

**La professionnalisation des enseignants du FLE :
Quelle(s) compétence(s) professionnelle(s) ? Quelle
évaluation ?**

Suzanne Mofteh
Université de Taëz
Yémen
suzanne.mofteh@yahoo.fr

L'enseignement est un métier qui s'apprend. C'est en fait un art reposant sur des règles destinées à édifier les bases, tant de la méthodologie que de la pédagogie. Celui qui exerce ce métier doit donc prendre conscience du fait que l'enseignement est l'un des métiers les plus difficiles, engageant sa pleine et entière responsabilité.

Ainsi, l'enseignant en général et l'enseignant du FLE, en particulier, doit être formé pour l'exercice de son métier tout en acquérant des compétences susceptibles de l'aider à bien « gérer » son travail.

Le concept de compétence est difficile à appréhender, que ce soit en raison ou en dépit de la multitude de définitions données pour encadrer celui-ci. En outre, les compétences sont difficilement évaluables en tant que telles étant donné que, malgré les critères imposés pour pouvoir les « mesurer », il faut également tenir compte du nombre infini de contextes, ainsi que de la diversité culturelle, des objectifs multiples, des aptitudes diverses de chacun, etc. Nous

parlons ici des compétences permettant de remplir au mieux les fonctions d'enseignant. Non pas seulement des compétences générales, mais aussi plus spécifiques facilitant la réalisation des tâches nombreuses et variées à l'œuvre dans l'enseignement.

1. La compétence professionnelle

Le terme « compétence » est de plus en plus utilisé par les responsables des systèmes éducatifs pour désigner, en gros, ce que les élèves doivent acquérir ainsi que ce que les enseignants doivent savoir faire.

Dans le rapport Bancel, le terme de compétence professionnelle a été mentionné, pour la première fois, en 1989 sans lui accorder une définition bien précise.

D'ailleurs, sept compétences professionnelles représentent, d'après Masselot, le processus de la professionnalisation des enseignants et constituent le référent à partir duquel les finalités de la formation peuvent être construites :

- « - Organiser un plan d'action pédagogique ;
- Préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage ;
- Réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage et l'évaluer ;
- Gérer les phénomènes relationnels ;
- Fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel ;
- Favoriser l'émergence de projets professionnels positifs ;

- Travailler avec des partenaires (collègues, administration, familles, entreprises, c'est-à-dire l'environnement social et culturel) » (1995 : 162).

Dans son article, Rey aborde cette question de compétence et compétence professionnelle en donnant des définitions de ces termes. Pour lui, une compétence est « la capacité à accomplir un certain types d'actions... » (2009 : 103).

Cette expression (un certain type d'actions) nous permet de poser que si la personne a pu accomplir une ou plusieurs actions de même type, elle serait donc capable d'accomplir toutes les actions de ce type. Toutefois, quels critères utilisés pour déterminer le degré de similitude entre les actions ?

L'évolution très rapide dans le domaine de l'éducation et de la formation apporte tous les jours de nouveaux éléments, qui perturbent parfois les modes traditionnels de l'enseignement. De ce fait, les enseignants sont obligés de faire face aux grandes évolutions de ce métier en fonction de nouvelles exigences des élèves ou de contextes variés.

Cela nous amène à nous poser la question suivante : quelles sont les nouvelles compétences susceptibles de faciliter l'exercice d'un métier « nouveau » ?

En effet, nous soutenons avec Bonnet et Bonnet que la problématique de la compétence abordée « en terme de processus de relation au réel » (2005 : 128) serait plus efficiente. Dans cette perspective, la conception de la notion de compétence que propose

Guy Le Boterf, nous paraît plus adaptée au professionnalisme des enseignants. Elle est directement tournée vers l'action.

Pour Le Boterf, la « compétence professionnelle » ne se réduit surtout pas au savoir-faire, c'est avant tout « un savoir-agir » (1998 : 22). Ce dernier, se définit comme étant le cumul de plusieurs compétences :

- Savoir mobiliser, combiner des ressources (connaissances, capacités...) dans une situation professionnelle complexe et en vue d'une finalité ;
- Savoir transposer ;
- Savoir apprendre et apprendre à apprendre ;
- Savoir s'engager...

