
Conception d'un programme d'entraînement pour développer les compétences professionnelles et la conscience de l'identité professionnelle chez les futurs-enseignants de FLE à la lueur de la didactique professionnelle.

Recherche préparée par :

*Dr. Abdel Nasser Chérif Mohammed.**

Résumé en langue française.

Cette recherche a pour objectif le développement des compétences professionnelles et la conscience de l'identité professionnelle chez les futurs-enseignants de FLE. Afin d'atteindre les objectifs de la recherche, On a présenté un cadre conceptuel ayant trois axes; à travers le 1^{er} Axe I, met l'accent sur la didactique professionnelle (la professionnalisation, la professionnalité, le professionnalisme, et les représentations professionnelles, le 2^{ème} Axe met en relief les compétences professionnelles, et le 3^{ème} Axe met l'accent sur la conscience des dimensions de l'identité professionnelle. On a suivi des étapes procédurales pour déterminer ces compétences professionnelles indispensables pour les futurs-enseignants de FLE et les compétences relatives à la conscience des dimensions de leur identité professionnelle. On a suivi les étapes procédurales: 1) élaborer des instruments de mesure (grille d'observation), validés puis appliqués avant et après l'intervention. 2) élaborer un programme d'entraînement en se référant aux recherches appropriées à ce propos. L'analyse et l'interprétation des résultats certifie l'efficacité du programme ciblé.

Mots clés.

Didactique professionnelle – compétences professionnelles – Dimensions de conscience de l'identité professionnelle.

Introduction.

Créer, concevoir ensuite suivre une didactique à la formation professionnelle à l'ère actuelle constitue une nécessité urgente notamment lorsqu'il s'agit de la formation des futurs-enseignants des langues vivantes étrangères en général et plus particulièrement de la formation des futurs-enseignants de FLE. La remise en question de cette pédagogie à la formation professionnelle ou plutôt cette didactique professionnelle nous incite à discuter de nouveau les concepts et les notions déjà traités tels que la personnalisation, la professionnalité, le professionnalisme, les représentations professionnelles ainsi la conscience de l'identité professionnelle.

***Professeur-adjoint de didactique FLE Université du Fayoum.**

Email : dr.nasser_cherif@hotmail.com

Former Les futurs-enseignants dans le cadre des langues vivantes étrangères en général et notamment dans le cadre de la formation des futurs-enseignants de FLE, nécessite de ne pas assimiler cette formation à la maîtrise de la langue. On doit prendre en considération que savoir-enseigner n'est pas identique aux savoirs et aux savoir-dire langagiers même si l'acquisition des savoirs langagiers et de savoirs discursifs sont les bases essentielles nécessaires pour le savoir-enseigner; pour bien former un enseignant qui doit, à son tour, tout d'abord acquérir les savoirs langagiers et les savoirs discursifs. À ce propos, (Ishikawa Fumiya, 2013) a confirmé que lorsqu'on essaie de trouver une place pour le processus de formation au métier de l'enseignant de FLE et pour réfléchir aux problèmes relatifs à ce domaine, on doit transmettre les cultures éducatives concernant l'enseignement/ apprentissage de FLE aux futurs enseignants. c'est la même chose pour les enseignants en service parce qu'ils ont besoin de développer, au fur et à mesure, leurs compétences professionnelles et leurs pratiques méthodologiques. Or, la tâche essentielle de notre contribution est de trouver les points communs entre le processus de la formation des futurs-enseignants de FLE et la professionnalisation dans le métier de l'enseignant.

De cette idée d'Ishikawa, le chercheur touche une importance accordée au processus de former les enseignants de FLE sur le plan de l'enseignement/ apprentissage des langues vivantes étrangères et de l'enseignement/ apprentissage de FLE en particulier. Le contact transfrontalier des cultures et des individus est devenu familier grâce aux outils technologiques, fait du processus de former les enseignants des langues vivantes étrangères et du français d'autant d'importance que le processus de formation en général parce que le processus de l'enseignement ne peut être assuré efficacement si les enseignants ne sont pas bien qualifiés ou bien formés.

Plusieurs chercheurs, didacticiens et des méthodologues ont affirmé que nous vivons dans des communautés marquées par des changements sociétaux importants relatifs à la mondialisation et à la mobilité des personnes. Le monde de l'éducation en général et de l'enseignement des différentes sciences parmi lesquelles on trouve l'enseignement des langues étrangères a massivement changé sur le plan mondial. Dans cette situation, l'enseignant se trouve en confrontation à des classes diversifiées du point de vue socioculturel. De cette situation naît le besoin de diversifier les cursus et les programmes d'enseignement/ apprentissage, de professionnaliser les futurs-enseignants et de proposer aux enseignants en service des entraînements continus. (Collès L., 2015).

Signalons que la question de professionnalisation des enseignants n'est pas tout-à-fait nouvelle. Cette question était excitée dès les années soixante du siècle dernier et a été remise en question à l'époque actuelle grâce aux renouvellements au sein des outils technologiques et numériques et aux changements sociétaux. Plusieurs chercheurs et didacticiens comme : (Parent A., (1963); Gohier C., (1997) ont indiqué que les facultés des sciences de l'éducation ont vu le jour au milieu des années soixante du siècle dernier. À partir des années soixante jusqu'à l'ère actuelle, ces établissements ont continué à déployer des efforts remarquables dans le processus de la professionnalisation de la formation des enseignants(es).

Dès le début des années 2000/2001, le ministère de l'éducation du loisir et du sport à Québec (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2001) a lancé un référentiel de compétences destiné à la question de la professionnalisation des enseignants en général. Ce référentiel comprend douze compétences élémentaires pour bien former les enseignants dont deux compétences sont consacrées aux fondements de son métier comme enseignant, quatre compétences sont consacrées à l'acte d'enseigner, et quatre compétences sont consacrées au contexte social et scolaire, et deux compétences sont consacrées à la conscience des dimensions de l'identité professionnelle.

Notons que le travail d'un professionnel maintient sa capacité à réfléchir sur toutes les phases de son travail; un professionnel n'a pas une pratique mécanique ou routinière. (Schön D., 1994).

Anadon N., a cité, dans (Falardeau E., et Wentzel B., 2016), qu'il existe quelques critères pour déterminer si le processus de la formation est un métier :

- Le métier de l'enseignant est un service social;
- Il est une formation spécialisée menant à une certification et donnant un droit exclusif de pratique;
- Il a des savoirs spécialisés exclusifs;
- Il est une pratique nécessitant une autonomie intellectuelle;
- Il a des finalités propres;
- Ce métier nécessite une mise à jour constante de savoirs pour améliorer la pratique;
- Il a de grandes responsabilités morales (vis-à-vis des apprenants(es), des pairs, des parents et de la population).

Selon les éditions du (Gouvernement d'Alberta, (consulté en 2019), la professionnalisation doit mettre l'accent sur des capacités, des aptitudes et des pratiques données pour que les acquis d'apprentissage (AA) énoncés dans les manuels, et les programmes d'études soient efficaces. Ces aptitudes doivent :

- Refléter une conception et une planification à court et à long terme;
- Intégrer un éventail de stratégies de formation, notamment les utilisations appropriées de la technologie, selon le contexte, le contenu, les résultats visés et les besoins d'apprentissage des apprenants(es);
- Faire en sorte que tous les apprenants(es) développent constamment leurs compétences en littératie et en numératie,
- Communiquer des attentes élevées pour tous(toutes) les apprenants(es);
- Favoriser la compréhension que les apprenants(es) ont du lien entre l'activité et les acquis d'apprentissage (AA) visés;
- Tenir compte des contextes et des enjeux pertinents, qu'ils soient locaux, nationaux, régionaux ou internationaux;
- Être variées, engageantes et pertinentes pour les apprenants(es);
- Renforcer l'aptitude de collaboration des apprenants(es);

- Intégrer la technologie et les ressources numériques dans la mesure du possible afin de renforcer la capacité des apprenants(es) à : acquérir, appliquer et créer de nouveaux savoirs;
- Communiquer et collaborer avec les autres;
- Réfléchir de façon critique;
- Accéder à l'information provenant de sources diverses, l'interpréter et l'évaluer,
- Prendre en compte les facteurs de diversité des apprenants(es), y compris : la démographie, p. ex. l'âge, le sexe, l'ethnicité et la religion.

Selon les mêmes écrits du (Gouvernement d'Alberta, (consulté en 2019), on a noté que l'enseignant professionnel doit manifester le pouvoir d'employer des stratégies pour faire participer ses apprenants à des activités d'apprentissage significatives basées sur

- Un savoir spécialisé des matières qu'il enseigne;
- Une compréhension des antécédents des apprenants, de leurs savoirs et de leurs expériences précédentes;
- La connaissance de la façon dont les élèves évoluent en tant qu'apprenants.

Également la professionnalisation aide les enseignants à appliquer des pratiques et des modalités d'évaluation des apprenants visant à :

- ✓ Refléter avec justesse les résultats d'apprentissage des programmes d'études;
- ✓ Générer des preuves de l'apprentissage des apprenants pouvant servir à orienter l'enseignement à travers une évaluation formative et sommative;
- ✓ Offrir différentes méthodes que les apprenants peuvent suivre pour démontrer leur atteinte des acquis d'apprentissage (AA);
- ✓ Fournir une rétroaction juste, constructive et prompte sur l'apprentissage des apprenants;
- ✓ Maintenir l'emploi d'un jugement raisonné concernant les données employées pour déterminer et rapporter le niveau d'apprentissage des apprenants.

La professionnalisation d'après, (Bourdoncle R., 1991), comporte trois emplois dans la littérature éducative. On touche dans ces trois emplois un changement considérable.

- Pour le premier emploi de la professionnalisation, il s'agit d'une occupation connue comme profession. Le groupe professionnel concerné met en pratique des stratégies collectives pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités. C'est, en fait, un processus interactif avec les deux autres emplois;
- Pour le deuxième emploi de la professionnalisation, il s'agit d'adhérer au discours et aux normes établies collectivement dans leur groupe professionnel, ce sont ainsi amenés à respecter dans leur pratique, les procédures et les normes établies par le groupe professionnel. La professionnalisation est, donc, une forme d'apprentissage social conduisant au professionnalisme. L'auteur suggère qu'on doive plutôt parler alors de ce qu'on intitule la socialisation professionnelle;

- Pour le troisième emploi, la notion de professionnalisation met souvent en relief l'amélioration des compétences individuelles et collectives des enseignants, et les renvoie à la rationalisation des connaissances mises en œuvre dans la profession. Cela peut entraîner une plus grande maîtrise ou une plus grande efficacité individuelle et collective. Selon Bourdoncle R., dans cette acception la professionnalisation est alors synonyme du processus du développement professionnel.

Selon Bourdoncle R., les trois emplois du terme «Professionnalisation» sont interactifs; le fait de manifester une démonstration du professionnalisme des membres d'un groupe professionnel et pour obtenir une reconnaissance de leurs compétences professionnelles et de leurs conditions de pratique professionnelle, cette formation et ce perfectionnement professionnel constitue donc une occasion d'un type de socialisation professionnelle. Les trois emplois sont, donc, complémentaires de ce concept de «professionnalisation».

A cette perspective, le terme de personnalisation, d'après le (Ministère de l'éducation, 2001), renvoie à deux genres de processus, un processus interne faisant référence à qui s'intitule la professionnalité et un processus externe faisant référence à ce qui s'intitule le professionnalisme. Ces deux acceptions se manifestent, d'après (Lang V., 1999) non seulement de façon différente mais également de façon complémentaire.

On doit, donc, éclaircir les différences essentielles qui peuvent exister entre le concept de «professionnalisation» et celui de «professionnalité». Le terme de «professionnalisation» est employé dans le cadre des de la construction et du développement de compétences élémentaires pour exercer une profession quelconque. Ces compétences se manifestent consciemment ou inconsciemment dans les comportements et dans les actions quotidiennes d'un groupe professionnel donné. Ces compétences requièrent des savoirs issus de disciplines diversifiées afin de soutenir les comportements et les actions des professionnels. La professionnalisation implique donc de mobiliser par les personnes visées (les professionnels) un continuum de savoirs, savoir-faire et savoir-être relatifs à une occupation quelconque. Les ressources mobilisées sont donc ce qu'on intitule la «professionnalité». Celle-ci constitue l'ensemble de caractéristiques, d'une profession donnée, renvoyées par la nature plus ou moins élevée et rationalisée par des savoirs et des compétences employés dans la pratique professionnelle. (Ministre de l'éducation, 2001).

(Lang V., 1999 : P. 29) a cité, à ce propos, «La professionnalisation en tant que construction d'une professionnalité vise à une maîtrise pratique et à un certain degré de rationalisation du procès de travail».

(Pastré P., et al., 2006) ont indiqué qu'il existe des travaux et des activités formant ce qu'on intitule «la didactique professionnelle». Ces travaux et ces activités mettent sur la formation des compétences professionnelles. Cette tendance (la didactique professionnelle) contribue, au fur et à mesure, à adapter les différents professionnels aux réquisits de leurs métiers. Il faut noter que la didactique professionnelle dans le domaine de l'enseignement met l'accent sur ce qu'on intitule «l'accompagnement de l'enseignant débutant» ou bien l'accompagnement de l'enseignant novice.

Selon (Vinatier I., 2009), bien que la modification opérée par la didactique professionnelle soit nécessaire pour les formations de professionnels travaillant avec des systèmes matériels

(avec des machines), son adaptation avec la formation des formateurs pose des problèmes au niveau méthodologique et théorique à l'ère actuelle.

Signalons que plusieurs transformations affectent le futur-enseignant dans ses premiers pas de la vie professionnelle (au cours des premières années de pratique professionnelle). À ce propos, (Maroy C., 2005) a confirmé que les futurs-enseignants sont confrontés à des changements culturels et à la massification scolaire et ces changements culturels se résument dans l'individualisation et dans l'évolution du rapport à l'autorité. On doit mentionner que le futur-enseignant ne peut pas réussir au sein de la vie professionnelle sans avoir un support de sa communauté culturelle (communauté d'appartenance professionnelle). D'ici naît ce qu'on intitule «l'identité professionnelle». Alors l'identification à une profession nécessite des savoirs et des compétences nombreux. On peut donc dire que l'identité professionnelle est multidimensionnelle : une dimension personnelle et une dimension sociale.

À cette perspective, (Riopel M.-C., 2006) a indiqué que la dimension sociale est basée sur la notion d'appartenance à une communauté (la communauté professionnelle bien sûr). Cette dimension sociale met en relief l'impact du groupe sur l'individu et le processus d'intériorisation des modèles sociaux du corps professionnel. L'essentiel est que de quoi s'agit-il l'identité professionnelle ?, il s'agit d'un genre d'identification à une profession. Celle-ci correspond à des savoirs et à des compétences communes et à une adoption des normes, de manières et des codes légitimés par le corps professionnel d'un groupe d'appartenance (groupe formant une profession donnée). On doit noter que l'identité professionnelle est définie par le (nous) tandis que l'identité personnelle est définie par le (je). L'identité personnelle s'appuie toujours sur la singularisation de l'individu mais l'identité professionnelle s'appuie sur le travail dans un groupe formant un corps professionnel. Pendant la formation professionnelle, on voit une simultanéité de deux dimensions de l'identité; l'identité personnelle et l'identité professionnelle; celui qui pratique un métier quelconque reste lui-même bien qu'il joue son rôle comme quelqu'un de professionnel. Wentzel et al., ont montré dans (Pellanda Dieci S. et al., 2010) que la construction identitaire relative à l'appropriation des connaissances professionnelles est influencée par le passé scolaire des apprenants.

Plusieurs recherches en sociologie de professions ont déterminé les caractéristiques des professions par rapport aux autres. Le courant de professionnalisation a focalisé sur le produit final. (Anadon M., 1999).

(Anadon M., 1999) a présenté une définition du terme «profession» en disant : une profession se caractérise par une activité intellectuelle acquise au cours de longues années d'études par une pratique spécialisée qui implique une grande responsabilité et par un service centré sur les besoins de la société. D'autres chercheurs dans le domaine de la formation ont ajouté d'autres caractéristiques relatives à ce qu'on intitule une profession et quelques unes de ces caractéristiques sont :

- Une profession est soutenue par un cadre théorique aidant le professionnel à analyser et à améliorer sa pratique;

- Une profession est soutenue par un corps théorique aidant le professionnel à acquérir un aspect autoritaire lui permettant de décider pour la clientèle à servir;
- Une profession est soutenue par un code éthique guidé par une sorte de culture (un ensemble de concepts, de croyances ...etc.);
- Une profession comprend une culture professionnelle sanctionnée socialement;
- Cette sanction professionnelle garantit par ailleurs des privilèges et des pouvoirs aux membres de cette profession.

(Maroy C., et Cattonar B., (2002); Cattonar B., (2006)) ont indiqué que l'identité enseignante est le résultat d'une socialisation professionnelle à travers laquelle les enseignants peuvent adopter les règles et les valeurs professionnelles caractérisant le groupe. Cette identité professionnelle est donc une construction «singulière» liée à la vie personnelle et aux appartenances sociales diversifiées de chacun, ainsi qu'un processus relationnel de différenciation et d'identification à autrui. Opposé à (Riopel M.-C., 2006), ces deux auteurs postulent que ce n'est que lorsque l'enseignant commence à pratiquer son métier et a ses propres classes qu'il se met à construire réellement son identité professionnelle. La formation donne toujours une image incomplète des différentes contraintes auxquelles l'enseignant est soumis et des compétences à maîtriser, car à côté de la tâche de transmission de connaissances, l'enseignant novice doit accomplir son boulot. En général, ces recherches montrent que la formation des enseignants n'atteindrait pas son but, puisque cette formation ne prépare pas ceux qu'elle forme à la réalité qu'ils ne découvriront que lorsqu'ils commencent à pratiquer leur métier.

Les expériences personnelles au cours des années de la vie scolaire et la vie universitaire ont un impact enraciné sur le développement de l'identité professionnelle des enseignants récemment formés (pas des experts). Autrement dit, il existe un rapport solide entre le développement de la conscience de l'identité professionnelle des enseignants novices et les années de scolarité qu'ils vivent aux établissements. Bien connu, les futurs enseignants (qui sont les étudiants des facultés et des instituts pédagogiques commencent leur formation académique en possédant des idéologies par rapport au métier et ces idéologies sont enracinées tout au long du trajet de la formation (ces idéologies ne changent jamais). (Riopel M.-C., 2006 : P. 7) a cité, à ce propos, que : «[...] ces représentations, enracinées dans leurs expériences personnelles de l'école, les conduisent à maintenir une image idéale de l'enseignement, mais aussi à développer une image idéale d'eux-mêmes comme enseignants».

D'après la recherche de (Moerman C., 2011), ces représentations enracinées dans les expériences des enseignants ne sont qu'un ensemble de croyances, d'opinions, d'informations, d'attitudes et de valeurs partagées par des individus sur un métier qu'ils pratiquent dans un contexte socioprofessionnel à un moment déterminé. Ces représentations font partie intégrante de l'identité professionnelle de ces individus comme membres d'une même profession. Ces représentations interviennent dans la définition du concept de «l'identité professionnelle» permettant aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes et de faire reconnaître la spécificité de leur profession aux autres (soit les membres de la société en général soit les membres des autres professions).

Pour développer une identité professionnelle enseignante chez un enseignant novice ou plutôt débutant, il faut, tout d'abord, acquérir quelques compétences relatives à une telle

profession (profession d'enseignant. Avant tout, on doit savoir ce qu'on désigne par le terme de «compétence» et «compétence professionnelle». (Rey P., 2012) nous a donné une définition du concept. Une compétence est une aptitude à accomplir un certain type de tâche. En général, lorsqu'on énonce une compétence, on a l'intention à décrire l'action faite pour obtenir un résultat comme : «évaluer», «composer un groupe coopératif», «travailler collectivement ou en équipe», «gérer la classe ou organiser le travail de la classe»...etc. Ces énoncés ne disent rien sur les processus physiques ou mentaux à mettre en pratique pour parvenir au résultat attendu ou visé. Ainsi, l'énoncé «Prendre en considération la diversité des apprenants» ne dit en aucune façon ce qu'il convient de faire afin d'atteindre cette injonction. Ces énoncés ne disent rien non plus sur la façon de les faire acquérir. En ce sens, si le référentiel indique les attentes du futur-enseignant, ne livre en aucune manière des signes sur les moyens ou les modalités de formation et, encore moins, un plan de formation.

À ce propos, plusieurs didacticiens comme (Le Boterf, 1994) ont indiqué qu'un individu est compétent lorsqu'il doit posséder un certain nombre de ressources et être capable de mobiliser ces ressources d'une façon convenable à la tâche ou à la situation. L'enseignant novice ou débutant, pour être compétent, il doit manifester sa capacité de chercher des ressources pour développer ses propres compétences et notamment ses compétences professionnelles et encore il doit bien gérer les situations de formation. Signalons qu'il existe trois types de référentiels de compétences comme ressources essentielles des compétences professionnelles dans le domaine de former les enseignants en FLE. Ces trois référentiels sont : la liste des compétences en France (Ministère de l'Éducation nationale, 1995), les Socles de compétences (Communauté française de Belgique, 1999) et le Programme de formation à Québec (Gouvernement du Québec, 2000).

De là, il faut signaler que, d'après les écrits de quelques précurseurs dans le domaine de formation des langues comme : (Hugonnard-Roche A., et al., 2017), la profession de l'enseignant consiste à :

- Mettre en œuvre les prescrits et à élaborer le contenu pédagogique de la formation; il doit déterminer les moyens pédagogiques à employer en fonction du public et de la finalité de la formation (entrée en formation professionnelle, compétences linguistiques requises pour l'exercice d'un métier...). Il doit réaliser et mettre à jour les supports de formation;
- Délivrer la formation aux apprenants à l'intérieur ou à l'extérieur de l'organisme, en activant les approches didactiques spécifiques à l'apprentissage des langues;
- Évaluer les acquis des apprenants (AA) et mettre en place les améliorations nécessaires;
- Évaluer son action de formation dans une perspective d'amélioration continue. Il doit se tenir informé des évolutions pédagogiques et didactiques spécifiques aux langues ainsi qu'aux nouvelles technologies de l'information et de la communication.

(Muller F., 2017) a affirmé que le développement des compétences professionnelles de l'enseignant compte, au moins, sur cinq facteurs en interaction permanente :

- ✚ Premièrement : les grands changements sociétaux qui affectent d'une manière ou d'une autre sa pratique professionnelle (mondialisation, flux d'immigrations, réseaux...etc.);
- ✚ Deuxièmement : l'évolution rapide des savoirs, de leur élaboration à leur transmission plus diversifiée, dans ou hors du champ scolaire, depuis sa propre formation initiale, quelle que soit la discipline;
- ✚ Troisièmement : le changement profond des publics scolaires et leur grande diversité selon les milieux, les classes, les niveaux, les régions, etc.; et aucun enseignant n'est épargné;
- ✚ Quatrièmement : les mutations non moins rapides du cadre institutionnel prescrit (projet politique redéfini en «refondation», politique d'établissement affirmée, régionalisation développée);
- ✚ Cinquièmement : la maturation de son parcours professionnel, participant en cela de son identité à multiples facettes (personnelle, familiale...). Toutes les choses qu'on ne maîtrise pas, mais qu'il importe d'appréhender comme variables dynamiques pour se construire professionnellement tout au long de la vie professionnelle.

Aperçue historique et panoramique pour la formation de l'enseignant de FLE.

Notons que la formation initiale des enseignants n'a pas toujours été au centre d'intérêt des responsables autoritaires, ainsi les différents pays n'ont fourni d'efforts officiels concernant la formation initiale des enseignants qu'à l'ère actuelle; l'intérêt commence avec la modernisation du système éducatif menée par le ministère de l'éducation et de l'enseignement. Dans le passé lointain, l'apprenant souhaitant rejoindre la profession d'enseignante et devenir son apprenti. Au moment où cet apprenti se sent être capable de pratiquer l'enseignement et que son maître le juge comme cela, il devient un enseignant de façon entière et il se met à pratiquer la profession.

Cette formation est, en premier lieu, culturelle se basant sur les sujets qu'ils ont l'intention d'enseigner en fonction des besoins vus utiles et décidés par le maître. Tout cela se fait sans aucun contrôle de la part d'un côté autoritaire et sans aucun projet pédagogique. Notons que l'Allemagne est le premier pays européen à s'intéresser à la formation du corps enseignant de façon officielle. Cela s'exécute par la voie de fonder le premier établissement scolaire ayant en charge la formation initiale des enseignants et cela date de la fin du 17^{ème} siècle. (Zeinab Abdoukarim, 2015).

La situation en France est, tout à fait, différente; au début, former des enseignants dans des écoles normales, cela s'est fait avant 1830,(Grandière M., et Condette J.-F.,2008) . Les établissements appelés «Écoles normales» sont concernés de former les enseignants jusqu'à l'année scolaire 1990-1991 notamment ceux qu'on intitule des "instituteurs", titulaires premièrement d'un brevet supérieur, puis d'un bac., puis d'un DEUG instituteur et enfin d'un DEUG ordinaire. Ensuite la situation de formation des enseignants est changée : ce sont les IUFM qui se substituent aux «Écoles normales» et les universitaires sont invités dès lors à s'intéresser à la formation des maîtres autrement que par la voie strictement disciplinaire. Il faut également noter que les nouvelles tendances et orientations se tournent aujourd'hui vers

le perfectionnement académique (l'obtention des degrés de maîtrise et de PHD.) dans la formation des enseignants que ce soit en France ou dans les autres pays européens.

