

**Utilisation de la Stratégie de l'apprentissage Situationnel
pour développer quelques compétences professionnelles
auprès les étudiants du Diplôme général du Français à la
Faculté de pédagogie**

**استخدام استراتيجية التعلم الموقفي لتنمية بعض المهارات المهنية
لدى طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية**

إعداد

**د / محمود عز العرب السيد عبد القادر
مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة دمياط**

**Préparée Par
Mahmoud Ezz El-Arab El- Sayed**

**Maitre de Conférence – Département de Curricula
Faculté de Pédagogie – Université de Damiette**

ملخص البحث باللغة العربية :

يهدف البحث الحالي إلى تنمية المهارات المهنية الخاصة بعملية التدريس لدى طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية وذلك من خلال استخدام استراتيجية التعلم الموقفي التي تقدم للطلاب مواقف تدريسية مختلفة بها بعض المشكلات التدريسية التي يمكن أن يواجهها معلم اللغة الفرنسية والمهارات المهنية اللازمة للتغلب عليها سواء كانت مهارات أكاديمية ترتبط بمهارات اللغة الفرنسية ومهارات أخرى ترتبط بالجانب التربوي خاصة أن طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة الفرنسية لم يتلقوا طوال دراستهم الجامعية خلال الأربع سنوات أي إعداد يتعلق بالمهارات المهنية لعملية التدريس.

ملخص البحث باللغة الفرنسية :

La recherche actuelle a pour objectif de développer les compétences professionnelles chez les étudiants du diplôme général du Français à la faculté de pédagogie ; et vérifier l'efficacité de la stratégie de l'apprentissage situationnel sur le développement de certaines compétences professionnelles. les étudiants du diplôme général du français ne reçoit aucune formation pédagogique pendant leur étude universitaire pour quatre ans malgré que leur futur travail dans le métier de l'enseignement comme des enseignants du Français. C'est pour cela, ils ont besoin d'étudier les fondements de l'éducation, la psychopédagogie, la psychologie de l'apprentissage , les méthodes d'enseignement et d'acquérir aussi les compétences professionnelles nécessaires de l'enseignant en général et de l'enseignant du français surtout.

Introduction:

S'on enseigne une langue , c'est pas transmettre seulement tous ce qu'on connaît sur cette langue mais également en aider et guider l'apprentissage en même que la formation des enseignants de langue nécessite non seulement leur apprendre à l'enseigner mais aussi comment elle s'apprend. (Porquier, 1984 : 84)

En d'autres termes, l'enseignement des langues étrangères permettent de connaître les civilisations étrangères et de développer la compréhension mutuelle entre les peuples.

C'est pour cela, le travail de l'enseignant de langue se diffère de celui de ses collègues d'autres disciplines parce que l'enseignant de langue ne présente pas seulement une description limite de l'objet à enseigner mais développe chez les apprenants des compétences stables ; aussi que l'enseignant de langue transmet des connaissances infinies et imprévisibles.(Legault, 2004 : 88)

D'ici, La formation des enseignants devrait être au centre de tout puisque quand elle n'est pas satisfaisante l'enseignement généralement ne s'effectue pas dans de bonnes conditions, et « La formation apparaît à fortiori comme la clef universelle permettant d'entrer dans des innombrables palais de l'enseignement.(BOUTEFLIKA, 2014 :5)

Altet, et al. (2008) font observer que la formation de l'enseignant compétent est une tâche très difficile car cette formation nécessite à la fois un aspect disciplinaire et pédagogique. Le domaine de la formation des enseignants se développe grâce aux changements successifs au mouvement de la professionnalisation du métier.

En outre, Paquay déclare que le métier d'enseignement et le profil attendu des enseignants sont en grande transformation et continue. Par conséquent, la formation et le développement professionnel des enseignants

sont devenus des sujets très présents fortement dans les écrits scientifiques récents en éducation (Paquay, 2009 : 41)

C'est pour cela, les compétences professionnelles ou les savoirs faire professionnels se construisent en formation, mais aussi au gré de la navigation quotidienne d'un praticien, d'une situation de travail à une autre ».. (Fabre, 2001 :11)

De plus, Pour développer les compétences professionnelles, on a besoin de l'entraînement au transfert qui devra se faire à travers non pas un changement mais une explication durable de la théorie et de la pratique. Il faudra, d'une part, réaliser ce développement à travers d'ancrer l'enseignement autour de situations professionnelles complexes et variées. (Perrenoud, 2001 : 180)

Autrement, on peut dire que les situations professionnelles présentées pour l'entraînement doivent être complexes et variées. complexes pour faire acquérir au futur enseignant les réactions mécaniques et lui imposer le détour par l'analyse ; aussi variées pour lui permettre, au fil du temps, de découvrir et dégager des expériences tangibles, des connaissances fondamentales et des principes généraux applicables à de nombreuses situations. De l'autre, il faudra rappeler constamment, à travers des exemples concrets, la finalité et les conditions d'application du savoir théorique assuré. (Vanpee et al., 2008 : 36)

Par conséquent, l'apprentissage situationnel est une des stratégies utilisables pour la maîtrise d'un métier par des problèmes réels du monde actuel sous l'égide d'un maître . On parvient à la maîtrise par le travail sur des problèmes du monde réel où la pertinence est évidente à l'apprenti et à l'apprentissage . (Hafez,2009 : A)

De même que Duch et al.(2004) voient que l'apprentissage situationnel est une méthode d'instruction qui pousse les étudiants à apprendre comment enseigner en collaborant en groupes pour trouver des solutions aux problèmes du monde réel.

D'autre coté , l'apprentissage situationnel est une approche où les étudiants sont confrontés à un problème ou une situation réelle , tiré de la pratique , pour lequel ils n'ont pas reçu de formation particulière. Ils doivent appeler et réutiliser les connaissances antérieurement , que ce soit pendant leur formation ou par d'autres moyens. (MTAWAA, 2008 : 28)

Par rapport, SCHNEIER (2009) explique l'apprentissage situationnel est une activité pédagogique consistant en l'aménagement d'une tâche de travail destiné à faire découvrir, par l'élève lui-même, des solutions à un problème. La résolution de ce problème doit permettre à l'élève l'acquisition de nouvelles connaissances (savoir, savoir-faire).

L'apprentissage situationnel est alors une tâche concrète à accomplir dans certaines conditions qui supposent que les personnes franchissent un certain nombre d'obstacles incontournables pour y arriver.

Les recherches pédagogique affirment l'importance de l'apprentissage en groupe. l'apprentissage situationnel peut réaliser cet apprentissage car les situations vont engendrer un conflit sociocognitif qui sera stimulant et source d'apprentissage, on parle alors d'auto-socio construction des savoirs.(DALONGEVILLE et HUBER,2000 : 35)

L'analyse des tâches confiées à l'enseignement montre clairement qu'elles ne se réduisent pas à des tâches de simple exécution mais qu'elles appellent un haut degré d'élaboration. Le travail enseignant s'inscrit dans des objectifs à long terme et peu opérationnalisés car les modifications de connaissances, de compétences et d'attitudes chez les élèves ne sont pas perceptibles comme une conséquence immédiate de l'action d'un enseignant ; leur détermination est complexe impliquant des processus cumulatifs et des processus de restructuration. (HOFF, 2010 :140)

C'est pour cela, La formation devra professionnaliser l'enseignant, c'est-à-dire lui permettre de construire l'autonomie professionnelle et de développer des compétences professionnelles. Toute la question est alors de

savoir comment s'achèvent cette construction et ce développement en tenant compte du contexte dans lequel ils devront baigner. (Vidal, 2006 : 121)

Par ailleurs, L'identité professionnelle se construit par une maîtrise progressive et une pratique continue des compétences attachées à l'exercice de son métier dans sa classe, son école, dans le système éducatif ainsi que dans l'environnement territorial, social et économique que l'enseignant va s'évoluer peu à peu, avec le temps et au contact des réalités et des intervention pédagogiques. (MENa, 2007 : 17)

Encore, les spécificités du travail enseignant imposent de doter les futurs enseignants à l'enseignement d'une capacité d'autorégulation en développant chez eux une sensibilité situationnel, une identité importante ainsi qu'une vision claire de leur responsabilité soit aux moyens utilisables et aux effets cibles. (Beckers, 2007 : 31)

En effet, la formation professionnalisante a pour objectif de construire une identité professionnelle ; c'est-à-dire la structuration d'un savoir - enseigner basé sur des connaissances, des schèmes d'action et des attitudes. Elle dépasse les relations traditionnelles entre la formation académique, méthodologique, didactique, pratique ; surmonte encore les juxtapositions et les disjonctions traditionnelles dans la formation des enseignants, entre les différentes institutions (université, établissement de stage ou d'exercice). (Vanhulle, 2005 : 166)

En somme , l'apprentissage situationnel favorise l'occasion pour analyser les pratiques dans toutes les dimensions de la formation. Cette affaire permet d' articuler la théorie et la pratique, améliorer les représentations du métier, travailler en équipe, partager , réfléchir avec les autres , résoudre les problèmes professionnels et intervenir la formation et l'évolution continue des compétences professionnelles.

Position de problème:

On voit apparaître des référentiels de compétences et des standards qui cherchent à identifier les compétences nécessaires chez un enseignant

qualifié. Tout cela doit être mis en relation avec la tendance générale à formuler des programmes en termes de compétences attendues ou des standards à atteindre à la fin d'un cycle d'apprentissage. La formation des enseignants des langues étrangères constitue un terrain de réflexions, de recherches et de propositions partout dans le monde moderne .

Les étudiants du diplôme général du Français qui étudient pour une année universitaire dans la faculté de pédagogie ont en effet abordé leur formation dans la faculté des lettres dans le département de la langue française. Cette formation est à caractère académique qui a concentré à mieux maîtriser la langue. En d'autres termes, ils ont seulement étudié les matières imposées qui s'attachent la langue française comme la phonétique, la composition, l'explication des textes, la littérature, la traduction, la grammaire .

D'ici, il est claire que les étudiants du diplôme général du français ne reçoit aucune formation pédagogique pendant leur étude universitaire pour quatre ans malgré que leur futur travail dans le métier de l'enseignement comme des enseignants du Français. C'est pour cela, ils ont besoin d'étudier les fondements de l'éducation, la psychopédagogie, la psychologie de l'apprentissage , les méthodes d'enseignement et d'acquérir aussi les compétences professionnelles nécessaires de l'enseignant en général et de l'enseignant du français surtout .

A travers de l'expérience pratique du chercheur et des cours du micro - enseignement, on a observé l'existence de la faiblesse aux compétences professionnelles et aux interventions nécessaire du métier de l'enseignement chez les étudiants diplôme général à cause de leur étude académique. D'ailleurs beaucoup de recherches (Desjardin et Hensler 2005 ; Inrp, 2005 ; Laurier 2006 ; Abdel Moneim 2012 ; Berré 2015) ont affirmé la nécessité d'évoluer les référentiels des compétences professionnelles des futurs enseignants du FLE.

En outre, pour confirmer les résultats des études antérieures, on a appliqué une étude pilote déclarative non standardisée à un échantillon des étudiants du diplôme général du Français à la faculté de pédagogie de Damiette pour l'année universitaire 2017 – 2018 au deuxième semestre. Cette étude est une grille d'observation de quelques performances professionnelles nécessaires aux futurs enseignants du français pendant le

processus d'enseignement. Les résultats de cette étude ont montré une faiblesse tangible dans les compétences professionnelles chez eux à cause de leur étude académique sans aucune formation pédagogique .

De telle sorte que l'étude actuelle essaie d'utiliser la stratégie de l'apprentissage situationnel pour développer les compétences professionnelles chez les étudiants du diplôme général du Français à la faculté de pédagogie

Problématique de la recherche:

A la lueur des résultats des études antérieures et de l'étude pilote ,le problème de cette recherche se manifeste dans le manque des compétences professionnelles nécessaires chez les étudiants du diplôme général à la section de français dans la faculté de Pédagogie . Ce manque est dû à leur étude académique qui ne fait pas attention aux compétences qu'ils ont besoin pour pratiquer la profession de l'enseignement .

L'étude actuelle essaie de vérifier l'efficacité de la stratégie de l'apprentissage situationnel pour développer les compétences professionnelles chez les étudiants du diplôme général du Français à la faculté de pédagogie.

Notre étude actuelle essaie de répondre à la question principale suivante:

"Quel est l'efficacité de la stratégie de l'apprentissage situationnel pour développer les compétences professionnelles chez les étudiants du diplôme général du Français à la faculté de pédagogie" ?

-1Quelles sont les compétences professionnelles nécessaires aux étudiants du diplôme général du Français à la faculté de pédagogie ?

-2Jusqu'à quel niveau ces étudiants possèdent-ils ces compétences?

-3Quelle est la représentation suggérée pour utiliser la stratégie de l'apprentissage situationnel en vue de développer les compétences professionnelles chez les étudiants du diplôme général du Français à la faculté de pédagogie ?

-4Quelle est l'efficacité de la stratégie de l'apprentissage situationnel pour développer les compétences professionnelles chez les étudiants du diplôme général du Français à la faculté de pédagogie?

Objectifs de la recherche;

La recherche actuelle a pour objectif de:

Développer les compétences professionnelles chez les étudiants du diplôme général du Français à la faculté de pédagogie.

Vérifier l'efficacité de la stratégie de l'apprentissage situationnel sur le développement de certaines compétences professionnelles.

Importance de la recherche:

Cette recherche peut contribuer à:

-Présenter un modèle pratique pour développer les compétences professionnelles en français langue étrangère.

-Présenter une grille d'observation standardisée pour les compétences professionnelles nécessaires au métier de l'enseignement.

-Faire attention à l'importance de l'utilisation de l'apprentissage situationnel dans le processus de la formation initiale et continue des futurs enseignants et des enseignants .

-Présenter un référentiel des compétences professionnelles nécessaires aux enseignants du français comme langue étrangère.

-Ouvrir de nouveaux horizon à d'autres études portant l'apprentissage situationnel pour développer d'autres compétences langagières.

Limites de la recherche:

La présente recherche se limite à:

-Un échantillon d'étudiants du diplôme général du Français à la faculté de pédagogie de Damiette.

- Quelques compétences professionnelles nécessaires aux étudiants du diplôme général du Français à la faculté de pédagogie.