D'ailleurs, l'auteur distingue trois niveaux de

professionnalisme qui, chacun, ont leurs propres caractéristiques : débutant, professionnel confirmé, expert. Il décrit la cible du professionnalisme attendu des enseignants comme le montre le schéma suivant :

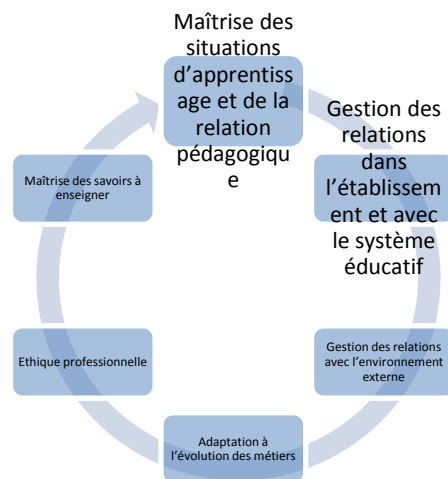


Schéma 1: Cible du professionnalisme des enseignants (Ibid. : 117)

Chacun de ces champs peut être décrit en termes de compétences requises et peut servir en tant que « référentiel » pour évaluer un programme de formation.

Quant à la position de la notion de « compétence professionnelle » chez l'enseignant dans la littérature arabe, certains chercheurs (comme Alfara et Homran, 1994) citent un certain nombre de compétences que l'enseignant, yéménite en particulier, doit maîtriser :

- La compétence de poser des questions afin de diagnostiquer, sensibiliser, réviser et examiner ;
- La compétence du renforcement ;

- Et les compétences non verbales (contact visuel, gestes, etc.).

Au Soudan, dans une étude critique que Salih Bachir (1984) a réalisée sur un dispositif de formation des enseignants de FLE, il dit que le futur enseignant de FLE doit acquérir un certain nombre de compétences à savoir :

- Une compétence linguistique et une compétence de communication à deux niveaux : à la langue à enseigner (le français) et à la langue maternelle des apprenants (l'arabe) ;
- Aptitude à enseigner une langue étrangère : connaissance de la linguistique en tant que science et de la didactique des langues étrangères ;
- Une maîtrise des méthodes de langue à enseigner ;
- Une compétence en culture générale.

Bit, cité dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, définit la compétence professionnelle comme suit :

« Aptitude à exercer efficacement un métier, une fonction ou certaines tâches spécifiques, avec toutes les qualifications requises à cet effet » (1993 : 226).

Au vu de ces définitions, il s'avère difficile de saisir concrètement la compétence comme une entité isolée. Elle est plutôt considérée comme un « processus intimement lié à l'action » (Bronckart: 2009)¹. D'où vient l'idée, nous semble-t-il, que la compétence ne

¹<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo8231.pdfle15/06/2011>.

devrait pas être simplement définie comme « capacité à » réaliser une tâche.

De plus, Palier, cité par Kuupole, considère que la compétence est « abstraite et hypothétique » (2009 : 140) parce que l'on ne peut pas l'observer directement mais « ses manifestations et ses conséquences » (*Ibid.*).

Pour y voir un peu plus clair, citons Legendre qui définit la compétence comme « résultat **cumulatif** de l'histoire personnelle d'une personne et de son **interaction** avec le monde extérieur » (*Dictionnaire actuel de l'éducation* : 223).

Dans cette conception, il y a l'idée de cumulation de l'histoire personnelle qui comprend toutes les « sous-composantes » citées au-dessus. Cela contribue à l'idée que « toute compétence se forge dans le temps » (Trépos, 1992 :15).

En outre, nous notons la présence du terme « interaction », qui comporte l'idée de l'action et de réaction. C'est cette action qui conditionne la réalisation de ces compétences.

2. Compétence(s) professionnelle(s), performance professionnelle ?

D'après ce que l'on vient d'étudier, la (les) compétence(s) professionnelle(s) s'observe, s'actualise, s'évalue et se construit *en* et *par* l'action.

Par ailleurs, avoir des compétences ne signifie pas être compétent. Il faudrait en réalité que la personne ayant des compétences soit « capable de les organiser et de les mobiliser en combinaisons pertinentes pour gérer des situations “professionnelles” en prenant en

compte les “critères de réalisation” qui y sont liés » (Le Boterf, 2009 : 28).

En outre, l’enseignement peut être défini comme :

« Un *processus interpersonnel, intentionnel*, qui utilise essentiellement *la communication verbale, le discours dialogique finalisé* comme moyens pour provoquer, favoriser, faire réussir l’apprentissage. [...]... » (Altet, 1994 : 3, 4).

De ce fait, nous partirons du postulat, qu’enseigner, ce n’est pas seulement informer, « c’est d’abord communiquer, ... » (*Ibid.*).

