

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT	v
TABLE DES MATIÈRES	vii
LISTE DES TABLEAUX	xii
LISTE DES FIGURES	xiv
LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xv
DÉDICACE	xvi
REMERCIEMENTS	xvii
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	1
1.1 CONTEXTE PRATIQUE	2
1.2 CONTEXTE THÉORIQUE	4
1.3 PROBLÈME GÉNÉRAL	7
1.4 PROBLÈME SPÉCIFIQUE	10
1.5 QUESTIONS DE RECHERCHE	11
1.6 CARACTÉRISTIQUES DE LA RECHERCHE	12
1.7 PERTINENCE DE LA RECHERCHE	12
1.8 RETOMBÉES DE LA RECHERCHE	14
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL	16
2.1 DÉFINITIONS DES CONCEPTS-CLÉS	17
2.1.1 COMPÉTENCE/PERFORMANCE	18
2.1.2 DOMAINE (S)	20
2.1.3 STANDARD (S)	20
2.1.4 INDICATEUR	21
2.1.5 ÉCHELLES DESCRIPTIVES/SCORING RUBRICS	22
2.1.6 RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES	23
2.2 LES STANDARDS EN ÉDUCATION : IMPORTANCE ET POINTS DE VUE CRITIQUES	24
2.3 STANDARDS DE CONTENU ET STANDARDS DE PERFORMANCE	29

2.4	QUELQUES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES/STANDARDS POUR ENSEIGNANTS	30
2.4.1	LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE (QUÉBEC)	31
2.4.1.1	Principes	31
2.4.1.2	Organisation du référentiel	35
2.4.1.3	Importance de ce référentiel	36
2.4.2	LE RÉFÉRENTIEL DE PAQUAY (COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE)	37
2.4.2.1	Les fondements du référentiel de Paquay	38
2.4.2.2	Importance et implication du référentiel	40
2.4.3	ENGLISH AS A NEW LANGUAGE STANDARDS FOR TEACHERS OF STUDENTS AGES 3- 18+ (ÉTATS-UNIS)	41
2.4.3.1	Organisation du référentiel	42
2.4.3.2	Application du référentiel	42
2.5	ÉLABORATION DE RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES/STANDARDS EN ÉDUCATION	42
2.5.1	QUELQUES RÉFLEXIONS THÉORIQUES À PROPOS DE LA CONSTRUCTION DES RÉFÉRENTIELS	44
2.5.2	QUELQUES APPROCHES EXPÉRIMENTALES POUR DÉVELOPPER LES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES/STANDARDS EN ÉDUCATION	51
2.5.2.1	<i>Standards for foreign language learning project</i> (États-Unis)	51
2.5.2.2	<i>English as a new language standards (for teachers of students ages 3-18+)</i> (États-Unis)	53
2.5.2.3	<i>Standard for Chartered Teachers</i> (Écosse)	55
2.5.2.4	<i>Standards for teachers of English at Pre-Service (STEPS)</i> (Égypte)	57
2.6	COMPOSANTE DISCIPLINAIRE ET COMPOSANTE PÉDAGOGIQUE	61
2.7	CONCLUSION	66
	CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	69
3.1	RAPPEL DES OBJECTIFS ET DES QUESTIONS DE RECHERCHE	70
3.2	TYPE DE LA RECHERCHE	71
3.2.1	CARACTÉRISTIQUES D'UNE RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT	71
3.2.2	CATÉGORIES D'UNE RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT	72

	ix
3.2.2.1	Le développement de concept 72
3.2.2.2	Le développement d'objet ou d'outil 73
3.2.2.3	Le développement ou le perfectionnement d'habiletés personnelles en tant qu'outils professionnels 73
3.3	DÉMARCHE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE 74
3.4	TECHNIQUES DE COLLECTE ET D'ANALYSE DE DONNÉES 76
3.4.1	L'ENTREVUE 76
3.4.2	LE <i>FOCUS-GROUP</i> 78
3.4.2.1	Choix de participants 78
3.4.2.2	Lieu physique 79
3.4.2.3	Organisation du <i>focus-group</i> 79
3.4.2.4	Durée du <i>focus-group</i> 80
3.4.2.5	Déroulement du <i>focus-group</i> 80
3.4.2.6	Analyse des données du <i>focus-group</i> 83
3.4.3	LE QUESTIONNAIRE 84
3.4.3.1	But du questionnaire 84
3.4.3.2	Organisation du questionnaire 84
3.4.3.3	Validation du questionnaire 87
3.4.3.4	Choix de répondants 88
3.4.3.5	Administration du questionnaire 88
3.4.3.6	Méthodes d'analyse des données du questionnaire 90
	CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS 91
4.1	TRAITEMENT DES DONNÉES QUALITATIVES DU <i>FOCUS-GROUP</i> 92
4.2	FIDÉLITÉ DU QUESTIONNAIRE 96
4.2.1	FIDÉLITÉ DES STANDARDS 96
4.2.2	FIDÉLITÉ DES INDICATEURS 96
4.3	ANALYSE DESCRIPTIVE DES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE 97
4.3.1	LES STANDARDS : ÉCHELLE DE LA CLARTÉ 97
4.3.2	LES STANDARDS : ÉCHELLE DE LA PERTINENCE 99
4.3.3	LES STANDARDS : ÉCHELLE DE L'IMPORTANCE 101

4.3.4	LES INDICATEURS : ÉCHELLE DE LA CLARTÉ	104
4.3.5	LES INDICATEURS : ÉCHELLE DE LA PERTINENCE	105
4.3.6	LES INDICATEURS : ÉCHELLE DE L'IMPORTANCE	106
4.4	ANALYSE DES CORRÉLATIONS	106
4.4.1	CORRÉLATIONS ENTRE LES STANDARDS	107
4.4.1.1	L'échelle de la clarté	108
4.4.1.2	L'échelle de la pertinence	112
4.4.1.3	L'échelle de l'importance	116
4.4.2	CORRÉLATIONS ENTRE LES STANDARDS ET LES INDICATEURS	121
4.4.2.1	L'échelle de la clarté	121
4.4.2.2	L'échelle de la pertinence	126
4.4.2.3	L'échelle de l'importance	130
4.5	ANALYSE EN COMPOSANTES PRINCIPALES	136
4.6	ANALYSE DES ITEMS DU QUESTIONNAIRE À L'AIDE DU MODÈLE DE RASCH	139
4.6.1	APERÇU DU MODÈLE DE RASCH	139
4.6.2	L'AJUSTEMENT ENTRE LES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE ET LE MODÈLE	140
4.6.2.1	Les indices d'ajustement (<i>infit & outfit</i>) pour les 20 standards	142
4.6.2.2	Les indices d'ajustement (<i>infit & outfit</i>) pour les 63 indicateurs	142
4.6.3	L'INDICE « MESURE » POUR LES STANDARDS ET LES INDICATEURS	144
4.6.4	L'INDICE DE FIDÉLITÉ ET L'INDICE DE SÉPARATION	147
	CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	149
5.1	RAPPEL DES QUESTIONS ET DES ÉTAPES DE LA RECHERCHE	150
5.2	FIDÉLITÉ ET VALIDITÉ DU QUESTIONNAIRE	151
5.3	DISCUSSION DES RÉSULTATS OBTENUS POUR LES INDICES D'AJUSTEMENT	152
5.3.1	LES INDICES <i>INFIT & OUTFIT</i>	152
5.3.2	L'INDICE MESURE	155
5.4	LE RÉFÉRENTIEL : PRÉSENTATION ET COMPOSANTES	156
	CHAPITRE 6 : CONCLUSION	172
6.1.	CONCLUSION GÉNÉRALE	173

	xi
6.2. CONTRIBUTIONS ET LIMITES DE LA RECHERCHE	174
6.3. PISTES DE RECHERCHES FUTURES	178
BIBLIOGRAPHIE	179
ANNEXES	i
ANNEXE A : COMPOSANTES REPÉRÉES DE QUELQUES RÉFÉRENTIELS DES ENSEIGNANTS	ii
ANNEXE B : COMPARAISON DES RÉFÉRENTIELS DE STANDARDS/COMPÉTENCES	vii
ANNEXE C : DOCUMENTS PRÉSENTÉS ET VALIDÉS LORS DU <i>FOCUS- GROUP</i>	xxi
ANNEXE D : LE QUESTIONNAIRE	xlvii
ANNEXE E : COEFFICIENT <i>ALPHA</i> DE CRONBACH POUR LES 83 ITEMS DU QUESTIONNAIRE	lxxviii
ANNEXE F : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES INDICATEURS	lxxxviii
ANNEXE G : TABLEAUX DES CORRÉLATIONS ENTRE LES STANDARDS ET LES INDICATEURS	xcv
ANNEXE H : TABLEAUX DES ANALYSES EN COMPOSANTES PRINCIPALES	cxxxvii
ANNEXE I : STATISTIQUES DES ITEMS DU QUESTIONNAIRE FAITES AVEC LE LOGICIEL <i>WINSTEPS</i>	cxli
ANNEXE J : CERTIFICAT ET FORMULAIRES DU CONSENTEMENT ÉTHIQUE	cli
ANNEXE K : LISTE DES EXPERTS ÉGYPTIENS CONSULTÉS ET LEURS AFFILIATIONS	clx

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I : Standards de contenu versus standards de performance	30
Tableau II : <i>Sample teacher performance indicators</i>	49
Tableau III : Liste des domaines de performance suggérés	75
Tableau IV : Les répondants au questionnaire et leurs affiliations	89
Tableau V : Statistiques descriptives des standards (Échelle de la clarté)	98
Tableau VI : Statistiques descriptives des standards (Échelle de la pertinence)	100
Tableau VII : Statistiques descriptives des standards (Échelle de l'importance)	102
Tableau VIII : Moyenne obtenue pour certains indicateurs (Échelle de la clarté)	104
Tableau IX : Écart type de certains indicateurs (Échelle de la clarté)	105
Tableau X : Moyenne obtenue pour certains indicateurs (Échelle de la pertinence)	105
Tableau XI : Écart type de certains indicateurs (Échelle de la pertinence)	106
Tableau XII : Moyenne obtenue pour certains indicateurs (Échelle de l'importance)	106
Tableau XIII : Écart type de certains indicateurs (Échelle de l'importance)	106
Tableau XIV : Distribution des standards et des indicateurs au questionnaire	107
Tableau XV : Corrélations entre les standards du domaine III (Échelle de la clarté)	109
Tableau XVI : Corrélations entre les standards du domaine IV (Échelle de la clarté)	110
Tableau XVII : Corrélations entre les standards du domaine V (Échelle de la clarté)	110
Tableau XVIII : Corrélations entre les standards du domaine VI (Échelle de la clarté)	111
Tableau XIX : Corrélations entre les standards du domaine III (Échelle de la pertinence)	113
Tableau XX : Corrélations entre les standards du domaine IV (Échelle de la pertinence)	114
Tableau XXI : Corrélations entre les standards du domaine V (Échelle de la pertinence)	115
Tableau XXII : Corrélations entre les standards du domaine VI (Échelle de la pertinence)	116
Tableau XXIII : Corrélations entre les standards du domaine III (Échelle de l'importance)	117

Tableau XXIV : Corrélations entre les standards du domaine IV (Échelle de l'importance)	118
Tableau XXV : Corrélations entre les standards du domaine V (Échelle de l'importance)	119
Tableau XXVI : Corrélations entre les standards du domaine VI (Échelle de l'importance)	120
Tableau XXVII : Statistiques des personnes en ordre de <i>misfit</i> (Les standards - échelle de la clarté)	141
Tableau XXVIII : Statistiques d'ajustement des indicateurs (échelle de la clarté)	143
Tableau XXIX : Statistiques d'ajustement des indicateurs (échelle de la pertinence)	143
Tableau XXX : Statistiques d'ajustement des indicateurs (échelle de l'importance)	143
Tableau XXXI : Distribution des standards selon l'indice « mesure »	145
Tableau XXXII : Distribution des indicateurs selon l'indice « mesure »	146
Tableau XXXIII : Indices de séparation et de fidélité pour les items des trois échelles du questionnaire	147

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les domaines, les standards et les indicateurs.....	11
Figure 2 : Axes de formation des enseignants	40
Figure 3 : <i>Goals and roles evaluation model: Designing performance criteria</i>	48
Figure 4 : Domaines des standards (<i>five Cs</i>).....	52
Figure 5 : Processus du développement des standards.....	58
Figure 6 : Les composantes du référentiel suggéré.....	62
Figure 7 : <i>Components of language competence</i>	64
Figure 8 : Catégories de la composante pédagogique.....	66
Figure 9 : Étapes de la recherche-développement.....	72
Figure 10 : Domaines de performance suggérés.....	81
Figure 11 : Structure des items du questionnaire.....	86
Figure 12 : Moyenne obtenue pour chaque standard : Échelle de la clarté.....	99
Figure 13 : Moyenne obtenue pour chaque standard : Échelle de la pertinence.....	101
Figure 14 : Moyenne obtenue pour chaque standard : Échelle de l'importance	103
Figure 15 : Moyennes obtenues pour les trois échelles des standards	104
Figure 16 : Valeur propre pour les vingt standards (Échelle de la clarté).....	136
Figure 17 : Valeur propre pour les vingt standards (Échelle de la pertinence).....	137
Figure 18 : Valeur propre pour les vingt standards (Échelle de l'importance)	138
Figure 19 : Les standards de performance des futurs enseignants de FLE.....	159

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACTFL	<i>American Council on the Teaching of Foreign Languages</i>
AFT	<i>American Federation of Teachers</i>
ALE	Anglais langue étrangère
CDELTA	<i>Center for Developing English Language Teaching (Égypte)</i>
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
CFB	Communauté française de Belgique
FLE	Français langue étrangère
FOEP	<i>Faculties of Education Enhancement Project (Égypte)</i>
HEP	Hautes écoles pédagogiques (Suisse)
IELP	<i>Integrated English Language Program (Égypte)</i>
INTASC	<i>Interstate New Teachers Assessment and Support Consortium (États-Unis)</i>
IUFM	Instituts universitaires de formation des maîtres (France)
LE	Langue étrangère
LS	Langue seconde
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec)
NBPTS	<i>National Board for Professional Teaching Standards (États-Unis)</i>
NSFLEP	<i>National Standards in Foreign Language Education Project (États-Unis)</i>
QAAP	<i>Quality Insurance and Accreditation Project (Égypte)</i>
STEPS	<i>Standards for Teachers of English at Pre-Service (Égypte)</i>
TRI	Théorie de la réponse aux items
WLOE	<i>World Languages Other than English</i>

DÉDICACE

À ma première enseignante
qui m'a donné le goût du
savoir, à ma mère, je dédie
cet ouvrage!

Que son âme repose en paix!

REMERCIEMENTS

De prime abord, je voudrais remercier Dieu, le tout puissant, qui m'a aidée à accomplir cette thèse après tous les obstacles que j'ai rencontrés tout au long de ce long parcours de recherche.

Ensuite, je souhaite exprimer ma gratitude envers les personnes qui m'ont aidée et soutenue lors de ce processus de recherche.

En premier lieu, mes remerciements vont à mes deux directeurs de recherche : Michel D. Laurier et Nathan Ménard qui m'ont beaucoup aidée et consolidée pour mener à terme cette thèse. Merci à M. Laurier pour sa rigueur, ses réflexions, ses discussions très enrichissantes, son souci de précision, ainsi que ses encouragements tout au long de ce travail. Sa contribution à ma formation est très appréciée.

Merci à M. Ménard pour sa rigueur linguistique, ses remarques constructives, son esprit critique et ses remarques pertinentes qui ont grandement contribué à la qualité de cette thèse. Merci à lui pour sa disponibilité ; et notamment pour le soutien moral qu'il m'a offert depuis mon arrivée à Montréal en plein hiver! Il a réussi à me redonner confiance en moi plusieurs fois au moment opportun.

Merci à vous tous les deux mes chers directeurs. J'espère de tout cœur que notre collaboration ne s'arrêtera pas ici.

Un grand merci à madame Françoise Armand qui a contribué au développement de cette recherche depuis son début par ses rétroactions et ses propos lors du séminaire de recherche et aussi par ses remarques très pertinentes lors de l'évaluation du devis de cette recherche. Mme Armand nous disait toujours « La meilleure qualité d'une thèse, c'est d'être terminée ». Et voilà ma thèse terminée, merci à vous!

Merci à Mme Micheline-Joanne Durand pour ses judicieuses remarques lors de l'évaluation du devis de recherche et aussi pour ses discussions enrichissantes et son encouragement surtout lors du colloque de l'ADMEE-2009 en Belgique.

Mes remerciements vont aussi à Mme Maysoun Omar, professeure à l'université d'Alexandrie en Égypte, qui a accepté d'agir en tant qu'examinatrice externe.

Je tiens à remercier également tous les professeurs, superviseurs, enseignants et chercheurs qui ont accepté volontairement de participer à cette recherche et m'ont accordé gracieusement quelques heures de leur temps.

Aussi, je voudrais remercier sincèrement celles et ceux qui m'ont soutenue et qui ont contribué, de près ou de loin, au bon déroulement de mon parcours doctoral. Merci Virginie Doubli-Bounhoua, Nicole Gaboury, Aya Gaddas, Nadjat Khoudri, Chaimaa Mohamed, Suzie Tchakerian et Mayssa Zouaghi.

Finalement, un grand merci à tous les membres de ma famille qui, malgré la distance physique, m'ont beaucoup soutenue et motivée pour accomplir ce travail. Je voudrais remercier, spécialement, ma petite sœur Ebtessam qui était et l'est toujours à mes côtés en tout moment.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous allons présenter un aperçu global des contextes pratique et théorique de notre recherche en insistant sur le thème de la formation des enseignants qui est devenu un sujet très présent dans les écrits scientifiques en éducation, pour en arriver à dégager notre problème de recherche. Une fois celui-ci identifié, nous aborderons notre objectif spécifique de recherche qui consiste à élaborer un référentiel de compétences nécessaires à la formation d'un futur enseignant de français langue étrangère (FLE). Nous terminerons ce chapitre en indiquant les retombées et les apports de notre recherche.

1.1 CONTEXTE PRATIQUE

La formation des enseignants des langues secondes et étrangères constitue un terrain de réflexions, de recherches et de propositions partout dans le monde moderne. Dans le cas particulier de l'Égypte, le français est enseigné comme deuxième langue étrangère après l'anglais durant deux ans dans les écoles secondaires publiques. La formation des futurs enseignants de FLE est une responsabilité qu'assument les facultés de pédagogie au cours d'une formation à l'enseignement qui dure quatre ans et qui conduit à une « licence » et donne officiellement accès à la pratique.

Une fois admis dans un département de français de l'une des facultés de pédagogie en Égypte, les futurs enseignants suivent deux types de formation : une formation disciplinaire et une formation pédagogique. Les deux premières années d'études sont dans l'ensemble consacrées à l'étude de la langue et de la littérature françaises. Durant ces deux premières années de formation, les apprenants concentrent leurs efforts à mieux maîtriser la langue. Ainsi, ils étudient les matières imposées par le programme : la phonétique, la composition, l'explication des textes, la littérature, la traduction, la grammaire. Ils étudient aussi durant cette première moitié de leur formation quelques notions et concepts fondamentaux du domaine de l'éducation et de l'enseignement.

Les deux dernières années sont essentiellement consacrées à la formation pédagogique. Les apprenants suivent des cours de psychopédagogie, de fondements de l'éducation, de

psychologie de l'apprentissage, etc. Il est à signaler que ces cours à contenu pédagogique sont offerts en arabe, langue maternelle des apprenants. De plus, en français, ils suivent un cours sur les méthodes d'enseignement de FLE à côté d'autres cours de langue française comme la civilisation, l'histoire de la langue, la traduction et la littérature¹.

C'est aussi durant ces deux dernières années que les futurs enseignants réalisent un stage pratique dans les écoles secondaires. Ils vont être suivis durant ce stage à la fois par des superviseurs du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement désignés par les responsables à la faculté de pédagogie, et par des assistants et des professeurs de la faculté.

Les normes qui régissent actuellement cette formation et ces stages font l'objet de débats en Égypte. Depuis peu, il y a un courant qui prône une éducation basée sur des standards. On vise à identifier des standards nationaux pour tous les programmes de l'éducation de base. Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement, en collaboration avec le corps enseignant des facultés de pédagogie, est en train de développer des standards de contenu pour tous les cycles de l'éducation de base. Ces standards visent à définir ce que les apprenants doivent apprendre et ce qu'ils doivent être capables de faire à la fin de chaque cycle.

« Standards are important and effective as a tool for good learning because they express clear expectations for what all students should know and be able to do. They address the different needs of the following stakeholders: students [...], teachers[...], schools[...], parents, community leaders and business people » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement de l'Égypte, 2003, p. 144).

En ce qui concerne le niveau universitaire, au début des années 2000, on assiste à la mise en place de plusieurs projets par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, entre autres, un projet appelé *Quality Insurance and Accreditation Project* (QAAP) et un autre intitulé *Faculties of Education Enhancement Project* (FOEP). Parmi les objectifs du premier projet, on retient ceci : *« Establishing the National Academic Reference Standards and Benchmarks »* (Ministère de

¹ Durant les trois dernières années, certaines facultés de pédagogie en Égypte ont modifié leurs programmes de formation en donnant plus du poids à la formation disciplinaire, entre autres la faculté de pédagogie de Damanhour et la faculté de pédagogie d'Alexandrie.

l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2004). Donc, nous constatons que cet objectif évoque l'importance du processus du développement des standards nationaux en Égypte.

Quant au second projet, le FOEP, il vise à développer les compétences du corps professoral des facultés de pédagogie et, en même temps, à améliorer la qualité de la formation des futurs enseignants. Pour ce faire, le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique a créé un centre de formation dans plusieurs universités d'Égypte appelé *Faculty and Leadership Development Center* dans lequel sont offertes des formations variées aux assistants et aux professeurs de ces facultés. En même temps, le FOEP vise à développer les programmes de formation des futurs enseignants et à identifier des standards de performance qui s'y appliquent. En bref, il nous paraît évident que le développement et l'accréditation des facultés de pédagogie responsables de la formation des futurs enseignants sont une des préoccupations actuelles du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique en Égypte.

1.2 CONTEXTE THÉORIQUE

Former des enseignants compétents n'est pas une tâche facile parce que cela suppose une formation à la fois disciplinaire et pédagogique. Ces dernières années, nous assistons à des changements et des transformations liés à la formation des enseignants et ce, presque partout à travers le monde.

Ainsi, Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay (2008) font observer que le champ de la formation des enseignants se développe. Ils indiquent que beaucoup de changements y ont eu lieu suite au mouvement de professionnalisation du métier d'enseignant, à l'apparition de la logique des compétences et au succès du paradigme du praticien réflexif.

En outre, Paquay (2004) déclare que « le métier d'enseignant est en profonde transformation. Le profil attendu des enseignants se transforme continuellement » (p. 41). Par conséquent, la formation et le développement professionnel des enseignants

sont devenus des sujets très présents dans les écrits scientifiques récents en éducation (Paquay, Altet & Perrenoud, 1998 ; Sullivan, 2004 ; Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005).

Les rôles et les tâches des enseignants ont aussi fait l'objet de réflexion de la part des chercheurs. Ainsi, d'après Calderhead (1992) :

« L'apprentissage de l'enseignement suppose l'acquisition d'une gamme de comportements pédagogiques mais il nécessite aussi le développement de manières d'envisager les élèves, le programme et le travail en classe, ainsi que la prise en charge de certains engagements et principes sur l'enseignement, le rôle de l'enseignant [...], enfin, l'adaptation et les réactions face aux pressions que l'école et le contexte éducatif imposent au travail de l'enseignant » (p. 54).

Quant à Paquay (2004), il signale que les qualités du bon enseignant diffèrent selon les publics et que « les pratiques d'évaluation des enseignants et de leur enseignement sont extrêmement diverses et variées [...]. Certaines sont instrumentées et référées à des critères et standards explicites, d'autres sont globales et intuitives » (p. 13).

De notre côté, nous pouvons indiquer que l'enseignant est un acteur central dans le processus d'enseignement/apprentissage d'où l'importance que nous devons porter aux programmes de formation des enseignants. D'ailleurs, beaucoup de recherches (Paquay, 1994 ; Perrenoud, 1996 ; Perrenoud, 2001 ; le MEQ², 2001 & Berchoud, 2007) ont essayé d'identifier le profil attendu d'un futur enseignant à la fin de sa formation initiale et d'autres de développer les compétences de ceux qui sont en cours de carrière. Par conséquent, on voit apparaître des référentiels de compétences et des standards qui cherchent à identifier les compétences nécessaires chez un enseignant qualifié. Tout cela doit être mis en relation avec la tendance générale à formuler des programmes en termes de compétences attendues ou des standards à atteindre à la fin d'un cycle d'apprentissage comme c'est le cas du programme de la réforme de l'école québécoise et des standards nationaux aux États-Unis.

Approche par standards et référentiels de compétences obéissent sans doute à une même logique. Toutefois, il y a des nuances dans leur acception ou leur histoire. En effet, l'approche par standards a retenu récemment l'attention des chercheurs et praticiens en éducation. Selon Scallon (2004), cette approche est apparue aux États-Unis en 1983 où

² Actuellement le MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

les standards nationaux sont utilisés pour déterminer les attentes auxquelles doit répondre le système éducatif.

Selon Behrens (2006a), l'approche par standards s'inscrit dans une logique de la réforme des systèmes éducatifs. Behrens indique que les standards « sont issus de deux courants : l'évaluation par objectifs initialement centrée sur les performances de l'élève, et une approche de pilotage éducatif basée sur les résultats du système » (p. 6).

De leur côté, Blais, Laurier et Rousseau (2006) indiquent que les travaux sur les standards en Europe visent à « concilier les approches par compétences qui se généralisent avec des exigences d'imputabilité, avec les préoccupations d'harmonisation des curriculums et avec les besoins d'ajustement continu des systèmes éducatifs » (p. 353).

Quant aux référentiels de compétences, ils ont gagné le domaine de l'éducation et de la formation des enseignants. Figari (2006a) précise que ces référentiels peuvent comporter des dimensions institutionnelles dans le cas où les ministères publient certains référentiels déterminant les objectifs de leurs instances hiérarchiques, des dimensions pédagogiques comme les référentiels de formation et ceux d'apprentissage qui sont construits selon les concepts de la pédagogie par objectifs et, enfin, des dimensions professionnelles comme c'est le cas des référentiels de métiers qui identifient les compétences attendues dans un certain métier.

En outre, Figari (2006a) précise que les référentiels sont porteurs de plusieurs fonctions :

- Des fonctions téléologiques : puisqu'ils indiquent les orientations d'une institution qui se prêtent à l'évaluation ;
- Des fonctions normatives : les référentiels déterminent « des objectifs contraignants auxquels les opérateurs vont se soumettre » (p. 102) ;
- Des fonctions scientifiques : ils déterminent les modèles de référence théoriques qui servent à « construire l'objet en cause et le questionnement que l'évaluation va lui administrer » (p. 102) ;

- Des fonctions méthodologiques : les référentiels peuvent aider à la construction des indicateurs qui serviront à déterminer les descripteurs de la performance ;
- Des fonctions communicationnelles : les référentiels peuvent être utilisés pour expliquer les fondements d'un certain projet ou « pour constituer un objet de discussion entre des acteurs invités à les appréhender » (p. 102).

Selon Périsset Bagnoud (2007), les référentiels de compétences « prescrivent les comportements attendus d'un professionnel pour assurer certains effets souhaités sur les "clients" que sont devenus les élèves » (p. 88). Notons aussi que le *référentiel*, comme l'indique Sachot (1998), s'est d'abord forgé dans le cadre de la formation professionnelle ; il est devenu ensuite un outil didactique dans « presque toutes les formations dispensées dans l'enseignement » (p. 7).

Pour clore cette partie, nous voulons souligner que les référentiels de compétences, les standards de performance, les socles de compétences, les standards de formation, autant de dénominations que nous avons notées en recensant les écrits, ont eu des répercussions importantes au cours des dernières années dans le domaine de l'éducation. Ils sont utilisés dans plusieurs pays (en Allemagne, en Belgique, aux États-Unis, en France, au Québec, etc.) partout dans le monde pour déterminer le profil attendu d'un enseignant ou d'un futur enseignant (parfois d'un apprenant) compétent au terme de sa formation ou en cours de carrière.

1.3 PROBLÈME GÉNÉRAL

Les référentiels de compétences/standards et la formation professionnelle des enseignants sont devenus des sujets qui suscitent beaucoup d'intérêt de la part des chercheurs en éducation un peu partout à travers le monde.

Au plan national, comme nous l'avons déjà signalé, se trouve une orientation pour une éducation basée sur un modèle qui vise à identifier les standards de tous les programmes de l'éducation de base en Égypte. Par conséquent, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement, en collaboration avec le corps professoral des facultés de pédagogie responsables de la formation des futurs enseignants est en train d'identifier les standards

de contenu pour tous les cycles de l'éducation de base. Ces standards décrivent ce que les apprenants doivent apprendre et ce qu'ils doivent être capables d'exécuter à la fin de chaque cycle.

En ce qui concerne les enseignants, des projets ont été entrepris pour développer les standards nécessaires à la formation initiale dans plusieurs disciplines y compris langagières.

En effet, deux projets ont été élaborés en Égypte pour développer les standards d'anglais langue étrangère (ALE) et qui peuvent nous inspirer lors de l'élaboration du référentiel que nous envisageons. Le premier, *Pharos Project*, est destiné aux enseignants en exercice. Le second, *Standards for teachers of English at Pre-Service (STEPS) Project*, s'adresse aux futurs enseignants. Tous les deux visent à définir les standards de performance en ALE. Il est à noter que ces deux projets ont été élaborés grâce à la collaboration de plusieurs participants, à savoir des consultants égyptiens et américains, des professeurs des facultés de pédagogie en Égypte, des enseignants en cours de carrière et des superviseurs. Nous allons examiner seulement le second projet, *STEPS*, un peu plus en détail étant donné qu'il est destiné aux futurs enseignants.

Standards for teachers of English at pre-service (STEPS)

Le *Center for Developing English Language Teaching (CDELT)*, affilié à l'Université de Ain Shams au Caire, a pris en charge le développement des standards de performance des futurs enseignants d'ALE afin d'améliorer la qualité de la formation qu'ils reçoivent :

« CDELT recognized the critical role of standards in improving the quality of teacher preparation at the pre-service level and was concerned with the fact that there was no consistency among different faculties in the training provided for teachers » (Integrated English Language Program II³, 2004, p. III).

Par la suite, tout en profitant des expériences de développement des standards dans les autres pays, surtout de l'expérience américaine, le CDELT visait à harmoniser la formation des futurs enseignants d'anglais en Égypte dans toutes les facultés de

³ IELP II

pédagogie en développant les standards de performance (IELP II, 2004, p. 89). Le projet STEPS a été élaboré en conséquence.

Buts du projet

STEPS a deux buts principaux :

- établir un cadre général pour organiser et développer les standards en Égypte.
- développer les standards de performance des futurs enseignants d’ALE.

Organisation du document du projet

Les standards de ce projet ont été définis autour des domaines de performance des futurs enseignants⁴. Ils ont été regroupés sous cinq grands domaines identifiés comme importants pour la formation des futurs enseignants d’anglais, à savoir *performance linguistique*, *professionnalisme*, *évaluation*, *gestion de classe* et *méthodes d’enseignement*. Chaque domaine contient quatre ou cinq standards de performance qui déterminent les compétences nécessaires à un enseignant performant d’ALE. Sous chacun de ces standards se trouvent quelques indicateurs⁵ qui définissent les compétences nécessaires pour les atteindre.

Applications de STEPS

Les standards identifiés dans le cadre de ce projet peuvent orienter les professeurs des facultés de pédagogie en Égypte pour choisir le contenu de programme de formation qui permet à leurs apprenants d’atteindre les plus hauts niveaux des standards. Par ailleurs, à la lumière des exemples des indicateurs fournis sous chacun des standards déterminés, peuvent être développés des outils d’évaluation de performance des futurs enseignants d’anglais.

En effet, durant ce projet, les groupes de travail ont développé quelques échelles descriptives (*rubrics*). Comme dans les travaux de Wiggins (1998), ces dernières

⁴ La méthodologie de ce projet sera abordée en détail au deuxième chapitre.

⁵ Dans ce projet, les indicateurs ont à peu près la même définition qu’on trouve dans les travaux de chercheurs comme Laurier (2003), ce sont « des comportements observables qui caractérisent la performance d’un sujet à un niveau donné » (p. 95).

fournissent les descripteurs de chaque niveau de performance afin d'éviter tout biais de correction. Ces descripteurs contiennent les critères qui réfèrent aux standards. Ces échelles représentent des exemples qui peuvent être adaptés et développés par les enseignants ou le corps professoral en fonction des contextes. En bref, les échelles descriptives sont importantes soit pour les apprenants soit pour les enseignants surtout ceux de langue⁶.

STEPS a également fourni un modèle pour les autres disciplines. En effet, on a développé les standards nécessaires à la formation des futurs enseignants en sciences, en mathématiques, en anglais, en arabe et en sciences sociales. Par contre, à notre connaissance, il n'y a aucune recherche réalisée jusqu'à nos jours, pour l'identification des compétences des futurs enseignants de FLE en Égypte d'où la pertinence de notre recherche.

1.4 PROBLÈME SPÉCIFIQUE

À l'heure actuelle, les compétences nécessaires à la formation des futurs enseignants de FLE ne sont même pas bien identifiées dans les facultés de pédagogie responsables de leur formation. *A fortiori*, il n'y a aucun référentiel qui nous permet de juger du progrès ou de la qualité de performance de ces futurs enseignants tout au long de leur formation. Donc, nous avons besoin d'identifier des standards de performance des futurs enseignants de FLE à l'instar de ceux d'ALE puisque ces langues sont enseignées comme deux langues étrangères en Égypte.

Une fois ces standards déterminés, ils exprimeront ce que les futurs enseignants de FLE doivent savoir et ce qu'ils doivent être capables de faire tout au long de leur formation. Ils identifieront les niveaux de performance que les futurs enseignants doivent atteindre et, ils détermineront le profil attendu de ces futurs enseignants au terme de leur formation.

Ainsi, notre problème spécifique peut être défini globalement par la question suivante : Comment peut-on définir des standards de performance pour les futurs enseignants de FLE en Égypte?

⁶ Plus d'éclaircissements concernant la définition et la fonction des échelles descriptives sont fournis au deuxième chapitre (point 2.1.5).

1.5 QUESTIONS DE RECHERCHE

De manière générale, les standards peuvent être considérés comme cadre de référence. Selon Harris et Carr (1996), « *Standards are a common reference tool for ensuring quality education and that the components of educational system work together effectively* » (p. 7).

Il est à noter que, dans une approche par standards, en allant du plus général au plus spécifique, les standards s'inscrivent à l'intérieur de catégories appelées *domaines*, eux-mêmes très divers. Nous avons conçu à la figure 1 un schéma qui indique les liens entre ces trois concepts. Prenons l'exemple des standards de performance de futurs enseignants. Dans ce cas, un domaine peut être relié à la maîtrise de la langue, un autre aux méthodes et aux stratégies d'enseignement, etc. Chaque standard comprend plusieurs indicateurs qui sont des indices servant à le rendre plus explicite et à développer des outils d'évaluation permettant d'en mesurer l'atteinte.

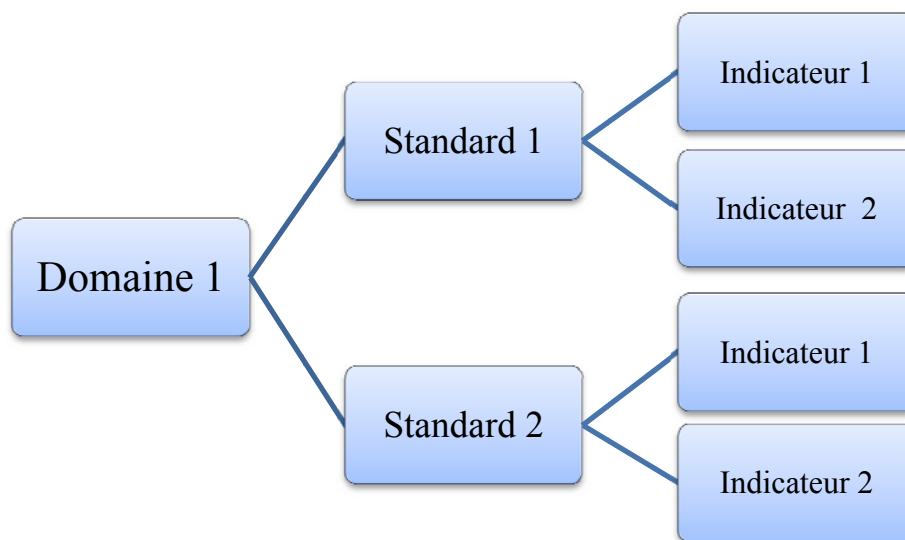


Figure 1 : Les domaines, les standards et les indicateurs

Comme nous l'avons déjà mentionné, il n'y a aucun référentiel identifiant les compétences nécessaires à la formation des futurs enseignants de FLE en Égypte. Nous avons soulevé trois questions principales qui partent du plus général, les domaines, au plus spécifique, les indicateurs, auxquelles nous allons essayer de répondre dans le cadre de cette recherche :

1. Quels sont les domaines de performance pertinents pour juger de la qualité de formation des futurs enseignants de FLE?
2. Quels sont les standards de performance qui définissent les compétences exigées de ces futurs enseignants ?
3. Quels sont les indicateurs des standards déjà précisés qui permettront de juger le degré d'atteinte de chacun de ces standards?

Il est à noter qu'en répondant à ces questions ci-dessus, nous allons proposer un référentiel de compétences destiné aux futurs enseignants de FLE en Égypte.

1.6 CARACTÉRISTIQUES DE LA RECHERCHE

Notre recherche vise à identifier les compétences nécessaires à la formation des futurs enseignants de FLE en Égypte et par la suite à concevoir et à élaborer un référentiel de compétences approprié. Cela situe notre recherche dans le cadre d'une recherche-développement⁷. Ce type de recherche, comme l'indique Van der Maren (2003), permet de développer « un matériel d'enseignement, un morceau de programme (un module), une stratégie d'enseignement ou une nouvelle manière d'exploiter des documents ou des exercices, un matériel de laboratoire ou un guide d'observation, etc. » (p. 108).

