

Reçu le 20/03/2026

Accepté le 23/04/2026

## **La fonction d'enseignant entre formation professionnalisante et formation par les capacités**

### **Cas d'une télécollaboration entre futurs enseignants et enseignants**

## **The Teaching Profession Between Vocational Training and Capability-based Training**

### **A case of remote collaboration between prospective teachers and teachers**

**Hacina Mezdaout<sup>1</sup>, Souhila Soltani<sup>2</sup>, Christine Faller<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Université de Khenchela, Algérie, [hassinamezdaout@gmail.com](mailto:hassinamezdaout@gmail.com)

<sup>2</sup>École Normale Supérieure d'Oran, Algérie, [soltanisouhila3@gmail.com](mailto:soltanisouhila3@gmail.com)

<sup>3</sup>Christine Faller, Université Côte d'azur, Nice, France, [Christine.FALLER@univ-cotedazur.fr](mailto:Christine.FALLER@univ-cotedazur.fr)

### **Résumé**

Cette étude qualitative et exploratoire porte sur un groupe de dix futurs enseignants et enseignants inscrits dans des établissements supérieurs en Algérie (l'Université de Khenchela et l'ENS d'Oran) et en France (l'INSPÉ de Nice). Elle met en évidence l'importance de la formation initiale, qui doit permettre le développement des compétences techniques, de la capacité réflexive et du pouvoir d'agir face aux exigences professionnelles. L'approche socio-constructiviste, illustrée par des initiatives telles que la télécollaboration universitaire, est à considérer comme un cadre où ces néo-enseignants pourront enrichir leurs expériences et leurs capacités grâce à l'interaction et à la collaboration.

**Mots-clés :** Formation initiale à l'enseignement, télécollaboration, soft skills, approche par les capacités

### **Abstract**

This qualitative, exploratory study focuses on a group of ten neo-teachers enrolled in higher education establishments in Algeria (University of Khenchela and ENS d'Oran) and France (INSPÉ of Nice). It highlights the importance of initial training, which must enable the development of technical skills, reflective capacity and the power to act in response to professional demands. The socio-constructivist approach, exemplified by initiatives such as university telecollaboration, is to be seen as a framework where novices can have the opportunity to enrich their experiences and capabilities through interaction and collaboration.

**Keywords :** Initial teacher training, telecollaboration, soft skills, capabilities approach

**Introduction :** Les enseignants nouvellement recrutés sont généralement motivés et enthousiastes à l'idée de commencer leur parcours professionnel. Toutefois, cette période d'engouement est

---

<sup>1</sup> Auteur correspondant.

rapidement remplacée par celle de l'inquiétude et du stress liés aux responsabilités inhérentes au métier, ce qui peut mener à un sentiment d'épuisement professionnel, voire à un décrochage professionnel (Browning et Korthagen, 2021). En effet, ils prennent conscience que la formation universitaire qu'ils ont reçue ne correspond pas à la réalité de leur fonction. La transition brutale (Mukamurera, 2004) de la formation initiale à la réalité peut provoquer un choc de la réalité chez les novices (Heinz, 2024). Cela peut les amener à remettre en question leur choix de poursuivre leur carrière dans le domaine de l'enseignement (Goyette et Martineau, 2020).

Il faut croire que le développement professionnel se concrétise selon un processus socio-constructif. En effet, le novice construit ses connaissances à travers les interactions sociales qu'il entretient avec les personnes qu'il côtoie dans les deux milieux de la formation (formateurs, pairs), tout en s'appuyant sur ses connaissances, ses représentations et ses expériences antérieures. Idéalement, ce processus devient plus explicite pendant la période de stage, où chaque nouvelle situation rencontrée sur le terrain amène le futur enseignant à réfléchir à la congruence entre ses prérequis et le monde professionnel. C'est à travers des échanges et le partage d'idées avec ses pairs, ainsi que grâce aux orientations des accompagnateurs, qu'il élargit et enrichit son répertoire de capacités, de compétences et d'expériences. Toutefois, si un novice perçoit un écart entre ce qui est prescrit et ce qui est réel, les pratiques de formation initiale seront remises en question.

Il est important de souligner que la formation initiale à visée professionnalisante ne se limite pas au développement des compétences liées à la profession enseignante, mais qu'elle accorde également une place essentielle à la capacité à prendre du recul et à réfléchir sur ses propres actions. Néanmoins, la période de formation initiale, bien qu'elle soit chargée de connaissances, ne peut pas être considérée comme une véritable expérience professionnelle (Muñoz-Salinas, 2025). En ce sens, l'appropriation des compétences professionnelles est un élément crucial du processus d'apprentissage ; toutefois, pour que le stagiaire soit préparé à la réalité du terrain, il lui importe de développer son pouvoir d'agir, car un professionnel est une personne unique qui « habite son métier » (Le Boterf, 2018, p. 63).

En effet, malgré la similitude des inputs, sur le terrain de la pratique, chacun des stagiaires mobilise ses ressources (internes et externes), en s'appuyant sur ses propres expériences et ses capacités et compétences comportementales (soft skills). L'utilité de ces capacités dépasse l'accomplissement des tâches habituelles et permet au stagiaire, face à des situations inhabituelles, d'analyser sa pratique professionnelle, de l'évaluer et de proposer de nouvelles pratiques de travail (Tesnière et Mignon, 2013). Alors, si cette période liée au milieu professionnel occupe une place importante dans les dispositifs de formation, comment se fait-il que les étudiants, malgré les réformes adoptées, dénoncent toujours le décalage entre les représentations du métier et les réalités quotidiennes de la classe ? Dès lors, nous pouvons nous poser la question suivante : en quoi les connaissances acquises sur le monde du travail constituent-elles une expérience de qualité qui peut servir de repère pour de futures expériences ?

Le présent travail présente les résultats obtenus dans le cadre d'une télécollaboration universitaire (2018-2023) réunissant un groupe de futurs enseignants et d'enseignants algériens inscrits en master 1, ainsi que des futurs enseignants pairs français (cf. Soltani, Harig, Mezdaout et Faller, 2022). Dans le cadre de ladite télécollaboration, ils ont un ensemble de tâches de différents niveaux (micro et

macro)<sup>2</sup> à accomplir, menant à la réalisation de la tâche finale, qui consiste en la conception d'une capsule vidéo retraçant le déroulement de leur expérience de stage, appelée la curriQvidéo (Faller, 2022). La nature du travail au sein des groupes composés repose sur l'alternance entre l'individualité et la collaboration. Cette dynamique incite le novice à réfléchir à ses pratiques et à sa contribution au travail conjoint. En groupe, les idées proposées par les partenaires font l'objet d'un processus de concertation, de codéveloppement et d'idéation visant à réaliser une œuvre commune. En matière de collaboration, la reconnaissance du rôle de chacun dans le processus collaboratif, tant par lui-même que par les autres, a certainement un effet sur sa confiance en soi et sur son pouvoir d'agir (Fernagu-Oudet, 2022).

Ainsi, l'accent est mis sur l'importance de créer un environnement favorable qui permet une expérience vécue de manière qualitative plutôt que quantitative. Cela permet de percevoir la théorie et la pratique comme deux domaines qui se rencontrent et se nourrissent mutuellement, partageant un territoire commun (Legendre, 1998). Ce dernier se développe par la mise en œuvre concomitante de ces deux volets de la formation en alternance. Il s'agit d'une logique des capacités qui met en évidence le processus décisionnel, le potentiel stratégique, les choix effectués, ainsi que les capacités acquises et mobilisées pour agir avec compétence. Dans ce cas, il s'agit de favoriser l'agir des participants afin d'atteindre un niveau satisfaisant de performance.

## 1. Cadre de référence

### S'initier à la formation : phase de confusion et de transition

En vue de professionnaliser la formation initiale à l'enseignement et de faciliter l'insertion professionnelle de futurs enseignants, de nombreuses universités à travers le monde ont entrepris des réformes préconisant diverses démarches. Ces réformes visent à développer les compétences professionnelles définies dans les référentiels, à transférer les connaissances acquises en milieu professionnel et à renforcer les compétences procédurales et générales.