La compétence de communication avec toutes les composantes qu’elle sous-entend, fait partie des compétences principales requises pour l’exercice du métier de l’enseignement. Par la suite, nous ferons l’hypothèse que la compétence professionnelle dans l’enseignement peut être désignée par « la performance professionnelle ».

En effet, nombreux sont les chercheurs qui distinguent, au moins implicitement, la compétence de la performance telle que définie par Chomsky. Canale et Swain (1980 : 97) associaient à la performance, des facteurs psychologiques. D’autres (comme Campbell et Wales, 1970) parlent d’une opportunité au contexte et à la situation donnée.

Pour notre part, nous trouvons que la « performance professionnelle » est le « produit » de la mise en œuvre d’un certain nombre de compétences, qui se composent aussi de sous-compétences, situées dans un environnement complexe.

Cette appellation plus générale, plus dynamique, englobe presque toutes les compétences requises des enseignants en leur donnant un trait dynamique ou opératoire.

Plus globalement, la « performance professionnelle », c'est l'acte dans son ensemble et ses aspects situationnels, temporels, spatiaux, gestuels, socioculturels, sociolinguistiques, psychologiques, interactionnels, etc.

C'est dans ce sens que Malglaive parle de « la structure des capacités » (1990 : 129). Ce sont à la fois les contenus des compétences et la dynamique qui les réunit en une structure que nous devons identifier par la suite.

Ainsi, nous empruntons les mots de Le Boterf que nous semblent les plus adaptés à la performance professionnelle ainsi qu'au milieu complexe du travail, en l'occurrence la classe :

La capacité, c'est « une ou plusieurs opérations (intellectuelles, gestuelles...) que l'individu est capable de mettre en œuvre. [...]. Une capacité peut être concrétisée dans un ou plusieurs comportements » (1990 : 53).

De cette manière, une compétence n'est qu'un :

« “savoir vivant” [...], c'est-à-dire un ensemble articulé de ressources diverses (savoirs, savoir-faire et attitudes) que la personne (compétente) est capable de mobiliser pour affronter avec efficacité une situation ou résoudre un problème » (Hiribarren et Guédé, 2009 : 10).

Pour une définition plus appropriée à l'enseignant, Cachet désigne la compétence professionnelle comme étant :

« La possibilité, la volonté et la capacité d'un enseignant à mobiliser et à combiner ses ressources internes et des ressources externes pour agir de la façon la plus adéquate possible dans une situation donnée d'enseignement d'une langue-culture, ainsi que la possibilité, la volonté et la capacité d'un enseignant d'avoir un regard distancié et critique sur ces mêmes actions d'enseignement. » (2009 : 138)

2.1. Compétences et sous-compétences professionnelles

Entre les compétences générales ou « transférables » (*Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation*: 201), lesquelles sont applicables dans des tâches nombreuses et variées, et celles qui sont spécifiquement applicables à certaines tâches, voire à certaines situations, très particulières, le métier d'enseignement apparaît comme une profession exigeant des habilités très spécifiques.

En effet, ce métier consiste à mettre en œuvre des compétences variées d'une façon reconnaissable et à les intégrer dans « un travail interactif, discursif et/ou socioculturel situationnellement approprié » (Doehler: 63).

Comme nous l'avons déjà signalé, les compétences professionnelles² sont l'une des composantes de la performance professionnelle.

² Nous préférons les mettre en pluriel du fait qu'il ne s'agit pas d'une compétence unique mais d'ensemble de compétences.

Le plus souvent, les chercheurs recouvrent très différemment les composantes des compétences professionnelles. Cette réalité ne semble pas faciliter le travail de l'enseignant, notamment lorsqu'il est question de l'enseignement de langues étrangères, qui s'interroge de façon fine sur ce qu'il doit savoir ou savoir faire.

Dans le domaine de la formation professionnelle, la notion de compétence renvoie le plus souvent à « des caractéristiques individuelles de potentialités, exprimées ou non dans l'activité de travail... » (Minet: 22). De cette idée, vient le fait que le « savoir-être » soit considéré comme une composante principale des compétences professionnelles.

Concernant le « savoir-être », notion de création récente, une multitude d'interrogations ont été posées sur sa signification exacte : est-ce savoir-vivre ou un comportement professionnel ?

