

﴿ إِنَّ اللَّهَ الرَّحِيمَ الرَّحِيمَ ﴾



كلية التربية

المجلة التربوية

Vers un référentiel de compétences professionnelles
des enseignants du FLE en Egypte

السيد الدكتور

حسين طه عطا

مدرس المناهج وطرق التدريس

بكلية التربية - جامعة سوهاج

جمهورية مصر العربية

المجلة التربوية - العدد الرابع والعشرون - يناير ٢٠٠٨م

Vers un référentiel de compétences professionnelles des enseignants du FLE en Egypte

Dr. Hussein Taha Atta¹

Résumé

Face à une absence d'un système de références concernant les compétences professionnelles des enseignants du FLE en Egypte, la présente étude cherche à en construire un référentiel tout en adoptant la méthodologie de la référentialisation. Cette dernière a donné naissance à un référentiel de 9 compétences : maîtriser la discipline à enseigner, concevoir et construire les activités d'apprentissage, maîtriser la compétence langagière, gérer le contenu à enseigner, motiver les apprentissages des apprenants, construire et gérer les interactions des apprenants, maîtriser les compétences sociales, se servir de nouvelles technologies, évaluer la compétence communicative des apprenants.

¹ Maître de conférences en didactique du FLE à l'université de Sohag.

1-1 Introduction

Le monde de l'éducation est aujourd'hui touché par l'accélération des modifications de toutes natures qui nous assaillent. On ne demande plus seulement aux écoles de transmettre les savoirs des générations précédentes, ce qui n'était déjà pas une mince affaire, mais on exige en plus, qu'elles fassent acquérir des connaissances, des habiletés et des attitudes qui permettront de s'adapter à un environnement en perpétuelle modification, voire de contribuer à son évolution. C'est, comme le disent Boisvert et al (1995,16), *de préparer les élèves à quitter la terre ferme pour la vie en haute mer*. Tout ceci sans oublier que l'avènement de l'approche communicative avait certainement eu des effets sur la formation des enseignants de langue étrangère et/ou deuxième qui ne peuvent plus être de simples transmetteurs de connaissances.

Devant ces influences diverses, l'image que l'on se fait de l'enseignant et de ses fonctions s'est modifiée. Il n'est plus celui qui n'a pour but que de former, selon l'expression de Mialaret (1986,346), *des as en version latine*. Les enseignants doivent considérer les nouvelles attentes qui leur sont adressées et ainsi répondre non seulement aux nouvelles exigences de leur profession mais aussi aux besoins sans cesse croissants des élèves.

Ainsi, on constate aujourd'hui que le travail de l'enseignant fait, sur le plan international, l'objet de plusieurs études et analyses au sein de la communauté universitaire, comme en font par exemple les travaux de Madcour (2006), de Omeran (2005), de Grangeat (2004), de Perrenoud (1995, 1999, 2001) et de Maulini (2001). Un nombre imposant d'études converge, comme le constatent Martinet et al (2001), vers les conclusions suivantes : l'école, plus particulièrement l'enseignant par la manière dont il gère sa classe et son enseignement, a une forte influence sur l'apprentissage des élèves.

Toutefois, depuis de nombreuses années, le doute plane sur l'éducation et la qualité de la formation générale et professionnelle des enseignants. Cette formation axée sur des concepts théoriques sans véritables appuis dans une réalité, fait en sorte que le futur enseignant ne peut retrouver ultérieurement ces dits concepts lorsqu'il se place dans sa pratique. Il s'ensuit, comme le décrit finement Bélaire (1998, 74), *un décalage entre une formation académique ressortant comme plutôt inutile et une pratique intuitive qui répond aux imprévus et aux problèmes du moment, donnant alors une impression d'un éternel recommencement*. Mais ce décalage peut être également expliqué par les résistances au changement. Il se peut en effet qu'une partie des professeurs ne partagent pas les orientations des textes officiels, et donc les ignorent ou les combattent sourdement.

Pour éviter ce décalage, la formation devrait, à notre sens, être définie en fonction des compétences attendues d'enseignant ou des capacités clairement précisées et

non des savoirs ou des savoir-faire attestés de façon ambiguë. Ces compétences devraient être identifiées par des recherches portant sur l'excellence ou l'efficacité de l'enseignement.

Les programmes de formation² ont ainsi commencé, surtout dans le cadre des projets de l'assurance de la qualité de l'enseignement en Egypte, à fixer des objectifs d'enseignement en termes de compétences et plus encore de compétences complexes, de capacités de pensée et d'action alliant savoirs et compétences. Evidemment, il semble suffisant, comme le constate Perrenoud (1995b), de " transmettre " de façon discursive un contenu dont les contours sont bien identifiés, alors que la construction des compétences passe nécessairement par un détour explicite et souvent complexe par des dispositifs de formation et des situations d'apprentissage. La nature de la transposition, de la planification, du contrat, de l'évaluation, de la négociation didactiques n'est pas la même.

Globalement on peut penser que la détermination des compétences de l'enseignant dit professionnel passe par un modèle du professeur attendu, souhaité, recherché, visé. Une telle définition des compétences peut provenir des prescripteurs officiels de la formation des maîtres ou de ses organisateurs, des praticiens futurs ou en poste ou de leurs formateurs, des chercheurs scientifiques, etc. L'identification des compétences professionnelles d'un métier ou d'un autre pourrait, à notre sens, faire évoluer les pratiques pédagogiques vers plus de justesse, plus d'efficacité et plus de fiabilité.

1-2 Problématique de l'étude

Les compétences professionnelles désignent, en général, cet ensemble de savoirs professionnels, de schèmes d'action et d'attitudes, mobilisés dans l'exercice du métier. Selon cette définition très large, les compétences sont tout à la fois d'ordre cognitif, affectif, conatif et pratique (Paquay et al, 1998).

A partir de cette définition, les responsables de la formation des maîtres, partout dans le monde, ont tout intérêt à se demander sur les dispositifs de formation qui peuvent être mis en place en formation initiale et continuée pour former des enseignants dits professionnels, sur les activités de formation susceptibles de favoriser le développement de savoirs professionnels utilisables, sur les pratiques de formation qui aident l'étudiant à entrer conjointement dans des démarches de professionnalisation et de personnalisation, sur les savoirs et les pratiques qui favorisent l'intégration d'acquis de divers ordres : savoirs, savoir-faire techniques,

2 Katz et Rath (1986, p.387) définissent un programme de formation d'enseignants comme une série de phénomènes provoqués intentionnellement pour aider les élèves-maîtres à acquérir les connaissances, les habilités, les dispositions, les normes de la profession d'enseignant.

savoirs d'expérience et savoir-être, sur les stages de formation qui sont favorables, sur les conditions organisationnelles, matérielles et informationnelles qui favorisent la professionnalisation, sur les types de savoirs qui peuvent aider les enseignants à agir et, sur les rapports qui peuvent être entre le savoir théorique et la pratique.

Mais, fondamentalement, avant de se poser ce continuum de questions, il faut définir finement les compétences professionnelles à établir. En Egypte, les dispositifs d'enseignement et de formation souffrent, à notre sens, d'un manque de système de références concernant les compétences professionnelles des enseignants du FLE. Ce constat constitue la problématique ainsi que le point de départ de la présente étude.

Or la présente étude a un double objectif : 1- Construire un référentiel de compétences professionnelles des enseignants du FLE en Egypte. La détermination de ces compétences se base sur la méthodologie de la référentialisation³ (Figari, 1991, 1994), qui est encore mal connue des chercheurs égyptiens. 2- Evaluer les compétences linguistiques de futurs enseignants du FLE.

2- Cadre conceptuel

Nous essayerons, dans cette partie d'étude, de mettre l'accent sur trois éléments qui sont, à notre sens, hyperment importants pour mener à bien notre réflexion de recherche, à savoir; la définition des compétences professionnelles en sciences de l'éducation, le modèle actuel de l'enseignant professionnel, la professionnalisation de l'acte d'enseignement, les compétences professionnelles des enseignants du FLE en Egypte.

2-1 Définition des compétences professionnelles

En sciences de l'éducation, une compétence fait, comme le précise Jonnaert (2002), référence à un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès. Une compétence est donc orientée par une finalité qui la détermine et une situation qui la contextualise. Elle est fonction des ressources auxquelles le sujet a accès en situation et des contraintes de cette même situation. Ces ressources ne sont pas limitées, parce qu'elles sont finalisées et contextualisées. Or, Jonnaert (2002) insiste sur l'absence de la conception de performance chez la plupart des auteurs pédagogiques et didactiques. Ces derniers fondent les deux concepts en une seule approche : la notion de compétence en sciences de l'éducation. Leur argument consiste à dire que la performance ne fournit que des caractéristiques observables d'une compétence. De ce fait, une approche par compétence serait connotée par une perspective strictement comportementaliste. Il est ainsi évident que cette vision va à l'encontre de la perspective d'Allal (2002) qui constate qu'une distinction entre compétence et performance est importante.

3 Ce terme a principalement constitué les travaux de recherches de Gérard Figari, professeur émérite à l'université Pierre Mendès France, Grenoble 2.

Evidemment, l'enseignement est un acte professionnel. Cette assertion ne doit plus faire l'objet de doute ni au sein de la profession elle-même, ni chez les différents partenaires du milieu scolaire, ni dans la société en général. Si on se rappelle que, dans la vie de tous les jours, l'enseignement exige à la fois des savoirs dans les disciplines et des compétences pédagogiques, des notions théoriques et des habiletés pratiques, la capacité d'intégrer différents savoirs pouvant servir à la résolution de problèmes complexes, il devient évident, comme le disent Boisvert et al (1995,18), qu'il faut des "hommes-orchestres" et des "femmes-orchestres" dont les compétences polyvalentes sont bien intégrées. Toutes ces compétences constituent ce que l'on appelle les compétences professionnelles des enseignants.

Ces compétences professionnelles désignent, selon Altet (1998,33), l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être mais aussi les faire et être nécessaires à l'exercice de la profession enseignante. Elles sont, comme l'indique Charlier (1998), l'articulation de trois registres de variables : des savoirs, des schèmes d'action et un répertoire de conduites et de routines disponibles. Ces variables peuvent être détaillées de la manière suivante.

1. Les savoirs :

Le concept de savoir, disent Martineau et Presseau (2004), est un concept plus au moins flou dont il est difficile de donner une définition précise. Cette difficulté trouve son origine au cœur même de la tradition épistémologique. La première conception renvoie à la logique formelle qui s'incarne dans la certitude subjective. La deuxième correspond à la rationalité scientifique. La troisième est constructiviste, elle révèle toute sa pertinence. Le savoir est le fruit d'un dialogue dans lequel le langage est soumis aux conventions de la rationalité.

Les savoirs des enseignants accumulés par les sciences humaines et sociales leur constituent une référence essentielle au stade de la planification didactique globale, de la préparation de séquences particulières, de l'adoption d'un mode de gestion de classe, de modalités d'évaluation, etc.; au moment de l'analyse et de l'interprétation de l'expérience permettant la régulation de l'action sur le vif ou son ajustement différé en présence de situation analogue.