Outils et matériaux de la recherche:

Le chercheur a élaboré les outils suivants:

-Une grille ayant pour but d'identifier les compétences professionnelles nécessaires aux étudiants du diplôme général du Français à la faculté de pédagogie.

-Un pré-post de grille d'observation pour mesurer les compétences professionnelles choisies chez les étudiants du diplôme général du Français à la faculté de pédagogie.

-Un programme basé sur la stratégie de l'apprentissage situationnel afin de développer les compétences professionnelles en FLE.

Hypothèses de la recherche :

La recherche actuelle a examiné les hypothèses suivantes :

- Il y a une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes du groupe expérimental à la pré et post application de la grille d'observation en faveur de la post application de la grille d'observation.

-La stratégie de l'apprentissage situationnel a une efficacité pour développer les compétences professionnelles en FLE .

Plan de la recherche:

Pour répondre aux questions précédemment citées, nous avons procédé de la manière suivante:

-Etude théorique réflexive des études antérieures et des ouvrages (arabes et étrangers) portant sur:

A) la définition du métier de l'enseignement, ses compétences, ses techniques, ses principes.

B) la signification de la stratégie de l'apprentissage situationnel, ses caractéristiques, ses rôles, ses objectifs, ses étapes et sa relation avec les compétences de l'enseignement .

-Préparer une grille des compétences professionnelles et la présenter au jury pour en déduire les compétences convenables à l'échantillon de la recherche, tout en respectant les modifications du jury.

-Elaborer et standardiser un pré-post de la grille d'observation pour détecter à quel point les étudiants du diplôme général du français maîtrisent-ils les compétences professionnelles en FLE.

-Élaborer le programme proposé basé sur la stratégie de l'apprentissage situationnel en suivant quelques démarches:

- Définir les objectifs généraux et spécifiques du programme.
- Préciser les sources du programme.
- Préparer le contenu du programme.
- Déterminer les stratégies proposées de l'enseignement (les activités, les exercices et les moyens d'évaluation).
- Présenter le programme proposé au jury.

-Choisir un groupe expérimental d'étudiants du diplôme général du Français dans la faculté de pédagogie de Damiette.

-Faire la pré – application de la grille d'observation aux membres de l'échantillon.

-Enseigner le programme proposé au groupe expérimental, puis faire la post application de la grille d'observation aux membres de l'échantillon.

-Vérification des hypothèses, analyse et interprétation des résultats.

-Formulation des recommandations et offert des suggestions de la recherche.

Terminologie de la recherche:

Pour définir cette notation, nous avançons d'abord certaines définitions qui ont paru dans des études antérieures, puis nous donnons notre propre définition.

L'apprentissage situationnel:

-L'apprentissage situationnel est la maîtrise d'un métier par des problèmes réels du monde actuel sous l'égide d'un maître . On parvient à la maîtrise par le travail sur des problèmes du monde réel où la pertinence est évidente à l'apprenti et à l'apprentissage . (Hafez, 2009 : 17)

-L'apprentissage situationnelle est un environnement propice à l'apprentissage. Cette situation peut être plus ou moins réelle ou artificielle. (Faulx et Danse, 2015 : 236)

-L'apprentissage situationnelle est une situation d'apprentissage où une énigme proposée à l'élève ne peut être dénouée que s'il remanie une représentation précisément identifiée ou s'il acquiert une compétence qui lui fait défaut, c'est à dire qu'il surmonte un obstacle. C'est en vue de ce progrès que la situation est bâtie. (Partoune, 2016 : 11)

Dans le cadre des définitions précédentes, le chercheur peut définir l'apprentissage situationnel comme suit:

L'apprentissage situationnelle est une stratégie qui présente des tâches concrètes à accomplir dans certaines conditions supposant que les futurs enseignants franchissent un certain nombre de situations pédagogiques incontournables pour y arriver.

La professionnalisation:

-La professionnalisation implique la mobilisation par les personnes concernées d'un certain nombre de savoirs, savoirs-faires et d'attitudes propres à une occupation donnée. Les ressources mobilisées, dans le contexte même du travail, constituent la professionnalité. (MELS, 2001 : 17)

-La professionnalité d'un enseignant se caractérise par la maîtrise de savoirs professionnels divers, mais également par des schèmes de perception, de décision et d'action et des attitudes nécessaires au métier. Selon cette définition, très large, les compétences à construire sont tout à la fois d'ordre cognitif, affectif, conatif et pratique. (Bonneton, 2008 : 23)

-La professionnalisation est un concept-clé dans le domaine de la formation des maîtres qui est basé sur l'entraînement à une pratique réflexive et à l'acquisition de savoirs et compétences regroupés en des référentiels. Cette professionnalisation nécessite une transformation substantielle des programmes et des contenus, et aussi des fondements de la formation à l'enseignement. (Abdel Moneim, 2012 : 33)

Dans le cadre des définitions précédentes, le chercheur peut adopter la définition de Bonneton pour la professionnalisation parce que cette définition se convient avec la philosophie de la recherche .

Les compétences professionnelles:

-Les compétences professionnelles sont l'ensemble structuré des compétences nécessaires pour exercer un métier ; cet ensemble est considéré comme une référence "un idéal ?" par des concepteurs, planificateurs, gestionnaires ou évaluateurs de programmes de formations (ou par un individu lorsqu'il joue ces divers rôles pour établir ou évaluer son propre parcours de formation). (Berchoud, 2007 : 69)

-Les compétences professionnelles ne peuvent s'observer qu'en situation de travail réelle. C'est une mise en œuvre, en combinaison, avec un degré de performance variable, de savoirs de natures diverses, de savoir-faire et de comportements attendus (savoir-être). Elle est mise au service d'un résultat, qui est observable et/ou mesurable. (Lafortune, 2009 : 5)

-Une compétence professionnelle signifie la démonstration par un individu qu'il possède la capacité – c'est-à-dire les connaissances, les habiletés et les attitudes – d'accomplir un acte professionnel, une activité ou une tâche –

conformément à une norme et/ou à toute autre exigence prédéterminée. (l'Association canadienne de la formation professionnelle, 2013 : 2)

Dans le cadre des définitions précédentes, le chercheur peut définir les compétences professionnelles comme suit:

Les compétences professionnelles sont des compétences nécessaires que les futurs enseignants du FLE ont besoin pour exercer le métier de l'enseignement.

1- L'Etude théorique

Dans notre étude théorique, nous essayons de traiter ce sujet dans deux parties suivantes:

- **La première** partie est intitulée par "La professionnalisation" qui implique les points suivants:

- La définition de la formation .
- La formation des enseignants de langues.
- Qu'entend-on par la professionnalisation des enseignants.
- Le concept des compétences professionnelles et leur développement.

- **La deuxième** partie est intitulée par "La stratégie de l'apprentissage situationnel " qui implique les points suivants :

La définition de l'apprentissage situationnel.

L'importance de l'apprentissage situationnel.

Les objectifs et les principes de base l'apprentissage situationnel .

Les étapes de la stratégie de l'apprentissage situationnel.

I- La première partie : La professionnalisation

I.1 La définition de la formation

En fait, le mot "formation" est devenu un concept très connu à divers domaines de la vie quotidienne en utilisant ce terme pour exprimer de temps en temps l'entraînement qui s'attache au domaine de sport ou de militaire ; quelquefois pour signaler les savoirs faire qui concernent le domaine de

l'enseignement et d'autre coté pour aborder la préparation relative aux professions ou aux métiers.

De son côté, Ardouin voit que la formation est essentiellement un entraînement des comportements cognitifs ou des savoirs faire et des aptitudes nécessaires aux individus par montages progressifs de réflexes. (Ardouin, 2003 : 8)

Pour Legault, la formation est une transformation intégrante des idées (croyances, convictions, représentations valeurs, savoirs), savoir-faire (procédés, méthodes, techniques, démarches, approches) et savoir-être (attitudes, comportements) mise en œuvre dans l'enseignement (formation à l'enseignement) et dans l'apprentissage (formation à l'apprentissage). (Legault, 2004 : 178)

Autrement, La formation est considérée une transformation de l'individu dans ses performances cognitives, affectives et sociales et par rapport à ses apprentissages de savoirs, savoir-faire et savoir- être .

Ainsi que le concept de formation renvoie un processus de développement personnelle qui a pour but d'acquérir ou à perfectionner des habiletés en assurant la nécessité de la dimension collective. (Lasnier, 2000 : 181)

Par ailleurs, la formation est une préparation à des futurs professionnels ou à des professions pratiquées et explique que la seule différence entre la formation et l'enseignement est sa visée : La première vise les pratiques professionnelles. D'après lui, les étudiants qui préparent une licence reçoivent un enseignement ; mais il suffit qu'ils déclarent explicitement vouloir devenir professeurs pour ce qu'ils font s'appelle « formation ». (Wittorsky,2003 : 183)

Certes, toute formation se reflète (implicitement ou explicitement) d'un projet éducatif d'ensemble, qui cherche à résoudre des contradictions, des difficultés donc, que l'acte d'enseigner, à un moment donné affronte, dans une société définie par ses contrastes. Ces contradictions sont la marque

symptomatique de besoins qui ne trouvent encore ni réponse ni satisfaction. (Altet et Bourdoncle, 2000 : 33)

De plus, la formation est un processus qui comporte plusieurs éléments ou différentes parties comme formation individuelle et formation professionnelle ; Apprentissage théorique et appropriation pratique ; Les temps spécifiques et les temps interprofessionnels ; La formation pour soi et la formation institutionnelle ; l'expérience et les connaissances. (Ardouin, 2003 :10-11)

Alors que la formation est un processus qui s'entend tout au long de la vie professionnelle, que ce soit au niveau d'acquisition ou de perfectionnement ; et aussi que le début du processus de formation est une élaboration d'un cadre et un système convenable qui se compose d'un groupe d'éléments et de plusieurs conditions qui limitent la forme du processus de formation .

Enfin, on peut dire que la formation est aussi progressive. A ce niveau, la formation constitue, pour nous une sorte de spirale dont la longueur est mesurée par les besoins de l'enseignant et ceux de l'institution. Cela veut dire que, normalement, une action de formation ne suffirait pas pour former l'enseignant. Il faut multiplier, de façon structurée, les actions de formation afin de mettre à jour le répertoire didactique de l'enseignant. Ainsi, nous retenons que la formation est progressive dès lors qu'elle permet la maturation des acquis des individus auquel elle s'adresse. (Vigner, 2005 : 175)

I.2 La formation des enseignants de langues

Sans doute, l'enseignement des langues étrangères est considéré un outil réel pour reconnaître les littératures , les civilisations des pays étrangers ; et aussi pour réaliser la compréhension mutuelle entre les peuples.

En d'autres termes, S'on enseigne une langue , c'est pas transmettre seulement tous ce qu'on connaît sur cette langue mais également en aider et guider l'apprentissage en même que la formation des enseignants de langue

nécessite non seulement leur apprendre à l'enseigner mais aussi comment elle s'apprend. (Porquier, 1984 : 84)

De plus, le rôle de l'enseignant des langues est la transmission des informations, des connaissances finies et prévisibles ; c'est pour cela, le travail de l'enseignant de langue le distingue de celui de ses collègues d'autres disciplines. L'enseignant de langue n'a pas seulement de rôle de description de l'objet à enseigner. Il doit développer des compétences durables chez l'apprenant. (HUVER et PRINGER, 2011 : 69)

En fait, la formation des enseignants de langues étrangères implique non seulement la relation apprentissage/formation mais aussi l'adaptation des matériels pédagogiques aux publics de destination, les corrélations entre méthodologies et didactique. (Moftah, 2016 : 133)

On croit que les enseignants de langue étrangère se trouvent dans cette catégorie ; la formation des enseignants de la langue implique non seulement une connaissance poussée de la langue qu'ils enseignent, et de la façon de la faire apprendre, mais aussi une formation concentré et conscientisée à l'apprentissage des langues, que leur expérience intérieure d'apprenants ne leur a pas réellement fournie, et que des connaissances académiques en psychologie, en linguistique ou en pédagogie ne suffisent pas à construire et à former. (Desjardin, et Hensler, 2005 : 30)

Alors, la formation initiale doit concentrer sur la maîtrise et la perfection de la langue plus que la méthode de l'enseigner. Cette perfection comporte la compréhension et l'aisance en expression orales et écrites.

A chaque langue sont associés des comportements culturels, une manière d'être qui doit être intégré à son enseignement. Dans toutes les langues, la ritualisation des échanges prend des traits spécifiques (demande, formes de politesse) correspondant à des valeurs. Dans la plupart des cas, l'enseignant de langue étrangère (compte tenu de l'absence d'autres moyens), est le seul à transmettre ces compétences. Il incombe à la formation de lui fournir des méthodes efficaces d'apprentissage et évaluation pour le double rôle

d'apprendre à parler une langue étrangère tout en adaptant des connaissances apprises à de diverses situations de l'usage de cette langue. (CAUSA, 2010 : 46)

La maîtrise de la langue-cible a pour but de répondre aux besoins de son enseignement. L'enseignement de la langue nécessite des savoirs (linguistiques) par rapport au lexique, à la grammaire, aux autres éléments et règles de fonctionnement de la langue qu'il enseigne. Les compétences de communication ou savoir-faire et les moyens pour agir sur le réel entrent également en jeu. C'est-à-dire des entretiens quotidiennes comme la manière d'arranger, d'approuver, de présenter et d'informer. (Vriendt et al., 2005 :181)

D'ailleurs, Devitt et Czak (1981 : 63) croit que les enseignants de langues étrangères exercent leur fonction dans un domaine exigeant à plusieurs niveaux. Pour ceux qui sont chargés de leur formation, plusieurs questions se posent : les résumons en les quatre suivantes:

(1 Comment faire apprécier à ceux-ci les difficultés de l'élève face à une langue étrangère, tant sur le plan affectif que cognitif?

(2 Comment les faire réfléchir efficacement sur la complexité de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu institutionnel?

(3 Comment leur faire comprendre de l'intérieur le processus d'apprentissage?

(4 Comment les amener à analyser et à évaluer les différentes approches et méthodes de l'enseignement des langues, mais aussi leur faire sentir des difficultés des moyens et techniques s'y rapportant?

Au terme de l'analyse, on peut dire que la formation des enseignants des langues étrangères comporte essentiellement les aspects suivants:

La balance entre l'aspect théorique et l'aspect pratique de la formation .

L'autoapprentissage et l'autoformation dans les programmes d'initiation.

L'exploitation des savoirs faire pour entraîner la communication dans la salle de classe .