Position du problème.

Le problème de cette recherche porte sur les motifs de remise en question de formation des futurs-enseignants de FLE qui sont en train d'être formés(es) dans le département de français. Ces motifs se sont limités à / au / à la / à l' / aux :

- Besoins récents des futurs-enseignants en FLE; ils ont réellement des besoins neufs relatifs à leur pratique enseignante dans le champs. Des besoins relatifs à leur formation langagière, des besoins relatifs à la détermination des objectifs pédagogiques et à l'emploi des stratégies de formation/ apprentissage lors de pratiquer la profession enseignante, des besoins relatifs à l'emploi des techniques nouvelles (TICE) telles que les tablettes et les autres supports technologiques. Des besoins relatifs aux activités même de la formation dans les classes de langue telles que la gestion des classes, des situations de l'enseignement/ apprentissage de FLE. Des besoins relatifs aux modalités nouvelles d'évaluation soit l'évaluation formative soit l'évaluation sommative, besoins relatifs à l'appartenance à une profession ainsi des besoins relatifs à la formation d'une conscience de l'identité professionnelle;
- Des œuvres, des articles et des recherches antérieures relatifs à la formation initiale au même titre qu'à la formation contenue des enseignants dans le domaine de FLE telles que les recherches de (Blin J.F., 1997; Barthélémy F., 2007; Boultaureau D., 2011; Moerman C., 2011; Zeinab Abdoukarim, 2015; Ramy Saïd Ali Hassan, 2020) et plusieurs autres recherches soit en France soit dans les pays francophones en général et notamment en Égypte. Ces recherches ont recommandé qu'on doit développer en permanence les programmes de former les futurs(es) enseignants de FLE afin de faire face aux nouveautés dans ce domaine et afin de remettre en question de façon continue les compétences professionnelles correspondantes à ces nouveautés;
- Des articles, des ouvrages et des recherches antérieures relatifs aux nécessités de développer la conscience des dimensions d'une identité professionnelle comme : (Gohier C., et Alin C., (2000), Gohier C., et al., 2001; Roux-Perez T., 2003; Riopel M.-C., 2006; Dumais M.-É., 2013). Ces travaux ont assuré que les futurs-enseignants doivent développer leurs propres identités professionnelles comme enseignants à travers la tension entre les représentations propres et celles qu'ils ont du groupe d'enseignants dans la profession;
- Des recommandations du ministère de l'éducation et de l'enseignement concernant le secteur de la formation de l'enseignement des langues vivantes étrangères en général et plus particulièrement de l'enseignement de FLE. Ces recommandations portent sur le processus de la formation langagière des futurs(es) enseignants, et de leur formation professionnelle plus particulièrement l'emploi des techniques nouvelles comme les tablettes dans le processus de formation de FLE, le management des systèmes d'apprentissage (LMS), les compétences de communication avec les pairs, l'emploi des modalités de l'évaluation...etc.;

- L'expérience personnelle du chercheur; à travers les sessions du stage pratique opéré, le chercheur a noté que les stagiaires de la 3^{ème} année sont, en fait, faibles dans la gestion des classes de langue et dans la conception des situations d'apprentissage relatives aux différentes compétences langagières (telles que les compétences de la compréhension et celles de la production, faibles au niveau des compétences langagières en français à l'oral et à l'écrit, faibles au sein de la gestion de la classe de langue, du management des systèmes d'apprentissage (LMS), d'intégrer les TICs dans le processus de l'enseignement, d'emploi des nouvelles modalités dans l'évaluation...etc;

Pour s'assurer davantage, le chercheur a mené une étude-pilote; il a adressé un questionnaire portant sur les besoins auparavant cités par les didacticiens et les méthodologues experts, aux inspecteurs dans le domaine. Il a obtenu les résultats contenus dans le tableau ci-dessous.

Tableau No. (1).

Les résultats de l'analyse du questionnaire de l'étude-pilote.

No.	Besoins professionnels mesurés	Pourcentage % de faiblesse.
1.	Les futurs enseignants se trouvent en besoin de maîtriser les savoirs langagiers essentiels et les savoir-faire (les compétences de compréhension orale/ écrite et celles de production orale / écrite;	Ils(elles) manifestent une faiblesse remarquable (plus de 80% des membres du groupe sont faibles).
2.	Les futurs enseignants se trouvent en besoin de savoir et de maîtriser l'emploi des TICs dans le processus de l'enseignement / apprentissage des compétences langagières.	Ils manifestent une faiblesse totale à ce cadre (plus de 92% des membres du groupe sont clairement faibles).
3.	La plupart de futurs enseignants manifestent une faiblesse remarquable au niveau de gérer le temps de cours, gérer le contenu de l'enseignement/ apprentissage (LMS : Learning Mangement System).	Ils sont presque tous et toutes faibles à ce cadre (100% des membres du groupe sont faibles).
4.	Les futurs enseignants semblent inconscients des dimensions de l'identité professionnelle.	Ils sont tous et toutes inconscients(es) des trois dimensions de l'identité professionnelle (100% des membres du groupe).

Problématique.

Le problème de cette recherche s'est résumé dans la faiblesse des futurs-enseignants de FLE dans les compétences professionnelles essentielles et dans la conscience des dimensions de former une identité professionnelle. Ce problème se pose par la question suivante :

«Quelle est l'efficacité d'un programme conçu à la lueur de la pédagogie professionnelle pour développer les compétences professionnelles et la conscience des dimensions de l'identité professionnelle chez les futurs-enseignants de FLE?».

Pour répondre à cette question essentielle, on doit répondre aux questions ci-après :

- Quelles sont les compétences professionnelles indispensables pour les futurs-enseignants de FLE?
- Quelles sont les compétences relatives à la conscience de l'identité professionnelle pour les futurs-enseignants de FLE?
- Quel est le programme conçu pour le développement des compétences professionnelles et de la conscience des dimensions de l'identité professionnelle?
- Quelle est l'efficacité de ce programme pour développer les compétences professionnelles et la conscience des dimensions de l'identité professionnelle?

Objectifs de la recherche.

Cette recherche a visé à atteindre les objectifs ci-après :

- ✚ La découverte des compétences professionnelles correspondantes aux nouveautés des pratiques professionnelles actuellement;
- ✚ La découverte les compétences relatives aux dimensions de l'identité professionnelle chez les futurs-enseignants de FLE avant d'accéder au domaine de formation;
- ✚ La vérification d'efficacité d'un programme élaboré à la lueur de la didactique professionnelle de l'enseignant sur le développement des compétences professionnelles et de la conscience de l'identité professionnelle chez les futurs-enseignants de FLE.

Importance de la recherche.

Cette recherche s'est ambitionnée d'être bénéfique pour :

- Les stagiaires de FLE (en 3^{ème} et en 4^{ème} année) dans la mesure de développer leurs programmes relatifs aux compétences professionnelles;
- Les futurs-enseignants de FLE dans la mesure d'être formés(es) suivant des programmes d'avant-garde et des compétences nouvelles; ils(elles) peuvent trouver en permanence des programmes convenables aux changements sociétaux et technologiques;
- Les didacticiens et les inspecteurs dans le domaine de la formation FLE dans la mesure d'employer les outils et instruments élaborés dans le cadre de la recherche

actuelle dans les programmes d'entraînement opérés pour développer les compétences professionnelles nouvelles chez enseignants en service.

Hypothèses de la recherche.

Pour atteindre les objectifs de cette recherche, le chercheur s'est ambitionné de savoir si (s') :

- Il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des scores de la pré-application de la grille d'observation et celles de la post-application concernant les compétences professionnelles et la conscience des dimensions de l'identité professionnelle en faveur de la post-application;
- Il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des scores de la pré-application de la grille d'observation et celles de la post-application concernant les compétences relatives à la phase langagière contenue dans la grille d'observation en faveur de la post-application;
- Il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des scores de la pré-application de la grille d'observation et celles de la post-application concernant les compétences relatives à la phase du management du système d'apprentissage (LMS : learning mangement system) contenue dans la grille d'observation en faveur de la post-application;
- Il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des scores de la pré-application de la grille d'observation et celles de la post-application concernant les compétences relatives à la phase d'employer les outils de (TIC) dans le processus d'enseignement contenue dans la grille d'observation en faveur de la post-application;
- Il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des scores de la pré-application de la grille d'observation et celles de la post-application concernant les compétences de communication contenues dans la grille d'observation en faveur de la post-application;
- Il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des scores de la pré-application de la grille d'observation et celles de la post-application concernant les compétences relatives à la phase d'employer les modalités d'évaluation dans le processus d'enseignement contenue dans la grille d'observation en faveur de la post-application;
- Il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des scores de la pré-application de la grille d'observation et celles de la post-application concernant les compétences professionnelles relatives aux dimensions de l'identité professionnelle en faveur de la post-application.

Outils de la recherche.

Afin d'atteindre les objectifs de cette recherche, le chercheur a élaboré des instruments et des matériaux tels que :

Instruments de la recherche.

- Un questionnaire destiné aux méthodologues, aux didacticiens(ennes), aux spécialistes de FLE pour déterminer les compétences professionnelles et de la conscience des dimensions de l'identité professionnelles indispensables pour les futurs enseignants de FLE.

Instruments de mesure.

- Une grille d'observation employée comme instrument de mesure pour mesurer le jusqu'à quel point ces compétences professionnelles sont-elles développées chez les futurs-enseignants de FLE;
- Des petits tests formatifs portant sur les savoirs relatifs à la conscience des dimensions de l'identité professionnelle.

Instruments et matériaux de formation.

- Un programme d'entraînement élaboré à la lueur de la didactique professionnelle pour le développement des compétences professionnelles et de la conscience des dimensions de l'identité professionnelle chez les sujets du groupe de la recherche.

Délimitations de la recherche.

Cette recherche s'est limitée aux :

- Apprenants de la 3^{ème} année à la faculté de pédagogie à l'université du Fayoum;
- Les compétences professionnelles traitées dans cette recherche sont : les compétences relatives à concevoir des situations d'apprentissage, à bien gérer la classe de langue, à employer les outils de (TICs) convenables dans le processus de l'enseignement, à communiquer avec les pairs lors de leur pratique enseignante, à choisir les stratégies convenables, et à employer les modalités d'évaluation convenables aux compétences langagières enseignées ainsi que la conscience de trois dimensions de l'identité professionnelle (des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être).

Méthodologie de la recherche.

Afin d'atteindre les objectifs de cette recherche, le chercheur a employé les méthodes ci-après :

- ✓ La méthode descriptive analytique pour ce qui concerne des articles, des œuvres, des ouvrages, des recherches antérieures relatifs aux variables de cette recherche pour bien présenter le cadre théorique et la recherche en entier;
- ✓ La méthode expérimentale pour ce qui concerne la validation des outils et des instruments élaborés dans le cadre de la recherche et l'intervention;
- ✓ La méthode statistique dans la mesure d'employer les techniques statistiques appropriées pour analyser et interpréter les résultats.

Procédures de la recherche.

Pour atteindre les objectifs de cette recherche, on doit suivre les étapes procédurales suivantes :

- Pour répondre à la première question de la recherche, le chercheur a suivi les démarches ci-dessous:
 - Étudier et analyser les recherches précédentes relatives aux variables (notamment les compétences professionnelles) de la recherche afin d'en profiter lors de présenter le cadre théorique et d'élaborer les outils et les instruments de la recherche;
 - Étudier et analyser les articles, les ouvrages, les œuvres et les références relatifs aux variables (notamment les compétences professionnelles) de la recherche afin d'en profiter lors de présenter le cadre théorique et d'élaborer les outils et les instruments de cette recherche;
 - Élaborer les outils et les instruments employés dans le cadre de déterminer les compétences professionnelles;
- Pour répondre à la deuxième question de la recherche, le chercheur a suivi les démarches ci-dessous :
 - Étudier et analyser les articles, les ouvrages, les œuvres, les références et les recherches antérieures relatifs aux trois dimensions de la conscience de l'identité professionnelle (savoirs, savoir-faire et savoir-être) vues indispensables pour les futurs enseignants afin d'en profiter lors de présenter les items du cadre théorique et lors d'élaborer les items des dimensions de cette identité professionnelle contenues dans les outils et les instruments employés dans le cadre de la recherche actuelle;
 - Élaborer les items relatifs aux dimensions de l'identité professionnelle contenues dans les outils et les instruments employés dans le cadre de déterminer les savoirs, les savoir-faire et savoir-être composant l'identité professionnelle;
- Afin de répondre à la troisième question de la recherche, le chercheur a suivi les démarches suivantes :
 - Déterminer les objectifs du programme élaboré dans le cadre de la recherche;
 - Choisir les stratégies employées dans la visée de développer les objectifs du programme élaboré;
 - Élaborer le contenu de ce programme et choisir ses stratégies de formation/ apprentissage;
 - Choisir les modalités d'évaluation convenables aux objectifs et aux stratégies déterminées;
- Pour répondre à la quatrième question, le chercheur a suivi les démarches ci-après :
 - Valider les outils et les instruments élaborés dans le cadre de la recherche en employant les techniques statistiques appropriées;

- Faire la pré-application des outils et des instruments (grille d'observation) de la recherche;
- Opérer l'intervention par le programme élaboré;
- Faire la post-application des outils et des instruments (grille d'observation) de la recherche;
- Employer les techniques statistiques appropriées pour traiter les notes brutes obtenues;
- Analyser les résultats de la recherche;
- Interpréter les données statistiques obtenues;
- Avancer les recommandations en suggérant des recherches futures.

Terminologies de la recherche.

Didactique professionnelle.

(Blin J.F., 1997 : P.80) a intitulé la pédagogie ou l'éducation professionnelle comme des représentations professionnelles : «les représentations professionnelles sont des représentations sociales élaborées dans l'action et la communication professionnelle (interagir et interréagir) et sont spécifiées par les contextes, les acteurs appartenant à des groupes et les objets pertinents et utiles pour l'exercice des activités professionnelles».

Le chercheur a présenté sa définition opérationnelle du concept :

La didactique professionnelle s'est définie dans le cadre de cette recherche comme étant les représentations sociales, les valeurs, les normes relatives au corps enseignant permettant aux pratiquants de poursuivre leur vie professionnelle.

Compétence professionnelle.

Le terme de compétence professionnelle désigne «un ensemble de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes interdépendantes et développées au fil du temps où l'on puise et que l'on applique dans un contexte d'enseignement particulier afin de soutenir l'apprentissage optimal» (Gouvernement d'Alberta, (Consulté en 2019)).

(Le Boterf, 1994) a indiqué qu'un individu s'est vu compétent lorsqu'il doit posséder un certain nombre de ressources et être capable de mobiliser ces ressources d'une façon convenable à la tâche ou à la situation. L'enseignant(e) novice ou débutant(e), pour être compétent(e), il(elle) doit manifester sa capacité de chercher des ressources pour développer ses propres compétences et notamment ses compétences professionnelles et encore il(elle) doit bien gérer les situations de formation. Selon lui, le concept de compétence s'est défini comme : «la mobilisation de différentes ressources adéquates pour répondre à une action dans une situation précise, laquelle est considérée comme un espace d'activité où un sujet contextualise, actualise et fait évoluer ses ressources [...], bref son savoir-agir».

Le terme est défini opérationnellement comme suit :

Les compétences professionnelles sont les aptitudes et les capacités de l'enseignant à concevoir des objectifs, des situations d'apprentissage couvrant les différentes compétences langagières (les compétences de comprendre oralement et par écrit et celles de produire

oralement et par écrit), à bien gérer une classe de langue, à bien employer les ressources nouvelles dans son travail et à bien choisir et utiliser les modalités nouvelles d'évaluation.

Identité professionnelle.

(Maroy C., et Cattonar B., 2002) ont défini l'identité professionnelle en annonçant que «l'identité enseignante est également le résultat d'une socialisation professionnelle lors de laquelle les enseignants adoptent les règles et valeurs professionnelles qui caractérisent le groupe. Cette identité professionnelle est aussi une construction «singulière» liée à l'histoire personnelle et aux multiples appartenances sociales de chacun, ainsi qu'un processus relationnel de différenciation et d'identification à autrui[...].».

(Gohier C. et al., 2001 : P. 16) ont vu que «L'identité professionnelle est un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant, mû par ses phases de remise en question, généré par des situations de conflit (internes ou externes à l'individu) et sous-tendu par les processus d'identisation et d'identification. Il est facilité par des liens de contiguïté avec l'autre et vise l'affirmation des sentiments de congruence de compétence, d'estime de soi et de direction de soi. Ce processus, qui débute dès la formation du futur maître, mène à la construction et, virtuellement, à la transformation de la représentation que la personne a d'elle-même comme enseignant tout au long de sa carrière».

Le chercheur a présenté sa définition opérationnelle.

L'identité professionnelle est vue dans la recherche actuelle comme une représentation de soi, une estime de soi et une direction de soi en suivant les coutumes, les valeurs, les normes ...etc. de la profession enseignante. Ce processus commence dès la formation initiale du futur enseignant et continue tout au long de sa vie professionnelle.

Cadre théorique.

Cette recherche a pour objectif le développement des compétences professionnelles et la conscience des dimensions de l'identité professionnelle chez les futurs-enseignants de FLE à travers un programme conçu à ce propos en basant sur la didactique professionnelle de l'enseignant. Afin d'atteindre cet objectif, le chercheur a présenté un cadre théorique couvrant les axes suivants :

Axe I : cet axe met l'accent sur la première variable qui est la didactique professionnelle et ses apports sous-jacents; ici on traite les concepts de la professionnalisation, de la personnalité, du professionnalisme, des représentations professionnelles et leur impact sur le processus de la formation des futurs enseignants de FLE;

Axe II : cet axe met en relief la deuxième variable; ici on traite la question des compétences professionnelles indispensables pour les futurs-enseignants de FLE;

Axe III : cet axe met l'accent sur la conscience des dimensions de l'identité professionnelle; ici on traite comment former et développer une identité professionnelle chez les futurs-enseignants de FLE.

Axe I : Didactique professionnelle et professionnalisation.**Cadre conceptuel.****Que désigne-t-on par le concept de «professionnalisation».**

(Lang V., 1999) a différencié entre deux notions essentielles dans le domaine de la formation des enseignants de FLE; le professionnalisme et la professionnalité. On doit tout d'abord présenter ce que signifie le terme «professionnalisation». Il a mentionné que ce terme s'attache à deux termes distingués; le terme du professionnalisme et celui de la professionnalité. Lang a confirmé que ces deux termes sont aussi complémentaires que différents.

Le terme de la professionnalisation signifie le perfectionnement des compétences nécessaires pour la pratique d'une profession donnée. Suivant plusieurs chercheurs, ces genres de compétences sont les bases de former un groupe professionnel et ces compétences se manifestent involontairement dans les situations des individus de ce groupe professionnel. Ces compétences se manifestent en permanence dans l'action des individus de ces groupes professionnels. Ces compétences nécessitent des savoirs issus de plusieurs disciplines pour soutenir l'action manifestée dans les différents types de situations de la vie quotidienne. Les programmes de formation universitaires englobent deux types de formation; la formation disciplinaire portant sur les connaissances ou bien les savoirs relatifs à une science donnée et portant sur les compétences professionnelles relatives à la profession concernant telle ou telle discipline. Les établissements de médecine, par exemple, forment les médecins de façon académique d'une part et de façon professionnelle d'autre part. (ministère de l'éducation, 2001).

Le processus de la professionnalisation poursuit donc deux genres d'objectifs; des objectifs liés à sa mission traditionnelle; la mission scientifique concernant l'avancement de savoirs, des objectifs liés à la logique professionnelle. Plusieurs auteurs tels que (Gohier C., 1997; et Tardif M., et al., 1998) ont certifié que la formation universitaire des enseignants a contribué à la professionnalisation des enseignants. Les programmes universitaires ont donc un double objectif; le premier est destiné à un professionnel qui est apte à exercer des compétences de façon responsable et le second est de former quelqu'un de cultivé qui est apte à rendre la matière à enseigner signifiante.

La professionnalisation est, d'après (Bourdoncle R., 1991), relative à quelques catégories dans le domaine de la formation. Ces catégories se résument dans : le groupe professionnel et son activité, les connaissances (les savoirs) professionnelles, l'individu, le processus de la formation. Pour ce qui concerne le groupe professionnel, il s'agit des décisions politiques pour exercer une activité et il existe des normes législatives pour pratiquer cette activité. Pour ce qui concerne les savoirs professionnels, il faut les structurer et les valider selon des conditions de légitimité d'efficacité. Pour ce qui concerne les individus, ils doivent pratiquer leur activité professionnelle en assimilant les savoirs et les compétences professionnelles dans des situations effectives. Il faut mentionner que ces quatre catégories de Bourdoncle sont

effectivement dynamiques pour un développement professionnel à travers lequel on peut voir, comme a confirmé l'auteur, un accroissement des connaissances (savoirs) et des capacités. La professionnalisation du corps enseignant n'est qu'une formation rendant les individus capables de pratiquer une activité professionnelle avec une légitimité.

Selon (Lang V., 1999), le terme de «professionnalisation» est multidimensionnel et cèle trois dimensions; le concept comprend l'appropriation des compétences méthodologiques, des compétences communication et des compétences relationnelles. La professionnalisation comprend également la nécessité du développement d'un nouveau métier et une culture professionnelle. Elle constitue le moyen de la revalorisation sociale de ce nouveau métier; c'est le métier d'enseignant. Le concept de professionnalisation comprend donc, d'après Lang, trois tendances essentielles; une tendance mettant l'accent sur les différents types de compétences (compétences méthodologiques, de communication et relationnelles), une tendance concentrant sur le développement du métier et de sa culture dite professionnelle, et enfin une tendance mettant l'accent sur la revalorisation sociale de ce métier.

Selon (Dubar C., et Tripiet P., 1998), le concept de professionnalisation résulte du processus de l'application des théories fonctionnalisées. Ce courant fonctionnaliste voit que le concept de professionnalisation n'est qu'un moyen d'obtenir une reconnaissance de la part de la société en entourage.

Comme on a déjà mentionné que le terme de «professionnalisation» comprend des aspects diversifiés (*professionnalisation de l'activité, des savoirs, les individus et le processus de la formation*) parmi lesquels on trouve l'aspect de la professionnalisation des savoirs qui est en fait l'amélioration des compétences et des capacités, la rationalisation et la spécification des savoirs mis en pratique lors de l'exercice de la profession et cela peut entraîner une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité personnelle, comme a confirmé (Bourdoncle R., 1993). À l'ère actuelle on doit étendre le champ d'application de cette vision aux compétences puisque, comme a affirmé (Le Boterf G., 2013), lorsqu'il dit : « ce qui distingue les personnes au travail, ce ne sont pas leurs connaissances, mais leur capacité à les utiliser de façon pertinente dans des situations, et à savoir agir efficacement de façon durable». L'essentiel est donc la capacité manifestée de la part des enseignants à employer en permanence les savoirs acquis dans les différentes situations professionnelles.

Il faut signaler que (Bourdoncle R., 2000) a mis l'accent sur comment former une identité professionnelle lorsqu'il parle de la professionnalisation des individus (groupe professionnel). Il a confirmé que la professionnalisation des personnes ou des individus comprend un processus ayant pour objectif de développer leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être en disant : la professionnalisation des individus n'est qu'un processus «d'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être professionnels en situation réelle et d'une identité qui se construit progressivement par identification au rôle professionnel». Bourdoncle a concentré ici sur le fait qui dit : plus les individus manifestent leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être professionnels dans des situations de formation réelles, plus ils ont la capacité à construire

leurs identités professionnelles; D'après lui, cette identité se construit de façon progressive lors ils commencent à identifier au rôle professionnel.

Le concept de professionnalisation, selon (Peraya D., consulté en 2020), comprend un continuum d'acceptions; la première acception se limite à la professionnalisation de l'activité professionnelle. Cette acception voit que l'enseignant(e) est un(e) professionnel(le) et son activité est considérée comme un métier et répond à toutes les exigences de ce statut. Pour la deuxième acception, le terme se limite à la professionnalisation des savoirs dans une visée d'améliorer des capacités, de rationaliser et de spécifier des savoirs mis en œuvre dans la pratique de la profession, cela lui donne l'occasion de manifester une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité personnelle. La troisième acception se limite à distinguer la professionnalisation des personnes visant un processus d'acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être professionnels et cela se manifeste dans des situations réelles et visant également à développer progressivement une identité professionnelle par la voie d'identification au rôle professionnel. La quatrième acception se limite aux facteurs économiques, sociaux et politiques et ce processus mène le corps professionnel à être de plus en plus professionnel, cela ce que les chercheurs et les spécialistes intitulent la professionnalité. Pour mettre l'accent sur le concept de l'identité professionnelle, celle qui est manifestée par le groupe auquel le professionnel appartient ou auquel il souhaite appartenir, elle s'appuie sur les représentations de la profession cité par Coumaré M., 2010 dans (Blin J.-F., 1997), aux normes et aux valeurs, à l'éthique et aux pratiques professionnelles souhaitées par la communauté (Dembélé, 2003, cité par Coumaré M., 2010). La construction d'une identité professionnelle peut donc être désignée comme un processus d'assimilation.

