

Le référentiel de compétences et ses effets sur la formation des enseignants de FLE en Algérie

Auteur 1 Mansouri Nadjat

Laboratoire de recherche : Les langues étrangères de spécialité en milieux socioprofessionnels(LESMS) , Université Abderrahmane

Mira, Béjaia

Ecole Normale

Supérieure, Assia Djebbar .Constantine

Email :mansouri.nadjat@ensc.dz

Auteur 2 Dembri Naima

Ecole Normale Supérieure Assia Djebbar .Constantine

Email : nada-97@hotmail.fr

Date de soumission: 21/09/2024

Date d'acceptation: 21/12/2024

Résumé : Enseigner est une action complexe en soi. Elle revêt une dimension particulièrement délicate pour l'enseignant de FLE. En effet, ce dernier doit mobiliser un large éventail de compétences spécifiques et variées, allant au-delà des simples savoirs disciplinaires. Ces compétences sont cruciales, tant pour garantir un développement professionnel continu que pour affirmer l'identité de l'acteur en tant qu'éducateur. En intégrant un référentiel de compétences bien défini, il devient possible de répondre non seulement aux exigences pédagogiques contemporaines, mais aussi de favoriser une professionnalisation renforcée des personnes concernées. Ce référentiel peut ainsi constituer un outil structurant qui oriente la formation, tout en contribuant à l'émergence de pratiques pédagogiques plus cohérentes et adaptées aux défis actuels de l'enseignement des langues étrangères.

Mots-clés : -Enseignement- formation professionnalisante – référentiel de compétences-développement professionnel - exigence pédagogique

Summary:

The teacher's task is undeniably complex, but it takes on an even more delicate dimension for a FLE teacher. The latter is called upon to mobilize a variety of skills. These skills are essential not only to guarantee their professional development, but also to assert their identity as an educator. By integrating a skills framework, we can hope not only to meet contemporary teaching requirements, but also to promote increased professionalization of FLE teachers.

Keywords: Skills- professional development -Teaching-professional training – professionalization

Auteur correspondant: Nom et Prénom, Email: auteurC@mail.com

INTRODUCTION :

Dans un contexte caractérisé par la mondialisation, les avancées technologiques et les mutations rapides sur les plans social et économique, il est indiscutable que la mission de l'enseignant revêt à la fois une importance cruciale et une complexité certaine. Il en découle la nécessité impérative de mettre en œuvre une formation de qualité afin d'optimiser ses performances. Ce besoin s'inscrit dans un mouvement plus vaste de professionnalisation qui affecte le secteur éducatif. En effet, l'enseignement, longtemps perçu successivement comme un art est aujourd'hui reconnu comme une véritable profession nécessitant une formation spécialisée. Cette formation a pour objectif non seulement d'assurer une meilleure insertion professionnelle des enseignants diplômés, mais aussi de renforcer l'efficacité de leur intervention pédagogique.

La mission de l'enseignant est incontestablement complexe, mais elle présente une dimension particulièrement délicate pour un enseignant de Français Langue Étrangère (FLE). Ce dernier doit mobiliser un éventail de compétences comprenant les outils numériques et les technologies de la communication (TIC), l'intelligence émotionnelle, ainsi que les domaines de la psychopédagogie et de la didactique. Ces compétences sont essentielles non seulement pour garantir son développement professionnel, mais aussi pour affirmer son identité professionnelle en tant qu'éducateur.

Dans ce contexte, l'adoption d'un référentiel de compétences se présente comme une démarche essentielle. Bien que ce concept soit fréquemment considéré comme une solution miracle aux défis du secteur éducatif, il suscite néanmoins des débats. En Algérie, ainsi que dans d'autres pays, cette notion est devenue un outil essentiel pour orienter et structurer la formation des enseignants. Philippe Perrenoud, spécialiste de la pédagogie et de la professionnalisation des enseignants affirme qu'avec l'intégration d'un référentiel de compétences, on peut espérer non seulement répondre aux exigences contemporaines de l'enseignement, mais aussi favoriser une professionnalisation accrue des enseignants de

FLE, en les équipant des outils nécessaires pour s'adapter à un environnement en constante évolution.

Le référentiel de compétences constitue un instrument essentiel dans la formation des enseignants, en particulier dans le cadre du Français Langue Étrangère (Perrenoud, 2005). Il offre une structure aux connaissances et aux pratiques pédagogiques indispensables pour répondre aux exigences contemporaines du système éducatif.

La problématique centrale de ce travail s'articule autour de la question suivante : comment le référentiel de compétences peut-il améliorer la formation des enseignants et répondre efficacement aux défis actuels auxquels fait face le système éducatif en Algérie ? Cette réflexion théorique vise à éclairer le contexte spécifique de la formation des enseignants de français en Algérie, en procédant à une analyse des fonctions du référentiel de compétences professionnelles, dans le but d'explorer son impact sur le développement professionnel des enseignants et sur la qualité de l'enseignement du français langue étrangère. C'est dans ce cadre que nous allons tenter de développer l'hypothèse suivante : le référentiel de compétences est indispensable pour la formation des enseignants de FLE, car il organise les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour faire face aux défis de la société contemporaine et particulièrement, au système éducatif algérien.