Beaucoup de typologies des savoirs ont été proposées. Chacune a sa pertinence dans un contexte donné. Cependant nous préférons la typologie de savoirs suivante (Altet, 1998,35) :

- Les savoirs théoriques, de l'ordre de déclaratif, parmi lesquels on peut distinguer :

- Les savoirs à enseigner, savoirs disciplinaires, savoirs constitués par les sciences et savoirs didactisés à faire acquérir aux élèves.

- Les savoirs pour enseigner, savoirs pédagogiques sur la gestion interactive en classe, savoirs didactiques dans les différentes disciplines, savoirs de la culture enseignante.

- *Les savoirs pratiques :*

Ces savoirs sont issus des expériences quotidiennes de la profession, contextualisés, acquis en situation de travail appelés aussi savoirs empiriques ou savoirs d'expérience. Ils se divisent en deux parties :

- Les savoirs sur la pratique : savoirs procéduraux sur le comment faire.
- Les savoirs de la pratique qui correspondent aux savoirs d'expérience aux savoirs issus de l'action réussie.

2. Les schèmes d'action :

Ce sont des schèmes de perception, d'évaluation et de décision qui permettent de mobiliser et d'actualiser des savoirs et qui les transforment en compétences. C'est par leur intermédiaire que les savoirs peuvent être activés (Charlier, 1998).

Dans la réalisation de la séquence didactique la mieux planifiée, une partie de l'action est sous le contrôle de schèmes de perceptions, de pensée, de décision qui échappent à l'anticipation et même à la conscience claire (Perrenoud, 1998). Ces schèmes permettent alors de faire face aux incidents critiques s'ancrant dans une pratique professionnelle toujours plus riche, formant une nouvelle strate de l'habitus⁴, dont la genèse ne vient pas de la vie en général, mais d'une expérience de la classe. L'expérience conduit, évidemment, soit à changer de schème, soit à modifier ce schème.

3. Le répertoire de conduites disponibles :

Les actions se répètent et s'appliquent de façon semblable aux situations comparables. Plus précisément, elles se reproduisent telles quelles si aux intérêts, correspondent des situations analogues, mais se différencient ou se combinent de façon nouvelle si les besoins et les situations changent (Perrenoud, 1998). De sa part, Charlier (1998) confirme que l'enseignant dispose d'un certain nombre de conduites plus ou moins automatisées qu'il peut mobiliser par l'intermédiaire des schèmes

⁴ La notion d'habitus généralise, comme le dit Perrenoud (1998), la notion de schème qui est en fait l'ensemble de nos schèmes de perceptions, d'évaluation, de pensée et d'action. Grâce à cette structure structurante, nous sommes capables de faire face, au prix de d'accommodations mineurs, à une diversité de situations quotidiennes. L'habitus s'enrichit et se différencie.

d'action pour agir dans une situation particulière. Elles sont des réponses possibles à des stimuli perçus dans l'environnement et des façons de traduire en actes des décisions prises lors de la phase de planification.

2-2 Modèle de l'enseignant professionnel

Le modèle actuel de l'enseignant professionnel, comme le confirme Altet (1998,29), concrétise le passage du métier artisanal où l'on applique des techniques et des règles vers la profession où l'on construit ses stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels et en développant son expertise de l'action en situation professionnelle ainsi que son autonomie. Dans ce sens, l'enseignant professionnel est considéré comme *"une personne autonome dotée de compétences spécifiques spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'Université ou de savoirs explicités issus de pratiques. Et lorsqu'ils sont issus de pratiques contextualisées. Ces savoirs sont autonomisés et professés, c'est-à-dire explicités oralement de façon rationnelle et l'enseignant sait en rendre compte"* (Altet, 1998,29-30).

De sa part, Charlier (1998, 101-102) définit l'enseignant professionnel comme *"un formateur qui, en fonction d'un projet de formation explicite, tient compte de manière délibérée du plus grand nombre de paramètres possibles de la situation de formation considérée, les articule de manière critique ; envisage une ou plusieurs possibilités de conduites et prend des décisions de planification de son action, les met en œuvre dans des situations concrètes et recourt à des routines pour assurer l'efficacité de son action ; réajuste son action dans l'instant s'il le perçoit comme nécessaire. et tire pour plus tard des leçons de sa pratique"*.

Le professionnel sait ainsi mettre ses compétences en situation. C'est l'homme de la situation. Mais, une partie de son travail repose essentiellement sur des routines. Celles-ci constituent l'essence même de son action. Elles s'activent automatiquement en réponse à des indicateurs de l'environnement et s'articulent les unes aux autres pour permettre au professionnel d'être efficace dans l'instant.

Il paraît donc évident que l'enseignant professionnel compte majeure-ment sur son expertise qui est une connaissance détaillée et hautement spécialisée. Cette expertise se fonde empiriquement sur la mémoire situationnelle de cas et d'épisodes vécus. Cet aspect contextualisé de la connaissance lui permet de répondre à des cas concrets sans perdre de temps en réflexions. Les experts détiennent des outils puissants d'analyse pour interpréter les situations et prendre des décisions propres à leur domaine. Leur connaissance des scènes, modèles et procédures de leur domaine est organisée autour de propositions et de concepts interprétatifs fondamentaux (Tochon, 1993).

Toutefois, ces actions routinières ne signifient absolument pas l'absence d'une réflexion en et après action. Le professionnel de l'enseignement est un praticien

réfléchi. Il revient en pensée sur son travail, sur la situation qu'il a organisée et vécue ou qu'il prépare pour optimiser l'ensemble de ses actes. Il est tout autant praticien réflexif : il revient, toujours en pensée, sur lui-même en la situation créée. La réflexion et la réflexivité supportent certainement le progrès (Baillauquès, 1998).

2-3 Professionnalisation de l'acte d'enseignement

Lemosse (1989) constate que l'enseignement est une activité intellectuelle qui engage la responsabilité de celui qui l'exerce. C'est un travail créatif qui implique aussi la maîtrise d'un bon nombre de techniques. Il s'agit aussi d'une activité de service à la collectivité (cité par Charlier 1998). Mais, la réforme sans cesse de cette profession comporte plusieurs éléments qui modifient le rôle de l'enseignante et de l'enseignant ainsi que la nature et la signification des compétences nécessaires pour enseigner. Ceci est constaté par un grand nombre des formateurs de maîtres à travers le monde ayant estimé que ce métier doit évoluer selon une logique de professionnalisation, étant entendue à la fois dans le sens d'une reconnaissance de statut par la société et aussi en tant que développement par le corps enseignant lui-même d'un répertoire de compétences spécifiques et de savoirs propres à contribuer à la réussite éducative du plus grand nombre possible de jeunes et d'adultes (Tardif et Lessard, 2004,265).

Alors, le nouveau contexte de ce métier, qui s'inscrit dans la foulée des mouvements de réforme, accentue la nécessité de professionnaliser l'acte d'enseignement. La professionnalisation exprime, comme le disent Martinet et al (2001), l'idée du développement et de la construction de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession. Professionnaliser une occupation signifie alors atteindre une certaine compétence pratique dans l'exercice de la fonction. On s'attend que la professionnelle ou le professionnel sache faire, autrement dit, la professionnalisation implique la combinaison et la mobilisation de savoirs, d'attitudes, de techniques, de stratégies (tactiques) pour l'exécution de tâches précises. C'est sans réduire certainement la place des savoirs issus des diverses disciplines comme autant de ressources soutenant l'action.

2-4 Compétences professionnelles des enseignants du FLE

En prenant compte de la complexité de l'acte d'enseigner dans ses diverses composantes, dit Houpert (2001), il n'est pas logique de ne négliger aucune des compétences constitutives de l'enseignant, même celles qui peuvent sembler, aux yeux de certains, comme les moins nécessaires. Toutes ces compétences ont leur place, à un moment donné, et, c'est vrai, avec un poids inégal, comme objets de formation continue.

Comme vont l'indiquer la méthodologie de la référentialisation et spécifiquement dans la deuxième étape portant sur le recueil des informations, la définition de ces compétences a été le fruit de la mise en place d'un ensemble varié

d'outils : questionnaire ouvert adressé aux experts en didactique du FLE, observation des enseignants dans la classe de langue, entretien semi directif avec les étudiants du FLE, la consultation des études antérieures. Les compétences identifiées sont les suivantes :

1- Maîtriser la discipline à enseigner

La relation de l'éducateur au savoir, dit Mialaret (1986), a toujours été et est encore – particulièrement privilégiée. On a souvent défini l'éducateur comme celui qui savait et qui devait transmettre à d'autres le savoir. Aucun individu actuel quelles que soient ses capacités ne peut dominer l'ensemble du savoir de notre époque. Ajoutons que ce savoir s'accroît à une vitesse vertigineuse et que les spécialistes d'une question connaissent tous les difficultés de se tenir au courant, ne serait-ce que dans leur propre secteur d'activité.

A partir de là, la première des tâches renvoie à la maîtrise des connaissances disciplinaires. Cet aspect de la tâche de l'enseignant est sans doute celui qui apparaît le plus évident. Même s'il ne faut pas réduire l'enseignement à une transmission de savoirs, cette attribution semble toutefois primordiale. Les spécialistes de l'enseignement insistent sur l'importance de la maîtrise du contenu disciplinaire par l'enseignant et, par ce fait, valorisent le savoir disciplinaire dans l'exercice de l'enseignement stratégique.

De sa part, Tochon (1993) indique que la recherche sur les enseignants montre clairement l'importance de la connaissance de la matière dans la planification; celle-ci semble expliquer leur aisance à adapter les plans aux événements soudains de la classe. De larges connaissances de la discipline libèrent les enseignants des préoccupations liées à l'organisation des contenus et leur permettent une réceptivité qui serait également un facteur d'expertise.

Ainsi, devant cette situation, la formation des futurs enseignants devrait avoir pour objet d'apprendre à se constituer un noyau solide de connaissances bien assimilées auquel vont s'agréger les autres connaissances. De même, elle devrait avoir pour objectif de faire passer les étudiants de la maîtrise personnelle des connaissances et des savoir-faire disciplinaires à leur mise en œuvre en situation didactique et leur appropriation active par les élèves. Cela suppose, comme le remarque Maulini (2001), une familiarisation avec les contenus d'enseignement conçus comme élaborations complexes, historiquement constituées, contraintes par le système d'enseignement.

En Egypte, les enseignants du FLE ont pour tâche de maîtriser le contenu de la série "En Français Aussi", dont l'objectif primordial est de faire acquérir aux apprenants une compétence globale de communication leur permettant de communiquer oralement et par écrit dans les différents domaines de la vie quotidienne. Cette série d'enseignement est divisée en cinq séquences :

- 1- Découvrir le document.
- 2- Observer et déduire.
- 3- Entendre, lire et prononcer.
- 4- Parler.
- 5- Ecrire.

L'enseignement de cette série exige que l'enseignant doive maîtriser un ensemble de règles grammaticales qui doivent être utilisées à travers des fonctions communicatives (refus, acceptation, invitation,...). Ces règles enseignées ont pour objectif d'aider les apprenants à bien utiliser la langue française orale et écrite. De même, l'enseignant a pour tâche de perfectionner le contenu linguistique de cette série et qui contient un vocabulaire varié ainsi qu'un grand nombre de situations de valeur communicative. La présentation orale de ce contenu doit suivre certainement les critères de prononciation reconnus (liaison, enchaînement, articulation, etc.).