En effet, nous visons à développer un « *objet pédagogique* » qui est le référentiel de compétences pour les futurs enseignants de FLE. Ce référentiel servira, d'une part, comme un guide pour le corps professoral aux facultés de pédagogie surtout lors du choix de contenu de leurs cours et, d'autre part, comme outil d'autoévaluation pour les futurs enseignants.

1.7 PERTINENCE DE LA RECHERCHE

Dans le recensement des écrits, nous pouvons constater que l'identification des standards en éducation joue un rôle important soit pour les apprenants soit pour les enseignants. À cet égard, Price et O'Donovan (2006) affirment ceci : « *Knowledge of*

⁷ Nous avons repéré d'autres appellations à ce type de recherche, entre autres, **recherche de développement** (Loiselle, 2001) ; nous retenons dans notre recherche celle utilisée par Van Der Maren (1996 & 2003) : recherche-développement.

standards guides students on the quality of their work and progress, and facilitates self-assessment, enabling them to become more independent learners » (p. 100).

De son côté, Scallon (2004) déclare que les standards précisent « ce qui est attendu des élèves ou des étudiants dans un programme d'études ou au regard de compétences bien particulières » (p. 19). Quant à Cloud (2000), elle indique ceci : « *Standards are a tool that student and teachers can use to improve the outcomes of schooling* » (p. 2).

Nous pouvons souligner que les standards en éducation représentent un cadre de référence, désigné dans certains travaux comme des *référentiels*, non seulement pour ceux qui s'occupent de l'élaboration des programmes scolaires, mais aussi pour les enseignants ainsi que les apprenants.

L'importance des référentiels a été confirmée par Perrenoud (1998) : « le référentiel est la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire, fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transposition didactique en un plan de formation » (p. 509). En outre, Perrenoud (2001) souligne que le référentiel n'est ni un préambule ni une annexe du plan de formation, mais plutôt il s'agit d' « un véritable outil de conception ou d'évaluation d'un cursus de formation professionnelle » (p. 3).

Quant aux utilisations des référentiels, elles sont multiples ; l'une d'elles « c'est de constituer le référent pour l'évaluation » (Paquay, 2004, p. 21). Dans le même ordre d'idées, Perrenoud (2004) indique que « les institutions de formation initiale et continue ont besoin de référentiels pour orienter leurs programmes, les corps d'inspection s'en servent pour évaluer les enseignants en exercice et demander des comptes » (p. 14).

De son côté, Legendre (2007) indique qu'un référentiel sert à décrire ce qui est et à représenter ce qui devrait être. De plus, le référentiel « n'est pas statique, mais dynamique et évolutif et par conséquent susceptible de se transformer » (p. 232). Toujours selon Legendre (2007), nous pouvons considérer l'élaboration d'un référentiel de compétences comme une façon de se donner une représentation cohérente et relativement consensuelle de la profession. D'après elle, ce référentiel répond en

quelque sorte à la question : que signifie aujourd'hui enseigner et qu'est-ce que cela exige d'un professionnel?

D'après tout ce qui précède, nous pouvons souligner que l'identification des standards en éducation guide les apprenants et les informe à propos de la qualité de leur travail ainsi que de leur progrès. En ce qui concerne les enseignants, les standards représentent un cadre de référence pour eux. De plus, les référentiels orientent les institutions lors du choix des programmes de formation.

En effet, l'identification des compétences nécessaires à la formation des futurs enseignants de FLE dans le cadre de notre recherche nous permettra de juger de la qualité de ces futurs enseignants. Une fois notre référentiel de compétences établi, il sera un outil permettant de déterminer les caractéristiques d'un enseignant compétent. Cet outil servira d'une part comme cadre de référence pour les professeurs des facultés de pédagogie lors du choix de contenu de leurs cours. D'autre part, il représentera pour les futurs enseignants un guide qui leur permettra de se situer par rapport aux compétences identifiées. En outre, les indicateurs permettront à chaque futur enseignant de s'autoévaluer et par la suite, il pourra faire son mieux pour atteindre le plus haut degré de la compétence. En bref, ce référentiel déterminera les compétences attendues d'un futur enseignant performant à la fin de sa formation.

En conclusion, nous considérons que notre recherche est pertinente car jusqu'à maintenant, il n'y a aucune recherche ni aucun projet (à notre connaissance) qui ont essayé d'identifier de telles compétences en Égypte. Par ailleurs, l'identification de ces compétences s'intègre avec les efforts effectués dans le cadre du projet de développement des facultés de pédagogie élaboré par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique en Égypte.

1.8 RETOMBÉES DE LA RECHERCHE

Dans le cadre de cette recherche, nous tentons de développer une méthodologie pour construire notre référentiel. Nous considérons que l'élaboration de cette méthodologie constituera une contribution de cette recherche. Au plan pratique, notre référentiel vise l'harmonisation de la formation des enseignants de FLE dans tout le pays. Il

représentera un cadre référentiel soit pour les professeurs soit pour les futurs enseignants comme nous l'avons déjà souligné. En bref, ce référentiel comblera une lacune : il déterminera les compétences essentielles à un enseignant de FLE et en même temps il sera un outil essentiel lors du choix des programmes de formation des futurs enseignants.

Encore plus, ce référentiel pourrait être utilisé pour l'agrément des programmes de formation des futurs enseignants de FLE ou bien dans l'accréditation des programmes du département de français des facultés de pédagogie. Une dernière retombée de cette recherche, c'est que, une fois ce référentiel établi, il peut être adapté et adopté dans d'autres pays ayant le français comme langue étrangère.

Pour conclure ce chapitre, rappelons que les référentiels de compétences/standards en éducation jouent un rôle important surtout en formation des enseignants. L'absence d'un tel référentiel en formation des enseignants de FLE en Égypte nous a incitée à mener cette recherche dont le but principal est de développer un référentiel de compétences pour les futurs enseignants de FLE.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous aborderons plusieurs volets de notre recherche. Nous allons d'abord définir les concepts-clés reliés à notre sujet de recherche. Ensuite, nous allons jeter de la lumière sur le thème des standards en éducation, en insistant sur deux types de standards : ceux de contenu et ceux de performance. Puis, nous présenterons une analyse de quelques référentiels qui définissent les compétences essentielles à un enseignant. Quelques-uns de ces référentiels constituent des exemples suggérés sur le plan théorique par certains auteurs intéressés par le thème. C'est le cas de Paquay (1994) dont la réflexion a inspiré plusieurs autres auteurs et est à la base du référentiel de formation des enseignants de la Communauté française de Belgique (CFB). D'autres exemples représentent des projets élaborés dans certains pays par une équipe de chercheurs et/ou par le ministère de l'Éducation. Les uns ou les autres sont des exemples très pertinents qui constituent des pistes de travail pour effectuer notre propre recherche. Enfin, nous terminerons en identifiant deux composantes essentielles à inclure dans notre référentiel.

2.1 DÉFINITIONS DES CONCEPTS-CLÉS

À côté de notions fondamentales en sciences du langage, comme compétence et performance, nous allons d'abord examiner des concepts-clés de notre recherche, à savoir les domaines, le standard, l'indicateur et les échelles descriptives. Ces concepts figurent très souvent dans tous les ouvrages abordant l'approche par standards. Nous exposerons ensuite les définitions de ce qui est un référentiel de compétences pour finalement proposer une définition de ce qui constituera notre référentiel.

Nous allons procéder en définissant les termes du plus général (les domaines) au plus spécifique (les échelles descriptives/*rubrics*). En effet, dans le cadre de notre recherche, nous allons d'abord déterminer les domaines qui regroupent les standards de performance d'un enseignant de FLE. Ensuite, nous identifierons les standards pertinents à chaque domaine. Enfin, nous en définirons les indicateurs.

2.1.1 COMPÉTENCE/PERFORMANCE

Nous essayons de préciser tout de suite, pour notre propos, deux concepts étroitement liés, parfois même source de confusion : *performance* et *compétence*. Ces deux concepts remontent au courant linguistique chomskyen. Mounin (1974) définit ainsi la performance par opposition à la compétence : « Analogue à la notion de parole chez Saussure, ce concept chomskyen [Performance] désigne la mise en œuvre effective de la compétence linguistique dans les actes de parole ».

La compétence elle-même, toujours selon Mounin (1974), est une « notion fondamentale qui désigne la connaissance implicite qu'un sujet a de sa langue ». Toutes les théories linguistiques maintiennent dans l'ensemble ces définitions avec les nuances appropriées. Selon Dubois et al (1994), la performance représente « la manifestation de la compétence des sujets parlants dans leurs multiples actes de parole » (p. 689).

Nous nous en tiendrons l'usage de ces notions en éducation, qui ne nous semble pas contradictoire avec les définitions des linguistes, mais nous oblige à tenir compte du contexte.

Ainsi, Legendre (2005) définit la performance comme étant

« [le] résultat individuel d'un élève. [Le] rapport entre l'accomplissement réel, à savoir les résultats obtenus, avec l'utilisation d'un niveau de ressources de référence au regard d'attentes fixées et de résultats projetés, qui peut être : 1. un niveau de ressources standard ou étalon ; 2. un niveau de ressources comparatif non standard » (p. 1029).

Legendre (2005) précise que la compétence est une « habileté acquise grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience et qui consiste à construire et à résoudre des problèmes spécifiques » (p. 250).

La performance selon Delory (2002) est « la mise en œuvre d'une ou plusieurs compétences dans une production concrète » (p. 30). De son côté, Perrenoud (2000) fait une distinction claire et nette entre ces deux termes :

« La performance est de l'ordre de l'activité, du travail, de l'action d'un moment, alors que la compétence est de l'ordre des dispositions plus stables qui permettent et sous-tendent cette action. Les compétences ne sont pas directement

observables et ne peuvent qu'être inférées à partir d'une série d'actes ou de performances. La notion de compétence ne se situe donc pas à la notion de performance » (p. 176).

Selon Talbot (2007), les compétences sont « des connaissances mises en action de manière efficace face à une famille de situations situées dans un contexte » (p. 40). En lien avec cette définition de Talbot qui évoque le contexte, Le Boterf (2002) indique que « la compétence professionnelle ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités,...) à mobiliser mais *dans la mobilisation même de ces ressources* » (p. 60). Cette définition touche de près le concept du professionnalisme que nous allons aborder dans ce chapitre (point 2.4.1).

Quant à De Ketele (2001), il nous présente une définition plus détaillée de la notion de compétence :

« La compétence est la capacité de mobiliser (identifier, combiner et activer) un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre une famille de situations-problèmes (et non de simples applications) ou, s'il s'agit d'apprentissages langagiers, de produire des actes de communication significatifs » (p. 42).

Pour sa part, Périsset Bagnoud (2007), tout en indiquant que le concept de compétence n'est pas stable, s'attaque à la multiplicité des définitions fournies par les auteurs au terme *compétence* et elle indique que ces définitions montrent que la compétence est « un objet complexe, difficilement saisissable en tant que tel, aujourd'hui encore réfractaire à l'observation scientifique des pratiques réelles du terrain » (p. 89).

En bref, nous pouvons constater que la notion de *compétence* est un terme polysémique. Dans le cadre de cette recherche, nous allons adopter la définition du cadre européen commun de référence pour les langues qui définit la compétence comme étant « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (Conseil de la coopération culturelle, 2001, p. 15).

Ainsi, tout en prenant en considération que notre recherche s'intéressera à identifier des standards de performance pour les futurs enseignants de FLE, nous définissons la performance comme étant *la manifestation de la compétence des futurs enseignants en*

ce qui concerne les méthodes et les stratégies d'enseignement, la maîtrise de la langue, la gestion de classe, les méthodes et les techniques d'évaluation.

2.1.2 DOMAINE (S)

En allant du plus général au plus spécifique, nous trouvons que les standards s'inscrivent à l'intérieur de certaines catégories qu'on appelle *domains*, eux-mêmes étant très divers. Prenons notre exemple des standards de performance de futurs enseignants : dans ce cas-là, un domaine peut être relié à la maîtrise de la langue, un autre aux méthodes et aux stratégies d'enseignement, etc.

Selon Stronge et Tucker (2003), les domaines sont les catégories qui regroupent les standards de performance des enseignants :

« Domains provide the general framework for describing major aspects of the work of education. Basically, domains are categories of teacher performance standards, and serve as logical clusters for those performance standards » (p. 31).

2.1.3 STANDARD (S)

Legendre (2005) retient que le standard, selon son sens général, est « ce qui est conforme à une norme » (p. 1256). Par ailleurs, nous avons remarqué que, dans la plupart des références francophones, les auteurs utilisent le terme « norme » pour se référer au terme « standard ». Ce dernier est plutôt utilisé dans les ouvrages anglo-saxons. Au cours de notre recherche, nous utiliserons toujours le terme *standard*. En effet, le terme « standard » est retenu parce que la notion de « norme » renvoie soit à un ensemble de règles de conduite soit à ce qu'on retrouve chez la majorité alors que la notion de « standard » définit plutôt ce qui est nécessaire pour l'accomplissement de gestes professionnels.

O'Malley et Pierce (1996) définissent ainsi le standard : « *standard is an established level of achievement, quality of performance, or degree of proficiency* » (p. 240). Une autre définition assez descriptive du terme standard est suggérée par le comité commun des standards aux États-Unis.

« The standards are guiding principles, not mechanical rules. They contain cautions and warnings against potential mistakes, identify practices generally agreed to be acceptable or unacceptable, and propose guidelines reflecting current best practice » (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994, p. 8).

Pour déterminer la valeur et l'importance des standards de performance, Kane (2001) attire l'attention sur le critère d'adéquation : *« The performance standards specify the levels of performance that are considered adequate, given the purposes of the testing program »* (p. 84). Nous allons adopter dans le cadre de notre recherche la définition que Gaudreau (2001b) présente pour les standards. Elle indique que les standards sont *« des points de repère auxquels on se réfère pour porter un jugement ou décider de la valeur de l'objet évalué »* (p. 40).

Il reste à signaler que, en éducation, on distingue entre deux types de standards : les standards de contenu et ceux de performance. C'est sur ce dernier type de standards que sera le point central de notre recherche étant donné que nous visons à identifier les compétences nécessaires à la formation d'un futur enseignant de FLE et que la performance est *« la manifestation de la compétence »* comme nous l'avons déjà défini⁸. Nous aborderons un peu plus en détail ces deux types à la troisième partie de ce chapitre (point 2.3).

2.1.4 INDICATEUR

Legendre (2005) considère que l'indicateur est un *« comportement ou élément d'une performance ou d'un processus, qui renseigne sur la progression ou la réalisation des apprentissages »* (p. 761). Selon Roegiers (2004), les indicateurs *« sont de l'ordre de l'observable en situation, et ont une valence positive ou négative. Ils précisent un critère, ils permettent d'opérationnaliser un critère »* (p. 78).

Quant à Wiggins (1998), il définit l'indicateur comme suit : *« An indicator is a behavior or trait that is typical of particular performance being assessed. It is a concrete sign or symptom of a criterion being met and thus makes assessment and self-assessment easier »* (p. 129).

⁸ Voir point 2.1.1.

En outre, Wiggins (1998) souligne le rôle des indicateurs au processus de la mesure de performance : « *An indicator tells assessors where they might look and what to look for in judging successful performance* » (p. 129).

Roegiers (2004) fait une distinction entre ce qui est un indicateur et un critère : « *les indicateurs sont toujours relatifs à une situation donnée, tandis que les critères sont relatifs à une compétence* » (p. 79). De son côté, Barbé (2005) signale que « l'indicateur est la trace concrète de ce qu'écrit ou dit l'apprenant. Un même critère peut se traduire par une variété d'indicateurs » (p. 209).

Quant à Laurier et Lussier (2001), ils ont défini l'indicateur comme étant « un élément de performance observable illustrant de façon typique la maîtrise d'un niveau de compétence donné » (p. 163).

2.1.5 ÉCHELLES DESCRIPTIVES/SCORING RUBRICS

Pour évaluer le degré d'atteinte d'un standard de performance, les évaluateurs auront recours à des outils appelés les échelles descriptives⁹.

Ces échelles descriptives, appelées *scoring rubrics* dans les ouvrages américains, sont des outils qui peuvent être utilisés par l'enseignant pour évaluer la performance de ses apprenants et par les apprenants pour se situer par rapport aux niveaux de chaque standard.

Scallon (2004) a suggéré de traduire le terme anglais *scoring rubrics*, largement utilisé lorsqu'on parle de l'approche par standards, par celui d' « *échelles descriptives* ». Mais, Tardif (2006) a utilisé le même terme « *rubrique* ». Nous allons utiliser tout au long de notre recherche la traduction suggérée par Scallon. Le terme « *échelles descriptives* » est une traduction technique qui correspond plus à la signification du terme anglais (*scoring rubric*) ; tandis que le mot « *rubrique* » est une traduction littérale (Scallon, 2004).

⁹ Notre recherche actuelle ne propose pas d'exemples pour ces échelles étant donné que notre objectif principal est de concevoir et d'élaborer un référentiel de compétences. Le développement de tels outils d'évaluation pourra être effectué ultérieurement lors de la mise en application du référentiel.

D'après McKee et Lucas (2005), ces échelles descriptives indiquent les barèmes de notation des évaluations authentiques pour aider les apprenants à planifier leur projet pour atteindre les plus hauts standards. Elles peuvent être analytiques (qui identifient et évaluent les composants d'un produit) ou holistiques (qui évaluent tout le travail des apprenants et y accorde une note globale). Chaque type peut être utilisé d'une manière efficace selon le niveau des apprenants et selon les points que l'enseignant veut mesurer à l'aide de cette échelle. Les apprenants peuvent avoir une copie de ces échelles avant l'évaluation pour être au courant des critères selon lesquelles leurs performances vont être évaluées.

Selon Wiggins (1998, p. 154), les échelles descriptives (*rubrics*) sont utilisées lors de l'évaluation de l'apprenant pour répondre aux questions suivantes¹⁰ :

- Par quel critère une performance pourrait-elle être jugée?
- Que devrait-on observer et que devrait-on chercher pour juger la réussite d'une performance?
- Comment pourrait-on déterminer d'une manière valide, fiable et objective la note qu'on devrait accorder et que représente cette note?
- Comment les différents niveaux d'une tâche pourraient-ils être décrits et distingués d'une autre?

2.1.6 RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

Le référentiel, selon Figari (1994), représente un ensemble de principes directeurs, de critères ou de standards qui nous permettent de porter un jugement sur la valeur de l'objet évalué.

Par ailleurs, Figari (2006a) nous fournit une description détaillée, mais aussi problématique des rôles de ces référentiels :

« Incontournables pour les uns, outils d'assujettissement au pouvoir économique pour les autres, les référentiels constituent en tous les cas un objet polymorphe et

¹⁰ Traduction libre

polysémique manipulé de manière différente et parfois même contradictoire, d'abord dans le contexte de la formation professionnelle, puis, peu à peu, dans le monde scolaire » (p. 190).

Dans le cadre d'une formation initiale et continue, le référentiel de compétences peut être défini comme étant

« l'ensemble structuré des compétences nécessaires pour exercer un métier ; cet ensemble est considéré comme une référence “un idéal ?” par des concepteurs, planificateurs, gestionnaires ou évaluateurs de programmes de formations (ou par un individu lorsqu'il joue ces divers rôles pour établir ou évaluer son propre parcours de formation) » (Paquay, 1994, p. 7).

À la lumière des définitions précédentes, nous pouvons suggérer une définition à notre référentiel de compétences. *Il s'agit d'un document qui comprend l'ensemble des compétences nécessaires à la formation d'un futur enseignant performant de FLE et qui définit les axes et les diverses dimensions de la profession enseignante.* Ce document servira, d'une part, comme cadre de référence pour les professeurs des facultés de l'Éducation surtout lors du choix de contenu de leurs cours et, d'autre part, comme un guide pour les futurs enseignants qui leur permettra de s'autoévaluer et de se situer par rapport aux différents standards de performance identifiés dans ce référentiel.

2.2 LES STANDARDS EN ÉDUCATION : IMPORTANCE ET POINTS DE VUE CRITIQUES

Le thème de la formation et du rôle des enseignants est une des préoccupations des recherches et des écrits récents en éducation. Ainsi, Tardif (1997) a identifié de nouveaux rôles à l'enseignant, qui n'est plus le transmetteur du savoir : il est guide, entraîneur, médiateur, facilitateur, etc. De son côté, Beckers (2007) indique que « face à la complexité croissante de la tâche des enseignants, leur “professionnalisation” est largement revendiquée dans les discours officiels de nombreux pays comme une absolue nécessité » (p. 15).

Dès lors, les référentiels de compétences/standards jouent un rôle très important en identifiant les compétences nécessaires aux enseignants en fonction de ces nouveaux

rôles, en leur fournissant des indices ou des descripteurs qui leur indiquent les moyens d'atteindre les différents niveaux des compétences.

Les travaux scientifiques ont pu démontrer non seulement l'importance et les effets positifs des standards dans le domaine de l'éducation, mais aussi leurs limites et leurs faiblesses. Par ailleurs, même si on trouve des courants analogues un peu partout à travers le monde, plusieurs chercheurs ont fait remarquer que ce sont surtout les milieux anglo-saxons qui ont d'abord privilégié le concept des standards.

Behrens (2006a), dans sa recension des écrits sur le développement, l'usage et l'implantation des standards, signale que

« Si le terme “standard” est très courant dans le monde éducatif anglo-saxon, force est de constater qu'il ne [sic] rencontre peu ou pas d'écho dans le débat scientifique francophone et italophone. Les quelques productions significatives regorgent de références anglophones ou cherchent à rattacher la logique des standards à des problématiques connues ailleurs : celles de l'évaluation et de la mesure des performances, du pilotage des systèmes éducatifs par les résultats, des référentiels ou du travail curriculaire » (p. 5).

Scallon (2004) indique que l'approche par standards a fait son apparition aux États-Unis en 1983 où « les standards ont été présentés comme une nouvelle façon d'exprimer les attentes que le système éducatif doit satisfaire à tous les niveaux de formation » (p. 126). D'ailleurs, la fédération américaine des enseignants affirme l'importance des standards surtout pour l'accréditation des programmes de formation : « *The standards should be incorporated into future teacher training and certification programs* » (*American Federation of Teachers*, 1990).

Selon les propos de Müller et Silver (2006), l'objectif principal des standards est de guider l'enseignement et l'apprentissage : « *the principal aim of standards is to guide teaching and learning. This objective is achieved by using standards in different ways. Standards in themselves are neutral ; their importance can only be shown when and how they are used* » (p. 24). De leur côté, Sabers & Sabers (1996) affirment ceci : « *Educators agree on the need for high standards to promote high level achievement* ».

Quant à Gérard et Lint-Muguerza (2000), ils soulignent l'importance d'identifier des

critères de référence précis : « Si les critères de qualité ne sont pas clairement précisés, c'est l'évaluateur qui aura toujours le dernier mot. Il importe donc de définir a priori le référentiel de métier et le profil de compétences » (p. 128).

LeLoup et Ponterio (1997) affirment l'importance des standards en apprentissage des langues : « *Given certain overriding goals of foreign language education, the standards articulate the essential skills and knowledge language learners need in order to achieve said goals* ». Quant à Benson (2003), elle explique le rôle que jouent les standards pour les apprenants ainsi que pour les enseignants :

« Clear learning standards for students help us see where we are now, what goals need to be, and what steps we need to take to meet goals. Standards are an opportunity for us to work together for the good of students, and if we could see standards in this positive light, we would have a much better chance of helping students meet the higher expectations » (pp. 2, 3).

Pour Gaudreau (2001a), les standards présentent « un système de référence à partir duquel un jugement peut être formulé sur les caractéristiques que "l'objet" doit idéalement posséder » (p. 40).

En outre, Scallon (2004) détermine la nature et la fonction des standards :

« Si le renouveau en évaluation fait une place importante au jugement, les standards servent néanmoins de repères et guident ce jugement. Ces standards sont pour l'essentiel des énoncés descriptifs précisant ce qui est attendu des élèves ou des étudiants dans un programme d'études ou au regard de compétences bien particulières » (p. 19).

Wiggins (1998) souligne l'apport des standards à la motivation des apprenants :

« Students will work to improve performance only when they are motivated by a real hoped-for (or feared) result, using real standards and criteria as references for feedback, and using empirical observation (what happened) as the primary source of feedback » (p. 39).

Nous devons aussi faire l'état des réserves exprimées dans certains travaux. Ainsi, Drake (2007) indique que les standards sont importants pour préciser ce que les apprenants doivent savoir et ce qu'ils doivent être capables de réaliser. Cependant, elle signale quelques problèmes reliés aux standards nationaux aux États-Unis : d'abord, la

qualité des standards diffère d'une région à l'autre ; et aussi en très grand nombre, les standards sont répartis sur plusieurs niveaux d'éducation. Ensuite, elle signale qu'ils sont quelquefois ambigus et vagues, et que certains d'entre eux ne se prêtent pas facilement à l'évaluation. Toutefois, elle affirme que souvent le problème ne réside pas dans les standards eux-mêmes mais plutôt dans notre conception à propos de leur utilisation ainsi que de leur implantation.

Cet avis de Drake (2007) concorde parfaitement avec celui de Behrens (2006b) qui détermine quelques critères de qualité d'un standard :

« La formulation des standards doit être claire, concise et compréhensible pour tous les acteurs concernés. Non seulement ils fixent un seuil, mais aussi ils établissent des distinctions entre différents niveaux de compétences sur un continuum d'apprentissage. Les standards doivent être applicables, c'est-à-dire s'appuyer sur des ressources disponibles jugées réalistes et suffisantes » (p. 96).

Müller et Silver (2006) indiquent que, pour définir les standards, il faut prendre en considération que le processus du développement des standards est cyclique et que « pour être efficaces, les standards se doivent d'être cohérents d'un niveau à l'autre et entre les différents domaines » (p. 58).

À côté des écrits déjà évoqués, nous trouvons aussi de nombreuses études qui ont été menées surtout aux États-Unis pour évaluer les standards et leurs effets en éducation.

En effet, dans son étude de cas ayant pour but principal de décrire et d'interpréter les perceptions d'un groupe de cinq enseignants à propos des standards dans l'apprentissage des langues en Floride, Fernandez (2004) constate que ces enseignants perçoivent les standards comme des guides efficaces. Pour eux, les standards sont des facteurs décisifs lors de la planification des cours. Par contre, ils déclarent qu'il n'y a pas de temps suffisant pour l'implantation de ces standards, ce qui peut affecter négativement les enseignants, et créer de la pression chez eux.

Quant à l'étude de Sullivan (2004), elle a été menée auprès de 84 directeurs d'écoles secondaires et 83 chefs de départements de langues étrangères. Elle visait à examiner leurs perceptions par rapport aux standards des enseignants (au Rhode Island) et à déterminer comment ces mêmes participants perçoivent les dossiers professionnels des

futurs enseignants. Les résultats de cette étude confirment que les participants sont tout à fait d'accord à propos de l'importance de standards imposés par l'État. Ils les considèrent comme des éléments essentiels d'un bon enseignement de qualité. En ce qui concerne les dossiers professionnels, ils les considèrent comme des outils très utiles, mais ils sont en désaccord à propos de ce qui constitue le contenu essentiel de ces dossiers.

Elgazzar (2006) a effectué une étude en Égypte ayant pour but de suggérer une liste des standards de contenu pour le programme scolaire des mathématiques à l'école primaire et de déterminer si le contenu du programme actuel atteint ces standards ou pas. La chercheuse a développé une liste des standards de contenu pour les trois premières années de l'école primaire à la lumière des standards locaux et nationaux. Elle a identifié cinq domaines principaux des standards de contenu des mathématiques. Chaque domaine comprend vingt standards ; chacun de ces derniers comprend un nombre d'indicateurs variés selon le niveau des apprenants. En analysant le contenu du programme scolaire actuel des mathématiques en Égypte, elle a conclu que ce programme n'a pas pu atteindre les standards de contenu identifiés. Par la suite, la chercheuse a suggéré des éléments de contenu pour le programme scolaire des mathématiques aux trois premières années du cycle primaire qui s'accordent avec les standards de contenu identifiés.

En bref, ayant exposé ces écrits ainsi que les résultats de certaines études, nous pouvons souligner le rôle important que jouent les standards soit pour les apprenants soit pour les enseignants. En un mot, les standards sont considérés comme des guides efficaces ou comme un système de référence. Toutefois, il y a souvent des problèmes qui peuvent être dus au manque de clarté ou de précision lors de leur formulation comme nous l'avons déjà indiqué.

Ainsi, nous voulons indiquer que l'approche par standards, comme toute nouvelle approche, a ses qualités et ses inconvénients que nous devons prendre en considération surtout lors de l'élaboration de notre référentiel.

2.3 STANDARDS DE CONTENU ET STANDARDS DE PERFORMANCE

À la suite de la recension de nombreux écrits et études, ainsi que des projets d'élaboration des standards, nous avons repéré les deux types de standards les plus évoqués et utilisés en éducation : les standards de contenu et les standards de performance. Les standards de contenu représentent ce que les apprenants doivent savoir et être capables de réaliser au terme de leurs études. Barrette (1999) indique l'importance des standards de contenu d'une langue étrangère :

« In addition to setting goals for the future of foreign language education, the standards also provide reasons for increasing our awareness of assessment in the language classroom in order to ensure that we accurately measure students' progress and reflect the standards in our curricula » (p. 1).

Les standards de performance peuvent être reliés soit à la performance des apprenants par rapport au contenu soit à la performance de l'enseignant lui-même. Le tableau I expose quelques définitions, pour chacun de ces deux types de standards, que nous avons repérées surtout dans les ouvrages anglo-saxons et qui nous permettent de distinguer les caractéristiques de chacun de ces deux types.

Cloud (2000), quant à elle, signale que ces deux types des standards sont étroitement liés. Elle indique que la performance d'un apprenant dépend de la qualité du programme qu'il a suivi lors de ses études. Cette qualité sera garantie si l'enseignant identifie bien ce que son apprenant doit savoir et ce qu'il doit être capable de faire. Cela implique que l'enseignant doit suivre une formation professionnelle de très haut niveau qui lui assure les connaissances et les compétences nécessaires pour mieux enseigner. En bref, nous pouvons signaler que les standards de l'apprenant (standards de contenu) ainsi que ceux de l'enseignant (standards de performance) sont inséparables.

Tableau I : Standards de contenu versus standards de performance

Standards de contenu	Standards de performance
<ul style="list-style-type: none"> • « <i>What should students know and be able to do</i> ». 	<ul style="list-style-type: none"> • « <i>How well must student do their work?</i> » (Wiggins, 1998, p. 106).
<ul style="list-style-type: none"> • « <i>Content standards specify what students are expected to learn</i> ». 	<ul style="list-style-type: none"> • « <i>Performance standards specify the level of performance to be achieved</i> » (Gronlund, 2006, p. 31).
<ul style="list-style-type: none"> • « <i>Content standards specify the essential knowledge, skills, and habits of mind that should be taught and learned in school</i> ». 	<ul style="list-style-type: none"> • « <i>Student performance standards answer questions about quality and degree, whereas content standards define what students should know and be able to do</i> » (Harris & Carr, 1996, pp. 4, 5).

2.4 QUELQUES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES/STANDARDS POUR ENSEIGNANTS

Dans cette partie, nous allons analyser certains exemples des référentiels de compétences/standards que nous avons repérés en recensant les écrits et choisis en fonction de leur pertinence à notre propre recherche. Nous les comparerons et tenterons de dégager les éléments communs entre eux, ce qui nous aidera, par la suite, à construire notre référentiel. Comme ces référentiels sont souvent reliés à des projets éducatifs régionaux, nous les présentons par pays, quitte à en faire au troisième chapitre une synthèse selon les principales composantes.

2.4.1 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE (QUÉBEC)

De prime abord, ce référentiel a été élaboré par le ministère de l'Éducation du Québec ¹¹ (2001) afin d'harmoniser la formation des enseignants aux nouvelles transformations dues à la réforme dans le système d'éducation. Ces transformations ont pour but primordial l'amélioration de la qualité de la formation des enseignants. Ce référentiel, comme son nom l'indique, détermine les compétences professionnelles requises d'un enseignant à la fin de sa formation initiale. En identifiant ces compétences, le MELS vise à ce que les universités élaborent des programmes qui permettent de les développer chez les futurs enseignants.

2.4.1.1 Principes

La réforme de l'école québécoise a mené à un changement du rôle attendu de l'enseignant. Actuellement, les enseignants occupent plusieurs rôles et ils participent activement au fonctionnement général de leur établissement. Selon le MELS (2001) :

« Il [l'enseignant] fait des propositions en matière de programmes d'études internes, de critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques, de choix de manuels scolaires et de matériel didactique, de normes et de modalité d'évaluation ainsi que de règles pour le classement des élèves et le passage d'un cycle à l'autre au primaire » (p. 4).

Étant donné que l'école se voit confier de nouvelles missions, il est alors nécessaire d'identifier les compétences professionnelles attendues et le profil de sortie des futurs enseignants. Selon une vision socioconstructiviste, l'apprenant est responsable de son propre apprentissage. C'est pourquoi l'enseignant traditionnel doit changer de rôle, il doit savoir comment guider cet apprenant pour qu'il puisse construire ses propres connaissances. Par ailleurs, les enseignants doivent recevoir de nouvelles formations pour devenir aptes à enseigner aux apprenants en difficultés d'apprentissage, aux personnes handicapées et aux apprenants adultes (MELS, 2001).

¹¹ Actuellement le MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Il est à remarquer que ce référentiel est essentiellement basé sur deux principes : la professionnalisation et l'approche par compétences.

A. La professionnalisation

Le premier principe sur lequel est fondé ce référentiel québécois est la professionnalisation. Cette dernière comprend deux autres sous-concepts, inspirés entre autres de Bourdoncle (1991) et Lang (1999), à savoir la professionnalité et le professionnisme.

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

Selon le MELS (2001), cette professionnalité comprend plusieurs dimensions :

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

Il est intéressant de rapprocher ces éléments du document ministériel des travaux ultérieurs. Ainsi, Bonneton (2008) enrichit cette description :

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

- **Le professionnisme** : Il s'agit du composant plus social et plus externe de la professionnalisation qui « fait référence à la revendication d'un statut social distinct dans la division du travail » (MELS, 2001, p. 18).

En d'autres termes, le professionnisme comprend un ensemble de stratégies qu'un groupe utilise pour « transformer le statut de certaines activités en leur donnant une sorte de valeur d'échange contre une série de privilèges matériels ou symboliques » (MELS, 2001, p. 19).

Plusieurs auteurs ont fourni des descriptions et des détails concernant ce processus de la professionnalisation des enseignants.

Ainsi, Hensler et Desjardins (2006) indiquent que

« la professionnalisation de l'enseignement, entendue comme processus de rationalisation des savoirs, des habiletés et des attitudes utilisées dans l'exercice professionnel en vue de la maîtrise de situations complexes et changeantes est une entreprise à long terme à laquelle la formation initiale est appelée à contribuer de diverses manières » (p. 14).

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

En bref, comme le signalent Tardif, Lessard et Gauthier (1998), la professionnalisation est un concept-clé dans le domaine de la formation des maîtres qui est basé sur l'entraînement à une pratique réflexive et à l'acquisition de savoirs et compétences regroupés en des référentiels. Selon eux, cette professionnalisation nécessite une transformation substantielle des programmes et des contenus, et aussi des fondements de la formation à l'enseignement.

B. Approche par compétences

L'approche par compétences est à la base de la réforme de l'école québécoise contemporaine. Gauthier et Mellouki (2006) indiquent que cette approche garantit une meilleure cohérence des programmes, une plus grande efficacité de la pratique d'enseignement et un plus haut niveau de réussite des apprenants. De plus, elle contribue beaucoup à la réalisation de la professionnalisation de la formation et de la

profession enseignante. D'ailleurs, les compétences énoncées dans ce référentiel ont pour but d'orienter la formation à l'enseignement.

Selon le MELS (2001), cette approche par compétences peut prêter à controverse :

« Elle se dresse contre une conception de l'enseignement et des programmes conçus comme transmission de savoirs compartimentés. Elle implique ainsi que les acteurs se concertent dans l'élaboration des programmes de formation et suppose un véritable travail d'équipe. L'approche par compétences résiste à une vision uniquement formelle et abstraite de l'enseignement. Une compétence est toujours une compétence pour l'action » (p. 50).

De Ketele et Gerard (2005) soulignent que « l'approche par compétences cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations » (p. 2). Quant à Durand et Chouinard (2006), ils déclarent que l'approche par compétences est au cœur du renouveau pédagogique dans plusieurs pays ; et que cette approche « exige de l'élève qu'il développe et maîtrise des savoirs et des habiletés complexes qu'il pourra réutiliser par la suite dans la vie de tous les jours ou pour effectuer de nouveaux apprentissages » (p. 7).

De leur côté, Hensler et Desjardins (2006) signalent qu'en formation initiale et continue, cette approche vise au développement de l'autonomie professionnelle. D'ailleurs, son apport dans les apprentissages se situe à trois niveaux déterminés par Roegiers (2001) :

- Donner du sens aux apprentissages : « Le développement des compétences vise à contextualiser *a posteriori* les apprentissages aux yeux de l'élève, à leur donner [du] sens, à situer l'ensemble des apprentissages par rapport à une situation qui a du sens pour lui » (p. 76).
- Rendre les apprentissages plus efficaces : cette approche garantit une meilleure fixation des acquis tout en mettant l'accent sur l'essentiel. De plus, le développement des compétences amène à établir des liens entre les différentes notions issues d'une même discipline et celles issues des disciplines différentes.

- Fonder les apprentissages ultérieurs : « la mise en lien progressive des différents acquis des élèves, et la mobilisation conjointe de ces acquis dans des situations significatives déborde le cadre d'une classe et d'une année scolaire » (p. 80).