L'équilibre à trouver entre les désirs des stagiaires et les objectifs des institutions de formation .

.1.3 Qu'entend-on par la professionnalisation des enseignants?

Clairement , le métier d'enseignant convient une grande discussion par rapport à la formation initiale et continue. Le professionnel serait la personne qui a choisi, d'abord et normalement, l'enseignement par conviction, qui a suivi une formation professionnalisante, c'est- à- dire le préparant à être opérationnel ; gérer sa mission presque sans difficulté: c'est aussi celui qui prend des initiatives et les assume. (GUENDOZ-BENAMMAR, 2015 : 97)

De sa part, Laurier relève que le débat de la professionnalisation s'interprète dans un contexte où deux éléments nouveaux interpellent, de façon plus particulière, les facultés d'éducation : le renouvellement du corps professoral et l'intégration du nouveau curriculum. (Laurier, 2006 : 50)

De ce fait, la professionnalisation est un concept-clé dans le domaine de la formation des maîtres qui est basé sur l'entraînement à une pratique réflexive et à l'acquisition de savoirs et compétences regroupés en des référentiels. Selon eux, cette professionnalisation nécessite une transformation substantielle des programmes et des contenus, et aussi des fondements de la formation à l'enseignement. (TROTET, 2011: 42)

Ainsi, Bonneton enrichit cette description en expliquant que la professionnalité d'un enseignant se caractérise par la maîtrise de savoirs professionnels divers, mais également par des schèmes de perception, de décision et d'action et des attitudes nécessaires au métier. Selon cette définition, très large, les compétences à construire sont tout à la fois d'ordre cognitif, affectif, conatif et pratique. (Bonneton, 2008 : 23)

En même sens, la professionnalisation de l'enseignement est un processus de standardiser des savoirs, des habiletés et des attitudes utilisées dans la pratique professionnelle en vue de contrôler les situations complexes et changeantes. (Hensler et Desjardins, 2006 : 14)

Simultanément, la professionnalisation se reflète la maitrise pratique des personnes cibles d' un certain nombre d'habilités utilisées, de savoirs, de savoirs faire et d'attitudes propres à un métier donné ou demandés un procès de travail .

Parallèlement, Abdel Moneim (2012) voit que cette professionnalité comprend plusieurs dimensions:

- la mobilisation de savoirs professionnels spécifiques;
- l'apprentissage continu;
- l'efficacité et l'efficience des personnes;
- le partage de l'expertise;
- des savoirs de la pratique formalisés.

De plus, le concept de professionnalisation implique deux types de processus qui s'attachent l'un par rapport à l'autre : le premier, interne, fait référence à ce que certains appellent la « professionnalité », et le second, externe, renvoie à ce que nomme le « professionnalisme ». Ces deux logiques se manifestent intègrement non seulement de manière différente mais aussi complémentaire. (Talbot, 2007 : 42)

D'un côté, la professionnalité exprime l'idée du développement et de la construction de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession. Ces compétences se manifestent dans l'action d'un groupe donné. Le processus de professionnalisation implique donc une différence majeure en ce qui a trait à la tradition de formation universitaire au sens où former dans la discipline et former à l'acquisition de compétences professionnelles n'apparaissent plus désormais comme des activités identiques. (REY, 2009 :108)

Et d'autre côté,, le professionnalisme s'agit du composant plus social et plus externe de la professionnalisation qui « fait référence à la revendication d'un statut social distinct dans la division du travail. Le terme « professionnalisme » qui désigne l'ensemble des stratégies déployées par un groupe pour transformer le statut de certaines activités en leur donnant une sorte de valeur d'échange contre une série de privilèges matériels ou symboliques. (Olivier, 2009 : 140)

D'ici, La professionnalisation constitue un plan de construction d'une identité sociale. Les deux processus, interne et externe, sont irréductibles mais articulés l'un par rapport à l'autre. La reconnaissance sociale ne peut exister sans formalisation de la pratique et la transmission de pratiques

formalisées lors de la formation initiale participe donc à la professionnalisation d'une occupation et à sa reconnaissance sociale. (Jaques et Rosette, 2005 : 130)

Il en va de même, la réforme de l'éducation des années 2000 nécessite de façon accrue l'évolution très rapide de la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants à cause de la diversification des populations scolaires, de l'accroissement des problèmes sociaux, de la mondialisation de l'économie et des changements technologiques exercent des pressions intenses sur les enseignantes et les enseignants chargés de la formation des élèves. Le travail de l'enseignant apporte tous les jours de nouveaux éléments et s'alourdit aussi de charges sociales qu'il lui est dorénavant impossible de résoudre seul derrière les portes closes de la classe. (Moftah, 2016 :121)

Par rapport, le nouveau contexte scolaire fait appel à professionnaliser l'acte d'enseignement et de formation. La formation professionnelle au métier d'enseignant a besoin désormais des modernes modalités pédagogique, didactique et diagnostique. Car le travail d'un enseignant en classe comporte plusieurs aspects comme didactique, pédagogique et interactive.

Ainsi, puisque le rôle du maître est autre et que les contextes d'intervention sont différents, des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) sont requises pour exercer la profession. La sanction des études dans l'exercice d'un métier n'est plus comme autrefois le seul gage de la qualification, c'est-à-dire de la compétence pour enseigner. La nouvelle qualification requise exige une compétence plus complexe et constitue la base d'une nouvelle professionnalité. (Marc, 2009 : 30)

En résumé, Professionnaliser signifie atteindre une certaine compétence pratique dans l'exercice de la fonction en impliquant la mobilisation par les personnes visées d'un certain nombre de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes propres à une occupation donnée.

1.4 Le concept des compétences professionnelles

Tout d'abord, la littérature a abordé le concept de compétence comme terme de plus en plus importante au cours des dix dernières années. C'est à n'en pas douter un concept « convoité ». Ses définitions sont nombreuses, contiennent des dimensions variées et peuvent parfois sous-tendre des perspectives théoriques différentes, voire opposées. D'ailleurs, il n'y a pas qu'une acception du terme. (LEGENDRE, 2000)

De même, le concept de compétence oriente la vision de l'enseignement. Les enjeux sont importants et les dérives possibles se révèlent nombreuses. C'est pourquoi la définition du concept implique d'en expliciter le sens. Pour ce faire, il convient de l'aborder de différentes manières et sous des angles variés. (Rey 1998 : 204).

Apparemment, la compétence est une potentialité d'intervention qui permet de circonscrire et de résoudre des problèmes propres à une famille de situations. Elle se traduit, en contexte réel, par une performance efficace, efficiente et immédiate. De plus, la compétence se manifeste de manière récurrente dans diverses situations et indique ainsi que le savoir-agir est stabilisé. L'efficacité et l'efficience d'une personne compétente ne sont pas le fruit du hasard ni de réussites ponctuelles. (Lenoir et autres, 1999 : 55)

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

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, 2007 : 109)

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, 2000 : 223)

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)

La personne compétente fait appel à des ressources et les mobilise en contexte d'action. Ces ressources peuvent être des savoirs, des savoir-faire, des attitudes et aussi d'autres compétences plus particulières utilisées dans son contexte d'action. (NAGELS, 2009 : 21)

D'ici, on peut dégager de dernières définitions quelques aspects qui se reflètent la nature du terme de compétence et ses composantes comme suit:

Savoir, savoir-faire et attitudes;

Savoir apprendre et apprendre à apprendre;

Savoir mobiliser, combiner des ressources (connaissances, capacités...) dans une situation professionnelle complexe et en vue d'une finalité.

Dans le rapport de Bancel, le terme de compétence professionnelle a été mentionné, pour la première fois, en 1989 sans lui accorder une définition bien précise. Le concept de compétences, plus précisément celui de compétences professionnelles, a été retenu comme visée de la formation à l'enseignement, et ce, par souci de cohérence avec l'orientation concernant la professionnalisation.

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. (Dictionnaire actuel de l'éducation, 2000 : 226)

Et aussi, 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. (Francis, 2005 : 22)

Ainsi que 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. (Rey 2009 : 103)

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)

Dans le cadre des définitions précédentes, le chercheur peut définir les compétences professionnelles comme suit:

Les compétences professionnelles sont des compétences nécessaires que les futurs enseignants du FLE ont besoin pour exercer le métier de l'enseignement.

II- La deuxième partie : " La stratégie de l'apprentissage situationnel "

II.1 La définition de l'apprentissage situationnel

La pédagogie par l'apprentissage situationnel est aujourd'hui largement popularisée auprès des enseignants, d'autant plus que cette démarche est recommandée par plusieurs pédagogues comme étant particulièrement adaptée à l'enseignement par compétences.

C'est la confusion la plus fréquente. Les enseignants qui choisissent cette stratégie cherchent à sélectionner une série de "bonnes questions", de problématiques susceptibles d'intéresser les apprenants et permettant, par leur exploration, de développer les compétences souhaitées. (Partoune, 2002 : 11.)

L'apprentissage situationnel peut être aussi une évaluation diagnostique sur le thème principal abordé dans la séquence. Des conceptions, des idées, des savoirs importants ou quasi inexistantes vont surgir dans la réflexion. (Huber, Dalongeville, 2011 : 4)

L'apprentissage situationnel est utilisée par plusieurs nominations soit comme une méthode ou une stratégie et une approche.

De sa part, l'apprentissage situationnel est la maîtrise d'un métier par des problèmes réels du monde actuel sous l'égide d'un maître . On parvient à la maîtrise par le travail sur des problèmes du monde réel où la pertinence est évidente à l'apprenti et à l'apprentissage . (Hafez, 2009 : 18)

Ainsi, l'apprentissage situationnel est une approche où les étudiants sont confrontés à un problème ou une situation réelle , tiré de la pratique , pour lequel ils n'ont pas reçu de formation particulière. Ils doivent appeler et réutiliser les connaissances antérieures pendant leur formation. (Scallon, 2004 : 18)

D'autre part, l'apprentissage situationnel est une méthode d'instruction qui pousse les apprenants à apprendre comment enseigner en collaborant en groupes pour trouver des solutions aux problèmes du monde réel . (Duch et al., 2004)

Autrement, l'apprentissage situationnel est une situation d'apprentissage où une énigme proposée à l'apprenant ne peut être dénouée que s'il remanie une représentation précisément identifiée ou s'il acquiert une compétence qui lui fait défaut, c'est à dire qu'il surmonte un obstacle. C'est en vue de ce progrès que la situation est bâtie. (La Revue Française de pédagogie : N°106)

Les recherches en pédagogie mettent en évidence la puissance de l'apprentissage en groupe. Lorsque l'apprentissage est conçue pour être réalisée à plusieurs, parce qu'elle va engendrer un d'auto-socio construction des savoirs. Conflit sociocognitif qui sera stimulant et source d'apprentissage, on parle alors d'auto-socio construction des savoirs. (HUBER et DALONGEVILLE, 2000 : 11)

D'ici, l'apprentissage situationnel est une activité pédagogique pour achever une tâche de travail par l'apprenant pour faire découvrir des solutions à un problème. La résolution de ce problème fait acquérir à l'apprenant des nouvelles connaissances. (savoir, savoir-faire)

D'ailleurs, SCHNEIER (2008) affirme que les apprenants sont engagés dans des expériences authentiques à travers de l'apprentissage situationnel qui comporte un aspect social et collaboratif. L'apprentissage situationnel peut développer chez les étudiants les compétences suivantes:

compétences de Communication.

compétences sociales.

compétences de leadership.

base de connaissances mesurables.

compétences de résolution de problèmes.

capacités à trouver et à utiliser des ressources appropriées.

capacité de travailler en équipe.

compétences d'apprentissage auto-dirigé.

pensée critique.

pensée proactive

Au total, l'apprentissage situationnel est une tâche concrète à accomplir dans certaines conditions qui supposent que les personnes franchissent un certain nombre d'obstacles incontournables pour y arriver.

Tellement que l'apprentissage situationnel est une stratégie qui présente des tâches concrètes à accomplir dans certaines conditions supposant que les futurs enseignants franchissent un certain nombre de situations pédagogiques incontournables pour y arriver.

II.2 L'importance de l'apprentissage situationnel

Clairement, les enseignants –débutants rencontrent un choc et des difficultés à l'entrée dans le métier, car ils croient que la formation obtenue ne les a pas préparés à la réalité de l'enseignement. Ainsi, plusieurs enseignants novices qui ont seulement reçu une formation académique voient qu'ils ne envisagent que des attentes réelles ou des expérimentations pratiques relatives à l'enseignement et aux élèves dans la classe. (Flores et Day, 2005 : 156)

Pour Worthy, la formation initiale doit présenter une image davantage réelle des difficultés de la profession de l'enseignement. il ajoute que les enseignants universitaires devraient avoir une expérience réelle d'enseignement dans le milieu et demeurer aussi en contact avec les écoles et les enseignants , afin de mieux tenir compte de la réalité de l'enseignement et d'effectuer davantage des liens entre la théorie et la pratique. (Worthy, 2005 : 360)

D'ailleurs, les auteurs notent que les enseignants débutants ont des difficultés à pratiquer les apprentissages théoriques de la formation initiale dans la réalité du métier enseignant. Ils affirmaient alors que leur formation a été trop théorique , moins pratique et concrète. (Angelle ,2002 : 15)

D'autre coté, dans l'apprentissage situationnel, le futur enseignant reconnaît aux modèles variés pour entraîner les performances d'enseignement dans la classe. les enseignants-débutants imitent le comportement de leur enseignant-formateur pour développer leur propres compétences d'enseignement ; découvrir leur style personnel et s'adapter dans des situations semblables. L'apprentissage situationnel présente aux enseignants novices des tentatives pour dépasser les difficultés prévues et les performances incorrectes pendant le processus de l'enseignement ; pour eux faire acquérir aussi l'encouragement, la satisfaction et l'épanouissement au métier de l'enseignant. (Stanulis, et al. 2002 : 78)

De Vecchi (2007) énumère les avantages de la stratégie situationnel dans les aspects suivants :

-L'apprentissage situationnel favorise un entraînement professionnelle efficace parce que les étudiants participent directement et activement à des contextes semblables à ceux auxquels ils seront confrontés ; ils sont en mesure d'utiliser des connaissances dans des situations professionnelles pratiques .

-L'apprentissage situationnel met l'accent sur la manière d'apprendre rapidement ce que les étudiants ont besoin et quand ils en ont besoin, plus que sur l'acquisition d'une quantité énorme d'informations hors de leur contexte, et condamnées irrémédiablement à devenir obsolètes après quelques années.