2- Concevoir et construire les activités d'apprentissage

Il est à constater qu'une approche communicative exige un type différent d'organisation de la classe, qui tient compte du fait qu'il s'agit d'un enseignement centré sur l'apprenant et non sur l'enseignant ou sur la méthode ou sur le matériel didactique. Personne, comme le constate Meirieu (1991), ne peut se substituer à l'élève dans son apprentissage et ce dernier doit se construire des réseaux entre les concepts et lier les savoirs véhiculés en classe et autour de lui. Cette perspective exige alors que le maître doive se centrer sur l'élève apprenant afin de modifier son rapport aux savoirs et de favoriser ainsi leur acquisition.

Se centrer sur l'apprenant, c'est s'intéresser à ses processus d'apprentissage, ses modes d'appropriation de la connaissance, ses acquis, l'usage qu'il peut faire de ses connaissances (Martinet et al, 2001). Ainsi, la façon d'enseigner les langues aujourd'hui tend à positionner les deux acteurs enseignant/ apprenant, dans une relation égalitaire. Le savoir se transmet toujours mais surtout le savoir apprendre à apprendre (Tagliante, 1994).

La nouvelle conception de l'apprentissage qui fait de l'élève le principal artisan dans le processus d'apprentissage exige de nouvelles approches pédagogiques et façons de faire auprès des élèves. Dans ce sens, le modèle socioconstructiviste et interactif de Jonnaert (2002) implique trois dimensions qui sont solidaires entre elles dans la mesure où chacune alimente les autres. Ce modèle s'applique bien à l'enseignement du FLE dans la série "En Français Aussi" : l'apprentissage s'y fait à la fois individuellement où l'apprenant est placé devant des tâches de déduction et de découverte et d'observation, ainsi qu'en groupe interactif où il participe activement à des activités de simulation, de jeu du rôle et de production d'un projet collectif. Ces

activités sont marquées par la créativité et donnent une grande part d'initiative à l'apprenant.

Pour bien assimiler le nouveau rôle de l'enseignant dans ce modèle, il est possible d'en détailler les trois dimensions comme suit (Jonnaert, 2002, 71-75):

a) L'assise constructiviste :

Le constructivisme postule que la connaissance n'est pas le résultat d'une réception passive d'objets extérieurs, mais constitue plutôt le fruit de l'activité du sujet. Cette activité porte non pas sur des objets concrets, mais bien sur les connaissances du sujet mises en interaction avec les réalités physique et sociale, dans lesquelles l'objet à apprendre est rencontré. Ces activités portent aussi sur les opérations que le sujet effectue, mais ne se réduisent jamais à ces opérations. Son activité s'intéresse aussi aux résultats de ces opérations.

b) L'assise interactive du constructivisme :

La dimension interactive évoque les situations auxquelles le sujet est confronté et à l'intérieur desquelles ses connaissances se heurtent à de nouveaux objets. Il s'agit alors d'une mise en interaction des connaissances anciennes du sujet avec le nouveau à apprendre, rencontré dans des situations contextualisées. Par cette dimension interactive nous évoquons essentiellement le fait que le sujet construit de nouvelles connaissances et modifie d'anciennes connaissances parce qu'il se trouve en interaction avec son milieu physique et social.

c) La dimension sociale du constructivisme :

Évidemment, en contexte scolaire, mais pas seulement en contexte scolaire, les interactions sociales constituent une composante essentielle du processus de construction des connaissances. Ces interactions sociales sont faites, d'une part, des échanges avec les pairs, et d'autre part, des échanges avec l'adulte. Mais à nouveau, le processus est complexe. Si l'apprentissage est fortement déterminé socialement, les interactions sociales n'en sont qu'une dimension parmi beaucoup d'autres.

A partir de ce qui précède et selon les propos de Bélaire (1998), de Tagliante (1994), de Jonnaert (2002), de Maulini (2001) et de Martineau et Presseau (2004), le bon professeur de langue est celui qui :

- a) axe ses actions sur l'apprentissage et devient alors l'élément déclencheur d'une transformation de l'élève dans son cheminement personnel.
- b) met sa compétence linguistique culturelle et pédagogique au service des intérêts de l'apprenant en étant à la fois l'organisateur de l'apprentissage et l'expert auquel l'apprenant fait appel.

- c) peut créer des situations pour permettre à l'élève d'y construire des connaissances et de développer des compétences.
- d) assume l'entière responsabilité d'illustrer aux élèves toutes les phases de réalisation d'une tâche demandée. Il démontre explicitement toutes les étapes qui doivent être suivies pour mener à terme la tâche. Il fait état des principales interrogations soulevées, des connaissances antérieures nécessaires et de la manière de réutiliser ces connaissances.
- e) favorise les apprentissages des élèves, leur développement intellectuel, psychique, moral, social, physique, et la construction de leur identité, dans le sens des objectifs de l'institution scolaire.

3- Maîtriser la compétence langagière

La notion de compétence a été soumise à des visions variées. Les auteurs en ont traité différemment (Atta, 2004). Gillet (1991) et Le Boterf (2002) ont attribué, par exemple, à cette notion la qualité de la mobilisation. D'autres comme Allal (2002) se sont intéressés à montrer les rapports reliant les connaissances mobilisées à la base déjà construite de celles-ci, c'est-à-dire les connaissances établies par le sujet dans les situations d'apprentissage formelles et non formelles.

Mais, Rey (1996) a défendu l'idée de la transversalité des compétences en constatant que la notion de compétence est passée par une longue histoire et qu'elle peut être examinée selon trois perspectives : la perspective comportementale, fonctionnelle et générative. Et, c'est à partir de l'idée de la mobilisation qu'il a mis en évidence la notion transversale de la compétence.

De sa part, Hymes (1991) soutient qu'il n'est pas suffisant que l'on possède une compétence syntaxique pour que se développe une maîtrise fonctionnelle du langage. Il propose que l'enseignement vise à développer ces compétences de communication, qui se différencient en compétences narrative, argumentative, rhétorique, productive, réceptive.

La compétence communicative est une compétence adaptative et contextualisée dont le développement requiert une démarche d'apprentissage formel et informel. Or, l'objectif de base de la didactique des langues étrangères est de permettre à l'apprenant de construire une compétence de communication ajustée à ses besoins, tels qu'il peut les exprimer ou, le plus souvent, peut les apprendre à sa place. Cet objectif principal entraîne aussi la nécessité de développer chez cet apprenant une capacité à mobiliser ses ressources linguistiques en langue étrangère et ses connaissances de la communication en langue maternelle et secondairement en langue étrangère en vue d'une négociation optimale du sens. Savoir une langue, c'est savoir communiquer en connaissant la règle du jeu. Il ne suffit pas de savoir le

système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social.

La construction des compétences s'effectue, contrairement au point de vue de Chomsky et en accord avec Allal (2002), à travers un processus d'apprentissage formel et informel (Atta, 2004). Cette idée de l'apprentissage de(s) compétence(s) est défendue par Blanchet (1998, 121) qui constate que "*la compétence est un système de savoirs (savoirs- savants, savoir-faire, savoir-être) résultant d'une appropriation et d'une construction de ces savoirs lors d'apprentissage divers dans des situations-problèmes, orienté vers des situations concrètes du vécu, vers des tâches à réaliser (professionnelles ou scolaires par ex.)*." De même, Gillet (1991) montre qu'une compétence n'est pas seulement le fruit de dispositions intrinsèques, mais qu'elle se développe aussi au départ des expériences acquises par le sujet en situations. Dans ce fait, les apprenants intègrent de manière organisée lors de leurs expériences d'apprentissages, des connaissances variées (conceptuelles, procédurales et métacognitives). C'est, comme le constate Atta (2004), l'étape de la conceptualisation/construction des compétences à travers des programmes d'apprentissage. Face à une situation de production jugeant ou manifestant l'existence d'une telle ou telle compétence, l'apprenant mobilise (au sens de construire, à partir d'un ensemble d'actes cognitifs, une réponse/une solution ou une performance pouvant satisfaire avec succès aux critères de la situation donnée. C'est, pour nous, l'étape de la production dans laquelle s'actualisent les connaissances déjà conceptualisées.

A partir de ce qui précède, l'enseignant du FLE devrait maîtriser les deux aspects de la compétence langagière : scriptural et oral. La compétence scripturale et/ ou orale désigne la maîtrise d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations, tout à la fois appris, à l'école, en milieu formel ; acquis, de façon non guidé, un milieu naturel ; et hérité ; au niveau des représentations individuelles et collectives (Dabène, 1992,14). Cet ensemble des connaissances, des savoir-faire et des attitudes permet à l'enseignant ainsi qu'à l'apprenant de produire correctement un texte écrit et/ou oral.

Il importe de signaler que l'évaluation d'une compétence langagière d'un enseignant du FLE doit satisfaire aux composantes de celle-ci et qui se divise selon Moffet (2000) en trois axes : la compétence discursive qui renvoie à la connaissance des moyens langagiers permettant de lier un texte à un contexte ou à un type de discours, la compétence linguistique qui renvoie aux règles d'utilisation de la langue et la compétence textuelle qui correspond à la connaissance des règles d'organisation d'un texte.

4- Gérer le contenu à enseigner

Contrairement aux recherches sur les pratiques des compétences professionnelles ou sur leurs effets sur les apprentissages qui sont largement investiguées, celles qui portent sur les activités de régulation des parcours scolaires sont rarement abordées. Ces compétences concernent l'organisation pluriannuelle des contenus, conduite des dispositifs transdisciplinaires, évaluation des enseignements. En d'autres termes, les compétences curriculaires concernent la conception, le suivi et l'évaluation des contenus, des dispositifs et des parcours d'enseignement, sur une longue durée et plusieurs disciplines (Grangeat, 2004). Or, ces activités traduisent concrètement la coopération entre différents acteurs scolaires, dans le but de vérifier l'atteinte par tous les apprenants des objectifs des curricula et d'améliorer les procédures d'enseignement et d'ajuster les activités d'enseignement aux particularités des apprenants.

On ne peut dissocier, comme le remarque Legendre (2003), une approche plus constructiviste de l'apprentissage d'une approche plus constructiviste de l'enseignement. En d'autres termes, un enseignant ne peut promouvoir un apprentissage qui mise sur la participation active de l'élève s'il ne dispose pas de l'autonomie professionnelle lui permettant de tenir compte des caractéristiques des élèves. Il doit être en mesure d'adapter, d'ajuster et de modifier son enseignement en fonction tout autant du contexte et des élèves que des contenus. Il doit disposer de la compétence professionnelle et de l'espace nécessaires pour effectuer une transposition didactique interne, c'est-à-dire, un travail de remodelage des contenus à enseigner qui tient compte de nombreuses variables. Ce qui est enseigné ne se réduit jamais à ce qui est explicitement présenté dans le programme.

Les activités curriculaires concernent, comme l'indique Grangeat (2003), la gestion du parcours des apprenants : organisation des cursus, répartition des contenus, mise en œuvre du projet d'établissement, collaboration avec les partenaires, régulation de dispositifs transdisciplinaires, répartition des classes, équité de prise en compte des élèves, évaluation de la qualité des enseignements.