1.La formation des enseignants de FLE en Algérie

La notion de formation des enseignants, selon M. Fabre (1994), revêt un caractère relativement récent. En effet, ce n'est qu'à partir des années soixante que les dictionnaires spécialisés ont commencé à intégrer une dimension pédagogique au terme « formation ». Legendre (1993) précise que la formation ne se limite pas à l'acquisition de connaissances ; elle englobe nécessairement le développement de compétences et d'attitudes, tout en favorisant l'intégration des savoirs dans la pratique quotidienne. De leur côté, Holec et Porcher définissent la formation comme la préparation à un métier, à une compétence, à l'exercice d'une fonction. C'est l'action par laquelle on confère à l'individu les qualifications nécessaires à l'exercice de ses fonctions(Holec et Porcher 1987, p. 90)

La formation des enseignants en Algérie, à l'instar de celle observée dans d'autres pays, se caractérise par un processus dynamique et multidimensionnel, visant à favoriser le développement personnel et professionnel des participants. Ce processus inclut l'acquisition ou l'actualisation des connaissances, ainsi que l'établissement ou le renforcement des compétences nécessaires à l'exercice de la profession enseignante ou à l'exercice de fonctions spécifiques au sein du système éducatif. En ce sens, elle constitue à la fois un produit et un processus essentiel pour préparer les futurs enseignants à répondre aux défis et aux exigences de leur métier.

Il est clair que la finalité de tout système éducatif réside dans la réussite des apprenants, un objectif qui ne peut être atteint, comme l'affirme Xavier Roegiers, qu'à travers une formation de qualité pour les enseignants. A ce propos, il révèle que la formation joue un rôle déterminant en tant que vecteur de changement, favorisant l'engagement de l'ensemble des acteurs dans le processus éducatif. Il ajoute que les systèmes éducatifs doivent relever plusieurs défis, notamment la réduction des écarts de performance entre les apprenants et l'amélioration des résultats de tous, en particulier ceux des élèves en difficulté (Roegiers, 2005). Pour faire face à ces enjeux, il est nécessaire d'améliorer la qualité de la formation des enseignants.

Cette perspective met en lumière l'importance d'investir dans la formation des enseignants pour garantir non seulement l'efficacité du système éducatif, mais aussi l'équité des résultats scolaires. L'amélioration de la qualité de la formation permet de mieux répondre aux besoins diversifiés des élèves et de contribuer significativement à leur réussite (Xavier Roegiers, 2005). Pour se faire le ministère de l'éducation national algérien a fait le choix de procéder à plusieurs types de formation, initiale et continue.

1.1.La formation initiale des enseignants de FLE

La formation initiale des enseignants est un parcours éducatif, constitué d'un ensemble d'expériences d'apprentissage réalisées par un individu sous la supervision d'une institution d'éducation formelle au cours d'une période déterminée (Forquin, 1984, p. 213). Elle revêt une importance capitale dans le contexte éducatif

actuel, car il est essentiel de former des professionnels capables d'analyser leurs propres pratiques, de résoudre des problématiques complexes et de développer des stratégies pédagogiques basées sur des savoirs diversifiés. Cette formation a également pour objectif de produire des acteurs autonomes et responsables, aptes à relever les défis d'un environnement éducatif en constante mutation. Elle encourage ainsi les futurs enseignants à réfléchir en action, à s'adapter à de nouvelles situations et à justifier leurs choix pédagogiques (Gros et Obin, 2003, p. 106). Cependant, l'OCDE soutient que l'atteinte de cet objectif repose sur l'intégration de la formation initiale et du développement professionnel continu au sein d'un continuum éducatif. Cette approche vise à établir un système de formation cohérent et intégré. Dans le domaine de l'enseignement, cette intégration est particulièrement importante, car elle permet de garantir aux enseignants un parcours de formation harmonieux et évolutif afin de favoriser le partage des meilleures pratiques et l'adaptation des compétences pédagogiques aux besoins variés des apprenants dans un environnement éducatif en perpétuelle mutation (OCDE,2000).

Selon l'article n°77 de la loi d'orientation sur l'éducation nationale, l'Algérie a choisi d'uniformiser la formation des enseignants par le biais d'une approche universitaire. Ainsi, la formation initiale des enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) s'effectue au sein des différentes universités du pays. Les enseignants nouvellement recrutés possèdent généralement un diplôme de l'École Normale Supérieure (ENS) ou une licence classique en français, en traduction, ou une licence LMD en langue française. Cependant, il convient de souligner que seuls les diplômés de l'ENS bénéficient d'une formation qui les prépare à affronter les réalités des situations de classe.

Les universités ont également adopté un système modulaire d'enseignement, qui se décline en cours magistraux, travaux dirigés (TD) et travaux pratiques (TP).

1.1.2 Les modèles de formation initiale

Dans le domaine des sciences de l'éducation, deux modèles de formation initiale se distinguent : le modèle simultané et le modèle consécutif.