-L'apprentissage situationnel permet aux candidats des programmes professionnels d'envisager de manière précoce ce qui constitue le domaine futur de leur activité professionnelle en touchant en réalité les problèmes prévus qu'ils seront envisagés dans leur domaine professionnelle et les moyens de leur résoudre.

-L'apprentissage situationnel est plus efficace et réelle en Comparaison des aux formes traditionnelles d'enseignement universitaire qui sont plus rigides, un apprentissage situationnel efficaces 'adapte plutôt bien à la rigidité des structures universitaires.

La stratégie de l'apprentissage situationnel reposent sur la recherche menée par les futurs enseignants sur ce qu'ils ont besoin de comprendre, résoudre et améliorer dans une situation donnée. Il n'en va pas de même avec certaines des versions déroutantes d'apprentissage par la découverte qui supposent que les futurs enseignants doivent inventer les connaissances déjà disponibles.

L'apprentissage situationnel se fonde sur l'idée disant que les apprenants doivent identifier les connaissances se rapportant à une situation donnée pour les mettre en pratique. L'erreur consistera à enseigner aux apprenants en répondant à leurs questions sans qu'ils sachent l'origine de celles-ci et la manière de répondre à la question. La réflexion approfondie est au cœur de l'action efficace .

D'ici, on peut dire que l'apprentissage situationnel est une stratégie pédagogique caractérisée par le recours aux problèmes de la «vie réelle », posés comme des contextes dans lesquels les futurs enseignants développent une réflexion approfondie et leur aptitude à résoudre des problèmes tout en acquérant en même temps les concepts fondamentaux d'un domaine de

connaissances particulier. Le recours à l'apprentissage situationnel permet aux étudiants apprenants d'acquérir des compétences durables, dont la capacité à trouver et à utiliser des ressources d'apprentissage appropriées.

Les situations mettent l'apprenant dans une situation comparable à celle d'un chercheur confronté à une question qu'il n'a pas appris à résoudre et qui l'oblige à trouver une solution originale débouchant sur l'élaboration d'un nouveau savoir .

II.3 Les objectifs et les principes l'apprentissage situationnel

Au préalable, l'apprentissage situationnel part du principe que l'apprentissage fait à la fois appel à la connaissance et à la pratique. L'apprentissage situationnel conçoit l'environnement d'apprentissage comme un jeu afin de développer et stimuler le raisonnement de l'étudiant . En ce qui concerne la préparation professionnelle . les professeurs de l'apprentissage situationnel partent du principe que les problèmes auxquels les étudiants seront confrontés dans leur vie professionnelle fournissent un contexte d'apprentissage permettant à l'avenir d'acquérir et d'utiliser de nouvelles connaissances. (Hafez, 2009 : 32)

En d'autre terme, l'apprentissage situationnel part du principe que l'apprentissage fait à la fois appel à la connaissance et à la pratique. L'apprentissage situationnel conçoit l'environnement d'apprentissage comme un jeu afin de développer et stimuler le raisonnement de l'apprenant .

Ainsi, l'apprenant se construit une représentation de l'ancienne situation intégrant le problème , le chemin emprunté pour aboutir à sa résolution ainsi que les résultats obtenus , il le code en mémoire sur base de critères structurelles et superficielles . c'est sur cette base que l'apprenant s'adapte à la situation nouvelle et résout le problème qui se présente à lui.

De leur côté, Vanpee D., Godin V. et Lebrun M., (2008) voient que l'apprentissage situationnel a non seulement pour objectif l'apprentissage de connaissances spécifiques disciplinaires , mais il se distingue en visant à rendre ces connaissances plus opérationnelles en ciblant différents objectifs de formation fondamentale:

développer des capacités de communication.

améliorer la capacité à résoudre des problèmes complexes tirés de la vie réelle;
apprendre à travailler en équipe efficacement;
favoriser les transferts et l'intégration des connaissances;
favoriser l'autonomie dans l'apprentissage;
développer des stratégies de recherche documentaire .

Ajoutant que , l'apprentissage situationnel présente un modèle explicite pour un apprentissage continu qui acquiert aux apprenants la capacité de trouver et de servir des ressources appropriées. Il permet à l'apprenant d'être le plus actif en même temps de façon autonome et collective. L'apprenant a une responsabilité vitale dans la décision. Il est actif dans son apprentissage . il détermine avec son groupe ses objectifs spécifiques d'apprentissage , cherche les ressources nécessaires pour atteindre ses objectifs et applique par la suite les nouvelles connaissances acquises à la résolution du problème qui lui est soumis. (Boud et Feletti , 1997)

(Donnay et Dreyfus A.;1998) limitent la philosophie ou les principes de l'apprentissage situationnel comme suit:

-On apprend à apprendre seul ou en groupe . Les candidats et l'enseignant changent des rôles , les uns et les autres " enseignant" et apprennent . Les enseignants constituent une équipe et deviennent guide , tuteur , menteur, moniteur , selon les cultures .

-L'apprenant encode de nombreuses situations , qui sont analysées , stockées et organisées en mémoire à long terme. Des inférences sont ainsi réalisées ,elles activent la base de données et permettent une adaptation rapide de l'ancienne situation à la nouvelle par le biais de comparaisons , d'extraction , d'informations importants .

-Les procédures sont d'autant plus performantes qu'elles sont fréquemment mises en œuvre , que la base de données en mémoire est importante et que ces données sont systématiquement intégrées dans l'organisation générale, progressivement revue , affinée et enrichie.

-L'erreur occupe une place importante puisqu'elle génère une réflexion sur la démarche menée et ainsi , une meilleure organisation du système tout en suscitant la motivation de l'apprenant.

-La présentation de nombreux cas variés selon les données de surface et de structure permet leur schématisation et l'abstraction de certains principes et règles générales.

D'ici on peut dire que dans l'apprentissage situationnel , on part de situations problématiques authentiques , donc très complexes ou de cas construits , Les processus individuels et collectifs de recherché , d'exploration de la documentation et de communication , ainsi que la réflexion sur le processus lui-même (métacognition) sont aussi importants que la solution .

II.4 Les étapes de la stratégie de l'apprentissage situationnel

L'activité fondée sur la seule action reste le plus souvent stérile si elle est une fin en soi : « le faire pour faire » ne permet pas d'apprendre. Il convient donc de se rapprocher au maximum de situations réelles et des problèmes, des obstacles qu'elles comportent. Dans ce contexte, apprendre c'est : Se questionner, Se confronter à la réalité, Se confronter aux autres, argumenter, mettre en réseau.

De son côté **De Vecchi (2002)** montre les modalités de mise en œuvre du " problème dans la stratégie de l'apprentissage comme suit:

1-Présentation du problème:

Les élèves ne doivent pas pouvoir résoudre uniquement le problème en manipulant le matériel. Par contre, sa présence peut les aider à se représenter le problème et, à la fin, permettre une vérification pratique de la solution. Il faut en effet veiller à ce que les élèves comprennent la situation et ce qu'il faut chercher pour qu'ils se sentent personnellement engagés pour relever le défi qui leur est lancé.

2-Temps de recherche personnelle, puis en groupe:

Une confrontation personnelle de chaque élève avec le problème est souvent nécessaire (environ 5 minutes). Même si, en apparence, elle est peu productive pour certains, cette phase individuelle initialise le travail de groupe dont l'objectif est de produire une proposition de solution (procédure

et réponse) commune. Les échanges à l'intérieur du groupe sont un élément essentiel de cette phase, les propositions des uns alimentant celles des autres.

3-Mise en commun, Débat et validation:

Cette phase peut se situer à l'issue de la recherche ou dans la phase suivante, ce qui permet à l'enseignant de prendre connaissance des travaux de chaque groupe.

L'échange organisé autour de plusieurs propositions contribue à enrichir l'argumentation ; les élèves peuvent repérer des démarches voisines et confronter celles qui sont différentes. Il est souhaitable que la validation des propositions soit faite par les élèves eux-mêmes.

4-Synthèse:

Il s'agit maintenant de conclure la séance, sous forme d'échanges entre le maître et la classe, de valoriser les qualités observées, de dénoncer les défauts, d'ancrer les comportements essentiels et les procédures intéressantes qui pourront être réinvesties dans une prochaine séance de « problème pour chercher. »

5- Le rôle de l'enseignant:

Le maître n'apporte aucune aide sur la résolution du problème. Il circule, observe, note des éléments intéressants. Ces observations l'aideront à décider éventuellement d'une courte mise en commun intermédiaire et du choix des travaux les plus intéressants à exploiter collectivement, ainsi que de l'ordre le plus pertinent pour cette exploitation.

6- Prolongement:

Certains groupes auront résolu le problème, d'autres pas. Pour exploiter pleinement une telle séance, le maître peut « rebondir » sur cette recherche et proposer dans une séance ultérieure, des problèmes du même type que le précédent mais avec des données adaptées aux difficultés rencontrées par les groupes dans la recherche précédente .

D'autre part, Albergaoy (2010 : 34) a identifié les étapes la stratégie de l'apprentissage situationnel en quatre phases :

1-La phase de démarrage:

- Préparer physiquement (classe-outils).
- déterminer la situation (le problem)

- Engager tous les apprenants dans la compréhension de la situation.
- identifier le temps du travail.
- Créer un climat approprié.

2-La recherche des solutions:

Organiser les suggestions (hypothèses) des apprenants .
Motiver les apprenants à exprimer clairement .
Écoutez les suggestions et reformuler les idées d'information.
Poser des questions pour obtenir des autres suggestions.

3-Exploitation:

- Demander des clarifications à propos des résultats obtenus par les apprenants.
- Analyser les réponses des apprenants et les discuter.

4-Conclusion:

- Un rappel du problème.
- Un rappel des étapes les plus importantes qui ont poursuivi par les apprenants dans leur recherche de solutions.
- Résumé des résultats obtenus.

De plus, Partoune (2016) voit que l' stratégie de l'apprentissage situationnel passe par quatre étapes principales:

Première étape:

Les étudiants sont confrontés à un problème réel relatif à leur domaine professionnel et il leur est demandé à travailler en petits groupes de six à huit. Le problème est présenté au moyen d'une diversité de supports (vidéo, comptes rendus de recherche, entretiens, etc.). À partir de leurs connaissances, il leur est demandé à définir , à délimiter le problème , à organiser les idées et les connaissances s'y rapportant .

La deuxième étape:

Cette étape s'appuie sur l'étude autodirigée sans l'aide du tuteur, mais organisée par le groupe lui-même. Le groupe définit les tâches à répartir et sera responsable de leur exécution. Les étudiants décident avec le tuteur le temps qui sera consacré à cette étape. Il faudra également mettre à leur disposition tous les moyens disponibles pour répondre à leur objectif, accès à l'information, salles de réunion, etc.

La troisième étape :

Les étudiants se réunissent pour examiner et appliquer les informations qu'ils ont obtenues ; développer leur compréhension du problème et identifier des solutions de réchange .

Les étudiants devraient également examiner leurs performances afin d'éviter des erreurs lorsqu'ils travailleront sur d'autres problèmes ; de concevoir des concepts et des comportements susceptibles d'être transposés dans de nouvelles situations à problèmes. Au cours de cette étape, les étudiants rédigent un compte rendu préliminaire qui sera présenté lors de la dernière étape, lorsque le travail accompli sera évalué.

La quatrième étape:

Les étudiants s'autoévaluent en fonction de différents comportements, comme leur capacité à résoudre des problèmes, les connaissances qu'ils ont acquises et l'auto direction de leur apprentissage.

Les évaluations individuelles sont assorties de commentaires par leurs pairs. Les tuteurs participent à cette étape, en évaluant tous les membres du groupe au cours de la même séance. Par alternance les groupes peuvent planifier les activités optionnelles pour compléter leur apprentissage. Le rôle des tuteurs représente un aspect essentiel de la stratégie de l'apprentissage situationnel. Ils ne doivent pas céder à la tentation de maîtriser la situation comme on le fait traditionnellement. Ils doivent également s'attacher à

contrôler leur attitude et l'adapter aux expériences et aux compétences du groupe avec lequel ils travaillent .

Conclusion:

Pour conclure, nous disons que l'apprentissage situationnel est une stratégie d'enseignement qui favorise l'engagement des apprenants. Elle permet la construction des savoirs. L'apprentissage situationnel, c'est une tâche globale, complexe, signifiante .

L'apprentissage situationnel est une tâche complexe : elle fait appel à plusieurs connaissances et à plus d'un type de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles. elle peut toucher à plusieurs objectifs du programme, elle est donc très structurée sur le plan didactique puisqu'elle est créée en fonction d'un apprentissage précis .

Cette démarche requiert, pour pouvoir être appliquée, des conditions de travail plus difficiles à réunir : il n'est pas toujours possible de garantir que l'on peut contribuer à leur résolution dans le cadre scolaire et que l'on dispose des moyens pour le faire .

2- L'Etude Expérimentale

Etant donné que notre étude vise à déterminer l'efficacité la Stratégie de l'apprentissage situationnel pour développer quelques compétences professionnelles chez les étudiants du Diplôme général du Français à la Faculté de pédagogie. Le chercheur a élaboré une liste des compétences et une grille d'observation visant à évaluer les performances professionnelles chez les étudiants du Diplôme général du Français à la Faculté de pédagogie.

2.1.1 Les objectifs de la liste:

Cette liste vise à déterminer les compétences professionnelles nécessaires aux étudiants du Diplôme général du Français à la Faculté de pédagogie.

2.1.2 Les sources de la liste:

Pour préparer cette liste, le chercheur a recours aux sources suivantes:

- les études et les recherches antérieures qui ont abordé la profession de l'enseignement et ses compétences.
- Les analyses théoriques contenues dans les références suivantes :
- **Lafortune, L.(2009).** Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement un référentiel , Canada, Presses de l'Université du Québec.
- **Partoune, Ch.(2016).** ‘‘La pédagogie par situations-problèmes’’ . la revue Puzzle éditée par le CIFEN, Université de Liège.
- **Scallon, G. (2004).** L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Saint-Laurent , Éditions du renouveau pédagogique.
- **Wittorsky, R. (2003).** Analyse de pratiques et professionnalisation, Rennes, IUFM.X1 Vas.

2.1.3La description de la grille des compétences professionnelles:

La grille des compétences comporté 22 compétences nécessaires aux étudiants du Diplôme général du Français à la Faculté de pédagogie. Devant chaque compétence se trouve le degré d'importance (très important – important – peu important) .