L'alternance entre une institution de formation initiale et un lieu de stage, qui favorise l'articulation entre théorie et pratique, est une démarche parmi d'autres (Perrenoud, 2001). La visée est de répondre à un besoin de formation, qui se traduit par le développement d'un rapport de stage, d'un portfolio, etc. Autant de documents dans lesquels sont consignées les actions des stagiaires et qui permettent de conserver la traçabilité du déroulement de la phase de stagiaires. Selon plusieurs chercheurs (Karim et al., 2024), ces allers-retours sont nécessaires au processus de développement professionnel, à condition qu'il y ait confrontation et interrelation entre ces deux mondes. Idéalement, l'alternance entre la théorie et la pratique permet à l'étudiant d'acquérir un répertoire de connaissances et de compétences, tout en se préparant à l'intégration au milieu professionnel. Afin de pallier aux difficultés liées au décalage entre les représentations du métier et les réalités quotidiennes de la classe (Huberman, 1989), le mentorat sert à accompagner le novice, tant en formation qu'au début de sa carrière. La littérature sur cette thématique affirme que les enseignants débutants se plaignent d'un taux élevé d'attribution professionnelle dès le premier jour de leur profession, par rapport au soutien qui leur est accordé.

En effet, un enseignant débutant n'a pas les compétences et les connaissances procédurales aussi développées, ni le même degré d'expérience que l'enseignant expérimenté. Pourtant, il se retrouve

---

<sup>2</sup> Dans le cadre de ce projet, les participants sont invités à réaliser un ensemble de tâches en commun qui initient la réalisation de la tâche finale qui consiste en la conception d'une CurriQvidéo (cf. Soltani, Harig, Mezdaout et Faller, 2022).

confronté à un nombre important de tâches à accomplir, à savoir : la gestion de la classe et le fait de favoriser un climat propice à l'apprentissage, la gestion de l'hétérogénéité et de la diversité des élèves, la mobilisation de ses connaissances selon les exigences et les contraintes fixées par le programme, l'interaction et la collaboration avec le personnel de l'école, etc. Ceci est susceptible d'engendrer des incertitudes, des tensions (Kaddouri, 2019), des remises en question, un sentiment d'incompétence et/ou d'impuissance, des difficultés à s'adapter (Pérez-Roux, 2019), pouvant aller jusqu'à l'épuisement et à l'attrition des enseignants débutants (Leroux, 2013).

En situation d'alternance, l'étudiant se trouve confronté à une réalité à laquelle il doit s'adapter : être à la fois étudiant et enseignant en devenir. En effet, l'ancrage progressif dans le milieu professionnel est accompagné d'un état de confusion, durant lequel l'étudiant se trouve dans une phase de transformation identitaire, une question qui connaît une relative marginalité (Goyette et Martineau, 2018). Cette transformation se caractérise par le changement progressif des représentations qu'il se fait de lui-même en tant que futur enseignant, ainsi que de son métier et de ses exigences (Banegas, 2024).

## 2.Méthodologie

Sur le plan méthodologique, une étude qualitative exploratoire a été menée. Pour constituer notre échantillon, nous avons<sup>3</sup> contacté par courriel tous les étudiants ayant participé au projet de télécollaboration entre 2018 et 2023. Cependant, seuls dix d'entre eux y ont répondu (N=10).

### 2.1.Participants

Dix étudiants ont été rencontrés en entrevue semi-dirigée afin de comprendre l'impact de leur participation au projet sur leur insertion sur le marché du travail. Le guide d'entretien propose des thèmes à aborder, tout en laissant de la place à de nouveaux thèmes qui émergent.

**Tableau 1. Profil des étudiants interviewés**

| Code | Genre    | Université | Profil d'entrée            | Profil actuel                                                          |
|------|----------|------------|----------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| P1   | Masculin | INSPÉ      | Novice                     | TRB (enseignant titulaire remplaçant brigade)                          |
| P2   | Féminin  | U de KH    | Novice                     | Enseignante au collège                                                 |
| P3   | Féminin  | INSPÉ      | Novice                     | Enseignante au primaire à Singapour                                    |
| P4   | Féminin  | U de Kh    | Enseignante inscrite au MI | Enseignante au collège et doctorante (4 ans d'expérience)              |
| P5   | Féminin  | U de Kh    | Novice                     | Ex-enseignante au primaire et doctorante en France (1 an d'expérience) |
| P6   | Féminin  | ENSO       | Novice                     | Enseignante au secondaire (1 an d'expérience)                          |
| P7   | Masculin | U de Kh    | Novice                     | Enseignant au primaire (1 an d'expérience)                             |
| P8   | Féminin  | U de Kh    | Enseignante inscrite au MI | Enseignant au collège et doctorante (3 ans d'expérience)               |
| P9   | Féminin  | U de Kh    | Novice                     | Enseignante au secondaire (1 an d'expérience)                          |
| P10  | Féminin  | U de Kh    | Inspectrice inscrite au MI | Inspectrice de l'enseignement primaire (5 ans d'expérience)            |

<sup>3</sup>Les trois autrices de l'article.

Les participants à notre étude présentent des profils variés en termes d'expérience et de formation. En effet, trois d'entre eux étaient déjà enseignants avant de s'inscrire au master à l'université, tandis que sept autres sont des débutants qui ont obtenu leurs postes actuels à l'issue de leur formation. Ajoutons que pour les étudiants de l'Université de Khenchela (U de Kh) et de l'INSPÉ (Université Côte d'Azur, Nice), nous observons deux tranches d'âge liées à leur antériorité et à leur profil d'entrée. Effectivement, contrairement à ceux de l'ENSO (École Normale Supérieure d'Oran), dont la tranche d'âge est comprise entre 18 et 22 ans, les étudiants inscrits dans ces deux organismes se répartissent en deux groupes. D'un côté, il y a ceux qui ont été orientés vers cette spécialité après l'obtention du baccalauréat. De l'autre, il y a ceux qui ont choisi de s'inscrire dans ces établissements afin de poursuivre une formation continue (enseignants en poste au sein de l'éducation nationale), ou carrément des néo-enseignants qui ont décidé d'embrasser le métier de l'enseignement au primaire, au moyen et au secondaire.

Bien que les objectifs individuels des étudiants aient été différents, ils ont réussi à les aligner sur la réalisation d'une tâche commune, à savoir un projet de bilan d'expérience visant à mettre en relation des participants algériens et français. Il est important de noter que les échanges sur le réseau social Messenger ont permis aux étudiants de parvenir à un consensus répondant aux besoins de chacun des partenaires. Ils ont ainsi fait preuve d'une réflexion collective, ce qui a conduit à la création d'œuvres originales décrivant les actions menées individuellement en classe, tout en préservant les traits de la contribution collective.

Dans ce contexte, il est crucial d'analyser les perceptions des participants à l'égard de cette expérience, ainsi que l'impact potentiel de celle-ci sur leurs projets personnels et professionnels.

## 2.2. Entrevues semi-dirigées

Les entrevues semi-dirigées ont été menées sur la plateforme Google Meet et transcrites (voir le guide des entrevues en annexe). Ensuite, les données collectées ont été traitées au moyen d'une analyse thématique de contenu, à l'aide du logiciel d'analyse qualitative Nvivo. Les thèmes abordés ont été codés et structurés en éléments principaux et secondaires. En outre, les entrevues ont permis d'examiner un ensemble conséquent d'informations sur l'appréciation que les participants ont de leur expérience de la télécollaboration. Ces données serviront à la création de codes (nœuds) dans le logiciel Nvivo.

L'unité d'analyse que nous avons choisie, celle qui semblait la plus pertinente, est le groupe de mots (la synopsis, la surface des mots). Elle fournit en effet des indications sur le contenu des propos des personnes interrogées. Ainsi, les segments de texte sont stockés dans des récipients appelés « nœuds ». Ceux-ci rassemblent divers extraits du corpus portant sur des sujets connexes. Ensuite, nous avons procédé à la catégorisation, c'est-à-dire au regroupement des unités d'analyse sous une rubrique générale appelée « catégorie ». Ainsi, une structure hiérarchique thématique émerge des relations entre les codes.

## 3. Présentation des résultats

Dans le logiciel, nous avons choisi l'option « la surface de mots » afin de relever les mots les plus fréquents dans les verbatims. Cela nous permettra d'avoir une idée des perceptions des étudiants quant à la participation à un projet international de télécollaboration.