Ce terme de professionnalisation est donc un terme référant aux activités professionnelles dans tous les domaines. Il faut mentionner que les idéologies libérales du professionnalisme comme, ont affirmé (Dubar C., et Tripier P., 1998), sont largement diffusées dans les sociétés modernes et dans les groupes professionnels nombreux composant des professions. La professionnalisation du corps enseignant et des individus qui travaillent dans le domaine de la pédagogie en général et plus particulièrement dans le domaine de la didactique de FLE, est indissociable de leur socialisation au devenir professionnel. Celui-ci s'appuie sur la pratique du processus de l'enseignement, sur la formation disciplinaire et ainsi sur la sensibilisation à la recherche en pédagogie. (Aziz Jellab, consulté en février 2020). Pour mieux comprendre la notion de professionnalisation, on doit comprendre les notions relatives telles que les terme de «professionnalité» et «professionnalisme» car les deux termes constituent l'aspect interne intitulé la professionnalité et l'aspect externe intitulé le professionnalisme. Les lignes et les pages suivantes mettant l'accent sur ce que signifient le terme de professionnalité et le terme professionnalisme.

Professionnalité : un cadre définitoire.

Étant donné que le terme de «professionnalisation» signifie la construction et le développement de certaines compétences relatives à la pratique d'une profession donnée, on a donc besoin de savoir quelques informations sur le terme de «professionnalité». Cette notion

de «professionnalité» est du point de vue de quelques précurseurs dans le domaine de la formation des enseignants en général et dans le domaine de la formation de FLE en particulier, va de pair avec celle de «professionnalisation». D'après plusieurs ressources dans le monde de travail (Roux-Paties I., 2014), c'est à la suite de la lutte sociale apparue en Italie dans les années soixante jusqu'aux années soixante-dix du siècle dernier, le terme de professionnalité trouve son inspiration. Ensuite, le terme est importé en France plus tard. Le terme évolué en France grâce aux initiatives syndicales françaises et grâce aux variations des tâches.

On a vraiment un genre de polysémie du terme, la professionnalité signifie, pour (Bourdoncle R., 1991), les notions de savoirs et de compétences. Bourdoncle a affirmé que le terme de professionnalité décrit la nature des savoirs et des capacités relatifs à l'exercice professionnel. Ces compétences ou ces capacités nécessitent, d'après des ressources didactiques, des savoirs multidisciplinaires pour soutenir l'action professionnelle. Ces savoirs se présentent sûrement à l'université. Celle-ci s'inscrit dans une logique scientifique découlant de sa mission traditionnelle d'être consacrée à l'avancement des savoirs d'une part et d'autre part elle a à poursuivre également des objectifs relatifs aux activités professionnelles ayant pour objet la formation des personnes de haut calibre dans un secteur déterminé. (Ministère de l'Éducation, 2001).

Plusieurs chercheurs dans le domaine de la didactique professionnelle, comme : (Lessard C., et al., 1993), ont confirmé que s'il s'avérait impossible de professionnaliser les enseignants(es) à travers les disciplines et les programmes universitaires, la France trouvait une manière idéale pour le processus de la professionnalisation; c'est à travers des instituts universitaires spécialistes dans ce domaine. Ces instituts essayent, au fur et à mesure, de transformer les cultures professionnelles soit des savoirs soit des compétences aux nouvelles générations des enseignants(es). La didactique professionnelle focalise donc sur le terme de «professionnalité» comme terme recouvrant la dimension interne du processus de la professionnalisation.

À ce propos, plusieurs didacticiens ont essayé, au fur et à mesure, de présenter des définitions du terme (professionnalité). (Barbier J.-M., 1996) a défini le terme comme étant l'ensemble des savoirs, des compétences, et des dispositions mobilisés par un individu dans l'exercice d'une activité professionnelle spécifique. Suivant cette définition, c'est au personnel professionnel de mobiliser un continuum de savoirs, de connaissances, de savoir-faire et de compétences lors de pratiquer une activité professionnelle précise.

D'autres chercheurs et d'autres précurseurs tels que (Aballéa F., 1992) ont présenté d'autres définitions du terme. La chercheuse attribue cette professionnalité à un individu et à un groupe, une expertise complexe et composite, encadré par un système de références, valeurs et normes, de mise en œuvre ou pour parler plus simplement, un savoir et une déontologie, sinon une science et une conscience. On peut donc dire que le processus de la professionnalisation du corps enseignant s'incarne dans le terme de professionnalité. Cette notion-ci se résume dans la mobilisation, de la construction et de la reconnaissance de la part

des enseignants(es) des savoirs, de compétences professionnelles et quelques modèles de formation destinés à former des enseignants(es) compétents(es).

Cette dimension interne de professionnalisation intitulée la professionnalité comprend donc (ministère de l'éducation, 2001) :

- ✚ Premièrement une mobilisation de connaissances (savoirs) professionnelles spécifiques; ici, il s'agit de mobiliser par les personnes professionnelles des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être relatifs à une occupation précise. La professionnalité met ici en relief un ensemble des caractéristiques d'une profession donnée. Suivant (Lang V., 1999), la professionnalité vise à une maîtrise pratique et à un certain degré de rationalisation de procès de travail. La professionnalité se rapproche donc des activités des établissements de formation professionnels ont à développer chez leurs apprenants dans la visée de pratiquer leurs travaux respectifs;
- ✚ Deuxièmement un apprentissage continu; à la sortie de la formation initiale achevée par les personnels professionnels, ils entrent dans un programme de formation continue pour acquérir de façon progressive tout ce qui est neuf dans leur pratique professionnelle. Ils peuvent donc acquérir les expériences et peuvent également accéder dans la plupart de cas à une forme d'expertise. La professionnalisation à travers sa dimension interne (la professionnalité) n'est qu'un processus d'un apprentissage contenu et dynamique pratiqué tout au long de la vie professionnelle des personnels pour développer leurs savoir-agir au sein de leur profession;
- ✚ Troisièmement une efficacité des personnes; la professionnalisation à travers son aspect interne (la professionnalité) une maîtrise au sein de l'exercice de leurs professions. Les professionnels sont demandés au fur et à mesure de mobiliser des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, des techniques, des tactiques (des stratégies) dans la visée d'exécuter leurs tâches de façon efficace. Surplus, cette professionnalité met à la disposition des professionnels les ressources financières nécessaires pour agir parfaitement. Elle trouve en permanence des solutions réalistes afin de faire face aux difficultés et aux problèmes concernant l'exercice des tâches des professionnels.
- ✚ Quatrièmement un partage de l'expertise; la professionnalisation à travers sa dimension interne consiste toujours à partager une expertise professionnelle par un groupe d'individus. Ce partage ne concentre pas uniquement sur les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être mais également il s'étend aux croyances, aux valeurs, ainsi aux représentations professionnelles. La professionnalité met donc l'accent sur une culture éthique nécessaire partagée pour faire face aux différentes situations du travail.

Professionalisme : un cadre définitoire.

Le concept de «professionnalisme» n'est qu'une dimension externe du concept de «professionnalisation». Cette notion est l'aspect social du processus de la professionnalisation

des personnels professionnels. Ce terme fait référence à la revendication d'un statut social dans le domaine de pratiquer telle ou telle activité professionnelle. Pratiquer une profession quelconque nécessite une reconnaissance sociale et légale.

D'après plusieurs ressources telles que (Chapoulie J.-M., 1973; Bourdoncle R., 1991; Lang V., 1999; Ministère de l'Éducation, 2001) Le processus de la professionnalisation, à travers ce qu'on intitule le professionnalisme, implique un groupe de stratégies dans la visée de faire reconnaître quelques qualités complexes, difficiles mais précises. Ces qualités sont destinées à être acquises de la part de ceux(celles) qui pratiquent une activité professionnelle. Ces qualités leur attribuent une forme de statut distinct et une forme de prestige de la part sociale.

Le professionnalisme est défini par (Bourdoncle R., 1991) comme un ensemble de 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. D'après Bourdoncle, le terme de professionnalisme n'est qu'un ensemble de stratégies employées par les personnels professionnels à travers lesquelles ils transforment quelques activités et ils obtiennent quelques privilèges matériels. Le professionnalisme est donc le fait de recevoir une sorte de reconnaissance sociale contre quelques activités achevées.

À la même perspective, (Boissinot A., 2010) voit que le professionnel est comme un producteur d'un produit. Il parle d'un trait différent de la profession en disant : «celui qui oppose le professionnel qui rend des services performants à des patients ou à des clients au businessman qui est engagé dans la poursuite de son profit personnel en vendant des produits à des consommateurs».

Or, la professionnalisation par la voie du professionnalisme est en fait une démarche procédurale d'établir une identité sociale. Cette identité sociale, selon (Lang V., 1999), correspond à l'idéologie adoptée par une société donnée à une époque donnée. Selon lui, aussi, la détermination d'un statut professionnel se fonde essentiellement sur les normes scientifiques. Les deux composantes; la composante interne (la professionnalité) et la composante externe (le professionnalisme) de la professionnalisation sont irréductibles et articulés l'un par rapport à l'autre. On peut donc dire que ces deux aspects sont complémentaires pour mieux pratiquer telle ou telle activité professionnelle de façon efficace, efficiente et satisfaisante.

Représentations professionnelles : un cadre conceptuel.

On entend parler des représentations dans la didactique professionnelle; des représentations sociales et des représentations professionnelles. Des auteurs et des chercheurs(euses) comme : Jodelet , 1991 cité dans (Mohamed Hattab, 2019) ont vu l'aspect social des représentations comme suit : la représentation sociale est une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération des processus génératifs et fonctionnels socialement marqués.

À ce propos, (Piasser A., 2000) a présenter une définition détaillée des représentations professionnelles. Piasser voit que les représentations professionnelles ne sont que des représentations sociales. Il a confirmé que ces représentations professionnelles sont : [...] des représentations portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique. Elles sont partagées par les membres de la profession considérée et constituent un processus composite grâce auquel les individus évoluent en situation professionnelle : opinions, attitudes, prises de position, savoirs ...etc. Cette définition de Piasser a donné l'impression que les représentations professionnelles sont, en fait, des caractères d'un public déterminé (les personnels professionnels) et relatifs au domaine de sa propre profession.

De même (Moerman C., 2011) a présenté une définition des représentations professionnelles en affirmant qu'un ensemble de croyances, de valeurs, d'attitudes, d'opinions partagées par des individus sur un même métier donné qu'ils exercent, dans un contexte socioprofessionnel à un moment donné. Suivant Moerman, les représentations professionnelles interviennent aussi dans le processus de construire une identité professionnelle pour donner l'occasion aux membres d'une même profession de se reconnaître entre eux-mêmes et de faire reconnaître leur spécificité aux autres membres de la société. Cette définition de Moerman met l'accent sur les croyances, les attitudes, les opinions, les valeurs communs existants parmi les membres d'une profession donnée pour être distincts par rapport aux autres membres de la société entourée. Il a également focalisé sur ces qualités partagées comme des qualités contribuant à former une identité professionnelle.

Également (Blin J.-F., 1970) a défini les représentations professionnelles comme [...] des représentations sociales élaborées dans l'action et la communication professionnelles [...]et sont spécifiées par les contextes, les acteurs appartenant à des groupes et les objets pertinents et utiles pour l'exercice des activités professionnelles. Cette définition de Blin met en relief les actions et les réactions quotidiennes accomplies par des membres de la même profession dans une société donnée. Blin a indiqué que ces représentations professionnelles expriment les conflits entre deux logiques; les logiques actoriales et les logiques institutionnelles.

Didactique professionnelle : les enseignants(es) de FLE et l'intégration des outils de TIC dans leur pratique enseignante.

Actuellement, la technologie numérique envahit notre vie. L'emploi des outils technologiques a des enjeux à tous les niveaux de notre vie; des enjeux sociétaux, économiques et culturels. Des sociétés ont totalement changées grâce à l'emploi des outils de TIC (ICT : Information and communication technology); ces sociétés, comme l'Amérique, la France et le Canada, deviennent des sociétés du savoir et de l'information. Elles sont intitulées des sociétés informatisées. On touche dans ces sociétés que plusieurs services et opportunités sont régulièrement offerts à leurs citoyens; des opportunités dans les différents domaines de la vie parmi lesquels l'éducation. (Ghina El Abboud, 2015). Selon Ghina, Ce changement massif exige de chaque individu non seulement de développer de nouvelles compétences mais également de développer un regard critique vis-à-vis l'emploi des outils de TIC et de l'Internet en général afin d'en profiter efficacement et avec efficience.

Il faut que s'on voudrais profiter de façon efficace des outils de TIC en pédagogie de la part des apprenants(es), on doit, tout d'abord, les développer chez les enseignants(es) parce que selon les didacticiens(ennes), plus les enseignants(es) sont compétents(es) dans l'emploi de ces outils de TIC, plus leurs élèves maîtrisent facilement ces outils dans leurs activités d'apprentissage. Or, l'emploi idéal de ces outils de TIC compte sur leurs enseignants(es).

Dans notre région, le Liban est un exemplaire à suivre dans ce cadre; la réforme et la modernisation des curricula et de restructure le processus de la formation. Cette réforme et modernisation ont essentiellement visé à offrir aux citoyens une éducation de qualité. Ces procédures prises par le pays sont :

- ✓ Équiper les salles de formation (salles de classes) en mobilier, instruments de laboratoire et matériel audiovisuel et technologique;
- ✓ Avoir recours aux écoles normales comme source d'information sur la technologie et sur les outils de TIC en tant que matière de formation et comme centre de formations des enseignants(es) dans ce domaine.

Malgré les procédures théoriquement prises par plusieurs systèmes éducatifs autour du monde, il n'existe pas, jusqu'à ces jours, une traduction concrète (traduction sur le terrain). En fait ces procédures déjà mentionnées soit au Liban soit ailleurs persistent un léger changement; on voit une absence totale de l'Informatique. Celle-ci reste toujours un effort d'apprentissage autonome. En effet, on constate qu'il existe un retard au niveau de la technologie éducative.

À cette perspective (Lessard C., et Tardif M., 1999; Perrenoud P.,1994) ont confirmé que malgré la prolifération des outils de TIC et la dite évolution du monde éducatif, le métier d'enseignement se complexifie. À son tour (Perrenoud P.,1994) a focalisé sur la nécessité de former les formateurs(trices) dans la mesure de faire face à l'échec scolaire, d'essayer de rénover les contenus de formation, de développer la pédagogie active, la pédagogie participative et coopérative, de reconnaître la diversité culturelle de la société contemporaine, d'élargir la communication avec les parents. D'après lui, toutes ces mesures déjà mentionnées ont contribué à ouvrir l'école à la vie.

Pour ouvrir l'école à la vie quotidienne, il faut la simuler soit par la conception des situations réelles de la vie; (c.-à-d..) transporter la vie quotidienne à la salle de classe, soit par la communication directe avec la vie quotidienne et les outils y jouent un rôle primordial. L'introduction de ces outils de TIC n'est pas donc un travail purement théorique mais un travail opérationnel.

Introduire donc les outils de TIC sur le plan de l'éducation en général et sur le plan de la pédagogie professionnelle en particulier est important. Ces outils sont, d'après plusieurs chercheurs et chercheuses, sont intégrés au processus de formation. Ces outils contribuent à la modification de la triangle de formation; la relation enseignant(e)-apprenant(e) d'une part, et les rapports avec le savoir d'autre part. (Devauchelle B., 2012).

D'après (Klein C., 2013), l'emploi du numérique renforce non seulement la motivation chez les apprenants(es) mais également a d'autres effets en disant : «[...] les technologies numériques, dans leurs usages pédagogiques, sont des outils à part entière d'apprentissage, modifiant profondément les stratégies des élèves pour apprendre, et des professeurs pour faire

apprendre ». l'introduction des outils du numérique aident à opérer des modifications massives sur le plan de formation/ apprentissage et sur le plan des rapports entre les enseignants(es) et les apprenants(es) d'une part et d'autre part sur le plan des rapports de ceux-ci avec le savoir.

Intégrer les TIC, d'après (Raby C., 2004), comprend quatre étapes comme suit :

L'étape de «sensibilisation» : c'est l'étape à travers laquelle l'enseignant(e) n'entre pas directement en contact avec les outils technologiques (Outils de TIC), mais il(elle) rencontre dans son environnement des personnes qui les utilisent.

L'étape de l'«utilisation personnelle» : c'est l'étape contenant trois stades. Tout d'abord, le stade de la motivation, ensuite le stade de la familiarisation où l'enseignant(e) apprend à maîtriser les rudiments techniques. Enfin le stade intitulé l'«exploration-appropriation». Cette étape consiste à chercher ensuite à communiquer selon des intérêts et besoins personnels.

L'étape de l'«utilisation pédagogique» : cette étape se divise en cinq points essentiels;

- L'emploi des technologies par l'enseignant(e) à ce stade a des finalités pédagogiques, et cet emploi est lié directement au processus d'apprentissage, au (à la) maître(esse)-enseignant(e) et au personnel d'apprenant(e). À ce point, l'apprenant(e) emploie lui aussi les outils technologiques;
- La familiarisation avec les outils de TIC; à ce point, le rôle de l'enseignant(e) est d'engager ses apprenants(es) dans l'utilisation des outils de TIC comme récompense ou comme occupation. Ce type d'activité rapporte aux apprenants(es) le plaisir et un apprentissage minimal;
- l'exploration de ces outils de TIC; à ce point l'enseignant(e) a pour objectif d'acquérir, de comprendre et d'appliquer les connaissances;
- l'infusion avec les outils de TIC; pour l'infusion l'enseignant(e) essaie de développer les compétences disciplinaires chez ses apprenants(es) où il(elle) leur propose des activités de transmission et de construction de connaissances; à ce point les apprenants(es) emploient ponctuellement les outils de TIC;

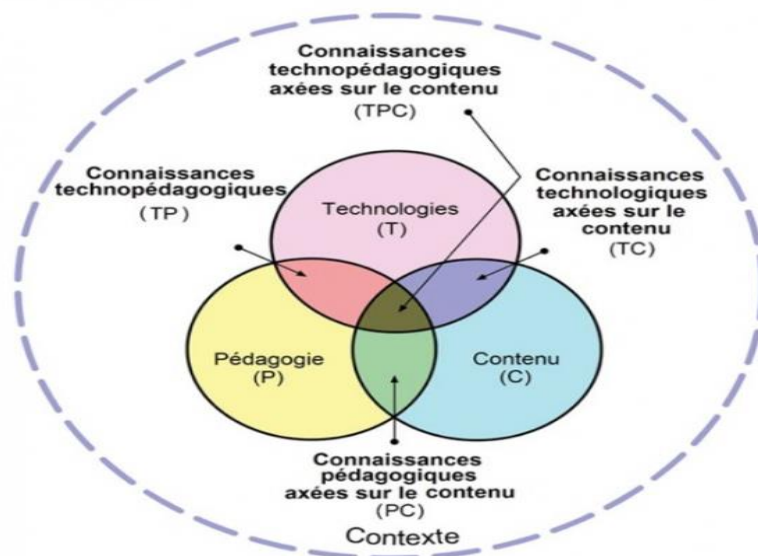
l'appropriation avec les outils de TIC; à ce point les apprenants(es) emploient les outils de TIC de façon régulière. C'est à l'enseignant(e) de proposer à la fois des activités de transmission et de construction de connaissances orientées vers la poursuite d'un objectif précis, ce qui développe chez les apprenants(es) des compétences disciplinaires et transversales.

L'étape de l'«utilisation exemplaire» : (Raby C., 2004) affirme que lorsqu'on parle d'utilisation exemplaire, c'est dans le sens où le (la) maître(esse)-enseignant(e) peut servir de modèle aux autres.

Compétences professionnelles à développer chez les futurs enseignants : compétences techno-pédagogiques.

Figure No. (1).

Modèle de Mishra et Koehler (2006).



Source : www.tpack.org.

Dès la deuxième moitié du siècle passé, un nombre énorme de changements perturbant la société internationale; les changements les plus essentiels sont la prolifération des technologies de l'information et de la communication communément intitulées «TIC». Ces innovations ont un impact sur les apprenants(es) qui ont grandi au cœur de ces transformations sociétales et d'une telle évolution numérique. On doit mentionner que contrairement aux générations précédentes, les nouvelles générations d'apprenants(es) ont vraiment des besoins, des attentes et des intérêts nouveaux. Ces besoins, attentes et intérêts semblent nécessaires et urgents pour les établissements universitaires et plus particulièrement dans le domaine de la formation des formateurs(trices). (Karsenti T., et Larose F., 2001).

Plusieurs recherches et œuvres antérieures réalisées telles que (Karsenti T., et al., (2001a) ; Karsenti T., et al., (2001b) ; Larose et al., (2001)) ont confirmé que l'intégration des TIC dans les programmes universitaires en général et dans les programmes de formation les formateurs(trices) en particulier est essentielle. Cette importance vient des rôles de futurs(es) formateurs(trices); ce sont à eux(elles) d'intégrer ces outils de TIC dans les établissements scolaires et notamment dans la culture de ces communautés éducatives.

Karsenti a mené une expérience-pilote de (1999) à (2000) sur l'importance de l'intégration des TIC dans les programmes de formation des formateurs(trices). Le chercheur a présenté les avantages de l'intégration de ces outils de TIC dans les programmes de formation de ces formateurs(trices) comme suit :

- ✚ L'élimination des limites physiques de la salle de classe, ce qui donne l'occasion à des possibilités d'accessibilité à l'apprentissage;
- ✚ L'accès plus important à l'information et aux connaissances;

- ✚ La motivation à apprendre accrue chez les futurs(es) formateurs(trices);
- ✚ Le meilleur apprentissage, ce qui est susceptible de soutenir le développement cognitif des apprenants(es);
- ✚ La formation plus efficace et plus individualisée;
- ✚ La gestion plus efficiente de l'enseignement (pour les formateurs(trices);
- ✚ La communication accrue et améliorée (entre les formateurs(trices) et les formés(es), entre les formés(es) eux(elles)-mêmes, mais aussi entre les formateurs(trices) et leurs pairs);
- ✚ Le meilleur développement de la pensée critique, grâce entre autres à la communication accrue;
- ✚ La plus grande autonomie des futurs(es) formateurs(trices).

D'après plusieurs auteurs et chercheurs, comme : (Bogui J.-J., 2007; Yamina Grari, 2015), ont accentué sur l'intégration des outils de TIC dans la pratique professionnelle est indispensable à l'ère professionnelle. Selon Fullan cité dans la recherche de (Yamina Grari, 2015), l'intégration des outils technologiques dans la didactique professionnelle constitue une innovation techno-pédagogique et il existe quatre caractéristiques affectant son implémentation : la manière dont elle répond aux besoins, sa faisabilité, sa clarté, et sa complexité.

Signalons que selon (Balzarini S., et Perdrix V., 2010), les rapports entre les éléments dans le triangle pédagogique moderne (enseignant, enseignés et objet enseigné) passent plus en plus par l'emploi des outils de TIC. Il faut noter que Cette présence est toujours fréquente dans l'enseignement actuel. On peut donc confirmer que les rapports des TIC et de la didactique des langues sont mutuels dès les années cinquante du siècle passé (1950). L'intégration des outils technologiques ou bien des outils de TIC, a des objectifs précis qui est de faciliter et de simplifier l'acquisition de la langue de l'autre pour l'enseignant au même de l'apprenant. À ce propos, (Levy J.-F., 1996) a souligné qu'avec les outils de TIC, on assiste à un nouveau phénomène humain, c'est l'obsolescence des connaissances parce que les savoirs acquis par une personne (soit enseignant soit apprenant(e)) lors de sa formation seront démodés à la fin de son trajet professionnel.

De surcroît, on peut mentionner que des modèles nombreux sont présentés pour mettre l'accent sur l'intégration des TIC dans le domaine de la formation pour développer les compétences techno-pédagogiques chez les enseignants et chez leurs apprenants à la fois. Ces modèles sont comme ceux de Paquelin, de l'UNESCO, de Tpack de Mishra et de Koehler...etc. Autrement dit, ces modèles sont des exemples de la nécessité de développer de telles compétences chez les enseignants en général et chez les futurs enseignants en particulier. On commence à s'orienter vers à l'apprentissage via la technologie. Le chercheur propose quelques uns de ces modèles dans les pages suivantes :

l'UNESCO et l'intégration des outils de TIC; un modèle à suivre.

Des modèles nombreux d'emploi des TIC ont été présentés par des experts en informatique parmi lesquels celui de l'UNESCO. Ce modèle est basé sur les résultats des

recherches menées aussi bien dans les pays développés que dans les recherches axées sur l'intégration des TIC en didactique en général et en didactique professionnelle en particulier. Les experts de l'(UNESCO, 2004) identifient quatre grandes approches adoptées par les systèmes éducatifs et les établissements scolaires désireux d'intégrer les TIC dans leurs programmes de formation. Pour l'organisme international, la mise en pratique de ces outils technologiques (des outils de TIC) constitue un tout qui va de l'émergence à la transformation en passant par l'application et l'intégration. Ce modèle d'intégration des outils de TIC de l'Unesco dans les disciplines; comme dans la formation/ apprentissage des langues, l'Unesco recommande de suivre la trame permettant aux établissements scolaires de passer progressivement de l'alphabétisation aux TIC à la spécialisation en TIC en passant par des étapes intermédiaires qui sont respectivement l'application dans les disciplines et l'intégration dans la formation (Unesco,2004). Ce modèle comprend plusieurs phases. À chaque phase d'intégration correspondent des compétences informatiques et des activités de formation/ apprentissages appropriées.