Le « savoir-être » paraît en effet recouvrir tout :

« un ensemble de comportements d'adaptation, de relations avec d'autres, aux contours variables selon les utilisateurs. [...]. La liste des comportements à laquelle on aboutit est ainsi éminemment variable selon les emplois et les situations. » (Courpasson et Livian, 1991 : 4)

D'ailleurs, certains estiment qu'être compétent, c'est être capable de s'adapter. De ce faire, « les modèles behavioristes, adéquats pour l'appropriation de certaines ressources, ne pourraient suffire dans un dispositif qui ambitionne de contribuer au développement d'individus compétents capables d'adaptation et de création » (Beckers: 109).

Il faut bien dépasser le modèle simple d'imitation à une compétence « de transposition » (D'Iribarne, 1989 : 158), permettant de faire face à des situations imprévues en les adaptant et/ou en les ajustant à des situations données, ou encore à une compétence « d'innovation » permettant à la fois aux futurs enseignants de faire face à des situations/problèmes nouveaux et de s'engager dans un processus de réflexion et d'autocritique.

Par conséquent, l'acquisition des compétences passe par des tâtonnements, des essais et des échecs.

Paquay (1994), après des études et au fil d'un long travail de correspondance portant sur d'autres études et d'autres conceptions des enseignants et des compétences professionnelles, a posé un ensemble de six paradigmes relatifs à la nature de l'enseignement :

L'enseignant est conçu comme ...	Objectifs
Un « maître instruit », celui qui maîtrise des savoirs	Savoir
Un « technicien », qui a acquis systématiquement des savoir-faire techniques	Savoir-faire technique
Un « praticien-artisan » qui a acquis sur le terrain des schémas d'actions contextualisées	Savoir pratique
Un « praticien réflexif » qui s'est construit un savoir d'expérience systématique et communicable	Savoir d'expérience
Un « acteur social » engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-	Engagement

sociaux des pratiques quotidiennes	
Une « personne » en relation et en développement de soi	Savoir-être et savoir-devenir

Tableau 1 : Paradigme relatif à la nature de l'enseignement

L'une des compétences requise pour l'enseignant est également celle de pouvoir évaluer son travail. Avoir un retour sur soi et sur son activité, savoir justifier, expliciter une démarche et théoriser une pratique.

De plus, une autre compétence consiste à pouvoir concevoir des outils propres à une situation particulière : des séquences de travail et d'activités spécifiques, des outils et des démarches, des grilles d'évaluation.

Troisièmement, un enseignant doit savoir évaluer les acquis et développer les outils d'analyse appropriés : grille d'observation, questionnaire de contrôle, etc.

De ce fait, la réflexion sur l'action apparaît fondamentale dans le processus de développement des compétences. « Elle permet la transformation de la pratique en expérience formative, car nous comprenons mieux le vécu après-coup, lorsqu'il est transformé en histoire, ... » (Hoff, 2010 : 141).

Il s'avère important de développer, dès la formation initiale, le « savoir-analyser » (Altet, 1998 : 37), afin d'armer le regard, l'observation des praticiens débutants, et d'outiller la réflexion sur les pratiques professionnelles.

À partir de là, nous notons que la composante didactique a une importance fondamentale dans l'analyse réflexive de l'enseignant

puisqu'elle lui permet d'interroger les différents aspects du champ (théories, méthodologie, contenus, ...). Et lui permet, d'une part, de les comparer avec ses actions et, d'autre part, de les adapter à son terrain.

Dans le schéma ci-dessous, nous regroupons les composantes et les sous-composantes qui nous paraissent les plus essentielles dans la performance professionnelle de l'enseignant de langues étrangères :