**Tableau 2. Nombre et pourcentage pondéré des mots les plus fréquents dans les verbatims des étudiants**

| Mot         | Nombre | Pourcentage pondéré (%) |
|-------------|--------|-------------------------|
| Compétences | 105    | 1,26                    |

|                  |    |      |
|------------------|----|------|
| Acquises         | 40 | 0,48 |
| Connaissances    | 32 | 0,38 |
| Développer       | 32 | 0,38 |
| Travailler       | 30 | 0,36 |
| Multiculturel    | 27 | 0,32 |
| Enseigner        | 26 | 0,31 |
| Professionnelles | 25 | 0,30 |
| Collaboration    | 24 | 0,29 |
| Communication    | 20 | 0,24 |
| Culturelle       | 18 | 0,22 |
| Diversité        | 17 | 0,20 |
| Conflits         | 13 | 0,16 |
| Pratiques        | 13 | 0,16 |
| Capacités        | 12 | 0,14 |
| Méthodes         | 12 | 0,14 |
| Résolution       | 12 | 0,14 |
| Décisions        | 11 | 0,13 |
| Stratégies       | 7  | 0,08 |
| Techniques       | 7  | 0,08 |
| L'ouverture      | 6  | 0,07 |
| M'adapter        | 6  | 0,07 |
| Réfléchir        | 6  | 0,07 |
| Confiance        | 5  | 0,06 |
| Contraintes      | 5  | 0,06 |

**Note.** Nous avons choisi les 30 mots les plus couramment utilisés par nos étudiants, en excluant les termes similaires, tels que « capacité », « capacités », « compétence » et « compétences ».

Requête de fréquence de mots

|             |               |                  |               |               |               |
|-------------|---------------|------------------|---------------|---------------|---------------|
| compétences | connaissances | multiculturel    | collaboration | développement | professionnel |
|             |               |                  | communication | diversité     | conflits      |
|             | développer    | enseigner        |               | capacités     | pratiques     |
|             |               |                  | capacité      | expériences   | situations    |
|             | travailler    | professionnelles | culturelle    | décisions     | techniques    |
| acquises    |               |                  | méthodes      | stratégies    | l'ouverture   |
|             |               |                  |               |               | m'adapter     |
|             |               |                  |               |               | confiance     |
|             |               |                  |               |               | réfléchir     |
|             |               |                  |               |               | contraintes   |

N= 30

**Figure 1. Les mots les plus fréquents dans les verbatims des étudiants**

À partir des résultats obtenus dans la surface de mots, il apparaît que plusieurs mots peuvent être regroupés dans des catégories, comme suit :

**Tableau 3. Classement des mots sous deux catégories**

| Acquérir/développer des compétences |                                                                                                                                                                             | Se préparer à la pratique du métier/développement professionnel       |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| <b>Compétences professionnelles</b> | Capacités et compétences personnelles : collaboration ; communication ; multiculturel ; résolution : conflits, contraintes ; décisions ; adaptation ; confiance ; réflexion | Travailler/enseigner : pratiques ; méthodes ; stratégies ; techniques |

Selon les résultats, les étudiants ont constaté que cette expérience leur a permis d'enrichir leur culture générale, de se préparer au métier d'enseignant et de développer diverses compétences professionnelles et personnelles.

Le classement que nous avons établi nous servira à élaborer une structure axée sur les thèmes et nous permettra d'analyser un grand nombre de données relatives à l'expérience de participation à cette télécollaboration. Ces données incluent les compétences acquises, les obstacles rencontrés, la perception de la diversité culturelle, ainsi que l'influence de cette expérience sur le développement personnel et professionnel. La figure ci-dessous illustre la création des codes sur le logiciel.

| Nom                                                         | Fichiers | Référence |
|-------------------------------------------------------------|----------|-----------|
| Défis rencontrés                                            | 10       | 13        |
| Stratégies et techniques pour surmonter les défis           | 9        | 15        |
| Perception de la diversité culturelle                       | 8        | 13        |
| Les compétences acquises de la télécollaboration            | 10       | 179       |
| Compétences professionnelles                                | 10       | 92        |
| Soft-skills                                                 | 9        | 85        |
| Impact de cette expérience sur le développement professi    | 10       | 52        |
| Situation de mobilisation des compétences acquises          | 8        | 25        |
| Travailler ou étudier dans un environnement inetrnational   | 8        | 16        |
| Impact de cette expérience sur leurs avis sur leurs aptitud | 9        | 23        |
| Impact de l'accompagnement fréquent via les learning La     | 6        | 8         |
| Les échanges sur le métier                                  | 7        | 11        |
| Retours sur l'expérience de la télécollaboration            | 10       | 62        |

**Figure 2. Création des codes sur le logiciel**

Dans la section suivante, nous examinerons les résultats obtenus afin de comprendre les perceptions des participants, qu'ils soient des enseignants ayant une certaine expérience ou des étudiants-enseignants en devenir, à propos de cette expérience de télécollaboration. En d'autres termes, nous allons comparer l'impact de cette collaboration sur ces deux catégories de participants, en nous concentrant sur divers aspects liés à leur développement professionnel et personnel. Nous pouvons supposer que, pour un étudiant débutant, cette expérience a constitué une aventure culturelle qui lui a permis d'en apprendre davantage sur la langue et la culture de l'autre (Soltani et Mezdaout, 2023), ainsi que sur son futur métier. Pour un étudiant déjà enseignant, cette expérience a pu revêtir une signification particulière.

### 3.1.Retours sur la participation à la télécollaboration

Pour nous lancer vers de nouveaux résultats, nous avons utilisé la fonction de recherche textuelle de Nvivo.

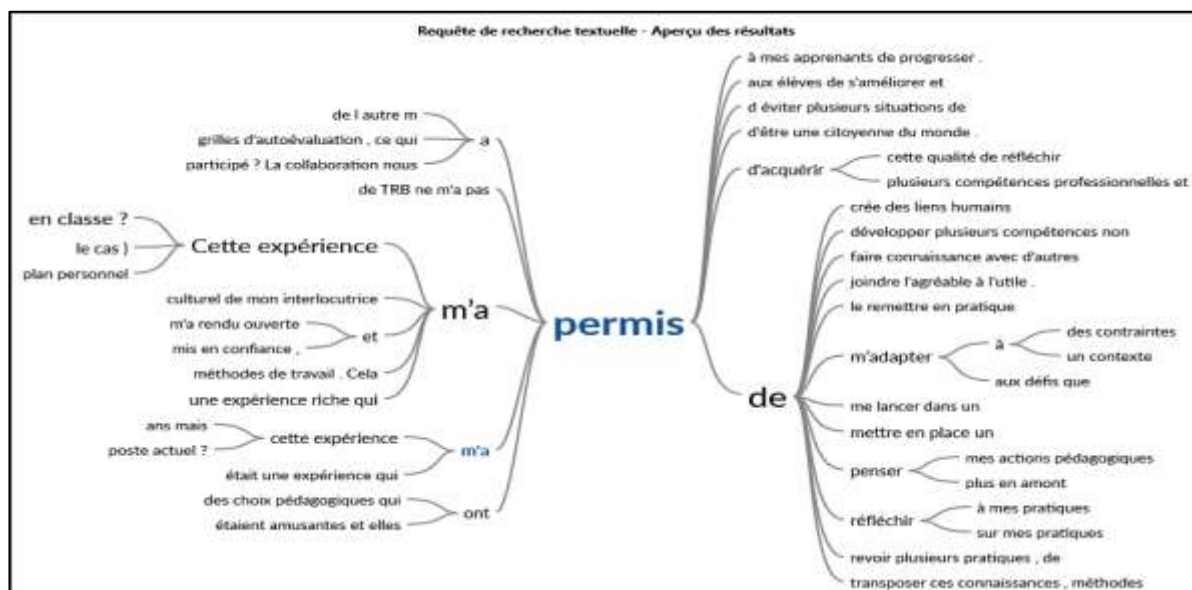


Figure 3. Synopsis correspondant aux perceptions des interviewés concernant la télécollaboration

La synopsis ci-dessus montre que la télécollaboration a eu des répercussions significatives dans divers domaines, tels que l'acquisition et l'application de nouvelles compétences professionnelles, le renforcement des compétences interculturelles, la réflexion sur les méthodes pédagogiques, l'ouverture d'esprit et l'adaptabilité, ainsi que la construction d'un sentiment de confiance. Grâce à la synopsis, nous avons pu identifier le registre lexical et comparer le lexème choisi au contexte dans lequel il est employé, ce qui nous a permis de recenser les subtilités et les nombreuses occurrences créées par le groupe.

Pour mieux comprendre ces résultats, il serait judicieux d'analyser séparément les opinions des participants ayant une expérience antérieure dans l'enseignement et celles des étudiants en formation initiale, en utilisant la même fonction de recherche textuelle.

#### a. Participants ayant expérience en enseignement



Figure 3. Synopsis correspondant aux perceptions des interviewés ayant expérience en enseignement et inscrits au master I

Selon les participants ayant déjà de l'expérience dans l'enseignement, cette expérience leur avait permis d'être plus ouverts envers les autres et d'acquérir des compétences culturelles.