Mishra et Koehler (2006); un modèle intitulé de TRACK.

Ce modèle de (Mishra P., et Koehler M. J., 2006) est en réalité un modèle anglais présenté sous le titre «TPACK *Technological and Pedagogical Content Knowledge*» et traduit en français «*Contenu disciplinaire, Pédagogie et Technologie*». Étant donné que les maîtres-enseignants manquent souvent de savoirs et de compétences pour avoir la capacité à intégrer les outils technologiques (plus précisément les outils de TIC) dans leur pratique enseignante, plusieurs établissements universitaires spécialistes dans la formation des enseignants ont adopté un tel modèle.

D'après les précurseurs de ce modèle (Mishra P., et Koehler M. J., 2006), les outils numériques ou plutôt les outils de TIC ont le potentiel de transformer fondamentalement le processus de l'enseignement/ apprentissage. Ce modèle souligne les mécanismes de présenter un contenu d'apprentissage par la voie d'employer les outils de TIC.

On peut donc clôturer cette partie en insistant sur l'idée d'incorporer les outils technologiques (les outils de TIC) dans le domaine de la formation de FLE en général et notamment dans le domaine de former des enseignants de FLE. Cette incorporation des outils technologiques (les outils de TIC) joue un rôle primordial pour développer les performances de ces enseignants de FLE, ce qui, à son tour, contribue à développer les différentes compétences de leurs apprenants.

D'après (Nkezabera D., 2018), parmi les nécessités demandées afin que les outils de TIC soient effectivement incorporés dans les pratiques enseignantes, existent des compétences qu'ont les enseignants à employer ces outils technologiques et leur capacité à en tirer parti. C'est ce qu'on intitule la capacité de manipulation des outils technologiques et cette habileté de médiation entre les trois éléments composant le processus de l'enseignement/ apprentissage; ce sont : l'apprenant, le savoir et la technologie (les outils technologiques). Ces compétences résultant de ces rapports (rapports entre l'apprenant, le savoir et la technologie), sont appelées les compétences techno-pédagogiques.

Axe II : Compétences professionnelles et les futurs-enseignants.**Cadre notionnel.****Concepts de «compétence»/ «compétence professionnelle».**

Le (Ministère de l'éducation, 2001 : P. 55) a confirmé dans son œuvre intitulée «la formation à l'enseignement professionnel» que la compétence c'est d'«Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions».

On doit mentionner que la notion de «compétence» selon plusieurs didacticiens est une notion problématique au sein du cadre définitoire; on peut voir une multitude de définitions de ce terme. cette diversification de définitions vient de la diversification des courants théoriques ou bien des contextes dans lesquels s'inscrivent les théoriciens qui présentent ces définitions.

(Rey B., 2012 : P. 88) nous a donné une définition du terme en disant : une compétence est une disposition à accomplir un certain type de tâche. D'après lui, en général l'énoncé d'une compétence consiste à en décrire l'action ou son résultat. L'auteur a présenté des exemples tels que : (évaluer), (travailler en équipe) et (organiser le travail de la classe) et a confirmé que ces énoncés ne disent rien sur les processus physiques ou mentaux à mettre en œuvre pour arriver au résultat indiqué. Il a encore présenté un autre exemple d'énoncé comme : tenir compte de la diversité des élèves. Il a confirmé que un tel énoncé ne dit en aucune façon ce qu'il faut faire pour accomplir cette tâche. Or, une compétence peut comporter trois choses : elle nécessite des connaissances, des capacités à mettre en œuvre ces connaissances et des attitudes. Exercer une compétence par un individu nécessite donc des connaissances relatives à cette compétence, ensuite les mettent en œuvre, ce qui aide à sédimenter en lui des attitudes.

Dans notre recherche (la recherche actuelle) et pour ne pas entrer dans des détails théoriques, le terme signifie le savoir-agir en situation, autrement dit, être quelque de compétent. À ce propos (Le Boterf G., 2013 : p.21) a cité que : « [...]c'est être capable d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail (activité à réaliser, événement auquel il faut faire face, problème à résoudre, projet à réaliser[...]) »

Malgré que la notion de «compétence» soit, en premier lieu, utilisée dans le cadre professionnel et managérial, on trouve que la même notion est tellement ancrée dans le domaine scolaire que c'est difficile de l'extrapoler au domaine de l'agir professionnel. À cette perspective, (Malglaiive G., 1990) a indiqué qu'on désigne par le terme de «compétence» dans le domaine professionnel une : « structure dynamique dont le moteur n'est autre que l'activité ». L'activité n'est pas ici un objectif majeur mais dans le cadre d'enrichir et de développer cette structure dynamique citée par Malglaiive.

Il faut signaler que de quoi s'agit-il la structure dynamique citée par Malglaiive dans le trajet d'expliquer le terme de «compétence» ?. ce sont une gamme de connaissances notionnelles et procédurales mobilisées pour identifier une tâche problématique et sa résolution en actant efficacement comme a confirmé (Gillet P., 1991) en citant : « *un système de connaissances conceptuelles et procédurales organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace* ». Le terme «compétence» en tant qu'il est employé

comme «agir professionnel» comprend la capacité à savoir-mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être pour couvrir une gamme de situations au cours de la pratique professionnelle dans la visée de trouver des solutions efficaces et efficientes.

Dans ce cadre de savoir-mobiliser en contexte professionnel, le (Ministère de l'éducation, 2001) a indiqué que s'il est indispensable de posséder des savoirs, des savoir-faire et des attitudes (des savoir-être) emmagasinés dans son réservoir de ressources pour renforcer la dite compétence, elle exige néanmoins un contexte réel pour se manifester. Dans ce cas la personne compétente doit être capable de mobiliser des ressources (ressources personnelles, ressources professionnelles, ressources technologiques, des références ...etc.) et cette personne compétente sait les mobiliser spontanément dans le temps et l'espace réels. Or, le contexte réel exige que la personne compétente sache interpréter les exigences et les contraintes de la situation, sache reconnaître et mobiliser les ressources disponibles et adéquates et sache agir en intégrant, en combinant, en orchestrant ces ressources de manière pertinente et efficace selon les circonstances. Le terme de «compétence» n'est pas de l'ordre de l'application mais de celui de la construction. L'enseignant(e) compétent(e) peut donc être considéré comme un interprète au sens où il(elle) perçoit la situation-problématique d'une certaine manière, lui donne un sens et, au besoin, s'adapte, invente ou improvise pour y faire face.

Au même titre, selon la vue de plusieurs chercheurs, le terme de «compétence», en tant qu'il est employé dans le cadre de l'agir professionnel, se fonde sur un continuum de ressources. L'acteur professionnel (ou la personne compétente) peut faire appel à une famille de ressources et peut les mobiliser en contexte d'action. Ces ressources peuvent être comme on a déjà mentionné (des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être y compris d'autres compétences plus particulières employées dans son contexte d'action. Ces ressources sont du milieu en entourage : des collègues, des personnes-ressources, banques de données, des références spécialisées, des outils, des instruments, des appareils...etc. il faut noter que malgré l'acteur professionnel (la personne compétente) peut faire appel à ces diverses ressources, le terme de «compétence» ne se réduit pas à ces dernières. Une «compétence» n'est pas des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, mais elle peut se manifester lorsque l'acteur professionnel peut mobiliser ces ressources pour agir afin de faire face aux situations problématiques pour y trouver des solutions. Surplus il faut signaler qu'un savoir-faire peut fort bien exister en l'absence de savoirs qui le fondent, une compétence exige nécessairement le savoir qui sous-tend l'action posée. Ici on peut donner l'exemple du maçon qui est capable d'exécuter certaines tâches ou activités mais qui manifeste une inaptitude à théoriser en quelque sorte son savoir-faire est considéré comme habile, mais n'est pas considéré comme quelqu'un de compétent. Brièvement, le savoir ne garantit pas le savoir-faire, et le savoir-faire ne garantit pas à son tour l'expression d'une «compétence».

Selon les mêmes références telles que (Rey B., 1998; Ministère de l'éducation, 2001; Mohamed Hattab, 2019), Le terme de «compétence» comme un savoir-agir vise essentiellement à faire atteindre des objectifs souhaitables. L'enseignant comme un acteur professionnel joue le rôle d'être le responsable de faire en sorte que les élèves développent les savoirs, les savoir-faire que comportent les programmes de formation et qu'ils(elles) doivent acquérir des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être que l'environnement juge indispensables

pour former un être libre, se comportant en bon citoyen et capable d'exercer. D'après (Rey B., 1998 : P. 34), «*La compétence peut être plus qu'un ensemble de mouvements objectivement constatables, elle est aussi action sur le monde, définie par son utilité sociale ou technique, en un mot elle a une fonction pratique*».

On revient à la notion de structure dynamique citée par Malglaive (Malglaive G., 1990) et dans le même cadre (Pastré P., 2009) traite la question du terme de «compétence» à travers la notion de structure dynamique qui est en réalité «structure conceptuelle» unifiant des concepts scientifiques et des concepts pragmatiques. Pour la pratique enseignante, (Paquay L., et al., 2012) regroupent sous le terme intitulé «compétences professionnelles» qui est selon les chercheurs(euses), : l'«*ensemble diversifié de savoirs professionnels, de schèmes d'action et d'attitudes, mobilisés dans l'exercice du métier*». Cette définition-ci présentée par Paquay et son équipe résume les idées essentielles des définitions citées dans le cadre où elle (la définition de Paquay et autres) souligne les traits cognitifs, affectifs et conatifs du terme de «compétence professionnelle». À ce propos, (Baillat G., et al., 2008) distingue quatre domaines dans la compétence professionnelle et ces domaines sont :

✚ La conception et la planification de l'enseignement :

Ce domaine comprend les points suivants :

- l'acquisition et l'actualisation des savoirs disciplinaires;
- l'articulation des objectifs d'apprentissage et des moyens pédagogiques et didactiques;
- la planification à court et à long terme d'objectifs d'apprentissage, le choix des contenus, la conception des situations d'apprentissage et la mise en place d'un dispositif d'évaluation efficiente;

✚ La gestion de classe et la régulation des apprentissages :

Ce domaine comprend :

- adaptation, organisation, ajustement et instauration d'un climat favorisant la communication et l'apprentissage.

✚ L'auto-évaluation et analyse réflexive :

Ce domaine comprend :

- distanciation pratiquée par l'enseignant par rapport à ses pratiques professionnelles.

✚ La responsabilité et éthique professionnelle :

Ce domaine touche à / au / à la / à l' / aux :

- questions relatives aux valeurs véhiculées par l'école;
- relations partenariales avec les acteurs de l'équipe éducative.

On peut clôturer cette partie en confirmant que les informations concernant les termes de «compétence» et de «compétence professionnelle» sont relatives à toutes les compétences sans focaliser sur les particularités domaniales (des différents domaines) des compétences.

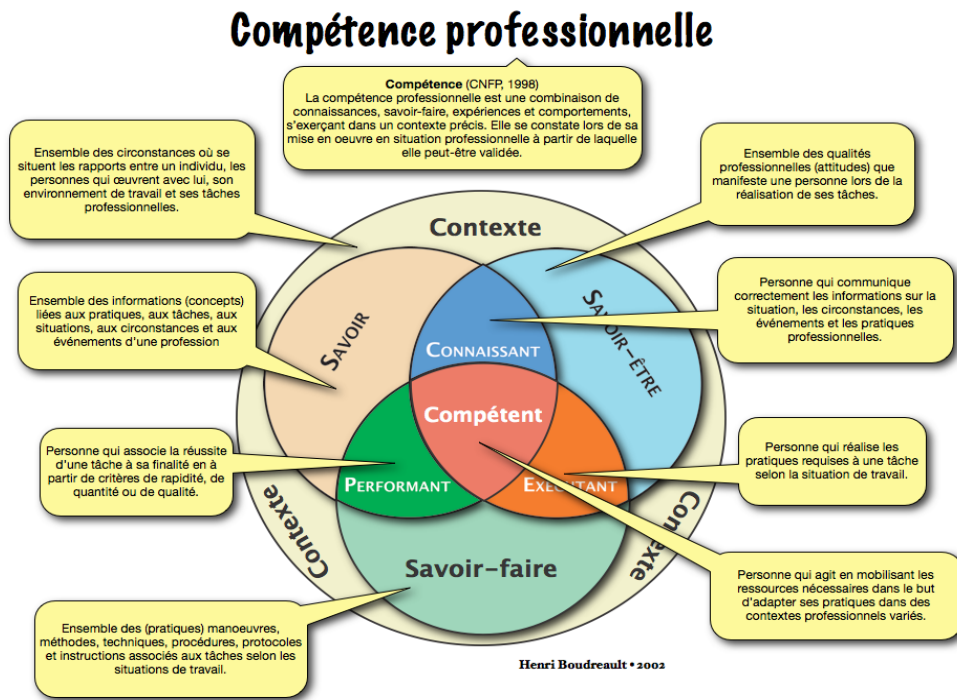
On doit mentionner qu'il existe une gamme de caractéristiques liées au concept de «compétence» et ces caractéristiques sont, selon le (Ministère de l'éducation, 2001), :

- ✓ La compétence se pratique en contexte professionnel réel;
- ✓ La compétence se situe sur un continuum qui va du simple au complexe;
- ✓ La compétence se fonde sur un ensemble de ressources;

- ✓ La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle;
- ✓ La compétence comme savoir-agir est une pratique intentionnelle;
- ✓ La compétence est un savoir-agir réussi, efficace, efficient et immédiat qui se manifeste de façon récurrente;
- ✓ La compétence est un projet, une finalité sans fin. Les figures suivantes résument les données relatives aux concepts de «compétence» et «compétences professionnelles».

Figure No. (2).

Résumé des données relatives aux termes de «compétence» et de «compétences professionnelles».



Source : Philippeclauzard.fr.

Figure No. (3).

Niveaux de compétence professionnelle.



Source : blog.mission-cadres.com

Acteur professionnel et contexte : un couplage indissociable

Cette vue montre clairement que les acteurs professionnels (Tout personnel professionnel) contribuent davantage à l'évolution disciplinaire que ne le font les textes. En réalité, les uns ou les autres se sentent plus ou moins concernés, en fonction de leur propre histoire mais aussi en fonction du contexte professionnel : dynamique de l'équipe (en EPS on travaille ensemble et la convivialité participe d'une culture professionnelle), sentiment de reconnaissance quittent nettement un impact sur le degré de motivation pour enseigner et éventuellement s'engager dans des pratiques innovantes. En effet, les identités bricolées entre soi identitaire et l'environnement conduisent à la construction d'un monde cohérent pour le sujet, qu'il justifie en prenant appui sur des représentations professionnelles. Mais cette organisation reste toujours provisoire et s'inscrit dans une perspective historique.

Savoir-faire/ savoir-agir : couplage ou décalage.

Dans cette partie, on essaie de présenter les nuances et les différences qui existent entre les termes référant au concept de «compétence» tels que le savoir-faire, le savoir-être ...etc. Le savoir-faire en compétence repose sur les connaissances langagières; de compréhension orale ou par écrit, ou de production orale ou par écrit. Le savoir-être en compétence repose sur des comportements des individus. Quant au savoir-agir en compétence, le terme repose sur des ressources de supports, sur des ressources personnelles, des situations et résultats à obtenir, des activités à accomplir. (Mohamed Hattab, 2019). Selon lui, savoir-agir ne consiste pas à acquérir des connaissances pour s'en servir lors d'envisager des situations nécessitant de mobiliser d'une ou plus des ressources déjà mentionnées. Le terme «compétence» dans le cadre du sens de savoir-agir en situation se rattache donc au caractère social, scolaire et professionnel de l'agir.

Plusieurs précurseurs parmi lesquels (Perrenoud P., 1997; Ministère de l'éducation, 2001; Le Boterf G., 2002; Paquay L., et al., 2012) voient qu'une compétence correspond à un savoir-agir et qu'elle ne se réduit pas à un savoir-faire. Ces précurseurs mettent en évidence que les savoir-faire ne sont qu'une des catégories de ressources mobilisées lors de la mise en œuvre d'une compétence. De plus, ils confirment que le caractère intégrateur reconnu à la compétence incite non seulement à recourir à l'idée de savoir-agir au premier chef, mais également à rendre explicite que ce savoir-agir s'inscrit dans la complexité. Ces écrits présentés à travers ces références intègrent entre autres la mobilisation et la combinaison des ressources comme des éléments constitutifs de la définition du terme «compétence». Ils intègrent également l'efficacité de cette mobilisation et de cette combinaison (de ressources bien sûr). On peut donc affirmer que les savoir-faire ne sont que des ressources (personnelles, académiques, référentiellesetc.) vues nécessaires pour être mobilisées et combinées pour faire face à une situation problématique donnée. Et le savoir-agir n'est que l'aptitude d'un individu de mobiliser ces ressources pour faire face à ses situations problématiques pour y apporter des solutions efficaces.

(Tardif J., 2003) confirme que la compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources. D'après (Masciotra D., 2017), La théorisation de la compétence porte sur la compétence effective, celle qui opère dans et par l'action de la personne en situation. On doit noter que l'expression «en situation» (in situation) qui signifie que l'action se déroule dans l'espace-temps réel. Cette compétence s'absorbe dans les activités de la vie quotidienne, plus particulièrement dans les actions que fait une personne pour accomplir efficacement ces activités. La compétence se développe et fonctionne en situation (in situation). Plus l'action de la personne est qualitative et contribuant à réaliser une activité, plus cette personne est jugée compétente. La compétence se définit en termes d'agir compétent. D'ici, l'agir dit compétent ou pas d'ailleurs, est situé, il est en cours et se comprend dans un cadre donné. Cette conception diffère largement de la conception cognitiviste de la compétence qui est définie comme un savoir-agir abstrait, décontextualisé se fondant sur le perfectionnement de savoirs disciplinaires, sociaux, et décontextualisés. D'après la perspective des cognitivistes concernant la compétence, le savoir-agir peut être une capacité à mobiliser, utiliser ou transférer, d'une situation à l'autre, quelques savoirs emmagasinés en mémoire à long terme et relatifs à des situations pareilles.

Pour éclaircir les rapports entre les concepts (savoir-faire/savoir-être d'une part et savoir-agir d'autre part), (Le Boterf G., 2008) dans son œuvre intitulée «Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : Quinze propositions», l'auteur a posé la question élémentaire : ce que signifie une compétence qui est, en réalité selon lui, (agir avec pertinence et compétence dans une situation donnée» et il a donné quelques détails corrélés à cette question et à sa réponse. Il a assuré qu'une personne, lors de faire face à n'importe quelle situation, ne se contente pas de lister des ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) mais il doit raisonner, pour manifester qu'elle est compétente :

- En termes de processus et pas en termes d'acquisition des ressources;
- En termes de porteur de compétences et pas en termes de compétences abstraites;
- En termes de combinatoires et pas en termes d'adition;

- En termes de comportements en situation et pas en termes et pas de qualités de personnalités.

(Le Boterf G., 2013) a vraiment distingué entre deux expressions : «être compétent» et «avoir des compétences» : pour la première expression c'est être capable d'agir et de manifester ses compétences dans une situation de travail (activité ou tâches à accomplir, situation auquel il faut faire face, problème à résoudre, projet à achever...). C'est mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources (savoirs, savoir-faire, comportements, modes de raisonnement...). On se réfère ici au domaine de l'action. Mais pour la deuxième expression, c'est posséder des ressources (savoirs, savoir-faire, méthodes de raisonnement, capacités physiques, aptitudes comportementales...) pour agir avec compétence. Agir en compétence signifie donc d'après lui :

- Savoir non seulement mobiliser des ressources personnelles (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et quelques supports (des données, des collègues, des experts ...etc.) mais également savoir combiner tout cela;
- Savoir mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente à travers :
 - ✓ La gestion de la situation envisagée en prenant en considération ses exigences et son contexte particuliers;
 - ✓ La production des résultats satisfaisants avec certains critères pour la clientèle.

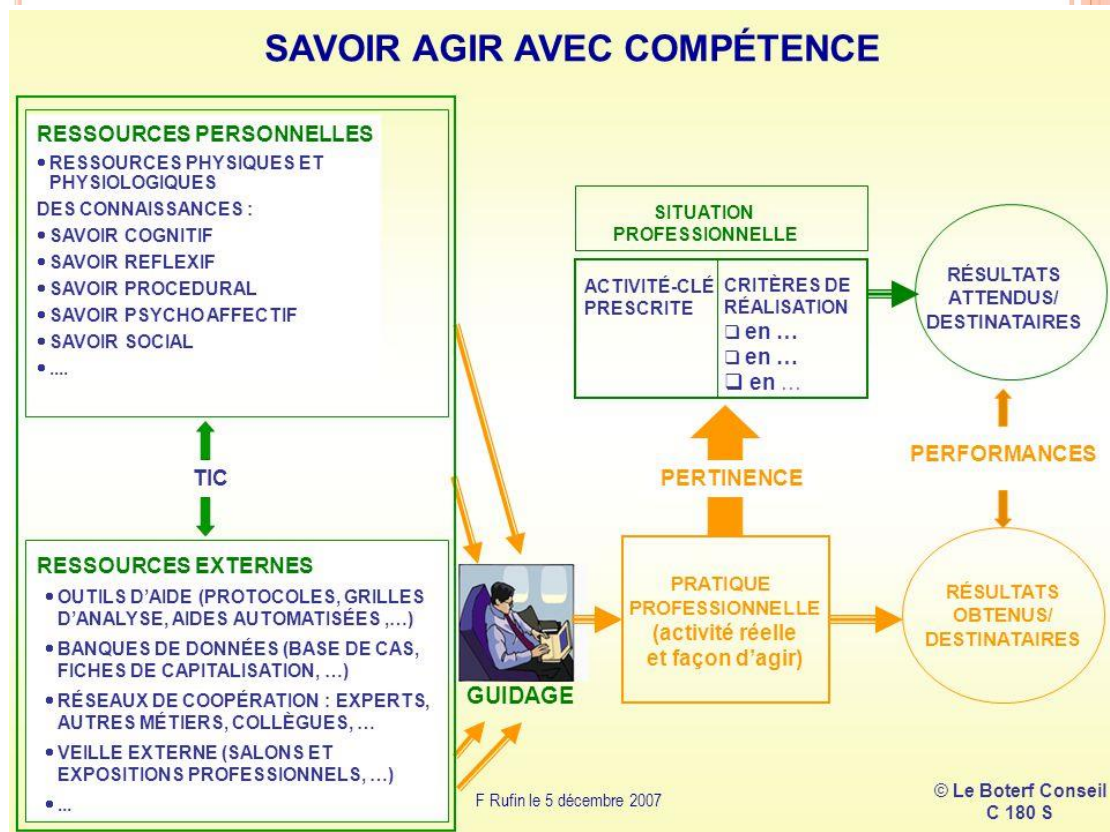
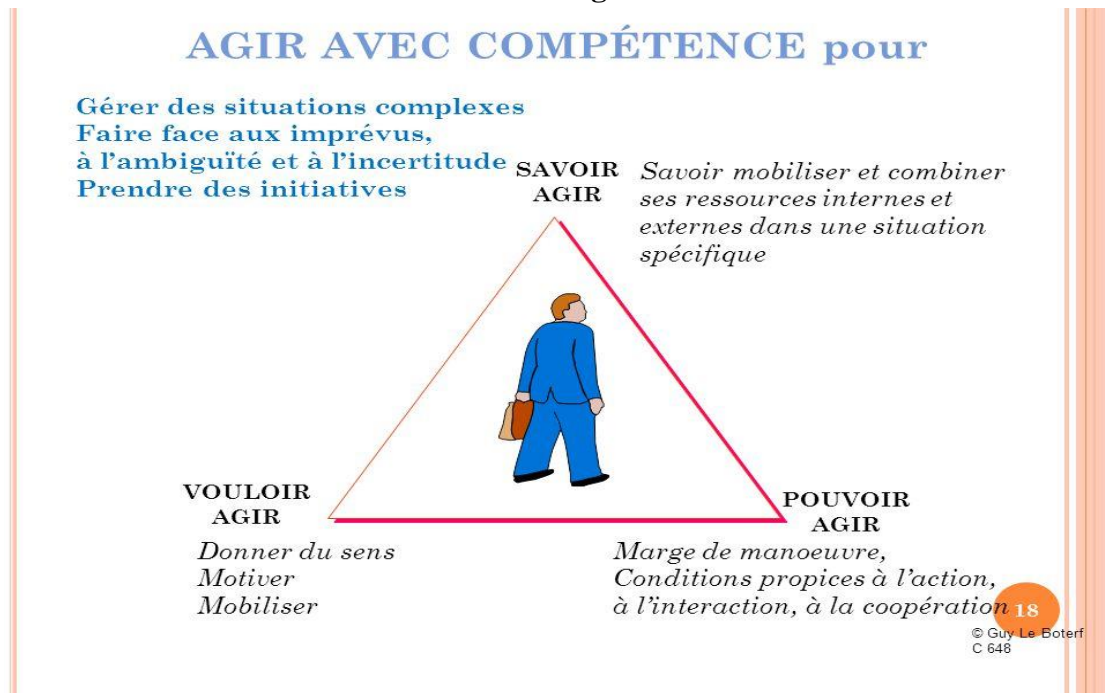
Les définitions déjà présentées pour les termes «compétence» et «compétences professionnelles» contribuent à distinguer clairement entre les deux concepts; savoir-faire et savoir-agir. Il est indispensable de reconnaître que les deux concepts sont de l'ordre de l'action ou plutôt de la mise en acte. Selon les psychologues cognitivistes, les deux concepts correspondent à des savoirs procéduraux. Cette caractéristique cognitive est partagée pour les deux concepts; savoir-faire et savoir-agir.