Le modèle simultané, comme le décrit Ostinelli (2009), se caractérise par une approche intégrée qui combine une formation générale avec des enseignements théoriques et pratiques. Dans ce contexte, les étudiants s'engagent dans un programme d'une durée de trois à quatre ans, au cours duquel ils alternent des cours académiques et des stages professionnels. Cette structure vise à offrir aux étudiants une expérience d'apprentissage riche et diversifiée, favorisant le développement de compétences variées et complémentaires en temps réel. Par cette alternance, les étudiants sont en mesure de relier les concepts théoriques à des applications pratiques, ce qui renforce leur préparation à intégrer le marché du travail.

À l'opposé, le modèle consécutif, tel que défini par Vaniscotte (1994), repose sur une approche en deux phases distinctes. Dans ce cadre, la préparation à la profession enseignante ne commence qu'après l'obtention d'un diplôme dans une discipline spécifique. Les étudiants, dans un premier temps, se consacrent à une formation académique approfondie dans leur domaine de spécialisation. Ce n'est qu'après avoir acquis les connaissances théoriques fondamentales que ces derniers entreprennent une formation professionnelle ciblée, qui les prépare adéquatement à exercer le métier d'enseignant (Messaour, 2022, p. 54). Ce modèle souligne l'importance d'une solide base disciplinaire avant d'aborder les enjeux pratiques de l'enseignement, garantissant ainsi une qualification professionnelle rigoureuse.

En Algérie, la formation initiale des enseignants ne suit aucun des modèles théoriques établis. En effet, les programmes proposés par les différentes facultés manquent d'une véritable volonté de préparer efficacement les futurs enseignants. Les textes officiels soulignent que le rôle des départements, notamment ceux des lettres et des langues étrangères, se limite à former des diplômés

de licence et de master, sans prendre en compte les spécificités de la formation pédagogique (Messaour, 2016)

Même les Ecoles Normales Supérieures qui sont censées se consacrer à la formation des enseignants, ne s'inscrivent dans aucun des deux modèles de formation (simultané ou consécutif). La formation des professeurs de l'enseignement primaire (PEP), des professeurs de l'enseignement moyen (PEM) et des professeurs de l'enseignement secondaire (PES) est principalement axée sur des connaissances théoriques et disciplinaires. Le volet pratique, quant à lui, n'est abordé qu'à la dernière année, sous forme de stages dans des établissements scolaires, mais avec un volume horaire largement insuffisant : seulement 90 heures pour un total de 1953 heures de formation pour les PEP et 2565 heures pour les PEM (Messaour, 2016, p. 125). Cette répartition inégale met en lumière une insuffisance d'intégration entre les dimensions théoriques et pratiques, soulevant ainsi des interrogations sur l'efficacité de la formation des futurs enseignants.

L'insuffisance d'expérience pratique chez les diplômés soulève des préoccupations concernant leur préparation à relever les défis inhérents à la profession enseignante, ce qui pourrait avoir des répercussions sur la qualité de l'enseignement prodigué aux élèves. Il est donc important d'engager une réflexion approfondie sur l'amélioration des programmes de formation initiale, notamment en ce qui concerne l'intégration des pratiques pédagogiques au sein du cursus universitaire (Guendouz-Benammar, 2015). Cette démarche pourrait contribuer à rehausser la qualité de la formation des enseignants et, par conséquent, à améliorer les résultats des apprenants au sein du système éducatif algérien.

1.2.La formation continue :

La formation continue vise non seulement à remédier aux lacunes de la formation initiale, mais aussi à mettre à jour les connaissances des enseignants face aux évolutions constantes des pratiques pédagogiques et des avancées technologiques (Astolfi, 2006). En proposant des opportunités de perfectionnement, cette formation permet aux enseignants de

s'adapter aux transformations du système éducatif et de répondre aux besoins variés de leurs élèves. De cette manière, elle joue un rôle crucial dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement et favorise une approche éducative à la fois dynamique et pertinente, essentielle pour garantir l'efficacité de l'apprentissage dans un environnement en constante mutation. Cette démarche contribue également à promouvoir une culture de l'apprentissage tout au long de la vie, enrichissant ainsi le parcours professionnel des enseignants. (Tardif,2006).

Après leur recrutement, les enseignants algériens suivent une formation pédagogique préparatoire durant leur stage probatoire. L'arrêté interministériel du 24 août 2015 établit les modalités d'organisation, la durée et le contenu des programmes de cette formation. Parallèlement, le Ministère de l'Éducation a mis en place des dispositifs d'accompagnement pour les stagiaires, consistant en une quinzaine de séances de formation sous le tutorat d'un professeur formateur, sélectionné par l'inspecteur de la circonscription (Guendouz-Benammar,2015). Ce dispositif a pour objectif d'exposer les stagiaires à des situations réelles d'enseignement, afin de développer leurs compétences professionnelles et de les familiariser avec les documents officiels en vigueur.