Alors la gestion du contenu impose aux enseignants deux modalités de choix (Grangeat, 2004) : soit le parcours est stratifié, en dispositifs et curricula alternatifs, de sorte que se réduisent les objectifs destinés aux apprenants éloignés de la norme scolaire ; soit le parcours, intégrant la reconnaissance de l'altérité comme nécessaire à l'éducation, comporte des dispositifs visant la congruence, l'ajustement réciproque des activités scolaires et des particularités des apprenants.

Trois dimensions peuvent caractériser ces compétences : la cohérence tant entre les intervenants qu'entre disciplines, la congruence des dispositifs avec les particularités des apprenants et la pertinence des parcours aux objectifs prescrits (Grangeat, 2004). On peut aussi ajouter à ces dimensions une quatrième : la gestion

du temps d'enseignement. Arnoux (2002) constate que le temps d'enseignement a été très tôt considéré comme un facteur explicatif déterminant de la progression des élèves dans les apprentissages. Elle confirme aussi que, depuis plus d'un siècle, la recherche sur le temps scolaire a fourni un ensemble plutôt cohérent de résultats. L'observation la plus saillante est la variabilité tant institutionnelle qu'individuelle de l'allocation des temps d'enseignement. Indépendamment du pays, de l'école ou de la classe, des écarts considérables sont relevés dans la plupart des études nationales et internationales.

Enfin, il importe de signaler, à partir de Grangeat (2003), que les compétences curriculaires sont vraisemblablement dynamisées par la formation. Elles, comme toute compétence professionnelle, se développent dans l'écart entre la tâche prévue et ce qui est réalisé, entre les mobiles initiaux de l'activité et les effets constatés par l'enseignant, entre sa conceptualisation de la situation et les indicateurs qu'il élabore afin de réguler son action.

Aux facultés de pédagogie en Egypte, les étudiants sont exposés à un grand nombre de matières pédagogiques concourant à leur permettre de savoir comment concevoir et gérer un cursus d'enseignement. Citons à titre d'exemple : curricula, planification de curricula, méthodologie du FLE, curricula de l'éducation spécifique, etc. Ces matières ont pour objectif de fournir aux étudiants une base solide de connaissances sur les modèles de planification d'un cursus d'enseignement, sur son organisation, ainsi que sur les stratégies de sa mise en œuvre dans la salle de classe.

5- Motiver les apprentissages des apprenants

La motivation peut être précisément définie comme *un ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif qui correspond à un besoin* (Lafortune et Saint-Pierre, 1996,38). Etre motivé pour apprendre, c'est donc avoir de l'appétit pour acquérir des connaissances, des compétences, des attitudes nouvelles, et il est normal que leur acquisition apporte des satisfactions.

Apparemment, pour tout enseignant de langue, connaître, susciter, aviver et développer les motivations positives fait partie des enjeux éducatifs (Bogaards, 1980). C'est parce que la motivation est à la base de l'enseignement des élèves dans les tâches qui leur sont proposées, et elle influe aussi sur leur persévérance (Presseau, 2004). Elle joue, selon Clouzot et Bloch (2001), le rôle de l'étincelle qui permettrait le démarrage.

Quand nous examinons l'apprentissage des langues étrangères nous remarquons, comme le dit Girard (1995), que la motivation se pose en des termes tout à fait différents. Si nous entendons par là un appétit d'apprendre qui implique aussi la persévérance, nous constatons tout de suite une très grande variété de motivation entre divers groupes et d'un élève à l'autre au sein d'un même groupe. La variété

porte sur le degré et sur la nature de la motivation, depuis les élèves les plus motivés jusqu'à ceux dont la motivation paraît nulle.

Cependant, on peut distinguer deux types de motivation : la motivation extrinsèque (ME) et la motivation intrinsèque (MI). Un individu est extrinsèquement motivé lorsque : 1- il exécute ce qu'une autre personne lui demande 2- il est récompensé pour avoir fait quelque chose. 3- il veut impressionner quelqu'un d'autre et lui faire plaisir. La motivation est intrinsèque quand l'individu fait quelque chose parce qu'il le veut bien, tire du plaisir de la réalisation même de ce qu'il fait et, considère l'activité à laquelle il travaille comme une fin en soi. Il est suffisamment intéressé pour que des pressions extérieures soient inutiles au parachèvement de son action. Ces deux types de motivation se complètent (Lafortune et Saint-Pierre, 1996).

Selon Sarrazin et Trouilloud (2006), les premiers travaux sur MI n'ont pas été sans retombées pédagogiques. Plusieurs chercheurs ayant comparé les conséquences de la MI versus ME sur le processus d'apprentissage ont conclu à la supériorité de la première sur la seconde. Il fut recommandé alors aux enseignants de mettre l'accent sur des contenus d'enseignement étroitement liés aux intérêts intrinsèques des élèves.

Pour supprimer la dichotomie qui existait jusqu'alors entre les comportements motivés intrinsèquement et extrinsèquement, plusieurs formes de motivation ont été envisagées, situées sur un continuum d'autodétermination, c'est-à-dire, en fonction du degré avec lequel le comportement est spontané, autonome et émane d'une force intérieure versus est obligé, contraint, et émane d'une force extérieure.

Les résultats des travaux de Sarrazin et Trouilloud (2006) ont bien indiqué que les motivations les plus autodéterminées étaient associées à un plus grand engagement dans les tâches, des apprentissages de plus grande qualité grâce à une concentration plus élevée et un traitement des tâches plus approfondi, une préférence pour des tâches de défi, une plus grande créativité, de meilleures performances scolaires, un plus faible taux d'abandon, des émotions plus positives et un sentiment de valeur de soi plus élevé.

De ce qui précède, on peut constater que la motivation des élèves est un facteur tellement important de l'apprentissage des langues qu'on voit mal comment un enseignant pourrait éviter de s'en soucier. Le facteur le plus important de la motivation est l'enseignant qui doit avoir l'enthousiasme et l'énergie nécessaire pour trouver des outils pédagogiques qui stimulent ses élèves, les aident à vaincre leurs difficultés et développent chez eux des attitudes plus positives à l'égard de l'école. Les choix qu'il réalise en matière d'organisation de sa classe et de contenus d'enseignements, les feed-back qu'il délivre, le climat psychologique qu'il met en

place constituent autant d'éléments susceptibles de nourrir, ou au contraire, d'amoinrir la motivation autodéterminée de ses élèves.

Une autre tâche peut être attribuée à l'enseignant, c'est de faire en sorte que l'apprenant perçoive qu'il peut maîtriser la tâche, qu'il a la capacité et les moyens de la réaliser. Egalement, l'enseignant est invité à aider ses apprenants à exercer un certain contrôle sur leurs apprentissages ainsi que sur leurs participations en leur demandant de découvrir explicitement les facteurs de réussite ou d'échec dans les tâches réalisées. Ce contrôle, selon Paradis et Presseau (2004), a certainement des incidences sur la motivation et permet à l'apprenant de traiter significativement les informations et en profondeur. Il s'agit pour l'enseignant d'initier ses apprenants à mettre en œuvre certaines stratégies métacognitives dont l'objectif et les procédures visent à améliorer les pratiques d'apprentissage et d'enseignement.

6- Construire et Gérer les interactions des apprenants

De nombreux travaux pédagogiques préconisent la nécessité de structurer la situation de la classe sur les interactions des étudiants (Atta, 2004). Prenons en certains exemples : Bérard (1991) constate qu'il est nécessaire que le climat créé dans la classe favorise les interactions entre les apprenants, que l'écoute entre les participants soit assurée puisqu'elle permet à chacun de s'exprimer selon les moyens dont il dispose. L'essentiel est qu'il puisse communiquer du sens à travers la langue étrangère. Le climat d'écoute vise à sécuriser l'apprenant pour qu'il puisse dépasser ses inhibitions, ses difficultés, ses erreurs. De leur côté, Dalgalian et al (1985) insistent sur l'importance de la compréhension et de la communication en langue étrangère. C'est de pouvoir comprendre et de communiquer en langue étrangère que la motivation majeure de l'apprentissage des langues est présente. Cet apprentissage ne sera donc motivé que dans la mesure où la nécessité de communiquer dans la langue étrangère à l'exclusion de tout autre moyen, s'impose à l'apprenant. Chaque membre est considéré comme une personne-ressource pour tous les autres, y compris au plan de la production et de la correction orales et écrites, ce qui représente une bonne façon d'amener les élèves à recourir à d'autres sources de savoir que le professeur de langue.

Egalement les travaux menés en sociolinguistique signifie essentiellement proposer comme objet d'étude une langue qui fonctionne dans la richesse de toutes ses variétés. Caonac'h (1987) a montré que l'implication dans certaines activités à haut degré d'interaction sociale constitue un facteur éminemment positif de l'acquisition. L'existence d'une interaction effective nécessite une négociation des rôles, l'annonce d'interactions, l'expression d'avertissement, la planification d'actions, la sollicitation d'informations, la persuasion ou la contradiction, l'expression de demandes indirectes. Les élèves sont, comme le constate Coulvain (1988), stimulés par l'interaction avec les autres. Ce qui leur donne une sensation de

bien-être. Ceci leur étant agréable, ils essaient de la protéger ou de la produire. Nous avons donc les débuts d'une habitude, qui va s'avérer valorisante et profitable à la fois. Aussi, Coulvain (1988) attire notre attention sur le fait que si l'étudiant arrive à exprimer ce qu'il ressent, il se souviendra à la fin de ce qu'il a dit et de la formule utilisée.

Dans ce sens, l'enseignement peut être conçu comme un processus de traitement de l'information et de prise de décisions en classe où le pôle de la dimension relationnelle et de la situation vécue dans un contexte est donné à l'apprenant. Cet enseignement dynamique comportera quatre dimensions en interaction réciproque (enseignant, élève, savoir, communication).

Or, l'objectif de l'enseignant, s'il veut s'engager dans une entreprise de rénovation pédagogique, est de briser le fonctionnement impositif et abstrait du cours magistral, pour mettre ses apprenants en situation d'agir et d'opérer eux-mêmes leurs propres découvertes (Meirieu, 1991). Le retour de l'activité de l'apprenant se traduit, le plus souvent, par la mise en place des groupes de tâches où sont censées s'effectuer les acquisitions dans un climat d'apprendre (Atta, 2004).

Le travail en groupe interactif poursuit en premier lieu ce but d'apprentissage à caractère social, qui peut aboutir également à une amélioration des performances dans l'enseignement des langues étrangères (ELE). Celle-ci se fera probablement moins sentir chez les élèves forts, mais conduira également à ce que davantage d'apprenants atteignent les objectifs d'apprentissage d'ELE (Schifflier, 1991). A travers les documents dialogues ou textes, les personnages mis en scène vont utiliser des registres de langues divers et avoir des rôles sociaux très variés.

Mais, l'une des plus grandes difficultés dans l'élaboration d'un enseignement interactif des langues étrangères est assurément le fait que les élèves doivent communiquer entre eux dans une langue qu'ils apprennent, et donc que, le plus souvent, ils maîtrisent encore très imparfaitement. Lorsque l'enseignant parvient réellement à motiver les élèves pour une intercommunication, ceux-ci prennent conscience de l'écart important qui sépare leur compétence en langue maternelle et en langue étrangère.

