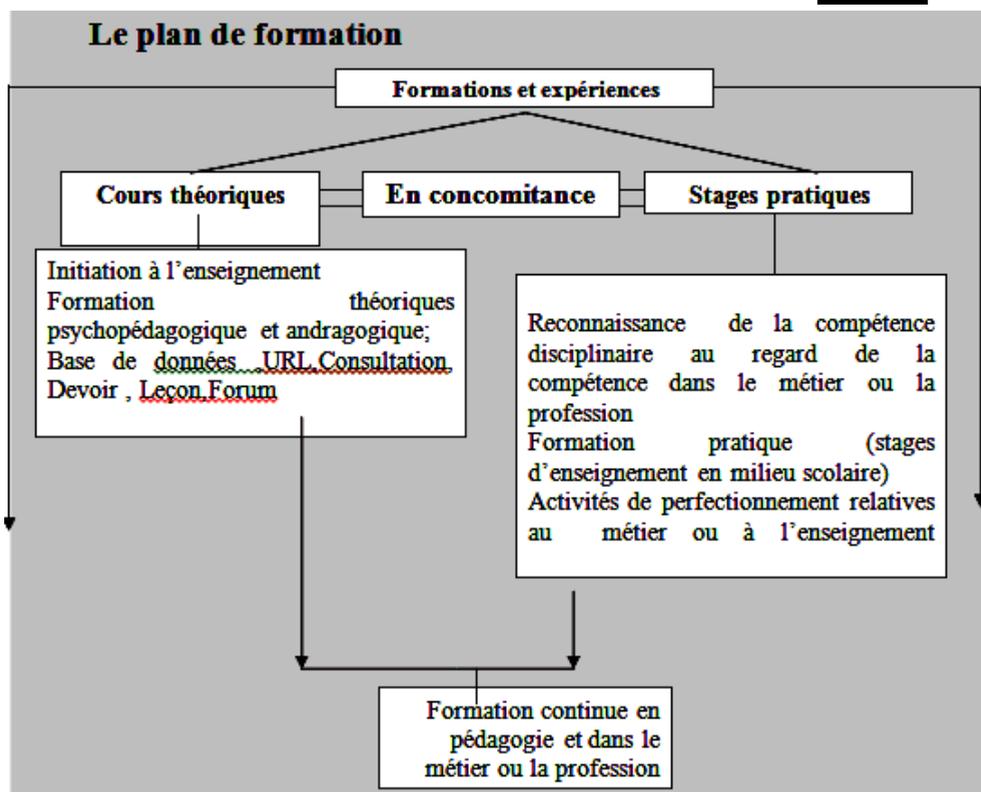
Le programme proposé, PODC, basé sur le blended learning, vise à acquérir les perspectives de l'enseignement auprès des étudiants de diplôme général de Banha (année universitaire ٢٠١٨/٢٠١٩)

Le programme proposé comprend les processus et les éléments suivants:

- Le processus de planification et e concevoir;
- Le processus de réaliser
- Le processus de contrôler

Ainsi les éléments suivants :

- Les objectifs du programme;
- Le contenu à enseigner ;
- Les approches utilisées; (Blended Learning)
- Les ressources et les activités; (Base de données ,URL, Consultation, Devoir , Leçon, Forum, Test);
- Les moyens d'évaluation.



La durée de l'enseignement des unités:

L'enseignement de ces unités a duré deux semestres complets (٢٠١٨/٢٠١٩) . Pendant cette durée, M. Salwa Ghazal et M. Nawal El Said ont observé l'échantillon après avoir reçu un entraînement sur la plateforme Moodle. Ainsi, la durée était longue (presque une année complète). Durant l'expérience, les apprenants étaient actifs. Il y avait une interaction fructueuse soit entre les apprenants les uns les autres ou entre les apprenants et leur enseignante.

Choix de l'échantillon:

L' échantillon se compose de ٨٠ étudiants du diplôme général à l' université de Banha (année universitaire ٢٠١٨/٢٠١٩).

L'application du pré -évaluation

Avant de commencer l'expérimentation , on a appliqué le pré-évaluation des perspectives de l'enseignement et le pré-observation des compétences professionnelles sur l'échantillon de la recherche .

L'application du post-test ; .

À la fin de la période consacrée à l'enseignement du programme, nous avons réappliqué les deux évaluations aux membres de l'échantillon .