Cette expérience m'a donné l'opportunité de rencontrer d'autres personnes issues d'autres civilisations. J'ai travaillé avec des Français d'origine française, belge, tunisienne, ce qui m'a

offert une diversité de cultures. J'ai appris à les connaître, à les respecter, à comprendre nos différences et à apprécier nos ressemblances ; j'ai créé des liens d'amitié avec quelques-unes qui durent jusqu'à ce jour. (P4, participante algérienne)

De plus, la correspondance que nous venons de décrire a permis aux participants d'en apprendre davantage sur le contexte professionnel de leurs partenaires. C'est en ceci que cette démarche nous semble intéressante, car le fossé de l'étrangeté (Mezdaout et Soltani, 2022a) devient moins pesant. Cela a permis de répondre aux interrogations des uns et des autres sur le déroulement des actions pédagogiques ainsi que sur les constructions culturelles que leurs élèves se font de leurs correspondants.

J'enseigne depuis cinq ans et je me suis inscrite au master I. Cette expérience a changé ma vision de beaucoup de choses sur le métier d'enseignant. J'ai appris beaucoup de choses. (P10, participante algérienne)

Même s'ils avaient déjà de l'expérience dans l'enseignement avant de se lancer dans la collaboration à distance, celle-ci a permis aux enseignants (étudiants inscrits au Master I) d'acquérir de nouvelles compétences professionnelles et numériques, les incitant à adopter des approches plus innovantes dans leurs pratiques.

Cette expérience m'a poussé à m'ouvrir aux pratiques innovantes en matière d'enseignement et à avoir un engagement actif. C'était un véritable support d'auto-formation. Ma partenaire maîtrisait les outils technologiques mieux que moi ; j'ai beaucoup appris sur l'usage de ces outils en classe et pour la réalisation de la capsule vidéo. (P8, participante algérienne)

Il est important de noter que les participants ont souligné que la collaboration leur a permis d'analyser leurs pratiques professionnelles. Autrement dit, ils ont pu prendre du recul sur leurs interventions professionnelles en s'inspirant de celles des autres. La pratique réflexive, une compétence essentielle dans les référentiels de formation des enseignants, revêt une grande importance pour leurs étudiants. Cette capacité, qui intègre la pensée réflexive ainsi que la réflexion dans l'action et par l'action (Zerouali, 2024), permet au professionnel de faire face à l'incertain, à l'inattendu et aux situations gênantes de la pratique (Perrenoud, 2001), ce qui lui permet de déceler le savoir caché dans l'agir professionnel (Schön, 1994).

## b. Participants en formation initiale à l'enseignement

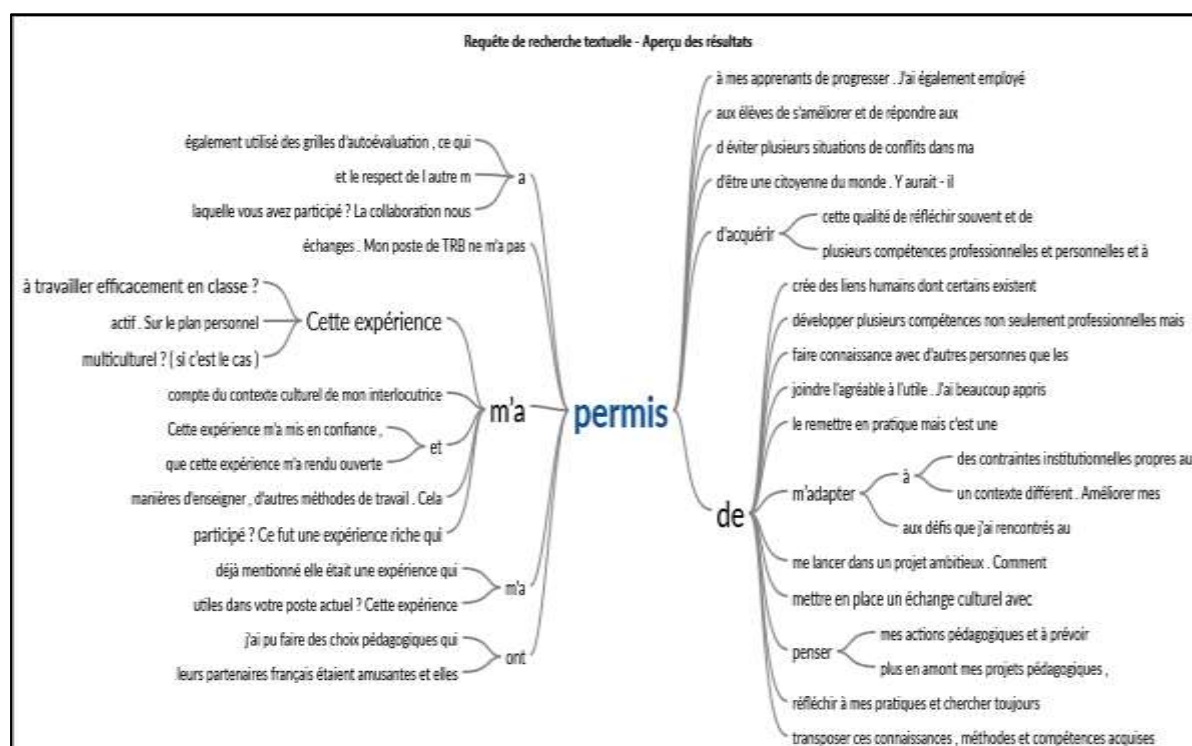


**Figure 5. Synopsis correspondant aux perceptions des novices en formation initiale**

Selon cette synopsis, les futurs enseignants perçoivent la télécollaboration comme un moyen de maîtriser et de perfectionner diverses compétences.

Au cours de cette expérience, j'ai pu acquérir de nombreuses compétences énumérées dans le référentiel des métiers du professorat et de l'éducation. L'enseignante avait plus d'années d'expérience que moi, elle a pu me prodiguer de précieux conseils et me proposer des idées intéressantes. (P3, participante française)

De plus, ils affirment que cette expérience a créé un environnement propice à l'acquisition de connaissances sur la culture de leurs partenaires. En effet, les échanges fréquents sur le réseau social Messenger ont permis le transfert des traits culturels propres à chaque société impliquée (Soltani et Mezdaout, 2024) : algérienne, tunisienne et française<sup>4</sup>. Ces échanges ont porté sur les tâches à accomplir ensemble et sur leur quotidien.

Les différences culturelles constituaient une richesse au sein de ce projet. Lorsque des élèves communiquent avec des correspondants d'une culture différente, ils ont l'occasion d'enrichir leurs connaissances et leur compréhension de cette culture. Au cours des échanges, les élèves ont découvert des références culturelles qu'ils ne connaissaient pas, comme « le rai ». Ils ont été ravis d'apprendre qu'ils partageaient des intérêts communs (« les mangas ») avec leurs correspondants. Ils se sont réjouis de cet échange et ont tissé des liens d'amitié avec les apprenants algériens. (P3, participante française)

Selon un autre participant :

Mes élèves ont beaucoup appris. Ils ont partagé des chansons sur le patrimoine algérien avec les élèves. Cette expérience m'a préparé à enseigner. (P3, participante française)

Certains participants affirment avoir développé des compétences, telles que l'adaptabilité, l'ouverture d'esprit et le sens de l'efficacité, qui leur ont permis de s'engager dans de nouveaux projets, comme étudier à l'étranger.

En tant que doctorante algérienne en première année dans un laboratoire multiculturel en France, je n'ai pas rencontré de difficulté à m'adapter et à travailler dans un tel environnement. (P5, participante algérienne)

D'autres ont également affirmé avoir mis à profit les compétences acquises lors de la télécollaboration dans le cadre d'initiatives multiculturelles.

J'ai acquis des connaissances variées. J'ai pu le remobiliser lors d'une expérimentation menée avec une enseignante au Québec. Les échanges et la prise en compte du contexte culturel de mon interlocutrice m'ont permis de transposer les connaissances, méthodes et compétences acquises lors de cette première expérience. (P1, participant français)

Travailler à l'étranger :

---

<sup>4</sup>Notre échantillon est composé d'étudiants algériens, français et franco-tunisiens.

Actuellement, je travaille dans une école à Singapour, un pays très multiculturel. Grâce à cette expérience, j'ai appris à me familiariser avec les coutumes, les langues et les normes culturelles de Singapour. (P3, participante française)

Il est important de souligner que la télécollaboration leur a également permis de réfléchir aux possibilités d'intervenir avant de passer à l'action dans la gestion de leur classe, à différents moments de son déroulement (avant, pendant, après). Bien entendu, ils n'ont pas de répertoire d'action aussi riche que celui des enseignants en exercice, mais ils ont appris à rechercher des informations, à poser des questions ou à demander de l'aide.