De ce qui précède, nous constatons que créer un lieu où les interactions des apprenants prennent leur place et soient prises en considération pourra considérablement favoriser la qualité de l'apprentissage. Le volume des interactions maîtres-élèves engendre, comme le constate Bressoux (2002), des effets sur les acquisitions en général et en mathématiques en particulier. De même le rôle de l'enseignant, concernant l'organisation et la gestion de ces interactions, réside dans les quelques points suivants (Faingold, 1998, Jonnaert et Vander Borgh, 2003 et Clanet, 2002):

Il devrait :

- organiser la dimension interactive en plaçant le savoir à apprendre dans des situations qui permettent à l'apprenant de construire des interactions entre ses propres connaissances et le savoir à apprendre.
- expliquer clairement les exigences de travail.
- développer des procédures pour communiquer les tâches et les consignes aux élèves.
- surveiller le travail qui s'effectue.
- être un pourvoyeur de feed-back en vue de faire prendre conscience aux élèves des procédures qu'ils utilisent dans les tâches complexes.
- Gérer simultanément le groupe-classe et le cas particulier de chaque élève au stade où il en est de ses apprentissages, dans le contexte toujours unique d'une situation pédagogique à un moment donné.

7- Maîtriser les compétences sociales

La maîtrise des notions théoriques acquises en formation initiale est essentielle. Mais, les qualités personnelles de l'enseignant le sont tout autant. Ce sont elles qui établiront la nature de ses contacts avec les apprenants; ses capacités d'écoute et de réponse, ses qualités de formateur, sa disponibilité, sa flexibilité (Tagliante, 1994). Certaines de ces qualités tiennent directement à la personnalité du formateur ; en particulier à ses qualités humaines. Même s'il est illusoire, comme le dit Hourst (2004), de vouloir les posséder toutes, les connaître peut aider à progresser.

L'enseignant doit donc montrer des compétences liées à sa capacité à travailler en équipe. Il fait partie d'une équipe d'enseignants dans l'établissement, avec laquelle il doit travailler à élaborer des projets, collaborer pour les échanges de service ou les décloisonnements, réfléchir au suivi des élèves dans la durée, dans et hors la classe. Il devrait également entretenir des relations avec les parents, partenaires à part entière de l'action éducative (Houbert, 2005, Rached, 2003).

L'étude de Bilingsley et Albertson (1999) et celle de Porco (1985) ont mis l'accent sur la nécessité de maîtriser les compétences sociales et de les intégrer dans les programmes de formation des enseignants de manière à aider les nouvelles générations d'apprenants à avoir eux-mêmes les capacités de communication et de respect d'autrui. En disposant de ces compétences, les apprenants seront capables de résoudre par eux-mêmes les problèmes personnels qu'ils rencontrent dans la vie quotidienne (Mirabile, 1981).

Ainsi les programmes de formation ont pour objectif d'enraciner, chez les futurs enseignants, le sens de la responsabilité sociale qui est une conséquence prévue de la liberté accordée à l'enseignant, et qui est aussi le fruit d'une compréhension profonde, de la part de l'enseignant, des objectifs du groupe, d'une participation positive à ses activités et d'une auto-évaluation de ses comportements sociaux avec les partenaires de l'école (Madcour, 2006).

A partir de tout cela, il est possible de recenser les sous-compétences suivantes (Omran, 2005, Houbert, 2005, Dalgalian et al, 1985 et Boisvert et al, 1995) :

- La compétence de communication : ceci nécessite que l'enseignant doive disposer d'une compétence de communication perçue comme une capacité à entrer en relation avec les autres, tous les autres : dans la classe avec les élèves, avec chaque élève en particulier, avec les collègues, avec les parents d'élèves, etc. La communication est évidemment au cœur de l'acte d'enseigner et l'on peut mesurer l'habileté d'un enseignant à communiquer par sa capacité d'écoute.
- Les capacités d'écoute et d'adaptation qui lui permettront d'identifier les besoins des apprenants, de faciliter leur expression, et de trouver, avec eux un éventail de solutions adaptées.
- La capacité de coopération avec les autres enseignants, avec les divers professionnels de l'école et avec le personnel de direction et cela pour la prise de décisions concernant les apprentissages scolaires, la réalisation du projet éducatif et l'amélioration de la vie scolaire.
- Le respect de l'autre, la tolérance, attitude d'estime et de respect de la liberté d'autrui, de ses manières de penser et d'agir.
- Le contrôle de Soi.
- La capacité à exprimer l'approbation/ désapprobation et les sentiments positifs/ négatifs.
- L'estime de soi qui renvoie à la confiance en soi.
- La capacité à diriger les autres, définie comme l'aptitude à prendre en charge, à organiser, à orienter les activités d'autrui et à exercer sur lui une influence.
- L'empathie, définie comme la capacité à prendre en compte le point de vue d'autrui et à répondre affectivement à son expérience émotionnelle.

8- Se servir de nouvelles technologies

Le développement de la didactique à l'ère linguistique n'a pas cessé d'être accompagné par les diverses technologies qui se sont multipliées tout au long du vingtième siècle : tout d'abord et de façon primordiale, le magnétophone et sa multiplication dans les laboratoires de langues, puis la télévision et surtout le magnétoscope, ce dernier présentant les mêmes avantages par rapport à la télévision que le magnétophone par rapport à la radio. En effet, l'emploi de la radio ou de la télévision implique deux contraintes majeures : ne choisir ni le contenu, ni le moment de l'utilisation (Pothier, 2003).

Dès les années quatre-vingt, l'ordinateur a commencé à intervenir, avec les tutoriels, et l'emploi du traitement de texte, puis dans les années quatre-vingt-dix, la télématique (courrier électronique et Internet). D'autres outils sont apparus, comme l'hypertexte, le multimédia, notamment sous forme de cédéroms. Si l'usage de ces technologies s'est rapidement développé sur le continent américain, il n'en a pas été de même en Europe et, en particulier, en France (Desmarais, 1998).

Plusieurs études ont tenté, comme l'indique Bertin (2001), d'affiner l'impact de technologies de l'information et des communications (TIC) sur l'apprentissage des langues. Ces études ont montré qu'il y a, de manière générale, une certaine corrélation significative entre l'utilisation de l'outil informatique et l'amélioration des compétences langagières et que l'utilisation de l'ordinateur a permis de stimuler, de motiver et d'activer la pratique de la langue cible. A partir de cette idée, les TIC semblent tout à fait incontournables et les enseignants doivent apprendre à les utiliser à des fins pédagogiques.

Ainsi, les TIC peuvent transformer le rôle de l'enseignant, en déplaçant son centre de la transmission des connaissances vers leur assimilation et leur incorporation par des élèves de plus en plus compétents pour réaliser de manière autonome des tâches et des apprentissages complexes (Tardif et Lessard, 2004).

En permettant aux élèves une plus grande autonomie dans la construction de leurs savoirs, les TIC peuvent constituer des outils précieux à cet égard. Les réseaux peuvent ainsi devenir, tant pour les élèves que pour les maîtres, un excellent moyen d'ouverture sur le monde et d'accès à d'autres objets de culture ou de savoirs. Le potentiel des TIC au regard de l'apprentissage et de l'enseignement ainsi que la place qu'elles occupent dans la société en font un outil incontournable à l'école (Martinet et al, 2001).

En fait, pour que la technologie puisse améliorer la qualité de l'enseignement, quatre conditions sont à satisfaire : premièrement, les enseignants doivent examiner leurs croyances sur l'apprentissage et sur la valeur des différentes activités pédagogiques. Deuxièmement, la technologie doit être considérée comme un outil parmi tant d'autres et faire partie intégrante d'une structure

programmatische et pédagogique cohérente. Troisièmement, les enseignants doivent travailler dans des contextes propices à la prise de risque, à l'expérimentation, à la collaboration et au perfectionnement continu. Quatrièmement, bien que la technologie puisse catalyser le changement, on doit considérer son intégration comme une entreprise de longue haleine (Haymore-Sandholtz, Ringstaff et Owyer, cité par Mangenot in Crinon et Legros, 2004).

Cependant, plusieurs auteurs, disent Dalgarno 1996 et Naught, 1996, cité par Larosse, 2002, suggèrent que l'insertion des TIC dans la pratique des professeurs peut s'avérer plus néfaste que bénéfique. Dans ce sens, la littérature scientifique dans ce domaine se scinde en deux courants majeurs:

Une première tendance identifie l'intégration des TIC à la fois en tant que condition de survie des institutions universitaires et comme contexte favorisant la modification des pratiques d'enseignement dans une perspective épistémologique socioconstructiviste. Ce faisant, ces approches privilégient le développement de pratiques pédagogiques de type coopératif mettant en jeu l'intégration de logiciels environnements réseautés (en réseau).

Un second courant plus pragmatique considère que l'intégration des TIC en pédagogie universitaire n'est pas et ne sera pas particulièrement associée à la modification des pratiques pédagogiques et n'affectera pas en soi la posture épistémologique des praticiens. L'enseignement demeurera essentiellement traditionnel. Les technologies de l'information remplacent simplement en tant que matériel didactique, l'imprimé ou l'usage du tableau, de la craie ou du rétroprojecteur à faible résolution.

Actuellement, la réalité de l'enseignement du FLE en Egypte s'accorde bien avec le deuxième courant. Autrement dit, les enseignants auront tout intérêt à maîtriser les logiciels de traitement de texte, de présentation et d'analyse statistique. Egalement, leur présentation doit s'adapter au niveau d'acquisition des apprenants, ainsi qu'aux critères de progression thématique et des objectifs d'apprentissage. Cette présentation devrait tenir compte des variables du multi-média concernant la voix, l'image, l'animation et le texte. Ces variables peuvent augmenter la motivation des apprenants, ainsi que leur participation aux activités de classe. De même, l'enseignant a pour tâche d'aider les apprenants à recueillir les informations et à construire ces dernières en schèmes de savoir. Un tel travail est certainement l'objectif optimal de la recherche humaine (Madcour, 2006).

Mais, de manière générale, on pourrait préciser les compétences particulières de l'enseignant intégrant les TIC dans sa classe comme suit (Pothier, 2003, Perriault, 2002 et Martinet et al, 2001) :

- Une familiarisation avec les réseaux.

- Une maîtrise des outils de production et de communication qu'ils comportent et de leurs possibilités au regard de l'apprentissage des élèves.
- Une maîtrise des stratégies de la gestion de l'enseignement.
 - Une bonne utilisation opérationnelle des potentialités du médium employé.
 - Une conscience aiguë des problèmes éventuels. Cela suppose une triple expertise : celle des contenus quels qu'ils soient, celle des réactions probables des apprenants face aux difficultés et celle des aides envisageables sans une rétroaction immédiate.
 - Une bonne connaissance des modifications que les TIC entraînent dans l'organisation de la tâche d'apprentissage et dans celle de ses élèves.