Analyse des résultats:

La chercheuse a utilisé la version SPSS (version ١٨) en traitant les résultats pour tester la validité des hypothèses de la recherche.

Première hypothèse:

-١ Il existe des différences significatives au niveau ٠,٠١ entre les moyennes des notes des étudiants stagiaires de diplôme général dans la pré- post évaluation des perspectives de l'enseignement en faveur de post évaluation;

Pour vérifier cette hypothèse, on a calculé les moyennes et l'écart- type pour chaque item la valeur de (T) & pour chaque perspective en vue d'examiner l'existence d'une différence entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental au pré-test et au post-évaluation.

Tableau (A). Statistique descriptive au pré évaluation des perspectives de l'enseignement pour le groupe expérimental

Persepctives	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Std. Deviation	%
<u>Croyances</u>	80	3	15	8.14	3.87	54.25
<u>Intentions</u>	80	3	15	7.33	3.38	48.83
<u>Actions</u>	80	3	15	7.61	3.58	50.75
Transmission	80	9	39	23.08	10.38	51.28
<u>Croyances</u>	80	3	15	8.14	3.87	54.25
<u>Intentions</u>	80	3	15	7.33	3.38	48.83
<u>Actions</u>	80	3	15	7.61	3.58	50.75
Apprentissage	80	9	39	23.08	10.38	51.28
<u>Croyances</u>	80	3	15	7.89	3.96	52.58
<u>Intentions</u>	80	3	15	7.16	3.45	47.75
<u>Actions</u>	80	3	15	7.44	3.68	49.58
Developpement	80	9	39	22.49	10.67	49.97
<u>Croyances</u>	80	3	10	5.56	2.51	37.08
<u>Intentions</u>	80	3	10	5.55	2.46	37.00
<u>Actions</u>	80	3	10	5.74	2.49	38.25
Epanouissement	80	9	30	16.85	6.57	37.44
<u>Croyances</u>	79	3	11	6.61	2.93	44.05
<u>Intentions</u>	80	3	12	6.13	2.68	40.83
<u>Actions</u>	80	3	12	6.15	2.86	41.00
Reforme sociale	80	9	31	18.80	7.63	41.78
Persepctives totale	80	45	162	107.80	37.77	47.91

Tableau (٩). Statistique descriptive au post-évaluation des perspectives de l'enseignement pour le groupe expérimental

Persepectives	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Std. Deviation	%
<u>Croyances</u>	80	6	15	10.46	2.20	69.75
<u>Intentions</u>	80	6	15	9.51	2.44	63.42
<u>Actions</u>	80	6	15	9.64	2.31	64.25
<u>Transmission</u>	80	20	45	29.61	5.70	65.81
<u>Croyances</u>	80	7	15	11.11	2.04	74.08
<u>Intentions</u>	80	6	15	11.30	2.10	75.33
<u>Actions</u>	80	6	15	11.60	2.05	77.33
<u>Apprentissage</u>	80	26	45	34.01	4.29	75.58
<u>Croyances</u>	80	7	15	11.38	2.22	75.83
<u>Intentions</u>	80	6	15	11.49	2.19	76.58
<u>Actions</u>	80	6	15	11.79	2.11	78.58
<u>Developpement</u>	80	26	45	34.65	4.93	77.00
<u>Croyances</u>	80	8	15	11.54	2.23	76.92
<u>Intentions</u>	80	8	15	11.55	2.14	77.00
<u>Actions</u>	80	8	15	11.81	2.04	78.75
<u>Epanouissement</u>	80	27	45	34.90	4.72	77.56
<u>Croyances</u>	80	8	15	12.30	1.98	82.00
<u>Intentions</u>	80	8	15	11.64	1.79	77.58
<u>Actions</u>	80	8	15	11.74	1.89	78.25
<u>Reforme sociale</u>	80	27	45	35.68	3.90	79.28
<u>totale</u>	80	146	225	168.85	12.85	75.04

Tableau (١٠). Résultats du groupe expérimental au pré / post évaluation des perspectives de l'enseignement pour le groupe experimental

Perspectives	Différences des moyennes	L'écart type (E.T)	T. Calculé	d.L.	Sig. (2-taillé)	Sig.
Transmission	6.53	11.4	5.12	79	0.01	Sig.
Apprentissage	10.94	10.25	9.55	79	0.01	Sig.
Développement	12.16	11.43	9.52	79	0.01	Sig.
Épanouissement	18.05	5.25	30.74	79	0.01	Sig.
Réforme sociale	16.88	6.46	23.36	79	0.01	Sig.
Total	61.05	33.84	16.14	79	0.01	Sig.