Selon la correspondance ministérielle n°295/0.0.5/2015 datée du 25 octobre 2015, la formation post-universitaire alternée, intégrant à la fois des volets théoriques et pratiques, est organisée durant les journées et demi-journées pédagogiques, notamment le Samedi et le Mardi après-midi. De plus, cette formation se prolonge pendant les vacances scolaires d'hiver et de printemps, étant considérée comme obligatoire pour tous les enseignants souhaitant se présenter à l'examen de titularisation. Cette approche a pour objectif de s'assurer que les futurs enseignants développent les compétences essentielles requises pour leur pratique professionnelle. En outre, elle leur permet de mettre en œuvre concrètement leurs connaissances dans des contextes éducatifs réels, renforçant ainsi leur préparation et leur efficacité en tant qu'éducateurs. Cette démarche favorise la mise en œuvre de savoirs théoriques et la capacité à les appliquer dans des situations

pratiques, ce qui est essentiel pour garantir un enseignement de qualité. (Guendouz-Benammar,2015)..

Le Ministère de l'Éducation nationale a également instauré des dispositifs d'accompagnement visant à plonger les stagiaires dans des situations réelles d'enseignement. À l'issue de cette formation, les stagiaires doivent passer un examen de titularisation. Cette évaluation est supervisée par une commission composée de l'inspecteur de la circonscription ainsi que de deux professeurs formateurs, qui sont chargés d'évaluer les aptitudes et les connaissances des candidats, conformément aux dispositions réglementaires en vigueur. Le processus de titularisation est fondamental pour assurer la qualité du corps enseignant, car il garantit que seuls les candidats ayant prouvé un niveau de compétence satisfaisant obtiennent leur statut définitif. En Algérie, à travers ses différents types et modèles de formation, l'objectif est de professionnaliser la formation des enseignants afin d'améliorer tant les résultats des apprenants que ceux du système éducatif dans son ensemble (Messaour, 2016).

2.Vers une formation professionnalisante des enseignants

Perrenoud affirme que l'enseignement est un acte intrinsèquement lié à un ensemble de situations d'incertitude et d'imprévisibilité. Chaque séance de cours présente des défis uniques, auxquels l'enseignant doit répondre avec efficacité et rapidité. Pour faire face à ces imprévus, il est essentiel que l'enseignant s'engage pleinement, tant sur le plan professionnel que personnel, tout en gérant le stress et la fatigue qui en découlent. Ce contexte exige une capacité à résoudre des situations-problèmes complexes, nécessitant non seulement des compétences techniques, mais aussi un investissement émotionnel significatif (Perrenoud,2004) Selon Perrenoud (2005), la professionnalisation des enseignants repose sur une formation hybride qui intègre harmonieusement la théorie et la pratique. Cette approche doit s'inscrire dans une démarche clinique, permettant une réflexion continue sur les pratiques enseignantes. En effet, la formation doit accompagner l'enseignant tout au long de sa carrière, en lui offrant des outils pour analyser et ajuster ses méthodes d'enseignement en fonction des expériences vécues en classe. Ainsi, l'évolution

professionnelle devient un processus dynamique, favorisant une adaptation constante aux nouvelles réalités éducatives et aux besoins des élèves (Perrenoud, 2005).

Pour des raisons politiques et économiques, la professionnalisation de l'enseignement est devenue un sujet d'étude suscitant un grand intérêt dans de nombreux pays européens et américains, notamment au Canada et aux États-Unis. Morales (2012) souligne que les inspecteurs, chercheurs et enseignants ont voulu imposer leurs perspectives sur la formation des enseignants. Ces acteurs sont qualifiés par Tardif de « fer de lance du mouvement de professionnalisation de l'enseignement » (Tardif et al., 1998, p. 16).

Cependant, pour professionnaliser les offres de formation destinées aux enseignants, qu'ils soient novices ou expérimentés, il est essentiel d'effectuer une analyse des pratiques pédagogiques durant les différentes phases de leur formation (qu'elle soit préprofessionnelle, initiale ou continue). Selon Morales, l'enseignement est une activité professionnelle hautement qualifiée qui confère aux enseignants le statut de praticien réflexif. Cela signifie qu'ils sont en mesure de délibérer, d'objectiver, de partager et d'améliorer leurs propres pratiques. De plus, cette réflexion leur permet d'introduire des innovations qui peuvent significativement accroître leur efficacité (Morales, 2012, p. 36 »

Cette formation axée sur le terrain offre aux enseignants une plus grande autonomie dans leurs pratiques professionnelles, leur permettant d'effectuer des allers-retours entre la théorie et la pratique, ainsi qu'entre l'expérience professionnelle et la recherche, et d'échanger avec des formateurs universitaires (Tardif et al., 1998, cité par Morales, 2012, p. 36). C'est pourquoi Gauthier et Mellouki (2006) envisagent la formation des enseignants comme un continuum, un processus continu où ils alternent tout au long de leur carrière, phases d'enseignement actif et phases de mise à jour et de perfectionnement. Cependant, pour que cette dynamique soit efficace, il est crucial de développer un référentiel de compétences. Ce référentiel sert de cadre de référence, facilitant non seulement le processus de

formation des futurs enseignants, mais aussi leur évaluation. Il aide à clarifier les attentes, à structurer l'apprentissage et à promouvoir une amélioration constante des pratiques éducatives, assurant ainsi une formation de qualité qui répond aux besoins évolutifs du milieu éducatif (Perrenoud, 2004).