9- Evaluer la compétence communicative des apprenants

Certains comme Lussier (1992,13) considèrent l'évaluation des apprentissages comme une démarche consistant, d'abord à recueillir des informations (résultats de mesure, appréciations, observations, ...), à les rendre significatifs, à porter des jugements sur les données recueillies, et à prendre des décisions quant à l'action à entreprendre compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. D'autres comme Hadji (1993,25) nomment évaluation l'acte par lequel on formule un jugement de valeur portant un objet déterminé (individu- situation- action- action projet, etc.) par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données qui sont mises en rapport : des données qui sont de l'ordre du fait, et qui concerne l'objet réel à évaluer et des données qui sont de l'ordre de l'idéal et qui concernent des attentes, des intentions ou des projets s'appliquant au même objet. C'est donc, la confrontation entre référent (l'ensemble des normes, des critères, qui serviront de grille de lecture de l'objet à évaluer) et référé (ce qui sera de cet objet à travers cette lecture). Dans ce sens, évaluer signifie confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères en vue de prendre une décision.

Apparemment la pédagogie par objectifs avait conduit à une centration sur les résultats de l'apprentissage au détriment de la démarche elle-même, une approche plus constructiviste conduit donc à se recentrer sur la démarche de l'élève et à faire de l'évaluation une partie intégrante du processus de l'apprentissage (Legendre, 2003). Dans ce sens, l'approche communicative vise à faire acquérir aux apprenants une compétence de communication ajustée à leurs besoins. Un tel objectif modifie considérablement le statut de l'évaluation en mettant l'accent sur sa fonction formatrice et en réhabilitant les activités qui engagent l'élève dans l'évaluation de ses apprentissages.

L'évaluation peut ainsi participer au processus de construction des savoirs, elle sert au maître et aux apprenants. Elle doit permettre au premier d'être plus efficace en l'aidant à comprendre et à maîtriser les situations de classe au quotidien

et les difficultés d'apprentissage que les apprenants rencontrent (Léonara, 2000). Également, elle soutient les apprenants dans leurs apprentissages dans la mesure où ils sont bien impliqués : on leur demande de se remettre en question, consentir à sortir du rôle passif auquel l'apprentissage scolaire les a habitués et prendre leur apprentissage en main. De coup ils ont droit de regard sur cet apprentissage. Ils définissent leurs propres objectifs et ont le droit de savoir, à tout moment, où ils en sont (Tagliante, 1994). Leurs erreurs font partie du processus d'apprentissage. Considérer l'erreur comme un élément naturel lorsque l'on apprend permettra souvent d'aider à progresser (Hourst, 2004).

De même, dans une évaluation à vocation formative, la pratique métacognitive est prise en compte dans la mesure où l'enseignant assume le passage de la dépendance (par l'entremise du modèle explicite) à la pratique guidée (par une atténuation du soutien apporté). Il assure ensuite le passage de la pratique guidée à la pratique autonome (absence presque totale du soutien). Il incite les élèves à interpréter les exigences de la tâche. Il discute avec les élèves des perceptions qu'ils ont de leurs chances de réussir et des facteurs qui sont susceptibles de les conduire à la réussite (Martineau et Presseau, 2004).

Les différents types de régulations effectuées en cours d'action par un enseignant expérimenté résultent d'un processus de prélèvement d'indices et de traitement de l'information qu'il met en œuvre de façon implicite et quasiment à son insu. Les savoirs accumulés par les sciences humaines et sociales constituent une référence essentielle au moment de l'analyse et de l'interprétation de l'expérience permettant la régulation de l'action sur le vif ou son ajustement différé en présence de situation analogue.

De ce qui précède, les tâches d'évaluation incombées à l'enseignant de langue peuvent se préciser de la manière suivante :

- Pratiquer une évaluation initiale des besoins et des habilités des étudiants comme critère d'élaboration des objectifs généraux du cours et de la planification de l'enseignement.
- Utiliser des instruments d'évaluation variés pour obtenir un profil global de la performance de l'apprenant sur une période de temps donnée.
- Pratiquer une évaluation continue de l'atteinte des objectifs d'apprentissage d'une leçon et d'une unité d'enseignement en vue d'effectuer des ajustements à l'enseignement.
- Consacrer du temps régulier pour informer les élèves sur la progression de leurs apprentissages.
- Surveiller continuellement les pratiques de classe afin de s'assurer que celles-ci satisfont la démarche d'enseignement.

- Impliquer les apprenants dans la démarche d'évaluation; par exemple les informer de la progression des apprentissages.

3- Méthodologie

La méthodologie de l'étude actuelle repose sur "la référentialisation" désignant la procédure de la construction d'un référentiel. Généralement, les référentiels signifient des constructions organisées d'éléments constitutifs d'un apprentissage ou d'un programme et, par extension, d'un métier ou d'une compétence (Figari, 2006). Il s'agit ici d'une construction d'un référentiel de compétences professionnelles des enseignants du FLE en Egypte.

Mais avant tout, il nous paraît utile de souligner, selon Perrenoud (2001a), qu'il y a une profonde divergence sur l'idée même qu'on puisse "réduire" le métier d'enseignant à un référentiel, quel qu'il soit. Au nom des qualités humaines, des dimensions relationnelles et affectives, de la singularité des personnes, de la diversité des rapports au savoir, du génie propre de chacun, de son histoire à nulle autre pareille, on prétendra qu'aucun référentiel ne rend compte de la richesse, de la complexité, de la diversité des pratiques.

Toutefois, les référentiels apparaissent de plus en plus aujourd'hui dans les méthodologies de validation des acquis car ils constituent des documents adaptés à l'évaluation de tout ce qui participe de la compétence : l'exercice d'un métier, la conduite d'une activité, la résolution d'un problème en situation...etc. (Figari, 2006). Le référentiel, comme le constate Perrenoud (2001b), est la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire, fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transposition didactique en un plan de formation. Il est d'autant plus nécessaire d'explicitier les compétences visées que l'on veut leur donner un "droit de gérance" (Gillet, 1987, cité par Perrenoud, 2001b) sur les contenus. L'absence de référentiel favorise une hypertrophie des connaissances disciplinaires au détriment du développement des compétences.

3-1 De la référentialisation à l'instrumentation

Il n'est pas inutile de refaire, comme le dit Figari (1991), le chemin naïf des définitions pour repérer le sens des termes "référé, référent, référentiel et référentialisation" dominant le champ d'évaluation. Dans le discours d'évaluation, rapporte Figari (1991, 9) que le référé représente "ce à partir de quoi un jugement de valeur est porté". Il est donc une représentation des faits. Alors que le référent désigne "par rapport à quoi un jugement de valeur est porté". La démarche d'évaluation consisterait alors en une réflexion sur l'écart entre le référent (la norme, ce qui est souhaitable) et le référé (la réalité). Quant au terme de référentiel, il indique déjà l'idée d'actualisation et évoque un appareil construit. Comme le signale Figari (1991), dans le cas où ce terme demeure fidèle au sémantème commun à

réfèrent, référé, il reste une notion large et n'indique nullement une norme et fait même l'objet d'un choix (on peut se référer à tel ou tel élément).

La référentialisation peut désigner la procédure de la construction d'un référentiel. Il s'agit, par l'emploi de ce terme, d'évoquer la démarche qui consiste à entreprendre une recherche de références pertinentes pouvant expliquer et justifier la conception et l'évaluation d'un dispositif éducatif. Ainsi appelle Figari (1991,14) la référentialisation "la démarche qui consiste à repérer un contexte, à construire et opérationnaliser un système de références relatif à un objet (ou une situation) précis (e) et par rapport auquel pourront se justifier des diagnostics, des projets et des évaluations". Cette démarche se compose de quatre étapes : détermination de l'objet à évaluer, phase exploratoire, phase technique et instrumentation. Les détails de ces étapes se décrivent comme suit :

3-1-1 Détermination de l'objet à évaluer

Engager une démarche de référentialisation consiste avant tout à reformuler la question de départ. Il s'agit de transformer cette question en sous-questions d'évaluation, c'est-à-dire, rechercher le ou les éléments à évaluer. A partir de la question de départ concernant la détermination des compétences professionnelles des enseignants du FLE en Egypte, nous pouvons en repérer un ensemble de sous-questions :

- Quels sont les critères déterminant ces compétences ?
- Quels sont les indicateurs justifiant la présence de ces compétences?
- Par quel instrument peut-on mesurer chacune de ces compétences ?

3-1-2 Phase exploratoire

Cette étape consiste à établir un système de références en fonction duquel les résultats de l'étude que nous menons pourraient être interprétés. Il s'agit de partir à la recherche d'informations concernant les compétences professionnelles des enseignants du FLE en Egypte, tout en envisageant toujours les questions de départ. Pour ce faire, nous avons fait appel à plusieurs référents :

- a) la revue de la littérature établie dans la présente étude.
- b) un ensemble d'études antérieures ayant un rapport direct avec les compétences en question (Ebrahim, 1995, Bélaire, 1998, Perrenoud, 1999, Martinet et al, 2001, de Grangeat,2004, de Toaima, 2006, et de Maulini,2001).

- c) le programme de la langue française établi dans le cadre du programme de l'assurance de la qualité de l'enseignement à la faculté de Pédagogie de Sohag.⁵
- d) une observation des enseignants du FLE dans la salle de classe, un questionnaire ouvert adressé aux experts en didactique du FLE⁶.
- e) un entretien semi directif avec les étudiants du FLE.⁷ Il importe de signaler que la composante de base du questionnaire et de l'entretien portait sur les fonctions des enseignants du FLE et les indicateurs justifiant l'accomplissement réussie de celles-ci. Chacune de ces fonctions renvoie sans doute à certaines compétences. Egalement, la technique de l'entretien nous a permis de bien définir et de comprendre la nature des compétences professionnelles visées.

3-1-3 Phase technique

Cette étape consiste à préciser les critères et les indicateurs de l'évaluation. Le choix du référent et la relation que l'on va établir entre les différents éléments de l'objet induisent les critères. C'est-à-dire, tous les critères sont justifiés par l'étape précédente (phase exploratoire). En effet, nous avons réussi à retenir un ensemble de critères reliés aux sous-questions d'évaluation que nous avons déjà précisées à l'étape de la détermination de l'objet à évaluer. Donc, à partir de la phase exploratoire et grâce aux questions d'évaluation, nous avons distingué un ensemble de critères. Mais, ceux-ci doivent être déclinés en plusieurs indicateurs. En effet, avec le même critère, on peut avoir des résultats différents. D'où vient l'intérêt porté à traduire ces critères en indicateurs (mesurables et observables). Le tableau suivant indique les relations établies entre les questions d'évaluation, les compétences constatées, les critères tirés et les indicateurs traduisant ces critères.

Questionnement	Compétences	Critère	Indicateur
Quelles sont les compétences professionnelles des	Maitriser la discipline à enseigner.	1- Maitrise du contenu linguistique et des situations communicatives incluses.	1-1- Bonne connaissance du vocabulaire. 1-2 Bonne connaissance des règles grammaticales

5 Ce programme est établi par le chercheur qui est l'un des membres du projet de l'assurance de la qualité de l'enseignement à la faculté de Pédagogie de Sohag.

6 Le chercheur est, depuis trois ans, le directeur du stage pratique au département du FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag.

- Voir en annexe la liste des experts questionnés.