N: Nombre des étudiants. M : Moyenne arithmétique E.T : Ecart type
D.L. : Degré de liberté T: Valeur de T.

(t^2): FETA – carré. Sig: Seuil de signification

Commentaire : On a observé que la valeur d écart-type (٣٣.٨٤) et de (t) calculée (١٦.١٤) est significative au seuil de (٠.٠١). Ce qui a confirmé que la première hypothèse est vérifiée .

Deuxième hypothèse:

- Il existe des différences significatives au niveau ٠.٠١ entre les moyennes des notes des étudiants stagiaires de diplôme général dans la pré- post évaluation des compétences professionnelles en faveur de post évaluation

Pour vérifier cette hypothèse, on a calculé la valeur de (T) & pour examiner l'existence d'une différence entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental au pré-test et au post-évaluation.

Tableau (٩). Résultats du groupe expérimental au pré / post évaluation des compétences professionnelles pour le groupe expérimental

Compétences	Différences des moyennes		T Calculé	d.L.	η^2	Effect size (d)	Sig
	La moyenne	L'écart type (E.T)					
Compétence Culturelle	12.65	5.94	19.06	79	0.82	4.29	Sig. & Très important
Compétence Langagière	5.86	5.10	10.29	79	0.57	2.31	Sig. & Très important
Compétence Conception	7.90	0.49	143.33	79	1.00	32.25	Sig. & Très important
Compétence Pilotage	9.69	2.24	38.64	79	0.95	8.70	Sig. & Très important
Gestion de classe	4.08	4.29	8.49	79	0.48	1.91	Sig. & Très important
Intégration des TIC	4.41	1.18	33.54	79	0.93	7.55	Sig. & Très important
Adaptation des interventions	3.98	1.71	20.75	79	0.84	4.67	Sig. & Très important
Développement professionnel	5.09	3.89	11.68	79	0.63	2.63	Sig. & Très important
Évaluation des apprentissages	3.76	1.77	19.05	79	0.82	4.29	Sig. & Très important
Compétence Ethique	7.15	3.64	17.56	79	0.80	3.95	Sig. & Très important
Total	64.56	19.02	30.36	79	0.92	6.83	

N: Nombre des étudiants. M : Moyenne arithmétique E.T : Ecart type
D.L. : Degré de liberté T: Valeur de T.

N: Nombre des étudiants. M : Moyenne arithmétique E.T : Ecart type D.L. : Degré de liberté T: Valeur de T.
(η^2): l'ETA – carré. Sig: Seuil de signification

Commentaire : on a observé que la valeur de (T) calculée est significative au seuil de (٠,٠١). Ce qui a confirmé que la deuxième hypothèse est vérifiée. On a observé que la valeur de (η^2) est (٠,٩٢), une grande valeur. Cela indique que le (٩٢%) des différences entre les moyennes des notes du groupe expérimental au pré-post évaluation renvoient au Moodle désigné.

Troisième hypothèse:

٣-Le programme proposé a un grand effet sur l'acquisition des perspectives de l'enseignement.

Pour vérifier cette hypothèse, on a calculé l'efficacité partir de l'ETA – carré (η^2) et la valeur de l'effet (d) en ce qui concerne le post évaluation des perspectives de l'enseignement pour le groupe expérimental

Tableau (١٠). Résultats relatifs aux (η^2) et (d) concernant le post le post évaluation des perspectives de l'enseignement pour le groupe expérimental

Les perspectives de l'enseignement	Valeur de T	d.f	η^2	La valeur de l'effet	La valeur de l'efficacité
Transmission	5.12	79	0.52	1.15	grande
Apprentissage	9.55	79	0.54	2.15	grande
Développement	9.52	79	0.53	2.14	grande
Épanouissement	30.74	79	0.92	6.92	grande
Réforme sociale	23.36	79	0.87	5.26	grande
Total	16.14	79	0.77	3.63	grande

Commentaire:

On a observé que la valeur de (η^2) est (0,52). Cela indique que le (52%) des différences entre les moyennes des notes du groupe expérimental renvoient au Moodle désigné.