3. Référentiel de compétences professionnelles et formation des enseignants

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) définit la compétence comme l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions permettant d'agir efficacement (Conseil de la coopération culturelle, 2001, p. 15). Dans cette lignée, Le Boterf souligne que la compétence professionnelle ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, etc.) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources (Le Boterf, 2002, p. 60). Ainsi, la formation professionnalisante vise à établir et à développer les compétences nécessaires, en se fondant sur un référentiel qui définit clairement les exigences de la profession, en particulier pour les enseignants de français langue étrangère (FLE). À ce propos, Perrenoud souligne que le référentiel ne doit pas être perçu comme un simple préambule ou une annexe du plan de formation ; il constitue plutôt *« un véritable outil de conception et d'évaluation d'un cursus de formation professionnelle »* (Perrenoud, 2001, p. 3). Cette approche garantit une adéquation entre les compétences enseignées et les exigences du terrain, contribuant ainsi à la qualité de la formation des futurs enseignants. (Perrenoud, 2001, p. 3).

En outre, Paquay définit le référentiel, dans le contexte d'une formation spécifique, comme un ensemble structuré de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession. Ce cadre est considéré comme une référence par les concepteurs, planificateurs, gestionnaires et évaluateurs de programmes de formation, ainsi que par les individus qui, dans ces divers rôles, cherchent à établir ou à évaluer leur propre parcours de formation (Paquay, 1994, p. 7). Par conséquent, le référentiel s'avère être un outil essentiel, non seulement pour orienter la formation, mais aussi pour évaluer la progression et l'adéquation des compétences

acquises par les apprenants. Cependant, une question cruciale se pose : quel serait l'effet d'un tel référentiel sur la formation des enseignants de français langue étrangère (FLE) en Algérie ?

4.L'effet d'un référentiel de compétences sur la formation des enseignants de français langue étrangère (FLE)

La question de l'effet d'un référentiel de compétences sur la formation des enseignants de français langue étrangère, en Algérie, revêt une importance cruciale dans le cadre de l'évolution pédagogique et des enjeux linguistiques actuels. En effet, un référentiel bien élaboré peut, non seulement orienter le processus de formation, mais également garantir la qualité et la pertinence des pratiques enseignantes.

Le référentiel, comme l'indique Paquay, pourrait intégrer plusieurs paradigmes relatifs à la nature de l'enseignement et à la manière d'apprendre à enseigner. Parmi ces paradigmes, on peut évoquer celui de la maîtrise approfondie et réfléchie des savoirs, ainsi que des savoirs interdisciplinaires (Fourez, 1991). Il existe également celui de l'acquisition systématique des compétences pratiques et techniques nécessaires sur le terrain, visant les tâches que les enseignants doivent être capables de réaliser, en fonction d'objectifs bien définis, et qui constituent des compétences spécifiques à acquérir durant la formation initiale ou les premières années de la carrière professionnelle. Par ailleurs, l'enseignant expert peut être vu comme un « praticien-artisan » (Lévi-Strauss, Perrenoud, 1982), qui, à partir des ressources disponibles, construit un projet cohérent, souvent basé sur l'intuition car la pratique pédagogique en classe ne se réduit pas à la simple application d'une théorie ou à un enchaînement de règles. Elle implique plutôt des prises de décisions fréquentes, souvent automatiques, qui permettent à l'enseignant de s'adapter aux situations variées qu'il rencontre (Perrenoud, 1982). Un autre paradigme est celui du « praticien réflexif », qui développe un « savoir d'expérience » structuré et transmissible. Ce professionnel se distingue par son autonomie, non seulement en raison de sa capacité à autoréguler ses actions, mais aussi par sa faculté à guider son propre apprentissage à travers une analyse critique de ses pratiques et de leurs résultats. En tant que stratège, il ne se

contente pas de connaissances de base éprouvées, mais actualise régulièrement ses savoirs et expérimente de nouvelles approches pour améliorer l'efficacité de sa pratique (Wideen, 1992). Cette dynamique d'innovation continue s'inscrit dans une démarche de professionnalisation, comme le souligne), qui consiste également à capitaliser sur l'expérience et à réfléchir de manière critique sur sa pratique pour la réorganiser et l'optimiser (Perrenoud, 1992). Ainsi, l'enseignant engage un processus réflexif et adaptatif qui combine l'intégration de l'expérience et la mise à jour régulière de ses stratégies pédagogiques. Enfin, le paradigme qui envisage l'enseignement comme un processus de développement personnel, où les valeurs et engagements individuels de l'enseignant jouent un rôle central, comme l'ont souligné Kennedy (1987) ainsi que Grootaers et Tilman (1991).