7 Les étudiants de la troisième et de la quatrième année à la faculté de Pédagogie de Sohag.

<p>enseignants du FLE en Egypte ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les critères déterminant ces compétences ? - Quels sont les Indicateurs justifiant la présence de ces compétences ? - Par quel instrument peut-on mesurer chacune de ces compétences ? 			<p>Incluses</p> <p>1-3 Bonne connaissance des situations communicatives incluses.</p>
	<p>-- Concevoir et construire les activités d'apprentissage</p>	<p>1- Progression et variété des activités d'apprentissage.</p>	<p>1-1 Détermination des objectifs d'enseignement et des compétences visées.</p> <p>1-2 Prise en compte du niveau des apprenants et des connaissances déjà acquises.</p> <p>1-3 Présentation des activités variées et d'un niveau de complexité raisonnable.</p> <p>1-4 Diversifier les situations d'apprentissage pour les apprenants en difficulté et en réussite.</p> <p>1-5 Elaboration des séquences d'enseignement qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages.</p> <p>1-6 Utilisation des approches didactiques variées et appropriées au</p>

			développement des compétences visées.
	- Maîtriser les compétences langagières à l'oral qu'à l'écrit.	<p>1- Richesse du bagage linguistique.</p> <p>2- Maîtrise des règles grammaticales.</p> <p>3- Homogénéité du discours.</p>	<p>1-1 Choix approprié du vocabulaire à l'oral qu'écrit.</p> <p>1-2 Usage varié du vocabulaire.</p> <p>2-1 Usage approprié des règles de la morphologie et de la syntaxe à l'oral qu'écrit.</p> <p>2-2 usage approprié des règles de la phonologie.</p> <p>3-1 Usage approprié des connecteurs linguistiques.</p> <p>3-2 Organisation pertinente des énoncés oraux et écrits.</p> <p>3-3 Appartenance des énoncés au discours.</p>
	- Gérer le contenu à enseigner	<p>1- Existence d'un plan de gérance du contenu</p> <p>2- Adaptation du contenu à la diversité des apprenants</p> <p>3- Evaluation continue du contenu</p>	<p>1-1 Elaboration d'un plan clair du contenu.</p> <p>1-2 Modification du plan en fonction des résultats d'évaluation.</p> <p>2-1 Modification du contenu en fonction de ses effets constatés.</p> <p>2-2 Variation des activités d'apprentissage par des pratiques nouvelles.</p> <p>3-1 Elaboration des indicateurs d'évaluation du contenu.</p> <p>3-2 Elaborations des</p>

			<p>outils d'évaluation du contenu.</p> <p>3-3 Observation des effets du contenu sur les apprentissages et les compétences visées.</p>
	<p>- Motiver les apprentissages des apprenants</p>	<p>1- Encouragement continu des apprenants afin d'avoir des attitudes positives face aux apprentissages.</p> <p>2- Création d'un climat psychologique motivant.</p>	<p>1-1 Présence de l'enthousiasme pour trouver des outils pédagogiques stimulants.</p> <p>1-2 Présentation d'un feed-back aux activités pratiquées par les apprenants.</p> <p>1-3 Présentation des récompenses morales et matérielles en fonction des réussites des apprenants.</p> <p>2-1 Mise en place d'un climat psychologique motivant dans la salle de classe.</p> <p>2-2 Présence de bons rapports avec ses apprenants.</p>
	<p>- Construire et Gérer les interactions des apprenants</p>	<p>1- Construction positive de la dimension interactive</p> <p>2- Gérance consciente des interactions des apprenants</p>	<p>1-1 Organisation de la dimension interactive des apprenants.</p> <p>1-2 Explication détaillée des exigences de travail.</p> <p>2-1 Surveillance du travail effectué par les apprenants.</p> <p>2-2 Présentation des feed-back en vue de faire prendre conscience aux</p>

			<p>apprenants des procédures qu'ils utilisent.</p> <p>2-3 Gérance simultanée du groupe-classe et du cas particulier de chaque apprenant.</p> <p>2-4 Intervention directe en cas du conflit social du groupe de travail.</p>
	<p>- Maîtriser les compétences sociales</p>	<p>1- Maîtrise de capacités de communication avec les autres.</p>	<p>1-1 Collaboration avec les différents partenaires de l'école.</p> <p>1-2 La capacité de communication avec les parents, les apprenants, les collègues.</p> <p>1-3 La capacité à s'exprimer clairement.</p> <p>1-4 Le respect d'autrui : collègues, apprenants, parents.</p> <p>1-5 Participation aux activités et aux projets collectifs de l'école.</p> <p>1-6 La maîtrise de soi.</p>
	<p>- Se servir de nouvelles technologies</p>	<p>1- Efficacité de l'usage des outils multimédia et des matériels didactiques.</p>	<p>1-1 Choix approprié d'outils multimédia en fonction des objectifs et des compétences visées.</p> <p>1-2 Présence d'une communication réussie à l'aide d'outils multimédia variés.</p> <p>1-3 Usage perfectionné des outils multimédia.</p>

			<p>1-4 Capacité à résoudre les problèmes techniques qui peuvent arriver lors de l'usage des outils multimédia.</p> <p>1-5 Capacité à faire participer les apprenants dans la recherche des informations à travers les outils multimédia utilisés.</p>
	- Evaluer la compétence communicative des apprenants.	1-Maîtrise des compétences d'évaluation des apprentissages.	<p>1-1 Pratique d'une évaluation initiale des besoins et des habilités des étudiants.</p> <p>1-2 Utilisation des instruments d'évaluation variés.</p> <p>1-3 Pratique d'une évaluation continue de l'atteinte des objectifs d'apprentissage.</p> <p>1-4 Information des élèves sur la progression de leurs apprentissages.</p> <p>1-5 Surveillance continue des pratiques de classe.</p> <p>1-6 Implication des apprenants dans la démarche d'évaluation.</p>

3-1-4 Instrumentation

Il s'agit de choisir le type d'instrumentation le plus adapté pour traiter des indicateurs. Dans notre cas, si nous voulons évaluer l'une ou les compétences professionnelles des enseignants du FLE en Egypte, un ensemble d'instruments y seront adaptés. Le tableau ci-dessous indiquera clairement tous ces outils.

Indicateurs	Instrument(s)
<p>1-1 Bonne connaissance du vocabulaire.</p> <p>1-2 Bonne connaissance des règles grammaticales incluses.</p> <p>1-3 Bonne connaissance des situations communicatives incluses.</p>	<p>1-1 Grille d'observation</p> <p>1-2 Grille d'observation</p> <p>1-3 Entretien/ Grille d'observation.</p>
<p>1-1 Détermination des objectifs d'enseignement et des compétences visées.</p> <p>1-2 Prise en compte du niveau des apprenants et des connaissances déjà acquises.</p> <p>1-3 Présentation des activités variées et d'un niveau de complexité raisonnable.</p> <p>1-4 Diversifier les situations d'apprentissage pour les apprenants en difficulté et en réussite.</p> <p>1-5 Elaboration des séquences d'enseignement qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages.</p> <p>1-6 Utilisation des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées.</p>	<p>1-1 Questionnaire/ Entretien.</p> <p>1-2 Questionnaire/ Entretien.</p> <p>1-3 Questionnaire/ Entretien.</p> <p>1-4 Questionnaire/ Entretien.</p> <p>1-5 Questionnaire/ Entretien.</p> <p>1-6 Grille d'observation/ Questionnaire/ Entretien.</p>
<p>1-1 Choix approprié du vocabulaire tant à l'oral qu'à l'écrit.</p>	<p>1-1 Grille d'observation.</p>

<p>1-2 Usage varié du vocabulaire.</p> <p>2-1 Usage approprié des règles de la morphologie et de la syntaxe à l'oral qu'écrit.</p> <p>2-2 Usage approprié des règles de la phonologie.</p> <p>3-1 Usage approprié des connecteurs linguistiques.</p> <p>3-2 Organisation pertinente des énoncés oraux et écrits.</p> <p>3-3 Appartenance des énoncés au discours.</p>	<p>1-2 Grille d'observation.</p> <p>2-1 Grille d'observation.</p> <p>2-2 Grille d'observation.</p> <p>3-1 Grille d'observation.</p> <p>3-2 Grille d'observation.</p> <p>3-3 Grille d'observation.</p>
<p>1-1 Elaboration d'un plan clair du contenu.</p> <p>1-2 Modification du plan en fonction des résultats d'évaluation.</p> <p>2-1 Modification du contenu en fonction de ses effets constatés.</p> <p>2-2 Variation des activités d'apprentissage par des pratiques nouvelles.</p> <p>3-1 Elaboration des indicateurs d'évaluation du contenu.</p> <p>3-2 Elaborations des outils d'évaluation du contenu.</p> <p>3-3 Observation des effets du contenu sur les apprentissages et les compétences visées.</p>	<p>1-1 Questionnaire/ Entretien.</p> <p>1-2 Questionnaire/ Entretien.</p> <p>2-1 Questionnaire/ Entretien.</p> <p>2-2 Questionnaire/ Entretien.</p> <p>3-1 Questionnaire/ Entretien.</p> <p>3-2 Questionnaire/ Entretien.</p> <p>3-3 Questionnaire/ Entretien.</p>
<p>1-1 Présence de l'enthousiasme pour trouver des outils pédagogiques stimulants.</p>	<p>1-1 Questionnaire/ Entretien.</p>

<p>1-2 Présentation d'un feed-back aux activités pratiquées par les apprenants.</p> <p>1-3 Présentation des récompenses morales et matérielles en fonction des réussites des apprenants.</p> <p>2-1 Mise en place d'un climat psychologique motivant dans la salle de classe.</p> <p>2-2 Présence de bons rapports avec ses apprenants.</p>	<p>1-2 Questionnaire/ Entretien/ Grille d'observation.</p> <p>1-3 Questionnaire/ Entretien/ Grille d'observation.</p> <p>2-1 Questionnaire/ Entretien/ Grille d'observation.</p> <p>2-2 Questionnaire/ Entretien.</p>
<p>1-1 Organisation de la dimension interactive des apprenants.</p> <p>1-2 Explication détaillée des exigences de travail.</p> <p>2-1 Surveillance du travail effectué par les apprenants.</p> <p>2-2 Présentation des feed-back en vue de faire prendre conscience aux apprenants des procédures qu'ils utilisent.</p> <p>2-3 Gérance simultanée du groupe-classe et du cas particulier de chaque apprenant.</p> <p>2-4 Intervention directe en cas du conflit social du groupe de travail.</p>	<p>1-1 Questionnaire/ Entretien.</p> <p>1-2 Grille d'observation.</p> <p>2-1 Grille d'observation.</p> <p>2-2 Grille d'observation.</p> <p>2-3 Grille d'observation.</p> <p>2-4 Grille d'observation.</p>
<p>1-1 Collaboration avec les différents partenaires de l'école.</p> <p>1-2 Présence d'une communication réussie avec les parents, les apprenants, les collègues.</p>	<p>1-1 Questionnaire/ Entretien.</p> <p>1-2 Questionnaire/ Entretien.</p>

<p>1-3 La capacité à s'exprimer clairement.</p> <p>1-4 Le respect d'autrui : collègues, apprenants, parents.</p> <p>1-5 Participation aux activités et aux projets collectifs de l'école.</p> <p>1-6 La maîtrise de soi.</p>	<p>1-3 Questionnaire/ Entretien.</p> <p>1-4 Questionnaire/ Entretien.</p> <p>1-5 Questionnaire/ Entretien.</p> <p>1-6 Questionnaire/ Entretien.</p>
<p>1-1 Choix approprié d'outils multimédia en fonction des objectifs et des compétences visées.</p> <p>1-2 Capacité à communiquer à l'aide d'outils multimédia variés.</p> <p>1-3 Usage perfectionné des outils multimédia.</p> <p>1-4 Capacité à résoudre les problèmes techniques qui peuvent arriver lors de l'usage des outils multimédia.</p> <p>1-5 Capacité à faire participer les apprenants dans la recherche des informations à travers les outils multimédia utilisés.</p>	<p>1-1 Questionnaire/ Entretien.</p> <p>1-2 Grille d'observation.</p> <p>1-3 Grille d'observation.</p> <p>1-4 Grille d'observation/Questionnaire/ Entretien.</p> <p>1-5 Questionnaire/ Entretien.</p>
<p>1-1 Pratique d'une évaluation initiale des besoins et des habilités des étudiants.</p> <p>1-2 Utilisation des instruments d'évaluation variés.</p> <p>1-3 Pratique d'une évaluation continue de l'atteinte des objectifs d'apprentissage.</p>	<p>1-1 Questionnaire/ Entretien.</p> <p>1-2 Questionnaire/ Entretien.</p> <p>1-3 Questionnaire/ Entretien.</p>

1-4 Information des élèves sur la progression de leurs apprentissages.	1-4 Questionnaire/ Entretien.
1-5 Surveillance continue des pratiques de classe.	1-5 Questionnaire/ Entretien.
1-6 Implication des apprenants dans la démarche d'évaluation.	1-6 Questionnaire/ Entretien.