Quatrième hypothèse:

Il existe une corrélation forte entre l'acquisition des perspectives de l'enseignement et le développement des compétences professionnelles. Pour vérifier cette hypothèse, on a appliqué la corrélation linéaire de Pearson (R) , et le coefficient de détermination (R^2) pour vérifier l'importance de cette relation.

Tableau (١١).La corrélation entre l'acquisition des perspectives del'enseignement et le développement des compétences professionnelles.

Variables	R	R²	Sig
Perspectives de l'enseignement &Compétences professionnelles.	**0.749	0.56	Sig au niveau0.01

Commentaire : On a observé que la valeur de (R) et (R²) est significative au seuil de (.٠١). Ce qui a confirmé qu'il existe de corrélation positive et forte entre l'acquisition des perspectives de l'enseignement et le développement des compétences professionnelles.

٤- Qestionnaire auto- administré

pour déterminer le niveau de maîtrise des compétences professionnelles selon le point de vue de l'échantillon.

Afin de bien cerner le niveau de maîtrise des compétences professionnelles des étudiants/ stagiaires qui sont au terme de leur stage terminal, on a utilisé le questionnaire auto-administré

Le questionnaire a permis de colliger les données qui renvoient à la perception que étudiants/ stagiaires ont de leurs compétences professionnelles.Ce questionnaire a été élaboré à partir du référentiel des compétences professionnelles publié par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, ٢٠٠١). Le questionnaire a été élaboré dans le but de cerner le niveau de maîtrise de chacune des compétences. Quant au niveau de maîtrise, il est défini selon une échelle à ٤ modalités : ٤. Très satisfaisant ٣. Satisfaisant : ٢. Insatisfaisant ١. Pas observé

Le questionnaire a été pré-testé auprès de trois universités québécoises participantes. À la suite de ce pré test, certaines composantes du questionnaire ont été reformulées, d'autres décomposées en unités plus simples. Cette opération avait pour but d'améliorer la fiabilité du questionnaire. (Bidjang, ٢٠٠٥,٢٦٩.)

Résultat de Qestionnaire auto-dirigé pour déterminer le niveau de maîtrise des compétences professionnelles selon le point de vue de l'échantillon.

Tableau (١١). Le niveau de maîtrise des compétences professionnelles selon le point de vue de l'échantillon

Catégorie	compétences.	Niveau de maîtrise
Fondement	Culturelle et disciplinaire	Satisfaisant
	Langagière	Satisfaisant
Acte d'enseigner	Conception d'enseignement-apprentissage	Très Satisfaisant
	Pilotage d'enseignement-apprentissage	Très satisfaisant
	Evaluation des apprentissages	Très satisfaisant
	Gestion de classe	Satisfaisant
Contexte social et scolaire Contexte social et scolaire	Intégration des TIC	Satisfaisant
	Travail en équipe	Satisfaisant
	Développement professionnel	Satisfaisant
Identité professionnelle	Ethique	Satisfaisant

Une technique d'entrevue semi-directive et individuelle a été utilisée pour recueillir le jugement des sujets portant sur leur niveau de maîtrise des compétences professionnelles. Cette entrevue individuelle vise à assurer les répondants de la confidentialité de leurs réponses, en favorisant chez eux l'expression libre. Cet outil de collecte de données a été utilisé pour, comme le précise Deslauriers (١٩٩١), approcher les personnes et savoir ainsi ce qu'ils pensent ou ressentent à propos des choses qu'on ne peut observer directement .

Quant au niveau de maîtrise des compétences professionnelles, on note que plus de la moitié des étudiants du diplôme général considèrent que le niveau de leur maîtrise est Très satisfaisant pour toutes les compétences appartenant aux catégories Acte d'enseigner. Concernant les compétences de la catégorie Fondement Contexte social et scolaire et Identité professionnelle on relève, d'une part, que leur niveau de maîtrise est satisfaisant; D'autre part, le niveau de maîtrise des stagiaires finissants est jugé, par les enseignants et la chercheuse, comme étant satisfaisant pour

les dix compétences professionnelles. Les étudiants du diplôme général sont plus de 90% à atteindre un niveau de maîtrise satisfaisant en ce qui a trait à la quasi-totalité des compétences professionnelles.