Mais d'après les chercheurs(euses) dans le domaine de la didactique, la distinction entre les deux concepts se résume en quatre points :

- Le caractère algorithmique de l'un et le caractère heuristique de l'autre;
- L'éventualité d'automatiser le premier et l'in vraisemblance de le faire dans le second cas;
- La possibilité d'exercer le savoir-faire en dehors de tout contexte mais l'impossibilité de déployer un savoir-agir hors contexte;
- Le degré de complexité inhérent à l'un et à l'autre.

Sans entrer dans des combats notionnels/conceptuels pour ce qui concerne les deux concepts; savoir-faire et savoir-agir, on doit donc conclure cette partie en confirmant que les deux sont complémentaires pour faire face à des situations d'apprentissage pour y trouver des solutions efficaces. Le(la) future formateur(trice) a réellement besoin de maîtriser les deux.

Figure No. (4).
Savoir-agir.



Source : journals.openedition.org.

Développement des compétences professionnelles des futurs-enseignants a-t-il un impact sur leurs apprenants.

Maints spécialistes en méthodologie et en didactique ont confirmé que plus les enseignants sont aptes à mobiliser les ressources, les supports, les techniques nouvelles, les références et

toutes les autres ressources, plus leurs apprenants(es) sont favorables dans leurs parcours d'apprentissage. Des recherches nombreuses telles que (Yamina Grari, (2015); Nkezabera D., (2018)) sont d'accord sur l'idée. Les résultats de ces recherches ont confirmé que si les futurs-enseignants sont aptes à mobiliser les ressources et les techniques nouvelles dans les pratiques enseignantes.

Des ressources nombreuses et des écrits dans le domaine de la formation FLE ont déterminé que les apprenants d'un enseignant professionnelle, sont habituellement capables d'utiliser les ressources et les outils de (TIC) dans leurs activités d'apprentissage. Selon les précurseurs, les apprenants d'un enseignant professionnel sont aptes à construire leurs cheminements d'apprentissage, à se socialiser à travers une multitude de moyens interactifs et communicationnels, à faire face aux différentes situations problématiques dans la vie quotidienne, à entrer facilement en contact avec leurs pairs dans le monde extérieur, à trouver des solutions efficaces aux problèmes qu'ils envisage dans la vie réelle, à accéder au sens des mots, des expressions et des phrases contenus dans leurs programmes de formation, à employer les outils de TIC pour développer leurs savoirs et leurs savoir-faire, à varier leurs ressources lors de gérer et lors de responsabiliser leurs cheminements d'apprentissage,

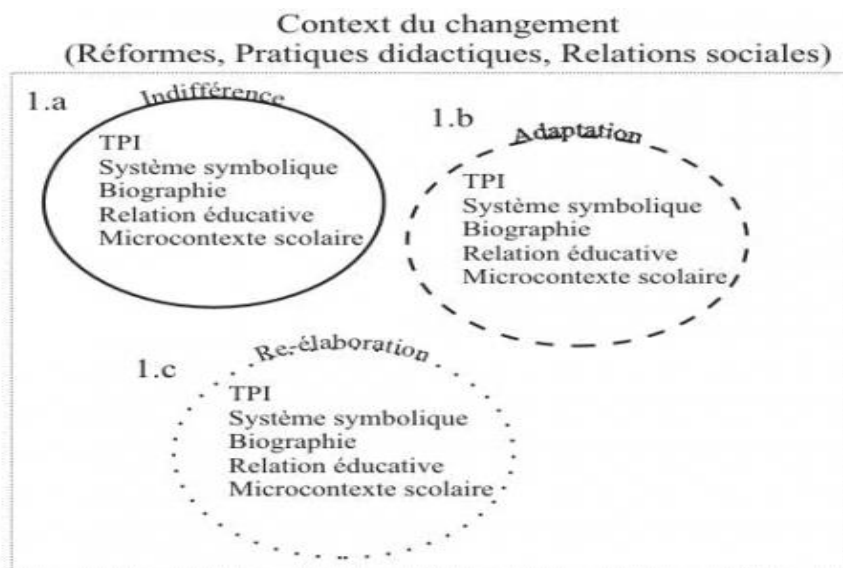
Axe III : cet axe met l'accent sur la conscience de l'identité professionnelle (formation et développement d'une identité professionnelle) chez les futurs(es) formateurs(trices) de FLE.

Conscience de l'identité professionnelle.

Cadre conceptuel.

Figure (5).

Croquis résumant les trois dimensions de former une identité professionnelle.



Source : Journals.openedition.org

(Dubar C., 2017) présente une définition pour le terme de l'identité professionnelle en disant : «l'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biologique et structural des divers processus de socialisation qui conjointement construisent les individus et définissent les institutions». D'après cette définition, la formation d'une identité professionnelle comporte une multitude de phases; phase cognitive, phase conative et phase affective. Selon lui, l'identité est tridimensionnelle; dimension subjective puisque l'enseignant est avant tout un personnel car l'identité personnelle ne peut être dissociée de l'identité professionnelle, dimension dynamique puisque l'enseignant acquière quotidiennement des savoir-être nouveaux, on ne peut donc confirmer que cette identité n'est ni innée ni construite mais plutôt elle est une construction permanente (flux continu), dimension relationnelle puisque l'enseignant(e) est en interaction avec ses pairs de travail et avec l'environnement en entourage.

D'après des chercheuses et des sociologues telles que (Nesma Hamouche, et Mouna Hamata, 2018), l'identité professionnelle n'est que le produit d'une incorporation de savoirs personnels. Cette identité constitue un type de socialisation. En d'autres termes, l'identité professionnelle n'est qu'une simulation des comportements marquant que les professionnels appartiennent à une profession déterminée.

Selon (Cattonar B., (2006); Maroy C., et Cattonar B., (2002), l'identité enseignante n'est que le résultat d'un processus de socialisation professionnelle à travers laquelle le corps enseignant adopte des normes et des valeurs professionnelles caractérisant un groupe dit professionnel. D'après eux, l'identité professionnelle est, en fait, le fruit de son histoire personnelle et des appartenances sociales multiples de chacun, et ainsi un processus relationnel d'identification et de différenciations à autrui. Ces auteurs postulent que l'enseignant(e) novice construit son identité professionnelle lorsqu'il(elle) a ses propres classes, c.-à-d., lorsqu'il commence à pratiquer sa vie professionnelle. Ce postulat est essentiellement basé sur la réalité que la période de formation ne donne qu'une image précoce des dimensions de l'identité professionnelle. Ces recherches confirment donc que les enseignants n'arrivent pas à construire une identité professionnelle pendant l'étape de la formation mais après avoir commencé à pratiquer le métier comme enseignant.

(Riopel M.-C., 2006) rappelle que la dimension sociale de l'identité renvoie à la notion d'appartenance à une communauté. Cette dimension met en évidence l'impact global (du groupe) sur l'impact de l'individu (du personnel) et l'intériorisation par celui-ci des modèles sociaux du corps professionnel. Riopel a affirmé que le processus d'identification à une profession ou à un métier correspond à des savoirs et à des savoir-faire communs, et à l'adoption d'un système de règles, codes et manières d'être légitimés par le groupe d'appartenance. D'après lui, si cette dimension sociale de l'identité se définit par le «nous» comme un groupe, l'identité personnelle s'exprime en «je» et s'appuie sur la singularisation de l'individu. L'auteur a assuré que dans le processus de la formation professionnelle, la présence simultanée de ces deux dimensions de l'identité est essentielle pour que le pratiquant du métier reste lui-même alors qu'il assume son rôle professionnel.

Signalons que la construction identitaire liée à l'appropriation des savoirs professionnels est influencée par le propre passé formé lors de formation scolaire des apprenants comme ont indiqué Wentzel et al., cité dans (Pellanda Dieci S. et al., (2010).

Construction d'identité professionnelle en général : les sources.

(Fray A-M., Picouveau S., (2010); (Nessma Hamouche et Mouna Hamatta, 2018) ont déterminé les facteurs essentiels intervenant et influençant la construction de l'identité professionnelle des personnels; l'identité par le métier ou la profession, l'identité par l'appartenance à un groupe et l'identité par l'appartenance à un établissement ou à une entreprise (Lieu où l'on pratique sa vie professionnelle). Ce sont d'identifier :

▪ **Par le métier ou la profession :**

Ce sont des caractéristiques correspondant aux métiers et aux différentes professions ou tâches professionnelles exercées par l'ensemble des individus au sein d'une même société. Afin de construire leur identité, les gens se réfèrent à leurs activités de travail. C'est l'utilisation de leurs savoirs, du style personnel de chacun(e), de leurs logiques d'action, de leurs stratégies et de leurs compétences donc des activités de chacun. L'identité professionnelle des individus se construit donc et évolue, au fur et à mesure, de l'apprentissage et de l'expérience acquise du métier ainsi qu'en fonction de la performance de chaque personnel dit professionnel.

▪ **Par l'appartenance à un groupe donné:**

L'appartenance à un groupe permet aux membres de ce groupe de construire une quelconque identité professionnelle. Ce groupe d'appartenance peut être une équipe, des personnes de même niveau hiérarchique, des gens liés par une cause ou une activité semblable. Le travail est vu dans ce cas comme un espace de socialisation et d'identification commune. L'ensemble des actions, des valeurs, des normes, des règles, des comportements ou encore des croyances, appartenant à un groupe homogène, contribue à la construction d'une identité professionnelle.

▪ **Par l'appartenance à un établissement ou à une entreprise (endroit où on exerce le métier) :**

Appartenir à un établissement ou à une entreprise est également un vecteur d'identité, et la relation à l'établissement ou à l'entreprise permet à cette identité d'exister. Le personnel dit professionnel intègre presque spontanément ses gestes, ses paroles, ses principes, ses valeurs ou encore ses jargons de l'établissement où il travaille. Cet établissement doit veiller à ce que l'identification continue à exister car celui-ci semble permettre la qualité et la cohésion à la fois. L'identification de ces gens à leur établissement amène des conséquences, soit positives, soit négatives pour celui-ci. Si ces membres s'identifient à leur travail dans cet établissement, les conflits entre eux se diminuent, ce qui permet le développement de comportements plus coopératifs et augmente leur motivation. On peut donc confirmer que les trois types d'identification déjà mentionnés; identification par le métier, identification par l'appartenance à un groupe et l'appartenance à un établissement de pratique professionnelle contribuent à former une identité professionnelle. Construire une identité professionnelle est donc un processus tridimensionnel. Plus les trois dimensions sont cohérentes, plus le personnel professionnel est performant.

Construction et développement d'une identité professionnelle chez les futurs enseignants.

Pour (Tardif M., et al., 1991), les savoirs professionnels relatifs à la didactique et aux sciences de l'éducation sont transmis exclusivement par les établissements de formation et des chercheurs comme (Vanhulle S., 2009) emploient ce terme dans des situations d'alternance : «les savoirs professionnels se construisent dans la réélaboration subjective de connaissances à la fois issues des expériences en situations, des savoirs scientifiques appris, des prescriptions institutionnelles en circulation, et du contact avec les pratiques sociales du terrain». L'appropriation de ces savoirs ne peut se faire «que dans des logiques d'action, logiques sur lesquelles se fondent des conceptions et une identification à la profession pour pouvoir exercer un agir que le sujet se représente comme acceptable pour soi et pour autrui». Le futur enseignant filtre les savoirs proposés pour se les approprier, mais seulement si ces savoirs lui paraissent utiles et «acceptables» dans la réalité de ses classes. Selon Lenoir & Vanhulle (2006), les savoirs plus informels contribuent «à formater les savoirs professionnels du jeune enseignant à travers des médiations formatives diverses: compagnonnage réflexif, modélisation, voire processus centrés sur l'imitation et la conformisation». Autrement dit, selon ces auteurs, la formation, pour aider à la construction de l'identité professionnelle, doit être un lieu d'articulation entre théorie et pratique.

Également (Muler F., 2017) a mis l'accent sur les trois dimensions distinctes pour former une identité professionnelle. On peut affirmer selon lui, qu'un personnel professionnel notamment le personnel professionnel débutant est toujours en état de tensions entre trois dimensions identitaires. Selon lui, le personnel professionnel se trouve toujours en état conflictuel lorsqu'il existe dans sa vie des projets nécessitant une cohérence entre les trois dimensions identitaires la dimension familiale, la dimension sociale et la dimension culturelle.

Selon lui, on doit avoir des stratégies efficaces pour bien diriger les situations identitaires pour garantir un certain équilibre en cas de tension entre les dimensions : ses stratégies sont basées sur une dynamique mouvante de la part de l'enseignant plus particulièrement du futur enseignant :

- ✚ **Une dynamique de continuité identitaire** : cette stratégie montre que les gens en général sont souvent satisfaits de leur identité actuelle qu'ils ont envie de reproduire, de prolonger ou d'entretenir dans l'avenir;
- ✚ **Une dynamique de transformation identitaire** : cette stratégie est menée en cas de la personne ayant un peu une certaine insatisfaction de son identité actuelle et qui est en train de chercher une nouvelle identité. C'est le cas des futurs enseignants;
- ✚ **Une dynamique de gestation identitaire** : cette stratégie est menée en cas de l'individu qui se trouve à un carrefour de sa vie; il pose des questions, il n'est pas encore clair sur ce qu'il va devenir. C'est le cas des personnes qui vivent une blessure identitaire ou qui ressentent une rétrogradation professionnelle. C'est toujours le cas pour les futurs enseignants avec un passé professionnel externe;
- ✚ **Une dynamique d'anéantissement identitaire** : cette stratégie est opposé à la stratégie de sauvegarde de soi. Cette stratégie s'apparente lorsqu'il s'agit des gens qui sont sans énergie ni ressort; ces gens sont mais plutôt dans une démarche d'anéantissement de soi.

La dynamique identitaire est reliée à l'ancienneté de la pratique professionnelle, aux variables objectives locales et au sens construit en interaction avec son métier comme enseignant.

Pour clôturer, cette recherche pose des questions sur le développement des compétences professionnelles, et sur comment construire et développer une identité professionnelle chez les enseignants de FLE et notamment chez les enseignants débutants. Autrement dit, la recherche actuelle met l'accent sur comment former les futurs enseignants de FLE. Pour atteindre l'objectif essentiel, on a élaboré des outils et des matériaux de formation à la lueur de la didactique professionnelle de l'enseignant. On a présenté un cadre théorique traitant les trois axes de la recherche. On a couvert simplement ces trois axes en consultant la littérature éducative et en référant aux recherches et œuvres antérieures. On a mis l'accent sur les concepts relatifs à ce travail tels que la professionnalisation, la professionnalité, le professionnalisme, les représentations professionnelles, les compétences professionnelles notamment les compétences innovantes (compétences techno-pédagogiques), et comment construire et développer une identité professionnelle chez les enseignants débutants. Les outils, les instruments de mesure et les modalités d'évaluation et les matériaux de formation sont traités en détail dans les pages et les lignes suivantes.

Procédures et outils de recherche.

Cette recherche a mis l'accent sur la question du développement des compétences professionnelles au même titre la conscience des dimensions de l'identité professionnelle chez les futurs-enseignants en basant sur les apports sous-jacents de la didactique professionnelle. Afin d'atteindre les objectifs de cette recherche, on a déjà présenté un cadre théorique sur les notions relatives aux variables de la recherche (un cadre définitoire, un cadre conceptuel/notionnel...etc.). On a suivi des étapes procédurales vues nécessaires pour déterminer les besoins des sujets du groupe de la recherche. On a élaboré un questionnaire destiné aux spécialistes en FLE, aux spécialistes en méthodologies en général, en psychologie cognitive spécialement lorsqu'il s'agit de la conscience des dimensions de l'identité professionnelle pour déterminer les items corrélés au cadre de telles dimensions. On a donc déterminé les items de ce cadre. On a ensuite élaboré une grille d'observation destinée à mesurer le jusqu'à quel point ces futurs-enseignants ont-ils(elles) ces compétences professionnelles en général et ces compétences relatives à la conscience des dimensions de l'identité professionnelle en particulier. Ces étapes procédurales sont comme suit :

En ce qui concerne le questionnaire élaboré.

Objectif du questionnaire.

Le questionnaire conçu dans le cadre de la recherche est élaboré à travers l'étude et l'analyse opérées des recherches antérieures, et des œuvres précédentes intéressées à la didactique professionnelle. Ce questionnaire est élaboré dans les visées :

- Déterminer les besoins professionnels nécessaires pour les futurs-enseignants;
- Mettre l'accent sur les compétences techno-pédagogiques indispensables pour la formation des enseignants et les futurs-enseignants de FLE pour aider leurs apprenants à manager efficacement leur contenu d'apprentissage (LMS : Learning Management system);

- Mettre l'accent sur les dimensions de l'identité professionnelle pour les développer chez les futurs-enseignants de FLE.

Importance du questionnaire.

Ce questionnaire conçu dans le cadre de cette recherche tient son importance à travers :

- Il est comme un point de départ de déterminer les besoins et les nécessités professionnels chez les futurs-enseignants de FLE pour les développer;
- Il joue un rôle primordial pour déterminer les dimensions de l'identité professionnelle comme une étape importante pour les développer.

Sources du questionnaire.

Ce questionnaire est essentiellement conçu à travers les sources suivantes :

- Blin J.-F., (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, L'Harmattan, Paris.
- Boissinot A., (2010). Former des enseignants. *Sommaire Revue internationale d'éducation Sèvres*, No. 55, disponible sur <http://www.ciep.fr/ries/introduction-ries-55>. (Consulté en 2019).
- Boultareau D., (2011). L'analyse de pratiques professionnelles en FLE : au cœur d'un dispositif de formation institutionnel, mémoire de master 2, Université Stendhal, Grenoble.
- Bourdoncle R., (2000). Professionnalisation : formes et dispositifs, *Recherche et formation*, No. 35, PP.117-131, disponible sur <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR054.pdf>.
- Conseil Supérieur de l'éducation, (2005). L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues, Bibliothèque nationale du Québec.
- Gouvernement du Québec, (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*, Ministère de l'Éducation, Québec.
- Le Boterf G., (2013). *Repenser la compétence, Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*, 2^e éd., 2^e tirage, Eyrolles, Paris.
- Lessard C., et Tardif M., (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Presses de l'Université Laval.
- Ministre de l'éducation, (2001). La formation à l'enseignement professionnel; orientations et compétences professionnelles, bibliothèque nationale du Québec, Québec.

Axes du questionnaire.

Ce questionnaire comprend (6) axes traitant les compétences nécessaires pour développer l'aspect professionnel et les dimensions essentielles de l'identité professionnelle chez les futurs enseignants de FLE :

- les compétences relatives à la phase des compétences langagières;
- les compétences relatives à la phase du management du système d'apprentissage (LMS : learning management system);
- les compétences relatives à la phase d'intégrer les outils de (TIC) pendant sa pratique enseignante;

- les compétences de communiquer efficacement avec ses pairs lors de la pratique enseignante;
- les compétences relatives à la phase de choisir les modalités d'évaluation convenables aux compétences langagières traitées en classe;
- les compétences du développement des dimensions de l'identité professionnelle.

Forme définitive du questionnaire.

Le chercheur a présenté la forme initiale du questionnaire à quelques uns des spécialistes en didactique de FLE et des méthodologues pour le valider du point de vue du contenu. Ces juges ont apprécié le questionnaire en suggérant quelques modifications dont on a pris en considération. La forme définitive (Cf. annexe No. (1)) de ce questionnaire comprend (6) compétences essentielles; la première et la sixième compétences comprennent (4) sous-compétences, mais pour la deuxième, la troisième la quatrième et la cinquième compétences comprennent des (3) sous-compétences chacune. Or, le nombre total des sous compétences sont (20) compétences. Notre questionnaire comprend donc (20) sous-compétences couvrant les phases déjà mentionnées dans les axes du questionnaire. Ce questionnaire devient valable à être employé pour déterminer le degré d'importance des items en fonction d'une échelle de cinq catégories : Parfaitement d'accord, suffisamment d'accord, d'accord, neutre, pas d'accord.

En ce qui concerne la grille d'observation élaborée.

Objectif de la grille d'observation.

La grille d'observation conçue dans le cadre de cette recherche a pour objectif de mesurer le jusqu'à quel point les stagiaires de FLE (plus précisément les futurs-enseignants de FLE possèdent-ils ces compétences ?. Cette grille d'observation est employée dans le cadre de la recherche comme un outil de mesure employé avant et après l'intervention pour s'assurer de l'efficacité du programme d'entraînement élaboré.

Importance de la grille d'observation.

Cette grille d'observation est importante dans le cadre de diagnostiquer les besoins professionnels des stagiaires de façon scientifique. Elle est employée avant et après les sessions du programme d'entraînement conçu et appliqué pour savoir son efficacité pour développer les compétences professionnelles visées chez les sujets du groupe de la recherche.

Sources de la grille d'observation.

Cette grille d'observation s'est élaborée à travers les sources ci-dessous :

- Blin J.-F., (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, L'Harmattan, Paris.
- Boissinot A., (2010). Former des enseignants. *Sommaire Revue internationale d'éducation Sèvres*, No. 55, disponible sur <http://www.ciep.fr/ries/introduction-ries-55>. (Consulté en 2019).
- Boultaureau D., (2011). L'analyse de pratiques professionnelles en FLE : au cœur d'un dispositif de formation institutionnel, mémoire de master 2, Université Stendhal, Grenoble.

- Bourdoncle R., (2000). Professionnalisation : formes et dispositifs, *Recherche et formation*, No. 35, PP.117-131, disponible sur <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR054.pdf>.
- Conseil Supérieur de l'éducation, (2005). L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues, Bibliothèque nationale du Québec.
- Gouvernement du Québec, (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*, Ministère de l'Éducation, Québec.
- Le Boterf G., (2013). *Repenser la compétence, Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*, 2^e éd., 2^e tirage, Eyrolles, Paris.
- Lessard C., et Tardif M., (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Presses de l'Université Laval.
- Ministre de l'éducation, (2001). La formation à l'enseignement professionnel; orientations et compétences professionnelles, bibliothèque nationale du Québec, Québec.

Validation de la grille d'observation.

On a mené une étude-pilote pour valider la grille d'observation employée comme un outil de mesure. On a fait l'application de la grille de deux reprises pour un intervalle de (15) jours pour déterminer sa fidélité, sa validité et l'indice de facilité/ difficulté de la grille d'observation comme suit :

Indice de fidélité = Indice d'ALPHA = 0.810.

Or, notre grille d'observation est assez fidèle.

Indice de validité = $\sqrt{0.810} = 0,9$

Or, notre grille est assez valide.

Axes la grille d'observation.

Cette grille d'observation comprend (6) axes couvrant les différentes phases des compétences professionnelles vues nécessaires pour les futurs enseignants. Ces sont les mêmes axes déjà précisés et assurés par la voie du questionnaire. Les axes sont :

- Les compétences professionnelles relatives à la phase des compétences langagières;
- Les compétences professionnelles relatives à la phase des compétences de communication avec ses pairs;
- Les compétences professionnelles relatives à la phase gestionnaire (LMS : Learning Management System), (Management du système d'apprentissage);
- Les compétences professionnelles relatives à la phase techno-pédagogique;
- Les compétences professionnelles relatives à la phase de l'évaluation;
- Les compétences professionnelles relatives à la phase de la conscience des dimensions de l'identité professionnelle.

Forme définitive de la grille d'observation.

On a présenté la forme initiale de la grille d'observation à des spécialistes en didactique de FLE et des méthodologues pour la valider du point de vue du contenu. Ces juges ont apprécié la grille d'observation en suggérant quelques modifications dont on a pris en considération. La forme définitive (Cf. annexe No. (2)) de cette grille d'observation comprend

(6) compétences essentielles; la première et la sixième compétences comprennent (4) items, mais pour la deuxième, la troisième la quatrième et la cinquième compétences comprennent des (3) trois items chacune. Or, le nombre total des sous compétences (des items) sont (20) items. Notre grille d'observation comprend donc (20) sous compétences couvrant les phases déjà mentionnées dans les axes de la grille d'observation. Cet outil devient valable à être employé pour mesurer ces items en fonction une échelle de cinq catégories. Ces catégories sont : 5 – 4 – 3 – 2 -1.

Critères de notation de la grille d'observation.

La grille d'observation comprend dans sa forme définitive (20) items dont chacun de ces items a été évalué selon une échelle de valeurs (de 5 à 1) points; le point maximal est : 5 et le point minimal est : 1. Or, le total des valeurs = 20 items * 5 points = 100 points. On a dédié (5 points à chaque item). On a donc consacré (20 points) pour la première et la sixième alors qu'on a consacré (15 points à chaque autre sous compétences; de la deuxième à la cinquième sous compétences). Or, la 1^{ère} et la 6^{ème} sous-compétences ont été évaluées sur 20 points chacune mais la 2^{ème}, la 3^{ème}, la 4^{ème} et la 5^{ème} sous-compétences ont été évaluées sur 15 points chacune.