En ce qui concerne l'évaluation selon cette approche, Louis et Hensler (2003) font observer qu'elle s'intéresse à « l'accomplissement d'une variété de tâches indicatrices des compétences spécifiques qui permettent d'inférer la compétence professionnelle » (p. 198). De leur côté, De Ketele et Gerard (2005) indiquent que, dans une optique de compétences, l'évaluation consiste à « proposer une ou plusieurs situations complexes, appartenant à la famille de situations définie par la compétence, qui nécessitera (ont), de la part de l'élève, une production elle-même complexe pour résoudre la situation » (p. 2). En d'autres termes, il s'agit d'une évaluation authentique qui vise à mesurer la performance des apprenants.

2.4.1.2 Organisation du référentiel

Le référentiel du MELS (2001) se compose de douze compétences principales dont chacune se divise en quatre à sept composantes. Ces compétences se regroupent sous quatre grandes catégories :

- **Fondements de la profession** : cette catégorie comprend deux compétences dont la première est une compétence culturelle qui consiste à faire reconnaître et enrichir l'héritage culturel chez des futurs enseignants. La seconde est une compétence langagière qui s'intéresse à la maîtrise de la langue d'enseignement par les futurs enseignants ;
- **Acte d'enseigner** : cette catégorie contient quatre compétences qui ciblent le développement des compétences relatives à l'acte d'enseigner chez les futurs enseignants : la planification, la réalisation, la conception des situations d'apprentissage, l'évaluation du progrès des apprenants, la supervision du mode de fonctionnement du groupe-classe ;
- **Contexte social et scolaire** : sous cette catégorie, nous trouvons quatre compétences qui s'intéressent surtout au contexte scolaire comme l'adaptation

de l'enseignement aux besoins des apprenants, la coopération avec l'équipe-école, l'intégration des technologies de l'information et des communications dans le travail professionnel ;

- **Identité professionnelle** : cette dernière catégorie s'intéresse au développement professionnel des futurs enseignants et à leur respect de l'éthique dans l'exercice de leur métier.

À propos de l'organisation de ce référentiel, Tardif (2006) indique que ce type de classification, qui est peu fréquente dans les référentiels de compétences, « présente l'avantage de préciser clairement ce qui se situe au cœur de la profession et ce qui est plus périphérique tout en étant indissociable de la professionnalisation et de la professionnalité » (p. 39).

À titre d'exemple, la catégorie *acte d'enseigner* regroupe quatre compétences qui insistent sur la planification de l'enseignement, l'enseignement et l'évaluation. En voici une illustration :

Compétence 4

« Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (MELS, 2001, p. 143).

Cette compétence se subdivise par la suite en cinq composantes qui l'éclaircissent en termes plus opérationnels. Il est à noter que, après avoir déterminé les composantes de chacune des douze compétences, le MELS fournit une précision concernant le niveau attendu pour maîtriser chacune d'elles.

2.4.1.3 Importance de ce référentiel

Après avoir évoqué les fondements ainsi que la composition de ce référentiel québécois, nous voulons l'examiner de près. En ce qui concerne sa composition, nous trouvons qu'il existe à la fin de chacune de douze compétences une partie intitulée *le niveau de maîtrise attendu au terme de la formation initiale*. Comme l'indique son titre, cette

partie explicite les attentes nécessaires pour maîtriser chacune de douze compétences. De plus, on y traduit et résume ce niveau attendu sous formes de phrases assez précises.

Exemple : « Au terme de sa formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure de :

- repérer et de corriger des problèmes de déroulement qui nuisent au fonctionnement du groupe classe ;
- etc. » (MELS, 2001, p. 101).

À titre d'exemple d'applications de ce référentiel, le programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de l'Université de Montréal a été révisé et modifié pour qu'il puisse développer douze compétences chez les étudiants tout en traduisant les attentes du ministère. Cette révision du programme à la lumière du référentiel a aussi permis aux professeurs de réfléchir à leurs propres pratiques pédagogiques (Laurier, 2006).

En outre, ce référentiel est un outil qui sert de référence pour les nouveaux programmes de formation initiale des enseignants et en même temps pour l'approbation de ces derniers par le comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE).

2.4.2 LE RÉFÉRENTIEL DE PAQUAY (COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE)¹²

Paquay (1994) a suggéré un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. Pour ce faire, il a commencé par définir ce que représente un référentiel des compétences dans le cadre d'une formation initiale et continue¹³.

Par ailleurs, Paquay (1994) indique que ce référentiel de compétences ne représente pas nécessairement « un profil type ni un moule aliénant ». Donc, nous pouvons considérer qu'il s'agit d'une réflexion théorique qui peut être traduite sous une forme

¹² CFB

¹³ Voir la définition p. 25

opérationnelle en sous-compétences. Effectivement, le ministère de la CFB a publié en 2001 un référentiel à treize compétences basé sur celui de Paquay (1994) que nous allons présenter maintenant.

2.4.2.1 Les fondements du référentiel de Paquay

Tout d'abord, Paquay (1994) indique qu'il n'y a pas de profil type du bon enseignant, que c'est difficile d'établir « une carte de compétences » comme c'est le cas dans les formations professionnelles en entreprise. Par ailleurs, il souligne que le professionnel de l'enseignement développe son action sur six axes paradigmatiques. Le référentiel qu'il suggère se base sur l'analyse qu'il a faite de certains écrits scientifiques qui suggèrent des paradigmes relatifs au métier d'enseignant. Il en a choisi trois et par la suite, il a essayé d'en dégager les compétences prioritaires selon chaque paradigme pour en arriver à tracer un cadre général qui l'aide à bâtir son référentiel. Nous allons aborder brièvement un de ces travaux, celui de Zeichner (1983), qui représente la base du référentiel de Paquay.

Les quatre paradigmes de Zeichner (1983)

Zeichner (1983) indique ceci : « *one way to think about alternatives in teacher education is in terms of the concept of paradigms* » (p. 3). C'est pourquoi il a proposé quatre paradigmes qui représentent, selon lui, les modes de pensée en matière de formation des enseignants que Paquay (1994) nous expose :

- **Le paradigme comportemental** : selon lequel l'enseignement est considéré comme un ensemble de capacités plus ou moins isolables à pratiquer et à maîtriser ;
- **Le paradigme artisanal** : ce paradigme envisage l'enseignement comme étant un ensemble de compétences professionnelles à acquérir sur le terrain ;
- **Le paradigme critique** : l'enseignement, selon ce paradigme, est un ensemble d'aptitudes à une investigation critique et réfléchie qui permet de transformer une problématique d'enseignement ;

- **Le paradigme personnaliste** : selon ce paradigme, l'enseignement est considéré comme étant le processus de développement personnel à partir des principes et des engagements particuliers propres à l'enseignant ou au futur enseignant.

Paquay (1994) a confronté les quatre paradigmes ci-dessus avec les quatre conceptions de l'expertise professionnelle proposées par Kennedy (1987) et les quatre axes d'une formation déterminés par Grootaers et Tilman (1991). Par la suite, il a identifié six ensembles de paradigmes relatifs à l'enseignement :

- un « **maître instruit** » celui qui maîtrise des savoirs ;
- un « **technicien** » qui a acquis systématiquement des savoir-faire techniques ;
- un « **praticien-artisan** » qui a acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés ;
- un « **praticien réflexif** » qui s'est construit un « savoir d'expérience » systématique et communicable ;
- un « **acteur social** » engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes ;
- une « **personne** » en relation et en développement de soi (Paquay, 1994, pp. 9-10).

Une fois que Paquay (1994) a identifié ces six conceptions du métier d'enseignant, il a commencé à déterminer les compétences-clés à chacune de ces conceptions ainsi que les stratégies privilégiées en formation initiale.

En se basant sur ces six paradigmes dégagés par Paquay (1994), le ministère de la Communauté française de Belgique a élaboré un référentiel de compétences qui détermine les treize compétences indispensables à la formation des futurs enseignants en mettant l'accent sur le développement de la professionnalisation. Ces treize compétences s'articulent sur six axes bien distincts et complémentaires (voir figure 2) qui reflètent les six paradigmes définis par Paquay (1994) avec de légères adaptations terminologiques. En bref, ces compétences visent à développer la professionnalité des enseignants.

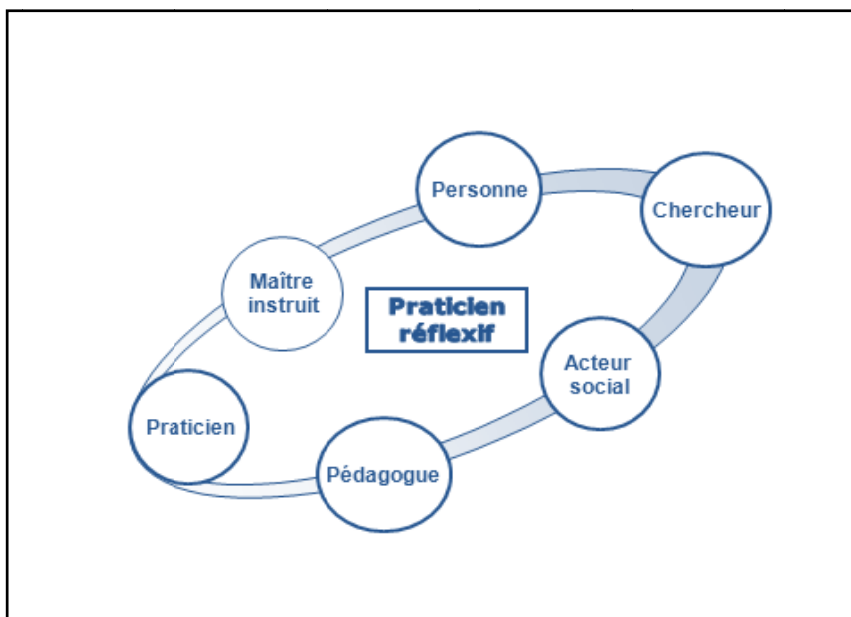


Figure 2 : Axes de formation des enseignants

(CFB, 2001¹⁴)

2.4.2.2 Importance et implication du référentiel

Il est à signaler que chacun de ces axes déterminés par Paquay (1994) contribue à acquérir et à développer les compétences nécessaires à l'exercice de la profession de manière cohérente. C'est pourquoi le ministère de la CFB (2001) indique que les treize compétences identifiées selon ces axes ont été insérées dans tous les contenus de formation qui donnent accès au métier d'enseignant. Chacune de ces formations garde sa spécificité tout en mettant l'accent sur deux mêmes priorités :

- l'analyse critique du savoir professionnel avec une interaction constante entre la théorie et la pratique ;
- la construction d'activités de développement de l'identité professionnelle (CFB, 2001, p. 12).

Beckers (2007) souligne l'importance des paradigmes définis par Paquay qui sont à la base des programmes de formation des enseignants :

¹⁴ Nouvelle représentation graphique par la chercheuse.

« Les contenus de formation appartiennent à quatre domaines : connaissances socioculturelles, connaissances pédagogiques, connaissances socio-affectives et relationnelles, savoir-faire. Ces contenus contribuent au développement des compétences articulées autour de six axes distincts et complémentaires, définissant chacun une facette du métier à acquérir » (p. 27).

2.4.3 ENGLISH AS A NEW LANGUAGE STANDARDS FOR TEACHERS OF STUDENTS AGES 3- 18+ (ÉTATS-UNIS)

L'Office national des standards professionnels pour l'enseignement, le NBPTS (*National Board for Professional Teaching Standards*), qui est une organisation professionnelle et indépendante aux États-Unis pour certifier les enseignants, affirme que l'enseignement est au centre de toute réforme de l'éducation. Elle s'est donné une mission à trois buts :

- *to establish high and rigorous standards for what accomplished teachers should know and be able to do ;*
- *to develop and operate a national voluntary system and to certify teachers who meet these standards ; and*
- *to advance related education reforms for the purpose of improving student learning in American schools* (NBPTS, 1998, p. V).

On a ainsi développé un référentiel de standards pour certifier les enseignants. Selon le NBPTS (1998), les standards présentés dans ce référentiel émanent d'un consensus professionnel sur les aspects les plus importants qui distinguent la pratique des enseignants compétents. Les standards de ce référentiel sont classés selon les actions que l'enseignant effectue pour développer l'acquis de ses apprenants. Aussi, expriment-ils les connaissances et les compétences essentielles ainsi que les engagements qui permettent aux enseignants de pratiquer leur profession au plus haut niveau. Bref, ces standards représentent ce que les enseignants doivent savoir ainsi que ce qu'ils doivent être capables de faire (NBPTS, 1998).

Darling-Hammond (2001, cité dans Paquay, 2004, p. 21) indique que ce référentiel a été adapté en plus de trente formes en fonction des divers ordres scolaires ainsi que des disciplines.

2.4.3.1 Organisation du référentiel

Ce référentiel est regroupé autour des cinq principes suivants :

- les enseignants sont engagés envers les élèves et leur apprentissage ;
- ils connaissent les matières enseignées et comment les enseigner ;
- ils prennent en charge l'organisation et le pilotage de l'apprentissage des élèves ;
- ils réfléchissent systématiquement à propos de leur expérience et apprennent à partir de leur expérience ;
- ils sont membres d'équipes éducatives, réelles communautés d'apprentissage (Paquay, 2004, p. 21).

2.4.3.2 Application du référentiel

En traduisant les cinq principes ci-dessus, le NBPTS a déterminé des standards pour certifier les enseignants en une trentaine de domaines. Les trente domaines ont été déterminés en fonction des différents niveaux de développement des apprenants ainsi que des matières à enseigner. La certification des enseignants est distincte selon leurs spécialités (généraliste ou spécialiste) et est faite par le NBPTS en fonction des standards déterminés.

Pour conclure cette partie, nous voulons aborder cette idée de Behrens (2006b) qui indique que « l'usage qui est fait des standards aux États-Unis fait apparaître que ceux-ci constituent des références considérées comme stables et valides, permettant d'évaluer avec précision les systèmes de formation, les établissements et les enseignants » (p. 99).

2.5 ÉLABORATION DE RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES/STANDARDS EN ÉDUCATION

Notre propre recherche consiste à concevoir et à élaborer un référentiel de compétences pour les futurs enseignants de FLE avec une validation en Égypte. Dans cette partie, nous allons exposer les différentes méthodologies d'élaboration des référentiels de compétences/standards que nous avons repérées en recensant les écrits. Également, il

nous paraît très important de souligner les avantages ainsi que les limites de ces méthodologies et d'en tirer profit afin de mener à bien notre recherche.

Pour aborder cette question de méthodologie d'élaboration des référentiels en éducation, il nous faut d'abord signaler que la méthodologie de construction de ces outils n'est pas assez explicite dans les écrits scientifiques. Par conséquent, le *comment* construire les référentiels en éducation est un sujet de discussion. Parfois, peut-être parce que les documents sont des documents officiels, la méthodologie adoptée n'est pas assez claire¹⁵. De son côté, Figari (2006b) affirme cette même idée en indiquant que la construction des référentiels est une « question peu traitée dans la littérature » et il justifie cet état de fait :

« Perçus par les acteurs de la formation professionnelle comme des objets déjà finalisés par les institutions et organisations qui les auraient légitimement produits, les référentiels n'avaient pas à être justifiés. Les nouvelles pratiques de validation des acquis de l'expérience ont introduit un besoin très fort de remise en question des méthodes de construction des référentiels notamment à cause de l'irruption de la notion de compétence » (p. 107).

Dans le même ordre d'idées, Levy-Leboyer (2004) souligne qu' « il n'y a pas une manière unique d'élaborer un référentiel de compétences : tout dépend des documents déjà existants dans l'organisation, ainsi que du niveau hiérarchique du personnel concerné » (p. 18).

Également, nous constatons que chacun des référentiels que nous avons recensés adopte une méthodologie propre à lui-même. N'empêche qu'on trouve des traits communs entre eux comme nous allons l'explicitier à la partie suivante.

¹⁵Cependant, nous avons trouvé une telle méthodologie bien détaillée et explicite dans le domaine de la gestion des ressources humaines ainsi que dans le système de santé :

Jouvenot, Ch & Parlier, M. (2005). *Élaborer des référentiels de compétences : principes et méthodes*. Lyon : ANACT.

De Chambine, S., Huchet, A., & Lamy, A. (2002). *Comment élaborer un référentiel qualité? De la théorie à la pratique*. Paris : Éditions Lamarre.

2.5.1 QUELQUES RÉFLEXIONS THÉORIQUES À PROPOS DE LA CONSTRUCTION DES RÉFÉRENTIELS

De prime abord, nous considérons que l'élaboration des référentiels dans le cadre d'une recherche en éducation fait partie de la recherche-développement. Pour Visscher-Voerman et *al.* (1999, p. 17), ce type de recherche peut être effectué dans une perspective instrumentale, communicative, pragmatique et créative selon un des quatre paradigmes suivants :

- ***instrumental paradigm*** : *planning-by-objectives* ;
- ***communicative paradigm*** : *communication to reach consensus* ;
- ***pragmatic paradigm*** : *interactive and repeated tryout and revision* ;
- ***artistic paradigm*** : *creation of products based on connoisseurship*.

En analysant le contenu des référentiels de compétences/standards que nous avons recensés, nous pouvons indiquer que le deuxième paradigme, le paradigme communicatif, correspond le mieux au sujet de construction de ces référentiels. En effet, la recherche de consensus joue un rôle très important dans ce paradigme : « *In the communicative paradigm, the social part of the development process receives considerable attention. Establishing a shared frame of reference and reaching consensus among all those involved are important element* » (Voerman et *al.*, 1999, p. 19). C'est aussi le cas de plusieurs projets de développement des standards en éducation/référentiels où les experts discutent du contenu des référentiels pour parvenir à un consensus comme nous allons l'exposer à la partie suivante (point 2.5.2).

Nous devons conjuguer dans notre recherche les exigences et les fondements de deux axes essentiels : le premier concerne les modèles des référentiels et le deuxième la réflexion théorique sur la recherche-développement. Parmi les travaux qui nous ont le plus intéressée, relevons celui de Van der Maren (1996) selon lequel la recherche-développement peut être divisée en trois types en fonction du but principal de la recherche : le développement de concept, le développement d'objet ou d'outil et le développement ou perfectionnement d'habiletés personnelles en tant qu'outils

professionnels. Nous pouvons situer notre recherche sous la deuxième catégorie, le développement d'objet.

Loiselle (2001), à la suite de la recension qu'il a faite des écrits qui proposent des stratégies pour construire des produits pédagogiques, souligne les différences entre les procédures suggérées, mais en retient des éléments qui déterminent quatre phases principales à cette fin :

- une phase d'analyse préalable, qui met en évidence les caractéristiques de la situation d'enseignement/apprentissage (besoins, caractéristiques du public cible, analyse de la tâche) ;
- une phase de production et de planification, où l'on choisira les diverses stratégies et les médias appropriés à la situation en considérant les analyses préalablement réalisées ;
- une phase de mise à l'essai, où le produit est expérimenté, parfois à plusieurs reprises, auprès d'un certain nombre d'utilisateurs ;
- une phase d'évaluation et de révision, qui tient compte des mises à l'essai réalisées (p. 84).

Pour Zapata (1998, p.15), le référentiel issu de l'enseignement professionnel comprend trois types de documents, à savoir le référentiel de l'emploi ou professionnel, le référentiel de formation et le descriptif des savoirs associés. Selon lui, pour élaborer un référentiel en formation professionnelle, il existe trois étapes essentielles à suivre :

- l'observation du poste et sa description en fonctions, activités, tâches et éventuellement opérations ;
- le repérage des compétences nécessaires pour assurer correctement les activités du poste ;
- l'analyse de ces compétences pour dégager les savoir-faire requis, ainsi que les savoirs associés, et éventuellement les savoirs fondateurs (1998, p. 16).

En examinant ces trois étapes du développement des référentiels proposées par Zapata (1998), nous constatons qu'elles consistent à partir de la pratique pour identifier les

compétences et, par la suite, à bâtir un référentiel. Nous croyons que cette méthodologie est plus particulièrement pertinente s'il s'agit d'une formation professionnelle où l'analyse de situations de travail est nécessaire. En outre, on s'intéresse à repérer les gestes professionnels que des membres d'une profession exercent dans le cadre de leur fonction.

Dans le même ordre d'idées, Perrenoud (2004) suggère que pour élaborer un référentiel pour enseignants, nous avons deux options. La première correspond à une démarche inductive, qu'il considère non pertinente, et qui consiste à partir de la pratique en déterminant les gestes professionnels repérés sur le terrain. Il indique qu'une telle méthodologie peut conduire à « une vision assez conservatrice du métier et à un regroupement des activités selon des critères relativement superficiels » (p. 20).

Perrenoud (2004) a adopté une deuxième option plus déductive dans la construction de son référentiel qui l'a mené à identifier dix nouvelles compétences pour mieux enseigner. Pour ce faire, il a d'abord déterminé les dix grands domaines ou familles de compétences. Il a identifié les compétences les plus spécifiques dans un second temps. Il indique que les domaines de compétences qu'il a identifiés sont issus d'« une construction théorique connectée à la problématique du changement » (p. 21). Cela justifie, selon lui, que nous ne retrouverons pas dans son référentiel « les catégories les plus convenues, telles que construction de séquences didactiques, évaluation, gestion de classe » (p. 21).

Donc, il s'agit de deux démarches, l'une inductive que nous trouvons pertinente surtout s'il s'agit d'une formation professionnelle et l'autre déductive qui consiste à partir de la théorie et des écrits pour bâtir les référentiels. Nous croyons que si nous adoptons une approche mixte qui comprend les deux méthodes précédentes, nous pourrions avoir des résultats plus efficaces et plus fiables.

À vrai dire, nous ne considérons pas ce travail de Perrenoud (2004) comme un référentiel au vrai sens du terme ; il s'agit plutôt d'une réflexion théorique ou descriptive qui peut être traduite en termes opérationnels si on détermine les indicateurs de performance de chacune de compétences identifiées. C'est vrai qu'il a fourni une

description détaillée pour chacune des compétences identifiées ; cependant, nous croyons que ces compétences ont besoin d'être subdivisées en sous-compétences.

Stronge et Tucker (2003), quant à eux, proposent une méthodologie de développement des standards de performance pour les enseignants dont le but est d'évaluer ces derniers. Ils indiquent que les standards de performance contribuent à rendre le processus d'évaluation des enseignants plus fiable et pertinent. Selon eux, ce processus de l'évaluation de la performance des enseignants se fonde sur l'identification et la description de trois éléments principaux : les domaines, les standards de performance, et les indicateurs de performance ; et par la suite vient la phase de la mise en œuvre des standards identifiés (voir figure 3).

Nous allons exposer ce que Stronge et Tucker (2003) visent par chacune de ces trois notions¹⁶ ci-dessus :

- **Les domaines :**

En allant du plus général au plus spécifique, les standards s'inscrivent à l'intérieur des domaines ; eux-mêmes sont très divers : « *Domains provide the general framework for describing major aspects of the work of education. Basically, domains are categories of teacher performance standards, and serve as logical clusters for those performance standards* » (p. 31).

Toujours selon Stronge et Tucker (2003), les principaux domaines de la profession enseignante peuvent être l'enseignement, l'évaluation, l'environnement de l'apprentissage, le professionnalisme, la communication et les relations avec la communauté, etc.

- **Les standards de performance**

Les standards de performance indiquent les rôles attendus des enseignants. Stronge et Tucker (2003) indiquent ceci : « *The performance standards within each domain represent the major job responsibilities in which the teacher engages* » (p. 34).

¹⁶ Nous avons déjà défini ces trois notions à ce chapitre (point 2.1).

- **Les indicateurs**

D'après Stronge et Tucker (2003), « *A performance indicator is a typical behavior that can be observed or documented to determine the degree to which an employee is fulfilling a given performance standard* » (p. 35).

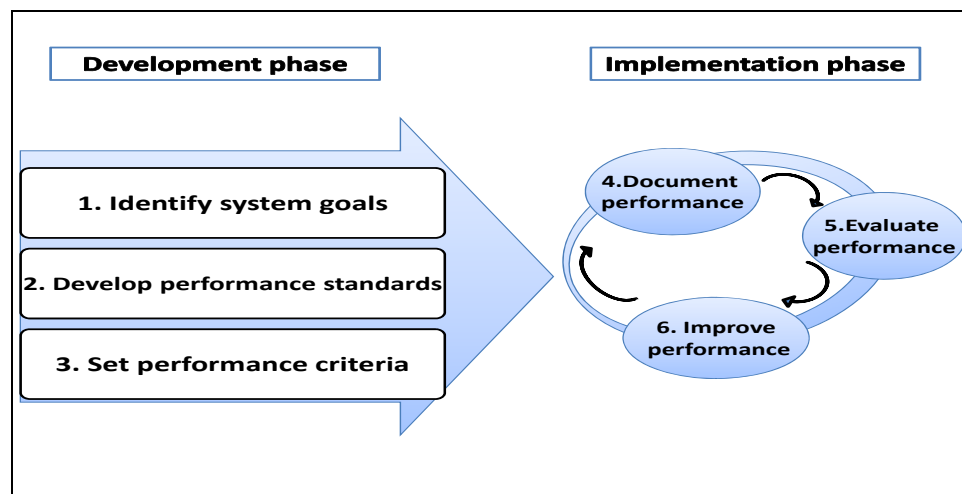


Figure 3 : Goals and roles evaluation model: Designing performance criteria

(Stronge & Tucker, 2003, p. 41)

Pour développer des standards de performance afin d'évaluer les enseignants, Stronge et Tucker (2003) ont identifié trois étapes consécutives et nécessaires qui touchent à la terminologie, aux standards de performance, et à leur utilisation :

1. *Selecting terminology ;*
2. *Determining content for performance standards ;*
3. *What teacher performance standards are recommended for use?*

Stronge et Tucker (2003) indiquent que la première étape pour développer les standards de performance des enseignants consiste à définir les terminologies du domaine pour rendre le processus crédible et pour qu'il y ait un consensus autour de la définition de ces termes. Ensuite, il faut parvenir à un consensus à propos du contenu des domaines, des standards de performance et des indicateurs qui forment le focus du processus de l'évaluation de la performance des enseignants. D'ailleurs, ces chercheurs insistent sur

l'importance de faire participer à cette étape-là plusieurs participants : des enseignants, des directeurs des écoles, des superviseurs, etc.

Finalement, les auteurs proposent des standards qui permettent d'évaluer la performance des enseignants regroupés par domaines. Ils ont identifié les domaines et ensuite les standards de performance pertinents à chaque domaine. Ils ont enfin fourni des exemples d'indicateurs qui peuvent aider à évaluer l'atteinte ou non des standards ; le tableau II présente un exemple d'un standard identifié par les auteurs (p. 36).

Il est à signaler que cette méthodologie du développement des standards de performance proposée par Stronge et Tucker (2003) a beaucoup de traits communs avec celle adoptée dans les projets d'élaboration de standards en Égypte et aux États-Unis que nous allons aborder à la partie suivante.

Tableau II : *Sample teacher performance indicators*

Instruction domain

Standard 1: The teacher demonstrates current and accurate knowledge of subject matter covered in the curriculum.

Sample performance indicators

The teacher

- a. bases instruction on goals that reflect high expectations, understanding of the subject, and the importance of learning.*
 - b. demonstrates the ability to engage and maintain student attention and interest.*
 - c. ...*
-

Paquay (1994), dans l'élaboration du référentiel dont nous avons déjà parlé, a commencé par définir ce qui représente une compétence dans son sens large. Pour lui, la compétence « comprend les acquis de tous les ordres (savoirs, savoir-faire, savoir-être et

savoir-devenir) nécessaires pour réaliser une tâche et résoudre des problèmes dans un domaine déterminé » (p. 7). Ensuite, il a fait une recension des paradigmes relatifs au métier d'enseignant. Puis, il a essayé de dégager les compétences prioritaires selon chaque paradigme pour en tirer un cadre général qui l'aide à concevoir et à bâtir son référentiel. Il a ensuite confronté et analysé les idées de certains auteurs, à savoir

- les quatre paradigmes (comportemental, artisanal, critique, personnaliste) qui représentent les modes de pensée à propos de la formation des enseignants selon Zeichner (1983) ;
- les quatre conceptions de l'expertise professionnelle proposées par Kennedy (1987) ;
- les quatre axes d'une formation déterminés par Grootaers et Tilman (1991).

Cette analyse lui a permis d'identifier six ensembles de paradigmes relatifs à l'enseignement : *un maître instruit, un technicien, un praticien-artisan, un praticien réflexif et un acteur social et une personne*. Une fois qu'il a identifié ces six conceptions du métier d'enseignant, il a déterminé les compétences-clés reliées à chacune de ces conceptions ainsi que les stratégies privilégiées en formation initiale.

À titre d'exemple, en ce qui concerne l'enseignant en tant que *praticien réflexif*, il a identifié deux compétences-clés :

- un professionnel qui analyse ses pratiques et apprend par cette réflexion ;
- un enseignant-chercheur qui produit des outils innovants (Paquay, 1994, p. 12).

En ce qui concerne les stratégies pertinentes à cette conception, il indique que l'étude de cas et la production d'outils seront les plus privilégiées. Les six paradigmes que Paquay a identifiés sont à la base d'un référentiel de compétences publié par le ministère de la CFB (2001) qui détermine les treize compétences indispensables à la formation des futurs enseignants comme nous l'avons déjà mentionné.

Ainsi, après avoir exposé quelques réflexions théoriques à propos de l'élaboration des référentiels de compétences/standards, nous allons présenter certains projets de

développement. En fonction des détails et des documents qui nous étaient disponibles, nous allons insister sur la méthodologie d'élaboration de ces projets.

2.5.2 QUELQUES APPROCHES EXPÉRIMENTALES POUR DÉVELOPPER LES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES/STANDARDS EN ÉDUCATION

2.5.2.1 *Standards for foreign language learning project (États-Unis)*

Ce projet a été élaboré aux États-Unis pour identifier les standards de contenu des langues étrangères dans tous les cycles pré-universitaires. Étant donné que la langue et la communication sont au cœur de l'expérience humaine, les apprenants américains doivent développer une compétence en langue étrangère afin qu'ils puissent communiquer non seulement au sein de la société américaine, mais aussi à l'étranger. Cela implique que tous les apprenants doivent développer et maintenir leurs compétences en anglais et au moins dans une autre langue moderne ou classique (d'après le NSFLEP, 1999, p. 7)¹⁷.

Ce projet, selon Nerenz (1999)

« describes the competencies that students need in order to participate fully in the multilingual communities that they will encounter both at home and abroad. By specifying what students need to know and what they must be able to do, the document emphasizes the importance of meaningful language learning at all ages and all levels » (p. vii).

2.5.2.1.1 *Démarches de développement des standards*

D'abord, les membres du projet ont examiné ce que l'enseignement des langues étrangères vise à développer chez les apprenants. Ils ont ensuite identifié les objectifs de chaque discipline. Puis, ils ont déterminé les compétences et les connaissances essentielles que les apprenants ont besoin d'acquérir tout au long de leurs études secondaires. Ces compétences et ces connaissances représentent ce que les standards doivent exprimer. À chaque étape, il y avait de la rétroaction de la part des experts de

¹⁷Traduction et adaptation libres

chaque discipline. Une version préliminaire du document des standards de contenu des langues étrangères a été développée et validée.

Il est à noter que chaque État et chaque région scolaire assumaient la responsabilité d'identifier les standards de performance pertinents à leurs apprenants. En plus, ce document a été développé et adapté en fonction des différents contextes.

2.5.2.1.2 *Organisation des standards du projet :*

- Les standards de ce projet ont été regroupés sous cinq grands domaines (voir figure 4) ;
- Chaque domaine contient deux ou trois standards de contenu. Ces standards décrivent les connaissances et les compétences que les apprenants doivent acquérir à la fin des études secondaires ;
- Sous chacun de ces standards, il y a quelques exemples des indicateurs qui définissent le progrès de l'apprenant pour atteindre les standards. Ces indicateurs sont mesurables (NSFLEP, 1999, p. 13¹⁸).

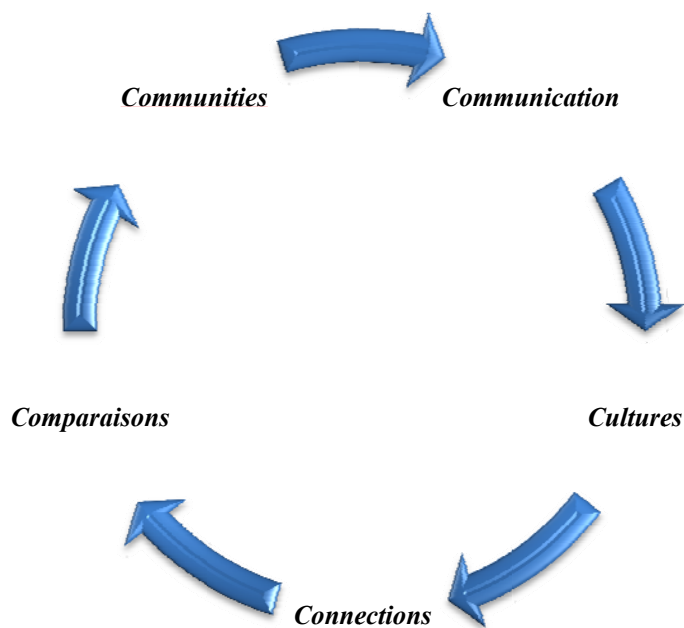


Figure 4 : Domaines des standards (*five Cs*)

¹⁸ Traduction libre

Nous allons développer brièvement chacun de ces cinq domaines tels présentés au projet :

- **Communication** : La communication dans une autre langue que l'anglais est le cœur de l'étude d'une langue seconde. La communication peut être orale ou écrite.
- **Cultures** : En étudiant une langue, les apprenants acquièrent et comprennent la culture de cette langue. En fait, ils ne peuvent maîtriser parfaitement cette langue s'ils ne comprennent pas le contexte pratique où on parle cette langue.
- **Connections** : L'apprentissage d'une langue étrangère permet aux apprenants d'avoir un accès direct à des nouveaux savoirs.
- **Comparaisons** : En comparant leur langue maternelle à la nouvelle langue qu'ils sont en train d'apprendre, les apprenants peuvent développer une meilleure et plus profonde compréhension de leur propre langue ainsi que de leur culture.
- **Communities** : L'apprentissage d'une langue étrangère permet aux apprenants de communiquer facilement avec des communautés variées partout dans le monde.

Ces cinq domaines sont inséparables et ils sont étroitement liés lors de la pratique. Il est à noter que le programme scolaire des langues étrangères aux États-Unis vise à aider les apprenants à atteindre les standards identifiés pour chacun de domaines ci-dessus.

2.5.2.2 *English as a new language standards (for teachers of students ages 3-18+) (États-Unis)*

Le *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS) a élaboré un référentiel à douze compétences pour certifier les enseignants d'anglais en tant que « nouvelle langue » qui enseignent à des apprenants ayant une autre langue maternelle ou langue d'usage que l'anglais. Chaque standard est exprimé en utilisant des termes clairs qui représentent des actions observables durant l'enseignement et qui ont un impact sur les apprenants.

2.5.2.2.1 *Procédures d'identification des standards*

Pour déterminer les standards qui permettent d'évaluer les enseignants, des comités dont chacun se compose de quinze membres ont été désignés par le NBPTS (1998) pour chaque discipline à certifier. Ces membres sont représentatifs des professionnels qualifiés dans chaque discipline dont la plupart sont des enseignants en cours de carrière. D'autres membres sont des experts en développement de l'enfant, d'autres en formation des enseignants et œuvrent dans la discipline concernée.

Par la suite, les douze standards retenus ont été regroupés en trois catégories :

- *preparing for student learning*
- *advancing student learning*
- *supporting student learning*

Après avoir identifié les douze standards, les membres de NBPTS ont clarifié ce dont les enseignants ont besoin pour satisfaire le plus haut niveau des standards. Cependant, pour le NBPTS (1998), il n'y a pas une seule et bonne manière pour enseigner. C'est pourquoi on fournit uniquement des exemples pour guider les enseignants. Chacun de ces standards représente une importante facette de l'art d'enseigner (p. 5).

Nous pouvons indiquer que les standards sont considérés comme des points de repère auxquels on se réfère lorsqu'il s'agit d'un processus d'évaluation de la performance de l'enseignant. Cependant, ils ne sont pas des prescriptions destinées aux enseignants, mais plutôt, ils représentent des lignes directrices pour eux.

Selon le NBPTS (1998), les standards présentés dans ce référentiel représentent un consensus professionnel des plus importants aspects qui distinguent la pratique des enseignants compétents. Les standards sont classés selon les actions que l'enseignant effectue pour favoriser l'apprentissage chez ses apprenants. Aussi, expriment-ils les connaissances et les compétences essentielles ainsi que les engagements qui permettent aux enseignants de pratiquer leur profession au plus haut niveau.

D'après le NBPTS (1998), évaluer si le candidat atteint les standards ou non est un processus qui nécessite des méthodes d'évaluation de performance valides et fiables.

C'est pourquoi il y avait des experts qui travaillaient avec le comité et les membres de NBPTS pour développer des tâches de performance et les piloter sur un échantillon de petite taille comprenant des enseignants en cours de carrière. Ce processus de l'évaluation comprend deux activités :

- La compilation d'un portfolio de pratique par l'enseignant durant son enseignement tout au long d'une année scolaire.
- La participation à des activités d'évaluation d'une journée « *one day assessment* ».

2.5.2.3 *Standard for Chartered Teachers* (Écosse)

En Écosse, pour mettre l'accent sur la formation professionnelle continue, un référentiel a été élaboré pour définir les compétences et les caractéristiques attendues d'enseignants-experts en exercice. Ce référentiel permet de mesurer le progrès des enseignants en cours de carrière. Il a été élaboré dans le cadre d'un programme de recherche et de développement financé par le gouvernement écossais. L'université d'Édimbourg et celle de Strathclyde ont pris en charge son élaboration (Christie, 2004).

Paquay (2006) nous fournit des détails à propos de ce référentiel :

« En Écosse, en accord avec l'ensemble des enseignants, le choix politique a été de former des *chartered teachers*¹⁹ en vue de hausser les standards du métier ; les modalités d'évaluation visent avant tout le développement professionnel des enseignants en leur offrant la possibilité d'une valorisation barémique tout en restant dans les classes » (p. 53).

2.5.2.3.1 *Participants*

Les participants à ce projet étaient des professeurs des sciences de l'éducation des deux universités (l'université d'Édimbourg et celle de Strathclyde), des enseignants et des gestionnaires de l'éducation.