Performance professionnelle

Composantes et sous-composantes

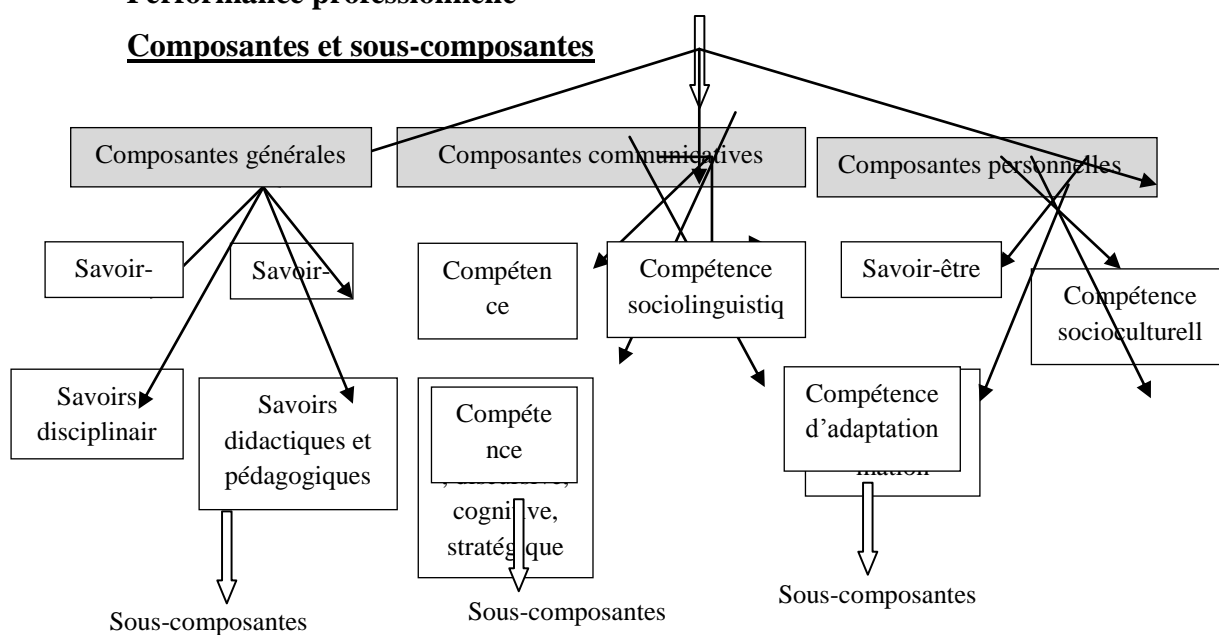


Schéma 2: Composantes et sous-composantes de la performance professionnelle de l'enseignant de langues étrangères

Une analyse de toutes ces composantes montre à quel point cette performance professionnelle est complexe et son appropriation ne se réalise pas en quelques séances ou bien dans des formations de durées limitées. Certaines compétences ne peuvent s'acquérir qu'à long terme, afin d'atteindre un niveau satisfaisant de performance professionnelle.

Une question se pose : cet ensemble de compétences et sous-compétences forme-t-il une sorte de référentiel de compétences ?

En effet, un référentiel de compétences est « l'ensemble structuré des compétences nécessaires pour exercer un métier » (Paquay, 1994 : 7).

En outre, il est aussi à préciser qu'un référentiel de compétences ne constitue pas nécessairement un « "profil type" ni un moule aliénant. [...] un référentiel de compétences pourrait constituer une référence interpellant qui susciterait des prises de conscience de dimensions négligées » (*Ibid.* : 8).

Pourtant, et vu de l'absence de toute sorte de référentiel de compétences des enseignants de FLE au Yémen, nous estimons nécessaire de nous référer à ce que peut nous aider comme guidage dans le processus de la formation des enseignants. Nous nous trouvons donc dans l'obligation de construire, au moins, un cadre général d'un premier référentiel des compétences pour les enseignants de FLE exerçant dans les écoles yéménites.

3. Évaluation de la performance professionnelle

En général, beaucoup d'enseignants ont l'idée qu'évaluer est un processus qui consiste à attribuer une note. C'est là une conception très restrictive qui montre que les travaux des experts en matière d'évaluation ont bien du mal à contrecarrer des représentations solidement ancrées dans nos histoires de vie.

En effet, les travaux des chercheurs en évaluation ont bien montré qu'il existe plusieurs fonctions possibles de l'évaluation, et que pour chacune des fonctions plusieurs démarches sont envisageables. Ils ont montré en outre que « la finalité de l'évaluation, [...], est de fonder des prises de décision et non de porter des jugements sur les personnes » (De Ketele, 2010 : 26).

Dès lors, De Ketele cite trois fonctions principales de l'évaluation :

« Évaluer pour orienter une nouvelle action à entreprendre; évaluer pour améliorer une action en cours (formative); évaluer pour certifier socialement une action considérée comme terminée » (*Ibid.*).

Cette dernière fonction est la plus exercée chez nos enseignants pour des raisons sociales et institutionnelles. Mais, quand il s'agit des compétences, la question de l'évaluation devient encore plus difficile car beaucoup de questions se posent alors :

La compétence est-elle évaluable ? Si oui, comment l'évaluer et quoi évaluer exactement ? Quels critères d'évaluation utiliser ? Et enfin, qui évalue ?