En ce qui concerne le programme d'entraînement élaboré.

Objectifs généraux du programme d'entraînement.

Ce programme d'entraînement consiste à développer chez les futurs enseignants les objectifs généraux ci-dessous :

- Les compétences professionnelles relatives à la phase des compétences langagières;
- Les compétences professionnelles relatives à la phase des compétences de communication avec ses pairs;
- Les compétences professionnelles relatives à la phase gestionnaire (LMS : Learning Management System), (système du management d'apprentissage);
- Les compétences professionnelles relatives à la phase techno-pédagogique;
- Les compétences professionnelles relatives à la phase de l'évaluation;
- Les compétences professionnelles relatives à la phase de la conscience des dimensions de l'identité professionnelle.

Objectifs spécifiques du programme d'entraînement.

Après avoir terminé les sessions du programme d'entraînement conçu, les stagiaires de la 3^{ème} année à la faculté de la pédagogie doivent manifester une capacité à :

- Identifier des objectifs appropriés à chaque code de la langue; des objectifs appropriés à l'oral et à l'écrit.
- choisir un contenu langagier adéquat à chacune des activités et des situations conçues.
- Concevoir des activités et des situations relatives aux objectifs de chaque code de la langue.
- Choisir des stratégies de formation adéquates à chaque activité et à chaque situation.
- Pouvoir communiquer oralement par la langue française (bien prononcer et bien articuler les phonèmes de langue).

- Maîtriser la langue écrite pour bien communiquer par écrit (transcrire correctement les phonèmes en graphèmes) lors du processus de la formation.
- Employer correctement la langue afin d'atteindre les acquis d'apprentissage soit à l'oral soit à l'écrit.
- Coopérer et collaborer avec ses pairs(es) afin d'atteindre les objectifs.
- Fonctionner ces outils de TIC dans les étapes de formation/ apprentissage (étapes de planifier/ d'exécuter/ et d'évaluer).
- Pouvoir mobiliser les ressources et les outils de TIC tout au long de cours.
- Aider ses apprenants à exploiter les ressources disponibles pour atteindre les objectifs.
- Employer les ressources disponibles soit électroniques soit autres pour développer ses compétences faibles.
- Mettre les outils de mesure et les matériaux de formation à la disposition d'atteindre les objectifs de chaque séquence d'apprentissage;
- Aider ses apprenants à employer les outils de TIC convenables lors du travail en classe.
- Varier ses modalités d'évaluation tant que possible (des tests oraux, des tests objectifs...etc.).
- Donner des consignes claires et adéquates aux niveaux de ses apprenantes.
- Employer les questions et les items convenables lors de mesurer les compétences de chaque code (oral / écrit).
- Manifester un respect au temps des cours et aux normes du travail à la fois.
- Recourir à ses pairs pour faire face aux situations problématiques.
- S'engager dans des stages d'entraînement pour développer ses propres compétences.
- Maîtriser les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être corrélés aux dimensions de l'identité professionnelle.

Stratégies de l'enseignement / apprentissage employées.

Pour atteindre les objectifs du programme d'entraînement conçu pour le développement les compétences professionnelles et pour le développement des dimensions de l'identité professionnelle chez les futurs-enseignants de FLE, le chercheur a employé les stratégies ci-dessous :

- Remue-méninges;
- Cercles de discussion;
- Tableaux de SVA;
- PPP/ penser-pair-partager ou PCP/ penser-comparer-partager;
- Arbre sémantique / Arbre conceptuel;
- Jeu de rôles;
- Prise de notes.

Techniques, supports et matériaux employés.

Afin d'atteindre les objectifs de ce programme d'entraînement, le chercheur a employé les techniques, les supports, et les matériaux ci-dessous :-

- ✚ Un ordinateur;
- ✚ Des speakers;
- ✚ Des CDs;
- ✚ Des fichiers et des couleurs de feutre;
- ✚ Un tableau de feutre;
- ✚ Quelques livrets de formation/ apprentissage de FLE;
- ✚ Un dictionnaire français;
- ✚ Quelques feuilles de papier;
- ✚ Quelques pièces en Carton.

Modalités d'évaluation employées.

Le chercheur a employé les outils de l'évaluation formative (des tests, des grilles d'observation, des grilles d'évaluation) et ceux de l'évaluation sommative (grilles d'observation) pour atteindre les objectifs de ce programme d'entraînement.

Sources du programme d'entraînement.

Pour élaborer le programme d'entraînement, le chercheur a recours à des sources telles que :

- Blin J.-F., (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, L'Harmattan, Paris.
- Boissinot A., (2010). Former des enseignants. *Sommaire Revue internationale d'éducation Sèvres*, No. 55, disponible sur <http://www.ciep.fr/ries/introduction-ries-55>. (Consulté en 2019).
- Boultareau D., (2011). L'analyse de pratiques professionnelles en FLE : au cœur d'un dispositif de formation institutionnel, mémoire de master 2, Université Stendhal, Grenoble.
- Bourdoncle R., (2000). Professionnalisation : formes et dispositifs, *Recherche et formation*, No. 35, PP.117-131, disponible sur <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR054.pdf>.
- Conseil Supérieur de l'éducation, (2005). L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues, Bibliothèque nationale du Québec.
- Emploi P., (2017). Répertoire opérationnel des métiers et des emplois, *Fiche K2111 Formation professionnelle*, Paris.
- Gouvernement du Québec, (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*, Ministère de l'Éducation, Québec.
- Lafontaine L., (2005). La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire, *La revue Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, No. 1, Vol. 8, 2005.
- Le Boterf G., (2013). *Repenser la compétence, Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*, 2^e éd., 2^e tirage, Eyrolles, Paris.

-
- Lessard C., et Tardif M., (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Presses de l'Université Laval.
 - Ministre de l'éducation, (2001). La formation à l'enseignement professionnel; orientations et compétences professionnelles, bibliothèque nationale du Québec, Québec.
 - Zeinab Abdoukarim, (2015). Formation des enseignants de français dans la faculté d'éducation de l'université Al-Aqsa de Gaza : étude évaluative, mémoire de master, Université An-Najah.

Public visé.

Ce programme d'entraînement est destiné aux futurs-enseignants de FLE (les apprenants de la 3^{ème} année à la faculté de pédagogie. Ce programme fait partie intégrale de la formation initiale des futurs-enseignants de FLE. Notre intervention est opérée pendant le premier trimestre de l'année universitaire 2020.

Contenu du programme d'entraînement.

Ce programme d'entraînement s'est composé de 6 sessions + session (0). Il comprend donc (7) sessions. Les sessions comprennent des savoir-agir, des savoirs cognitifs, des savoir-faire, des matériaux et des supports, des stratégies relatives aux compétences langagières (compréhension orale et écrite, production orale et écrite).

Analyse et interprétation des résultats.

Signalons que cette recherche a pour objectif de développer les compétences professionnelles ainsi la conscience des dimensions de l'identité professionnelle chez les futurs-enseignants en FLE en employant un programme d'entraînement. Ce programme est conçu en fonction de la didactique professionnelle. Après avoir validé les outils de la recherche qui est déjà traité dans les pages précédentes, on les a appliqués pour vérifier les hypothèses de la recherche.

Pour la vérification de la première hypothèse de recherche :

Pour s'assurer de la 1^{ère} hypothèse : Il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des scores de la pré-application de la grille d'observation et celles de la post-application concernant les compétences professionnelles et la conscience des dimensions de l'identité professionnelle en faveur de la post-application. Après avoir appliqué le bagage statistique «SPSS», le chercheur a obtenu les résultats du tableau suivant :

Tableau (2).

Résultats relatifs à la pré/post-application de la grille d'observation.

Grille d'observation.	N	M	É.T.	DL	« Z » calculé	« Z du tableau »	S/NS
Pré-application.	15	21.20	1.740	14	3.414	2.58	S. au seuil de 0.01
Post-application.		84.67	5.839				

Commentaire du tableau.

Le tableau précédent indique le nombre de sujets du groupe de la recherche ($n = 15$), la moyenne arithmétique pour la pré-application de la grille d'observation = (21.20), la moyenne arithmétique pour la post-application de la grille d'observation = (84.67), l'Écart type pour la pré-application de la grille (1.740), l'Écart type pour la post-application de la grille = (5.839), la valeur de (Z) calculé = (3.414) tandis que la valeur de (Z) du tableau = (2.56).

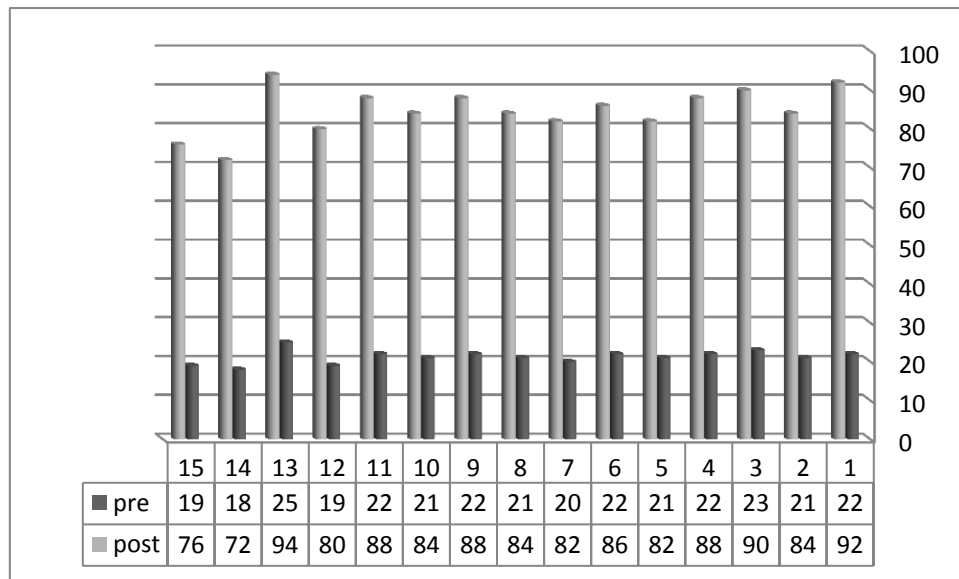
D'après les valeurs contenues dans le tableau précédent, on peut donc confirmer qu'il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des valeurs de la pré-application de la grille d'observation et celles de la post-application concernant les compétences professionnelles et la conscience de l'identité professionnelle en faveur de la post-application. La valeur de « Z » calculé (3.414) est > la valeur de « Z » du tableau (2.58). La valeur de « Z » calculé est donc significative au seuil de (0.01). Ce qui explique le rôle et l'efficacité de l'emploi de notre programme d'entraînement conçu dans le domaine du développement des compétences professionnelles ainsi la conscience des dimensions de l'identité professionnelle chez les sujets du groupe de la recherche.

Or, notre 1^{ère} hypothèse est donc vérifiée.

Pour s'assurer des résultats déjà présentés et déjà commentés, voir la figure graphique no. (1). Après avoir analysé la figure graphique, notons que les degrés des sujets de la recherche sont entre 18 et 23/ 100 avant l'intervention tandis que les degrés des mêmes sujets du groupe de la recherche sont entre 72 et 92/100 après l'intervention. Ce qui assure l'efficacité du programme d'entraînement employé.

Figure graphique No. (1).

Analyse interprétation des données statistiques.

**Pour la vérification de la deuxième hypothèse de recherche :**

Pour s'assurer de la 2^{ème} hypothèse : Il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des scores de la pré-application de la grille d'observation et celles de la post-application concernant les compétences relatives à la phase des compétences langagières contenues dans la grille d'observation en faveur de la post-application. Après avoir appliqué le bagage statistique «SPSS», le chercheur a obtenu les résultats du tableau suivant :

Tableau (3).

Résultats relatifs à la pré/post-application de la grille d'observation concernant les compétences relatives à la phase des compétences langagières contenues dans la grille d'observation.

Grille d'observation.	N	M	É.T.	DL	« Z » calculé	« Z du tableau »	S/NS
Pré-application.	15	3.80	0.775	14	3.429	2.58	S. au seuil de 0.01
Post-application.		16.40	1.844				

Commentaire du tableau.

Le tableau précédent indique le nombre de sujets du groupe de la recherche (n = 15), la moyenne arithmétique pour la pré-application de la grille d'observation = (3.80), la moyenne arithmétique pour la post-application de la grille d'observation = (16.40), l'Écart type pour la

pré-application de la grille (0.775), l'Écart type pour la post-application de la grille = (1.844), la valeur de (Z) calculé = (3.429) tandis que la valeur de (Z) du tableau = (2.56).

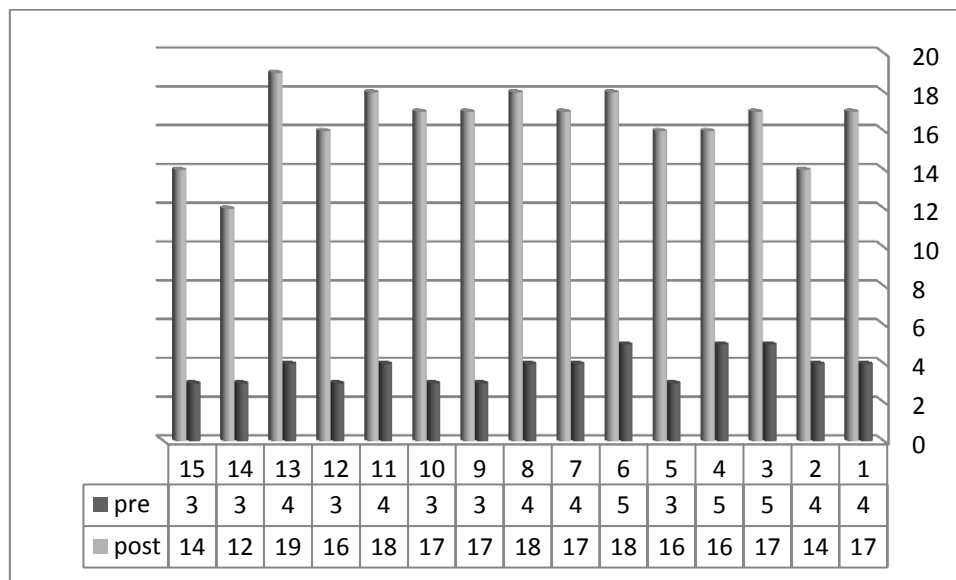
D'après les valeurs contenues dans le tableau précédent, on peut donc confirmer qu'il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des valeurs de la pré-application de la grille d'observation et celles de la post-application concernant les compétences relatives à la phase des compétences langagières contenues dans la grille d'observation en faveur de la post-application. La valeur de « Z » calculé (3.429) est > la valeur de « Z » du tableau (2.58). la valeur de « Z » calculé est donc significative au seuil de (0.01). Ce qui explique le rôle et l'efficacité de l'emploi de notre programme d'entraînement conçu dans le domaine du développement des compétences professionnelles relatives à la phase cognitive langagière chez les sujets du groupe de la recherche.

Or, notre 2^{ème} hypothèse est donc vérifiée.

Pour s'assurer des résultats déjà présentés et déjà commentés, voir la figure graphique no. (2). Après avoir analysé la figure graphique, notons que les degrés des sujets de la recherche sont entre 3 et 5/20 avant l'intervention tandis que les degrés des mêmes sujets du groupe de la recherche sont entre 12 et 19/20 après l'intervention. Ce qui assure l'efficacité du programme employé.

Figure graphique No. (2).

Analyse et interprétation des données statistiques.



Pour la vérification de la troisième hypothèse de recherche :

Pour s'assurer de la 3^{ème} hypothèse : Il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des scores de la pré-application de la grille d'observation et celles de la post-application concernant les compétences relatives à la phase du management du système d'apprentissage (LMS) contenues dans la grille d'observation en

faveur de la post-application. Après avoir appliqué le bagage statistique intitulé «SPSS», le chercheur a obtenu les résultats du tableau suivant :

Tableau (4).

Résultats relatifs à la pré/post-application de la grille d'observation en ce qui concerne les compétences relatives à la phase du management du système d'apprentissage (LMS : learning du management d'apprentissage).

Grille d'observation.	N	M	É.T.	DL	« Z » calculé	« Z du tableau»	S/NS
Pré-application.	15	3.60	0.737	14	3.436	2.58	S. au seuil de 0.01
Post-application.		12.67	1.234				

Commentaire du tableau.

Le tableau précédent indique le nombre de sujets du groupe de la recherche ($n = 15$), la moyenne arithmétique pour la pré-application de la grille d'observation = (3.60), la moyenne arithmétique pour la post-application de la grille d'observation = (12.67), l'Écart type pour la pré-application de la grille (0.737), l'Écart type pour la post-application de la grille = (1.234), la valeur de (Z) calculé = (3.436) tandis que la valeur de (Z) du tableau = (2.56).

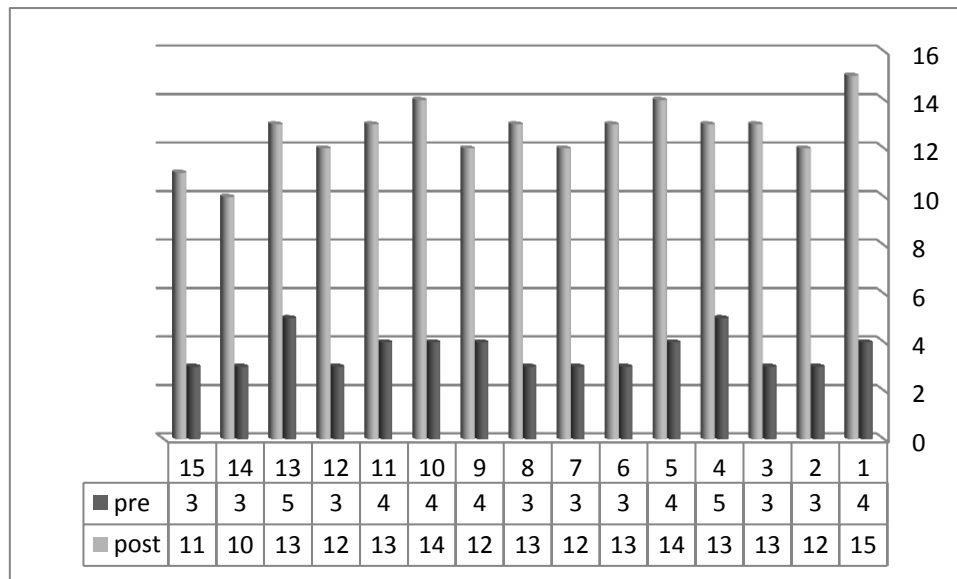
D'après les valeurs contenues dans le tableau précédent, on peut donc confirmer qu'il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des valeurs de la pré-application de la grille d'observation et celles de la post-application concernant les compétences relatives à la phase de la gestion du contenu d'apprentissage (LMS) contenue dans la grille d'observation en faveur de la post-application. La valeur de « Z » calculé (3.436) est > la valeur de «Z» du tableau (2.58). la valeur de «Z» calculé est donc significative au seuil de (0.01). Ce qui explique le rôle et l'efficacité de l'emploi de notre programme d'entraînement conçu dans le domaine du développement des compétences relatives à la phase de la gestion du contenu d'apprentissage chez les sujets du groupe de la recherche.

Or, notre 3^{ème} hypothèse est donc vérifiée.

Pour s'assurer des résultats déjà présentés et déjà commentés, voir la figure graphique no. (3). Après avoir analysé la figure graphique, notons que les degrés des sujets de la recherche sont entre 3 et 5/15 avant l'intervention tandis que les degrés des mêmes sujets du groupe de la recherche sont entre 10 et 15/15 après l'intervention. Ce qui assure l'efficacité du programme employé.

Figure graphique No. (3).

Analyse et interprétation des données statistiques.



Pour la vérification de la quatrième hypothèse de recherche :

Pour s'assurer de la 4^{ème} hypothèse : Il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des scores de la pré-application de la grille d'observation et celles de la post-application concernant les compétences relatives à la phase d'intégrer les outils de (TIC) contenue dans la grille d'observation en faveur de la post-application. Après avoir appliqué le bagage statistique «SPSS», le chercheur a obtenu les résultats du tableau suivant :

Tableau (5).

Résultats relatifs à la pré/post-application de la grille d'observation en ce qui concerne les compétences relatives à la phase d'intégrer les outils de (TIC) dans le processus d'enseignement et contenues dans la grille d'observation.

Grille d'observation.	N	M	É.T.	DL	« Z » calculé	« Z du tableau»	S/NS
Pré-application.	15	3.47	0.743	14	3.457	2.58	S. au seuil de 0.01
Post-application.		12.20	1.702				

Commentaire du tableau.

Le tableau précédent indique le nombre de sujets du groupe de la recherche (n = 15), la moyenne arithmétique pour la pré-application de la grille d'observation = (3.47), la moyenne arithmétique pour la post-application de la grille d'observation = (12.20), l'Écart type pour la

pré-application de la grille (0.743), l'Écart type pour la post-application de la grille = (1.702), la valeur de (Z) calculé = (3.457) tandis que la valeur de (Z) du tableau = (2.56).

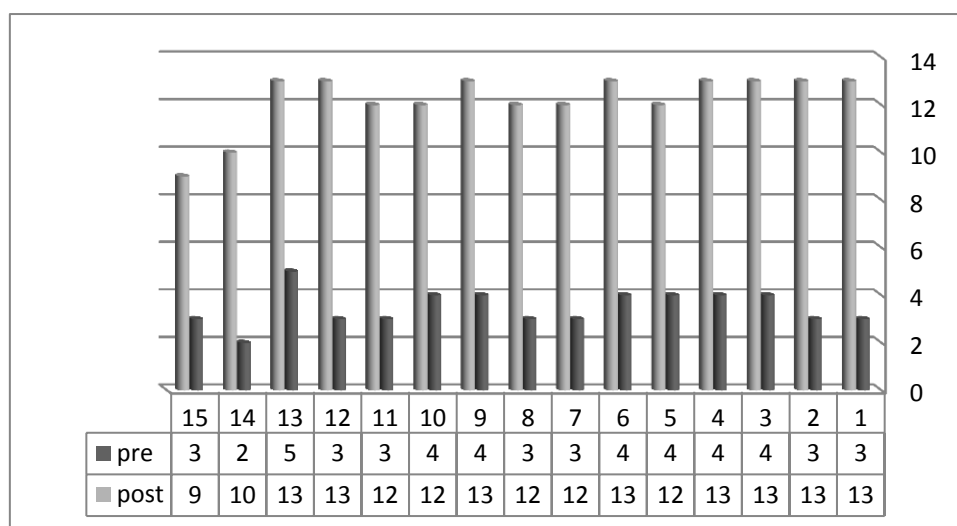
D'après les valeurs contenues dans le tableau précédent, on peut donc confirmer qu'il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des valeurs de la pré-application de la grille d'observation et celles de la post-application concernant les compétences relatives à la phase d'employer les outils de (TIC) contenue dans la grille d'observation en faveur de la post-application. La valeur de « Z » calculé (3.457) est > la valeur de « Z » du tableau (2.58). la valeur de «Z» calculé est donc significative au seuil de (0.01). Ce qui explique le rôle et l'efficacité de l'emploi de notre programme d'entraînement conçu dans le domaine du développement des compétences corrélées à la phase d'employer les (TICs) contenues dans la grille d'observation chez les sujets du groupe de la recherche.

Or, notre 4^{ème} hypothèse est donc vérifiée.

Pour s'assurer des résultats déjà présentés et déjà commentés, voir la figure graphique no. (4). Après avoir analysé la figure graphique, notons que les degrés des sujets de la recherche sont entre 2 et 4/ 15 avant l'intervention tandis que les degrés des mêmes sujets du groupe de la recherche sont entre 9 et 13/15 après l'intervention. Ce qui assure l'efficacité du programme employé.

Figure graphique No. (4).

Analyse interprétation des données statistiques.



Pour la vérification de la cinquième hypothèse de recherche :

Pour s'assurer de la 5^{ème} hypothèse : Il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des scores de la pré-application de la grille d'observation et celles de la post-application concernant les compétences communicationnelles contenues dans la grille d'observation en faveur de la post-application. Après avoir appliqué le bagage statistique «SPSS», le chercheur a obtenu les résultats du tableau suivant :

Tableau (6).

Résultats relatifs à la pré/post-application de la grille d'observation concernant les compétences de communication avec les pairs lors de la pratique enseignante, contenues dans la grille de l'observation.

Grille d'observation.	N	M	É.T.	DL	« Z » calculé	« Z du tableau »	S/NS
Pré-application.	15	3.80	0.561	14	3.473	2.58	S. au seuil de 0.01
Post-application.		14.27	0.799				

Commentaire du tableau.

Le tableau précédent indique le nombre de sujets du groupe de la recherche ($n = 15$), la moyenne arithmétique pour la pré-application de la grille d'observation = (3.80), la moyenne arithmétique pour la post-application de la grille d'observation = (14.27), l'Écart type pour la pré-application de la grille (0.561), l'Écart type pour la post-application de la grille = (0.799), la valeur de (Z) calculé = (3.473) tandis que la valeur de (Z) du tableau = (2.56).