2.2Elaboration de la grille d'observation :

Afin de déterminer l'efficacité de la Stratégie de l'apprentissage situationnel pour développer quelques compétences professionnelles chez

les étudiants du Diplôme général du Français à la faculté de pédagogie. Le chercheur a préparé une grille d'observation en suivant les étapes suivantes:

- 2.2.1 Identification des objectifs de la grille d'observation.
- 2.2.2 Détermination des sources de la grille d'observation.
- 2.2.3 Description de la grille d'observation.
- 2.2.4 Passation de la grille d'observation:
 - 2.2.4.1 Choix de l'échantillon.
 - 2.2.4.2 Fidélité de la grille d'observation.
 - 2.2.4.4 validité de la grille d'observation.
 - 2.2.4.5 notations de la grille d'observation.

2.2.1 Les objectifs de la grille d'observation:

2.2.1.1 objectif général :

Ce test vise à évaluer l'efficacité de la stratégie de l'apprentissage situationnel pour développer quelques compétences professionnelles chez les étudiants du Diplôme général du Français à la faculté de pédagogie.

2.2.1.2 objectif spécifique:

Notre grille d'observation a pour but d'évaluer chez les étudiants du Diplôme général du français à la faculté de Pédagogie quelques performances qui concernent les aspects suivants:

- les Compétences langagières.
- les Compétences d'enseignement.
- les Compétences d'évaluation .

2.2.2 Détermination des sources de la grille d'observation:

Pour préparer la grille d'observation, le chercheur a révisé de ce qui suit :

les études et les recherches antérieures qui ont abordé la profession d'enseignement et ses compétences.

Les ouvrages comme les livres et les articles qui ont évalué les performances professionnelles de l'enseignement .

2.2.3 Description de la grille d'observation:

Après avoir limité les objectifs et les sources de la grille d'observation , on a mis les items de cette grille d'observation pour évaluer le degré de la maîtrise des performances d'enseignement chez les étudiants du diplôme général du français à la faculté de Pédagogie avant et après l'application du programme proposé basé sur la stratégie de l'apprentissage situationnel.

Cette grille d'observation comprend dix-sept items portant sur les performances professionnelles de l'enseignement. On compte 3 notes pour chaque items. Donc la note totale du test est 51notes.

2.2.4 Passation de la grille d'observation:

Avant la passation de la grille d'observation, le chercheur définit les points suivants:

2.2.4.1 Choix de l'échantillon:

L'étude expérimentale de notre étude se sert d'un seul groupe parmi un échantillon d'étudiants du diplôme général du Français dans la faculté de pédagogie de Damiette.

2.2.4.2 Fidélité de la grille d'observation:

Pour calculer la fidélité de la grille d'observation, nous avons fait deux passations au début de Décembre 2017 , puis deux semaines après. Nous avons calculé la corrélation entre les deux passations en suivant la formule statistique de spirman (El-Bahy, 1997(

$$\text{Indice de fidélité} = \frac{2R}{1+R}$$

Donc, la fidélité du test était 0,74

2.2.4.3 validité de la grille d'observation:

Nous avons présenté la grille d'observation aux membres du jury pour voir si la grille d'observation est convenable au niveau d'étudiants du Diplôme général du Français dans la faculté de pédagogie de Damiette.

Le chercheur a pris en considération toutes les remarques proposées par les membres du jury.

Aussi, on a calculé la validité du test à partir de sa fidélité en appliquant la formule suivante (El-Bahy, 1979).

2.2.4.5 notations de la grille d'observation:

Nous avons consacré 51 notes à la note totale de la grille d'observation. Ces notes sont distribuées aux 17 items (3 notes pour chaque item).

2.3Elaboration du programme proposé :

Afin de préparer le programme proposé basé sur la stratégie de l'apprentissage situationnel pour développer quelques compétences professionnelles chez les étudiants du Diplôme général du Français à la Faculté de pédagogie, nous avons entrepris les étapes suivantes:

- 2.3.1 Délimiter les objectifs du programme proposé.
- 2.3.2 Déterminer les sources du programme proposé.
- 2.3.3 Elaborer le contenu du programme proposé.
- 2.3.4 Proposer la stratégie d'enseignement du programme

2.3.1 les objectifs du programme proposé:

Notre programme proposé basé sur la stratégie de l'apprentissage situationnel a pour but de développer les compétences professionnelles chez les étudiants du diplôme général du Français à la Faculté de pédagogie. Ces compétences comportent les suivants:

- Traiter les erreurs communes de la prononciation en français chez les apprenants.
- Identifier les étapes et les éléments nécessaire pour planifier une leçon.
- Faire la gestion de classe.
- Actualiser ses connaissances pédagogiques et didactiques en classe.

2.3.2 Déterminer les sources du programme proposé :

Pour préparer le programme proposé, le chercheur a eu recours aux sources suivantes:

Altet, M. ; Paquay, L.& Perrenoud, Ph. (dir.). (2008). Formation d'enseignants Quelle professionnalisation ?, Bruxelles, De Boeck.

Berchoud, M. (2007). ‘Vers un référentiel de compétences pour les enseignants en FLS- FLE : Langue, culture, relations...en France - et au Québec? ‘. AQEFLS, 26(2), 66- 81.

DALONGEVILLE, A. & HUBER, M. (2000). (Se) former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives, Lyon, Chronique sociale.

Huber,M.& Dalongeville,A.(2011). (se) former par les situations-problèmes, des déstabilisations constructives, Lyon, chronique sociale.

2.2.3 Elaborer le contenu du programme proposé:

On a élaboré cinq unités visant à améliorer les compétences professionnelles d'étudiants du diplôme général du Français dans la faculté de pédagogie de Damiette .

2.3.4 Enseignement des programme proposé:

Après avoir appliqué le pré-test, on a enseigné le programme en deuxième semestre de l'année universitaire 2017 - 2018 à partir de 1mars jusqu'à 11 avril. On a enseigné le programme proposé basé sur la stratégie de l'apprentissage situationnel aux étudiants du diplôme général du Français dans la faculté de pédagogie de Damiette comme un groupe expérimental.

Cette application a duré six semaines à moyenne deux rencontres par semaine (à raison de 90 minutes pour chaque rencontre .(

2.4Application de la grille d'observation:

A la fin de l'enseignement de notre programme basé sur la stratégie de l'apprentissage situationnel, nous avons réappliqué la grille d'observation 12 avril 2018 aux sujets de notre groupe expérimental dans la semaine

continue du stage pratique afin de détecter le degré d'amélioration des étudiants du diplôme général du français aux compétences professionnelles. Ainsi, nous passons à l'analyse statistique des résultats.

2.5 Analyse des résultats:

Pour analyser les résultats du pré-post application de la grille d'observation, le chercheur a utilisé le test de (T) selon le programme SPSS effectué sur l'ordinateur. A cet égard ,la valeur de "T" est calculée au niveau du pré-post application dans son ensemble .

Tableau No.1

Les résultats relatifs au pré- post application de la grille d'observation

Test	N	Moyenne Arithmétique	Écart type	Dégré de liberté	Valeur de T	Niveau de signification
Pré-application	32	31.4889	10.398	32	23.171	s
Post-application	32	58.0667	7.875	32		

Le tableau précédent montre qu'il existe une différence significative entre la moyenne des notes "M" des étudiants en ce qui concerne la pré-post application de la grille d'observation du groupe expérimental au niveau de 0.000 en faveur du post-application, aussi la valeur de "T" qui est significative au niveau de 0.000 .Ce qui démontre le développement des compétences professionnelles chez l'échantillon de la recherche.

Nous remarquons qu'il y a une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes du groupe expérimental aux pré et post application des compétences professionnelles en faveur de la post application .

La valeur de "T" calculé (23.496) est plus grande que celle du tableau (2.39) au niveau de $p > 01$. Ce qui met en valeur la progression dû à l'utilisation de notre programme proposé basé sur la stratégie de l'apprentissage.

La stratégie de l'apprentissage situationnel a développé les compétences professionnelles chez les étudiants du diplôme général du Français grâce à

la participation directe et active aux contextes semblables aux situations professionnelles pratiques .

La stratégie de l'apprentissage situationnel présente des modèles variés pour entraîner aux performances d'enseignement dans la classe. les enseignants-débutants imitent le comportement de leur enseignant-formateur pour développer leur propres compétences d'enseignement.

L'apprentissage situationnel concentre directement sur la manière d'apprendre plus que l'acquisition des énorme d'informations théoriques .

2.6 Calcul de l'efficacité du programme:

Afin d'évaluer l'efficacité de notre programme ,on a d'abord calculé "la taille d'effet " du programme proposé. En effet ,l'indice 'Eta- Carré "permet d'apprécier l'importance de l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante . l'efficacité du programme se confirme quand la taille d'effet est grande.

La taille d'effet se calcule par la formule suivante :Eta Carré =[(somme des carrés de l'effet)/(somme des carrés de l'effet)+(les degrés de liberté)]
Pour cette équation de Cohen 1988 : Quand Eta Carré ≤ 0.01 "l'effet soit de petite taille

Quand Eta Carré ≤ 0.06 "l'effet soit de taille moyenne ; Quand Eta Carré ≥ 0.014 "l'effet soit de grande taille.

Tableau No.1 : l'efficacité du programme

	T2	DL	Eta carré	Valeur d'efficacité	Type de taille d'effet
Pré-post test	536.8	32	0.895	5,1	Grande

La valeur de signification s'est calculée par la formule suivante

$$V = 2\sqrt{\frac{\text{eta carré}}{(1-\text{eta carré})}}$$

Pour cette équation de (Réda Mossad 2011):

Quand la valeur d'efficacité ≤ 0.2 "l'effet soit de petite taille

Quand la valeur d'efficacité ≤ 0.5 "l'effet soit de taille moyenne

Quand la valeur d'efficacité ≥ 0.8 "l'effet soit de grande taille

D'après ce tableau ,nous remarquons l'efficacité du programme basé sur la stratégie de l'apprentissage situationnel pour développer les compétences professionnelles chez les étudiants du diplôme général à la faculté de pédagogie. Les résultats indiquent qu'il y a une amélioration au niveau des compétences professionnelles chez le groupe expérimental avec une grande taille d'effet remarquable .Ce développement est dû à l'efficacité de notre programme .

2.7 Recommandations de la recherche :

A la lueur des résultats de la recherche, nous pourrions recommander de (d'):

- S'intéresser à l'entraînement individuel et collectif aux compétences nécessaires pour le processus de l'enseignement.
- Favoriser aux étudiants du diplôme général du français une longue période du stage pratique pour reconnaître les performances réelles du processus de l'enseignement .
- Faire une balance entre l'aspect théorique et l'aspect pratique de la formation ; entre L'autoapprentissage et l'autoformation dans les programmes d'initiation .
- Développer les programmes de la formation initiale (collégiale) des futurs enseignants de façon qu'il correspondent aux tendances modernes de l'enseignement.
- Prêter une grande attention aux différentes stratégies de l'apprentissage situationnel dans l'enseignement de la langue française et ses compétences dans la salle de classe .
- Entraîner les futurs enseignants de la langue française aux stratégies de l'apprentissage situationnel et aux compétences professionnelles

du processus de l'enseignement dans le laboratoire du micro-d'enseignement.

- Attirer l'attention des conseillers et les enseignants du Français pendant la service à inviter leurs stagiaires à employer l'apprentissage situationnel afin de développer les différentes compétences langagières en Français .

2.8 Suggestions de la recherche

A partir des résultats obtenus par notre étude, le chercheur suggère les thèmes suivants en langue française:

- Effectuer un nombre d'études pour évoluer les compétences de l'enseignement chez les enseignants du français pendant la service.
- Evaluer les programmes de formation initiale des futurs enseignants du Français dans la faculté de pédagogie.
- Enquêter le rôle de la stratégie de l'apprentissage situationnel à développer les compétences de l'interaction verbale et non verbale chez les futurs enseignants du Français .
- Vérifier l'effet de la stratégie de l'apprentissage situationnel sur le développement des compétences de l'expression orale chez les futurs enseignants du Français.
- Elaborer un programme proposé basé sur l'apprentissage situationnel pour améliorer les compétences communicatives chez les professeurs de la langue française.

Bibliographie

Abdel Moneim, E.(2012). ‘ ‘ Élaboration d'un référentiel de compétences pour les futurs enseignants de FLE'' . Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Altet, M. ; Paquay, L.& Perrenoud, Ph. (dir.). (2008). Formation d'enseignants Quelle professionnalisation ?, Bruxelles, De Boeck.

Altet, M.& Bourdoncle, R. (2000). ‘Formes et dispositifs de la professionnalisation’. Recherche et formation, n° 35, pp 25-41.

Angelle, P. S. (2002). ‘Beginning Teachers Take Flight : A Qualitative Study of Socialization’. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX, February 14-15.

Ardouin, T. (2003). Ingénierie de formation pour l'entreprise ,Paris, Dunod.

Beckers, J. (2007). Vers une démarche d'évaluation-conseil en formation initiale d'enseignants, Les dossiers des sciences de l'éducation ,N°18, pp.29-38.

Berchoud, M. (2007). ‘Vers un référentiel de compétences pour les enseignants en FLS- FLE : Langue, culture, relations...en France - et au Québec?’. AQEFLS, 26(2), 66- 81.

Berre, M.(2015). ‘La formation des enseignants de FLE/S en Belgique : un état des lieux’. Revue de la Fédération internationale des professeurs de français.

Berré, M. ; Hadermann, P. &Robert, L.(2013). ‘ La formation initiale des enseignants de français langue étrangère ‘. Revue de la Fédération internationale des professeurs de français, VOL. n. 48, janvier, PP.10 -95 .

Blin, J-F. (2004). Classes difficiles : Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires, Paris : Delagrave.

Bonneton, D. (2008). Naviguer à vue : les savoirs des enseignants entre objectivation et prise de conscience. In P. Perrenoud (dir.), ‘Conflits de

savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience'', Bruxelles : De Boeck.

Bonnet, J. & Bonnet, R.(2005). Les cadres et les dirigeants confrontés à la complexification de leur métier. Quelle formation pour quel parcours de professionnalisation ?, Paris, Le Harmattan.

Bouteflika, Y.(2014). 'Formation des enseignants de F.L.E du primaire en Algérie, Retours réflexifs sur la formation et professionnalisation''. Thèse de doctorat, Faculté de Pédagogie, Université d'Oran.