* L'analyse des données

Nous l'avons mentionné, trois instruments de cueillette de données ont ainsi été choisis pour déterminer le niveau de maîtrise des compétences professionnelles atteint par des futurs enseignants. Deux instruments ont été utilisés dans le cadre de l'approche quantitative et le troisième a été employé pour l'approche qualitative. Cette section présente donc dans un premier temps les stratégies d'analyse des données issues des instruments de cueillette de données quantitatives et, dans un deuxième temps, les stratégies d'analyse des données provenant des entrevues.

**Les analyses quantitatives

L'analyse des données s'est déroulée en deux étapes. La première étape a consisté en l'analyse statistique des données qui proviennent du questionnaire. La deuxième étape a consisté en l'analyse statistique des données qui proviennent des rapports d'évaluation des stagiaires finissants. Toutes les analyses statistiques des données ont été faites à l'aide du progiciel Statistical Package for the Social Science (SPSS), version 10.0 pour Windows

En résumé, la présente recherche est une étude expérimentale pour laquelle deux approches ont été utilisées: l'approche quantitative et l'approche qualitative. S'agissant de l'approche quantitative, deux instruments ont permis de cerner le niveau de maîtrise des compétences atteint par des étudiants du diplôme général: le questionnaire auto-administré élaboré à partir du référentiel des compétences professionnelles publié par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2001).

** Quant à l'approche qualitative, l'entrevue semi-directive et individuelle a servi d'outil pour recueillir le jugement des sujets portant sur le niveau de maîtrise atteint par des étudiants du diplôme général.

Pour les raisons du niveau de maîtrise Satisfaisant des compétences, il existe quelques des lacunes qui justifient ce jugement

*Un manque d'analyse et de critique des contenus enseignés;

*Ne pas s'exprimer avec des expressions riches et variées;

- *Avoir de la difficulté à concevoir des activités pour les élèves ayant des besoins particuliers;
- *Ne pas planifier complètement les cours;
- *Avoir de la difficulté à évaluer ce qui est un défi et ce qui ne l'est pas;
- * *Ne pas être engagé dans l'équipe-école;
- *Faire des TIC un usage personnel;
- *Manque de poser une questions ouverte à la fin de cours à laquelle les élèves vont répondre;
- *Manque de concevoir des Programmes des réunions périodiques avec les parents d'élèves dans le cadre de l'approche participative permettrait aux parents de collaborer avec le corps enseignant et administratif pour mener à bien la vie scolaire des élèves;
- *Manque d' utiliser le résultat des évaluations pour adapter son enseignement aux progrès des élèves;
- *Manque de travailler sur le sens des analyses réflexifs de leur acte professionnel
- *Manque d'explicitier les critères de notation;

Conclusion.

En effet, la plate-forme Moodle repose sur l'idée de la co-construction des connaissances et la pédagogie est centrée sur l'apprenant. Moodle bénéficie d'une communauté dynamique, internationale et importante d'utilisateurs qui font évoluer l'application .

Cette recherche trace le portrait des étudiants en ce qui concerne leurs perspectives d'enseignement. Ces étudiants/ stagiaires pourront avoir accès aux résultats de cette recherche et effectuer une réflexion par rapport aux deux volets de la recherche : leurs perspectives d'enseignement et leur niveaux de maîtrise des compétences professionnelles selon leur point de vue

La présente recherche a ceci de particulier, elle met en relation trois composantes : l'intégration des applications de sémantique web (Moodle), les perspectives d'enseignement, les compétences professionnelles. La formation via Moodle contribuent elles aussi de manière positive au développement des compétences professionnelles des enseignants en début de carrière. L'analyse des résultats nous permet de constater qu'il est

possible de développer plusieurs compétences par de cette formation comme les compétences transversales et interculturelle, la formation continue

Limites méthodologiques:

Il est certain que cette recherche comporte sa part de limites. D'abord, le Teaching Perspectives Inventory de Pratt, Le TPI ,a suscité des commentaires chez les étudiants/ stagiaires. En effet, l'emploi de concept comme le modelage des habilités, le praticien, les changements qualitatifs de la pensée a engendré des problèmes de compréhension chez certains participants, empêchant même quelques-uns des étudiants/ stagiaires de répondre à quelques questions. Les résultats demeurent valables puisque la chercheuse a effectué une vérification de questionnaire.

Malgré certaines limites de cet instrument, Le TPI est également soutenu par un cadre théorique élaboré par Pratt. Les résultats issus de la cueillette de données à l'aide de cet outil sont tout à fait acceptables dans le cadre d'une recherche comme celle-ci. De plus, le fait d'utiliser ces trois outils dans une même recherche apporte un aspect novateur à la recherche.