¹⁹ Des enseignants certifiés, traduction libre.

2.5.2.3.2 *Procédures*

Les procédures suivies lors de ce projet nous ont intéressée particulièrement. Ainsi, Christie (2004) indique que l'élaboration de ce référentiel est passée par quatre phases successives :

- une lecture exhaustive de divers documents des autres pays qui traitent le thème du développement professionnel des enseignants comme le document publié par l'office national des standards professionnels pour l'enseignement aux États-Unis ;
- deux séries d'entretiens menées sur des échantillons sélectionnés avec des groupes d'enseignants et d'autres partenaires du système éducatif :
 - la première série d'entretiens comprenait 300 personnes divisées en 20 groupes et elle a permis de déterminer les problèmes généraux du programme ;
 - la seconde série s'est déroulée avec 235 participants regroupés en 17 groupes : des enseignants, des formateurs d'enseignants, des élèves, des parents et des inspecteurs. Ces entretiens ont contribué à recueillir différents points de vue à propos des compétences essentielles pour mieux enseigner.
- Des entretiens intensifs menés dans 19 classes avec des enseignants experts, durant lesquels les pratiques de ces enseignants ont été examinées pour avoir des exemples de bonnes pratiques.
- Une consultation nationale à l'aide d'un questionnaire menée afin de recueillir les points de vue de tous les enseignants en exercice (p. 184).

Une analyse des données recueillies a été faite selon une méthode « de tri, de regroupement et de catégorisation hiérarchique » ; il en résulte une liste préliminaire des compétences retenues et un modèle pour le « *chartered teacher* ». Cette liste a été soumise à une autre consultation auprès de tous les enseignants écossais en cours de carrière. Une révision a été faite tout en prenant en considération les avis et les

commentaires reçus de la part des enseignants. La version définitive a été publiée en 2002.

2.5.2.3.3 *Organisation des compétences*

Les compétences retenues ont été regroupées autour de quatre composantes :

- *Professional values and personal commitments ;*
- *Professional knowledge and understanding ;*
- *Professional and personal attributes ;*
- *Professional action (The Scottish Government, 2002, p. 6).*

Il est à signaler que ce qui fait le mérite de ce référentiel, c'est le fait de le valider auprès de tous les enseignants en cours de carrière, ce qui garantit son application à une grande échelle. Et comme l'indique Christie, « *the chartered teacher* cherche à améliorer plutôt qu'à restreindre le professionnalisme des enseignants » (2004, p. 192). À cet égard, Paquay (2004) souligne que « la façon dont *le standard for chartered teacher* a été mis en place et le modèle professionnel qu'il représente créent un cadre de développement professionnel qui offre à la profession enseignante la possibilité d'établir et d'améliorer son statut au sein de la société écossaise » (p.194).

2.5.2.4 *Standards for teachers of English at Pre-Service (STEPS)* (Égypte)

Élaboré en Égypte, ce projet a été effectué pour développer les standards de performance des futurs enseignants d'anglais langue étrangère (ALE). Nous avons conçu à la figure 5 un schéma qui indique les principales étapes qui ont été suivies pour développer les standards de performance dans le cadre de ce projet²⁰.

²⁰ D'autres détails concernant le contexte où a été développé ce projet ainsi que ses fondements ont été fournis au premier chapitre

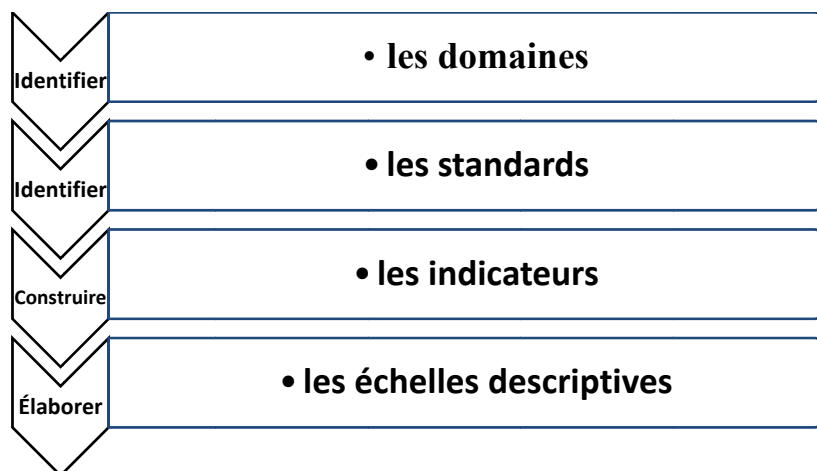


Figure 5 : Processus du développement des standards

2.5.2.4.1 Participants

Plusieurs participants ont collaboré à la conception et l'élaboration de ce référentiel, à savoir

- des consultants égyptiens et américains ;
- des chargés d'enseignement d'ALE et des professeurs des facultés de pédagogie en Égypte ;
- des enseignants d'ALE en cours de carrière ;
- des superviseurs et des conseillers d'ALE auprès du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement en Égypte.

2.5.2.4.2 Techniques de collecte de données

Afin de recueillir les données, les membres du projet avaient recours à trois techniques principales :

- des groupes de travail (*focus-group*) ;
- des entrevues semi-dirigées ;
- des questionnaires.

Les séances des groupes de travail ont été menées auprès des échantillons sélectifs. Ces groupes, animés par les consultants, comprenaient des professeurs de différentes

facultés de pédagogie en Égypte, des enseignants et les autres partenaires du système éducatif. Chacun regroupait entre sept et dix participants.

À l'aide de questions ouvertes, les membres du projet ont pu recueillir les différents points de vue pour identifier les domaines de standards qui regroupent les compétences nécessaires à la formation d'un futur enseignant d'ALE. Selon Kitzinger (1999), « *Focus groups permit participants to make more critical comments than they would in one-on-one interviews* ».

Également, des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès des professeurs des facultés de pédagogie. En outre, des questionnaires variés ont été distribués à des professeurs des facultés de pédagogie, aux chargés d'enseignement d'ALE et aux enseignants en cours de carrière. Certains questionnaires ont permis d'abord de valider les domaines de standards identifiés par les experts, d'autres à valider les indicateurs reliés aux standards retenus.

2.5.2.4.3 Procédures de la recherche

Les procédures qui ont été mises en œuvre dans le cadre de ce projet peuvent être définies comme suit :

- réviser les objectifs d'enseignement d'ALE en Égypte ;
- réviser et synthétiser les différents documents de standards disponibles développés partout dans le monde ;
- analyser le contenu de ces différents documents de standards pour examiner leur organisation, leur classification, les traits communs entre eux ;
- suggérer à la lumière des documents examinés les domaines des standards les plus pertinents pour la formation des futurs enseignants d'ALE ;
- valider les domaines déjà déterminés auprès des experts et des praticiens expérimentés : des professeurs des facultés de pédagogie, et des superviseurs et conseillers pédagogiques d'anglais au ministère de l'Éducation et de l'enseignement ;

- identifier et rédiger une première version des standards pertinents à chacun des domaines définis en se référant aux documents existants de standards des langues étrangères ;
- valider ces standards tout en consultant des professeurs de l'université, des superviseurs et des enseignants expérimentés pour vérifier leur applicabilité ainsi que leur clarté ;
- construire les indicateurs les plus révélateurs pour chaque standard et qui décrivent les différents niveaux de ce dernier et témoignent le degré de son atteinte ;
- vérifier la validité des standards reliés à leurs indicateurs auprès des professeurs des universités et des enseignants expérimentés ;
- rédiger une première version complète des standards de performance de futurs enseignants d'ALE et la soumettre à la consultation pour la valider ;
- rectifier le document et l'améliorer à la lumière de rétroactions des personnes consultées ;
- fournir des exemples d'échelles descriptives qui servent à évaluer l'atteinte des standards par les futurs enseignants.

En somme, la méthodologie suivie lors du développement des standards de performance de ce projet égyptien (*STEPS*) a été inspirée surtout des projets américains pour le développement des standards nationaux. Elle consiste à partir des écrits scientifiques pour identifier les domaines importants à la formation des enseignants (ou apprenants) dans la discipline en question en fonction des objectifs de l'enseignement. Ensuite, à l'aide de la consultation de plusieurs participants (chercheurs, consultants, enseignants, superviseurs), on cherche à valider les domaines identifiés. Enfin, on identifie les standards ou les compétences pertinentes à chaque domaine, puis on établit des indicateurs qui peuvent aider à créer des outils d'évaluation (les échelles descriptives).

Nous croyons que cette approche a ses avantages puisqu'elle allie la théorie à la pratique. De plus, les chercheurs et les enseignants collaborent au processus de développement des standards. En d'autres termes, cette approche prend en considération

les besoins et les attentes des enseignants eux-mêmes ainsi que la spécificité du contexte, ce qui peut garantir son efficacité, sa validité ainsi que sa représentativité.

Pour conclure cette partie, nous voulons indiquer que l'analyse des méthodologies d'élaboration des référentiels de compétences/standards que venons d'exposer nous a permis à définir certaines procédures pertinentes pour élaborer notre référentiel et c'est ce que nous allons traiter au troisième chapitre.

2.6 COMPOSANTE DISCIPLINAIRE ET COMPOSANTE PÉDAGOGIQUE

Tout au long de ce deuxième chapitre, nous avons analysé certains référentiels de formation des enseignants ainsi que les méthodologies suivies pour leur élaboration. Cette analyse nous a permis de constater que l'accent, dans référentiels présentés, est mis sur le côté professionnel et la formation pédagogique des enseignants (comme le référentiel québécois, celui de la Communauté française de Belgique). Le côté disciplinaire est peu ou pas abordé dans ces référentiels. Cela peut être interprété par le fait que la plupart de ces référentiels sont des documents officiels qui s'adressent à tous les enseignants peu importe leur discipline.

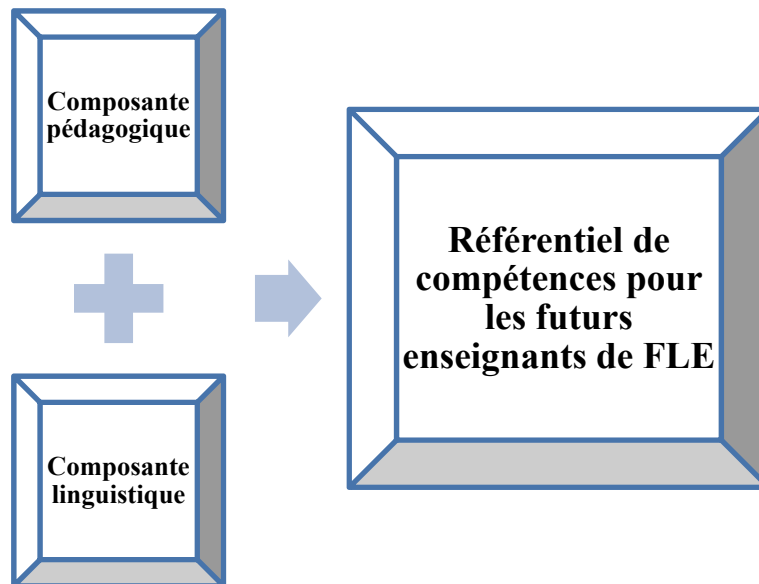


Figure 6 : Les composantes du référentiel suggéré

Comme l'indique la figure 6, nous comptons développer un référentiel qui comprend deux composantes étroitement associées. La première composante représente toutes les compétences pédagogiques qui permettent à un futur enseignant d'être performant. Cette composante comprend des éléments communs et essentiels à la formation de tous les enseignants. Quant à la seconde composante, tout en étant indissociable de la première, elle est plus spécifique. En effet, elle concerne la maîtrise des compétences linguistiques de FLE par les futurs enseignants.

Presque tous les travaux sur la question ont été fortement influencés par la définition de Canale et Swain (1980) de la composante linguistique en quatre catégories principales qui concernent essentiellement quatre compétences : linguistique au sens formel, sociolinguistique, stratégique et discursive.

- « *grammatical or formal competence, which covered the kind of knowledge (of systematic features of grammar, lexis, and phonology) familiar from the discrete point tradition of testing ;*

- *sociolinguistic competence, or knowledge of rules of language use in terms of what is appropriate to different types of interlocutors, in different settings, and on different topics ;*
- *strategic competence, or the ability to compensate in performance for incomplete or imperfect linguistic resources in a second language ; and*
- *discourse competence, or the ability to deal with extended use of language in context » (Canale & Swain, 1980, cité dans McNamara, 2000, p. 18).*

Moirand (1990) indique que cette catégorisation de Canale et Swain (1980) distingue entre une *compétence communicative* dont les composantes sont ci-dessus et une *communication actualisée* pour ne pas avoir recours à l'utilisation du terme « performance ». Elle signale que la compétence linguistique et la compétence de communication sont étroitement liées. Ce qui convient parfaitement avec les propos de Widdowson (1991) qui indique que « les capacités de communication incluent les aptitudes linguistiques mais l'inverse n'est pas vrai » (p. 79).

Moirand (1990) suggère un modèle qui décrit les composantes d'une compétence de communication. Ce modèle se compose de quatre composantes interreliées :

- **une composante linguistique** : qui consiste à la capacité d'utilisation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système d'une langue donnée ;
- **une composante discursive** : « la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés » (p. 20) ;
- **une composante référentielle** : « la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations » (p. 20) ;
- **une composante socioculturelle** : « la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux » (p. 20).

Quant à Bachman (1990), partant des résultats empiriques d'une étude qu'il a menée en collaboration avec Palmer (1982), il a présenté un modèle qui détermine les composantes de la compétence linguistique comme l'indique la figure 7.

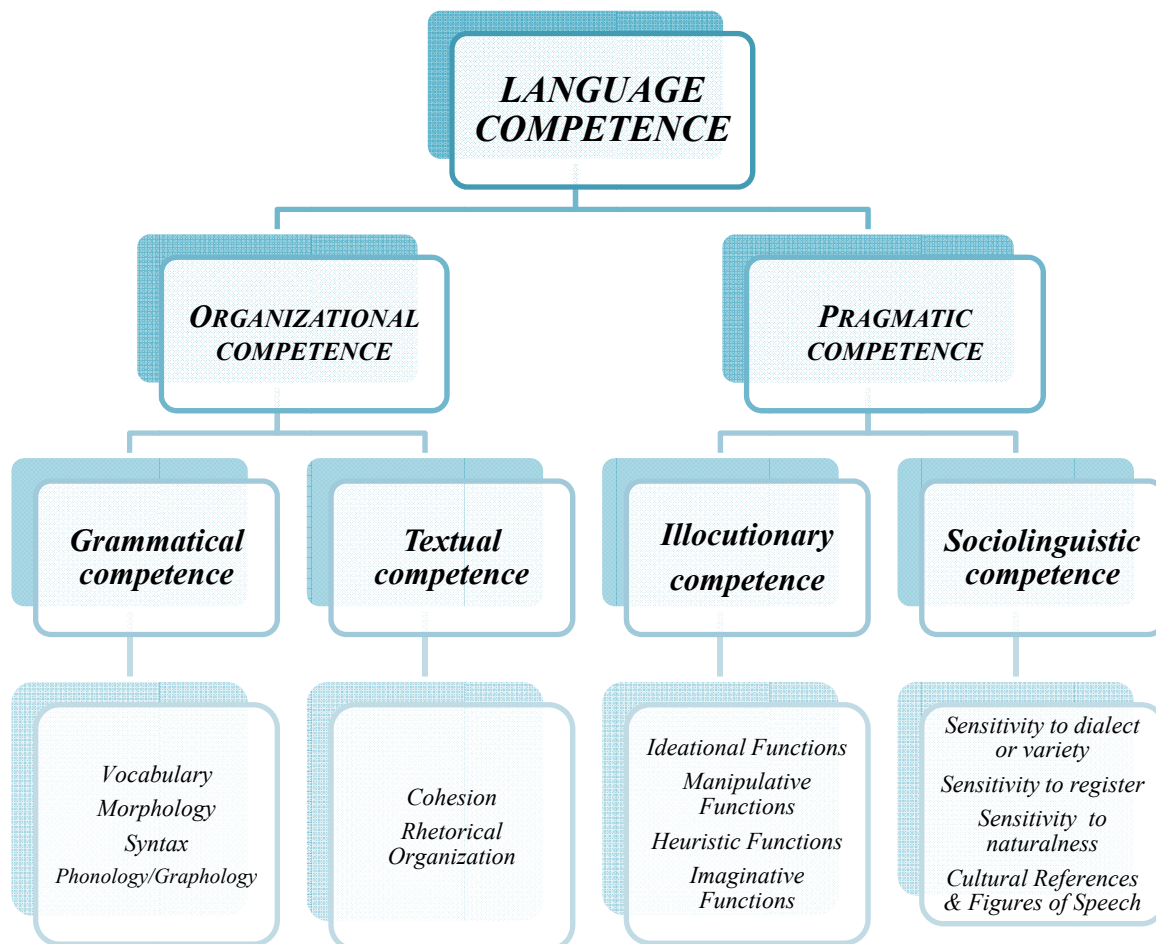


Figure 7 : Components of language competence

(Bachman, 1990, p. 87²¹)

Selon ce modèle de Bachman (1990), la compétence langagière se subdivise en deux grandes composantes : une composante organisationnelle et une composante pragmatique. La composante organisationnelle qui prend en compte la structure

²¹ Nouvelle représentation graphique par la chercheuse.

formelle de la langue, se subdivise en deux sous-compétences : la composante grammaticale et la composante textuelle. Quant à la composante pragmatique, elle concerne l'usage de la langue et de la situation de communication. Elle se compose à son tour de deux sous-compétences : une compétence illocutoire et une compétence sociolinguistique.

Bachman (1990) indique que ce modèle représente les relations hiérarchiques entre les composantes d'une langue qui apparaissent comme étant séparées l'une de l'autre. Mais, lors de l'usage de la langue, ces composantes interagissent entre eux et aussi avec les caractéristiques de la situation de communication linguistique.

En ce qui concerne la composante pédagogique, partant des référentiels que nous avons analysés, et de ceux que nous avons recensés, nous avons conçu la figure 8 qui présente les compétences essentielles à la formation d'un enseignant. En effet, à la suite de l'analyse des composantes des référentiels que nous avons recensés, nous avons dressé une liste qui contient les composantes principales des référentiels recensés (voir annexe A). Ensuite, nous avons comparé les compétences que chacun de ces référentiels contenait (voir annexe B) pour y repérer les éléments communs. Par la suite, nous sommes parvenue à concevoir cette figure (figure 8) qui indique les compétences pédagogiques identifiées.

Comme l'indique ce graphique, ces compétences sont des unités interreliées qui se complètent. Quelques-unes de ces compétences sont de type organisationnel comme la gestion de classe, d'autres sont de type rationnel comme les théories d'apprentissage. Elles ne représentent pas une liste exhaustive, mais une ébauche à valider dans le cadre de cette recherche et dont il sera question au troisième chapitre.

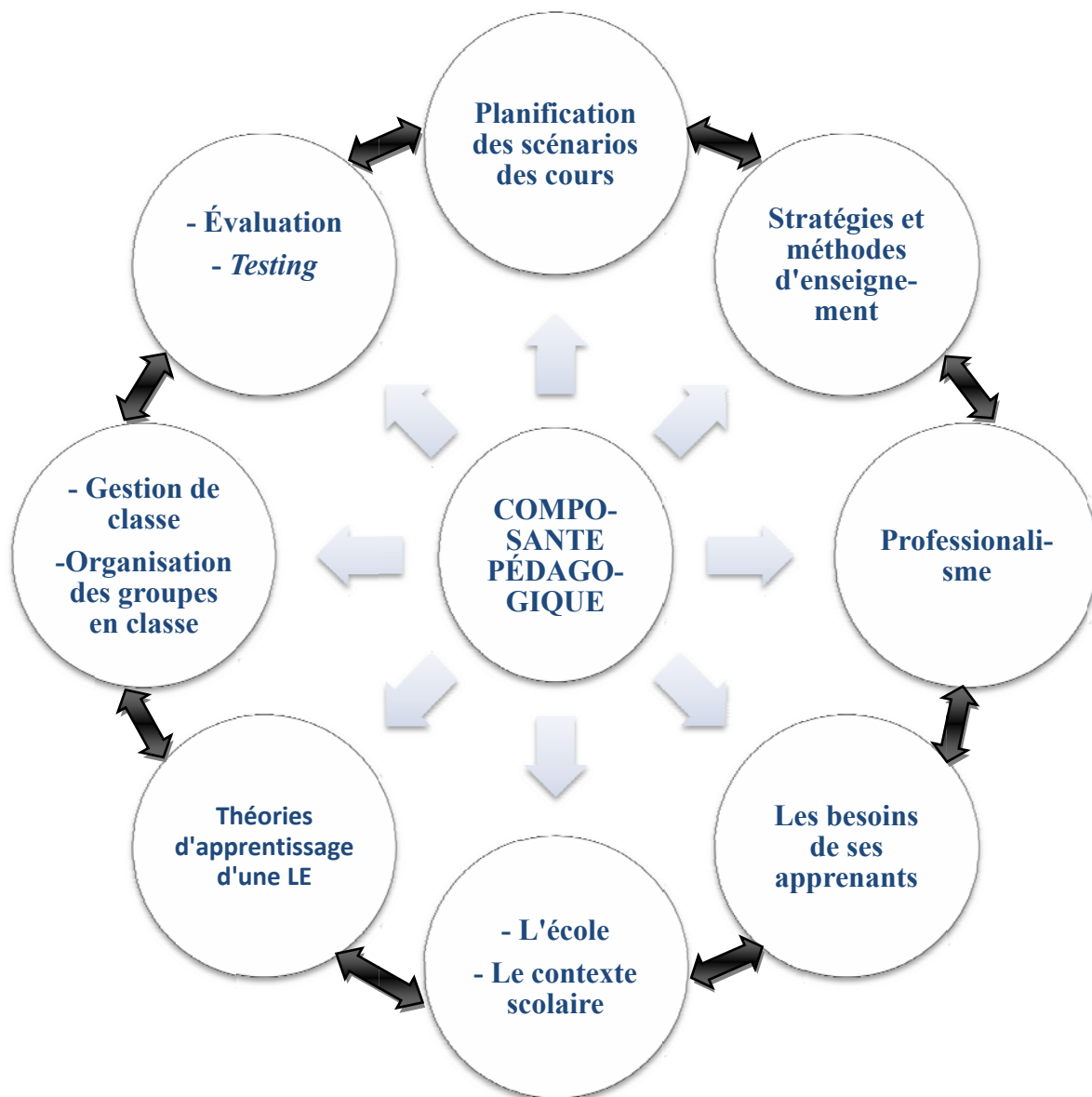


Figure 8 : Catégories de la composante pédagogique

2.7 CONCLUSION

Afin de conclure ce chapitre, nous voulons poser une question que Paquay (2006) a déjà soulevée : « Est-il possible de définir des critères universels quant à la qualité d'un

enseignement? » (p. 54). En d'autres termes, peut-on développer un référentiel de compétences universel pour tous les enseignants?

Nous constatons que la méthodologie d'élaboration des référentiels de compétences en enseignement n'est pas assez claire dans les écrits scientifiques. Par ailleurs, Paquay (2006) déclare qu'il n'existe pas un modèle universel de « bon enseignement » et que certaines pratiques sont plus efficaces que les autres et que tout dépend du contexte et des enseignants « [...] d'où la réelle difficulté d'établir des référentiels et des standards d'un enseignement de qualité et, plus largement, du travail enseignant (dans et hors classe), surtout que le métier d'enseignant est en transformation profonde » (2006, p. 54).

Bref, nous pouvons indiquer que c'est difficile, voire même impossible d'élaborer un référentiel de compétences universel pour les enseignants étant donné qu'il faut toujours prendre en considération la spécificité du contexte où on veut appliquer ce référentiel.

Dans sa description des référentiels, Périsset Bagnoud (2007) conclut ceci : « Souvent prescriptifs, imprégnés des valeurs de la catégorie d'acteurs qui les édite, les référentiels demandent à l'enseignant d'être compétent, disent de quelle réalité – souhaitée – devraient relever ses actions et son activité » (p. 97).

En outre, nous pourrions indiquer que le référentiel d'aujourd'hui ne sera pas nécessairement celui de demain (Barrué, 2007). Tout simplement parce que le « référent » ne sera pas le même ; ce qui convient parfaitement avec cette idée de Perrenoud (2004) : « Tout référentiel tend à se démoder, à la fois parce que les pratiques changent et parce que la façon de les concevoir se transforme. Il y a trente ans, on ne parlait pas aussi couramment de traitement des différences, d'évaluation formative, de situations didactiques, de pratique réflexive, de métacognition » (p. 16). Cependant, nous ne pouvons pas nier l'importance de ces référentiels, soit pour guider la formation des enseignants, soit pour évaluer ces derniers.

En bref, nous voulons souligner l'importance et les rôles des standards ainsi que des référentiels de compétences, surtout en formation des enseignants, qui déterminent les

caractéristiques attendues de ces derniers et aident à évaluer leur performance. Mais, quel est le profil type d'un bon enseignant? Nous pourrions répondre en indiquant que cela dépend des « critères privilégiés ». Cependant, les recherches effectuées sur les caractéristiques d'un enseignement efficace peuvent nous aider à déterminer un profil du bon enseignement comme l'a souligné Paquay (2004).

Dans le chapitre suivant, nous allons partir des documents qui existent et que nous avons analysés tout au long de ce chapitre pour élaborer une méthodologie pour construire notre référentiel.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Dans ce troisième chapitre, nous présentons le type de recherche que nous entreprenons ainsi que sa méthodologie. Il s'agit d'une recherche-développement dont l'objectif principal est l'élaboration d'un référentiel de compétences pour les futurs enseignants de FLE. Nous exposerons les étapes du déroulement de cette recherche ainsi que les méthodes de cueillette de données. Avant de présenter la méthodologie de notre recherche, il nous faut rappeler les questions auxquelles nous avons essayé de répondre dans le cadre de cette recherche. Et aussi, il nous paraît nécessaire d'aborder les différentes catégories de la recherche-développement.

3.1 RAPPEL DES OBJECTIFS ET DES QUESTIONS DE RECHERCHE

Comme nous l'avons déjà mentionné au premier chapitre, il n'y a aucun référentiel de compétences pour les futurs enseignants de FLE en Égypte. Ainsi, l'objectif principal de notre recherche est d'identifier les compétences nécessaires à la formation des futurs enseignants de FLE et par la suite de concevoir et d'élaborer un référentiel de compétences à ces futurs enseignants. Nous avons soulevé trois questions principales auxquelles nous avons essayé de répondre dans le cadre de notre recherche :

- a. Quels sont les domaines de performance pertinents pour juger de la qualité de formation des futurs enseignants de FLE ?
- b. Quels sont les standards de performance qui identifient les compétences exigées de ces futurs enseignants?
- c. Quels sont les indicateurs des standards déjà précisés qui permettront de juger le degré d'atteinte de chacun de ces standards?

Dans les parties suivantes, nous allons exposer la façon dont nous avons procédé pour répondre aux questions de recherche.

3.2 TYPE DE LA RECHERCHE

L'objectif principal de notre recherche, le développement d'un référentiel de compétences pour les futurs enseignants de FLE, situe notre recherche dans le cadre d'une recherche-développement. Cette dernière, tout comme la recherche-action, favorise l'intégration de la recherche en éducation et de la pratique éducative : elle vise la résolution des problèmes pratiques, ce qui pourra influencer les pratiques pédagogiques (Loiselle, 2001).

3.2.1 CARACTÉRISTIQUES D'UNE RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT

La recherche-développement a certaines caractéristiques qui nous permettent d'en distinguer la démarche de celle d'un simple développement de produit. Loiselle (2001, pp. 89-91) énumère les caractéristiques de ce type de recherche :

- le caractère novateur du produit ou de l'expérience menée ;
- la présence de descriptions détaillées du contexte et du déroulement de l'expérience ;
- la collecte de données détaillées sur le processus de développement et l'analyse rigoureuse de ces données ;
- l'établissement de liens entre l'expérience de développement réalisée et un corpus de connaissances scientifiques ;
- la mise à jour des caractéristiques essentielles du produit ;
- une ouverture vers des pistes de recherche dépassant le cas particulier de l'expérience de réalisation du produit.

D'ailleurs, une recherche-développement comprend certaines étapes qui sont présentées à la figure 9, et qui commencent par une analyse des besoins jusqu'à la phase de la diffusion des résultats. Le but principal de la deuxième phase, c'est-à-dire, la mise à l'essai, est l'obtention des informations qui contribuent à la modification et à l'amélioration de la qualité du produit (Loiselle, 2001).

Il est à noter que le résultat de ce type de recherche n'est pas seulement le produit pédagogique élaboré, mais aussi « une analyse du processus et des données empiriques

et théoriques appuyant les décisions prises en cours de développement, et une description des caractéristiques essentielles de ce produit, possiblement applicables à d'autres produits du même type » (Loiselle, 2001, p. 91).

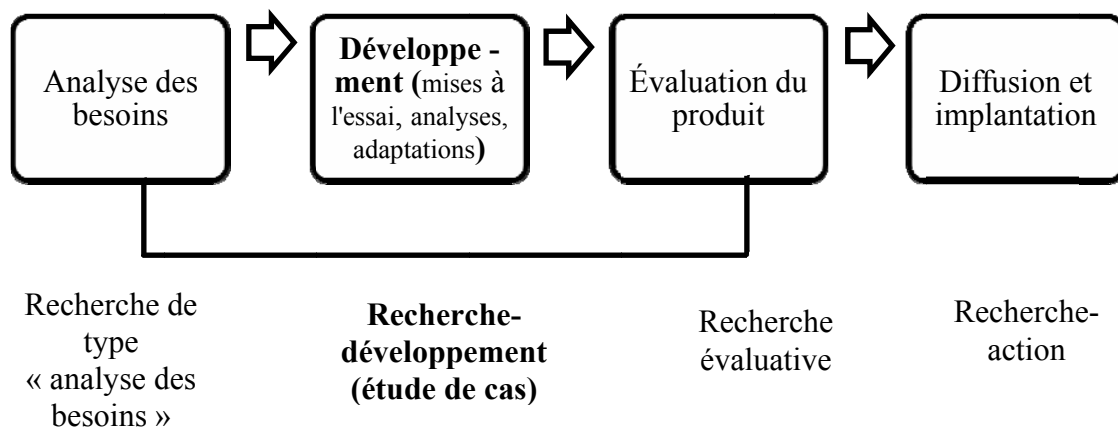


Figure 9 : Étapes de la recherche-développement

(Loiselle, 2001, p. 88)

3.2.2 CATÉGORIES D'UNE RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT

Van der Maren (2003) souligne que la recherche-développement peut se regrouper en trois types principaux :

3.2.2.1 Le développement de concept

Ce type de recherche-développement nécessite de commencer par une analyse des applications pratiques possibles d'une idée ou d'un concept en vue de mettre au point un produit. Il nous faut ensuite créer « un besoin pour lequel ce nouveau produit constitue une réponse adéquate » (Van der Maren, 2003, p. 27).

3.2.2.2 Le développement d'objet ou d'outil

Ce type de recherche part de l'analyse de besoins en vue de la conception et de la production d'un outil, d'un objet matériel (programme, manuel, outil d'enseignement ou de réadaptation, etc.). Ensuite vient l'étape de l'évaluation de cet outil avant de l'utiliser de manière régulière (Van der Maren, 2003).

3.2.2.3 Le développement ou le perfectionnement d'habiletés personnelles en tant qu'outils professionnels

Dans ce type de recherche-développement, le chercheur-praticien améliore ou crée des outils pour résoudre ses propres problèmes. Ces outils peuvent être des objets matériels ou des habiletés professionnelles (Van der Maren, 2003).

En examinant ces trois types mentionnés ci-dessus, nous constatons que notre recherche se situe plutôt dans la deuxième catégorie qui est *le développement d'objet* et que nous allons décrire un peu plus en détail d'après les propos de Van der Maren (1996).

Le développement d'objet

Van der Maren (1996) indique que cette catégorie de recherche-développement intéresse le champ de la didactique. Il souligne que le développement d'un objet pédagogique doit suivre un plan qui ressemble à la technique de résolution de problèmes. Ainsi, il détermine certaines étapes à ce type de recherche :

- « l'analyse de l'objet qui répondrait ou bien à l'analyse des besoins chez la population-cible, ou bien à l'analyse du concept que l'on souhaite opérationnaliser » (p. 178) ;
- la conceptualisation de l'objet afin de pouvoir en élaborer un modèle. Ce dernier est une représentation cohérente des éléments essentiels et des contraintes auxquelles cet objet doit répondre ;
- l'élaboration de stratégies alternatives de réalisation de cet objet tout en prenant en considération que le produit final sera « un compromis entre ce qui est souhaité et ce qui est possible étant donné les contraintes » (p. 178) ;

- la mise au point du produit qui a subi une série d'essais pour en arriver à sa mise en marché.

Nous avons essayé d'assimiler ces étapes déterminées par Van der Maren (1996) pour mener notre recherche et développer notre référentiel. Dans les parties suivantes, nous allons exposer la démarche que nous avons suivie ainsi que nos outils de cueillette de données.

3.3 DÉMARCHE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

Notre démarche générale consiste à partir de l'analyse des référentiels de formation des enseignants qui existaient déjà partout dans le monde. Le but principal de cette analyse était d'abord d'y repérer les points communs qui pourraient alimenter notre référentiel et ensuite, de les synthétiser pour trouver les éléments pertinents qui pourraient nous inspirer pour construire une première ébauche de notre référentiel et finalement, soumettre cette dernière à des consultations auprès d'experts dans le but de l'améliorer et de l'enrichir. En d'autres termes, nous avons allié la théorie et la pratique pour construire ce référentiel.

En effet, partant de l'analyse que nous avons déjà faite dans les deux premiers chapitres pour certains référentiels, nous avons récapitulé les composantes principales des référentiels repérés (voir annexe A) pour ainsi construire une liste qui contenait les domaines de performance essentiels à la formation d'un enseignant de FLE (voir tableau III).

Comme l'indique le tableau III, cette liste n'était pas fermée au point de départ puisque nous visions à l'enrichir lors de l'enquête de terrain à la lumière des rétroactions et commentaires des experts.

Tableau III : Liste des domaines de performance suggérés

Domaine	Standards	Indicateurs
I.	Maîtrise de la langue	
II.	Communication	
III.	Théories d'apprentissage d'une L.E.	
IV.	Stratégies et méthodes d'enseignement	
V.	Planification des situations d'apprentissage	
VI.	Gestion de classe	
VII.	Professionalisme	
VIII.	Évaluation	
IX.	Contexte social et scolaire	
X.	Besoins des apprenants	
XI.	...	
XII.	...	

Dans les pages qui suivent, nous présenterons les techniques auxquelles nous avons eu recours pour recueillir nos données sur le terrain en Égypte.

3.4 TECHNIQUES DE COLLECTE ET D'ANALYSE DE DONNÉES

Au cours de cette recherche, nous avons eu recours à trois techniques différentes pour recueillir nos données, à savoir l'entrevue, le *focus-group* et le questionnaire. Nous allons décrire chacune de ces trois techniques un peu plus en détail.

3.4.1 L'ENTREVUE

Dans le cadre de cette recherche, nous avons mené une entrevue préliminaire, de type initial, qui est moins structurée. Elle était une étape préalable à la tenue du *focus-group*. Le but principal de ces entrevues était de rencontrer les experts-formateurs de FLE, de leur présenter l'objet de notre propre recherche en premier lieu, et d'avoir, en deuxième lieu, des commentaires à propos de la liste des domaines de performance que nous avons suggérée surtout en lien avec le contexte égyptien (voir tableau III). Cette liste contenait dix grandes catégories que nous avons appelées *domaines* de performance et qui sont nécessaires à la formation des futurs enseignants de FLE, entre autres la maîtrise de la langue, la communication, la gestion de classe, l'évaluation, etc. À la suite de ces entrevues, et en analysant les propos des experts, nous avons apporté certaines modifications à la liste des domaines que nous avons soumise. Il s'agit d'une opération en quatre étapes :

- Premièrement, nous avons confronté notre liste des domaines aux composantes des neuf référentiels²² de compétences/standards développés dans plusieurs pays du monde (voir annexe B) :
 1. *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS) ;
 2. Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) ;
 3. *Standards For Licensing Beginning Foreign Language Teachers : The INTASC Foreign Language Standards* ;

²² Les références complètes se trouvent à la bibliographie.

4. *Standards for National Board Certification : World Languages Other than English (WLOE) ;*
 5. *American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) ;*
 6. *Standards for Teachers of English at Pre-Service (STEPS) ;*
 7. Le référentiel de compétences professionnelles du MELS ;
 8. Le référentiel de compétences professionnelles en Suisse : Hautes écoles pédagogiques (HEP) ;
 9. Le référentiel de la communauté française de Belgique (CFB).
- Deuxièmement, nous avons regroupé les domaines que nous avons déjà suggérés en six grandes catégories ou domaines de performance, à savoir *compétence linguistique, communication, processus d'enseignement, gestion de classe, évaluation, professionnalité*. Et, nous avons aussi présenté une définition détaillée pour chacun de ces domaines ;
 - Troisièmement, en examinant les neuf référentiels mentionnés ci-dessus, nous avons adopté et parfois adapté certains standards ou compétences. Puis, nous les avons classés sous chacun de ces six domaines déjà identifiés. Également, nous avons suggéré, nous-même, quelques standards à la lumière de notre propre expérience en enseignement de FLE ;
 - Quatrièmement, nous avons généré, tout en nous inspirant des référentiels recensés, certains indicateurs pour chacun de ces standards qui précisent de façon claire et nette ces standards. Cette liste d'indicateurs (voir annexe C) même si elle n'est pas assez complète, présente des exemples qui peuvent guider les formateurs de futurs enseignants dans la construction des outils d'évaluation (échelles descriptives) pour juger du degré de l'atteinte des standards fournis.

3.4.2 LE *FOCUS-GROUP*

Le *focus-group* ou le groupe de consultation thématique²³ est une technique de collecte de données surtout qualitatives. Comme l'indique Boutin (1997), il s'agit d'une « technique d'entretien qui réunit un certain nombre de participants (de cinq ou six à une douzaine) et vise à faciliter une discussion qui s'articule autour d'un thème donné » (p. 35).