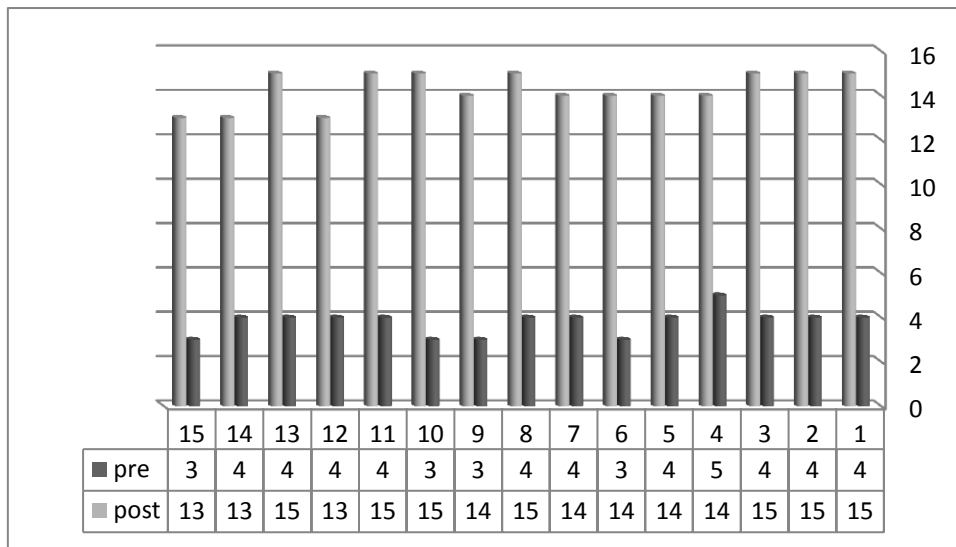
D'après les valeurs contenues dans le tableau précédent, on peut donc confirmer qu'il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des valeurs de la pré-application de la grille d'observation et celles de la post-application concernant les compétences communicationnelles contenues dans la grille d'observation en faveur de la post-application. La valeur de « Z » calculé (3.473) est > la valeur de « Z » du tableau (2.58). la valeur de «Z» calculé est donc significative au seuil de (0.01). Ce qui explique le rôle et l'efficacité de l'emploi de notre programme d'entraînement conçu dans le domaine du développement des compétences communicationnelles contenues dans la grille d'observation chez les sujets du groupe de la recherche.

Or, notre 5^{ème} hypothèse est donc vérifiée.

Pour s'assurer des résultats déjà présentés et déjà commentés, voir la figure graphique no. (5). Après avoir analysé la figure graphique, il est à noter que les degrés des sujets de la recherche sont entre 3 et 4/15 avant l'intervention tandis que les degrés des mêmes sujets du groupe de la recherche sont entre 13 et 15/15 après l'intervention. Ce qui assure l'efficacité du programme employé.

Figure graphique No. (5).

Analyse interprétation des données statistiques.



Pour la vérification de la sixième hypothèse de recherche :

Pour s'assurer de la 6^{ème} hypothèse : Il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des scores de la pré-application de la grille d'observation et celles de la post-application concernant les compétences relatives à la phase d'employer les modalités d'évaluation contenues dans la grille d'observation en faveur de la post-application. Après avoir appliqué le bagage statistique intitulé «SPSS», le chercheur a obtenu les résultats du tableau suivant :

Tableau (7).

Résultats relatifs à la pré/post-application de la grille d'observation corrélées à l'emploi des modalités de l'évaluation dans le processus de l'enseignement contenues dans la grille d'observation.

Grille d'observation.	N	M	É.T.	DL	« Z » calculé	« Z du tableau »	S/NS
Pré-application.	15	3.40	0.632	14	3.472	2.58	S. au seuil de 0.01
Post-application.		14.20	0.676				

Commentaire du tableau.

Le tableau précédent indique le nombre de sujets du groupe de la recherche (n = 15), la moyenne arithmétique pour la pré-application de la grille d'observation = (3.40), la moyenne arithmétique pour la post-application de la grille d'observation = (14.20), l'Écart type pour la

pré-application de la grille (0.632), l'Écart type pour la post-application de la grille = (0.676), la valeur de (Z) calculé = (3.472) tandis que la valeur de (Z) du tableau = (2.56).

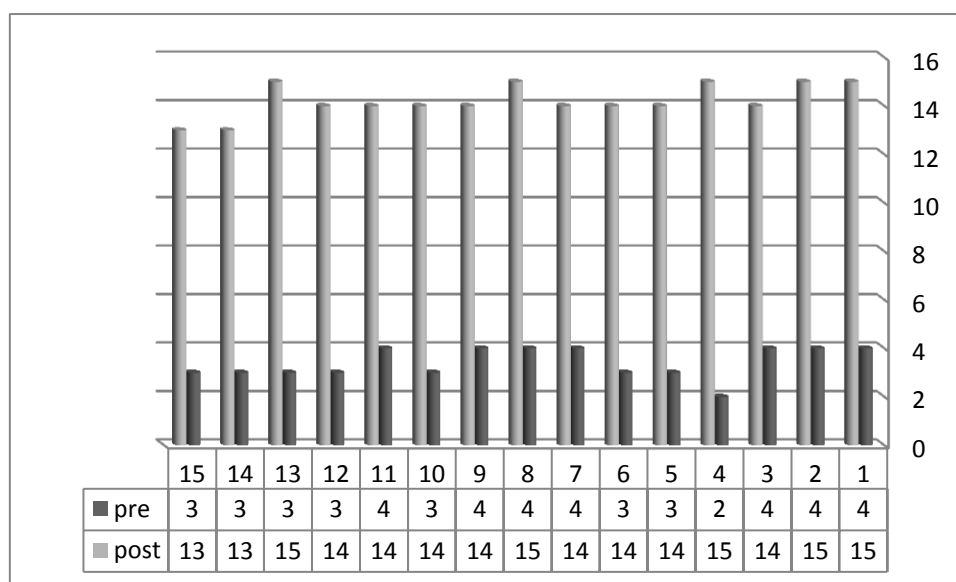
D'après les valeurs contenues dans le tableau précédent, on peut donc confirmer qu'il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des valeurs de la pré-application de la grille d'observation et celles de la post-application concernant les compétences relatives à la phase d'employer les modalités d'évaluation contenue dans la grille d'observation en faveur de la post-application. La valeur de « Z » calculé (3.472) est > la valeur de « Z » du tableau (2.58). la valeur de «Z» calculé est donc significative au seuil de (0.01). Ce qui explique le rôle et l'efficacité de l'emploi de notre programme d'entraînement conçu dans le domaine du développement des compétences relatives à l'emploi des modalités d'évaluation contenues dans la grille de l'observation chez les sujets du groupe de la recherche.

Or, notre 6^{ème} hypothèse est donc vérifiée.

Pour s'assurer des résultats déjà présentés et déjà commentés, voir la figure graphique no. (6). Après avoir analysé la figure graphique, notons que les degrés des sujets de la recherche sont entre 2 et 4/15 avant l'intervention tandis que les degrés des mêmes sujets du groupe de la recherche sont entre 13 et 15/15 après l'intervention. Ce qui assure l'efficacité du programme employé.

Figure graphique No. (6).

Analyse et interprétation des données statistiques.



Pour la vérification de la septième hypothèse de recherche :

Pour s'assurer de la 7^{ème} hypothèse : Il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des scores de la pré-application de la grille d'observation et celles de la post-application concernant les compétences corrélées aux dimensions de l'identité professionnelle en faveur de la post-application. Après avoir appliqué le bagage statistique «SPSS», le chercheur a obtenu les résultats du tableau suivant :

Tableau (8).

Résultats relatifs à la pré/post-application de la grille d'observation en ce qui concerne les compétences relatives à la conscience des dimensions de l'identité professionnelle contenues dans la grille de l'observation.

Grille d'observation.	N	M	É.T.	DL	« Z » calculé	« Z du tableau »	S/NS
Pré-application.	15	3.27	0.594	14	3.414	2.58	S. au seuil de 0.01
Post-application.		14.87	2.232				

Commentaire du tableau.

Le tableau précédent indique le nombre de sujets du groupe de la recherche ($n = 15$), la moyenne arithmétique pour la pré-application de la grille d'observation = (3.27), la moyenne arithmétique pour la post-application de la grille d'observation = (14.87), l'Écart type pour la pré-application de la grille (0.594), l'Écart type pour la post-application de la grille = (2.232), la valeur de (Z) calculé = (3.414) tandis que la valeur de (Z) du tableau = (2.56).

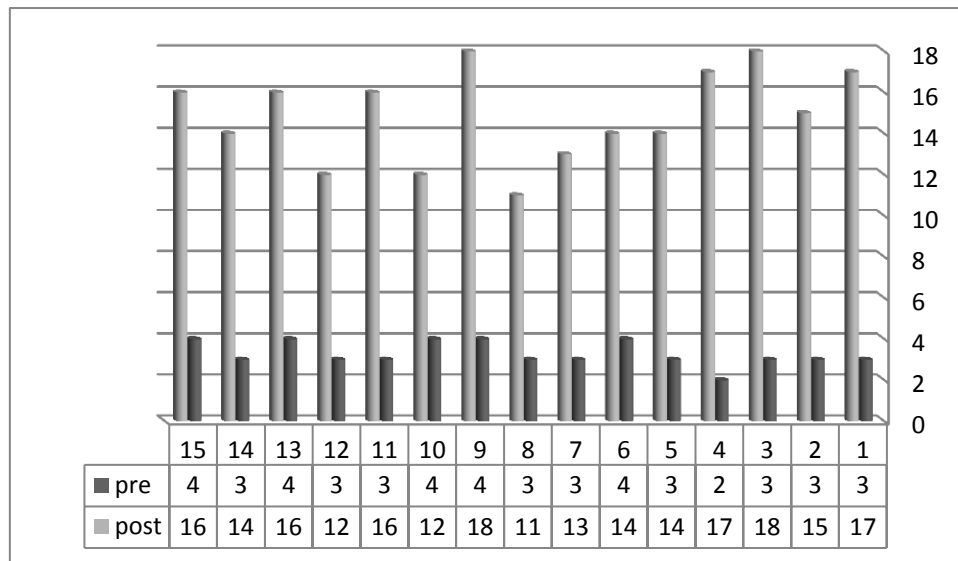
D'après les valeurs contenues dans le tableau précédent, on peut donc confirmer qu'il existe une différence statistiquement significative au seuil de (0.01) entre les moyennes des valeurs de la pré-application de la grille d'observation et celles de la post-application concernant les compétences du développement de l'identité professionnelle en faveur de la post-application. La valeur de « Z » calculé (3.414) est > la valeur de « Z » du tableau (2.58). la valeur de « Z » calculé est donc significative au seuil de (0.01). Ce qui explique le rôle et l'efficacité de l'emploi de notre programme d'entraînement conçu dans le domaine du développement des compétences corrélées à la conscience des dimensions de l'identité professionnelle chez les sujets du groupe de la recherche.

Or, notre 7^{ème} hypothèse est donc vérifiée.

Pour confirmer les résultats déjà présentés et déjà commentés, voir la figure graphique no. (7). Après avoir analysé la figure graphique, il est à noter que les degrés des sujets de la recherche sont entre 2 et 4/20 avant l'intervention tandis que les degrés des mêmes sujets du groupe de la recherche sont entre 11 et 18/20 après l'intervention. Ce qui assure l'efficacité du programme employé.

Figure graphique No. (7).

Analyse des données statistiques.



Interprétation des résultats de façon individuelle.

Après avoir présenté l'analyse quantitative des données statistiques obtenues et après avoir vérifié les hypothèses de cette recherche, on présente une interprétation de ces résultats de façon individuelle comme suit :

- Presque tous les sujets du groupe de la recherche (tous les futurs-enseignants 100% (N = 15/15) manifestent une faiblesse remarquable dans toutes les compétences professionnelles ainsi dans les compétences relatives à la conscience des dimensions de l'identité professionnelle avant et au début de l'intervention. Ils n'arrivent pas à diriger leurs classes de langue, à formuler des objectifs SMART relatifs aux compétences langagières (compétences de compréhension orale et écrite, compétences de production orale et écrite), au système de manager le contenu d'apprentissage (LMS : Learning Management System), à mobiliser les ressources et à les mettre à la disposition de leurs apprenants, à intégrer les outils de TIC dans les situations de l'enseignement/ apprentissage, à communiquer et à collaborer avec ses pairs lors de concevoir des situations d'apprentissage et de faire face à des situations-problèmes, à employer les modalités d'évaluation adéquates à chacune des situations d'apprentissage. Mais la situation a changé après la période de l'intervention pour tous les sujets du groupe de la recherche. Après avoir terminé la tentative plus de 99 % (N = 15/15) des sujets du groupe de la recherche deviennent aptes à diriger leurs classes de langue, aptes à mobiliser les ressources et les supports cognitifs et à les mettre à la disposition de leurs apprenants, à bien gérer les contenus d'apprentissage (LMS), à intégrer les (TICs) dans le processus de l'enseignement/ apprentissage, à manifester une conscience de dimensions de l'identité professionnelle; cette amélioration remarquable est due à l'emploi du programme d'entraînement employé à la lueur de la didactique professionnelle

- pour le développement des compétences professionnelles et pour la conscience des dimensions de l'identité professionnelle;
- La plupart des sujets du groupe de la recherche (à peu près 80% : N = 12/15) ne manifestent pas de capacité à enseigner l'aspect cognitif langagier de la langue et ne manifestent aucune aptitude à diriger les classes de langue. notons que 20% uniquement (N = 3/15) manifestent partiellement une capacité limitée à diriger les classes de langue et d'enseigner les compétences langagières avant et au début de l'intervention. Mais la situation, pendant et à la fin de l'intervention, devient tout-à-fait différente, presque tous les futurs enseignants (100% N = 15/15) deviennent capables de, non uniquement, diriger leurs classes de langue mais également d'enseigner les compétences corrélées à l'aspect cognitif de la langue française grâce au programme d'entraînement élaboré et travaillé avec le groupe de recherche. Ce programme a contribué au développement des compétences professionnelles relatives aux compétences langagières et à la gestion des classes de langue chez ces sujets du groupe de la recherche. Grâce à ce programme d'entraînement, les futurs-enseignants deviennent de plus en plus capables de formuler des objectifs relatifs au contenu langagier, de concevoir des activités et des situations d'apprentissage et de mobiliser les stratégies convenables à enseigner des telles activités et des situations conçues;
 - Tous les sujets du groupe de la recherche (100% (N = 15/15) ne sont pas capables de manager le système d'apprentissage (LMS : learning du système) avant et au début de l'intervention mais au contraire la situation s'est totalement changée; après avoir terminé l'intervention, environ 86% (N = 13/15) deviennent capables de gérer les contenus de l'apprentissage; cette amélioration remarquable est due à l'emploi du programme de formation élaboré à la lueur de la didactique professionnelle;
 - On peut indiquer que 100% : (N = 15/15) des sujets du groupe de la recherche n'ont pas l'aptitude non seulement à intégrer les (TICs) dans le cadre d'enseigner les différentes compétences langagières mais également à les employer dans le cadre du processus de l'enseignement/ apprentissage de FLE avant et au début de la période de l'intervention. Mais au contraire la situation devient différente après avoir terminé l'intervention; on commence à toucher que la plupart des sujets du groupe de la recherche (86% : N = 13/15) deviennent aptes à, non seulement intégrer les (TICs) dans le cadre d'enseigner les compétences cognitives langagières mais également à les employer dans le cadre de la préparation de leurs leçons. Signalons que cette amélioration considérable se fait grâce au programme d'entraînement élaboré dans le cadre de cette recherche;
 - La plupart des sujets du groupe de la recherche (93% : N = 14/15 ne peuvent pas, non seulement communiquer ou collaborer avec leurs pairs pour concevoir des activités et des situations d'apprentissage mais également à trouver des solutions efficaces pour faire face à des situations-problématiques. Mais après avoir terminé les sessions de l'intervention la situation a totalement changé, tous les sujets de la recherche (100% = 15/15) deviennent capables de communiquer et collaborer avec

- leurs pairs pour concevoir des activités et des situations d'apprentissage ainsi pour faire face aux situations-problèmes;
- Tous les sujets du groupe de la recherche (100% : N = 15/15) manifestent une faiblesse totale au sein de diriger les situations d'évaluation (soit évaluation formative soit évaluation sommative) ainsi à préparer des tests adéquats aux compétences langagières traitées (des tests de compréhension orale et écrite ou des tests de production orale et écrite). Ils ne peuvent pas discriminer les compétences langagières et puis ils n'arrivent pas comment mesurer leurs compétences. La situation a totalement changée après avoir terminé la période de l'intervention. Tous les stagiaires (100% : N = 15/15) deviennent de plus en plus capables de discriminer les compétences langagières et de faire des tests adéquats à chacune des compétences mesurées; grâce au programme d'entraînement achevé dans le cadre de cette recherche, on a touché une telle amélioration;
 - Tous les sujets du groupe de la recherche sans exception (100% : N = 15/15) ne sont pas encore conscients aux dimensions de l'identité professionnelle et à pouvoir manifester une identité professionnelle claire avant et au début de l'intervention. Mais après avoir terminé les sessions de la période de l'intervention, on a touché une amélioration modeste et limitée du raison que, pour manifester un changement remarquable, on doit donner l'occasion aux futurs enseignants de pratiquer la profession enseignante à long terme, mais on touché des indices d'amélioration. Signalons que (80% : N = (13/15) manifestent une conscience de l'identité professionnelle mais ce thème doit être prendre en considération dans les recherche et les études en question dans les années à venir;
 - La recherche en cours et notamment le programme d'entraînement élaboré à la lueur de la didactique professionnelle et ses apports sous-jacents a contribué sans aucun doute au développement des compétences professionnelles et la conscience des dimensions de l'identité professionnelle. Ce programme a vraiment contribué à développer les compétences langagières relatives au processus de la formation de la langue, au processus du système du management d'apprentissage (LMS), au processus de mobiliser des supports et des ressources d'apprentissage, au processus d'intégrer des (TICs) dans le processus de l'enseignement/ apprentissage, au processus de communiquer et de collaborer avec ses pairs lors de la pratique enseignante, au processus de diriger et d'esquisser des modalités d'évaluation et de bien les choisir lors de traiter les compétences langagières et au processus de manifester une conscience de l'identité professionnelle.

Notons que le programme d'entraînement conçu à la lueur de la didactique professionnelle aide à améliorer le niveau des sujets du groupe de la recherche dans tous les items de la grille d'observation élaborée à ce propos. Cette amélioration conduit les futurs-enseignants de FLE au / à la :

- ❖ Conscience des sujets du groupe de la recherche des différences existant au niveau de différents savoir-faire du français langue étrangère;

- ❖ Conscience des sujets du groupe de la recherche des différences existant au niveau des savoirs qui sont à la disposition des savoir-faire langagiers;
- ❖ Développement des compétences des sujets du groupe de la recherche concernant la formulation des AA relatifs à chacun des savoir-faire (au sein de l'oral et au sein de l'écrit);
- ❖ Développement de la puissance des sujets du groupe de la recherche de savoir-enseigner et de savoir-agir dans toutes les situations d'entraînement/ apprentissage de FLE;
- ❖ Développement de la capacité des sujets du groupe de la recherche à savoir-mobiliser les ressources, les supports et les mettre au service du processus de l'enseignement/ apprentissage;
- ❖ Conscience des sujets du groupe de la recherche à exploiter les (TICs) dans les toutes les étapes du processus de l'enseignement/ apprentissage de FLE;
- ❖ Développement des compétences des sujets du groupe de la recherche relatives à gérer les classes de langue, à gérer le temps de ces classes; à manager le système d'apprentissage (LMS : learning mangement system) pour couvrir n'importe quelle séquence langagière;
- ❖ Développement des compétences des sujets du groupe de la recherche relatives à bien choisir les stratégies de l'enseignement/ apprentissage pour couvrir telle ou telle séquence langagière (orale ou écrite);
- ❖ Développement des compétences des sujets du groupe de la recherche relatives à bien communiquer et à collaborer avec ses pairs en cas de concevoir des activités et des situations de l'enseignement/ apprentissage et en cas de faire face à des situations-problématiques;
- ❖ Développement des compétences des sujets du groupe de la recherche à gérer les sessions de l'enseignement/ apprentissage de FLE;
- ❖ Développement des compétences des sujets du groupe de la recherche relatives à poser des questions, concevoir des tests oraux, concevoir des tests écrits;
- ❖ Développement des compétences des sujets du groupe de la recherche relatives à bien gérer les examens dans le cadre de différents types d'évaluation; évaluation formative ou évaluation sommative;
- ❖ Développement des compétences des sujets du groupe de la recherche relatives à être en contact permanent avec les enseignants experts;
- ❖ Conscience des sujets du groupe de la recherche à manifester un respect vers les normes du travail pratique;
- ❖ Conscience des sujets du groupe de la recherche à maîtriser les dimensions de l'identité professionnelle.

Discussion des résultats déjà exposés.

C'est l'étape de discuter les résultats déjà exposés, après avoir analysé les données statistiques de la recherche. Tout d'abord, cette recherche a cherché dans la réponse de la question essentielle «Quelle est l'efficacité d'un programme conçu à la lueur de la didactique

professionnelle pour développer les compétences professionnelle et la conscience de l'identité professionnelle chez les futurs enseignants de FLE ?». Les résultats obtenus et déjà analysés ont confirmé l'efficacité du programme de formation conçu à la lueur de la pédagogie professionnelle dans le développement des compétences nécessaires et dans la conscience des dimensions de l'identité professionnelle chez les sujets du groupe de la recherche.

À cette perspective, cette recherche s'est accordée avec plusieurs œuvres, articles et recherches antérieures relatifs à la formation initiale et à la formation continue des enseignants dans le domaine de FLE telles que les recherches de (Blin J.F., 1997; Barthélémy F., 2007; Boultaureau D., 2011; Moerman C., 2011; Zeinab Abdoulkarim, 2015; Ramy Saïd Ali Hassan, 2020) et plusieurs autres recherches soit en France soit dans les pays francophones en général. Ces recherches ont recommandé qu'on doit développer, en permanence les programmes de former les futurs enseignants de FLE afin de faire face aux nouveautés dans ce domaine et afin de remettre en question les compétences professionnelles correspondantes à ces nouveautés.

Aussi, cette recherche s'est accordée avec plusieurs articles, des ouvrages et des recherches antérieures relatives au besoin de développer une identité professionnelle comme : (Gohier C., et Alin C., (2000), Gohier C., et al., 2001; Roux-Perez T., 2003; Riopel M.-C., 2006; Dumais M.-É., 2013). Ces travaux ont assuré que les futurs enseignants doivent développer leurs identités professionnelles comme enseignants à travers la tension entre les représentations propres et celles qu'ils ont du corps enseignant en pratiquant la profession.

Signalons que les résultats de cette recherche s'est accordée avec ceux d'autres recherches antérieures qui mettent sur la nécessité d'intégrer les (TICs) de façon habituelle, quotidienne, régulière ou fréquente de la part de l'enseignant telles que : les recherches de (Depover C., et Strebelle A., 1997; Harvey D., 1999; Pettenati M. C., et al. 2001; Koehler M. J., et Mishra P., 2006; Nkezabera D., 2018; Guichon N., 2012). Ces recherches ont déjà confirmé que, pour réaliser une réussite au sein de la formation de FLE, il faut développer les compétences des enseignants soit les pratiquants soit les futurs enseignants, ils doivent être aptes à bien exploiter ces (TICs) dans toutes les étapes de leurs travaux en classes de langue (Étapes de concevoir, d'exécuter, et d'évaluer). Ces recherches et œuvres dans le domaine de la didactique de formation de FLE et de la didactique professionnelle ont déjà confirmé les mêmes résultats qu'on a visé dans cette recherche.

Les données statistiquement analysées ont clairement confirmé l'efficacité du programme d'entraînement conçu à la lueur de la didactique professionnelle pour développer les compétences professionnelles nécessaires pour les futurs enseignants de FLE et parmi lesquelles les compétences techno-pédagogiques, les compétences du mangement de système d'apprentissage (LMS : Learning Mangement System), et les compétences relatives aux dimensions de l'identité professionnelle. Les pourcentages de différentes compétences professionnelles déjà indiquées, avant l'intervention étaient : une faiblesse totale au niveau de toutes les compétences professionnelles notamment les compétences relatives aux dimensions de l'identité professionnelle (100%), une faiblesse remarquable au niveau des compétences liées à enseigner les compétences langagières et à diriger les classes de langue (80%), une

faiblesse totale au niveau de manager le système d'apprentissage (LMS) (100%), une faiblesse totale au niveau d'intégrer et d'employer les (TICs) dans le processus de l'enseignement/apprentissage de FLE (100%), une faiblesse au niveau de la communication et de la collaboration des avec leurs pairs (93%), une faiblesse totale au niveau de concevoir des tests relatifs aux compétences langagières traitées (100%), et une faiblesse totale au niveau du développement de la conscience des dimensions de l'identité professionnelle (100%). Le chercheur a touché une amélioration considérable à tous les niveaux après les sessions de l'intervention. Les pourcentages ont totalement changé et deviennent : (de 80% à 100%) amélioration à tous les niveaux de compétences professionnelles; les compétences relatives à l'aspect langagier, les compétences techno-pédagogiques, les compétences de manager le système d'apprentissage (LMS : Learning Management System), et les compétences relatives à la conscience des dimensions de l'identité professionnelle...etc. Or, on peut confirmer que le programme d'entraînement conçu à la lueur de la didactique professionnelle est efficace dans le développement des compétences professionnelles et dans le développement des dimensions de l'identité professionnelle chez les futurs-enseignants de FLE.