Cachet, O. (2009). 'Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir''. in LIDIL, n°39, 133-150.

Causa, M. (2010). 'La formation initiale des enseignants européens : apprendre à s'adapter et à s'éduquer au plurilinguisme''. Les Cahiers de l'Asdifle, n°21, Paris, pp.41-50.

Dalongeville, A. & Huber, M. (2000). (Se) former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives, Lyon, Chronique sociale.

Desjardin, J. et Hensler, H, (2005). 'Contexte de la formation des enseignants – regard sur les structures et les acteurs, U. de Sherbrooke, Symposium « Former des enseignants professionnels à l'université. Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?'', Montpellier, REF, 15-16, setp, p.22-34.

Devitt, S. & Czak, I. V. (1981). 'Apprendre à enseigner en apprenant. Une expérience - de renouvellement de formation des professeurs de langues vivantes''. In FDM, n° 162, pp 66-68.

Fabre, M. (1994). Penser la formation, Paris, PUF.

_____.(2001). 'Le mémoire professionnel est - il professionnalisant ?''. Recherche et formation, n° 35, pp 4-20.

De Stercke, J.(2012). “Gestion de classe : guide de l'enseignant (y compris) débutant”. Institut Provincial de Formation du Hainaut, Université de Mons, Septembre.

Faulx, D.& Danse, C.(2014). Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes Paris, De Boeck .

Flores, A. M. et Day, C. (2005). “Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study”. Teaching and Teacher Education. N°122, p. 165-178.

Guendouz - Benammar, N.(2015). “ La formation des enseignants de FLE : profils et professionnalisation dans les ENS en Algérie”. Revue de la Fédération internationale des professeurs de français, N.61, pp.92 – 100.

Hafez, H.(2009). “Efficacité de l'approche d'apprentissage par problèmes pour le développement de quelques compétences professionnelles chez les futurs-enseignants de la faculté de pédagogie”. Revue des Études dans les Curricula et Méthodologies, La Société Égyptienne des Curricula et Méthodologies, N° 144.

Hensler, H., & Desjardins, J. (2006). “Pourquoi l'approche par compétences oblige-t-elle à reconsidérer le rôle de la réflexion dans la formation des enseignants?”. In J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezeutter, & A. Beauchesne (dir.), Développer des compétences en enseignement : quelle place pour la réflexion professionnelle? Montréal : Association francophone pour le savoir (pp. 5-24). Montréal : ACFAS.

Hoff, Ch. (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.

Huber, M. & Dalongeville, A. (2011). (se) former par les situations-problèmes, des déstabilisations constructives, Lyon, chronique sociale.

Inrp, L. (2005). "La formation des enseignants". Cellule veille scientifique et technologique, Lettre n°13, déc.

Lafortune, L. (2009). Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement un référentiel, Canada, Presses de l'Université du Québec.

Lasnier, F. (2000). Réussir la formation par compétences, Montréal, Guérin.

Laurier, M. D. (2003). "La production d'indicateurs de compétence pour l'établissement d'échelles descriptives". In J.-G., Blais, & G. Raïche (dir.), Regards sur la modélisation de la mesure en éducation et en sciences sociales, Québec, Presses de l'Université Laval.

—————.(2006). "Université de Montréal : le développement du programme pour le préscolaire/primaire". In C. Gauthier, & M. H. Mellouki (dir.), La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : conditions et promesses de l'approche de formation par compétences, Québec, Presses de l'Université Laval.

Le Boterf, G. (2009). "La pédagogie par situations-problèmes". La Revue Française de pédagogie, N°106, mai.

Legault, J. P. (2004). Former des enseignants réflexifs, Québec : Canada, Les éditions Logiques.

Moftah, S. (2016). "La professionnalisation des enseignants du FLE : Quelle(s) compétence(s) professionnelle(s) ? Quelle évaluation ?". journal de Faculté des langues, université de traboules, N.13, Mars.

Mtawaa, M. (2008). "L'apprentissage par situation – problème". Journal de l'apprentissage des sciences, N.18, janvier.

MENa, France. (2007). ‘‘Cahier des charges de la formation des maîtres). Bulletin Officiel 4 janvier.

Nagels, M.(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, L. et al. (2009). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, 3 édition, Bruxelles, De Boeck Université .

Partoune, Ch.(2016). ‘‘La pédagogie par situations-problèmes’’. la revue Puzzle éditée par le CIFEN, Université de Liège.

Perrenoud, Ph. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d’enseignant, Paris, ESF.

Porquier, R. (1991). ‘‘Pour une conceptualisation contrastive au niveau avancé - . Dans « Méthodologie », Formation, Pragmatique et analyse textuelle’’. Actas de Vlas.

Rey, B. (2009). ‘‘Autour des mots : compétence et compétence professionnelle’’. La formation des enseignants des IUFM aux Masters, n°60, Paris, INRP, coll. Recherche et formation, PP.103-116.

Roegiers, X.(2000). Une pédagogie de l’intégration, Extrême-droite, De Boeck.

Scallon, G. (2004). L’évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Saint-Laurent , Éditions du renouveau pédagogique.

Scheneier, D. (2009). "Apprentissage par problèmes". (Disponible en ligne sur:http://edutechwiki.unige.ch/fr/Apprentissage_par_probl%C3%A8mes,. Consulté le 27/06/2009)

Stanulis R. N.; Fallona C. A. & Pearson C. A. (2002). "Am I doing what I am supposed to be doing? Mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching". Mentoring and Tutoring, Vol. 10, pp. 71–81.

Talbot, L. (2007). "Quelles compétences professionnelles pour les professeurs des écoles". In M. Bru, & L. Talbot (dir.), Des compétences pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche , Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Vanhulle, S.(2005). Didactique des savoirs professionnels et portfolio : vers une communauté de recherche élargie ?, U. de Genève, Symposium « Former des enseignants professionnels à l'université. Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?, Montpellier, REF.

Vanpee D. ; Godin V. & Lebrun M.(2008). "Améliorer l'enseignement en grands groupes à la lumière de quelques principes de pédagogie active". Pédagogie médicale, Vol 9, N°1, Fév, pp.32-41.

Vidal, J-P.(2006). "De l'inévitable et nécessaire recours à la clinique dans la formation des enseignants, pour réintroduire le sujet". CONNEXIONS, Vol.13, N.85, pp.111-129.

Vigner, G. (2005). "La formation des enseignants intervenants auprès de publics - d'élèves non-francophones : le cas de la France. Le français dans le monde". Recherches et applications. Janvier, numéro spécial, pp 170-181.

Violet, D.(2005). "Mythes d'accompagnement et représentations des pratiques de tutorat dans la formation des maîtres". Recherche et Formation N°50, pp.117-131 .

Vriendt, D. ; Barbé, G., & Courtilon, J. (2005). Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, Bruxelles, De Boeck Université.

Wittorsky, R. (2003). Analyse de pratiques et professionnalisation, Rennes, IUFM.X1 Vas.

Worthy, J. (2005). ‘‘It didn’t have to be so hard : the first years of teaching in an urban school’’. International Journal of Qualitative Studies in Education, vol.18, N.3, 379-39.

Les ANNEXES

ANNEXE NO. I
Liste des Compétences Professionnelles

Liste des compétences Professionnelles

N	Les compétences	Très important	Important	Pas important
I	Compétences langagières			
1-	S'exprimer correctement en français à l'oral et à l'écrit.	.....	.....	.....
2-	Maîtriser les règles grammaticales du français.	.....	.....	.....
3-	Corriger les erreurs de syntaxe commises par les apprenants.	.....	.....	.....
4-	travailler les erreurs communes de la prononciation en français chez les apprenants.	.....	.....	.....
5-	Favoriser à des apprenants des situations de communication ayant les actes de parole.	.....	.....	.....
II	Compétences d'enseignement			
6-	Employer la communication non verbale pour attirer l'attention des apprenants.	.....	.....	.....
7-	reconnaitre consciemment les principes de base de quelques stratégies et méthodes d'enseignement.	.....	.....	.....
8-	Identifier les étapes et les éléments nécessaires pour planifier une leçon.	.....	.....	.....
9-	Préparer les activités et les tâches d'apprentissage convenables aux apprenants.	.....	.....	.....
10-	Faire la gestion de classe.	.....	.....	.....
11-	Désigner des activités de groupes à des apprenants.	.....	.....	.....
12-	Utiliser des plusieurs activités pour s'adapter aux différents styles d'apprentissage.	.....	.....	.....
13-	Employer des moyens variés pour la motivation des apprenants.	.....	.....	.....

N	Les compétences	Très important	Important	Pas important
14-	Etre prêt à gérer les imprévus lors du déroulement des cours.	.....	.....	.....
15-	Gérer les comportements inacceptables et inattendus dans la classe.	.....	.....	.....
16-	Désigner des activités pour développer l'autonomie et la créativité chez les apprenants.	.....	.....	.....
17-	Corriger stablement les erreurs répétées chez les apprenants.	.....	.....	.....
18-	évaluer la progression de ses apprenants après chaque étape d'apprentissage.	.....	.....	.....
19-	Employer la nouvelle technologie de l'apprentissage dans la classe.			
III	Compétences d'évaluation			
20-	Identifier ses besoins professionnels de l'enseignement.	.....	.....	.....
21-	S'autoévaluer continuellement sa pratique professionnelle.	.....	.....	.....
22-	Actualiser ses connaissances pédagogiques et didactiques en classe.	.....	.....	.....

Les performances observées	0	1	2	3
Pendant le processus d'enseignement, le futur enseignant :				
1- s'exprime spontanément et correctement en français à l'oral et à l'écrit				
2- Prononce correctement les sons français.				
3- Ecrit correctement les vocabulaires et les phrases françaises.				
4- Identifie les erreurs de prononciation de ses apprenants.				
5- Maîtrise les règles grammaticales du français.				
6- Corrige les erreurs grammaticales commises par les apprenants.				
7- Favorise à ses apprenants des actes de parole.				
8- Emploie les gestes et les mimiques (l'interaction non verbale) pour grader l'attention des apprenants.				
9- Varie ses stratégies et ses méthodes d'enseignement selon les caractéristiques de ses apprenants.				
10- Planifie correctement ses leçons.				
11- Désigne des activités et des tâches d'apprentissage convenables aux apprenants.				
12- Implique ses apprenants à des activités de groupe.				

13- Désigne un ensemble d'activités pour développer l'autonomie et la créativité de ses apprenants.				
14- Emploie les supports technologiques pour animer les apprenants.				
15- surmonter les problèmes et les comportements inattendus ou inacceptables à part des apprenants.				
16- évalue la progression de ses apprenants après chaque étape d'apprentissage.				
17- s'autoévalue et détermine ses besoins professionnels.				

ANNEXE NO. 3

**Le programme proposé basé sur la stratégie
de l'apprentissage situationnel**

Unité (1): généralités

1-Qu'est-ce que l'apprentissage situationnel?

La pédagogie par l'apprentissage situationnel est aujourd'hui largement popularisée auprès des enseignants, d'autant plus que cette démarche est recommandée par plusieurs pédagogues comme étant particulièrement adaptée à l'enseignement par compétences.

L'apprentissage situationnel est une approche où les étudiants sont confrontés à un problème ou une situation réelle, tiré de la pratique, pour lequel ils n'ont pas reçu de formation particulière. Ils doivent appeler et réutiliser les connaissances antérieures pendant leur formation. (Scallon, 2004 : 18)

D'autre part, l'apprentissage situationnel est une méthode d'instruction qui pousse les apprenants à apprendre comment enseigner en collaborant en groupes pour trouver des solutions aux problèmes du monde réel. (Duch et al., 2004)

2-Les principes de l'apprentissage situationnel:

(Donnay et Dreyfus A.;1998) limitent la philosophie ou les principes de l'apprentissage situationnel comme suit:

-On apprend à apprendre seul ou en groupe. Les candidats et l'enseignant changent des rôles, les uns et les autres "enseignant" et apprennent. Les enseignants constituent une équipe et deviennent guide, tuteur, menteur, moniteur, selon les cultures.

-L'apprenant encode de nombreuses situations, qui sont analysées, stockées et organisées en mémoire à long terme. Des inférences sont ainsi réalisées, elles activent la base de données et permettent une adaptation rapide de l'ancienne situation à la nouvelle par le biais de comparaisons, d'extraction, d'informations importants.

-Les procédures sont d'autant plus performantes qu'elles sont fréquemment mises en œuvre , que la base de données en mémoire est importante et que ces données sont systématiquement intégrées dans l'organisation générale, progressivement revue , affinée et enrichie.

-L'erreur occupe une place importante puisqu'elle génère une réflexion sur la démarche menée et ainsi , une meilleure organisation du système tout en suscitant la motivation de l'apprenant.

-La présentation de nombreux cas variés selon les données de surface et de structure permet leur schématisation et l'abstraction de certains principes et règles générales.

D'ici on peut dire que dans l'apprentissage situationnel , on part de situations problématiques authentiques , donc très complexes ou de cas construits , Les processus individuels et collectifs de recherché , d'exploration de la documentation et de communication , ainsi que la réflexion sur le processus lui-même (métacognition) sont aussi importants que la solution. Les processus individuels et collectifs de recherché , d'exploration de la documentation et de communication , ainsi que la réflexion sur le processus lui-même (métacognition) sont aussi importants que la solution.

3Les étapes de la stratégie de l'apprentissage situationnel:

Les modalités de mise en œuvre du " problème dans la stratégie de l'apprentissage comme suit:

1-Présentation du problème:

Les élèves ne doivent pas pouvoir résoudre le problème uniquement en manipulant le matériel. Par contre, sa présence peut les aider à se représenter le problème et, à la fin, permettre une vérification pratique de la solution. Il faut en effet veiller à ce que les élèves comprennent la situation et ce qu'il faut chercher pour qu'ils se sentent personnellement engagés pour relever le défi qui leur est lancé.

2-Temps de recherche personnelle, puis en groupe:

Une confrontation personnelle de chaque élève avec le problème est souvent nécessaire (environ 5 minutes). Même si, en apparence, elle est peu productive pour certains, cette phase individuelle initialise le travail de groupe dont l'objectif est de produire une proposition de solution (procédure et réponse) commune. Les échanges à l'intérieur du groupe sont un élément essentiel de cette phase, les propositions des uns alimentant celles des autres.