Dans le même ordre d'idées, Geoffrion (2009) fournit une définition de ce qu'est un *focus-group* tout en utilisant l'appellation *groupe de discussion* : « Le groupe de discussion est une technique d'entrevue qui réunit de six à douze participants et un animateur, dans le cadre d'une discussion structurée, sur un sujet particulier » (p. 391).

D'après Lederman (1990), le *focus-group*, comme outil de collecte de données, peut être utilisé seul ou en combinaison avec d'autres outils de recherche. Comparé aux questionnaires et aux entrevues, le *focus-group* peut nous fournir des informations plus riches et plus approfondies, puisqu'il permet une interaction entre l'animateur et les participants et entre les participants eux-mêmes.

Dans le cadre de cette recherche, et comme l'indique Lederman (1990), nous avons combiné le *focus-group* à deux autres outils de recherche que sont l'entrevue et le questionnaire. En effet, le *focus-group* visait à valider auprès des experts les domaines de performance nécessaires à la formation d'un futur enseignant de FLE que nous avons identifiés lors de la recension des écrits. Par la suite, il fallait valider les standards ainsi que les indicateurs pertinents à ces domaines et d'en générer d'autres.

3.4.2.1 Choix de participants

Ce *focus-group* a été mené auprès de six consultants experts qui sont des personnes reconnues dans le domaine de l'enseignement ou de la formation des enseignants de FLE. En sélectionnant nos participants, nous avons tenu compte, autant que possible, du fait que ces experts venaient des universités différentes à travers l'Égypte afin de

²³ D'autres appellations sont proposées par Boutin (1997, p. 35) comme **groupe de discussion**, **entretien de groupe centré**, avec toutefois le désavantage d'un manque de précision par comparaison avec « *focus-group* » que nous considérons comme un emprunt technique.

garantir la diversité des idées. Pour ce faire, avant de réaliser la collecte de données, nous avons déjà pris contact avec une professeure universitaire ayant de l'expérience dans le domaine de l'enseignement de FLE et de la formation des enseignants et qui avait déjà participé à plusieurs projets de développement de l'enseignement en Égypte, entre autres, le projet *STEPS* que nous avons déjà évoqué au premier chapitre. Grâce à son réseau de connaissances, elle nous a référée aux personnes expertes qui pouvaient enrichir et valider notre travail lors de la tenue du *focus-group*.

En effet, nous avons pu regrouper six experts qui ont accepté de participer volontairement à ce *focus-group*. Ces participants représentaient des experts-formateurs de FLE venant de trois universités égyptiennes différentes, à savoir l'université d'Alexandrie, l'université d'Ain Shams au Caire, et l'université de Mansoura et aussi un autre membre venant du centre national de recherche pédagogique et de développement.

Ces participants sont des personnes impliquées dans le domaine de la formation des futurs enseignants et qui ont de l'expérience en enseignement de FLE d'au moins 15 ans. De plus, ils suivent les futurs enseignants durant le stage pratique par l'intermédiaire des superviseurs. Ces membres ont déjà collaboré à des projets de réforme de l'éducation auprès du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement en Égypte.

3.4.2.2 Lieu physique

Étant donné que les experts participants à ce *focus-group* n'étaient pas rémunérés, nous avons essayé de ne pas trop les déranger et de limiter les déplacements autant que possible. Le Caire était un lieu approprié pour la majorité des membres. Pour cela, le *focus-group* s'est tenu à la faculté des Jeunes Filles à l'université d'Ain Shams au Caire.

3.4.2.3 Organisation du *focus-group*

Parmi les experts, une professeure qui a de l'expérience à la gestion de ce type de discussion a accepté d'agir comme animatrice. Nous avons fait des enregistrements magnétoscopiques de la discussion après avoir obtenu l'autorisation des participants. En plus, nous avons pris des notes détaillées de la discussion.

Nous avons fourni à chaque participant un dossier qui comprenait tous les documents à consulter et à valider lors de ce *focus-group* :

- un document qui regroupe les domaines de performance et leurs définitions ;
- un autre document qui comprend les domaines et les standards qui en découlent ;
- un dernier qui regroupe les domaines, les standards, et quelques indicateurs (voir annexe C) ;
- le formulaire du consentement éthique (voir annexe J).

3.4.2.4 Durée du *focus-group*

Séance en continu de quatre heures et demie excepté pauses et collation (deux pauses de 15 minutes).

3.4.2.5 Déroulement du *focus-group*

3.4.2.5.1 *Mise en train*

Au début, la professeure qui agissait comme animatrice a commencé par remercier les participants de leur présence. Elle a expliqué le déroulement de ce groupe de discussion ainsi que son objectif. Ensuite, l'animatrice nous a demandé de rappeler les objectifs de la recherche et de répondre à certaines questions de clarification posées par les experts par rapport à la recherche.

3.4.2.5.2 *Discussion*

Pour déclencher la discussion, l'animatrice a présenté aux participants un graphique qui indique les domaines de performance identifiés (voir figure 10). Cette figure comprend une case vide (?) pour accueillir les suggestions et les propositions.

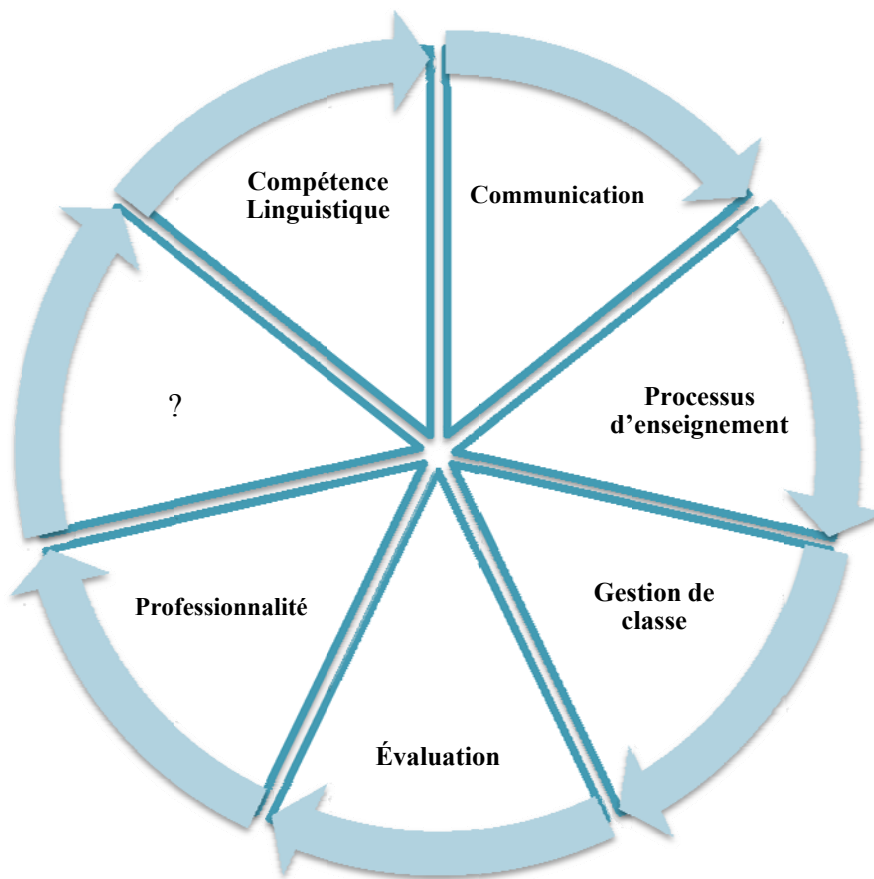


Figure 10 : Domaines de performance suggérés

Ensuite, nous avons fourni aux participants les définitions de chacun de ces domaines de performance pour enfin passer à des questions précises :

- Pour former un bon enseignant de FLE, les domaines de performance les plus importants à sa formation sont ceux tels représentés par cette figure (figure 10) ; qu'en pensez-vous d'après votre expérience?
- Sont-ils pertinents pour un enseignant de FLE en général et en particulier en Égypte?
- Y en a-t-il d'autres à suggérer?

Les membres ont pris leur temps pour lire les documents. Ils discutaient, parfois deux à deux, ou bien, ils annotaient les documents fournis. Ils communiquaient oralement leurs opinions à tous les membres et ils échangeaient les avis et les suggestions.

L'animatrice cherchait à faire émerger les idées et à centrer les discussions en ayant recours à des stratégies différentes comme la reformulation, la clarification et la synthèse. C'est aussi elle qui gérait le temps et résumait au moment opportun les idées retenues.

Une fois les domaines validés ainsi que leurs définitions, les participants étaient invités, en deuxième lieu, à valider les standards suggérés pour chaque domaine et à en proposer d'autres. L'animatrice essayait de faire des résumés et des synthèses au fur et à mesure.

En dernier lieu, on a soumis pour discussion un troisième document qui regroupe les domaines de performance, les standards et quelques indicateurs. Cette fois-ci, les participants ont généré des indicateurs aux standards fournis. Compte tenu de la limite de temps, les participants n'ont pu en fournir que quelques-uns.

3.4.2.5.3 Conclusion

Pour conclure la discussion, l'animatrice a rappelé les points retenus tout en indiquant que les documents seraient modifiés à la lumière de leurs suggestions et de leurs rétroactions et qu'il y aurait un second retour vers chaque membre individuellement afin de valider le document final qui serait plus tard administré sous forme de questionnaire à un grand échantillon.

L'animatrice ainsi que la chercheuse ont remercié les participants de leur collaboration en leur indiquant que, au terme de cette recherche, les résultats leur seraient acheminés. Les membres ont remis les formulaires du consentement éthique dûment remplis et signés. En outre, les six membres ont indiqué qu'ils n'avaient pas de problème si leurs noms figuraient dans cette recherche²⁴.

²⁴ Une liste contenant les noms des participants ainsi que leurs affiliations est fournie en Annexe K.

3.4.2.6 Analyse des données du *focus-group*

Le déroulement des séances de *focus-group* a été enregistré sur un support audio. Compte tenu de la nature de renseignements qu'on voulait obtenir de ce *focus-group*, nous n'avions pas besoin de la transcription *verbatim* de la discussion. Pour analyser ces données, nous avons adopté une approche d'analyse appelée « *note-expansion approach* ». Selon Bertrand, Brown et Ward (1992), cette approche amène la personne chargée de la prise des notes à écouter l'enregistrement, le plus tôt possible après la fin des discussions. De cette façon, il sera capable de clarifier certaines questions ou de s'assurer que tous les points principaux ainsi que tous les éléments significatifs sont inclus dans ses notes.

Comme l'indiquent Bertrand, Brown et Ward (1992), cette approche est recommandée lorsque les résultats doivent être produits dans un court laps de temps. L'avantage de cette approche est qu'elle permet de gagner du temps et de retenir surtout tous les points essentiels de la discussion. Alors, nous considérons cette approche pertinente à l'analyse de données du *focus-group* puisque nous avons besoin d'analyser ces données pour pouvoir développer, par la suite, le questionnaire, le valider auprès des experts et finalement l'administrer à grande échelle.

En d'autres termes, nous avons condensé les données en fonction des besoins de la recherche. Miles et Huberman (2003) définissent ce processus de condensation comme étant « l'ensemble des processus de sélection, centration, simplification, abstraction et transformation des données "brutes" figurant dans les transcriptions des notes de terrain » (p. 29). En effet, les commentaires que nous avons reçus dans le cadre de ce *focus-group* nous ont permis de valider la liste des domaines de performance, des standards et des indicateurs. Il était nécessaire de faire une autre validation à grande échelle de cette liste et c'était le rôle du troisième outil de la présente recherche, le questionnaire.

3.4.3 LE QUESTIONNAIRE

Le questionnaire est un outil qui nous permet d'obtenir l'opinion d'un grand nombre de participants. En effet, à la suite de l'analyse des données du *focus-group*, nous avons développé un questionnaire dont le but était de faire une validation à grande échelle des domaines, des standards et des indicateurs développés. Il est à noter que nous avons, nous-même, généré un bon nombre d'indicateurs tout en nous inspirant des référentiels recensés.

3.4.3.1 But du questionnaire

Le but principal de ce questionnaire est de faire une validation à grande échelle des domaines de performance et des standards qui en découlent ainsi que des indicateurs générés. En même temps, ce questionnaire vise à vérifier la clarté et l'importance des standards de performance ainsi que la pertinence des standards et des domaines de performance identifiés.

Bref, ce questionnaire vise à :

- vérifier la **clarté** des *standards* que nous avons identifiés, leur **pertinence** par rapport aux *domaines de performance* déterminés ainsi que leur **importance** par rapport à la formation des futurs enseignants de FLE ;
- vérifier la **clarté** et la **pertinence** des *indicateurs* identifiés pour chacun des standards de performance ainsi que leur **importance** ;
- avoir de la rétroaction, des suggestions de la part des praticiens soit les formateurs de FLE ou les enseignants expérimentés en cours de carrière par rapport aux items du questionnaire qui seraient les éléments de notre référentiel envisagé.

3.4.3.2 Organisation du questionnaire

Ce questionnaire commence par certains éclaircissements concernant le but du questionnaire et comment y répondre. Ce questionnaire est anonyme ; toutefois, les répondants ont fourni certains renseignements, à savoir le lieu du travail, le poste, le nombre d'années d'expérience.

En ce qui concerne les items du questionnaire, ils sont regroupés en six grandes parties dont chacune représente un des six domaines de performance que nous avons identifiés : *compétence linguistique, communication, processus d'enseignement, gestion de classe, évaluation, professionnalité*. Chaque partie commence par une définition du domaine de performance ; ensuite viennent les standards ainsi que les indicateurs générés. À la fin de chaque partie, une question ouverte incite les participants à fournir leurs contributions soit en suggérant d'autres standards ou indicateurs soit en ajoutant des commentaires ou remarques à propos du contenu du questionnaire.

Le questionnaire comprend 83 items, dont 20 représentent les standards de performance et 63 les indicateurs (voir figure 11). Pour chaque item, nous cherchons à valider sa clarté, sa pertinence ainsi que son importance. Ainsi, pour répondre au questionnaire, les répondants devaient identifier leur degré d'accord avec chaque item. Ils devaient évaluer le degré de la **clarté**, de **l'importance** et de la **pertinence** des items sur une échelle à 5 échelons :

- | | |
|-----------------------------|---|
| - Parfaitement en désaccord | 1 |
| - En désaccord | 2 |
| - Indifférent | 3 |
| - En accord | 4 |
| - Parfaitement en accord | 5 |

Il est à noter que nous avons inclus au questionnaire une précision par rapport aux trois vocables correspondants aux trois échelles du questionnaire comme suit :

Clair : L'énoncé est présenté en langage simple et compréhensible.

Pertinent : L'énoncé est adéquat au domaine de performance ou au standard duquel il est dérivé ainsi qu'à la formation des enseignants de FLE au contexte égyptien.

Important : L'énoncé est nécessaire à la formation des futurs enseignants de FLE.

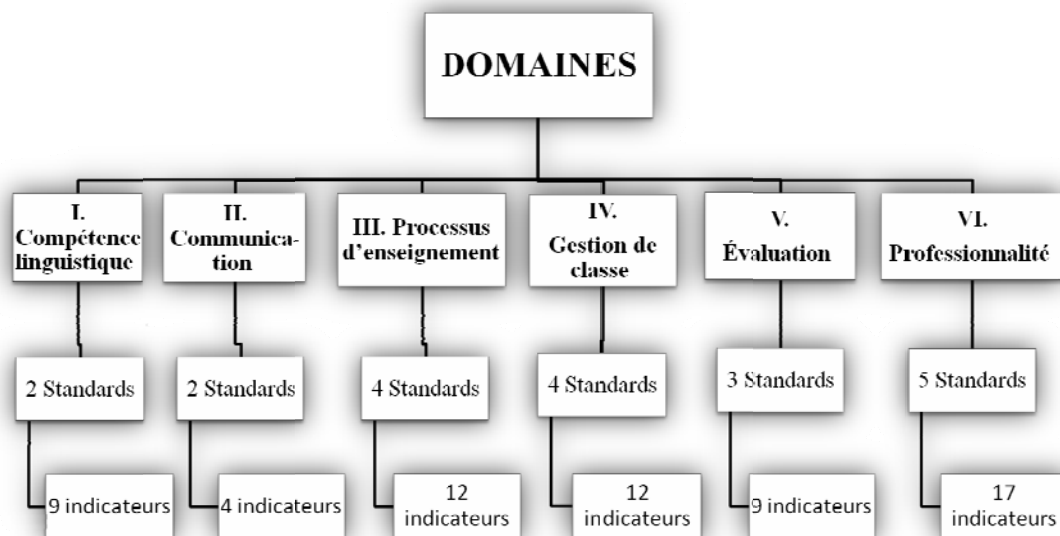


Figure 11 : Structure des items du questionnaire

Par ailleurs, le questionnaire contient des définitions précises de ce que veut dire un item clair, pertinent et important (voir annexe D). Voici un exemple qui indique clairement la structure de ce questionnaire. Il s'agit du premier domaine, *la compétence linguistique*, et sa définition. Ensuite vient le premier standard de ce domaine et un exemple d'indicateur relié à ce premier standard.

Exemple :

Domaine I : Compétence linguistique

Posséder l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions du système de la langue française qui permettent au futur enseignant de manipuler cette dernière.

STANDARDS & INDICATEURS	CLAIR					PERTINENT					IMPORTANT				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Standard 1 Le futur enseignant maîtrise les savoirs et les savoir-faire relatifs au système de la langue française ;															
Indicateur 1.1. Le futur enseignant peut s'exprimer spontanément et correctement en français à l'oral et à l'écrit ;															

3.4.3.3 Validation du questionnaire

Avant la passation du questionnaire, nous avons eu recours encore une fois aux experts qui avaient déjà participé au *focus-group* pour savoir leurs commentaires et leurs rétroactions. Ensuite, nous avons fait une expérimentation pilote en administrant le questionnaire à un petit échantillon (trois répondants) pour vérifier surtout la clarté des consignes et des items. En fin de compte, malgré une ou deux coquilles sans conséquence, il n'y a pas eu de modifications majeures quant au contenu du questionnaire.

Nous l'avons ensuite administré à un échantillon de 80 professeurs - formateurs, chercheurs et enseignants expérimentés.

3.4.3.4 Choix de répondants

Nous avons tenu compte d'administrer le questionnaire à un échantillon large et varié autant que possible malgré la limite de nos ressources étant donné que c'est un travail individuel en premier lieu. Ainsi, nous pouvons classer les répondants à ce questionnaire en deux grandes catégories :

- celle qui regroupe des personnes qui travaillent à l'université : des professeurs-formateurs de FLE des facultés de pédagogie, des chercheurs, des maîtres-assistants ;
- celle qui regroupe des personnes qui travaillent auprès du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement : des inspecteurs, des enseignants expérimentés.

3.4.3.5 Administration du questionnaire

En principe, nous visions à toucher un échantillon de professeurs formateurs des facultés de pédagogie, des inspecteurs ainsi que des enseignants expérimentés en cours de carrière auprès du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement de à travers l'Égypte. En effet, nous avons réussi à administrer le questionnaire à un échantillon assez varié dans plusieurs régions de l'Égypte : Alexandrie, Damanhour, Kafr Elsheikh, Mansourah, Marsa Matrouh et Minia.

Beaucoup de personnes nous ont aidée à administrer ce questionnaire. D'abord, une professeure de FLE à la faculté de pédagogie d'Alexandrie nous a référée à l'inspectrice générale à Alexandrie. Cette dernière a fait réunir un bon nombre d'inspecteurs et des enseignants pour répondre au questionnaire. Ensuite, une collègue qui enseigne à la faculté de pédagogie de Marsa Matrouh a administré le questionnaire à ses étudiants des études supérieures qui sont également des enseignants au secondaire.

Nous avons aussi administré le questionnaire auprès de nos collègues et de nos professeurs à la faculté de pédagogie d'Alexandrie et celle de Damanhour. Nous nous sommes de nouveau déplacée à la faculté de pédagogie de Mansoura où un professeur de FLE nous a aidée à administrer le questionnaire auprès de ses étudiants de maîtrise

qui enseignent également au secondaire. De plus, une chercheuse à la Faculté de pédagogie d’Alexandrie qui est aussi enseignante à la région de Kafr Elshiekh nous a aidée à administrer le questionnaire auprès de ses collègues à Kafr Elshiekh. Nous avons aussi envoyé quelques exemplaires par la poste surtout pour les professeurs qui travaillent à la Faculté de pédagogie de Minia.

En somme, nous avons distribué 80 exemplaires. Il y a 10 exemplaires qui ne nous ont pas été retournés, six autres que nous avons éliminés parce que beaucoup de réponses y étaient incomplètes. Notre corpus est donc constitué de **64 exemplaires**. Le tableau IV indique la distribution des répondants ainsi que leur affiliation.

En examinant le tableau IV, nous constatons que les répondants au questionnaire venaient de cinq villes différentes de l’Égypte commençant par le Nord (Alexandrie) et terminant par le Sud (Minia). En même temps, notre échantillon représentait l’école (les enseignants et les inspecteurs) et l’université (les professeurs-formateurs et les chercheurs).

Tableau IV : Les répondants au questionnaire et leurs affiliations

Provenance	Professeurs universitaires & maîtres-assistants	Inspecteurs	Enseignants - chercheurs	Enseignants	Total
Alexandrie	2	4	-	14	20
Marsa Matrouh	-	-	8	-	8
Damanhour	8	-	-	-	8
Kafr Elsheikh	-	-	2	8	10
Mansourah	2	-	14	-	16
Minia	2	-	-	-	2
Total	14	4	24	22	64

3.4.3.6 Méthodes d'analyse des données du questionnaire

Dans le chapitre suivant, nous allons présenter l'analyse des données du *focus-group* ainsi que du questionnaire. Compte tenu de la nature de nos données, nous allons avoir recours à une méthode mixte pour analyser ces données. Nous allons nous inspirer surtout de la méthode suivie par Laurier (2003) lors de l'élaboration des échelles de niveaux de compétences en français langue seconde.

Dans un premier temps, nous allons estimer la fidélité des trois échelles du questionnaire (la clarté, la pertinence et l'importance). Dans un second temps, nous allons procéder à une analyse descriptive des données que nous avons obtenues à la suite de l'administration du questionnaire pour avoir des informations sur la distribution de réponses. Nous effectuerons, dans un troisième temps, une analyse des données à partir de la matrice des corrélations entre les 83 items du questionnaire (20 standards et 63 indicateurs) en utilisant le logiciel SPSS version 20. Cette analyse de corrélations nous aidera à étudier la structure du questionnaire ainsi que les liens entre les items de ce dernier. Dans un dernier temps, nous ferons un autre type d'analyse des données du questionnaire à l'aide du logiciel *Winsteps* version (3.70.1.1) conçu selon la théorie des réponses aux items (le modèle de Rasch). Cette approche de modélisation consiste à « calibrer les indicateurs selon un modèle à réponse graduée issu de la théorie de réponse aux items » (Wright & Master, 1982, cité dans Laurier, 2003, p. 164). En plus, cette analyse nous permettra d'étudier la qualité des items du questionnaire et par la suite, d'identifier les items qui formeront notre référentiel de compétences.

**CHAPITRE 4 : ANALYSE DES
DONNÉES ET PRÉSENTATION DES
RÉSULTATS**

CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Pour introduire ce quatrième chapitre qui traitera de l'analyse des données et de la présentation des résultats de notre étude, rappelons que nous avons eu recours à trois outils de cueillette de données que nous avons détaillés au chapitre précédent, à savoir les entrevues individuelles, le *focus-group* et le questionnaire. À la suite des entrevues individuelles, et de la tenue du *focus-group*, nous avons pu valider auprès des experts égyptiens la liste des standards et des indicateurs que nous avons développée en nous inspirant des référentiels existants. Pour une validation à grande échelle, nous avons élaboré un questionnaire qui a été administré à un échantillon assez varié : des professeurs universitaires, des inspecteurs, des chercheurs et des enseignants de FLE.

C'est dans ce chapitre que nous allons d'abord présenter les données qualitatives recueillies lors du *focus-group*. Ensuite, nous ferons une analyse assez détaillée des items de ce questionnaire en vue d'en sélectionner les éléments pertinents qui composeront le référentiel que nous visons à élaborer dans le cadre de cette recherche.

4.1 TRAITEMENT DES DONNÉES QUALITATIVES DU *FOCUS-GROUP*

Au troisième chapitre, nous avons exposé les procédures du déroulement du *focus-group* que nous avons mené auprès d'un groupe de six experts égyptiens œuvrant dans le domaine de la formation des futurs enseignants de FLE. Nous voulons rappeler que le but de ce *focus-group* était de valider auprès de ces experts le contenu de trois documents principaux :

- un premier document qui regroupe les domaines de performance nécessaires à la formation d'un futur enseignant de FLE ainsi que leurs définitions ;
- un deuxième document qui comprend les domaines et les standards qui en découlent ;

- un dernier document qui regroupe les domaines, les standards, ainsi que quelques indicateurs pour chaque standard identifié (voir annexe C).

Il est à signaler que nous avons enregistré tout le déroulement de ce *focus-group*. Toutes les discussions étaient dirigées et concentrées autour de ces trois documents que nous avons fournis aux participants. La tâche des experts était en premier lieu de valider le contenu de ces documents et, en deuxième lieu, de suggérer d'autres éléments pertinents (domaines ou standards ou indicateurs).

Ainsi, pour traiter les données recueillies dans ce *focus-group*, nous n'avions pas besoin de la transcription *verbatim*. Nous avons utilisé une approche appelée « *note-expansion approach* » (Bertrand, Brown & Ward, 1992). En effet, nous prenions des notes lors de la tenue de ce *focus-group*. Et afin de nous assurer que rien ne nous a échappé, et que tous les points principaux ainsi que tous les éléments significatifs étaient inclus dans les notes, nous avons écouté l'enregistrement tout de suite après les discussions.

Les membres du *focus-group* ont d'abord validé les six domaines de performance ainsi que leurs définitions en indiquant que ces domaines sont suffisants et qu'ils couvrent tous les domaines de performance nécessaires à la formation d'un futur enseignant de FLE. Un des membres nous a demandé si les six domaines avaient été classés par ordre d'importance, et nous avons répondu qu'ils se complétaient et qu'ils formaient un tout.

Les experts ont ensuite validé les standards ainsi que les indicateurs reliés à chaque domaine. Par conséquent, des modifications légères ont été apportées aux documents fournis surtout en ce qui concerne la formulation de certains indicateurs. De plus, les membres ont suggéré l'ajout de certains indicateurs. Voici l'essentiel de ces propositions :

D'abord, en ce qui concerne les modifications reliées au choix de certains termes (verbes) :

La définition du domaine III, processus d'enseignement, était « **comprendre** les principes et les concepts de base de la didactique, et de la psychopédagogie et s'en

servir pour atteindre les buts d'enseignement et d'apprentissage de FLE ». Les membres ont suggéré de remplacer le verbe **comprendre** par **assimiler**.

Toujours en ce qui concerne les modifications reliées aux choix des termes, le premier indicateur au troisième domaine, processus d'enseignement :

« Le futur enseignant **connaît** les théories d'apprentissage des LE/LS nécessaires à la gestion de la progression de ses apprenants ».

Nous avons remplacé le verbe **connaître** par **identifier** suite aux recommandations des membres du *focus-group*.

Ensuite, nous avons reçu des commentaires et des suggestions concernant les indicateurs. Ainsi, en lien avec le deuxième domaine, communication, un des membres a attiré notre attention sur l'importance de la communication non-verbale. Ainsi, nous avons ajouté un indicateur relié aux techniques de communication non-verbale que nous avons placé sous le troisième domaine (processus d'enseignement) :

« Le futur enseignant utilise les techniques de communication non-verbale comme les gestes, le contact oculaire pour garder l'attention de ses apprenants ».

Dans le même ordre d'idée, le standard 4 du quatrième domaine (gestion de classe) est relié à la gestion des apprentissages : « Le futur enseignant est en mesure de gérer l'apprentissage de ses apprenants lors des travaux individuels et en groupes ». Un des membres nous a suggéré d'ajouter un indicateur relié à la créativité et l'autonomie des apprenants. Alors, nous avons formulé l'indicateur suivant :

« Le futur enseignant planifie une gamme d'activités qui permettent de développer l'autonomie et la créativité de ses apprenants ».

Toujours au quatrième domaine, gestion de classe, le troisième standard traite la compétence de la gestion des imprévus : « Le futur enseignant est en mesure de gérer les imprévus lors du déroulement des cours ». Pour ce standard, un des participants au *focus-group* nous a suggéré de générer deux indicateurs dont l'un est relié aux

comportements inattendus des apprenants et l'autre aux imprévus matériels. Ainsi, nous avons développé les deux indicateurs suivants :

- « Le futur enseignant est en mesure de surmonter les problèmes qui peuvent arriver en classe et qui sont dus aux comportements inattendus ou inacceptables des apprenants ».
- « Le futur enseignant planifie des activités supplémentaires (alternatives) pour faire face aux problèmes matériels ou techniques qui peuvent arriver en classe ».

En lien avec un indicateur du cinquième domaine (évaluation) : « Le futur enseignant analyse les résultats de ses apprenants », un des experts nous a suggéré d'ajouter un indicateur relié à la rétroaction. Alors, nous avons développé cet indicateur « le futur enseignant fournit de la rétroaction à ses apprenants à propos de leurs résultats ».

Des commentaires de deux experts ont évoqué l'idée de s'intéresser aux différences individuelles en salle de classe. Nous considérons que le premier standard du quatrième domaine (gestion de classe) répond déjà à cette fin : « Le futur enseignant est en mesure d'utiliser des techniques différentes pour motiver et stimuler les apprenants en fonction de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales ». De plus, le deuxième indicateur de ce standard insiste sur les styles d'apprentissage :

« Le futur enseignant utilise des activités variées qui s'adressent aux différents styles d'apprentissage de ses apprenants ».

En résumé, nous voulons indiquer, d'une part, que les données recueillies lors de ce *focus-group* nous ont aidée à valider les domaines de performance, les standards ainsi que les indicateurs que nous avons développés. D'autre part, nous avons pu générer un certain nombre d'indicateurs supplémentaires pour chaque standard suite aux commentaires et suggestions des experts comme nous venons de l'exposer. Aussi, il faut signaler qu'une fois le traitement des données de ce *focus-group* complété, nous avons pu développer un questionnaire qui contenait les composantes de notre référentiel de compétences pour faire une validation à grande échelle. Le questionnaire lui-même contient les standards et les indicateurs à valider. Nous avons gardé une partie de ce

questionnaire où les participants étaient invités à laisser leurs commentaires et leurs suggestions. Nous avons analysé ces commentaires avec l'intention de nous en servir lors de la discussion de nos résultats au cinquième chapitre. À la partie suivante, nous allons procéder à l'analyse des items du questionnaire.

4.2 FIDÉLITÉ DU QUESTIONNAIRE

Les 83 items du questionnaire forment deux composantes principales : les standards et les indicateurs. Chacun de ces items sera évalué en fonction des trois échelles : la pertinence, la clarté et l'importance. Il importe de contrôler la fidélité et la cohérence interne de ces trois échelles en calculant le coefficient *alpha* de Cronbach une fois pour les standards et une autre fois pour les indicateurs.

4.2.1 FIDÉLITÉ DES STANDARDS

En utilisant le logiciel SPSS (version 20), nous avons calculé le coefficient *alpha* pour chacune des trois échelles du questionnaire. Le coefficient *alpha* obtenu pour chacune des trois échelles est de 0,88 pour la pertinence, 0,86 pour la clarté, et 0,90 pour l'importance, ce qui constitue des valeurs largement satisfaisantes pour notre questionnaire étant donné que le nombre des standards est de 20 seulement. Nous avons également calculé l'indice de l'*alpha* en cas de suppression de tel item ou tel item. Les valeurs de cet indice sont très proches pour tous les items, oscillant entre 0,865 et 0,878 pour l'échelle de la pertinence ; entre 0,841 et 0,864 pour l'échelle de la clarté et finalement entre 0,890 et 0,904 pour l'échelle de l'importance ; ce qui veut dire que l'élimination de tel ou tel item n'accroîtrait pas la consistance interne de chacune des trois échelles (voir les tableaux en annexe E).

4.2.2 FIDÉLITÉ DES INDICATEURS

Nous avons aussi calculé le coefficient *alpha* pour les 63 items représentant les indicateurs. Nous avons obtenu une valeur très élevée pour nos trois échelles (la pertinence, la clarté et l'importance) : 0,946, 0,938 et 0,922 respectivement.

Nous avons aussi calculé l'indice de l'*alpha* en cas de suppression de tel élément ou tel élément. En effet, les valeurs de l'indice de l'*alpha* sont proches pour tous les items des trois échelles du questionnaire (voir les tableaux en annexe E) oscillant entre 0,943 et 0,947 pour l'échelle de la pertinence, entre 0,934 et 0,939 pour l'échelle de la clarté, et finalement entre 0,918 et 0,925 pour l'échelle de l'importance.

4.3 ANALYSE DESCRIPTIVE DES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE

Nous allons d'abord présenter en un seul tableau les données descriptives obtenues pour les 20 standards, et ce pour chacune des trois échelles. Par contre, pour des raisons pratiques, nous nous contenterons de relever les éléments les plus marquants pour les 63 indicateurs. Les tableaux détaillés des statistiques descriptives des indicateurs peuvent être consultés en annexe. Nous allons examiner la moyenne de chaque item du questionnaire ainsi que son écart type tout en nous intéressant aux valeurs les plus marquantes.

4.3.1 LES STANDARDS : ÉCHELLE DE LA CLARTÉ

En examinant le tableau V, nous constatons qu'il n'y a pas de grande différence entre la moyenne des scores des répondants pour l'échelle de la clarté (64 répondants). La moyenne se situe entre 4,06 et 4,63 pour tous les vingt items ce qui constitue une valeur élevée. Ce qui démontre que les vingt standards sont jugés très clairs par les participants.

En ce qui concerne l'écart type, nous repérons un écart type assez important (1,019) pour l'item représentant le premier standard du troisième domaine (IIS1²⁵), ce qui démontre qu'il y a une grande différence entre les réponses des participants pour cet item. Aussi, nous remarquons une autre valeur assez réduite (0,488) pour le deuxième standard du sixième domaine (VIS2), ce qui indique qu'il y a peu de différences entre

²⁵ Les chiffres romains réfèrent au numéro du domaine auquel appartient le standard (S).

les scores des participants à cet item et que leurs réponses tournent autour de la moyenne. La valeur de l'écart type pour le reste des items va de 0,549 à 0,826.

Tableau V : Statistiques descriptives des standards (Échelle de la clarté)

Standard	N	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Écart type	Variance
IS1	64	1	5	296	4,63	,826	,683
IS2	64	2	5	262	4,09	,811	,658
IIS1	64	3	5	262	4,09	,729	,531
IIS2	64	2	5	260	4,06	,794	,631
IIIS1	64	1	5	262	4,09	1,019	1,039
IIIS2	64	3	5	280	4,38	,549	,302
IIIS3	64	1	5	268	4,19	,774	,599
IIIS4	64	3	5	280	4,38	,655	,429
IVS1	64	2	5	282	4,41	,750	,563
IVS2	64	3	5	268	4,19	,732	,536
IVS3	64	3	5	266	4,16	,718	,515
IVS4	64	3	5	290	4,53	,616	,380
VS1	64	3	5	294	4,59	,610	,372
VS2	64	3	5	288	4,50	,617	,381
VS3	62	3	5	282	4,55	,563	,317
VIS1	64	3	5	270	4,22	,654	,428
VIS2	64	4	5	280	4,38	,488	,238
VIS3	64	2	5	264	4,13	,787	,619
VIS4	64	2	5	282	4,41	,750	,563
VIS5	64	3	5	290	4,53	,563	,316
N valide (listwise)	62						

Comme le montre clairement la figure 12, les moyennes les plus élevées sont celle du standard 1 du premier domaine (Moyenne = 4,63) et celle du premier standard du cinquième domaine (Moyenne = 4,59).

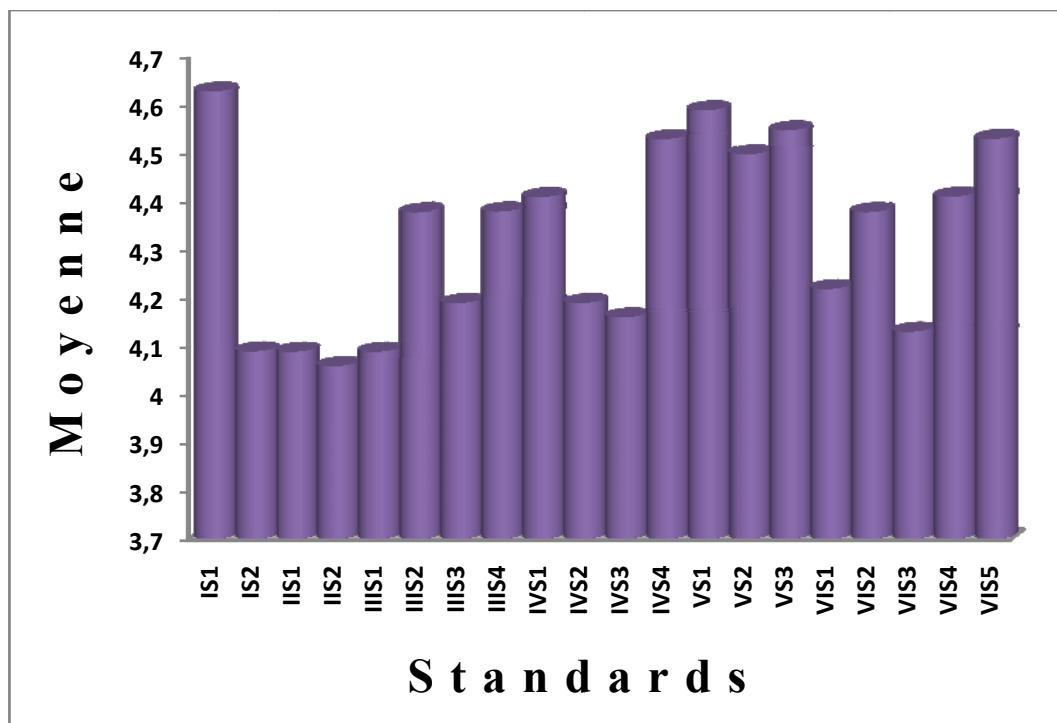


Figure 12 : Moyenne obtenue pour chaque standard : Échelle de la clarté

4.3.2 LES STANDARDS : ÉCHELLE DE LA PERTINENCE

Le tableau VI révèle que la moyenne des scores de chacun des 20 standards pour l'ensemble des répondants (64 répondants) est proche pour presque tous les items, oscillant entre 3,94 et 4,69 pour l'échelle de la pertinence. Ce qui démontre que les vingt standards sont jugés très pertinents par les participants.