Par exemple, lors de l'écriture des lettres aux correspondants, je ne savais pas ce qu'il fallait évaluer dans une lettre (l'orthographe ? La conjugaison ?). Pour moi, tout me semblait fondamental : j'ai donc appris à cibler. Dans ma progression, c'était une période où les élèves travaillaient sur le présent : j'ai donc décidé d'évaluer uniquement la conjugaison. J'ai également utilisé des grilles d'autoévaluation, ce qui a permis aux élèves de s'améliorer et de répondre aux attentes. (P3, participante française)

Selon une autre participante :

Cette expérience m'a permis de réfléchir à ce que je fais en classe et de chercher des outils et des démarches pour m'améliorer professionnellement. (P2, participante algérienne)

Effectivement, la télécollaboration a permis aux participants de prendre conscience de leurs pratiques. Cette conscientisation a favorisé l'adoption d'un regard extérieur sur eux-mêmes et sur les situations auxquelles ils sont confrontés.

Cette expérience de télécollaboration s'est révélée bénéfique autant pour les novices que pour les enseignants et elle a même eu des effets positifs sur les élèves.

Avant le projet, certains élèves étaient individualistes, certains subissaient des moqueries. En travaillant avec les correspondants, les élèves ont changé de comportement. Cela a favorisé le travail d'équipe et l'entraide au sein de la classe. (P3, participante française)

Selon une autre participante :

C'était un objet d'enseignement indispensable afin de développer le vivre-ensemble et l'ouverture au monde chez les élèves, qu'ils ont eux aussi aimés. (P4, participante algérienne)

Au-delà des échanges et des tâches coopératives, la participante (P3) et sa partenaire (P4) ont réussi à mettre en relation leurs élèves respectifs. Grâce à cette expérience, elles ont créé une véritable aventure culturelle, stimulant ainsi la créativité, la collaboration, l'innovation et l'originalité.

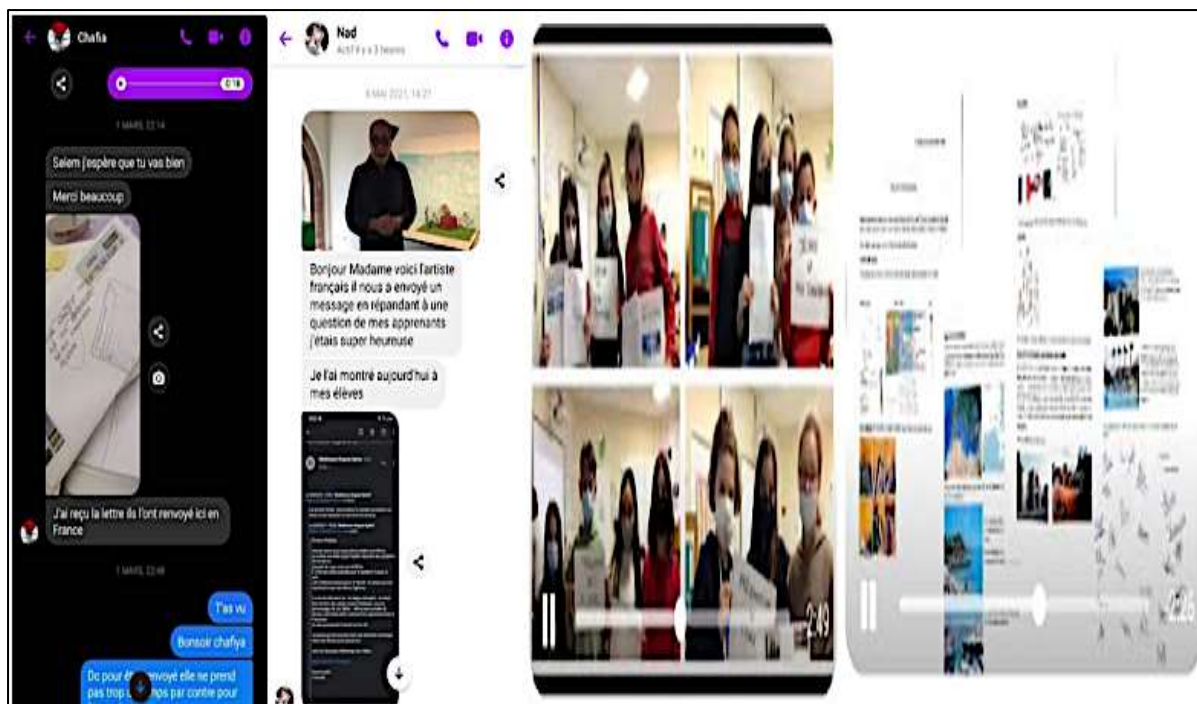


**Figure 6. Correspondance entre les élèves et tâches réalisées en commun**

Au-delà de la réalisation de la tâche finale, qui consistait en la création d'une curriQvidéo (Faller et Heiser, 2022), les deux enseignantes ont accompagné leurs élèves dans la conception d'un livre numérique sur le thème de la fraternité. Au fil de ce projet, les élèves ont appris à maîtriser divers outils et logiciels numériques, notamment Book Creator, PowerPoint et Word. Cela les a placés dans un apprentissage centré sur des projets, ce qui a facilité l'acquisition des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle (Soltani et Mezdaout, 2024). À l'issue de cette télécollaboration, les élèves ont pris conscience des avantages du travail d'équipe et de l'importance de valeurs telles que l'entraide et l'engagement.

Cela étant dit, la co-action, même si elle a le potentiel de favoriser l'apprentissage collectif, ne peut contribuer efficacement au développement professionnel et personnel que si elle s'effectue dans un contexte propice au codéveloppement et s'accompagne d'une réflexion sur les pratiques.

### **3.2. Atouts du dispositif de la télécollaboration**

Dans cette télécollaboration, nous avons soigneusement aligné les objectifs des étudiants afin que les équipes se concentrent sur un objectif commun. Cependant, nous avons délégué à ces derniers le choix des activités, en fonction de l'atteinte des objectifs visés. Une fois ce contrat pédagogique établi, les coéquipiers, malgré les défis rencontrés, ont pris des décisions et agi conformément à ses termes, tout en respectant leurs propres lois. Cette capacité à prendre des décisions et à faire des choix de manière autonome reflète l'intention de trouver un juste milieu entre le déni de responsabilité et la prise de responsabilité excessive.

Que ce soit un travail individuel ou collectif, les étudiants ont fait preuve de réflexion dans leurs actions, non seulement pendant et après leur accomplissement, mais aussi en envisageant leurs éventuelles conséquences avant leur occurrence. C'est dans une logique combinant les deux principes pédagogiques de la responsabilisation et de l'autonomie que les étudiants apprennent à se gérer, à prendre des décisions et à en assumer les conséquences. Chacun d'eux peut ainsi devenir sa propre

œuvre (Meirieu, 1998). Cela dit, si la connaissance se construit par l'étudiant lui-même, à condition que le milieu fournisse les stimulations nécessaires au bon moment, elle découle aussi d'un apprentissage constructif issu de ses interactions sociales. En agissant, il va se rendre compte de ce qu'il est capable de faire lui-même, mais aussi de ce qu'il ne peut accomplir qu'avec l'aide des personnes plus expérimentées dans ce domaine (la zone proximale de développement de Vygotsky).

### 3.3. Accompagnement et analyse des pratiques

En utilisant la fonction de recherche textuelle, nous avons examiné la synopsis des perceptions des étudiants concernant l'accompagnement qui leur est fourni tout au long de la période d'alternance, dans les trois contextes de formation (université, stage pratique et télécollaboration).