Après avoir terminé les sessions de l'intervention, le chercheur a remarqué que les futurs-enseignants de FLE deviennent aptes à diriger des classes de langue, à concevoir des activités et des situations d'apprentissage, de mobiliser des ressources, des supports et des techniques, à gérer les contenus de l'apprentissage (LMS), à exploiter les (TICs) et à les mettre à la disposition des contenus, à bien collaborer avec leurs pairs pour concevoir des activités et des situations d'apprentissage et pour faire face aux situations-problèmes, à bien diriger les tests et à bien présenter des tests adéquats aux contenus d'apprentissage, et à être conscients(es) des dimensions de l'identité professionnelle.

Ce programme d'entraînement conçu à la lueur de la didactique professionnelle dans le cadre de la recherche est efficace pour les raisons ci-après :

- Les futurs-enseignants de FLE manifestent une activité remarquable tout au long des sessions du programme conçu; ils ont travaillé tout au long des sessions où ils choisissent des séquences langagières, formulent des objectifs relatifs à ces séquences d'une part et d'autre part sont qualifiés de SMART, choisissent les stratégies d'apprentissage adéquates à enseigner ces séquences, ils choisissent des contenus convenables à ces séquences, mobilisent les ressources et les supports convenables, ils font des tests adéquats à ces séquences.
- Ils sont libres tout au long des sessions de leur entraînement; ils se sentent capables de diriger des classes de langue, ils simulent les enseignants experts;
- Ils peuvent mobiliser les ressources appropriées lors de concevoir les activités et les situations d'apprentissage proposées;
- Ils semblent professionnels(les) dans toutes les étapes du travail dans le programme (les étapes de concevoir, d'exécuter et d'évaluer);
- Ils manifestent des compétences techno-pédagogiques lors d'intégrer les (TICs) dans le processus de l'enseignement/ apprentissage;

- La clarté des étapes procédurales suivies tout au long des sessions du programme d'entraînement élaboré.

En bref, les résultats ont donc confirmé que le programme d'entraînement conçu à la lueur de la didactique professionnelle est efficace pour développer les compétences professionnelles et pour développer la conscience des dimensions de l'identité professionnelle chez les futurs enseignants de FLE.

Remarques dignes à citer après avoir terminé les sessions du programme de formation.

Après avoir terminé cette recherche, on a remarqué que (qu') :

- Les futurs enseignants deviennent aptes à formuler des acquis d'apprentissage (AA) relatifs à n'importe quelle séquence d'apprentissage (des séquences en compréhension orale, écrite et des séquences en production orale, écrite);
- Ils manifestent une capacité à concevoir des activités et des situations relatives à n'importe quelle séquence d'apprentissage (orale ou écrite);
- Ils deviennent aptes à choisir des stratégies convenables à chaque séquence de l'enseignement/ apprentissage (remue-méninges, cercles de discussion, jeu de rôles ...etc.);
- Ils deviennent capables d'exploiter les (TICs) dans toutes les étapes du processus de l'enseignement/ apprentissage (Étapes de concevoir, d'exécuter et d'évaluer);
- Ils arrivent à choisir les contenus convenables pour couvrir les (AA) formulés;
- Ils manifestent une aptitude à diriger les classes de langue, à poser des questions, à gérer les contenus d'apprentissage;
- Ils manifestent une aptitude à mobiliser les ressources, les supports, les matériaux ...etc. et les mettre à la disposition des contenus choisis;
- Ils peuvent communiquer et collaborer avec leurs pairs pour enseigner telle ou telle séquence choisie et peuvent faire face aux situations-problématiques lors de la pratique du travail comme enseignant;
- Ils peuvent diriger les situations d'évaluation par des tests convenables;
- La plupart d'eux semblent conscients de leur identité professionnelle;
- Les futurs enseignants manifestent une aptitude à simuler le métier d'enseignant;

On peut donc conclure que.

Cette recherche a essentiellement pour objectif le développement des compétences professionnelles et la conscience des dimensions de l'identité professionnelle chez les futurs-enseignants de FLE. Afin d'atteindre les objectifs de la recherche, On a présenté un cadre conceptuel ayant trois axes; Axe I met l'accent sur la didactique professionnelle (la professionnalisation, la professionnalité, le professionnalisme, et les représentations professionnelles Axe II met en relief les compétences professionnelles ainsi la conscience des dimensions de l'identité professionnelle. Le chercheur a suivi des étapes procédurales pour déterminer ces compétences professionnelles pour les futurs-enseignants de FLE, Axe III met en relief les compétences relatives à la conscience des dimensions de l'identité

professionnelle. il a élaboré des instruments de mesure (grille d'observation et des petits tests formatifs), les a validés par les techniques statistiques appropriées et les a appliqués avant et après l'intervention. Il a élaboré un programme d'entraînement à travers les recherches, les œuvres et les références spécifiques à ce propos. Les données statistiques ont certifié l'efficacité du programme d'entraînement élaboré pour le développement des compétences professionnelles et le développement des dimensions de l'identité professionnelle chez les futurs-enseignants de FLE.

Recommandations.

D'après les données statistiques analysées, on peut recommander de (d') :

- ✚ Concevoir, au fur et à mesure, des programmes de formation professionnelle pour le développement des compétences professionnelles notamment les compétences techno-pédagogiques chez les enseignants de FLE de tous les niveaux d'apprentissage;
- ✚ Concevoir, au fur et à mesure, des programmes d'entraînement en vue de développer les compétences professionnelles relatives aux dimensions de l'identité professionnelle chez tous les enseignants de FLE;
- ✚ Présenter en permanence des ateliers pour le développement des compétences professionnelles relatives à la gestion des classes de langue;
- ✚ Concevoir en permanence des programmes d'entraînement relatives au management du système d'apprentissage (LMS) chez les enseignants de FLE qui pratiquent la profession;
- ✚ Organiser, au fur et à mesure, des ateliers pour le développement des compétences professionnelles liées à la gestion du temps des cours chez les enseignants de FLE.

Suggestions.

Après avoir analysé les résultats de la recherche, le chercheur peut proposer les thèmes de recherche ci-dessous :

- ✓ Programme d'entraînement proposé basé sur la didactique professionnelle pour développer les différentes compétences professionnelles chez les enseignants de FLE en service;
- ✓ Employer un programme de formation à la lueur de la didactique professionnelle pour développer les compétences professionnelles relatives au développement des dimensions de l'identité professionnelle chez les enseignants(es) de FLE en service;
- ✓ Concevoir des activités professionnelles pour le développement des compétences professionnelles relatives au processus de la gestion des classes de langue chez les enseignants(es) de FLE;
- ✓ Exploiter des activités professionnelles proposées Effectuer en vue de développer les compétences professionnelles liées au système du management d'apprentissage (LMS : learning mangement system) chez les enseignants(es) de FLE;
- ✓ Programme proposé basé sur la didactique professionnelle pour développer les compétences techno-pédagogiques chez les enseignants(es) de FLE;

- ✓ Programme d'entraînement pour développer l'évaluation authentique chez les enseignants de FLE.

Bibliographie.

A) Références en langue française.

- **Aballéa F., (1992).** Sur la notion de professionnalité, *recherche sociale*, No. 124, PP. 39-39.
- **Anadon, M., (1999).** L'enseignement en voie de professionnalisation, dans Christiane Gohier et al., *L'enseignant, un professionnel*, PUQ, PP. 1-20.
- Balzarini S., Perdrix V., (2010). *Les TIC en classe : quelle relation entre leur intégration et la formation des enseignants ?* Mémoire professionnel.
- **Baillat, G., et al., (2008).** *Évaluer pour former, pédagogies en développement*, De Boeck Supérieur, Bruxelles.
- **Barbier J.-M., (1996).** *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris.
- **Barthélémy F., (2007).** *Professeur de FLE, historique, enjeux et perspectives*, Hachette Français Langue Étrangère, Paris.
- **Blin J.-F., (1997).** *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, (coll. Action et Savoir), L'Harmattan, Paris.
- **Bogui J.-J., (2007).** *Intégration et usages des Technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'Éducation en Afrique : Situation de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire (2003-2005)*, PHD., Bordeaux 3. Bordeaux.
- **Boissinot A., (2010).** Former des enseignants. *Sommaire Revue internationale d'éducation Sèvres*, No. 55, disponible sur <http://www.ciep.fr/ries/introduction-ries-55>. (Consulté en 2019).
- **Boultareau D., (2011).** L'analyse de pratiques professionnelles en FLE : au cœur d'un dispositif de formation institutionnel, *mémoire de master 2*, Université Stendhal, Grenoble.
- **Bourdoncle R., (1991).** La professionnalisation des enseignants; analyses sociologiques anglaises et américaines!, dans la *Revue française de pédagogie*, No. 94, PP.45-61.
- **Bourdoncle R., (1993).** Note de synthèse, La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, *Revue française de pédagogie*, No.105, PP. 83-110.
- **Bourdoncle R., (2000).** Professionnalisation : formes et dispositifs, *Recherche et formation*, No. 35, PP. 117-131, disponible sur <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR054.pdf>.
- **Cattonar B., (2006).** Convergence et diversité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot, *Éducation et francophonie*, No. 34. Vol. 1, PP.193-212.
- **Chapoulie, J.-M. (1973).** Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels, *Revue française de sociologie*, vol. XIV-I.
- **Collès L., (2015).** La formation initiale des enseignants de français langue étrangère, Dialogues et cultures, *revue de la fédération internationale des professeurs de français (FIPF)*, Wallonie-Bruxelles International.

- **Conseil Supérieur de l'éducation, (2005).** *L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues*, Bibliothèque nationale du Québec.
- **Coumaré M., (2010).** *La Distance (FAD) et les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) au service de la professionnalisation des enseignants au Mali : une approche évaluative de dispositifs expérimentaux*, Université de Rouen, Éducation, disponible sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00545798/document>.
- **Depover, C. et Strebelle, A. (1997).** Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'intégration des TIC dans le processus éducatif, Dans Pochon O., et Blanchet A., (dir.), *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration*, Institut de recherche et de Documentation Pédagogique (IRDP), Neuchâtel, Suisse, PP. 73-98.
- **Devauchelle, B. (2012).** *Comment le numérique transforme les lieux du savoir*, FYP éditions.
- **Dubar C., (2017).** Les trois dimensions du concept d'identité professionnelle, référentiel de compétence de 1997, *A.S.H.*, No. 6. **Dubar C., et Tripier P., (1998).** *Sociologie des professions*, Armand Colin, Paris.
- **Fray A-M., Picouleau S., (2010).** Le diagnostic de l'identité professionnelle : Une dimension essentielle pour la qualité au travail, *Management et avenir*, No. 38, Vol. 8, PP.72-88.
- **Ghina El Abboud, (2015).** l'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants de français, *Formation et profession*, No. 23, Vol. 1, doi : 10. 18162, PP. 1-10, Université de Limoges, France.
- **Gilet, P. (. (1991).** *Construire la formation, outils pour les enseignants et les formateurs*, ESF, Paris.
- **Gohier C., et Alin C., (2000).** Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle, L'Harmattan, Paris.
- **Gohier C., Anadon M., Bouchard Y., Charbonneau B., et Chevrier, J., (2001).** La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif, *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXVII, No. (1), PP.3-32.
- **Gohier C., (1997).** Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés, Dans Desaulniers M., Jutras F., Lebus P., et Legault G., (dir.), *Les défis éthiques en éducation*, PP. 191-205, Presses de l'Université du Québec, Québec.
- **Gouvernement d'Alberta, (Consulté en 2019).** Norme de qualité pour l'enseignement, disponible sur <https://education.alberta.ca/media/3576234/nqe-norme-enseignement.pdf>.
- **Gouvernement du Québec, (2000).** *Programme de formation de l'école québécoise*, Ministère de l'Éducation, Québec.
- **Grandière M., et Condette J.-F., (2008).** Histoire de la formation des enseignants en France (XIX e-XX e siècles), *Revue française de pédagogie [En ligne]*, No. 164, PP. 165-167.
- **Guichon, N. (2012).** *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris.

- **Harvey, D. (1999).** *La multimédiatisation en éducation*, L'Harmattan, Paris.
- **Hugonnard-Roche A., et al., (2017).** *Formateur/Formatrice de français langue seconde ou langue étrangère*, Proforal, asbl, Bruxelles formation.
- **Ishikawa Fumiya, (2013).** De la didactique du FLE vers la formation au métier d'enseignant : enjeux éducatifs et disciplinaires dans le système éducatif japonais, *Revue japonaise de didactique du français*, No. 1, Vol. 8, Études didactiques, Septembre.
- **Falardeau É., et Wentzel B., (2016).** Enjeux de savoirs et profession enseignante, Dans le dossier «Formation et profession, *Revue scientifique internationale en éducation*, No.2, Vol. 24, PP. 3-4, Disponible sur <http://www.dx.doi.org/10.18162/fp.2016.431>.
- **Karsenti T., et Larose F., (2001).** *Les TIC...Au cœur des pédagogies universitaires*, Presses de l'Université du Québec, Québec.
- **Karsenti, T., Savoie-zajc, L. et Larose, F. (2001a).** Les futurs enseignants confrontés aux TIC : Changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques, *Éducation et Francophonie*, No.29, Vol. 1, disponible sur www.acelf.ca/revue/.
- **Karsenti T., Savoie-zajc L., Larose F., et Thibert G., (2001b).** *TIC : Impact sur la motivation et les attitudes des apprenants*, Dans Karsenti, Thierry, et Larose, François, dir., *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires*, Presses de l'Université du Québec, Québec.
- **Klein C., (2013).** Les usages du numérique pour l'enseignement du FLE/FLS/FLSCO, *L'école numérique*, (16, juin 2013), PP. 8-11.
- **Lang V., (1999).** *La professionnalisation des enseignants*, PUF, Paris.
- **Larose F., Lenoir Y., Karsenti T., et Grenon V., (2001).** L'impact du modelage sur le transfert des compétences informatiques dans l'intervention éducative chez les futurs enseignants et enseignantes du primaire, *Revue des sciences de l'éducation*, No. XXVII, Vol. 2.
- **Le Boterf G., (1994).** De la compétence, Article sur un attracteur étrange, Les Éditions d'Organisation, Paris.
- **Le Boterf G., (1997).** *De la compétence à la navigation professionnelle*, Éditions d'Organisation, Paris.
- **Le Boterf G., (2002).** De quel concept de compétence avons-nous besoin ?, *Soins cadres*, No. 41, P. 1-3.
- **Le Boterf G., (2013).** *Repenser la compétence, Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*, 2^e éd., 2^e tirage, Eyrolles, Paris.
- **Lessard C., et Tardif M., (1999).** *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Presses de l'Université Laval.
- **Lessard C., Perron M., et W. Bélanger P., (1993).** La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : Tout a-t-il été dit ?, *Revue de sciences de l'éducation*, No. 1, Vol. 19, PP. 5-32, disponible sur <http://id.erudit.org/iderudit/031598ar>.

- **Levy, J.-F., (1996).** Utilisation raisonnée des instruments micro-informatiques dans les disciplines de l'enseignement secondaire, *ASTER*, No. 23.
- **Malglaive, G. (1990).** *Enseigner à des adultes*, Presses Universitaires de France, Paris.
- **Maroy C., (2005).** Les évolutions du travail enseignant en Europe, Facteurs de changement, incidences et résistances. *Cahiers de la recherche en éducation et formation*, No. 42, 3-35, Disponible sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00603481>.
- **Maroy C., et Cattonar B., (2002).** Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ?, *Cahier de Recherche du GIRSEF*, No.18, PP. 1-27.
- **Masciotra D., (2017).** La compétence : entre le savoir-agir et l'agir réel. perspective de l'inaction, *Ethique publique (en ligne)*, No. 1, Vol. 19, disponible sur <http://ethiquepublique.revues.org/2888>. (consulté en 2020).
- **Ministère de l'Éducation nationale, (1995).** *Programmes de l'école primaire*, Centre national de documentation pédagogique, Paris.
- **Ministre de l'éducation, (2001).** *La formation à l'enseignement professionnel; orientations et compétences professionnelles*, bibliothèque nationale du Québec, Québec.
- **Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2001).** La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles, Disponible à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titulisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf.
- **Moerman C., (2011).** Les représentations professionnelles des enseignants de FLE de l'Institut français d'Amérique latine : entre idéal professionnel et contraintes institutionnelles, *Synergies Mexique*, No.1, PP. 71-80.
- **Mohamed Hattab, (2019).** Les modèles de conceptualisation chez les enseignants de FLE et leurs impacts sur la mise en place d'une situation problème en classe de 5^{ème} AP, *mémoire de master*, Université d'Ibn Khaldoun, Algérie.
- **Muller F., (2017).** *L'identité professionnelle*, Résonances, Mensuel de l'école valaisanne, Mars.
- **Nessma Hamouche et Mouna Hamata, (2018).** L'identité professionnelle des femmes cadres, étude sociologique réalisée auprès des femmes cadres de l'entreprise DANONE, *mémoire de master*, Faculté des sciences humaines et sociales, Université de BEJAIA.
- **Nkezabera D., (2018).** Problématique de l'intégration des TIC dans la didactique du FLE au Kenya : le cas des centres de ressources pour le français, *PHD.*, Université de Kenyatta.
- **Parent A., (1963).** *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (5 tomes), Gouvernement du Québec, Québec.
- **Pastré P., (2009).** la didactique professionnelle permet-elle d'enseigner autrement ?, dans *enseigner autrement, Oui, mais comment?*, *Actes de colloque, Educagri*, PP. 189-138.

- **Pastré P., Mayen P., et Vergnaud G., (2006).** La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, No. 154, PP. 145-198, Disponible sur <https://rfp.revues.org/pdf/157>.
- **Pellanda Dieci S., Weiss L., et Monnier A., (2010).** La construction et évolution de l'identité professionnelle en formation initiale, Congrès international des didacticiens, *IUFE*, Université de Genève.
- **Paquay L., Altet M., Charlier É., et Perrenoud P., (2012).** former des enseignants professionnels, quelles stratégies, quelles compétences, De Boeck Supérieur, Bruxelles.
- **Perrenoud P., (1997).** *Construire des compétences dès l'école, Pratiques et enjeux pédagogiques*, ESF, Coll., Paris.
- **Perrenoud P., (2006).** *Dix nouvelles compétences pour enseigner, invitation au voyage*, 5^{ème} Éd., ESF, Paris.
- **Perrenoud P., (1994).** *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris.
- **Piaser A., (2000).** Les différences statutaires en actes : le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école élémentaire, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, No. (4), PP. 57-70.
- **Raby, C. (2004).** *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe, PHD.*, Université du Québec à Montréal, Disponible sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000750>. (Consulté en Mars 2020).
- **Ramy Saïd Ali Hassan, (2020).** Efficacité d'un programme d'entraînement basé sur l'intégration de deux modèles d'apprentissage expérientiel pour développer quelques compétences professionnelles et de la pensée réflexive auprès des étudiants/enseignants de Section de Français à la Faculté de Pédagogie, *PHD.*, Faculté de pédagogie, Université de Zagazig.
- **Rey B., (1998).** *Les compétences transversales en question*, 2^{ème} Éd., ESF, Paris.
- **Rey B., (2012).** Les compétences professionnelles des enseignants : étude d'un référentiel officiel et conséquences pour l'étude des pratiques enseignantes, *Revue Phronesis*, No. 3, Vol. 1, Érudit, Montréal, Disponible sur <https://www.erudit.org/fr/>.
- **Riopel M.-C., (2006).** *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*, PUL, Laval.
- **Roux-Paties I., (2014).** La professionnalisation des professeurs des écoles comme experts de l'enseignement-apprentissage : discours et pratiques des professeurs des écoles débutants, *PHD.*, Université de Bordeaux.
- **Roux-Perez T., (2003).** Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'éducation Physique et sportive, *Recherche et formation*, No. 43, PP. 143-156.
- **Schön, D., (1994).** *Le praticien réflexif, À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, QC : Éditions logiques, Montréal
- **Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier C. (1998).** *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*, Presses universitaires de France, Paris.

- **Tardif M., Lessard C., et Lahaye L., (1991).** Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant, dans *Sociologie et sociétés*, No. 1, Vol. XXIII, PP. 55-69.
- **Tardif J., (2003).** Développer un programme par compétences : de l'intension à la mise en œuvre, *Pédagogie collégiale*, No. 3, Vol. 16, Mars, PP. 36 – 44.
- **UNESCO, (2004).** *Technologies de l'Information et de la Communication en éducation : Un programme d'enseignement et un cadre pour la formation continue des enseignants*, ED /HED / TED, France.
- **Vanhulle S., (2009).** Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action, dans Hofstetter R., et Schneuwly B., (Éd.) *Savoirs en transformation, Au cœur de l'enseignement et de la formation*, De Boeck Coll., *Raisons Éducatives*, PP. 245-264, Bruxelles.
- **Vinatier I., (2009).** *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, PUF, Rennes.
- **Yamina Grari, 2015).** L'innovation technologique comme outil pédagogique de développement de la formation dans le système éducatif algérien, Cas de la wilaya de Tlemcen, *PHD.*, Université Abou Bekr Belkaïd de Tlemcen, Algérie.
- **Zeinab Abdoukarim, (2015).** Formation des enseignants de français dans la faculté d'éducation de l'université Al-Aqsa de Gaza : étude évaluative, *mémoire de master*, Université An-Najah.

B) Références en langue anglaise.

- **Mishra P., et Koehler, M. J., (2006).** Technological pedagogical content knowledge : A framework for teacher knowledge, *Teachers College Record*, No.108, No.6, PP. 1017–1054.
- **Koehler, M. J. et Mishra, P. (2006).** Introducing TPACK. In American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) Committee on Innovation and Technology (Éd.), *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPACK) for educators*, NY: Routledge, New york.
- **Pettenati, M.C., Guili, D. et Abou Khaled, O. (2001).** Information technology and staff development: Issues and problems related to new skills and competence acquisition, *In Journal of Technology and Teacher Education*, No. 2, Vol.9, PP. 153-169.

C) Références en langue arabe.

فؤاد البهي السيد (١٩٧٩) : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط. ٣، دار الفكر العربي ، القاهرة.

Sitographie.

- **Aziz Jellab, (consulté en février 2020).** La professionnalisation des enseignants du secondaire en France, Entre injonctions institutionnelles et approche sociologique, *Éducation et socialisation [En ligne]*, No. 46, mis en ligne le 01 décembre 2017, consulté le 21 février 2020, disponible sur <https://doi.org/10.4000/edso.2669>.
- **Peraya D., (consulté en février 2020).** Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires : une question d'actualité, *Distances et médiations des savoirs*, mis en ligne le 20 février 2016, consulté le 21 février 2020, disponible sur <http://journals.openedition.org/dms/1094>.

تصميم برنامج تدريبي لتنمية المهارات المهنية والوعي بالهوية المهنية لدى معلمي المستقبل المتخصصين في اللغة الفرنسية كلغة اجنبية في ضوء التربية المهنية.

د/ عبد الناصر شريف حدوت

أستاذ مساعد كلية التربية جامعة لفيوم

المستخلص

استهدف البحث الحالي تنمية المهارات المهنية والوعي بالهوية المهنية لدى الطلاب المعلمين (تحديدا طلاب الفرقة الثالثة) بكلية التربية / جامعة الفيوم من خلال برنامج تدريبي معد في ضوء التربية المهنية للمعلم. قدم الباحث اطارا مفاهيميا يتكون من ثلاثة محاور : المحور الاول وتم التركيز فيه على التربية المهنية والمفاهيم المرتبطة به، المحور الثاني وتم التركيز على المهارات المهنية الضرورية للطلاب المعلم ، والمحور الثالث وتم التركيز فيه على الوعي بأبعاد الهوية المهنية للمعلم ولتحقيق اهداف البحث قام الباحث بمجموعة من الاجراءات البحثية ومنها بناء إستبانة بالمهارات المهنية اللازمة للطلاب المعلم وضمت ايضا مجموعة من المهارات المرتبطة بالوعي بالهوية المهنية للمعلم. كما قام ايضا ببناء ادوات قياس منها بطاقة ملاحظة لتقويم الاداءات المرتبطة بالمهارات المهنية ومهارات الوعي بأبعاد الهوية المهنية لطالب المعلم (اداة قياس تم تطبيقها قبليا وبعديا). كما تم اعداد برنامج تدريبي قائم على المعطيات المهنية للمعلم. وتم تطبيق ذلك البرنامج على مجموعة الدراسة وتتكون من (١٥) متدرب وهم الطلاب المعلمون بكلية التربية بالفيوم الفرقة الثالثة خلال الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠). وتم معالجة النتائج احصائيا ببرنامج الحزم الاحصائية (SPSS) والوصول الى نتائج البحث. اكدت تلك النتائج وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد عينة الدراسة للبرنامج التدريبي في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى (٠,٠١) لمفردات بطاقة الملاحظة المتعلقة بالمهارات المهنية ومهارات الوعي بالهوية المهنية لصالح التطبيق البعدي. ثم قدم الباحث توصياته ومقترحات لبحوث جديدة في ضوء ما اسفرت عنه نتائج البحث.

الكلمات المفتاحية : التربية المهنية – المهارات المهنية – الوعي بالهوية المهنية.