Quant à l'écart type de ces vingt items, nous remarquons un écart type assez important pour certains items. Cela démontre qu'il y a de grandes différences entre les réponses des participants, par exemple l'écart type du premier standard du troisième domaine (IIS1) et celui du quatrième standard du même domaine (IIS4) où la valeur de l'écart type est de 1,006 et 0,912 respectivement. Pour le reste des items, la valeur est proche oscillant de 0,560 à 0,816.

Tableau VI : Statistiques descriptives des standards (Échelle de la pertinence)

Standard	N	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Écart type	Variance
IS1	64	2	5	300	4,69	,639	,409
IS2	64	2	5	252	3,94	,794	,631
IIS1	64	3	5	266	4,16	,718	,515
IIS2	64	2	5	258	4,03	,816	,666
IIS1	64	1	5	260	4,06	1,006	1,012
IIS2	64	2	5	280	4,38	,701	,492
IIS3	64	2	5	268	4,19	,732	,536
IIS4	64	2	5	266	4,16	,912	,832
IVS1	64	2	5	280	4,38	,745	,556
IVS2	64	3	5	266	4,16	,801	,642
IVS3	64	3	5	276	4,31	,639	,409
IVS4	64	3	5	284	4,44	,710	,504
VS1	64	3	5	292	4,56	,664	,440
VS2	64	3	5	288	4,50	,713	,508
VS3	62	3	5	274	4,42	,666	,444
VIS1	64	3	5	282	4,41	,610	,372
VIS2	64	2	5	276	4,31	,687	,472
VIS3	64	3	5	258	4,03	,642	,412
VIS4	64	3	5	284	4,44	,560	,313
VIS5	64	3	5	282	4,41	,706	,499
N valide (listwise)	62						

La figure 13 présente graphiquement la moyenne des répondants pour chacun de ces vingt items (les standards). Cette figure indique que les moyennes les plus élevées, tout comme l'échelle précédente, sont celles du standard 1 du premier domaine (Moyenne = 4,69) et celle du standard 1 du cinquième domaine (Moyenne = 4,56).

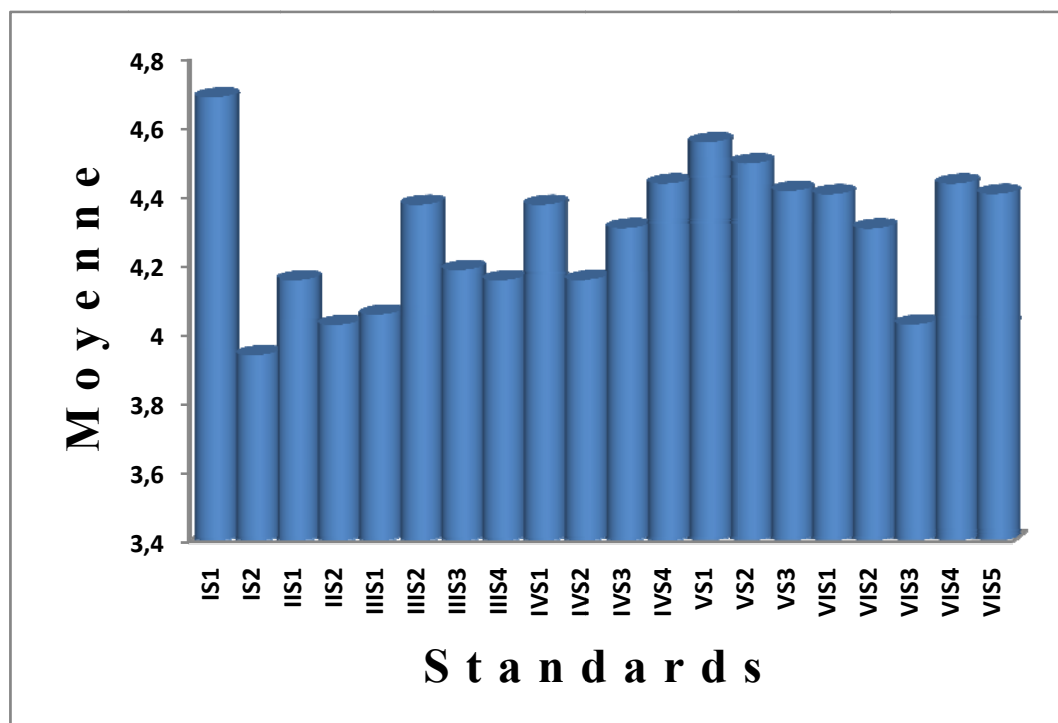


Figure 13 : Moyenne obtenue pour chaque standard : Échelle de la pertinence

4.3.3 LES STANDARDS : ÉCHELLE DE L'IMPORTANCE

Le tableau VII nous révèle que, comme dans les deux échelles précédentes, il n'y a pas de grande différence entre la moyenne des répondants pour l'échelle de l'importance. La moyenne des 64 répondants va de 4,13 à 4,75 pour tous les items. Ce qui démontre que les vingt standards sont jugés très importants par les participants.

En examinant les valeurs de l'écart type, nous repérons un écart type assez important (1,008) pour le même item détecté à l'échelle précédente représentant le premier standard du troisième domaine (IIS1) et aussi une valeur assez élevée pour le premier standard du deuxième domaine (0,889).

Nous constatons que le premier standard du troisième domaine (IIS1) : « Le futur enseignant possède les principes et les concepts de base de la psychopédagogie lui permettant la compréhension du développement des apprenants et de leur processus

d'apprentissage » avait un écart type important dans les trois échelles du questionnaire, ce qui confirme qu'il y a une grande différence entre les répondants en regard de cet item. Étant donné que ce standard est relié à la formation pédagogique, nous pouvions justifier ce résultat par le fait que souvent les enseignants mettent l'accent sur la formation linguistique des enseignants de FLE par rapport à la formation pédagogique.

Tableau VII : Statistiques descriptives des standards (Échelle de l'importance)

Standard	N	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Écart type	Variance
IS1	64	4	5	304	4,75	,436	,190
IS2	64	2	5	266	4,16	,718	,515
IIS1	64	1	5	268	4,19	,889	,790
IIS2	64	2	5	264	4,13	,745	,556
IIIS1	64	2	5	272	4,25	1,008	1,016
IIIS2	64	1	5	278	4,34	,821	,674
IIIS3	64	2	5	272	4,25	,797	,635
IIIS4	64	3	5	282	4,41	,706	,499
IVS1	64	2	5	280	4,37	,864	,746
IVS2	64	3	5	274	4,28	,806	,650
IVS3	64	3	5	282	4,41	,706	,499
IVS4	64	3	5	288	4,50	,667	,444
VS1	64	3	5	296	4,63	,549	,302
VS2	64	3	5	290	4,53	,616	,380
VS3	62	3	5	280	4,52	,671	,451
VIS1	64	3	5	282	4,41	,660	,436
VIS2	64	2	5	276	4,31	,732	,536
VIS3	64	3	5	268	4,19	,732	,536
VIS4	64	1	5	274	4,28	,845	,713
VIS5	64	3	5	286	4,47	,616	,380
N valide (listwise)	62						

Par ailleurs, nous avons noté une autre valeur assez réduite (0,436) pour le premier standard du premier domaine (IS1), ce qui indique qu'il y a peu de différences entre les scores des répondants à cet item. À part ces trois items, la valeur de l'écart type pour les autres items va de 0,549 à 0,864.

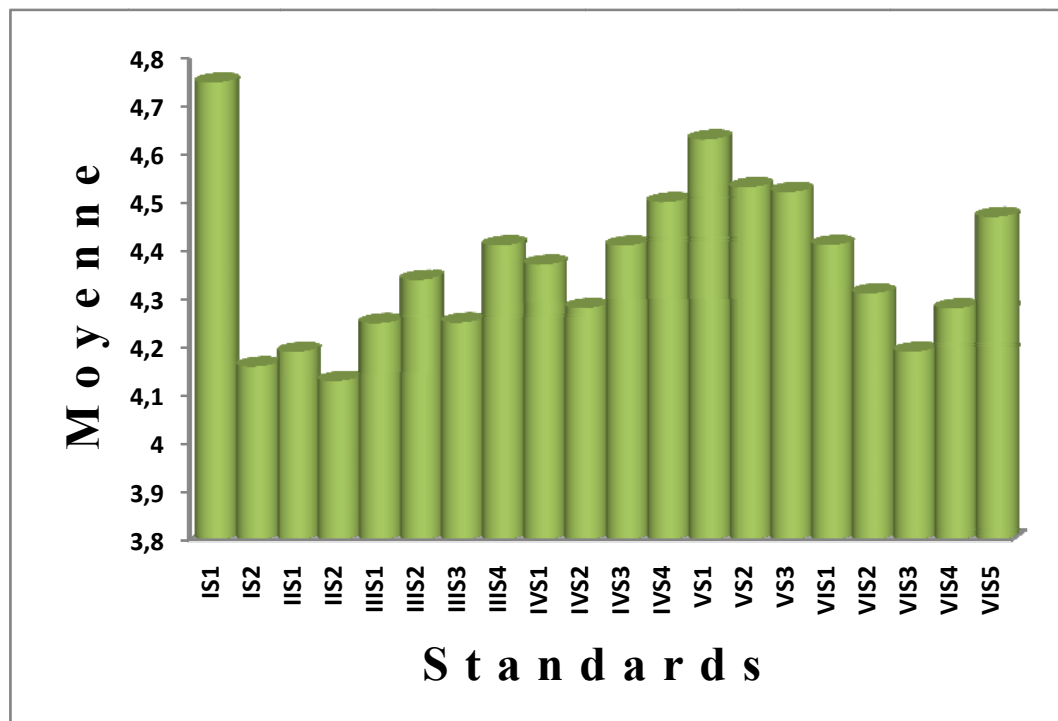


Figure 14 : Moyenne obtenue pour chaque standard : Échelle de l'importance

Comme le montre clairement la figure 14, les moyennes les plus élevées sont celle du standard 1 du premier domaine (moyenne = 4,75) et celle du premier standard du cinquième domaine (moyenne = 4,63). Il est à noter que ces deux standards ont aussi affiché la valeur la plus élevée aux deux autres échelles.

La figure 15 présente un histogramme qui nous permet de comparer les trois échelles ensemble. D'après cette figure, on constate qu'il n'y a pas de grandes différences entre les moyennes des scores des répondants aux trois échelles du questionnaire.

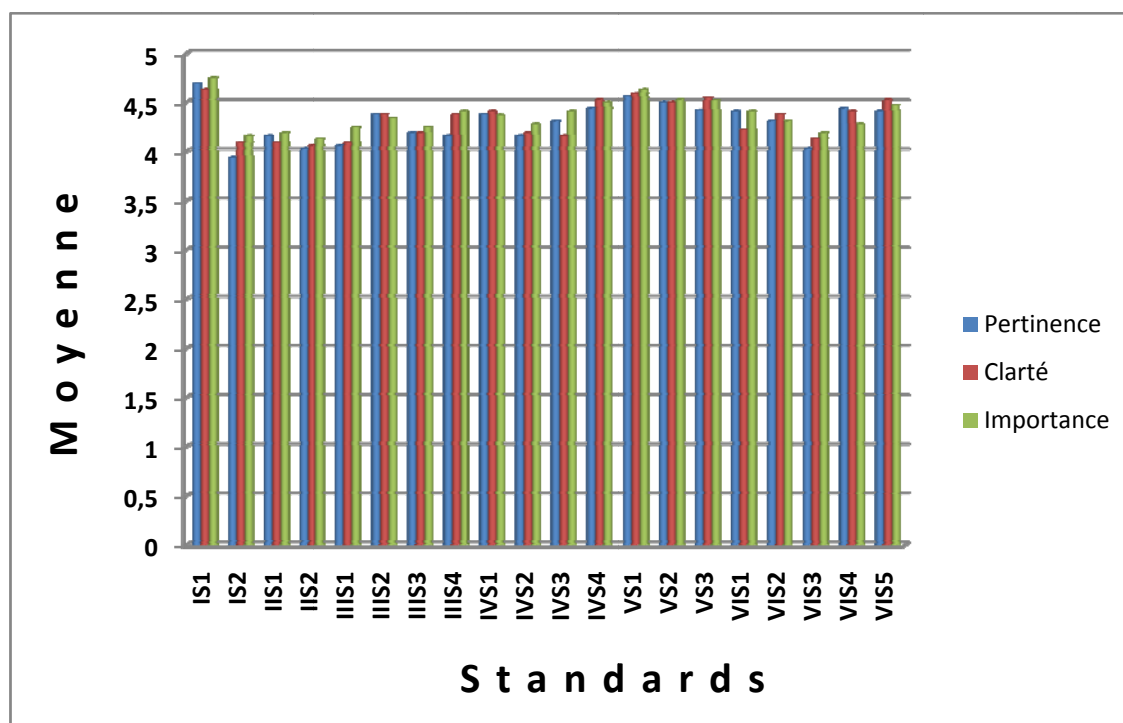


Figure 15 : Moyennes obtenues pour les trois échelles des standards

4.3.4 LES INDICATEURS : ÉCHELLE DE LA CLARTÉ

Nous avons fait une analyse descriptive de l'échelle de la clarté pour les 63 indicateurs (voir annexe F). Le tableau VIII présente les indicateurs dont la moyenne est très élevée. Nous constatons que la moyenne des 64 répondants va de 3,78 à 4,66 pour tous les items. Ce qui indique que les indicateurs sont jugés pertinents par les participants.

Tableau VIII : Moyenne obtenue pour certains indicateurs (Échelle de la clarté)

Indicateur	IS1i1	IS1i4	IIS4i1	IVS4i1	VS2i2	VS3i1	VS3i2	VS3i3	VIS4i4	VIS4i5	VIS5i3	VIS5i4
Moyenne	4,53	4,84	4,59	4,53	4,53	4,53	4,56	4,63	4,56	4,56	4,59	4,66

Aussi, nous avons noté sept items dont la valeur de l'écart type est élevée, ce qui signale qu'il y a une grande différence entre les réponses des participants en regard de ces sept

items. Le tableau IX présente ces items et la valeur de l'écart type de chacun d'eux. Par ailleurs, nous avons noté un indicateur dont la valeur de l'écart type est assez réduite (IS1i4 : 0,366).

Tableau IX : Écart type de certains indicateurs (Échelle de la clarté)

Indicateur	IS2i1	IIS1i1	IIS3i2	IVS1i1	VS1i1	VIS1i1	VIS3i2
Écart type	1,083	1,165	0,881	1,003	0,996	0,886	1,008

4.3.5 LES INDICATEURS : ÉCHELLE DE LA PERTINENCE

En examinant les moyennes des 63 indicateurs (voir annexe F), nous constatons qu'il n'y pas de grande différence entre les moyennes des répondants pour l'échelle de la pertinence. La moyenne des 64 répondants va de 3,72 à 4,75 pour tous les items. Ce qui démontre que les indicateurs sont jugés pertinents par les participants. Le tableau X nous présente les indicateurs dont les moyennes sont les plus élevées.

Tableau X : Moyenne obtenue pour certains indicateurs (Échelle de la pertinence)

Indicateur	IS1i1	IS1i4	IS1i5	IIS4i1	VS2i2	VS3i1	VS3i2	VS3i3	VIS4i4	VIS5i3
Moyenne	4,75	4,75	4,63	4,56	4,53	4,55	4,53	4,59	4,53	4,56

En ce qui concerne l'écart type des indicateurs pour cette échelle, nous repérons un indicateur dont la valeur de l'écart type est réduite (IS1i4 : 0,504), ce qui indique qu'il n'y a de grande différence entre les répondants en regard de cet item. Encore, nous remarquons plusieurs items dont l'écart type est élevé. Le tableau XI présente ces items et la valeur de l'écart type de chacun d'eux.

Tableau XI : Écart type de certains indicateurs (Échelle de la pertinence)

Indicateur	IS2i1	IIS1i1	IIIS1i3	IIIS4i2	VS1i1	VIS1i1	VIS3i2	VIS4i1	VIS5i4
Écart type	1,091	1,091	0,886	0,990	1,008	0,886	0,886	0,900	0,908

4.3.6 LES INDICATEURS : ÉCHELLE DE L'IMPORTANCE

Pour cette échelle de l'importance, le tableau XII présente les indicateurs qui ont affiché les moyennes les plus élevées. Les statistiques montrent que la moyenne des 64 répondants va de 3,81 à 4,84 pour tous les items (voir annexe F). Ce qui démontre que les indicateurs sont jugés importants par les participants.

Tableau XII : Moyenne obtenue pour certains indicateurs (Échelle de l'importance)

Indicateur	IS1i1	IS1i4	IS1i5	IS1i6	IS2i2	IIIS1i4	IIIS4i1	IVS4i1	VS2i2	VS3i1	VS3i3	VIS4i5
Moyenne	4,84	4,84	4,72	4,59	4,56	4,71	4,53	4,53	4,59	4,64	4,66	4,53

En ce qui concerne l'écart type, le tableau XIII donne une idée des indicateurs qui ont un écart type assez important. Toutefois, nous avons repéré deux items (IS1i1 & IS1i4) dont la valeur de l'écart type est assez réduite, ce qui indique qu'il n'y a pas de grande différence entre les réponses des participants à ces deux items et que leurs réponses tournent autour de la moyenne.

Tableau XIII : Écart type de certains indicateurs (Échelle de l'importance)

Indicateur	IS2i1	IS2i3	IIS1i1	IIIS1i3	IIIS2i1	IIIS4i2	IVS1i3	IVS3i2	VS1i1	VIS3i2	VIS4i3
Écart type	1,054	0,934	1,119	0,925	1,000	0,924	0,972	0,912	0,941	0,941	0,979

4.4 ANALYSE DES CORRÉLATIONS

Nous allons procéder à une analyse des corrélations qui nous aidera à mieux comprendre la structure du questionnaire et à identifier les liens entre ses items. Pour

faire une analyse structurale du questionnaire, nous allons étudier les corrélations entre les 83 items de notre questionnaire. Pour ce faire, nous allons examiner deux grandes matrices de corrélations pour chacune de trois échelles du questionnaire : une matrice pour les items qui représentent les standards (20 items) et une autre plus grande pour les items qui représentent les indicateurs (63 items). Rappelons que nous avons 64 répondants à ce questionnaire.

4.4.1 CORRÉLATIONS ENTRE LES STANDARDS

Le questionnaire comprend vingt standards regroupés sous six grandes catégories que nous avons appelées *domaines*. Le tableau XIV indique le nombre des standards et des indicateurs par domaine. Nous allons examiner, en premier lieu, les corrélations entre les standards de chacun de ces domaines pour vérifier le type de corrélation à l'intérieur de chacun d'eux. Nous supposons que les standards d'un même domaine devraient être significativement corrélés. Alors, nous allons vérifier cette idée en examinant tous les types de corrélations entre les items.

Tableau XIV : Distribution des standards et des indicateurs au questionnaire

Domaine	Nombre des standards	Nombre des indicateurs
1. Compétence linguistique	2 standards	9 indicateurs
2. Communication	2 standards	4 indicateurs
3. Processus d'enseignement	4 standards	12 indicateurs
4. Gestion de classe	4 standards	12 indicateurs
5. Évaluation	3 standards	9 indicateurs
6. Professionalité	5 standards	17 indicateurs
TOTAL	20 standards	63 indicateurs

Nous allons présenter, en second lieu, les corrélations les plus marquantes soit celles les plus fortes ou celles les plus faibles entre les standards tout en fixant notre seuil de signification à 0,05 ($p < 0,05$).

Pour ces vingt standards, nous allons analyser trois types de corrélations qui correspondent aux trois échelles du questionnaire, à savoir *la clarté*, *la pertinence*, *l'importance*.

4.4.1.1 L'échelle de la clarté

Domaine I (Compétence linguistique)

Le domaine I regroupe deux standards seulement. Les résultats indiquent que la corrélation entre ces deux standards est quasi nulle ($r = 0,053$).

Domaine II (Communication)

Le domaine II regroupe, lui aussi, deux standards seulement. Nous avons trouvé que la corrélation entre ces deux standards est forte ($r = 0,648$).

Domaine III (Processus d'enseignement)

Le domaine III comprend quatre standards, ce qui veut dire que nous avons six corrélations. Le tableau XV indique que toutes les corrélations entre les quatre standards de ce domaine sont significatives. Nous notons notamment une corrélation forte entre le deuxième et le quatrième standards ($r = 0,662$).

Tableau XV : Corrélations entre les standards du domaine III (Échelle de la clarté)

		IIS1	IIS2	IIS3	IIS4
IIS1	Corrélation de Pearson	1			
	Sig. (bilatérale)				
	N	64			
IIS2	Corrélation de Pearson	,333**	1		
	Sig. (bilatérale)	,007			
	N	64	64		
IIS3	Corrélation de Pearson	,380**	,429**	1	
	Sig. (bilatérale)	,002	,000		
	N	64	64	64	
IIS4	Corrélation de Pearson	,422**	,662**	,486**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	
	N	64	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Domaine IV (Gestion de classe)

Le domaine IV comprend quatre standards. Comme le montre le tableau XVI, nous repérons deux corrélations qui sont quasi nulles :

IVS1 & IVS2 : $r = 0,090$,

IVS1 & IVS4 : $r = 0,006$.

Tableau XVI : Corrélations entre les standards du domaine IV (Échelle de la clarté)

		IVS1	IVS2	IVS3	IVS4
IVS1	Corrélation de Pearson	1			
	Sig. (bilatérale)				
	N	64			
IVS2	Corrélation de Pearson	,090	1		
	Sig. (bilatérale)	,478			
	N	64	64		
IVS3	Corrélation de Pearson	,293*	,427**	1	
	Sig. (bilatérale)	,019	,000		
	N	64	64	64	
IVS4	Corrélation de Pearson	,006	,268*	,312*	1
	Sig. (bilatérale)	,960	,032	,012	
	N	64	64	64	64

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).
 **. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Domaine V (Évaluation)

Ce cinquième domaine regroupe trois standards qui sont fortement corrélés. Nous remarquons surtout une forte corrélation entre le premier et le deuxième standards ($r = 0,717$) comme l'indique le tableau XVII.

Tableau XVII : Corrélations entre les standards du domaine V (Échelle de la clarté)

		VS1	VS2	VS3
VS1	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
VS2	Corrélation de Pearson	,717**	1	
	Sig. (bilatérale)	,000		
	N	64	64	
VS3	Corrélation de Pearson	,485**	,542**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	62	62	62

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Domaine VI (Professionnalité)

Ce sixième et dernier domaine regroupe cinq standards. On a donc dix paires de corrélations comme le révèle le tableau XVIII. Parmi ces corrélations significatives, nous repérons surtout une forte corrélation entre le deuxième et le troisième standards ($r = 0,620$).

Tableau XVIII : Corrélations entre les standards du domaine VI (Échelle de la clarté)

		VIS1	VIS2	VIS3	VIS4	VIS5
VIS1	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	1				
	N	64				
VIS2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,435**	1			
	N	64	64			
VIS3	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,316*	,620**	1		
	N	64	64	64		
VIS4	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,334**	,358**	,343**	1	
	N	64	64	64	64	
VIS5	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,369**	,304*	,278*	,383**	1
	N	64	64	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Synthèse

Comme nous l'avons exposé, les résultats que nous venons de présenter indiquent que tous les standards d'un même domaine sont positivement corrélés. À part trois faibles corrélations, comme celle entre les deux standards du premier domaine, nous trouvons que toutes les corrélations de cette échelle de la clarté sont significatives. Nous avons

surtout noté de fortes corrélations entre les standards du deuxième domaine (Communication) ainsi que entre ceux du cinquième domaine (Évaluation).

Cela peut nous amener à conclure que notre supposition de départ est vraie et que les standards d'un même domaine sont significativement corrélés.

Comme nous l'avons dit précédemment, nous avons examiné les corrélations entre les standards à l'intérieur d'une même catégorie (domaine). Nous avons aussi eu quelques remarques reliées à toute la matrice de corrélations des vingt standards du questionnaire pour cette échelle de la clarté. D'abord, nous avons trouvé certains standards qui n'appartiennent pas au même domaine, mais qui sont en forte corrélation. Nous voulons juste donner quelques exemples de ces corrélations²⁶ :

IIS2 & VS2 : $r = 0,648$

IIS2 & VIS1 : $r = 0,646$

IIIS4 & IVS4 : $r = 0,817$

Ensuite, nous avons remarqué qu'un même standard est fortement corrélé avec d'autres qui n'appartiennent pas nécessairement au même domaine comme le standard 2 du domaine II (IIS2) dans l'exemple précédent. Cela peut nous amener à conclure que, dans l'ensemble, les 20 standards de cette échelle de la clarté forment un tout homogène.

4.4.1.2 L'échelle de la pertinence

Domaine I (Compétence linguistique)

Les résultats obtenus indiquent que la corrélation entre les deux standards de ce domaine est faible ($r = 0,148$).

Domaine II (Communication)

Ce deuxième domaine regroupe deux standards qui sont fortement corrélés ($r = 0,588$).

²⁶ Rappel : Les chiffres romains réfèrent au numéro du domaine auquel appartient le standard (S)

Domaine III (Processus d'enseignement)

En examinant les corrélations des quatre standards de ce domaine, nous repérons surtout une forte corrélation entre le troisième et le quatrième standards ($r = 0,526$) comme l'indique le tableau XIX. Toutefois, nous avons repéré une corrélation quasi nulle entre le premier et le troisième standards ($r = -0,016$).

Tableau XIX : Corrélations entre les standards du domaine III (Échelle de la pertinence)

		IIIS1	IIIS2	IIIS3	IIIS4
IIIS1	Corrélation de Pearson	1			
	Sig. (bilatérale)				
	N	64			
IIIS2	Corrélation de Pearson	,326**	1		
	Sig. (bilatérale)	,009			
	N	64	64		
IIIS3	Corrélation de Pearson	-,016	,417**	1	
	Sig. (bilatérale)	,899	,001		
	N	64	64	64	
IIIS4	Corrélation de Pearson	,231	,453**	,526**	1
	Sig. (bilatérale)	,066	,000	,000	
	N	64	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Domaine IV (Gestion de classe)

Comme l'indique le tableau XX, il y a une forte corrélation entre le deuxième et le troisième standards ($r = 0,523$). Nous remarquons aussi une corrélation quasi nulle entre le premier et le quatrième standards ($r = -0,015$).

Tableau XX : Corrélations entre les standards du domaine IV (Échelle de la pertinence)

		IVS1	IVS2	IVS3	IVS4
IVS1	Corrélation de Pearson	1			
	Sig. (bilatérale)				
	N	64			
IVS2	Corrélation de Pearson	,219	1		
	Sig. (bilatérale)	,082			
	N	64	64		
IVS3	Corrélation de Pearson	,350**	,523**	1	
	Sig. (bilatérale)	,005	,000		
	N	64	64	64	
IVS4	Corrélation de Pearson	-,015	,324**	,463**	1
	Sig. (bilatérale)	,906	,009	,000	
	N	64	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Domaine V (Évaluation)

Comme le montre le tableau XXI, les trois standards de ce cinquième domaine sont significativement corrélés. Nous repérons surtout une forte corrélation entre le premier et le deuxième standards ($r = 0,604$).

Tableau XXI : Corrélations entre les standards du domaine V (Échelle de la pertinence)

		VS1	VS2	VS3
VS1	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
VS2	Corrélation de Pearson	,604**	1	
	Sig. (bilatérale)	,000		
	N	64	64	
VS3	Corrélation de Pearson	,358**	,459**	1
	Sig. (bilatérale)	,004	,000	
	N	62	62	62

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Domaine VI (Professionalité)

Le tableau XXII révèle une forte corrélation entre le standard 2 et le standard 3 ($r = 0,625$). Nous repérons aussi deux corrélations quasi nulles :

VIS2 & VIS4 : ($r = 0,134$)

VIS1 & VIS4 : ($r = 0,122$)

Tableau XXII : Corrélations entre les standards du domaine VI (Échelle de la pertinence)

		VIS1	VIS2	VIS3	VIS4	VIS5
VIS1	Corrélation de Pearson	1				
	Sig. (bilatérale)					
	N	64				
VIS2	Corrélation de Pearson	,147	1			
	Sig. (bilatérale)	,247				
	N	64	64			
VIS3	Corrélation de Pearson	,454**	,625**	1		
	Sig. (bilatérale)	,000	,000			
	N	64	64	64		
VIS4	Corrélation de Pearson	,122	,134	,226	1	
	Sig. (bilatérale)	,337	,291	,072		
	N	64	64	64	64	
VIS5	Corrélation de Pearson	,421**	,258*	,252*	,266*	1
	Sig. (bilatérale)	,001	,040	,045	,034	
	N	64	64	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
 * . La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Synthèse

Comme l'a indiqué le résultat de l'analyse des corrélations entre les vingt standards de l'échelle de la pertinence présentés ci-dessus, que, à part deux corrélations négatives, les standards d'un même domaine sont positivement corrélés. Nous avons aussi surtout repéré de fortes corrélations entre les standards du deuxième domaine et de faibles corrélations positives entre les standards du premier domaine.

4.4.1.3 L'échelle de l'importance

Domaine I (Compétence linguistique)

Nous constatons que la corrélation entre les deux standards de ce domaine est quasi nulle ($r = -0,177$).

Domaine II (Communication)

Les résultats ont indiqué que la corrélation entre les deux standards de ce domaine est forte ($r = 0,539$).

Domaine III (Processus d'enseignement)

Le tableau XXIII nous permet de constater que les corrélations entre les quatre standards de ce domaine sont significatives. Aussi, nous repérons plusieurs fortes corrélations comme celle entre le deuxième et le troisième standards ($r = 0,595$).

Tableau XXIII : Corrélations entre les standards du domaine III (Échelle de l'importance)

		IIS1	IIS2	IIS3	IIS4
IIS1	Corrélation de Pearson	1			
	Sig. (bilatérale)				
	N	64			
IIS2	Corrélation de Pearson	,585**	1		
	Sig. (bilatérale)	,000			
	N	64	64		
IIS3	Corrélation de Pearson	,395**	,595**	1	
	Sig. (bilatérale)	,001	,000		
	N	64	64	64	
IIS4	Corrélation de Pearson	,390**	,303*	,550**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	,015	,000	
	N	64	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
* . La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Domaine IV (Gestion de classe)

Nous remarquons au tableau XXIV que le premier standard de ce quatrième domaine est fortement corrélé avec le troisième standard et c'est aussi le cas de la corrélation entre le deuxième et le troisième standards ($r = 0,527$ & $0,577$ respectivement).

Toutefois, nous repérons une corrélation quasi nulle entre le premier et le quatrième standards ($r = 0,055$).

Tableau XXIV : Corrélations entre les standards du domaine IV (Échelle de l'importance)

		IVS1	IVS2	IVS3	IVS4
IVS1	Corrélation de Pearson	1			
	Sig. (bilatérale)				
	N	64			
IVS2	Corrélation de Pearson	,256*	1		
	Sig. (bilatérale)	,041			
	N	64	64		
IVS3	Corrélation de Pearson	,527**	,577**	1	
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		
	N	64	64	64	
IVS4	Corrélation de Pearson	,055	,325**	,371**	1
	Sig. (bilatérale)	,665	,009	,003	
	N	64	64	64	64

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).
 **. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Domaine V (Évaluation)

Nous remarquons au tableau XXV que toutes les corrélations entre les trois standards de ce cinquième domaine sont fortes.

Tableau XXV : Corrélations entre les standards du domaine V (Échelle de l'importance)

		VS1	VS2	VS3
VS1	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
VS2	Corrélation de Pearson	,785**	1	
	Sig. (bilatérale)	,000		
	N	64	64	
VS3	Corrélation de Pearson	,546**	,531**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	62	62	62

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Domaine VI (Professionnalité)

Comme le montre le tableau XXVI, nous avons plusieurs standards qui sont en forte corrélation, entre autres, le deuxième et le cinquième standards ($r = 0,585$).

Tableau XXVI : Corrélations entre les standards du domaine VI (Échelle de l'importance)

		VIS1	VIS2	VIS3	VIS4	VIS5
VIS1	Corrélation de Pearson	1				
	Sig. (bilatérale)					
	N	64				
VIS2	Corrélation de Pearson	,325**	1			
	Sig. (bilatérale)	,009				
	N	64	64			
VIS3	Corrélation de Pearson	,497**	,541**	1		
	Sig. (bilatérale)	,000	,000			
	N	64	64	64		
VIS4	Corrélation de Pearson	,190	,215	,273*	1	
	Sig. (bilatérale)	,132	,088	,029		
	N	64	64	64	64	
VIS5	Corrélation de Pearson	,461**	,585**	,506**	,535**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	64	64	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
 * . La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Synthèse

Pour cette échelle de l'importance, nous avons repéré plusieurs fortes corrélations entre les standards d'un même domaine comme c'est le cas des deuxième et cinquième domaines où tous les standards sont fortement corrélés. Toutefois, trois faibles corrélations dont l'une est négative ont été relevées.

D'après les résultats présentés ci-dessus des trois échelles du questionnaire, nous pouvons indiquer que les corrélations entre les vingt standards sont en général satisfaisantes pour les trois échelles du questionnaire. En outre, la majorité de ces corrélations dans les trois échelles sont significatives comme nous l'avons déjà montré. Toutefois, nous avons noté quelques corrélations faibles comme c'est le cas des deux standards du premier domaine. Nous pouvons donc conclure que, en général, la

cohérence entre ces vingt items du questionnaire est largement satisfaisante et que les standards forment un tout homogène malgré qu'il y ait quelques faibles corrélations entre certains items.

4.4.2 CORRÉLATIONS ENTRE LES STANDARDS ET LES INDICATEURS

Comme nous l'avons déjà mentionné, le questionnaire comprend 20 standards et ces derniers comprennent 63 indicateurs. Pour examiner le type de corrélations entre ces 20 standards ainsi que leurs indicateurs, nous allons procéder d'abord par examiner les corrélations entre chaque standard et ses indicateurs et par la suite, nous examinerons les corrélations entre le groupe d'indicateurs liés à un même standard. Compte tenu du grand nombre d'items que contient le questionnaire (83 items), nous allons nous contenter d'exposer seulement ici les corrélations les plus fortes ainsi que celles les plus faibles.

Nous supposons que chaque standard doit être significativement corrélé avec ses indicateurs et que les indicateurs d'un même standard, eux aussi, doivent avoir une corrélation significative entre eux. Nous voulons rappeler que nous avons fixé notre seuil de signification à 0,05 ($p < 0,05$). Nous allons faire ces analyses de corrélations pour les trois échelles du questionnaire, à savoir *la clarté*, *la pertinence*, *l'importance*. Compte tenu du grand nombre des tableaux de corrélation et pour ne pas trop encombrer le texte, nous allons renvoyer ces tableaux en annexe (voir annexe G).

4.4.2.1 L'échelle de la clarté

Domaine I (Compétence linguistique)

Ce domaine regroupe deux standards :

IS1

Le premier standard du premier domaine a six indicateurs. Nous repérons deux fortes corrélations entre ce standard et deux de ses six indicateurs :

IS1 & IS1i2²⁷ : $r = 0,604$

²⁷ i = indicateur

IS1 & IS1i3: $r = 0,595$

Aussi, nous avons repéré trois corrélations quasi nulles :

IS1 & IS1i6 : $r = -0,061$

IS1i2 & IS1i4 : $r = -0,060$

IS1i4 & IS1i6 : $r = -0,005$

IS2

Les résultats indiquent que toutes les corrélations entre ce standard et ses trois indicateurs sont significatives. Nous repérons surtout une corrélation forte entre le premier et le troisième indicateurs ($r = 0,527$).

Domaine II (Communication)

Ce domaine regroupe deux standards :

IIS1

Ce standard comprend deux indicateurs. Nous repérons une corrélation relativement faible entre ce standard et son premier indicateur ($r = 0,214$) et une autre relativement forte entre les deux indicateurs ($r = 0,399$).

IIS2

Les résultats révèlent une corrélation assez forte entre ce standard et chacun de ses deux indicateurs. Toutefois, nous repérons une corrélation quasi nulle entre les deux indicateurs ($r = 0,022$).

Domaine III (Processus d'enseignement)

Ce domaine regroupe quatre standards :

IIIS1

Ce premier standard du troisième domaine contient quatre indicateurs. Nous notons surtout une corrélation quasi nulle entre ce standard et son premier indicateur ($r = 0,073$).

IIIS2

Nous repérons une corrélation relativement faible entre ce standard et son second indicateur ($r = 0,224$). Toutefois, il y a une très forte corrélation entre les deux indicateurs ($r = 0,732$).

IIIS3

Pour ce standard, nous constatons qu'il y a seulement deux corrélations significatives dont une est forte, celle entre le troisième et le quatrième indicateurs ($r = 0,566$). Les autres corrélations entre ce standard et ses indicateurs sont faibles, parmi elles, quatre sont négatives (voir annexe G).

IIIS4

Les résultats indiquent que toutes les corrélations entre ce standard et ses deux indicateurs et aussi celle entre les indicateurs sont fortes.

Domaine IV (Gestion de classe)

Ce domaine regroupe quatre standards :

IVS1

Ce premier standard du domaine IV comprend quatre indicateurs. À part une seule corrélation relativement forte (IVS1 & IVS1i2 : $r = 0,411$), les corrélations entre ce standard et ses indicateurs sont faibles. Quant aux corrélations entre les indicateurs eux-mêmes, nous notons trois faibles corrélations dont une est négative (voir annexe G).

IVS2

Nous repérons surtout une forte corrélation entre les deux indicateurs de ce standard ($r = 0,507$).