En somme, les étudiants/stagiaires auraient tendance à s'autoévaluer très favorablement quant au niveau de maîtrise des compétences qu'ils ont atteint. Effectivement, en examinant les résultats, il apparaît que le pourcentage des stagiaires qui ont un niveau de maîtrise satisfaisant varie de ٨٥,٢ % à ٩٨,٧ %. Plus des trois quarts des répondants de stagiaires considèrent que le niveau de maîtrise de compétences atteint par les stagiaires est Satisfaisant

À ce sujet, Perrenoud (١٩٩٧) précise que l'évaluation des étudiants qui sont en fin de parcours est particulièrement difficile et délicate parce que se joue désormais le sort d'une personne qui a investi une partie de sa vie dans une formation professionnelle, s'est forgé une identité de futur enseignant, a mobilisé des ressources qui seraient gaspillées si la formation n'allait pas à son terme.

Pour terminer, cette étude recommande:

> Que l'accent soit mis, en formation pratique, sur le développement des compétences appartenant à la catégorie Contexte social et scolaire, c'est-à-dire les compétences Adaptation des interventions, Intégration des TIC, Coopération avec les différents partenaires et Travail en équipe pédagogique et les compétences transversales à travers le TIC.

> Que les niveaux de maîtrise soient définis clairement de manière à ce que les formateurs en aient une vision commune en déterminant les critères d'évaluation formatives et sommatives en ce qui concerne les compétences professionnelles.

> Que les procédés d'évaluation soient harmonisés en milieu de pratique, afin de rendre possiblement l'évaluation plus juste et plus équitable.

> Que d'autres études, semblables à la présente recherche, soient effectuées auprès des enseignants au service sur les applications de Web sémantique dans la formation et l'enseignement électronique

Suggestions

١- Préparer des programmes supplémentaires pour la formation de futurs enseignants à la faculté de pédagogie sur les différentes applications de web sémantique .

٢- Attirer l'attention des spécialistes à la faculté de pédagogie de l'importance de mettre en œuvre l'enseignement électronique

٣- Proposer des programmes pour développer les compétences transversales chez les futurs enseignants .

٤- Etudier l'effet de TIC sur le développement des compétences interculturelle et intraculturelle .

٥- Fournir aux enseignants de français un guide pour les compétences de l'enseignement créatif et réflexif efficace

٦- Entraîner les enseignants à sélectionner les stratégies et les techniques pour aider les étudiants à l'apprentissage actif .

٧- Avoir lieu des ateliers pour encourager l'utilisation des applications des Web ٣ et Web ٤ dans la formation.

Bibliographie

• Allen, Michael.(٢٠١٥). Guide to e-Learning. ٢nd Edition.kindle Edition, NewYork.

- Berners-Lee , T. (١٩٩٤).au W٣C - (en) Sur le site W٣C. W٣C Semantic Web Frequently Asked Questions[En ligne]. <http://www.w٣.org/RDF/FAQ>, consulté le ٣١ octobre ٢٠٠٨.
- Bidjang,S.G.(٢٠٠٥). Description du niveau de maîtrise des compétences professionnelles des stagiaires finissants en enseignement au québec. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université Laval,Québec
- Berners-Lee, T., Hendler, J. Lassila, O. (٢٠٠١) (the semantic web, Scientific American, ٢٨٤(٥), mai ٢٠٠١), pp.٣٤-٤٣.
- Boriachon, J.& Dagouat, Ch.(٢٠١٧). Internet, Evolution,FromWeb١.٠to٣.٠. ECE & AAU. November [En ligne]. kom.aau.dk/~zt/courses/Readings_in.../Internet_Evolution.pdf Pédaque, R. T.(٢٠٠٧). La redocumentarisation du monde. Cépaduès, Toulouse.
- Bourdoncle,R.(١٩٩١)." La professionnalisation des enseignants: analyses socio-logique anglaises et américaines. La fascination des professions", Revue française de pédagogie, no.٩٤.
- Brangé,F.(٢٠١٣).Concevoir son premier espace de cours sur la platefoe pédagogique. Université de Bordeaux. Formation URFIST ١٩ mars
- Cavazza, F. (٢٠١٤) « Web ٢.٠ : la révolution par les usages », [En ligne]. http://www.journaldunet.com/solutions/٠٦٠١/٠٦٠١٠٥_tribune-sqli-web-٢٠.shtml, consulté le ٠٣/٠٧/١٤.
- Chaimbault, Th. (٢٠٠٧). « Web ٢.٠ : l'avenir du web ? » Dossier Documentaire, école nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques (enssib), septembre.
- Chaudiron, S. (٢٠٠٧). Technologies linguistiques et modes de représentation de l'information textuelle. Documentaliste-Sciences de l'information, ٤٤(١):٣٠-٣٩.
- Commission Parent (١٩٩٤). Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome ٢. Québec : Gouvernement du Québec.
- Deggs, D. M., Machtmes, K. L., & Johnson, E. (٢٠٠٨). The significance of teaching perspectives among academic disciplines College Teaching Methods and Styles Journal , ٤(٨). Available online at <http://www.cluteinstituteonlinejournals.com/PDFs/١٠١١.pdf>.