3- Mise en commun, Débat et validation:

Cette phase peut se situer à l'issue de la recherche ou dans la phase suivante, ce qui permet à l'enseignant de prendre connaissance des travaux de chaque groupe.

L'échange organisé autour de plusieurs propositions contribue à enrichir l'argumentation ; les élèves peuvent repérer des démarches voisines et confronter celles qui sont différentes. Il est souhaitable que la validation des propositions soit faite par les élèves eux-mêmes.

4- Synthèse:

Il s'agit maintenant de conclure la séance, sous forme d'échanges entre le maître et la classe, de valoriser les qualités observées, de dénoncer les défauts, d'ancrer les comportements essentiels et les procédures intéressantes qui pourront être réinvesties dans une prochaine séance de « problème pour chercher.»

5- Le rôle de l'enseignant:

Le maître n'apporte aucune aide sur la résolution du problème. Il circule, observe, note des éléments intéressants. Ces observations l'aideront à décider éventuellement d'une courte mise en commun intermédiaire et du choix des travaux les plus intéressants à exploiter collectivement, ainsi que de l'ordre le plus pertinent pour cette exploitation.

D'autre part, **Albergaoy (2010 : 34)** a identifié les étapes la stratégie de l'apprentissage situationnel en quatre phases :

4- La phase de démarrage:

- Préparation physique (classe-outils).
- Mettez la situation (le problème) et de clarification
- Engager tous les apprenants dans la compréhension de la situation.
- identifier le temps du travail.
- Créer un climat approprié.

5-La recherche des solutions:

- l'organisation de suggestions (hypotheses) des apprenants .
- Motiver les apprenants à exprimer clairement .
- Écoutez les suggestions et de reformuler les idées d'information.
- Poser des questions pour obtenir plus.

6-Exploitation:

- Demander des clarifications à propos des résultats obtenus par les apprenants.
- Analyser les réponses des apprenants et les discuter.

4-Conclusion:

- Un rappel du problème.
- Un rappel des étapes les plus importantes qui ont poursuivi par les apprenants dans leur recherche de solutions.
- Résumé des résultats obtenus.

Qu'entend-on par la professionnalisation des enseignants?

Clairement , le métier d'enseignant convient une grande discussion par rapport à la formation initiale et continue. Le professionnel serait la personne qui a choisi, d'abord et normalement, l'enseignement par conviction, qui a suivi une formation professionnalisante, c'est-à-dire le préparant à être opérationnel ; gérer sa mission presque sans difficulté: c'est aussi celui qui prend des initiatives et les assume. (GUENDOZ-BENAMMAR, 2015 : 97)

De ce fait, la professionnalisation est un concept-clé dans le domaine de la formation des maîtres qui est basé sur l'entraînement à une pratique réflexive et à l'acquisition de savoirs et compétences regroupés en des référentiels. Selon eux, cette professionnalisation nécessite une transformation substantielle des programmes et des contenus, et aussi des fondements de la formation à l'enseignement. (TROTET, 2011: 42)

En résumé, Professionnaliser signifie atteindre une certaine compétence pratique dans l'exercice de la fonction en impliquant la mobilisation par les

personnes visées d'un certain nombre de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes propres à une occupation donnée.

Le concept des compétences professionnelles :

Tout d'abord, la littérature a abordé le concept de compétence comme terme de plus en plus importante au cours des dix dernières années. C'est à n'en pas douter un concept « convoité ». Ses définitions sont nombreuses, contiennent des dimensions variées et peuvent parfois sous-tendre des perspectives théoriques différentes, voire opposées. D'ailleurs, il n'y a pas qu'une acception du terme. (LEGENDRE, 2000)

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. (Dictionnaire actuel de l'éducation, 2000 : 226)

Les compétences professionnelles sont des compétences nécessaires que les futurs enseignants du FLE ont besoin pour exercer le métier de l'enseignement.

Unité (2)

Compétences à développer : Traiter les erreurs communes de la prononciation en français chez les apprenants .

Durée de l'unité : 120 minutes .

Activités de l'unité : sept activités.

Premièrement : Présentation du problème

Activité (1)

Si vous prononcez correctement la langue française, remplissez le tableau ci-dessous qui limite les indices de la bonne prononciation et de la mauvaise prononciation .

Les indices de la bonne prononciation	Les indices de la mauvaise prononciation
.....
.....
.....
.....
.....

Activité (2)

Essayez d'exposer quelques difficultés répétées dans les erreurs ou les confusions phonétiques communes en langue française.

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....

Deuxièmement : Temps de recherche personnelle, puis en groupe

Activité (3)

A la lumière de votre étude académique, définissez les terminologies suivantes : les erreurs de la prononciation, les confusions phonétiques et les confusions auditives.

Les erreurs de prononciation:

.....
.....
.....

Les confusions phonétiques:

.....
.....
.....

les confusions auditives

.....
.....
.....

Activité (4)

Composez quatre groupes, puis chaque groupe explique qu'est-ce qu'il fera s'il trouve des apprenants dans la classe ayant des difficultés dans la prononciation de la langue française .

Groupe 1

.....
.....
.....
.....
.....

Groupe 2**Groupe 3****Groupe 4****Troisièmement : Prolongement****Activité (5)**

Chaque groupe va exposer ses propositions pour traiter les erreurs phonétiques en français communes par les apprenants.

A- Proposition du premier groupe :

Ce groupe voit que l'enseignant doit prononcer tous les mots français et les élèves répètent les mêmes mots. Donc la répétitions des sons français .

B- Proposition du deuxième groupe :

Ce groupe voit que l'enseignant doit favoriser des cours séparées pour expliquer aux étudiants toutes les règles concernant la phonétique .

C- Proposition du troisième groupe :

Ce groupe voit que l'enseignant doit employer la magnétophone qui prononce les sons français par le locuteur natif et aussi les autres supports technologiques .

D- Proposition du quatrième groupe :

Ce groupe voit que l'enseignant doit désigner des activités variées et des exercices limites pour dépasser les erreurs phonétiques en français et les confusions auditives communes par les apprenants .

Quatrièmement : exploitation

Le chercheur explique la nature du système phonétique française, les erreurs phonétiques les plus communes en français ; les confusions auditives dans la langue française et les différentes formes des exercices et des activités de la prononciation .

Le système phonique du français est composé de 16 voyelles, 17 consonnes ainsi que 3 semi-consonnes. Pour les voyelles, on compte 12 orales et 4 nasales, parmi lesquelles 2/3 sont articulées en antérieur, d'ailleurs, le système vocalique présente une forte proportion de voyelles labialisées. Pour les consonnes, on a les occlusives, les fricatives, les nasales, les orales, les sonores et les sourdes, parmi lesquelles les sonores sont plus nombreuses que les sourdes. Ce qui fait que la langue française participe d'une langue à articulation antérieur, sonore et relativement douce .

Activité (6)

Exemples des exercices pour traiter les erreurs phonétiques et les confusions auditives en français .

Exemple A

Lisez de plus en plus vite les phrases ci-dessous en faisant très attention à l'articulation et à la prononciation.

- La jolie rose jaune de Josette jaunit dans le jardin.
- Elle grignote trois très gros grains d'orge gris.
- J'ai la bouche rouge et sèche.
- Je veux et j'exige du jasmin et des jonquilles.

- Trois tristes tortues trottaient sur trois toits tordus.
- Natacha n'attacha pas son chat qui s'échappa.
- Ce poisson volant n'est pas un poisson violant .
- Couloir étoile coiffure observatoire poil.

Exemple B

A tour de rôle, on émet une paire de mots. L'autre doit trouver le plus vite possible la différence phonétique entre les deux mots et le sens de chacun des mots. On refait le même exercice en regardant les mots et en verbalisant le plus vite possible les graphies qui diffèrent.

Val vol	range rouge	bal bol	chine
chaîne.			
Faire fort	orange orage	lieu lien	loin lien.
Gris grès	gros gras	craquer croquer	poule
pale.			
Las lit	rêve rave	deux doux	passer
pousser			
Chaque chèque	sourd sur	barre bure	cor cure
cinquièmement: autoévaluation			

Activité (7)

A l'aide des ensembles des mots ci-dessous, désignez une activité ayant pour objectif de traiter les erreurs communes de la prononciation en français

- | | | |
|--------------------|-------------------|-------------------|
| -ma moi noix | - pou pus sou | - fa fois voix. |
| -bon banc blanc | - blond bon beau | - bain bien pain. |
| -peine reine veine | - soin loin lien | - peu pieu vieux. |
| -gras grand rang | - pain point bain | - cou clou goût. |
| -poule boule bulle | - vol foule folle | - peu peur beurre |

Bilan

A la lumière des situations déjà citées dans cette unité, exposez quelques techniques ou étapes pour Traiter les erreurs communes de la prononciation en français.

.....

.....

.....

.....

.....

Vous trouvez un apprenant qui fait des erreurs de prononciation entre quelques sons comme (v, F, d, t, o, e) ; désignez des simples activités pour traiter ces erreurs de prononciation .

.....

Unité 3

Compétences à développer : Identifier les étapes et les éléments nécessaire pour planifier une leçon.

Durée de l'unité : 120 minutes .

Activités de l'unité : six activités.

Premièrement : Présentation du problème

Activité (1)

Essayez de différenciez entre la planification d'une leçon et la démarche d'une leçon.

la planification d'une leçon	la démarche d'une leçon.
.....
.....
.....
.....
.....

Activité (2)

Essayez d'exposer quelques difficultés les plus répétées pendant la préparation d'une leçon.

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

Deuxièmement : Temps de recherche personnelle, puis en groupe**Activité (3)**

A votre avis , s'on essaie de citer les éléments nécessaires pour préparer par écrit une leçon.

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....
- 7.....

Troisièmement : Prolongement**Activité (4)**

Composez trois groupe, puis chaque groupe essaie de proposer un exemple pour planifier en Français une leçon.

Exemple du premier groupe:

Titre principal
Sous-titre

Objectifs généraux

-
.....
.....

Objectifs spécifiques

-

.....
.....

Mise en train

.....
.....

Démarche à suivre

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Evaluation

.....
.....
.....
.....
.....

Devoir

.....
.....
.....
.....
.....

Exemple du deuxième groupe:

Titre principal**Objectifs spécifiques**

.....

Mise en train

.....

Stratégies et outils d'apprentissage

.....

Contenu de la leçon

.....

Activités complémentaires

.....

Devoirs

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Exemple du troisième groupe:

	Titre Principal
Nom de séquence	
Rrésultats d'apprentissage:	
.....	
.....	
.....	
Mise en train:	
.....	
Activités:	
.....	
.....	
.....	
Evaluation:	
.....	
.....	
.....	
.....	

Quatrièmement : exploitation**Activité (5)**

Le chercheur explique les éléments nécessaires et les étapes successives pour planifier une leçon.

Les éléments et les étapes nécessaires pour planifier une leçon

Titre de l'unité.....

Titre de la leçon.....

Résultats d'apprentissage:

.....

Mise en train:

.....

Outils et supports utilisés:

.....

Stratégies d'enseignement:

.....

Contenu lexical:

.....

Contenu grammatical / Phonétique:

.....
.....
.....
.....
.....

Déroulement:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

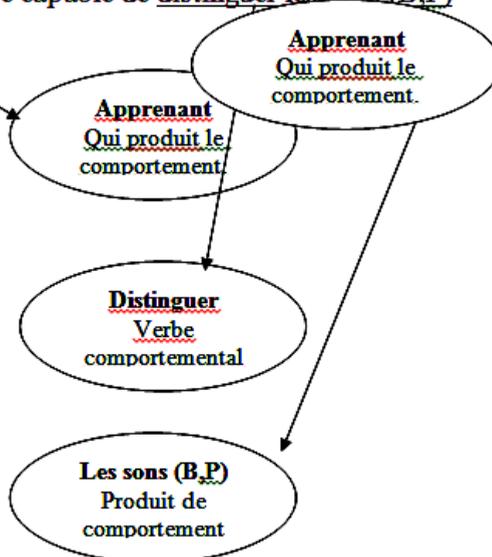
Activités complémentaires

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Evaluation:

.....
.....
.....

- L'apprenant devra être capable de distinguer les sons (B,P)

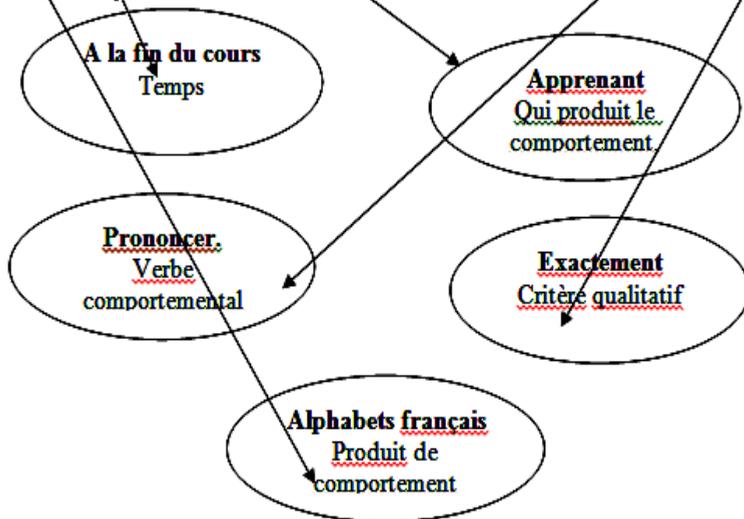


La méthode composée :

La méthode composée se compose de cinq éléments suivants : temps (A la fin du cours, de la leçon).

- Qui produira le comportement ? (l'apprenant).
- Quel comportement observable démontrera que l'objectif est réalisé ? (le verbe comportemental).
- Quel sera le produit de ce comportement ? (le produit du comportement).
- Quels critères servant à déterminer si le produit est satisfaisant ou non ? (critère).
- le critère comporte deux genres comme suivi :
 - Un critère quantitatif implique (un chiffre, une proportion).
 - Un critère qualitatif implique (deux mots essentiels sont exactement, perfectionnement).

- A la fin du cours, L'apprenant devra être capable de prononcer exactement l'alphabet français.



2-Mise en train (MET):

La mise en train est une activité de début de séance permettant d'introduire Un temps de recherche, d'une dizaine de minutes en général, est laissé aux élèves. Viens ensuite un temps de mise en commun et de bilan .