IVS3

Les résultats montrent une forte corrélation entre ce standard et son premier indicateur ($r = 0,561$). Toutefois, on trouve une corrélation quasi nulle entre ce même standard et le second indicateur ($r = 0,064$).

IVS4

Nous constatons que ce quatrième standard entretient une corrélation faible avec ses quatre indicateurs. Quant aux indicateurs, nous repérons quatre corrélations fortes, entre autres celle entre le premier et troisième indicateurs ($r = 0,600$).

Domaine V (Évaluation)

Ce domaine regroupe trois standards :

VS1

Nous avons repéré une faible corrélation entre ce standard et le quatrième indicateur ($r = 0,075$).

VS2

Nous constatons que les corrélations de ce standard avec ses deux indicateurs sont assez fortes :

VS2 & VS2i1 : $r = 0,446$.

VS2 & VS2i2 : $r = 0,462$.

VS3

Nous notons qu'il y a des corrélations assez fortes entre ce standard et le premier et le troisième indicateurs ($r = 0,487$ & $0,458$ respectivement). De même, une corrélation assez forte a été relevée entre le deuxième et le troisième indicateurs ($r = 0,424$).

Domaine VI (Professionnalité)

Ce domaine regroupe cinq standards :

VIS1

Nous constatons que la corrélation entre les deux indicateurs de ce standard est assez forte ($r = 0,479$).

VIS2

Les corrélations entre ce standard et ses deux indicateurs sont fortes ($r = 0,547$ & $0,535$ respectivement). De même, nous repérons une corrélation assez forte entre les deux indicateurs ($r = 0,399$).

VIS3

Nous repérons plusieurs fortes corrélations entre ce standard et ses indicateurs ainsi que parmi les indicateurs eux-mêmes. Entre autres, une très forte corrélation est notée entre le premier et le deuxième indicateurs ($r = 0,811$).

VIS4

Nous repérons plusieurs fortes corrélations entre ce standard et ses indicateurs ainsi que parmi les indicateurs, entre autres celle entre ce standard et son deuxième indicateur ($r = 0,503$), celle entre le premier et le cinquième indicateurs ($r = 0,639$), et celle entre le deuxième et le troisième indicateurs ($r = 0,559$). D'autres corrélations sont faibles ou quasi nulles comme celle entre le deuxième et le cinquième indicateurs ($r = 0,038$).

VIS5

Nous notons plusieurs fortes corrélations entre ce standard et ses indicateurs ainsi que parmi les indicateurs (voir les tableaux à l'annexe G). Nous repérons surtout trois corrélations très intéressantes : entre ce standard et son deuxième indicateur ($r = 0,735$), entre le deuxième et le troisième indicateurs ($r = 0,809$) et entre le premier et le quatrième indicateurs ($r = 0,701$).

Synthèse

Nous venons d'exposer les corrélations entre chaque standard et ses indicateurs ainsi que celles entre les indicateurs d'un même standard dans l'échelle de la clarté. Nous avons remarqué plusieurs fortes corrélations entre chaque standard et ses indicateurs comme nous l'avons supposé. Par exemple, le quatrième standard du troisième domaine (IIS4) est fortement corrélé avec ses indicateurs et les corrélations entre les indicateurs sont fortes. Nous remarquons que les cinq standards du sixième domaine (professionnalité) entretiennent de fortes corrélations avec leurs indicateurs, et aussi parmi les indicateurs de ces standards, nous avons relevé de fortes corrélations.

D'autres corrélations faibles ont été relevées entre les indicateurs d'un même standard comme c'est le cas du premier standard du quatrième domaine (IVS1) qui entretient une faible corrélation avec trois de ses quatre indicateurs. En fait, nous ne pouvons

retirer maintenant aucun de ces items de nos données à lumière de cette étude de corrélations étant donné que nous allons effectuer un autre type d'analyse pour étudier la qualité de ces mêmes items (voir points 4.4 & 4.6) et la décision sera faite par la suite.

4.4.2.2 L'échelle de la pertinence

Domaine I (Compétence linguistique)

Ce domaine regroupe deux standards :

IS1

Ce premier standard du domaine I comprend six indicateurs. Nous notons de faibles corrélations entre ce standard et quatre de ses indicateurs, parmi elles, une est négative.

En ce qui concerne les corrélations parmi les indicateurs, nous repérons des corrélations fortes comme celle entre le deuxième et le troisième indicateurs ($r = 0,548$). Mais aussi, nous observons trois corrélations faibles et négatives entre certains indicateurs, comme celle entre le premier et troisième indicateurs ($r = -0,019$) et celle entre le quatrième et le sixième indicateurs ($r = -0,049$).

IS2

Comme le montrent les résultats (voir annexe G), ce deuxième standard entretient une forte corrélation avec son premier indicateur ($r = 0,504$), mais il est en faible corrélation avec les deux autres indicateurs ($r = 0,184$ & $0,076$ respectivement).

Domaine II (Communication)

Ce domaine regroupe deux standards :

IIS1

Nous constatons que les corrélations entre ce standard et ses deux indicateurs sont faibles ($r = 0,137$ & $0,178$ respectivement).

IIS2

Les résultats indiquent que toutes les corrélations entre ce standard et ses deux indicateurs ainsi que parmi les indicateurs sont faibles (voir annexe G).

Domaine III (Processus d'enseignement)

Ce domaine regroupe quatre standards :

IIS1

Nous remarquons qu'il y a une forte corrélation entre ce premier standard du troisième domaine et son deuxième indicateur ainsi que le troisième indicateur ($r = 0,539$ & $0,648$ respectivement). Quant aux corrélations entre les indicateurs eux-mêmes, nous repérons plusieurs fortes corrélations, entre autres, celle entre le premier et le deuxième indicateurs ($r = 0,566$).

IIS2

Ce standard entretient une corrélation relativement forte avec son premier indicateur ($r = 0,392$) et une corrélation faible avec le second indicateur ($r = 0,154$).

IIS3

Nous remarquons de fortes corrélations entre trois des quatre indicateurs de ce troisième standard (voir annexe G). Il y a aussi une seule corrélation faible entre le deuxième et le troisième indicateurs ($r = 0,118$).

IIS4

Nous repérons des corrélations fortes entre ce standard et ses deux indicateurs ($r = 0,429$ & $0,507$ respectivement). Nous remarquons aussi une corrélation relativement forte entre les deux indicateurs ($r = 0,405$).

Domaine IV (Gestion de classe)

Ce domaine regroupe quatre standards :

IVS1

Ce premier standard du domaine IV entretient une corrélation quasi nulle avec le troisième indicateur ($r = -0,007$). Quant aux indicateurs, nous notons surtout une corrélation forte entre le premier et le troisième indicateurs ($r = 0,504$). Cependant, il y a une corrélation faible entre le deuxième et le quatrième indicateurs ($r = 0,088$).

IVS2

Nous constatons qu'il y a une corrélation assez forte entre ce standard et son deuxième indicateur ($r = 0,462$) et aussi entre les deux indicateurs ($r = 0,483$).

IVS3

Une forte corrélation est notée entre ce standard et son premier indicateur ($r = 0,612$). Toutefois, il y a une faible corrélation entre ce standard et le second indicateur ($r = 0,051$).

IVS4

Les résultats indiquent que ce standard est en forte corrélation avec le premier indicateur ($r = 0,507$) et en faible corrélation avec le deuxième indicateur ($r = 0,019$). Aussi, nous repérons une forte corrélation entre le premier et le troisième indicateurs ($r = 0,626$). Cependant, ce premier indicateur entretient une corrélation faible avec le deuxième indicateur ($r = 0,103$).

Domaine V (Évaluation)

Ce domaine regroupe trois standards :

VS1

En examinant les tableaux de corrélations (voir annexe G), nous remarquons plusieurs fortes corrélations comme celle entre ce standard et son premier indicateur ($r = 0,593$), et celle entre le deuxième et le quatrième indicateurs ($r = 0,702$). Et finalement, nous

notons que le premier indicateur entretient une corrélation forte avec le deuxième et le quatrième indicateurs ($r = 0,607$ & $0,546$ respectivement).

VS2

Les résultats indiquent qu'il y a de fortes corrélations entre ce standard et ses deux indicateurs ($r = 0,445$ & $0,560$ respectivement).

VS3

Nous repérons une forte corrélation entre ce standard et son premier indicateur ($r = 0,522$). Une autre forte corrélation est notée entre le deuxième et le troisième indicateurs ($r = 0,499$).

Domaine VI (Professionalité)

Ce domaine regroupe cinq standards :

VIS1

Ce premier standard du domaine VI a une corrélation faible avec le second indicateur ($r = 0,095$). Toutefois, entre les deux indicateurs, nous repérons une forte corrélation ($r = 0,523$).

VIS2

Les résultats indiquent que toutes les corrélations entre ce deuxième standard et ses deux indicateurs ainsi que celles entre les deux indicateurs eux-mêmes sont toutes fortes (voir annexe G).

VIS3

Nous repérons plusieurs fortes corrélations comme celles entre ce standard et le premier et le deuxième indicateurs ($r = 0,592$ & $0,508$ respectivement). En ce qui concerne les corrélations parmi les indicateurs, nous repérons de fortes corrélations comme celle entre le premier et le deuxième indicateurs ($r = 0,643$) et celle entre le deuxième et le troisième indicateurs ($r = 0,576$).

VIS4

Nous repérons des corrélations faibles et négatives entre ce standard et le troisième ainsi que le quatrième indicateurs. Nous constatons qu'il n'y a aucune corrélation entre le standard 4 et l'indicateur 5 ($r = 0,00$). Aussi, une forte corrélation est marquée entre le premier et le deuxième indicateurs ($r = 0,509$).

VIS5

Nous repérons plusieurs corrélations fortes comme celle entre ce standard et le premier indicateur ($r = 0,581$), et aussi celle entre le premier et le deuxième indicateurs ($r = 0,638$). Toutefois, nous repérons deux corrélations relativement faibles : entre le premier et le troisième indicateurs ($r = 0,186$) et entre le quatrième et le troisième indicateurs ($r = 0,091$).

Synthèse

Pour cette échelle de la pertinence, nous venons de constater qu'il y a plusieurs fortes corrélations entre les standards et leurs indicateurs, entre autres, les corrélations entre le deuxième standard du cinquième domaine (VS2) et ses deux indicateurs ainsi que les corrélations entre ces derniers. De même, les corrélations entre le deuxième standard du sixième domaine (VIS2) et ses deux indicateurs ainsi que les corrélations entre ces derniers sont toutes fortes. Ce qui confirme, en partie, notre postulat de départ. Toutefois, nous avons aussi noté quelques faibles corrélations non significatives comme c'est le cas du deuxième standard de deuxième domaine (IIS2) et ses deux indicateurs.

4.4.2.3 L'échelle de l'importance**Domaine I (Compétence linguistique)**

Ce domaine regroupe deux standards :

IS1

En examinant les résultats (voir annexe G), nous constatons que les corrélations entre ce premier standard et quatre de ses six indicateurs sont faibles. Quant aux corrélations parmi les indicateurs, nous notons une forte corrélation entre le deuxième et le

troisième indicateurs ($r = 0,526$). Également, il y a des corrélations faibles ou quasi nulles comme celle entre le premier et le cinquième indicateurs ($r = -,056$).

IS2

Ce standard entretient une corrélation assez forte avec son premier indicateur ($r = 0,497$), mais il a une corrélation faible avec son deuxième indicateur ($r = 0,074$). Nous remarquons aussi qu'il y a une corrélation faible entre le premier et le deuxième indicateurs ($r = 0,019$).

Domaine II (Communication) :

Ce domaine regroupe deux standards :

IIS1

Les résultats indiquent qu'il y a une corrélation forte entre ce premier standard du domaine II et ses deux indicateurs (voir annexe G). Aussi, nous avons une corrélation assez forte entre les deux indicateurs ($r = 0,437$).

IIS2

Nous notons une corrélation quasi nulle entre les deux indicateurs de ce standard ($r = 0,123$).

Domaine III (Processus d'enseignement)

Ce domaine regroupe quatre standards :

IIIS1

Nous repérons des corrélations très intéressantes entre ce premier standard du domaine III et le deuxième ainsi que le troisième indicateurs ($r = 0,627$ & $0,621$ respectivement). Nous repérons aussi de fortes corrélations entre le premier et le troisième indicateurs ($r = 0,524$) et entre le deuxième et le troisième indicateurs ($r = 0,549$).

IIIS2

Pour ce deuxième standard du domaine III, nous remarquons une forte corrélation entre lui et son premier indicateur ($r = 0,614$), et une corrélation faible avec le second ($r = 119$).

IIIS3

Ce standard entretient une corrélation forte avec son premier indicateur ($r = 0,615$). Quant aux corrélations parmi les indicateurs, il y a une corrélation quasi nulle entre le premier et le deuxième indicateurs ($r = -0,016$) et une autre entre le premier et le quatrième indicateurs ($r = 0,113$).

IIIS4

Les résultats indiquent que ce standard a une corrélation assez forte avec le second indicateur ($r = 0,483$). En ce qui concerne les deux indicateurs, nous remarquons qu'il y a une corrélation forte entre eux ($r = 0,668$).

Domaine IV (Gestion de classe)

Ce domaine regroupe quatre standards :

IVS1

Nous constatons que ce standard a une corrélation faible avec son premier indicateur ($r = 0,138$). Nous repérons une corrélation forte entre le premier et le troisième indicateurs ($r = 0,591$).

IVS2

Les résultats indiquent que ce standard est fortement corrélé avec le second indicateur ($r = 0,548$).

IVS3

Les résultats indiquent que ce standard est fortement corrélé avec le premier indicateur ($r = 0,653$). Aussi, les deux indicateurs sont fortement corrélés ($r = 0,530$).

IVS4

Nous constatons que ce standard est fortement corrélé avec le premier indicateur ($r = 0,568$). Par contre, il y a une corrélation quasi nulle entre ce standard et le troisième indicateur ($r = 0,100$) et une corrélation nulle entre ce standard et son deuxième indicateur. Quant aux indicateurs, nous repérons une corrélation forte entre le premier et le troisième indicateurs ($r = 0,503$). Toutefois, nous avons deux corrélations faibles comme celle entre le troisième et le quatrième indicateurs ($r = 0,088$).

Domaine V (Évaluation)

Ce domaine regroupe trois standards :

VS1

Nous repérons une corrélation assez forte entre ce standard et son premier indicateur ($r = 0,446$). Toutefois, ce standard entretient une corrélation quasi nulle avec le troisième et le quatrième indicateurs ($r = -,011$ & $0,077$ respectivement). Quant aux corrélations parmi les indicateurs, nous avons une corrélation forte entre le premier et deuxième indicateurs ($r = 0,684$). Mais, nous repérons une corrélation quasi nulle entre le premier et le quatrième indicateurs ($r = 0,067$).

VS2

Les résultats indiquent que ce standard est fortement corrélé avec ses deux indicateurs ($r = 0,604$ & $0,583$ respectivement). Entre les deux indicateurs, il y a une corrélation assez forte ($r = 0,431$).

VS3

Ce standard entretient une corrélation assez forte avec le premier indicateur ($r = 0,483$). En ce qui concerne les corrélations parmi les indicateurs, nous avons une corrélation faible entre le premier et le troisième indicateurs ($r = 0,113$).

Domaine VI (Professionalité)

Ce domaine regroupe cinq standards :

VIS1

Nous constatons que ce standard entretient une corrélation forte avec son premier indicateur ($r = 0,504$). De même, nous remarquons une corrélation forte entre les deux indicateurs ($r = 0,652$).

VIS2

Nous repérons une forte corrélation entre ce standard et le premier indicateur ($r = 0,664$). Nous avons aussi une corrélation assez forte entre les deux indicateurs de ce standard ($r = 0,473$).

VIS3

Les tableaux (voir annexe G) montrent plusieurs fortes corrélations comme celle entre ce standard et le troisième indicateur ($r = 0,596$) et celle entre le premier et le troisième indicateurs ($r = 0,604$).

VIS4

Ce standard est fortement corrélé avec le deuxième et le troisième indicateurs ($r = 0,683$ & $0,560$ respectivement). Toutefois, il entretient une corrélation faible avec le quatrième indicateur ($r = 0,018$). En ce qui concerne les indicateurs, nous avons une corrélation forte entre le deuxième et le troisième indicateurs ($r = 0,682$), mais aussi, nous notons d'autres corrélations faibles, entre autres une corrélation négative entre le deuxième et le cinquième indicateurs ($r = -,046$).

VIS5

Plusieurs fortes corrélations ont été repérées aux résultats de corrélation de ce standard avec ses indicateurs (voir annexe G) comme celle entre ce standard et le premier indicateur ($r = 0,534$) et celle entre le premier et le deuxième indicateurs ($r = 0,622$).

Synthèse

Nous venons de présenter les résultats de l'étude des corrélations entre les items représentant les standards et les indicateurs appartenant à un même domaine dans l'échelle de l'importance. Tout comme dans les deux échelles précédentes, cette analyse nous a permis de repérer plusieurs fortes corrélations entre ces items comme c'est le cas du deuxième standard du cinquième domaine (VS2).

Toutefois, nous avons remarqué quelques corrélations faibles négatives et positives comme nous l'avons aussi constaté à l'analyse des corrélations dans les deux échelles précédentes.

Pour conclure cette partie, nous voulons rappeler que notre supposition de départ postulait qu'un standard devrait entretenir une corrélation significative avec ses indicateurs, ainsi que les indicateurs appartenant à un même standard devraient être significativement corrélés. Ce n'était pas le cas pour tous les items comme nous venons de l'exposer.

Nous avons fixé notre seuil de signification à 0,05 ($p < 0,05$). En somme, la majorité des corrélations que nous venons d'analyser étaient significatives. De plus, nous avons repéré beaucoup de valeurs dont les corrélations dépassaient ce seuil de signification. À la lumière des résultats obtenus de cette analyse de corrélations, nous ne pouvons pas juger de la qualité des items du questionnaire. C'est pourquoi, dans la partie suivante, nous allons faire une autre analyse qui nous permettra de faire un choix judicieux des items qui devront faire partie de notre référentiel de compétences.

4.5 ANALYSE EN COMPOSANTES PRINCIPALES

Nous avons effectué un autre type d'analyse, les analyses en composantes principales, en utilisant le logiciel SPSS, pour examiner les 20 standards du questionnaire. Ce type d'analyse nous permettra de faire ressortir la proportion de variance qu'on peut expliquer par un seul facteur. Étant donné que la taille de notre échantillon n'est pas assez grande (64 participants), nous n'allons pas poursuivre toutes les procédures de cette analyse. En effet, ce type d'analyse n'est pas une fin en soi, mais il nous aidera surtout à mieux comprendre nos données. Ainsi, nous allons juste examiner la variance des items en vue de vérifier l'unidimensionnalité des trois échelles du questionnaire. Une fois cette dernière confirmée, nous allons procéder à une autre analyse des données du questionnaire en utilisant le modèle de Rasch qui sera présenté à la partie suivante.

Graphique de valeurs propres

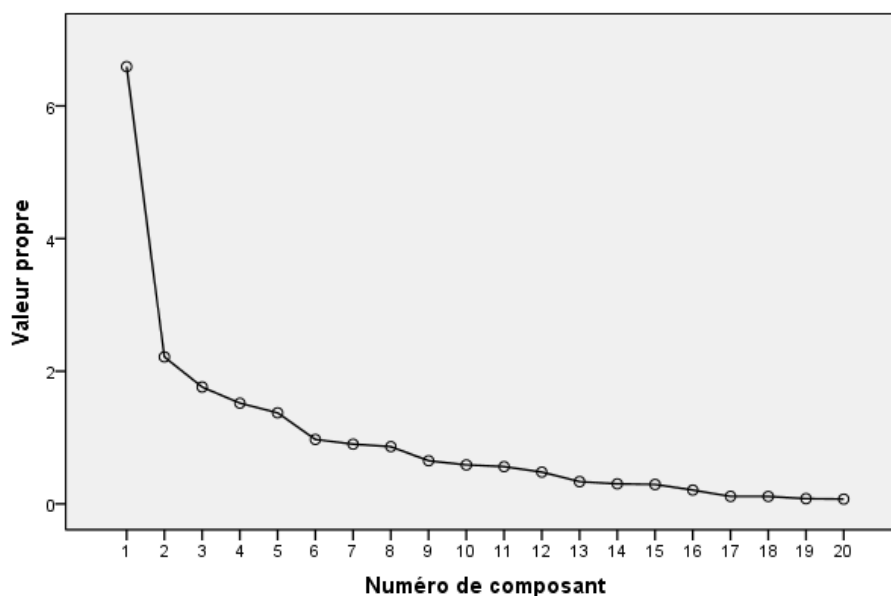


Figure 16 : Valeur propre pour les vingt standards (Échelle de la clarté)

En examinant les tableaux des analyses en composantes principales (voir annexe H) qui présentent la variance totale expliquée des 20 standards pour l'échelle de la clarté, nous pouvons constater que nous avons cinq composantes (ou facteurs) qui ont une valeur propre plus élevée que 1. Le premier facteur explique 32,96 % de la variance totale des 20 variables de l'analyse, ce qui constitue un grand pourcentage.

Ce même résultat est confirmé par la figure 16. D'après cette figure, les valeurs les plus marquantes sont celles qui se situent avant le changement abrupt de la pente, c'est-à-dire la première composante. Nous remarquons que les autres composantes se déclinent progressivement et semblent former une ligne droite horizontale dans cette figure.

Pour examiner les résultats qui correspondent à l'échelle de la pertinence, les tableaux (présentés à l'annexe H) nous montrent clairement que la première composante explique 33,61 % de la variance totale. Par ailleurs, la figure 17 nous fournit une image graphique des valeurs propres des composantes de cette échelle. En effet, ce graphique permet de bien visualiser le changement de la pente abrupte après la première composante.

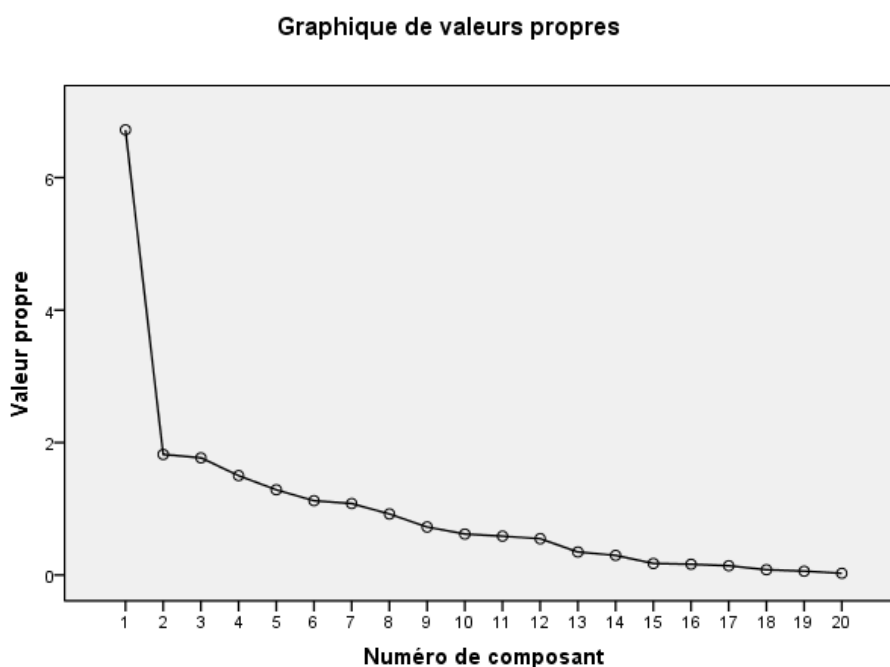


Figure 17 : Valeur propre pour les vingt standards (Échelle de la pertinence)

En ce qui concerne notre dernière échelle, l'échelle de l'importance, les résultats sont présentés à la figure 18 (et les tableaux à l'annexe H). Nous observons que la première composante explique 37,82 % de la variance totale. En prenant connaissance de la représentation graphique des variances, nous constatons que la pente change radicalement avec la deuxième composante.

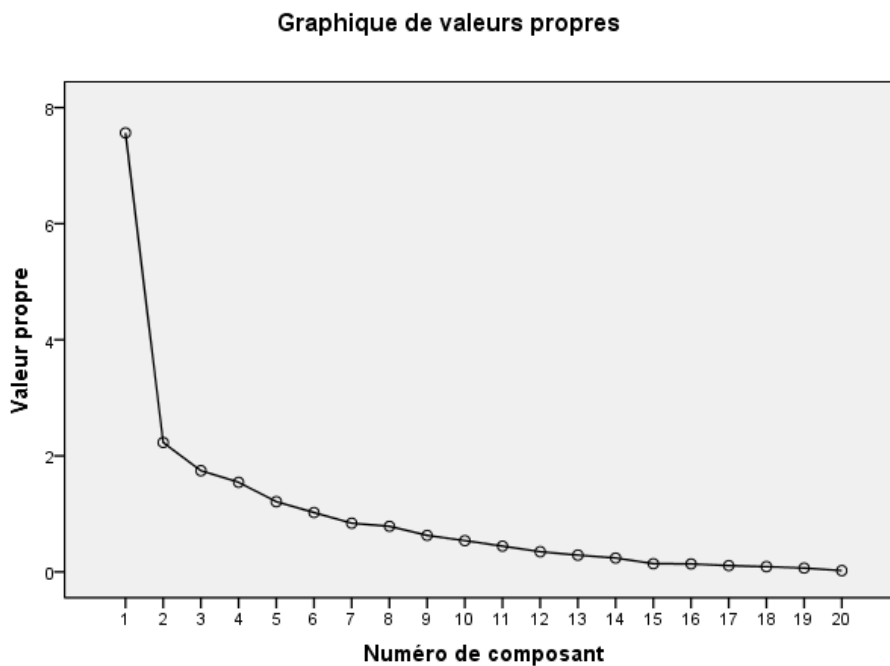


Figure 18 : Valeur propre pour les vingt standards (Échelle de l'importance)

Synthèse

D'après tout ce qui précède, nous remarquons que l'analyse en composantes principales a permis de constater que la première composante explique toujours une proportion assez importante (le tiers ou plus) de la variance dans les trois échelles du questionnaire. L'ajout d'autres composantes n'expliquerait pas nécessairement beaucoup plus de variance. Aussi, les trois graphiques que nous avons présentés ont montré une pente abrupte qui suit toujours la première composante. Nous pouvons donc conclure que le postulat de la présence d'une seule variable latente est plausible. Cela nous amène à affirmer l'unidimensionnalité des trois échelles du questionnaire. Cette dernière est une condition indispensable pour l'utilisation du modèle de Rasch. Ainsi, nous pouvons entamer l'analyse de nos données en utilisant ce modèle.

4.6 ANALYSE DES ITEMS DU QUESTIONNAIRE À L'AIDE DU MODÈLE DE RASCH

4.6.1 APERÇU DU MODÈLE DE RASCH

En vue de corroborer les résultats que nous avons exposés dans les parties précédentes, nous allons faire une autre analyse des items du questionnaire en utilisant le logiciel *Winsteps*, conçu selon le modèle de Rasch, ce qui nous permettra de modéliser les données.

Tout d'abord, nous voulons indiquer qu'un modèle nous fournit une représentation plus simple d'une réalité complexe. La modélisation constitue une étape dans la description et la compréhension de nos données (Bertrand et Blais, 2004).

Le modèle de Rasch se fonde sur la théorie de la réponse aux items (TRI) qui est une des théories de mesure. Cette théorie est à double visée. La première, c'est l'estimation la plus pertinente et la plus précise possible de l'habileté des individus à partir de leurs réponses aux items et la seconde est l'évaluation des qualités psychométriques des items (Bertrand & Blais, 2004).

Par ailleurs, parmi les avantages de l'utilisation d'un modèle issu de la TRI pour analyser les données du questionnaire est qu'elle nous permet d'identifier des sujets qui ont répondu de façon atypique (Laurier, 2003).

Ainsi, en utilisant le logiciel *Winsteps* pour analyser les données, nous allons examiner les items du questionnaire et leur adéquation au modèle. Nous allons en principe examiner deux indices d'ajustement : *l'infit* et *l'outfit*. Ces indices nous permettent de détecter les sources de discordance entre les données et le modèle (Blais & Grondin, 2010). Et comme l'indiquent Blais, Laurier et Rousseau (2009), l'indice *outfit* est plus sensible aux valeurs aberrantes : « *Infit and outfit statistics generally detect the same indicators or respondents although the outfit statistic is more sensitive to outliers* » (p. 533).

Avant d'examiner les résultats que nous avons obtenus pour ces deux statistiques, nous voulons présenter la définition de chacune d'elles :

Infit

« *Infit is a t standardized information-weighted mean square statistic, which is more sensitive to unexpected behavior affecting responses to items near the person's measure level* » (Linacre, 2011).

Outfit

« *Outfit is a t standardized outlier-sensitive mean square fit statistic, more sensitive to unexpected behavior by persons on items far from the person's measure level* » (Linacre, 2011).

D'après les définitions présentées ci-dessus des indices *infit* et *outfit*, nous pouvons indiquer qu'il s'agit de deux indices pondérés calculés à partir du carré de la moyenne d'une variable, dont l'une, « *infit* », est plus sensible aux résultats inattendus quand on considère les items proches du profil normal d'un témoin. Et l'autre, « *outfit* », signale les résultats inattendus qui s'éloignent des valeurs standards d'un témoin. Bref, ces deux indices sont souvent proches l'un de l'autre et tendent à identifier les mêmes éléments déviants.

4.6.2 L'AJUSTEMENT ENTRE LES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE ET LE MODÈLE

De prime abord, nous voulons indiquer que les indices d'ajustement nous permettent d'identifier non seulement les items (standard ou indicateur) non conformes au modèle, mais aussi des personnes (sujets). Aussi, pour étudier la qualité de l'ajustement entre les données du questionnaire et le modèle, il faut rappeler qu'il s'agit d'un processus itératif (Blais & Grondin, 2010). Ainsi, nous avons d'abord étudié l'ajustement des répondants, ce qui nous a permis de conserver plus d'items.

En effet, après une première analyse en utilisant le logiciel *Winsteps*, nous avons constaté qu'il y avait quatre sujets, à savoir les sujets 20, 47, 23, 50, dont les indices

d'ajustement n'étaient pas satisfaisants sur le plan de leurs réponses aux trois échelles du questionnaire. Selon Blais et Grondin (2010), « de façon générale, une valeur d'indice *infit* ou *outfit* standardisés se situant à l'extérieur de l'intervalle [-2 ; 2] est considérée comme révélatrice d'un problème d'ajustement » (p. 103).

Tableau XXVII : Statistiques des personnes en ordre de *misfit* (Les standards - échelle de la clarté)

Personne	Mesure estimée	Erreur type	Infit MNSQ	Infit ZSTD	Outfit MNSQ	Outfit ZSTD
20	1,70	0,36	3.65	4,8	3,35	4,60
47	1,70	0,36	3.65	4,8	3,35	4,60
23	3,69	0,55	2,80	3,2	3,17	3,2
50	3,69	0,55	2,80	3,2	3,17	3,2

À titre indicatif, nous présentons les statistiques de ces quatre personnes pour l'échelle de la clarté au tableau XXVII. Et, puisqu'elles ne se conforment pas au modèle, elles pourraient diminuer la précision de la mesure. Nous avons donc décidé de les retirer de nos données.

Une fois ces quatre personnes retirées, nous avons fait les analyses une deuxième fois et commencé à étudier à nouveau les indices d'ajustement pour les soixante personnes qui restaient. Il est important de signaler qu'il faut être prudent quand on retire des sujets pour ne pas perdre de l'information utile. Notre but est d'éliminer de nos données tout bruit causé par la négligence, le manque d'intérêt, la confusion, etc. Dans la partie suivante, nous allons étudier l'adéquation des items du questionnaire pour ainsi retirer les items qui ne se conforment pas au modèle.

4.6.2.1 Les indices d'ajustement (*infit* & *outfit*) pour les 20 standards

Après avoir retiré les quatre personnes dont les réponses nuisaient aux résultats du questionnaire, nous avons refait encore une fois les analyses des items en utilisant le logiciel *Winsteps*. Ensuite, nous avons examiné les tableaux obtenus qui présentaient les statistiques des items pour les trois échelles du questionnaire (voir annexe I). Nous avons examiné seulement les indices *infit* et *outfit* pour ces trois échelles. Nous considérons les items dont la valeur des indices MNSQ s'élève à plus de 1,7 comme des éléments qui causent du bruit à nos données et qu'il faut retirer pour ainsi construire notre référentiel.

Ainsi, nous remarquons que les indices d'ajustement de l'item 1 (le premier standard) de l'échelle de la clarté ne sont pas satisfaisants. En ce qui concerne les deux autres échelles de la pertinence et de l'importance, nous constatons que tous les items s'ajustent bien et que leurs indices d'ajustement sont satisfaisants.

Ces statistiques nous révèlent donc qu'il y a un problème d'ajustement pour le premier standard sur l'échelle de la clarté seulement. Au chapitre suivant, nous discuterons de cet item.

4.6.2.2 Les indices d'ajustement (*infit* & *outfit*) pour les 63 indicateurs

Pour étudier l'adéquation de nos indicateurs au modèle, nous avons examiné les tableaux (voir annexe I) qui présentent les statistiques de ces 63 indicateurs pour les trois échelles du questionnaire. Ainsi, nous avons repéré plusieurs items dont les indices d'ajustement posent problème. Le tableau XXVIII, le tableau XXIX et le tableau XXX illustrent seulement ces items et leurs statistiques.

Tableau XXVIII : Statistiques d'ajustement des indicateurs (échelle de la clarté)

Item	Infit MNSQ	Infit ZSTD	Outfit MNSQ	Outfit ZSTD
7	1,85	3,3	1,77	2,6
10	2,24	4,3	2,16	3,5
26	2,28	4,2	2,01	2,8
38	1,70	2,6	1,35	1,2
43	1,78	2,8	1,49	1,4

Tableau XXIX : Statistiques d'ajustement des indicateurs (échelle de la pertinence)

Item	Infit MNSQ	Infit ZSTD	Outfit MNSQ	Outfit ZSTD
7	1,71	3,1	2,08	4,1
10	1,74	3,1	1,81	3,0
63	1,87	3,4	1,54	1,8

Tableau XXX : Statistiques d'ajustement des indicateurs (échelle de l'importance)

Item	Infit MNSQ	Infit ZSTD	Outfit MNSQ	Outfit ZSTD
9	1,96	3,60	2,04	3,30
10	1,86	3,40	1,78	2,80
18	1,71	2,90	1,37	1,40
54	1,80	3,00	2,70	4,50

Un examen attentif des résultats présentés aux trois tableaux ci-dessus nous permet de constater que l'item 10 pose un problème d'ajustement dans les trois échelles du questionnaire. Aussi, l'item 7 ne s'ajuste pas bien ni dans l'échelle de la clarté ni dans celle de la pertinence. Alors, devrait-on retirer ces deux indicateurs? Cette question sera

traitée lors de la discussion de nos résultats au chapitre suivant pour ainsi procéder à la construction de notre référentiel.

4.6.3 L'INDICE « MESURE » POUR LES STANDARDS ET LES INDICATEURS

En réexaminant les tableaux présentant les statistiques des items du questionnaire produites avec le logiciel *Winsteps* (voir annexe I), nous pouvons repérer un autre indice appelé « *Measure* ». Cet indice nous permettra de classer nos 83 items (20 standards et 63 indicateurs) sur une échelle selon leur degré de clarté, de pertinence et d'importance. Après avoir examiné les résultats obtenus, nous avons pu regrouper nos items selon cet indice *measure*.

En prenant connaissance du tableau XXXI, nous trouvons que les standards sont classés, de gauche à droite, en ordre croissant selon leur indice *measure* qui correspond aussi à la croissance de degré de clarté, de pertinence et d'importance de chacun de ces vingt standards. Il est à noter qu'un standard ou un indicateur estimé moyen quant à sa clarté, sa pertinence ou son importance se voit assigner une valeur de zéro sur l'échelle de Rasch (échelle logistique qui va de -4 à +4). Ainsi, nous remarquons surtout que les standards 2, 4, 18 sont jugés les plus clairs, les plus pertinents et les plus importants.

Il est à signaler que nous considérons non acceptable tout item dont la valeur de l'indice mesure est en bas de -1. Ainsi, nous trouvons que le premier standard est jugé d'après nos répondants comme étant le moins important comme l'indique le tableau XXXI. Nous allons discuter en détail les résultats obtenus pour ce standard au chapitre suivant.

Tableau XXXI : Distribution des standards selon l'indice « mesure »

	M e s u r e						
	-1.5	-1	-0,5	0	0,5	1	1,5
Items « Échelle de la clarté »		12, 20, 15, 13, 1	17, 6, 19, 8, 9, 14	7	5, 10, 16	2, 3, 4, 11, 18	
Items « Échelle de la pertinence »		13, 1	6, 16, 20, 15, 12, 9, 19, 14	11, 17	3, 5, 7, 8, 10	2, 4, 18	
Items « Échelle de l'importance »	1	13	8, 9, 20, 12, 15,	5, 6, 7, 11, 16	10, 17, 19	2, 3, 4, 18	14

Examinons maintenant le tableau XXXII qui nous donne une image claire de nos 63 indicateurs ordonnés selon l'indice mesure. Nous remarquons qu'il y a des éléments communs entre les trois échelles qui sont jugés comme étant les plus clairs, les plus pertinents, et les plus importants, à savoir les indicateurs 7, 16, 14 et 52. Aussi, le troisième indicateur est jugé très clair par nos répondants. Toutefois, ce tableau nous révèle que les indicateurs 1 et 4 sont jugés les moins importants. Ces deux items méritent notre attention. Nous allons en discuter au chapitre suivant pour ainsi sélectionner les items qui composeront notre référentiel et éliminer ceux qui nuisent à nos données.