- Dougiamas, M. (décembre ٢٠١٨). Moodle sur Wikipédia, À propos de Moodle, Plate-forme d'apprentissage en ligne. disponible en <https://fr.wikipedia.org/wiki/Moodle>
- DSIUN – Pôle Usages Numériques – dsiun-tice@univ-tln.fr – Formation plateforme pédagogique Moodle.
- Gauthier C. et Mellouki, M. (٢٠٠٣). Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec. Rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gervais, C., Correa Molina, E. et Lepage, M. (٢٠٠٧). Teaching competencies during pre-service training : what do we know about their construction ? Communication au symposium Studying teacher education, Conférence de la European Association for Research on Learning and Instruction, Budapest, août .
- Grasha, AF., & Yangarbe-Hicks, N. (٢٠٠٠). Integrating Teaching Styles and Learning Styles with Instructional Technology. College Teaching, ٤٨ (١), ٢-١٠ .
- Lachapelle, C. (٢٠٠٩). les croyances de futurs enseignants, à l'ordre primaire, à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste. Mémoire de la maîtrise en éducation. Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lameul, G. (٢٠٠٨). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants sur la construction des postures professionnelles. Savoirs, (١٧), ٧١-٩٤.
- Lang, V. (١٩٩٩). La professionnalisation des enseignants, Paris, Presses universitaires de France
- Larivée, S. (٢٠٠٤). les compétences professionnelles attendues des éducatrices et des enseignantes intervenant auprès d'enfants d'âge préscolaire (٤-٦ ans). Thèse du doctorat en éducation. Université du Québec à Montréal.
- Lauzon, N. (٢٠٠٥). E-Learning, pratiques et politiques d'organisation en entreprise. Distance et savoirs. Lavoisier, vol ٣
- Le Boterf, G. (٢٠٠٦). Construire les compétences individuelles et collectives: agir et réussir avec compétence. Paris: Éditions d'Organisation.

- Le service d'innovation pédagogique.(٢٠٠٥). La plateforme-pédagogique-moodle. wikipedia (en-ligne) <https://www.iutbeziers.fr/plateforme-pedagogique-moodle-didex.html>
- Lefebvre,,S.(٢٠٠٥). Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC. Thèse du doctorat en éducation, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Legendre, R. (٢٠٠٥). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal: Guérin.
- Maisons, Th. (٢٠١٨).Créer un cours avec moodle. DSIUN, Université de Toulon.Martinet, M. A. ,Raymond, D., Gauthier, C. (٢٠٠١).La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles . Québec (Province). Ministère de l'éducation.
- Mellouki, M'h.(٢٠٠٥). Débutants en enseignement: quelles compétences? Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Les presses de l'université Laval.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (٢٠٠١). La formation à l'enseignement : Les orientations - Les compétences professionnelles. Québec: Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.
- Ministère de l'éducation du Québec, Gouvernement du Québec. (٢٠٠٠b). La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles, version abrégée. Document de travail. Québec : Auteur, Direction de la formation générale des jeunes [En ligne]. Accès : http://www.meq.gouv.qc.ca/dftps /interieur/pdf/form_ens.pdf.
- Ministère de l'éducation du Québec, Gouvernement du Québec. (٢٠٠٠a). Services sociaux, éducatifs et juridiques. Techniques d'éducation à l'enfance. Programme d'études ٣٢٢.AO. Québec : Auteur, Direction générale des programmes et du développement [En ligne].Accès:<http://inforoutefpt. csdhr.qc.ca/ publications/pdf/ PE٢٠ EducationEnfance٣٢٢A٠ ٢٠٠٢-٠٦.pdf>.
- Ministère de l'éducation du Québec, Gouvernement du Québec. (٢٠٠١a). Programme de formation à l'école québécoise. Éducation

préscolaire, enseignement primaire. Québec : Direction de la formation générale des jeunes.