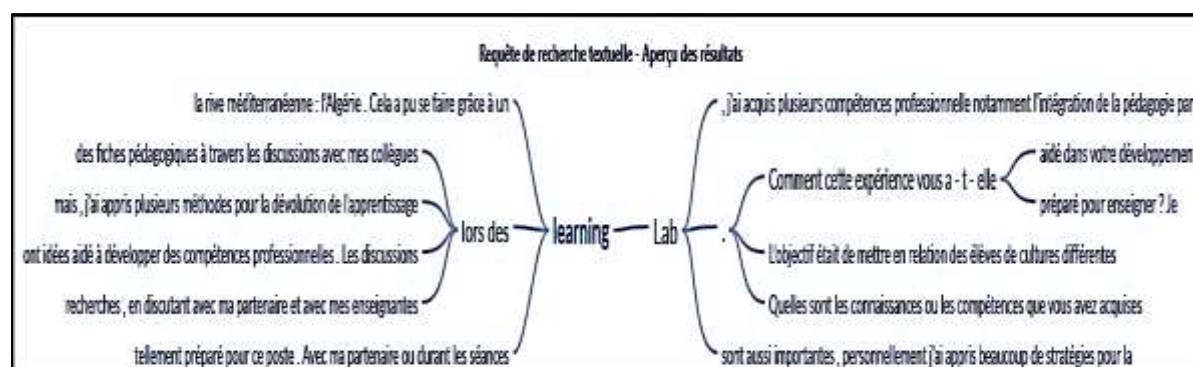


Figure 7. Synopsis correspondant à « l'accompagnement des étudiants via les Learning Lab. »

Il ressort de cette synopsis que les séances du Learning Lab sont formatrices pour les étudiants. Ces séances ont donné lieu à de nombreux retours réflexifs, leur permettant d'acquérir plusieurs stratégies et compétences pédagogiques et didactiques professionnelles.

| Nom | Dossier source           | Références | Couverture |
|-----|--------------------------|------------|------------|
| P3  | Fichiers\\Questionnaires | 2          | 0,10%      |
| P5  | Fichiers\\Questionnaires | 2          | 0,20%      |
| P6  | Fichiers\\Questionnaires | 2          | 0,27%      |
| P7  | Fichiers\\Questionnaires | 4          | 0,38%      |
| P9  | Fichiers\\Questionnaires | 2          | 0,17%      |

Figure 8. Relevé de la synopsis correspondant au concept « Learning Lab »

**Note.** Le nombre total des étudiants novices est sept sur l'ensemble du groupe constitué de 10 participants

À partir du relevé ci-dessus, il apparaît que ce sont essentiellement les novices (5 étudiants sur 7) qui ont mis en valeur le rôle formatif des séances Learning Lab. En effet, en analysant attentivement leurs propres actions et décisions, les novices peuvent identifier les aspects positifs et négatifs de leurs pratiques, ce qui leur permet de s'améliorer et de développer leurs compétences professionnelles.

Il est important de souligner que, parallèlement aux séances du Learning Lab, l'accompagnement individuel des étudiants a souvent été assuré via le réseau social Messenger. L'objectif était d'assurer le bon déroulement du stage et d'en faire une expérience enrichissante.

### 3.4. Partage d'informations en collaboration et échange sur la profession

Afin de mener à bien les tâches liées au projet de télécollaboration, les partenaires ont créé des groupes de discussion sur le réseau social Messenger. Ces espaces de discussion favorisent la concertation, la coopération et les échanges sur leur vie personnelle et professionnelle :



**Figure 9. Synopsis correspondant aux échanges sur les pratiques et aux échanges d'idées**

Il en ressort de cette synopsis que les échanges sur Messenger ont été bénéfiques pour les étudiants. Les sujets abordés varient entre ceux qui sont formels et ceux qui sont informels, et touchent aux pratiques et aux choix pédagogiques, aux élèves, à la gestion de la classe, au travail d'équipe réalisé dans le cadre de la télécollaboration, aux représentations du métier ainsi qu'aux récits d'expériences vécues dans l'exercice du métier et dans leur quotidien professionnel et personnel. Effectivement, Messenger ne se limite pas à être un outil de communication pour que les partenaires puissent s'entendre sur les différentes phases du projet final. Il s'agit également d'un espace de travail « workspace », où chaque acteur peut acquérir ou développer de nouvelles compétences. Ces dernières tendent à reconfigurer les prérequis disciplinaires, ainsi que les gestes professionnels et d'étude (Buchetton, 2008).

Travailler avec une enseignante étrangère a été très bénéfique. Nous avons échangé sur nos pratiques pédagogiques, nos élèves et nos cultures afin d'élaborer un projet enrichissant pour les deux classes. L'enseignante avait plus d'années d'expérience que moi ; elle a pu me prodiguer de précieux conseils et me proposer des idées intéressantes. (P3, participante française)

Selon un autre participant :

J'ai pu apprendre de nouvelles méthodes en observant les pratiques pédagogiques de l'enseignante de la classe correspondante. (P1, participant français)

La collaboration en coprésence virtuelle a facilité le partage, conscient comme inconscient, d'informations grâce aux échanges lors des actions conjointes. Dans cette optique, l'accès à la connaissance est immédiat, car, en cas de malentendu, qu'il soit d'ordre interculturel ou professionnel (didactique et pédagogique), les partenaires peuvent demander des éclaircissements. Se révéler pour apprendre de l'autre, surtout si celui-ci est perçu comme plus expérimenté et si c'est réciproque, favorise l'établissement d'un climat de confiance au sein du groupe. Parmi les conditions ayant permis l'engagement, le partage et l'ouverture à l'autre, le non-jugement semble être un facteur important :

Il est souvent difficile d'ouvrir l'espace de sa classe à d'autres, par crainte ou par méconnaissance des dispositifs. Avec ce projet, j'ai pu découvrir les vertus d'un travail dans un environnement international, ce qui m'a encouragé à y recourir. (P1, participant français)

Selon une autre participante :

On a appris l'une de l'autre, on a échangé des idées sans jugement. (P8, participante algérienne)

L'espace numérique collaboratif constitue une source de motivation pour l'apprentissage, tant pour les débutants que pour les experts. Dans cet espace, le groupe devient à la fois une source d'informations, de motivation et de soutien mutuel. Le désir de faire valoir sa contribution et d'obtenir la reconnaissance de ses capacités de la part des autres incite l'étudiant à apprendre. C'est dans cette dynamique d'apprentissage/usage que l'étudiant parvient à donner un sens à ses apprentissages. Sur le plan émotionnel, cela peut affecter sa confiance en soi, sa motivation et ses compétences sociales.

Il est également important de prendre en compte les discussions professionnelles, car elles stimulent l'innovation et le développement de l'esprit critique chez chacun. La figure ci-dessous met en évidence les étudiants participant activement aux échanges, tels qu'identifiés au moyen de notre recherche menée avec le logiciel Nvivo.

|                                                                                   |     |                          |   |       |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|--------------------------|---|-------|
|  | P10 | Fichiers\\Questionnaires | 1 | 0,10% |
|  | P3  | Fichiers\\Questionnaires | 1 | 0,06% |
|  | P8  | Fichiers\\Questionnaires | 1 | 0,10% |
|  | P9  | Fichiers\\Questionnaires | 1 | 0,11% |

**Figure 10. Relevé de la synopsis correspondant aux échanges sur le métier et aux échanges d'idées**

Selon le relevé de la synopsis, les deux catégories d'étudiants estiment utiles les échanges avec leurs partenaires. En effet, les novices cherchent à se préparer au métier, tandis que les enseignants souhaitent se perfectionner sur le plan professionnel. À partir de leurs verbatims, il est clair que lorsque des obstacles se sont dressés, les participants ont su trouver en eux-mêmes les ressources nécessaires pour les surmonter, s'adapter et adapter ces ressources en fonction des circonstances. Toutefois, la collaboration n'a pas toujours été facile pour les étudiants, qui ont dû faire face à de nombreux défis, notamment aux différences entre les programmes éducatifs des deux pays. Pour l'ensemble des participants, il était clair que leurs élèves devaient suivre les orientations des programmes. Les projets ont été élaborés sur la base des contenus disciplinaires propres à leurs niveaux, de leurs objectifs pédagogiques et de leurs programmes.

La coordination et la recherche d'une organisation commune du projet avec l'enseignante qui a d'autres pratiques pédagogiques. Pour surmonter cela, il fallait être fréquemment en contact, savoir écouter l'autre, puis tenir compte de la disponibilité de l'enseignante et des élèves de la classe correspondante (...), puis correspondre avec une classe dont le français ne constitue pas la langue maternelle et, au niveau de l'écriture des lettres, les élèves ont été précis et ont redoublé d'efforts afin d'assurer la compréhension de chaque mot. (P3, participante française)

Selon un autre participant, les défis étaient surtout techniques :

Les contraintes étaient surtout matérielles. L'équipement de mon école était présent, mais pas forcément adapté. La collègue algérienne rencontrait également des difficultés techniques. (P1, participants français)

Bien que la différence culturelle soit perçue comme un avantage par certains étudiants, elle a constitué un défi pour d'autres, notamment lors de l'utilisation de ressources pédagogiques imprégnées de culture :

La différence culturelle observée chez des apprenants. Comment leur expliquer les consignes ainsi que les démarches de travail, tout en respectant les critères idéologiques ? (P7, participant algérien)

Les étudiants ont progressivement réussi à surmonter ces obstacles, aboutissant à un consensus. Il est important de souligner que le processus décisionnel a mobilisé plusieurs processus mentaux, tels que la réflexion, la comparaison, la concertation et l'adaptation des activités aux objectifs. De plus, la confrontation à des situations inattendues a entraîné chez les pairs une flexibilité cognitive. Effectivement, dans leurs verbatims, les étudiants ont mentionné plusieurs compétences et stratégies acquises au cours de la collaboration.