3-2 Evaluation des compétences linguistiques des futurs enseignants du FLE

L'évaluation des compétences linguistiques des étudiants de l'échantillon a exigé de construire une grille d'observation suivant les indicateurs établis pour les compétences visées. Ainsi, la tâche nous a été assez simple. Cette grille a été appliquée sur trois groupes d'étudiants (18 étudiants) pendant leur stage pratique en mars-avril 2007.

3-2-1 Validation de la grille d'observation

3-2-2 Analyse des résultats

Bressoux, P. (2002). *Les stratégies de l'enseignement en situation d'interaction. Notes de synthèse pour Cognitique Programme Ecole et Sciences Cognitives*. Université Pierre Mendès France. Laboratoire des Sciences de l'Éducation.

Caonac'H, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier.

Charlier, E. (1998). Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. In: L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, pp. 97-118. Bruxelles : De Boeck Université.

Clanet, J. (2002). Gestion et organisation de l'interaction maître-élèves. In P. Bressoux. *Les stratégies de l'enseignement en situation d'interaction. Notes de synthèse pour Cognitique Programme Ecole et Sciences Cognitives*. pp. 77-102. Université Pierre Mendès France. Laboratoire des Sciences de l'Éducation.

Clouzot, O. & Bloch, A. (2001). *Apprendre autrement*. Paris : Editions d'organisation.

Coulvain, A. (1988). La pédagogie des langues aux adultes en formation permanente avec l'apport de la dynamique de groupe et de la créativité de groupe. *Thèse de Doctorat de troisième cycle*. Université Stendhal. Grenoble III.

Dabène, M. (1992). L'adulte et l'écriture. In: J-L. Chiss, J.P. Laurent, J.C. Meyer, H. Romian et B. Schneuwly (Eds). *Apprendre /enseigner à produire des textes écrits*, pp.13-22. Bruxelles : De Boeck- Wesmael s.a.

Dalgalian, G., Lieutaud, S. & Weiss, F. (1985). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris : CLE international.

Ebrahim, A. (1995). Analyse du contenu du manuel scolaire au cycle secondaire (La série EFA) selon les skills de communication. *Thèse de Magistère*. Faculté de Pédagogie de Minia.

Faingold, N. (1998). Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles. In: L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, pp. 137-152. Bruxelles : De Boeck Université.

Figari, G. (1991). Pour une référentialisation des dispositifs éducatifs. Recherche d'un modèle d'analyse des fonctions de conception et d'évaluation. *Rapport de*

synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches. Université des Sciences Sociales de Grenoble.

Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ? Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche.* Bruxelles : De Boeck- Wesmael.

Figari, G. (2006). A la recherche de méthodologies de validation des acquis de l'expérience. In : G. Figari, P. Rodrigues, M. P. Alives & P. Valois (Eds). *Evaluation des compétences et apprentissages expérimentiels, savoirs, modèles et méthodes*, pp.185-198. Lisbonne : Educa.

Gillet, P. (1991). *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs.* Paris : ESF.

Girard, D. (1995). *Enseigner les langues : méthodes et pratiques.* Paris: Bordas.

Grangeat, M. (2003). Conditions de formation propices au développement des compétences professionnelles des enseignants à gérer le curriculum. In A. Estrela, & J., Ferreira (Org.). *A formação de professores à luz da Investigação. La formation des enseignants au regard de la recherche.* Actes du 12^e colloque de l'AIPELF/AFIRSE, pp 65-75. Université de Lisbonne : Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação.

Grangeat, M. (2004). Effets de l'organisation de la situation de travail sur les compétences curriculaires des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 27-42.

Hadji, C. (1993). *L'évaluation, règles du jeu, des interventions aux outils.* 4e édition. Paris : ESF.

Houpert, D. (2005). En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? Dossier "Enseigner, un métier qui s'apprend", *Cahiers Pédagogiques*. 435, Disponible sur : http://www.cahiers-pedagogiques.com/numero.php3?id_article=1767.

Hourst, B. (2004). *Former sans ennuyer.* Paris : Editions d'Organisation.

Hymes, D. (1991). *Vers la compétence de communication.* Traduit par F. Mugler. Paris : Hatier.

Jonnaert, P. & Vander Borgh, C. (2003). Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructivisme pour une formation didactique des enseignants. Bruxelles : De Boeck.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique.* Bruxelles : De Boeck Université.

Katz, L.G. & Rath J.D. (1986). Un cadre structurel pour la recherche sur la formation des enseignants. In: D. Lafontaine (Ed). *L'art et la science de l'enseignement*, pp. 387-410. Belgique : Education 2000.

Lafortune, L. & Saint-Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe.* Montréal : Les Editions Logiques.

Larosse, F., Grenon, V. & Lafrance, S. (2002). Pratiques et profils d'utilisation des TICE chez les enseignants d'une université. In: R. Guir (Ed). *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*, pp.23-48. Bruxelles : Deboeck.

Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences.* 4^e édition. Paris : Editions d'Organisation.

Legendre, M-F. (2003). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences. In : P. Jonnaert, & D. Masciotra (Eds). *Constructivisme choix contemporains*, pp. 51-92. Québec : Presses de l'université du Québec.

Léonard, F. (2000). L'évaluation des élèves. In R. La Borderie (Ed). *L'école du XXI siècle*, pp.75-85. Paris : Nathan.

Lussier, D. (1992). *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative.* Paris : Hachette.

Mangenot, F (2004). L'intégration pédagogique et institutionnelle des TIC. In : D. Legros et J. Crinon (Eds). *Psychologie des apprentissages et multimédia*, pp.111-124.

Martineau, S. et Presseau, A. (2004). Des savoirs à maîtriser et des rôles à assumer en enseignement stratégique. In : A. Presseau (Ed). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe.* pp.23-42. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.

- Martinet, A. A., Raymond, D. & Gautier, C. (2001). *La formation à l'enseignement*. Québec : Ministère de l'Éducation. Bibliothèque nationale du Québec.
- Maulini, O. (2001). La formation des enseignants à Genève A la croisée des pratiques pédagogiques et des sciences de l'éducation. *Revue du Centre national d'études et d'information "EPS et société"*, 8, 61-64. Disponible sur : D:\La formation des enseignants à Genève.htm
- Meirieu, P. (1991). *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe*. 4e édition. Paris : Chronique Sociale.
- Mialaret, G. (1986). Réflexions personnelles sur le choix de quelques objectifs pour la formation des enseignants. In: D. Lafontaine (Ed). *L'art et la science de l'enseignement*, pp.343-35. Belgique : Education 2000.
- Mirabile, R.J. (1981). A functional skills assessment program. *Journal of College Placement*, 41, 49-51.
- Moffet, J.D. (2000). La compétence langagière et le transfert. *Correspondance*. 6 (2). <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr6-2/Compet.html>.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (1998). Former des enseignants-professionnels : trois ensembles de questions. In: L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, pp. 13-26. Bruxelles : De Boeck Université.
- Paradis, L. et Presseau, A. (2004). L'enseignement stratégique et les élèves en difficulté d'apprentissage. In : A. Presseau (Ed). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. pp. 216-228. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Perrenoud, P. (1995a). Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. *Pédagogie collégiale*, 9, 2, 6-10.
- Perrenoud, P. (1995b). Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes. In A. Bentolila (Ed). *Savoirs et savoir-faire*, pp.73-88. Paris : Nathan.
- Perrenoud, P. (1998). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, analyses des pratiques et prise de conscience. In : L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, pp. 181-208. Bruxelles : De Boeck Université.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner Invitation au voyage*. Paris : ESF.

Perrenoud, P. (2001a). L'obligation de compétence ou comment rendre compte de son travail quand on enseigne ? *Éducateur, n° spécial "Souriez, vous êtes évalué !"*, 44-61.

Perrenoud, P. (2001b). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle. Disponible sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html

Perriault, J. (2002). *Education et nouvelles technologies : théorie et pratique*. Paris: Nathan.

Porco, B. (1989). Growing towards independence by learning functional skills and behaviors. *Functional Programming for People with Autism*. ERIC : ED363065.

Pothier, M. (2003). Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues : Une trilogie d'avenir. Paris : Ophrys

Presseau, A. (2004). L'enseignement stratégique brossé à grands traits. In : A. Presseau (Ed). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, pp.2-22. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.

Sarrazin, P. & Trouilloud, D. (2006). Comment motiver les élèves à apprendre. Les apports de la théorie de l'autodétermination. In : P. Dessus & E. Gentaz (Eds). *Apprentissages et enseignement. Sciences cognitives et éducation*, pp. 123-142. Paris : Dunod.

Schiffler, L. (1991). Pour un enseignement interactif des langues étrangères. *LAL*. Paris : Didier.

Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris : CLE international.

Tardif, M & Lessard C. (2004). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante. In: M.Tardif & C. Lessard (Eds). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions perspectives et enjeux internationaux*, pp. 265-287. Canada : Presses de l'Université de Laval.

Références en arabe

خالد عمران (٢٠٠٥). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية بعض المهارات الوظيفية في الجغرافيا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج. رسالة دكتوراه. كلية التربية بسوهاج. جامعة جنوب الوادي.

رشدي طعيمة (٢٠٠٦). العلم: كفاياته - اعداده - تدريبيه. القاهرة: دار الفكر العربي.

علي راشد (٢٠٠٣). خصائص المعلم العصري وأدواره. الإشراف عليه - تدريبيه. القاهرة: دار الفكر العربي.

علي مدكور (٢٠٠٥). معلم المستقبل. نحو أداء أفضل. القاهرة: دار الفكر العربي.