Reconnaître ces paradigmes revient à souligner l'importance des compétences professionnelles des enseignants et la nécessité de définir un cadre clair pour établir un référentiel de ces compétences. Un tel cadre pourrait avoir un impact significatif sur les différentes dimensions de la formation des enseignants en Algérie, en orientant leur développement professionnel et en améliorant l'adaptation de leur pratique aux besoins des apprenants. Ce cadre influencera notamment le développement professionnel des enseignants, l'évaluation de leurs compétences, ainsi que leur capacité à s'adapter aux besoins des apprenants.

4.1 Clarification des attentes professionnelles

Dans son ouvrage « Construire des compétences : Un défi pour l'école », Perrenoud aborde l'importance cruciale des compétences dans le contexte éducatif et explore comment les référentiels peuvent structurer efficacement la formation des enseignants (Perrenoud, 1999). En effet, un référentiel de compétences bien élaboré précise les savoirs, les savoir-faire et les attitudes que les enseignants de français langue étrangère doivent acquérir. Ce cadre contribue ainsi à une vision partagée des standards professionnels et permet aux futurs enseignants de mieux comprendre les attentes liées à leur profession et d'orienter leur apprentissage de manière ciblée et pertinente. En établissant des normes explicites, le référentiel assure une cohérence entre la

formation initiale des enseignants et les exigences du terrain professionnel (Perrenoud,2005).

En outre, comme l'indique Legendre (2007), le référentiel aborde des questions fondamentales telles que : « Que signifie aujourd'hui enseigner, et quelles en sont les exigences pour un professionnel? » Cette réflexion est cruciale, car elle incite les formateurs et les enseignants à examiner les compétences nécessaires dans un environnement éducatif en perpétuelle évolution, tout en contribuant à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. De ce fait, le référentiel ne se contente pas d'être une simple énumération de compétences, mais constitue un véritable levier pour la professionnalisation des enseignants.

4.2. Amélioration de la qualité de l'enseignement

L'intégration d'un référentiel de compétences spécifique pour les enseignants de français langue étrangère (FLE) joue un rôle déterminant dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement(Perrenoud,2004). Il permet aux enseignants de mieux se préparer afin de relever les défis de leur pratique quotidienne en favorisant une approche plus réfléchie et adaptée à la diversité des besoins des élèves (Paquay, 2004). Ainsi, il contribue non seulement à l'amélioration des pratiques d'enseignement, mais aussi à l'enrichissement de l'expérience d'enseignement en fournissant aux enseignants les outils nécessaires pour endosser pleinement leurs« *costumes professionnels*», et de mieux interagir avec leurs apprenants (Perrenoud, 1999). Il encourage également les formateurs à concevoir des programmes innovants qui mettent l'accent sur le développement de compétences pédagogiques, relationnelles et managériales. Ces compétences sont essentielles pour dispenser un enseignement de qualité, mais aussi pour créer un environnement d'apprentissage dynamique et engageant (Perrenoud,2005). Nous pouvons citer plusieurs pays qui ont appliqué des référentiels de compétences pour améliorer la formation des enseignants et les résultats éducatifs, comme la Finlande et Singapour qui ont mis en place un système de formation des enseignants fondé sur des référentiels de compétences clairs. Ces référentiels, centrés sur une gamme

diversifiée de compétences pédagogiques, contribuent à assurer que les enseignants sont adéquatement préparés et ont contribué à des résultats académiques parmi les meilleurs au monde dans divers classements internationaux. De même au Canada, plusieurs provinces utilisent des référentiels de compétences pour les enseignants, comme en Ontario, où des normes claires sont établies pour la formation et le développement professionnel. Cela a conduit à une amélioration significative des performances des élèves dans des évaluations internationales telles que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA).

4.3.Évaluation et accompagnement des futurs enseignants :

Le référentiel de compétences constitue un cadre essentiel pour l'évaluation des enseignants de français langue étrangère (FLE) en formation. Il « *constitue le référent pour l'évaluation* » (Paquay, 2004,p. 21), ce qui permet de garantir une standardisation et une cohérence dans les processus d'évaluation. Perrenoud renforce cette idée en affirmant que « *les institutions de formation initiale et continue ont besoin de référentiels pour orienter leurs programmes, et les corps d'inspection s'en servent pour évaluer les enseignants en exercice et demander des comptes* » (Perrenoud , 2004,p. 14).

En établissant des critères d'évaluation clairs et détaillés, les formateurs disposent d'outils efficaces pour évaluer de manière systématique, équitable et objective les compétences des enseignants en formation. (Par exemple, un référentiel peut inclure des compétences spécifiques telles que la gestion de la classe, la planification de cours, ou l'utilisation des technologies éducatives). Cela facilite non seulement un suivi rigoureux des compétences développées, mais offre également une opportunité d'accompagnement personnalisé. En identifiant les domaines spécifiques nécessitant un renforcement ou une amélioration, les formateurs peuvent concevoir des interventions ciblées et adaptées aux besoins de chaque étudiant.

Ainsi, ce cadre d'évaluation contribue non seulement à garantir la qualité de la formation, mais également à suivre le développement des compétences des enseignants afin de les

préparer à devenir plus compétents et confiants, capables de relever les défis de l'enseignement du FLE. En favorisant cette approche formative, le référentiel devient un véritable outil d'optimisation de l'apprentissage, tant pour les formateurs que pour les apprenants (Perrenoud, 2004 ; Paquay, 2004).