À toutes ces questions, il semble difficile de trouver des réponses définitives. En effet, la compétence « est distribuée dans la mesure où elle n'est pas entièrement individuelle mais relève d'activités collectives et se manifeste dans et par des activités collectives. » (Doehler: 49).

De ce fait, l'observation et l'analyse se transforme quand il s'agit de saisir et/ou d'évaluer la compétence. L'observable serait l'ensemble de l'organisation de différentes activités situées dans un contexte donné et leur « reconnaissance » mutuelle (élève-enseignant).

Les compétences sont variables et sensibles aux contextes (lieux) et aux pratiques de leur mobilisation et de leur élaboration. Nous prenons comme exemple de référence, une étude menée par Lave (1988), cité par Doehler. Cette étude portait sur :

« Des sujets qui sont parfaitement capables de faire des calculs corrects dans des situations concrètes “calculer les prix au marché ou la teneur en calories d'un repas” peuvent avoir des difficultés à résoudre des tâches arithmétiques de même ordre dans un teste formel » (*Ibid.* : 61).

En effet, il nous semble important d'initier les futurs enseignants à l'exigence de leur métier en prenant en compte les caractéristiques du contexte, surtout scolaire, propre à leur pays et à leur culture. Une mise en pratique même artificielle semble indispensable pendant la formation et avant l'engagement réel ou officiel dans le métier sur le terrain.

Dès lors, cette procédure donne lieu à une évaluation formative des pratiques des futurs enseignants.

3.1. Quoi évaluer ? Compétence ou performance ?

Concernant la formation des enseignants, c'est sans doute dans l'exercice de la fonction de régulation que le professionnalisme de l'enseignant se révèle le plus. Dans l'évaluation certificative, l'erreur est fondamentale et sanctionnée, alors que dans l'évaluation de régulation (formative), l'erreur est l'objet de l'apprentissage et le moteur de la progression de la formation.

D'une façon globale, l'évaluation formative, « c'est le fait de prendre régulièrement le pouls des élèves au travail et de pouvoir ainsi intervenir sur le moment » (Meirieu, 2004 : 132).

Autrement dit, cette fonction formative devrait donner le moyen de faire évoluer les représentations des formés(futurs enseignants) et de construire leurs connaissances afin de les aider à construire leur identité professionnelle.

Dès lors, deux points semblent indispensables à mettre en relief : *pour quoi* et *comment* évaluer ?

Comme nous l'avons déjà souligné, la compétence se construit *dans* et *par* l'action. C'est donc « dans l'activité et par la confrontation aux situations professionnelles [...], que les professionnels consolident leurs compétences » (Nagels, 2009 : 5), et que l'on pourrait observer et évaluer ces compétences.

Dans ce fait, Le Boterf propose quelques exemples de gradation, nous en choisissons trois, afin de pouvoir évaluer les différents niveaux de maîtrise des compétences :

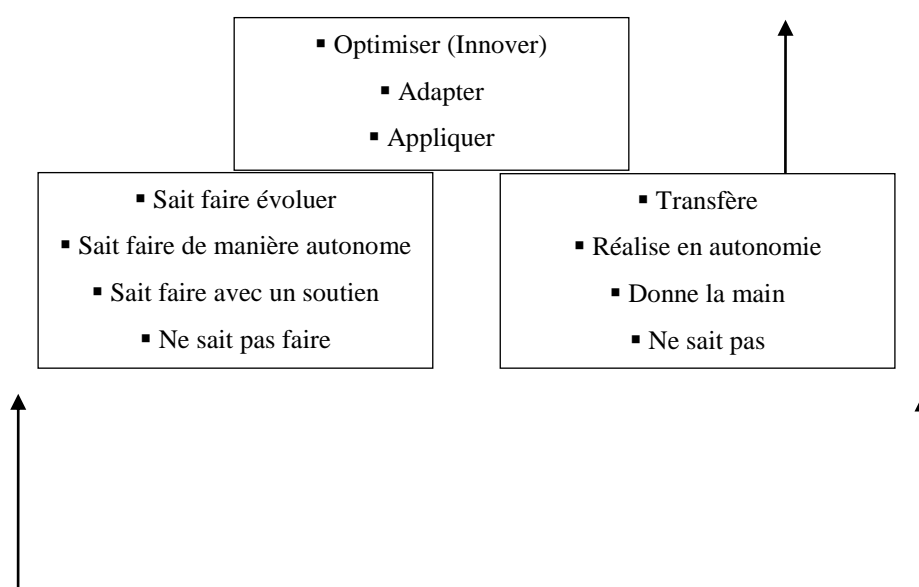


Schéma 3: Niveau de maîtrise d'une compétence (1998 : 75)

Or, entre compétence et performance il existe un décalage au niveau de l'évaluation entre, d'un côté l'efficacité de l'individu à travers ses actions, et de l'autre, l'appréciation sociale de l'efficacité.