La préparation à la profession, tout comme le développement professionnel, ne se limite pas à l'acquisition de compétences techniques. Elle exige également qu'on mette en place une formation professionnalisante inscrite dans une démarche axée sur la pratique, l'implication, l'accompagnement et le développement des compétences personnelles, un critère essentiel sur le marché du travail actuel.

#### **4. Discussion : Aubaine de la télécollaboration**

Au-delà du renforcement et de l'acquisition de compétences professionnelles, la participation à la télécollaboration a offert aux novices l'occasion de découvrir le travail dans toutes ses dimensions et de faire face aux défis réels auxquels ils pourraient être confrontés dans le monde du travail. Selon la théorie piagétienne, cela aura un impact sur le développement de leurs schémas de pensée, en particulier lorsqu'ils combinent leurs représentations à une action. Il importe de souligner que, même si les étudiants ont participé au même projet, ils n'ont pas été confrontés aux mêmes conditions, que ce soit à l'université ou dans l'établissement de formation. Il apparaît néanmoins que leurs perceptions sont cohérentes avec le fait qu'ils se sentent plus capables d'affronter le monde du travail. D'après Fernagu-Oudet (2006), étant donné que chaque situation est unique, la compétence ne peut pas être simplement transférée d'un contexte à l'autre. En effet, chaque situation nouvelle exige de reconstruire la compétence de manière continue en mobilisant ses différents éléments, tels que les schèmes, les savoir-faire, les outils et les procédures. En d'autres termes, il s'agit de réutiliser et de recombinaison les composantes de la compétence selon les contextes rencontrés.

La littérature contemporaine sur le développement des compétences soutient que celles-ci émergent de l'articulation entre les ressources internes à la personne en action et celles issues de son environnement de travail. Ces compétences sont uniques, ancrées dans un contexte spécifique et vécues de manière singulière, tout en étant partagées avec d'autres personnes (Fernagu-Oudet, 2022). Pour approfondir cette thématique, nous nous appuyons sur l'approche par les capacités développée par Fernagu-Oudet (2022), car elle semble correspondre au processus de développement observé lors de la télécollaboration. Selon ce chercheur, cette approche se concentre sur « la manière dont les individus sont en mesure de s'approprier et d'utiliser les ressources présentes dans leur environnement » (Ibid., 2022, p.19). L'accent est donc mis sur les conditions d'utilisabilité et d'acceptabilité de ces ressources, ainsi que sur leur utilité perçue par l'individu pour résoudre les problèmes qu'il doit affronter.

Selon la logique de cette approche, il importe, d'un côté, de s'intéresser à la manière dont l'apprenant apprécie et exploite le potentiel d'apprentissage ou d'action des environnements de travail et/ou de formation. De l'autre, à la manière dont il peut saisir les opportunités de développement qui se présentent dans ces environnements. Pour illustrer la dynamique des capacités relatives à la télécollaboration, nous nous inspirons du schéma proposé par Fernagu-Oudet.

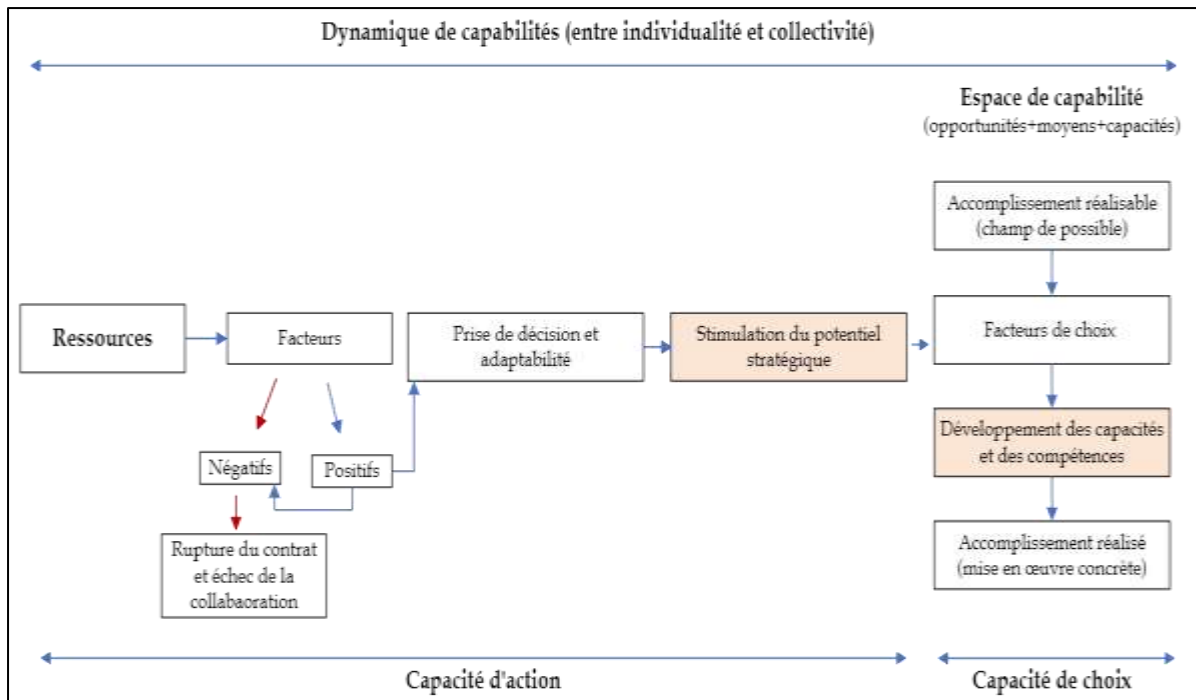


**Figure 11. Dynamique de capacités au sein des groupes de collaboration (inspirée de Fefrnagu-Oudet, 2022, p. 128)**

À travers la télécollaboration, les étudiants ont développé la capacité d’agir en tirant parti des ressources dont ils disposent déjà, ainsi que de celles présentes dans l’environnement de la collaboration. Dans ce sens, ils ont transformé (ou non) ces ressources en capacité d’action grâce aux facteurs de conversion. Il est vrai que cet environnement n’était pas sans défis. Il y avait des facteurs positifs (collaboration, échanges, accompagnement), mais aussi des facteurs négatifs (insécurité linguistique, programmes et cultures divergents, manque de moyens). Les étudiants qui ont relevé ces enjeux étaient ceux capables de s’adapter à la nouvelle situation et de prendre des décisions qui ont permis de débloquer le processus collaboratif. Inversement, ceux qui n’ont pas réussi à surmonter ces obstacles n’ont pas atteint les objectifs escomptés.

Grâce à leur capacité d’adaptation, les coéquipiers ont mis en œuvre des stratégies d’adaptation afin d’envisager des scénarios réalisables, compte tenu des ressources, des outils et des opportunités disponibles dans leur contexte global (université, stage, espace de travail collaboratif). Tout au long du processus collaboratif, ces éléments se sont transformés en capacité d’action et de choix, facilitant ainsi l’accomplissement effectif des tâches à divers niveaux (micro, méso, macro). Selon Sen (2001), la notion de capacité désigne les possibilités réelles offertes à un individu de sélectionner parmi diverses combinaisons d’accomplissements, reflétant ainsi son pouvoir d’agir (Fefrnagu-Oudet, 2022). Ces accomplissements sont informatifs, car ils montrent, s’ils sont atteints, ce que l’individu est capable de faire et d’être. Les accomplissements réalisables décrivent, quant à eux, la stratégie réflexive de ce qu’il pourrait faire ou devenir dans une nouvelle situation. Ainsi, l’étude des capacités d’une personne permet de comprendre deux dimensions clés de son processus de développement ou de son pouvoir d’agir. D’une part, elle met en évidence les opportunités et les ressources réellement disponibles qui favorisent l’action, et, d’autre part, l’ensemble des décisions, stratégies et choix effectués (Lambert et Vero, 2007). La réalisation conjointe des tâches a permis aux étudiants d’évoluer dans un environnement propice à l’acquisition et au développement de compétences et de stratégies. Cela les a équipés pour faire face à l’inconnu et s’adapter à de nouveaux contextes.