4.4. Promotion de la réflexivité professionnelle

L'un des aspects fondamentaux du référentiel de compétences est sa capacité à favoriser la réflexivité professionnelle chez les enseignants en formation. En incitant ces futurs enseignants à examiner de manière critique leurs pratiques pédagogiques, le référentiel les encourage à évaluer l'impact de leurs méthodes sur l'apprentissage des élèves. Cette réflexion permet non seulement d'identifier les points forts de leur approche, mais aussi de déceler les axes nécessitant des ajustements ou des améliorations (Perrenoud, 2001)..

La démarche réflexive revêt une importance cruciale pour le développement professionnel continu, car elle invite les enseignants à adopter une posture d'apprentissage tout au long de leur carrière. En prenant le temps de réfléchir sur leurs expériences et de remettre en question leurs choix pédagogiques, les enseignants seront mieux équipés pour s'adapter aux besoins diversifiés de leurs apprenants et pour intégrer de nouvelles pratiques efficaces dans leur enseignement (Schön, 1983).

De plus, cette culture de la réflexivité contribue à la création d'une communauté professionnelle d'apprentissage, où les enseignants peuvent partager leurs expériences, échanger des idées et collaborer sur des problématiques communes (Schön, 1983). Ainsi, le référentiel ne se limite pas à être un simple outil d'évaluation, mais devient un levier puissant pour la formation d'enseignants engagés et proactifs dans leur développement professionnel (Perrenoud, 2001)..

4.5. Adaptation aux évolutions du système éducatif

Le référentiel de compétences se présente comme un outil dynamique, essentiel pour garantir une adéquation entre les pratiques pédagogiques et les évolutions du système éducatif. Sa capacité à évoluer en réponse aux besoins changeants du contexte

éducatif en fait un levier crucial pour intégrer de nouvelles approches pédagogiques, innovations technologiques et méthodes contemporaines d'enseignement. En ce sens, il joue un rôle déterminant dans la préparation des enseignants à naviguer dans un environnement éducatif en constante mutation (Dupuy, M.-C., 2005).

L'évolution du référentiel permet aux enseignants de se familiariser avec les dernières tendances en matière d'enseignement, telles que l'apprentissage hybride, l'utilisation des ressources numériques et les stratégies d'enseignement différencié.

Un référentiel qui intègre ces éléments contribue à renforcer la pertinence des pratiques pédagogiques face aux défis contemporains, notamment ceux liés à la diversité des apprenants et à l'importance croissante de l'éducation inclusives. De plus, cette adaptabilité favorise une culture de l'innovation au sein des établissements de formation, encourageant les enseignants à s'engager dans un processus d'apprentissage continu (Perrenoud, 2001). En les incitant à réévaluer régulièrement leurs pratiques à la lumière des évolutions éducatives, le référentiel stimule la réflexion critique et le développement professionnel. Par conséquent, il ne s'agit pas seulement d'un instrument d'évaluation, mais d'un véritable guide pour l'évolution des pratiques éducatives, garantissant que les enseignants restent à la pointe de leur discipline et puissent répondre efficacement aux exigences d'un monde en perpétuelle transformation.

4. Conditions favorables à l'utilisation et à l'application du référentiel de compétences par les enseignants

4.1. Formation Initiale et Continue

Un engagement fort et explicite des instances éducatives est essentiel pour promouvoir le référentiel de compétences (Perrenoud, 2005). Cela nécessite l'établissement de directives favorables et une politique éducative qui facilite la fourniture de ressources pédagogiques et d'outils pratiques, afin d'assurer une application efficace du référentiel en classe. Parallèlement, il est crucial d'intégrer ce référentiel tant dans la formation initiale que dans la formation continue des enseignants.

En effet, Gérard De Vecchi (2004) souligne que la formation initiale doit impérativement inclure le référentiel de compétences afin de sensibiliser les enseignants débutants aux compétences qu'ils doivent développer, et qu'ils soient acteurs de leur formation et leur permettre de saisir l'importance du référentiel et d'apprendre à l'appliquer de manière concrète dans leur pratique (Perrenoud, 2004). De plus, la formation continue joue un rôle tout aussi vital ; des sessions de perfectionnement permettent aux enseignants de mettre à jour leurs compétences et d'adopter de nouvelles pratiques pédagogiques en adéquation avec le référentiel (Astolfi, 2008). Toutefois, il faut préciser que cet environnement dynamique exige un contexte scolaire favorable pour encourager une atmosphère d'apprentissage constructive. Cela nécessite des infrastructures adéquates, un environnement inclusif et des ressources pédagogiques variées qui permettent aux enseignants d'expérimenter et d'adapter leurs pratiques.

4.2.L'implication des enseignants est également déterminante dans cette démarche. Leur engagement actif, tant dans la mise en œuvre du référentiel que dans les processus de formation continue et de partage des pratiques, crée un cercle vertueux où chacun peut apprendre des autres (Loughran, 2002). Le développement d'une culture de collaboration entre enseignants peut enrichir les échanges de pratiques et renforcer le dialogue, le soutien entre pairs, et l'engagement collectif pour une amélioration de la qualité de l'enseignement (Schwartz, 2000).