En effet, un individu efficace peut ne pas être reconnu comme compétent et, en revanche, un individu jugé compétent par la société peut ne pas obtenir une bonne performance.

D'ailleurs, un individu peut être jugé compétent à travers un texte écrit (validation d'acquis de l'expérience) sans pourtant faire preuve de performance.

Par ailleurs, peut-on parler, légitimement, de composantes identifiables des compétences et de normes établies aux quelles on pourrait confronter la performance professionnelle afin de l'évaluer ?

Autrement dit, peut-on déterminer des critères pour situer la compétence de l'enseignant ? Plusieurs chercheurs (Remmers et Gage 1955, Guyot 1967) proposent un certain nombre de mesures permettant d'évaluer la compétence des enseignants, à savoir : l'appréhension ou non du message de l'enseignant par les élèves, la qualité de transmission du savoir, le désir de changements chez les élèves, etc.

À ce propos, nous nous fondons sur les études de Postic (1977) qui portent sur la formation et les critères qu'il propose pour l'évaluation des futurs enseignants. De toute façon, nous estimons que les élèves doivent être un indicateur principal de l'efficacité ou non de l'action d'enseignement.

En tout état de cause, l'évaluation pourrait être plus authentique lors « la capacité d'action est actualisée dans des conduites et des produits qui, [...], sont reconnus comme tels » (Beacco, 2002 : 112), et légitimés dans le cadre social, institutionnel et pédagogique qui correspond cette action.

4. Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons affirmer qu'il s'avère difficile de déterminer avec certitude les étapes du processus de la

professionnalisation des futurs enseignants, ainsi que les conditions clés qui font de l'enseignant, un véritable professionnel.

En outre, il semble difficile de saisir l'ensemble des éléments susceptibles d'avoir des effets sur la construction des compétences professionnelles, ainsi que ceux affectant la performance de l'enseignant en classe.

Pourtant, nous donnons une définition très synthétique de la compétence professionnelle :

Il s'agit de la capacité à résoudre un problème donné dans une situation donnée (l'enseignement du français en classe) pour atteindre un objectif précis. Pour résoudre ce problème, il faut avoir un certain nombre des compétences relatives à cette situation. Ces compétences sont d'ordre linguistique, sociolinguistique, communicatif, personnel, disciplinaire, etc.

Les savoirs disciplinaires peuvent être, dans le domaine de l'enseignement du français, des savoirs didactiques et pédagogiques et le choix de ces savoirs se fait en fonction des besoins (des enseignants) et en adéquation avec les contextes dans lesquels l'acte se déroule.

La classe est un lieu d'incertitude. L'enseignant gère des plans différents qui s'impliquent : celui de la matière à enseigner, du programme, du temps, des activités qui peuvent se heurter au terrain, et il se trouve devant des choix à opérer et parfois des dilemmes.

Ainsi, la question du professionnalisme des enseignants reste-t-elle vague et ouverte à toutes les investigations futures. Cela est d'autant plus vrai en ce qui concerne la formation des enseignants de

langues vivantes, qui exercent dans un domaine s'écartant de toute réalité sociale, culturelle ou économique.

Bibliographie:

ALFARA, Abdullah et HAMRAN, Abdo (1994). Guide de l'éducation pratique pour les étudiants des universités et des écoles de maîtres, Beyrouth, Dar-Alnada.

ALTET, Marguerite (1994). La formation professionnelle des enseignants, Paris, PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui.

ALTET, Marguerite (1998). « Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser », in Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, deuxième édition, Bruxelles, coll. Perspectives en éducation, 27-40.

BANCEL, Daniel (1989). Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres, Rapport du Ministère de l'Éducation Nationale, Documentation française.

BEACCO, Jean-Claude (2002). « Sur les fonctions de la notion de compétence en langue en didactique des langues », in La notion de compétence en langue, n°6, Lyon, coll. Notions en questions, 105-113.

BECKERS, Jacqueline (2007). Compétence et identité professionnelle : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine, Bruxelles, De Boeck, coll. Pédagogies en développement.