**Conclusion :** La professionnalisation, au cœur de la formation des enseignants, vise à les préparer à la réalité de la classe. Toutefois, malgré la période de stage qui leur est offerte, un écart persiste entre savoir enseigner et savoir enseigner. Les programmes de formation sont généralement divisés en domaines (didactique de l'écrit et de l'oral, littérature, psychopédagogie, psychodidactique, etc.) qui ne sont pas étanches les uns aux autres. Toutefois, cela ne reflète pas ce qui se passe réellement en classe, qui exige une imbrication simultanée et réfléchie des savoirs à enseigner. Ce constat explique pourquoi, selon la littérature, la stagiairisation ne constitue pas, pour les formés, une expérience stricto sensu du métier d'enseignant. Certes, la formation et l'expérience sont complémentaires, mais l'expérience ne conduit pas nécessairement au développement. Elle pourrait même avoir un effet destructeur sur les acquis pédagogiques si elle n'était pas bien planifiée, outillée, organisée et suivie, afin de répondre aux attentes et aux besoins de chacun des stagiaires. Autrement dit, le contact entre les deux milieux de formation nécessite une planification préalable et un accompagnement collaboratif, impliquant une approche inclusive et un environnement favorable, ce qui fait du stage une expérience enrichissante où le stagiaire vit une intégration et une contextualisation des savoirs acquis théoriquement.

À l'issue de ce travail, il convient de souligner que la qualité des expériences vécues par le novice avant son insertion professionnelle agit sur ses représentations qu'il se fait de lui-même en tant qu'enseignant, sur le métier, ainsi que sur ses aptitudes et ses capacités (personnelles et interpersonnelles, techniques) en tant que membre d'un groupe professionnel. En ce sens, si certains formés disposent déjà des qualités personnelles leur permettant d'affronter les tensions et de profiter des opportunités offertes par leur environnement, l'accompagnement par la réflexivité a pour rôle de stimuler le potentiel stratégique et les capacités personnelles des autres. En effet, la formation par et à la réflexivité permet de guider les stagiaires afin qu'ils donnent du sens à leur stage.

Cela souligne la singularité du formé, de la manière dont il exploite les ressources de son environnement (humain et physique), ce qui lui permet de se forger un soi professionnel en fonction de ses traits de caractère et de se développer à son propre rythme. Enfin, cela révèle aussi que, même si le processus de développement est unique, sa qualité dépend de celle de l'environnement dans lequel le formé évolue.

## Bibliographie

- Banegas, D. L. (2024). The spatiality of pre-service language teachers' funds of professional identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(18), 253-268.
- Browning, T. D., et Korthagn, F. A. J. (2021). The Winding Road of Student Teaching: Addressing Uncertainty with Core Reflection. *European Journal of Teacher Education*, 46(4), 621-638.
- Connac, S. (2012). Analyse de contenu de plans de travail : vers la responsabilisation des élèves ? *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 323-349.
- Faller, C. (2022). Le curriqvidéo : approche globale et techno créativité. Dans E. Roy et L. Papon (dir.), *Créer pour éduquer en faveur de la persévérance* (pp. 167). Éditions Delatour.
- Faller, C. et Heiser, L. (2022). Croiser l'évaluation de compétences didactiques et numériques sur un même support : Un défi à relever dans un enregistrement vidéo (curriQvidéo) en Master Enseignement

Éducation et Formation du premier degré. *Médiations et médiatisations-Revue internationale sur le numérique en éducation et communication*, 9, 91-108.

Fernagu-Oudet, S. (2006). *Organisation du travail et développement de compétences/construire la professionnalisation*. L'Harmattan.

Fernagu-Oudet, S. (2022). Les Capabilités : une grille de lecture des conditions de la professionnalisation au travail et en formation. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 57(1), 117-140.

Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teacher College Records*, 91, 31-57.

Heinz, M. (2024). The practicum in initial teacher education – enduring challenges, evolving practices and future research directions. *European Journal of Teacher Education*, 47(5), 865-875.

Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19.

Goyette, N. et Martineau, S. (2020). (dir.). *Le bien-être en enseignement : tensions entre espoirs et déceptions*. Presses de l'Université du Québec.

Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, 49(1), 13-48.

Karim, A., Kabilan, M. K., Sultana, S., Amin, E. U. et Rahman, M. M. (2024). Reflecting on reflections concerning critical incidents in developing pre-service teachers' professional identity: Evidence from a TESOL education project. *English Teaching & Learning*, 48(3), 291-318.

Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence. Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. Eyrolles.

Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur ? Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (pp. 27-50). De Boeck Supérieur.

Leroux, M. (2013). Exploring teacher resilience before and during induction. Dans *Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)*. San Francisco.

Lambert, M. et Vero, J. (2007). Formation continue : quelles capacités d'action des salariés ? L'approche par les capacités comme grille de lecture. *Formation emploi*, 98, 55-75.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein pédagogue*. ESF éditeur.

Mezdaout, H. et Soltani, S. (2022). Le français algérien chez les jeunes : un acte entre dynamique plurilingue et quête identitaire. *Romanica Olomucensia*, 34(1), 31-48.

Mukamurera, J. (2004). Quelles formations pour les adultes qui auront à éduquer demain ? *Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement*, 7<sup>e</sup> Biennale internationale de l'éducation et de la formation, 14-17 avril. Lyon, 2004. <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7282.pdf>

Perrenoud, P. (2001). Piloter les pratiques pédagogiques. Dans B. Gille (dir.), *Le pilotage pédagogique : exercice partagé* (pp. 80-104). Poitiers : ministère de l'Éducation Nationale.

Sen, A. (2001). *Ethique et économie*. PUF.

Simon, R. (1993). *Éthique de la responsabilité*. Les Éditions du CERF.

Soltani, S. et Mezdaout, H. (2023). Numérique et enseignement au supérieur à l'ère de la covid-19 : Retours des pratiques enseignantes. *Revue gramatică contrastivă*, 39, 153-162.

Soltani, S. et Mezdaout, H. (2024). Modèle D'enseignement Hybride Et Compétences Du 21<sup>e</sup> Siècle siècle pour le secteur de l'Éducation nationale en Algérie. *Altralang Journal*, 6(1), 59-70.

Tesnière, A. et Mignon, A. (2013). Simulation médicale dans les programmes pédagogiques de formation. Dans S. Boet, J.-C. Granry et G. Savoldelli (dir.), *La Simulation en santé. De la théorie à la pratique* (pp. 209-216). Springer-Verlag.

## Annexe

### Guide des entrevues semi-dirigées

1. Pouvez-vous nous parler de l'expérience de télécollaboration universitaire à laquelle vous avez participé ?
2. Quels ont été les principaux défis que vous avez rencontrés lors de cette expérience de télécollaboration ?  
Comment les avez-vous surmontés ?
3. Comment avez-vous géré les différences culturelles lors de cette expérience de télécollaboration ?
4. Qu'avez-vous appris de cette expérience de télécollaboration universitaire ?
5. Comment cette expérience vous a-t-elle aidé dans votre développement professionnel et personnel ?
6. Comment cette expérience vous a-t-elle préparé à enseigner ?
7. Quelles connaissances ou compétences avez-vous acquises grâce à cette expérience et mobilisées dans des situations réelles de votre classe ?
8. Comment cette expérience vous a-t-elle préparé à travailler dans un environnement international ou multiculturel ? (Si c'est le cas)
9. Comment cette expérience de télécollaboration universitaire a-t-elle affecté votre avis sur vos aptitudes et vos capacités d'enseignement ?
10. Comment avez-vous utilisé les compétences et les connaissances acquises lors de cette expérience de télécollaboration universitaire dans votre poste actuel ?
11. Comment cette expérience de télécollaboration universitaire vous a-t-elle aidé à vous adapter à un environnement de travail international ou multiculturel ? (Si c'est le cas)
12. Comment les compétences de télécollaboration que vous avez acquises lors de cette expérience universitaire ont-elles été utiles dans votre poste actuel ?
13. Comment cette expérience de télécollaboration universitaire vous a-t-elle aidé à développer des compétences professionnelles telles que la communication à distance, la résolution de conflits, la prise de décision en équipe et le travail en équipe ?
14. Comment cette expérience de télécollaboration universitaire a-t-elle amélioré votre capacité à travailler efficacement en classe ?

15. Qu'avez-vous appris de cette expérience, et comment cette expérience de télécollaboration universitaire a-t-elle influencé votre vision de la diversité culturelle ?
16. Y aurait-il des améliorations que vous aimeriez voir apportées pour faciliter les expériences de télécollaboration universitaire à l'avenir ?
17. Quels conseils donneriez-vous à d'autres étudiants qui envisagent de participer à une expérience de télécollaboration universitaire ?