Pouvoir réunir toutes ces conditions, permet de s'approprier le référentiel et optimiser son impact sur l'apprentissage des élèves. et d'assurer ainsi une éducation qui répond véritablement aux nouvelles exigences (Loughran, 2002). La réussite de cette démarche ne repose pas uniquement sur le référentiel lui-même, mais sur l'ensemble des acteurs impliqués et leur engagement commun à promouvoir une éducation de qualité.

Conclusion

En somme, le référentiel de compétences joue un rôle crucial dans la formation des enseignants. Il clarifie les attentes professionnelles, améliore la qualité de l'enseignement, facilite

l'évaluation, encourage la réflexivité et s'adapte aux évolutions du système éducatif. En intégrant ce référentiel dans les programmes de formation, on contribue à former des enseignants compétents et adaptés aux défis du XXI^e siècle. Cependant, pour garantir une mise en œuvre efficace du référentiel, il est impératif de créer un cadre propice. Cela inclut une formation initiale et continue adaptée, qui non seulement familiarise les enseignants avec le référentiel, mais leur offre aussi des stratégies concrètes pour l'appliquer dans leur pratique quotidienne. Un soutien institutionnel solide est également crucial, assurant que les établissements scolaires disposent des ressources nécessaires et d'une politique favorable à l'innovation pédagogique.

Astolfi, J.-P. (2006). *Didactique et formation des enseignants : une perspective de recherche*. Paris : Éditions La Découverte.

Astolfi, J.-P. (2008). *Didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : Éditions La Découverte.

Astolfi, J.-P. (2010). Les processus d'enseignement-apprentissage. In C. S. Pouliot (Ed.), *La formation des enseignants : recherche et pratiques* (pp. 47-64). Toulouse : Éditions Érès.

Benhouhou ,N.(2007) . *L'enseignement du français en Algérie ;l'écrit et l'évaluation de l'écrit dans le système scolaire :Bilan et perspective* ,ENS Bouzaréah.

Bouchard, A.-M. (2010). *Les pratiques de formation des enseignants : enjeux et perspectives*.

Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Bucheton, D. (2010). *La didactique et ses enjeux*. Paris : Éditions Érès.

Cros, F. (1999). Editorial. *Recherche et Formation*. Paris. INRP, (31)

Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London : Falmer Press.

Dupuy, M.-C. (2005). *Référentiels de compétences et évaluation : enjeux pour la formation des enseignants*. Paris : Éditions L'Harmattan.

- Forquin, J-C., (1984) : « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de scolarisation » in, *Revue Française de Sociologie*, n° 25(2), pp.211-232
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Le Boterf, G. (1993). *Quelle évaluation de l'investissement en formation continue ?*[Communication].
- Congres de l'ADMEE. Lyon : ADMEE.
- Loughran, J. (2002). *Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching*. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.
- Morales, A : (2012). *Etude comparée de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec et en Finlande*. (Mémoire présenté a la Faculté des Sciences de l'éducation). Université de Montréal,
- Messaour, R. (2016). *L'apport du cursus universitaire dans la formation des enseignants du FLE en Algérie*. (Mémoire de magistère). Université de Sétif 2.
- Moisan, C. (2012). *La formation des enseignants. Éléments de didactique professionnelle*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Obin, J-P. (2002). *Qu'est-ce que la vie scolaire ? Cours pour la formation des personnels de direction et les CPE*. Lyon : IUFM.
- OCDE (2005) : *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. France : Publications de l'OCDE.
- Ostinelli, G. (2009). *Teacher Education in, Italy, Germany, England, Sweden and Finland*.European Journal of Education. Royame-Uni et Etats Unis: The Author Journal
- Compilation et Blackwell Publishing Ltd, 44(2) Part II, 291-308.
- Perrenoud, P. (1999). *Construire des compétences : un défi pour l'école*. Paris : Éditions ESF.

- Perrenoud, P. (2004). La professionnalisation des enseignants : un défi pour le XXI^e siècle. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Perrenoud, P. (2005). Adapter l'enseignement à la diversité des élèves. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Perrenoud, P. (2010). Savoir faire face à un public difficile. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Roegiers, X. (1997). Analyser une action d'éducation ou de formation. Bruxelles/Paris : DeBoeck & Larcier.
- Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York : Basic Books.
- Schwartz, Y. (2000). La formation professionnelle et la compétence. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Tardif, S. (2006). La formation des enseignants : enjeux et perspectives. Paris : Presses Universitaires de France.
- Tardif, S. (2012). L'enseignant et sa formation : un enjeu de qualité. In A. B. Calvot & J. L. S. Bouchard (Eds.), Développement professionnel et formation continue des enseignants (pp. 23-40). Lyon : Éditions de la Documentation française.
- Vaniscotte, F. (1994). L'éducation et la formation des enseignants en Europe. Revue des sciences de l'éducation, 20(2), 331-350.