BONNET Jaques et BONNET Rosette (2005). « Les cadres et les dirigeants confrontés à la complexification de leur métier. Quelle formation pour quel parcours de professionnalisation ? », in CÉNET, Jean et POISSON, Daniel (dir.), Complexité de la formation et formation à la complexité, Paris, L'Harmattan, 125-133.

BRONCKART, Jean-Paul (2009). « La notion de compétence est-elle pertinente en éducation ? », in L'école démocratique, consulté sur : <http://www.skolo.org/spip.php?article1124> le (13/01/2011).

CACHET, Olivier (2009). « Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir », in LIDIL, n°39, 133-150, consulté en ligne sur : <http://lidil.revues.org/index2747.html?file=1>

CAMBELL, Robin et WALES, Roger (1970). « The study of language acquisition », in *New horizons in linguistics*, England, Penguin Books, 242-260.

CANALE, Michael et SWAIN, Merrill (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, *Applied Linguistics* vol.1, n°1, Oxford University Press, 1-47.

CHAMPY, Philippe et ÉTÉVÉ, Christiane (dir.) (2000). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, deuxième édition, Paris, Nathan Université.

COURPASSON, David et LIVIAN, Yves-Frédéric (1991). « Le développement récent de la notion de compétence : glissement sémantique ou idéologie ? », in *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n°1, 3-10.

D'IRIBARNE, Alain (1989). *La compétitivité : Défi social, enjeu éducatif*, Paris, Presses de CNRS.

DE KETELE, Jean-Marie (2010). « Ne pas se tromper d'évaluation », in *Revue française de linguistique appliquée*, Pub. Linguistiques, 25-37.

DOEHLER, Simona Pekarek (2005). « De la nature située des compétences en langue », in *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, BRONCKART, Jean-Paul, BULEA, Ecaterina et POULIOT, Michèle (éds), Paris, Septentrion, coll. Éducation et didactiques, 41-68.

HIRIBARREN, Anne et GUÉDÉ, Vincent (2009). *Travailler par compétences*, Les Cahiers pédagogiques, n°476, Paris.

HOFF, Christophe (2010). « Parcours de formation et auto-construction professionnelle des enseignants débutants du premier degré », in *Approche cliniques des apprentissages*, Recherche et Formation, n°63, Paris, INRP Éditions, 135-146.

KUUPOLE, Alfredina Zebto Penn, (2009). *Problématique d'évaluation de la compétence de communication orale en français des apprenants dans les écoles normales au Ghana*, Thèse en Sciences du langage, Université de Franche-Comté, Besançon.

LE BOTERF, Guy (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Paris, Les Éditions d'Organisation.

LE BOTERF, Guy, (1998). *L'ingénierie des compétences*, Paris, Éditions d'Organisation.

LEGENDRE, Renald, (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, deuxième édition, Canada, GUERIN/ESKA, coll. Éducation 2000.

MALGLAIVE, Gérard (1990). Enseigner à des adultes, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Pédagogie d'aujourd'hui.

MASSELOT, Laure (1995). « Un nouveau modèle de compétence pour les enseignants ? », in Compétence et expertise, UTINAM, n° 13, Paris, l'Harmattan, revue de sociologie et d'anthropologie, 161-170.

MEIRIEU, Philippe (2004). L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée, quatorzième édition, Paris, ESF, coll. Pédagogies outils.

MINET, Francis (1995). L'analyse de l'activité et la formation des compétences, Paris, L'Harmattan, coll. Éducation et formation.

NAGELS, Marc (2009). « Evaluer des compétences ou des performances ? Une discussion opérationnelle en gestion des ressources humaines », in Évaluation et développement professionnel, 21e colloque de l'ADMEE-Europe, Louvain-la-Neuve.

PAQUAY, Léopold (1994). « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? », in Les professions de l'éducation, n°16, Paris, INRP, coll. Recherche et formation, 7- 38.

POSTIC, Marcel (1977). Observation et formation des enseignants, Paris, PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui.

REY, Bernard, (2009). « Autour des mots : compétence et compétence professionnelle », in La formation des enseignants des IUFM aux Masters, n°60, Paris, INRP, coll. Recherche et formation, 103-116.

SALIH BACHIR, Abdullah (1984). Formation des enseignants du français langue étrangère au Soudan : présentation critique, mémoire de magistère en Sciences du langage et de la communication linguistique, Institut de Linguistique et de Phonétique, Université d'Alger.

TRÉPOS, Jean-Yves (1992). Sociologie de la compétence professionnelle, Nancy, Presse Universitaire de Nancy, coll. Espace social.