- Ministère de l'éducation du Québec, Gouvernement du Québec. (٢٠٠١b). La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles. Québec : Direction de la formation générale des jeunes.

- Morin,S.(٢٠١٠). Le développement des compétences professionnelles chez les enseignants débutants: contribution des programmes d'accompagnement. Mémoire du programme de maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski

- Perrenoud, P. (٢٠٠٥). Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université ? Récupéré sur Université de Genève: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_٢٠٠٥/٢٠٠٥_١٥.html

- Pratt, D. D., & Collins, J. B. (٢٠٠١). Teaching Perspectives Inventory. Récupéré le ٤ avril ٢٠٠٧ de http://teachingperspectives.com/html/tpi_frames.htm

- Pratt, D., Collins, J., & Jarvis Selinger, S. (٢٠٠١). Development and use of the Teaching Perspectives Inventory (TPI). AERA.Pratt, D.D., & Collins, J.B. (٢٠٠٠). The teaching perspectives inventory(TPI): Developing and testing an instrument to assess teaching perspectives. Paper presented at the ٤١st Adult Education Research Conference .

- Pratt, D.D., Arseneau, R., Bolt, A., Johnson, J., Rodenburg, D., & T'Kenye, C. (١٩٩٨). Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education. Florida : Krieger Publishing Company .

- PRAX, Jean-Yves. Le manuel du knowledge management : une approche de ٧e génération.Paris : Dunod, ٢٠٠٣.

- Prud'Homme, L. (٢٠٠٧). La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche- action- formation. Thèse de doctorat. Université du Québec en Outaouais en association avec Université du Québec à Montréal .

- Prud'homme,L et Samson,G.(٢٠١٠). Différencier ou s'ouvrir à la diversité:

- Sadia .S & Hassna,R.(٢٠١٦).Conception et réalisation d'une plateforme web pour la formation à distance. Mémoire du Diplôme de

Master ٢ . Faculté des Sciences .Département d'Informatique .République Algérienne Démocratique et Populaire ,Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Université M'hamed Bougara – Boumerdès.

- Salaun, J-M. (٢٠١٢). Le défi du numérique : redonner sa place à la fonction documentaire. [En ligne]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/2220/salaun-jm-defi-documentaliste-mktg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Service NTIC - USTV .(Mars ٢٠١١).Tutoriel Plateforme pédagogique Moodle .[En ligne]:<https://moodle.univ-tln.fr/mod/resource/view.php?id=602>
- Sheridan, L (٢٠١١).Exploring Pre-Service Teachers' Perceptions of Teacher Qualities in Secondary Education: A Mixed-Method Study. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy .University of Canberra .
- Stanatiodis D, Scribner S.(٢٠٠٩). A Robust Methodological Approach for Replacing Global Electronic Document Management. Drug Information Journal. ٩ sept;٤٣ -٥١
- Sun, P.C., Tsai, R.J., Finger, G., Chen, Y.Y. and Yeh, D. (٢٠٠٨). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction, Computers & Education ٥٠: pp.١١٨٣-١٢٠٢
- Tardif, J. (٢٠٠٦). L'évaluation des compétences Documenter le parcours de développement. Montréal: Chenelière Éducation.
- Veillette ,H. (٢٠٠٩).L'intégration des technologies de l'information et de la communication (tic) par les enseignants d'un collège et leurs perspectives d'enseignement.par .Mémoire de la maîtrise en éducation. Université du québec à trois-rivières
- Welch, A. (٢٠١٠). Making education policy. In R. W. Connell, C. Campbell, M. Vickers ,
- Welch, D. Foley, N. Bahnal & D. Hayes (٢٠١٣), Education, change and society (٣rd Ed). Oxford: Oxford University Press. pp. ٢٣٥-٢٧١
- Witt, S. C. (٢٠٠٩).Becoming a teacher: An interpretive inquiry into the construction of pre-service teachers' teaching identity. Geelong, VIC: Curtin University of Technology .