3-Outils et supports utilisés:

Tableau - livre scolaire - CD - Data Show

4-Déroulement:

C'est une description simple de quelques détails que l'enseignant va performer avec ses apprenants pendant l'explication de la leçon. Non nécessaire, de décrire tous ce qui se passe pendant la démarche de la leçon .

5-Activités complémentaires:

Il s'agit d'activités pédagogiques et donc de situations d'apprentissage conduites par les enseignants dans le cadre des objectifs fixés par les programmes officiels et le socle commun de compétences, de connaissances

et de culture. Le contenu des APC et les modalités de l'action pédagogique doivent permettre de diversifier, de compléter ou de prolonger les 24h00 d'enseignement afin d'en renforcer les effets. Tous les élèves peuvent être concernés, sous réserve de l'accord des parents. Ces activités sont complémentaires, ce qui signifie qu'elles ne sont pas des heures d'enseignement supplémentaires dans tel ou tel domaine des programmes. Elles doivent plutôt, grâce à des démarches spécifiques, faciliter les apprentissages engagés sur le temps des 24h00. La complémentarité se lit en outre dans une double articulation des APC avec les actions du projet d'école et le cas échéant, s'il existe, avec celles du projet éducatif territorial (PEDT). (BO n°6 du 7 février 2013)

6-Evaluation:

C'est la dernière étape ou phase de la préparation ou l'explication d'une leçon. Cette phase présente à l'apprenant un devoir ou des exercices semblables aux questions qui seront à l'examen. L'apprenant résoudra souvent individuellement ces questions ou ces exercices à la maison .

Cinquièmement : autoévaluation

Activité (6)

Vous allez voir un modèle de la planification de la leçon par des professeurs, complétez les éléments manquants dans ce modèle et corrigez leurs fautes .

Modèle (1)

La vie des jeunes

Résultats d'apprentissage : A la fin de la leçon ; l'apprenant devra être capable de:

Conjuguer les verbes être et avoir.

Dessiner une carte du pays de France.

Contenu lexical:

Le sport, l'amusement, les voyages, le travail.

Contenu grammatical / Phonétique:

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....

Groupe (2) propose les regles suivants:

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....

Groupe (3) voit les regles suivants:

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....

Quatrièmement : exploitation

Activité (5)

Le chercheur explique le concept de la gestion de classe ; les interventions et les pratiques nécessaires pour faire la gestion de classe.

La gestion de classe:

La gestion de classe est un groupe des actions de l'enseignant visant à favoriser un climat convenable aux apprentissages des élèves » (Blin, 2004, p.77).

Les élèves restent dans la classe pendant des périodes relativement longues, c'est pour cela, il est nécessaire d'établir un climat propice aux apprentissages. La gestion de classe envoie à de nombreux concepts tels que ceux que nous évoquerons par la suite : les règles, les routines/rites, les rappels à l'ordre dont la sanction, les problèmes de comportements (causes), la sécurité dans la classe, la motivation des élèves, la supervision de la classe.

De Stercke (2012), l'enseignant peut achever la bonne gestion de la classe à travers les éléments ci-dessous :

(A) Les règles:

Les règles explicitées contribuent à instaurer un sentiment de sécurité dans la classe, à structurer et à socialiser. Par l'intermédiaire des règles, les apprenants apprennent à se responsabiliser individuellement et collectivement. Ces règles doivent être écrites et annoncées chez les apprenants.

Par rapport, ces règles doivent être caractérisées par les conditions suivantes :

- claires , limites et courtes.
- peu nombreuses (pas plus de 5 règles);
- positives reliées à des bons comportements qui contribuent à améliorer le l'achèvement de la classe. (exemple : j'ajuste le volume de ma voix selon la situation.)
- souples pour pouvoir convenir dans plusieurs situations.

Voilà quelques règles écrites dans une classe

Les règles permettent de créer et de maintenir dans la classe un climat propice aux apprentissages.

- 1- Chacun doit faire preuve d'attention en classe.
- 2- Il convient d'écouter les intervenants lors des exposés.
- 3- Ils doivent écouter les enseignants et répondre lorsqu'on s'adresse à eux.
- 4- Il faut parler tranquillement.

(b) Les routines ou les rites:

Les routines permettent aux apprenants de savoir ce qu'ils ont à faire et comment ils doivent le faire en tout temps. Comme les règles, les routines peuvent être affichées en classe pour servir de référentiel visuel. Vous pourrez les enlever lorsqu'elles seront connues des élèves et que vous aurez besoin de la place pour d'autres affiches.

Exemples de routine:

- Je vide mon sac.
- J'ouvre mon agenda sur le bureau .
- Je prends un livre.
- Compter les présents et les absents.
- La classe est nécessaire continuellement.

(c) Le rappel verbal:

Il consiste à rappeler verbalement à l'élève le comportement à adopter. L'enseignant doit éviter de faire un rappel à l'ordre ciblant un élève devant le groupe-classe. Si cet élève manifeste le désir de discuter avec l'enseignant, ce dernier peut lui proposer de reporter cette conversation à la fin du cours.

(D) Les indices non verbaux:

Il peut s'agir la langue du corps comme l'indice du doigt, de la tête ; le contact visuel ; l'expression du visage et le rapprochement physique. Ces indices doivent faire comprendre à l'élève que vous l'avez vu et que vous attendez qu'il mette fin à son comportement perturbateur. Leur avantage est qu'ils permettent de ne pas briser le rythme de l'activité de la classe.

(E) La sanction:

Il ne faut ni perdre de temps dans une discussion au sujet de cette sanction lors du cours ni la donner sous l'emprise de la colère. Il est donc conseillé de reporter à la fin du cours les modalités de la sanction. Bilan (2004) se différencie entre la punition et la sanction comme suit : la punition cherche à faire souffrir le coupable. Elle est dans le registre de la norme/déviance. Exemples : stigmatisation, exclusion, humiliation, La sanction se fonde sur la transgression d'une loi et a pour finalité de la réhabiliter.

(F) Respecter les élèves:

Respecter l'élève, c'est lui montrer qu'on l'accepte, quoi qu'il fasse. C'est lui faire sentir qu'on lui accorde de la valeur, comme personne, même si on lui demande de changer de comportement. C'est lui faire comprendre que l'on a confiance en lui et en son aptitude à apprendre.

cinquièmement: autoévaluation**Activité (6)**

Vous allez voir quelques images qui se reflètent des comportements perturbés des apprenants dans la classe, expliquez comment est ce que vous allez agir dans ces situations .



Bilan

Essayez de proposer une liste de règles à travers laquelle on peut contrôler votre classe et aussi que les sanctions qui se coordonnent avec ces règles .

Les règles

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....

Les sanctions
proposées

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

Unité 5

Compétence à développer: Actualiser ses connaissances pédagogiques et didactiques en classe.

Durée de l'unité : 120 minutes

Activités de l'unité : six activités.

Premièrement : Présentation du problème

Activité (1)

Lisez soigneusement les questions ci- dessous, puis y répondez exactement.

A- Quand est- ce que vous avez lu le dernier livre relatif à l'enseignement de la langue Française ?

.....

B- A votre avis, quel est le nom de la meilleure référence dans le domaine du Français comme langue étrangère ?

.....

C- Est –ce que tu peut citer trois livres pour les méthodes de l'enseignement du Français au débutants ? si la réponse est oui , citez les noms de ces livres?

.....

Activité (2)

Dans le tableau ci – dessous, essayez de comparer entre les deux terminologies la formation initiale et la formation continue .

La formation initiale	La formation continue
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Groupe (1)

Les moyens	Les trois références	Les trois sites d'internet

Groupe (2)

Les moyens	Les trois références	Les trois sites d'internet

Groupe (3)

Les moyens	Les trois références	Les trois sites d'internet

Quatrièmement : exploitation**Activité (5)**

Le chercheur explique comment le professeur se forme s'innove et aussi les moyens d'acutaliser les connaissances linguistiques et pédagogiques de l'enseignement de la langue française comme langue étrangère.

Le compétence d' Actualiser ses connaissances pédagogiques et didactiques en classe:

Le professeur met à jour ses connaissances antérieures relatives à l'aspect linguistiques et pédagogique à travers de reconnaître les principaux courants de la pédagogie moderne et les nouvelles méthodes et les stratégies récentes d'enseignement de la langue française.

La formation initiale (avant la service):

Ce type de formation fait pénétrer les futurs enseignants dans le monde des enseignants en reconnaissant les expériences théoriques et pratiques nécessaires pour l'enseignant du français jusqu'à la fin de la quatrième année de la faculté.

La formation continue (pendant la service):

ce type de formation se représente une longue chaîne qui se prolongera pendant toute la carrière de l'enseignant ou l'éducateur. Son but essentiel serait de faire une mise à jour (mise au point) des expériences diverses et professionnelles des enseignants .

Les moyens pour actualiser les connaissances linguistiques et didactiques chez les enseignants :

-1 Le professeur Se former et innover

Le professeur met à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Il sait faire appel à ceux qui sont susceptibles de lui apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier. Il est capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement.

1.1 Connaissances

Le professeur connaît l'état de la recherche :

-dans sa discipline ;
-dans le domaine de la didactique, de la pédagogie et de la transmission de savoirs (processus d'apprentissage, didactique des disciplines, utilisation des technologies de l'information et de la communication, etc .(.

1.2 Capacités:

Le professeur est capable de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne .

1.3 Attitudes

Le professeur fait preuve de curiosité intellectuelle et sait remettre son enseignement et ses méthodes en question. Il s'inscrit dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie, notamment via les réseaux numériques .

-2 Employer les technologies de l'information et de la communication et les sites d'internet

Tout professeur est concerné par l'usage des outils numériques et leur intégration dans les pratiques pédagogiques. Au sortir de sa formation universitaire il doit avoir acquis les compétences d'usage et de maîtrise raisonnée des techniques de l'information et de la communication dans sa pratique professionnelle.

2.1 Connaissances

Le professeur maîtrise :

- les connaissances relatives aux compétences de la recherche numérique sur les sites internet.
- les droits et devoirs liés aux usages des Tice.

2.2 Capacités

- Le professeur est capable de :
- concevoir, préparer et mettre en œuvre des contenus d'enseignement et des situations d'apprentissage s'appuyant sur les outils et ressources numériques ;
- participer à l'éducation aux droits et devoirs liés aux usages des technologies de l'information et de la communication ;

- s'impliquer dans l'éducation à un usage civique, éthique et responsable des réseaux numériques ouverts sur l'internet et à leurs risques et dangers éventuels ;
- utiliser les Tic et les outils de formation ouverte et à distance pour actualiser ses connaissances ;
- travailler en réseau avec les outils du travail collaboratif .

2.3 Attitudes

Le professeur observe une attitude :

- critique vis-à-vis de l'information disponible ;
- réfléchie et responsable dans l'utilisation des outils interactifs exigée des élèves .

Il actualise ses connaissances et compétences au cours de son exercice professionnel .

3- Conseiller les sites d'internet linguistiques et didactiques spécialisées à l'enseignement du Français comme langue étrangère

- Le site de l'APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes

Adresse du site : <http://www.aplv-languesmodernes.org/>

C'est le site de référence pour tous ceux qui s'intéressent à la didactique scolaire des langues-cultures:

- Il possède une rubrique "Didactique interlangue" proposant toute une série d'articles sur le didactique et en particulier sur les nouvelles orientations officielles dans l'enseignement scolaire des langues vivantes en France, en particulier la perspective actionnelle et l'intégration des niveaux de compétences du Cadre Européen Commun de référence.
- Il annonce les sommaires des derniers numéros parus de la revue de l'association, Les Langues Modernes, ainsi que les appels à contributions pour les numéros à paraître.

Le Café pédagogique

Adresse du site : <http://www.cafepedagogique.net/>

Le Café pédagogique est un site généraliste très riche et très dynamique sur l'actualité pédagogique, principalement en France.

Il publie aussi des revues mensuelles en ligne sur l'enseignement scolaire en France de chacune des langues suivantes : l'allemand, l'anglais, l'arabe, l'espagnol, l'italien et le russe . On peut les consulter à partir de la page d'accueil, au lien "L'enseignant" > "Langues vivantes."

FrancParler-OIF.org

Adresse du site: <http://www.francparler-oif.org/>, "Le site dédié à la communauté des professeurs de français dans le monde."

Ce site, très riche, propose en particulier:

-des dossiers didactiques:

- <http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers.htm>
- <http://www.francparler-oif.org/lesdossiers/tous-les-dossiers.html>

dont un dossier sur la pédagogie de projet (voir plus haut)

- et un annuaire de liens intéressant l'enseignement-apprentissage du FLE:
<http://www.francparler-oif.org/images/stories/annuaire.htm>

Le point du FLE.net

Adresse du site: <http://www.lepointdufle.net/didactiquefle.htm>

A la rubrique Didactique (<http://www.lepointdufle.net/didactiquefle.htm>), on trouve de nombreux liens (vers des ouvrages, des articles, des conférences en ligne ou radiophoniques, des émissions, des billets de blog,...) concernant les Théories de l'apprentissage, la didactique des langues et du FLE, l'Histoire des méthodologies du français langue étrangère (mais on y trouve des ressources sur l'actualité: CECR, perspective actionnelle, pédagogie inversée..., Enseignement des compétence orale, grammaticale, FOS (ça, ça fait un peu sac fourre-tout...),

Didactique de l'évaluation et traitement de l'erreur, Rôle de l'enseignant et gestion de la classe, Sciences de l'éducation.

ÉduFLE.net, Le site coopératif du FLE

Adresse du site : <http://www.edufle.net/>

"ÉduFLE.net, Le site coopératif du FLE", propose de très nombreuses rubriques, qu'il sera toujours bon de parcourir, même si elles sont très inégalement alimentées:

- Outils de didactique et enseignement du FLE
- Didactique de l'écrit, de la littérature en FLE
- Didactique de l'évaluation en FLE
- Didactique de l'image, de la vidéo en FLE
- Didactique de l'oral, du discours en FLE
- Didactique de la grammaire française
- Didactique des cultures en FLE
- Didactique du lexique, de la sémantique FLE
- Français langue seconde ou précoce
- Français sur objectifs spécifiques - FOSTICE, multimédia et FLETICement vôte
- Parcours Internet FLE
- Politique linguistique et FLE
- Rapports de stages de maîtrise et master FLE

cinquièmement: autoévaluation

Activité (6)

A travers de la recherche numérique sur les sites spécialisées, essayez de trouver la définition des terminologies suivantes:

A. L'interaction verbal

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