4.6.4 L'INDICE DE FIDÉLITÉ ET L'INDICE DE SÉPARATION

Après avoir étudié les indices *infit* et *outfit* ainsi que l'indice *mesure* de nos items, nous voulons étudier d'autres indices qui pourraient nous éclairer en ce qui concerne la qualité de l'ajustement entre les données et le modèle. Il s'agit des indices de **fidélité** et de **séparation**. L'indice de fidélité nous permet de préciser jusqu'à quel point les estimations produites par le modèle sont influencées ou non par des erreurs de mesure (Blais & Grondin, 2010). Quant à l'indice de séparation, il « représente la proportion de la variance qui n'est pas due à l'erreur de mesure. Il permet d'évaluer la répartition des personnes ou des items (séparation) sur le continuum de l'endossement envers une attitude » (Jackson & Popvich, 2006, cité dans Blais & Grondin, 2010, p. 112).

Tableau XXXIII : Indices de séparation et de fidélité pour les items des trois échelles du questionnaire

	Les standards			Les indicateurs		
	Clarté	Pertinence	Importance	Clarté	Pertinence	Importance
Indice de fidélité	0,84	0,86	0,85	0,91	0,92	0,89
Indice de séparation	2,30	2,48	2,41	3,24	3,34	2,87

En survolant le tableau XXXIII, nous remarquons que l'indice de séparation obtenu soit pour les standards soit pour les indicateurs sur les trois échelles est plus grand que 2 et que la valeur de l'indice de fidélité correspondant est plus de 0,80 ; ce qui nous indique que moins de 20 % de la variance est due à des erreurs de mesure (Blais & Grondin, 2010). Donc, les valeurs obtenues pour l'indice de fidélité nous permettent de constater que les trois échelles autant des standards que des indicateurs présentent une cohérence interne acceptable malgré qu'il y ait certains items qui présentent des problèmes d'ajustement comme nous l'avons déjà exposé aux parties précédentes. Par ailleurs, ces

résultats vont dans le même sens de ce que nous démontre le coefficient de fidélité *alpha* calculé précédemment.

Ainsi, nous avons pu remarquer, après avoir étudié plusieurs statistiques que nous avons obtenues à l'aide du logiciel *winsteps*, que quelques-uns de nos 83 items posent des problèmes d'ajustement dont nous allons discuter au chapitre suivant. Cela nous amène à conclure que presque tous les items forment un modèle cohérent.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce cinquième chapitre se divise en deux parties principales. La première partie sera consacrée à la discussion et à l'interprétation des résultats exposés au quatrième chapitre. À la seconde partie, nous allons présenter les composantes de notre référentiel de compétences.

5.1 RAPPEL DES QUESTIONS ET DES ÉTAPES DE LA RECHERCHE

Notre étude est une recherche-développement qui vise à concevoir et à élaborer un référentiel de compétences pour les futurs enseignants de FLE. Nous avons défini trois questions à notre recherche.

- a. Quels sont les domaines de performance pertinents pour juger de la qualité de formation des futurs enseignants de FLE ?
- b. Quels sont les standards de performance qui identifient les compétences exigées de ces futurs enseignants?
- c. Quels sont les indicateurs des standards déjà précisés qui permettront de juger le degré d'atteinte de chacun de ces standards?

La réponse à ces questions correspond aux composantes du référentiel envisagé, à savoir les domaines de performance, les standards et les indicateurs ; ce qui nous a amenée à allier la théorie et la pratique. D'abord, nous sommes partie de la théorie en faisant une recension des référentiels de compétences/standards qui existaient déjà, notamment ceux de langues seconde et étrangère. En nous inspirant de ces référentiels, nous avons développé une liste des domaines de performance nécessaires à la formation des futurs enseignants de FLE ; cela nous a permis de répondre à la première question. Ensuite, il nous fallait valider cette liste auprès des experts durant notre enquête de terrain. Ainsi, nous avons eu recours à trois outils de recherche, à savoir les entrevues individuelles, le *focus-group* et le questionnaire.

Pour répondre aux deux dernières questions, nous avons adopté et adapté certains standards et indicateurs des référentiels que nous avons recensés. Nous avons aussi développé quelques-uns de ces standards nous-mêmes. Par la suite, il fallait valider ces standards et ces indicateurs pour vérifier leur clarté, leur pertinence ainsi que leur importance par rapport au contexte égyptien. Tel qu'exposé au troisième chapitre (point 3.4), une première validation a été faite auprès d'un groupe de six experts égyptiens au moyen d'un *focus-group*. Après quoi, nous avons fait une autre validation à grande échelle à l'aide d'un questionnaire regroupant les standards de performance classés par catégories que nous avons nommées **domaines**. Ce même questionnaire contenait aussi des exemples d'indicateurs pour chacun de ces standards.

Au chapitre précédent, nous avons exposé une analyse détaillée des items de ce questionnaire. Dans ce chapitre, nous allons nous attarder aux résultats de cette analyse pour sélectionner les items qui composeront notre référentiel et ainsi nous répondrons aux deux dernières questions de notre recherche reliées aux standards de performance et aux indicateurs.

5.2 FIDÉLITÉ ET VALIDITÉ DU QUESTIONNAIRE

Les analyses effectuées pour tester la validité et la fidélité du questionnaire débouchent sur des résultats fort satisfaisants. Le questionnaire apparaît doté d'une fidélité et d'une cohérence interne qui satisfont largement aux attentes. Les indices de fidélité se sont révélés satisfaisants soit avec les résultats obtenus de l'analyse faite avec le logiciel SPSS ou avec le logiciel *Winsteps*.

L'analyse structurale du questionnaire a été effectuée par l'examen des corrélations parmi les standards de chaque domaine et aussi de celui entre chaque standard et ses indicateurs. Nous avons supposé que chaque standard est censé être significativement corrélé avec les standards du domaine auquel il appartient, et aussi que chaque indicateur doit être significativement corrélé avec son standard et avec les autres indicateurs du même standard.

Les résultats obtenus au niveau des trois échelles du questionnaire reliés aux corrélations entre les standards du même domaine sont dans l'ensemble satisfaisants.

Les corrélations sont presque toujours significatives ($p < 0,05$). Plusieurs corrélations fortes ont été relevées à l'intérieur du groupe des standards reliés à un même domaine. Toutefois, nous avons noté des corrélations faibles entre certains standards comme c'est le cas de deux premiers standards du premier domaine (compétence linguistique).

Quant aux corrélations entre les indicateurs et les standards ainsi que celles entre les indicateurs du même domaine, nous avons remarqué que la majorité des résultats étaient significatifs. Toutefois, nous avons relevé des corrélations faibles non significatives.

Ainsi, nous pouvons conclure que, dans l'ensemble, les items représentant les standards forment un tout homogène et qu'il y a une cohérence largement satisfaisante entre ces vingt items du questionnaire. Quant aux indicateurs, malgré qu'il y ait quelques faibles corrélations parmi certains de ces indicateurs, nous les garderons tous pour le moment. Toutefois, nous allons les étudier davantage à la section suivante pour ainsi en éliminer les éléments non pertinents.

5.3 DISCUSSION DES RÉSULTATS OBTENUS POUR LES INDICES D'AJUSTEMENT

5.3.1 LES INDICES *INFIT* & *OUTFIT*

Au chapitre précédent, nous avons exposé les résultats de l'analyse des items du questionnaire faite en utilisant le logiciel *Winsteps*. Cette analyse nous a permis de vérifier certains indices d'ajustement des données au modèle, à savoir l'indice *infit*, l'indice *outfit*, et l'indice *measure*. En fonction des résultats obtenus pour ces indices, nous allons maintenant identifier les éléments à retirer des items du questionnaire pour ainsi procéder à la construction de notre référentiel.

Premièrement, en ce qui concerne les indices *infit* et *outfit* reliés aux standards, nous avons remarqué que le premier standard qui est relié au domaine de la compétence linguistique, « Le futur enseignant maîtrise les savoirs et les savoir-faire relatifs au système de la langue française », ne s'ajuste pas bien au modèle en ce qui concerne l'échelle de l'importance, mais il s'ajuste bien dans les deux autres échelles de la clarté

et de la pertinence. Pour interpréter ce résultat, nous avons plusieurs justifications possibles. Tout d'abord, puisque c'est le premier élément d'un questionnaire qui se compose de 83 items, nous pensons qu'une des raisons expliquant ce résultat est que les participants n'étaient pas encore familiers avec le questionnaire.

Une autre raison possible, c'est que la majorité des répondants à ce questionnaire étaient des inspecteurs ou des enseignants chevronnés. Or le manuel scolaire qu'on utilise en Égypte dans les écoles secondaires publiques est basé sur l'approche communicative. Selon cette approche, « la langue est vue avant tout comme un instrument de communication, ou mieux comme instrument d'interaction sociale » (Germain, 1993, p. 202). Cette approche donne donc plus du poids à la communication par rapport aux connaissances. Nous supposons alors que nos participants sont imprégnés par les principes de cette approche, ce qui peut justifier le fait qu'ils n'attribuent pas d'importance au premier standard puisque ce dernier insiste sur la maîtrise des *savoirs* en premier lieu. Cependant, Lenoir (2010) souligne l'importance du rôle des savoirs dans un référentiel de compétences : « Selon la logique de l'approche par compétences, les savoirs paraissent dans les référentiels de compétences comme des outils incontournables, indispensables, mais non le but ultime du processus de formation » (p. 93).

Une troisième raison qui est plausible selon nous, c'est que nous devons donner des définitions claires pour ces termes « savoirs » et « savoir-faire » afin d'éliminer l'effet de l'ambiguïté des items qui pourrait influencer négativement les réponses des participants. C'est pour cette raison que nous avons décidé de joindre un glossaire au référentiel que nous avons développé.

Remarquons aussi que ce premier standard appartient au domaine de la *compétence linguistique*. Nous considérons, d'après notre propre expérience en enseignement de FLE dans les écoles secondaires et aussi à la formation des futurs enseignants largement satisfaisante, que ce standard est à la base d'un référentiel de compétences des futurs enseignants de FLE. Comme nous l'avons déjà mentionné au premier chapitre, l'arabe est langue maternelle et la langue de communication dans la vie quotidienne en Égypte. Compte tenu du fait que l'arabe et le français sont deux langues dont le système est tout

à fait différent, la maîtrise des *savoirs* et *savoir-faire* s'avère indispensable pour un futur enseignant de FLE ; cela aide ces futurs enseignants à mieux apprendre la langue française et par la suite à pouvoir communiquer correctement en français. D'après tout ce qui précède, nous n'avons pas retiré ce standard de notre référentiel surtout que ce standard ne cause des problèmes d'ajustement qu'au niveau d'une des trois échelles du questionnaire seulement (celle de l'importance). Par contre, il faut s'attendre à ce qu'il ne suscite pas l'adhésion de tous.

Alors, nous retenons les vingt items du questionnaire qui représentent les standards de performance et nous les gardons dans notre référentiel. Nous allons aussi fournir un glossaire avec ce référentiel.

Quant aux résultats obtenus pour les indicateurs, le tableau XXVIII, le tableau XXIX, et le tableau XXX que nous avons présentés au chapitre précédent montrent que l'indicateur 10, « Le futur enseignant s'exprime sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée à l'oral et à l'écrit », pose des problèmes d'ajustement dans les trois échelles du questionnaire. Pour essayer d'interpréter ce résultat, nous avons eu recours aux remarques écrites par les répondants lors de l'administration du questionnaire. En fait, nous avons eu une note de la part de l'un des répondants reliée à cet indicateur²⁸. Le répondant indique que cet indicateur est composé de deux facettes : l'oral et l'écrit, et que devons distinguer entre « l'oral » et « l'écrit » dans la formulation de cet indicateur. Compte tenu du fait que nous ne pouvons pas retourner vers nos répondants et leur poser des questions par rapport à cet indicateur et que nous ne pouvons pas non plus juger si les autres répondants partageaient cet avis, nous avons décidé de retirer cet indicateur du référentiel.

Soulignons aussi que le tableau XXVIII et le tableau XXIX révèlent que l'indicateur 7, « Le futur enseignant identifie les erreurs d'orthographe de ses apprenants dues aux interférences linguistiques entre le français et l'anglais (ou bien d'autres langues) », ne s'ajuste pas bien ni dans l'échelle de la clarté ni dans celle de la pertinence. Nous allons

²⁸ Il est à signaler que nous n'avons pas reçu beaucoup de commentaires de la part des répondants au questionnaire. De plus, la majorité des commentaires qu'ils nous ont fournis étaient non pertinents par rapport au contenu du questionnaire. À titre d'exemple, certains enseignants ont évoqué leurs pratiques en classe qui n'avaient pas nécessairement de lien avec les items à valider.

donc retirer cet item de notre référentiel. Nous croyons que cet item était ambigu pour nos participants et qu'il faudrait peut-être leur fournir une définition de la notion « *interférences linguistiques* ».

5.3.2 L'INDICE MESURE

Passons maintenant à la discussion des résultats de l'indice mesure que nous avons déjà présentés au quatrième chapitre. Comme nous l'avons précédemment mentionné, les valeurs obtenues pour cet indice nous ont permis d'ordonner les items (les standards et les indicateurs) selon leur degré de pertinence, de clarté et d'importance (voir tableau XXXI et tableau XXXII).

La décision que nous allons prendre c'est que les éléments dont la valeur de l'indice mesure est de moins de « -1,5 » sont des éléments à ne pas garder dans notre référentiel. Par ailleurs, les items dont la valeur de l'indice mesure équivaut à « 1,5 » ou plus sont des éléments importants auxquels on doit porter attention et qui doivent être mis en évidence lors de la construction de notre référentiel.

À la relecture du tableau XXXI et du XXXII qui présentent la distribution des standards ainsi que des indicateurs selon l'indice **mesure**, nous pouvons constater que la valeur de cet indice pour les indicateurs 4 et 5 n'est satisfaisante dans aucune des trois échelles du questionnaire. Alors, nous devons les retirer de nos données.

Par ailleurs, les résultats que ces mêmes tableaux nous montrent des items dont la valeur de l'indice mesure est très satisfaisante comme les standards 2 et 4 ainsi que les indicateurs 3, 14, 16 et 51.

Il importe de signaler que, pour construire notre référentiel, nous allons nous servir des résultats présentés au tableau XXXI et au tableau XXXII qui classent les items du questionnaire en ordre croissant selon leur clarté, leur pertinence et leur importance.

En résumé, l'analyse des items du questionnaire faite à l'aide du logiciel *Winsteps* nous a amenée à éliminer quatre indicateurs dont les indices d'ajustement n'étaient pas satisfaisants. Donc, il nous reste 79 items (20 standards et 59 indicateurs) dont les

résultats ont confirmé la clarté, la pertinence et l'importance et qui constitueront les éléments de notre référentiel.

5.4 LE RÉFÉRENTIEL : PRÉSENTATION ET COMPOSANTES

À la suite de la discussion des résultats que nous avons présentée à la partie précédente, nous avons éliminé quatre items du questionnaire. Ainsi, notre référentiel sera composé de 79 items (20 standards et 59 indicateurs) regroupés sous six grandes catégories que nous avons nommées **domaines**. À cet égard, nous voulons souligner que les deux premiers domaines comprennent les standards de performance reliés à la composante disciplinaire (ou linguistique) et les quatre derniers domaines comprennent les standards reliés à la composante pédagogique que nous avons déjà présentées au deuxième chapitre. Nous avons fourni une définition détaillée à chacun de ces six domaines du référentiel.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, ces six domaines regroupent vingt standards de performance qui forment la base de ce référentiel (voir figure 19). Chaque standard a certains indicateurs qui le précisent de manière opérationnelle. À la fin de ce référentiel, nous trouverons un glossaire qui contient la définition de certains termes qui sont utilisés dans le référentiel pour rendre le contenu plus clair pour les utilisateurs.

Nous voulons rappeler que pour élaborer ce référentiel de compétences, nous nous sommes inspirée de plusieurs référentiels développés dans plusieurs pays du monde, entre autres la Belgique, les États-Unis et le Québec. Le cadre et les éléments fondamentaux reposent sur des principes généraux sinon universels. Quant à sa validation, elle s'est déroulée en Égypte où le français est enseigné comme deuxième langue étrangère, ce qui nous oblige à tenir compte des contraintes du terrain.

À cet égard, nous voulons souligner qu'il s'agit d'un référentiel qui ne prétend pas être généralisable. Il peut en inspirer d'autres ou même servir de point de départ, mais le principe sur lequel son élaboration repose est celui de la spécificité des besoins, des contextes et des langues. La méthodologie utilisée vise à dégager des consensus au sein d'une communauté particulière de praticiens.

Il s'agit d'un cadre de référence et non pas d'un « un moule aliénant ». Cela entraîne un peu de relativité et de pondération en fonction des conditions d'utilisation. Si on veut l'adapter dans d'autres pays ayant le français comme langue étrangère, il faut tenir compte de la spécificité du contexte de son application étant donné que les qualités du bon enseignant diffèrent selon les publics comme l'a indiqué Paquay (2004). Lors de son adaptation à un autre contexte, certains standards de ce référentiel seront plus mis en valeur au détriment des autres ; quelques-uns seront peut être éliminés selon le contexte et l'environnement d'apprentissage.

À titre d'exemple, le septième standard de ce référentiel évoque l'utilisation des TIC en salle de classe : « Le futur enseignant est en mesure de se servir des données des technologies de l'information et de la communication pour animer sa classe ». Si nous comptons appliquer ce référentiel dans un environnement où les enseignants n'ont pas accès aux outils informatiques, ce standard sera alors considéré comme idéaliste, voire irréaliste.

Dans le même ordre d'idée, examinons le douzième standard de ce référentiel : « Le futur enseignant est en mesure de gérer l'apprentissage de ses apprenants lors des travaux individuels et en groupes ». Si nous parlons de l'environnement physique d'une classe où il y a une soixantaine d'apprenants, ce sera un défi pour l'enseignant de diviser la classe en groupes et de gérer le travail en équipe, surtout si la salle n'est pas assez spacieuse.

Nous prenons un autre exemple qui touche l'apprenant, le neuvième standard : « Le futur enseignant est en mesure d'utiliser des techniques différentes pour motiver et stimuler les apprenants en fonction de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales ». Si les enseignants, dans le contexte où l'on veut adapter ce référentiel, adoptent une vision traditionnelle de l'enseignement, l'accent sera mis sur la transmission des savoirs et non pas sur le développement des compétences des apprenants. Les apprenants seront alors considérés comme des récepteurs passifs, et évidemment, on négligera le rôle des activités et de la motivation en salle de classe et ainsi de suite.

Un autre point à soulever qui est relié au deuxième domaine de ce référentiel, *communication*, concerne le cas où l'enseignant adopte une méthodologie traditionnelle, comme la méthode « grammaire-traduction », pour l'enseignement des langues étrangères ; l'accent sera mis alors sur l'écrit et surtout sur la mémorisation des règles au détriment de l'oral. La communication orale ne sera pas une priorité dans ce contexte, ce qui veut dire que les standards de ce deuxième domaine seront considérés non pertinents dans un tel cas. En un mot, les objectifs poursuivis sont prioritaires surtout quand ils sont endossés par la communauté.

En bref, le référentiel que nous avons conçu peut être adapté dans d'autres pays, mais à condition de tenir compte des conditions d'enseignement et du contexte où on veut l'appliquer ainsi que des besoins des apprenants. La vision de l'enseignement change d'un contexte à l'autre ; ce qui est considéré important dans un contexte, ne sera pas nécessairement perçu de la sorte dans un autre.

Dans les pages qui suivent, nous présenterons les composantes de ce référentiel.

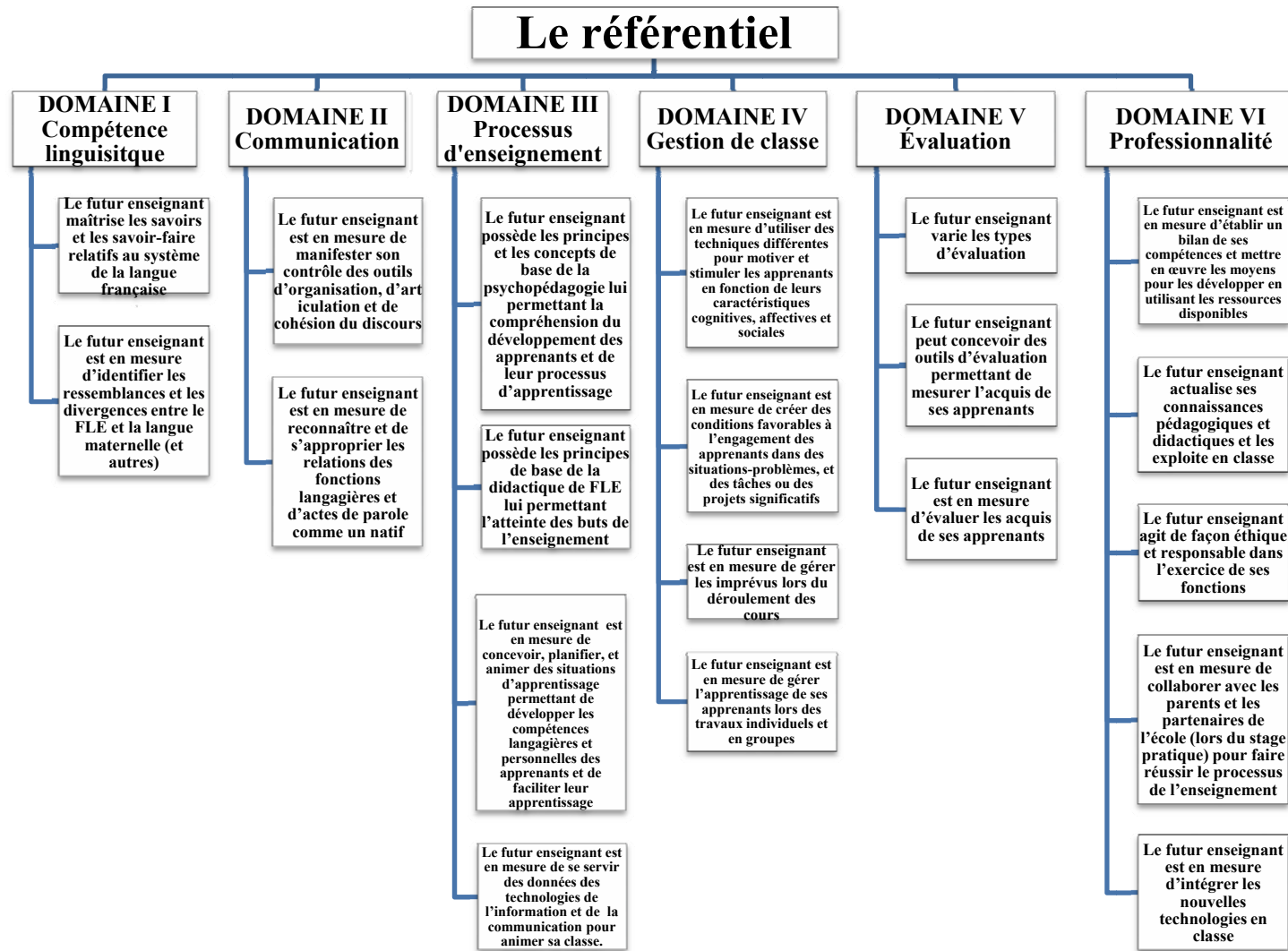


Figure 19 : Les standards de performance des futurs enseignants de FLE

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FLE

DOMAINE I : COMPÉTENCE LINGUISTIQUE

Posséder l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions du système de la langue française qui permettent au futur enseignant de manipuler cette dernière.

1. Le futur enseignant maîtrise les savoirs et les savoir-faire relatifs au système de la langue française.

- 1.1. Le futur enseignant peut s'exprimer spontanément et correctement en français à l'oral et à l'écrit.
- 1.2. Le futur enseignant peut comprendre une gamme de textes longs et exigeants.
- 1.3. Le futur enseignant peut saisir des significations implicites.
- 1.4. Le futur enseignant maîtrise les règles grammaticales du français.

2. Le futur enseignant est en mesure d'identifier les ressemblances et les divergences entre le FLE et la langue maternelle (et autres).

- 2.1. Le futur enseignant identifie les erreurs de prononciation de ses apprenants dues aux interférences linguistiques.
- 2.2. Le futur enseignant identifie les erreurs de syntaxe commises par ses apprenants et dues à la langue maternelle.

DOMAINE II : COMMUNICATION

Posséder le savoir-faire relatif aux dimensions du système de la langue française en prenant en considération la valeur sociolinguistique et les fonctions pragmatiques de ses variations.

3. Le futur enseignant est en mesure de manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.

3.1. Le futur enseignant échange avec des locuteurs natifs sur des sujets variés dans différentes situations de communication.

4. Le futur enseignant est en mesure de reconnaître et de s'approprier les relations de fonctions langagières et d'actes de parole comme un natif.

4.1. Le futur enseignant maîtrise les différents actes de parole (exprimer un jugement, exprimer des souhaits, etc.).

4.2. Le futur enseignant implique ses apprenants dans des situations de communication ayant les actes de parole comme objectif.

DOMAINE III : PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT

Assimiler les principes et les concepts de base de la didactique, et de la psychopédagogie et s'en servir pour atteindre les buts d'enseignement et d'apprentissage de FLE.

5. Le futur enseignant possède les principes et les concepts de base de la psychopédagogie lui permettant la compréhension du développement des apprenants et de leur processus d'apprentissage.

5.1. Le futur enseignant identifie les théories d'apprentissage des LE/LS²⁹ nécessaires à la gestion de la progression de ses apprenants.

5.2. Le futur enseignant identifie les différents styles d'apprentissage de ses apprenants à l'aide des outils disponibles pour mieux comprendre ses apprenants.

5.3. Le futur enseignant identifie les intelligences multiples de ses apprenants à l'aide des outils disponibles pour mieux encadrer ses apprenants.

5.4. Le futur enseignant utilise les techniques de communication non-verbale comme les gestes, le contact oculaire pour garder l'attention de ses apprenants.

6. Le futur enseignant possède les principes de base de la didactique de FLE lui permettant l'atteinte des buts de l'enseignement.

6.1. Le futur enseignant maîtrise les différentes stratégies et méthodes d'enseignement.

²⁹ Langue étrangère/langue seconde

6.2. Le futur enseignant varie ses stratégies et ses méthodes d'enseignement en fonction du contexte et des caractéristiques de ses apprenants.

7. Le futur enseignant est en mesure de concevoir, planifier, et animer des situations d'apprentissage permettant de développer les compétences langagières et personnelles des apprenants et de faciliter leur apprentissage.

7.1. Le futur enseignant planifie ses cours en fonction de la diversité des apprenants.

7.2. Le futur enseignant fournit constamment de la rétroaction à ses apprenants à propos de leurs productions.

7.3. Le futur enseignant élabore des plans détaillés à chacun de ses cours.

7.4. Le futur enseignant peut concevoir des activités et des tâches d'apprentissage variées allant des plus simples aux plus complexes.

8. Le futur enseignant est en mesure de se servir des données des technologies de l'information et de la communication pour animer sa classe.

8.1. Le futur enseignant utilise des supports audiovisuels variés pour animer sa classe

8.2. Le futur enseignant se sert des activités et des jeux linguistiques présentés dans certains sites pédagogiques sur Internet pour animer sa classe.

DOMAINE IV : GESTION DE CLASSE

Organiser l'environnement de la classe pour qu'il soit favorable au développement des compétences des apprenants et à un apprentissage plus efficace.

9. Le futur enseignant est en mesure d'utiliser des techniques différentes pour motiver et stimuler les apprenants en fonction de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.

- 9.1. Le futur enseignant implique ses apprenants à des activités de groupe.
- 9.2. Le futur enseignant utilise des activités variées qui s'adressent aux différents styles d'apprentissage de ses apprenants.
- 9.3. Le futur enseignant anime les groupes de travail en classe.
- 9.4. Le futur enseignant utilise des techniques variées de motivation.

10. Le futur enseignant est en mesure de créer des conditions favorables à l'engagement des apprenants dans des situations-problèmes, et des tâches ou des projets significatifs.

- 10.1. Le futur enseignant organise l'environnement physique de sa classe pour faciliter l'interaction lors du travail avec les pairs et celui en groupe.
- 10.2. Le futur enseignant implique ses apprenants à des projets éducatifs ayant pour but le développement de leurs compétences langagières.

11. Le futur enseignant est en mesure de gérer les imprévus lors du déroulement des cours.

- 11.1. Le futur enseignant est en mesure de surmonter les problèmes qui peuvent arriver en classe et qui sont dus aux comportements inattendus ou inacceptables des apprenants.
- 11.2. Le futur enseignant planifie des activités supplémentaires (alternatives) pour faire face aux problèmes matériels ou techniques qui peuvent arriver en classe.

12. Le futur enseignant est en mesure de gérer l'apprentissage de ses apprenants lors des travaux individuels et en groupes.

- 12.1. Le futur enseignant gère le temps du déroulement des activités en classe.
- 12.2. Le futur enseignant planifie une gamme d'activités qui permettent de développer l'autonomie et la créativité de ses apprenants.
- 12.3. Le futur enseignant organise et encadre le travail de sa classe.
- 12.4. Le futur enseignant anime les groupes de travail en classe.

DOMAINE V : ÉVALUATION

Concevoir et/ou utiliser des outils de mesure permettant de vérifier et d'analyser le développement des compétences des apprenants.

13. Le futur enseignant varie les types d'évaluation.

- 13.1. Le futur enseignant identifie, en situation d'apprentissage, les difficultés de ses apprenants.
- 13.2. Le futur enseignant évalue les connaissances ainsi que les compétences préalables de ses apprenants.
- 13.3. Le futur enseignant fournit de la rétroaction à ses apprenants à propos de leurs résultats.
- 13.4. Le futur enseignant corrige, au fur et à mesure, les erreurs persistantes de ses apprenants.

14. Le futur enseignant peut concevoir des outils d'évaluation permettant de mesurer l'acquis de ses apprenants.

- 14.1. Le futur enseignant conçoit des tests à questions subjectives (ouvertes) et d'autres objectives (fermées) pour évaluer ses apprenants.
- 14.2. Le futur enseignant conçoit des outils d'évaluation pour faire le point sur les connaissances acquises par ses apprenants.

15. Le futur enseignant est en mesure d'évaluer les acquis de ses apprenants.

- 15.1. Le futur enseignant évalue la progression de ses apprenants après chaque étape d'apprentissage.
- 15.2. Le futur enseignant analyse les résultats de ses apprenants.
- 15.3. Le futur enseignant discute les résultats avec ses apprenants.

DOMAINE VI : PROFESSIONNALITÉ

Développer les compétences nécessaires à la professionnalisation du métier d'enseignant (la mobilisation des savoirs professionnels, l'apprentissage continu, l'efficacité et l'efficience des enseignants, le partage de l'expertise).

16. Le futur enseignant est en mesure d'établir un bilan de ses compétences et de mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles.

- 16.1. Le futur enseignant analyse continuellement sa pratique professionnelle.
- 16.2. Le futur enseignant s'autoévalue et détermine ses besoins professionnels.

17. Le futur enseignant actualise ses connaissances pédagogiques et didactiques et les exploite en classe.

- 17.1. Le futur enseignant enrichit sa pratique professionnelle.
- 17.2. Le futur enseignant suit les recherches récentes reliées à sa discipline.

18. Le futur enseignant agit de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

- 18.1. Le futur enseignant mesure les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne.
- 18.2. Le futur enseignant assure la sécurité et la santé des personnes (apprenants, personnels, etc.).

18.3. Le futur enseignant évite toute forme de discrimination et de dévalorisation à l'égard de ses élèves, des parents et des collègues.

18.4. Le futur enseignant respecte les aspects confidentiels de sa profession.

19. Le futur enseignant est en mesure de collaborer avec les parents et les partenaires de l'école (lors du stage pratique) pour faire réussir le processus de l'enseignement.

19.1. Le futur enseignant participe à la gestion de l'école.

19.2. Le futur enseignant travaille en équipe.

19.3. Le futur enseignant collabore à des projets scolaires.

19.4. Le futur enseignant échange des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques.

19.5. Le futur enseignant communique aux parents les résultats de ses apprenants.

20. Le futur enseignant est en mesure d'intégrer les nouvelles technologies en classe.

20.1. Le futur enseignant est en mesure d'utiliser les logiciels de la bureautique.

20.2. Le futur enseignant suit les recherches récentes dans son domaine via Internet.

20.3. Le futur enseignant entraîne ses apprenants à utiliser l'ordinateur pour leur faciliter les tâches d'apprentissage.

20.4. Le futur enseignant implique ses apprenants dans des activités qui visent à développer leurs compétences de recherche via Internet.

GLOSSAIRE

Bureautique

Ensemble de méthodes et de moyens dérivés de l'informatique permettant de préciser, d'automatiser, d'accélérer, d'opérationnaliser et d'intégrer les fonctions et tâches de bureau (Legendre, 2005, p. 178).

Didactique

Discipline éducationnelle appliquée qui consiste à élaborer, expérimenter, évaluer et assurer la rétroaction continue d'un agencement d'objectifs et de stratégies pédagogiques devant permettre à des sous-groupes de sujets d'atteindre les buts d'un système éducatif (Legendre, 2005, p. 403).

Éthique

Ensemble de règles et de principes régissant la pratique d'un domaine d'activité (Legendre, 2005, p. 620).

Indicateur

- Comportement ou élément d'une performance ou d'un processus, qui renseigne sur la progression ou la réalisation des apprentissages (Legendre, 2005, p. 761).
- Élément de performance observable illustrant de façon typique la maîtrise d'un niveau de compétence donné (Laurier & Lussier. 2002, p. 163).

Interférences linguistiques

Phénomène interlinguistique caractérisé par l'apparition, dans l'utilisation d'une langue, d'éléments ou de structures d'une autre langue. [...] Ce phénomène largement inconscient se retrouve le plus souvent chez des apprenants de langue seconde utilisant des éléments de leur langue maternelle ou d'une autre langue qu'ils connaissent (Legendre, 2005, p. 799).

Psychopédagogie

- Discipline qui intègre la psychologie et la pédagogie pour traiter les besoins des enfants et des adolescents lorsqu'ils sont en milieu scolaire (Legendre, 2005, p. 1112).
- Application de la psychologie expérimentale à la pédagogie. « La psychopédagogie devrait être l'étude directe et vivante des actions et des relations des élèves au contact de l'exigence pédagogique » (la Croix, 11 févr. 1971, cité dans le grand Robert de la langue française).

Rétroaction

Information, évaluation, réponse fournie par l'Agent au Sujet suite à une période d'apprentissage. Processus de collecte et d'analyse des évaluations et des commentaires des élèves en regard des divers aspects significatifs d'un cours dans le but d'en conserver les éléments positifs et de remédier aux composantes négatives (Legendre, 2005, p. 1193).

Savoir-faire

Adresse dans l'exercice d'une activité artistique, intellectuelle, physique ou sociale (Legendre, 2005, p. 1203).

Style d'apprentissage

Mode préférentiel modifiable via lequel le Sujet aime maîtriser un apprentissage, résoudre un problème, penser ou, tout simplement, réagir dans une situation pédagogique (Legendre, 2005, p. 1272).

Syntaxe

Ensemble des règles grammaticales régissant la combinaison des mots en propositions, et l'enchaînement des propositions entre elles ; ensemble des règles concernant la structure des phrases et les relations entre les éléments constitutifs de ces phrases (Legendre, 2005, p. 1286).

CHAPITRE 6 : CONCLUSION

CHAPITRE 6 : CONCLUSION

Dans ce dernier chapitre, nous allons d'abord faire une conclusion générale de la présente étude. Nous présenterons ensuite les principales forces et limites de notre recherche ainsi que quelques pistes pour les futures recherches.

6.1. CONCLUSION GÉNÉRALE

Les référentiels de compétences/standards et la formation professionnelle des enseignants sont devenus des sujets qui suscitent beaucoup d'intérêt de la part des chercheurs en éducation (Paquay, 1994 ; Perrenoud, 1994 ; Perrenoud, 2001 & Berchoud, 2007). D'ailleurs, nous repérons beaucoup de référentiels développés dans plusieurs pays du monde pour guider la formation des enseignants comme c'est le cas en France, en Belgique, au Québec en particulier.

La présente étude nous a permis de concevoir et d'élaborer un référentiel de compétences pour les futurs enseignants de FLE qui a été validé en Égypte. Ce référentiel est en fait la principale conclusion, l'aboutissement et la finalité de ce travail. Dans le cas particulier de l'Égypte, le français est enseigné comme deuxième langue étrangère après l'anglais dans les écoles publiques. La formation des futurs enseignants de FLE est la responsabilité des facultés de pédagogie. À notre connaissance, il n'y a aucun référentiel qui guide la formation des futurs enseignants de FLE dans ces facultés. L'absence d'un référentiel justifie la pertinence d'en élaborer un. Ainsi, nous avons mené une recherche-développement pour développer ce référentiel. Il importe de souligner la difficulté rencontrée pour élaborer la méthodologie de notre recherche puisqu'elle n'est pas assez explicitement traitée dans les documents qu'on a recensés. Également, il n'y a pas une manière unique pour élaborer ces référentiels (Levy-Leboyer, 2004). Ainsi, nous avons développé notre propre méthodologie qui a fait appel à trois outils de recherche, à savoir l'entrevue, le *focus-group* et le questionnaire.

Pour entamer cette recherche, l'analyse des référentiels existants était nécessaire. Le recensement des écrits nous a amenée à retenir certains éléments importants, ce qui nous a permis d'identifier les domaines de performance nécessaires à la formation des futurs enseignants.

La collecte de données a été faite en Égypte où le français est enseigné comme deuxième langue étrangère dans les écoles publiques. Les participants à cette recherche œuvrent dans des milieux variés : des professeurs universitaires, des enseignants expérimentés, des chercheurs de FLE et des inspecteurs. Pour traiter nos données, nous avons eu recours à une méthode mixte. Les résultats de l'analyse des données nous ont amenée à sélectionner les items qui composeront notre référentiel. Ainsi, nous avons pu construire notre référentiel qui se compose de six domaines de performance, à savoir compétence linguistique, communication, processus d'enseignement, gestion de classe, évaluation et professionnalité. Ces six domaines regroupent vingt standards de performance qui forment la base de ce référentiel. Chaque standard comprend plusieurs indicateurs qui le rendent plus clair et plus précis.

Enfin, nous pensons que le produit issu de cette recherche, c'est-à-dire le référentiel de compétences des futurs enseignants de FLE, constitue une contribution importante qui pourra guider la formation des futurs enseignants de FLE. L'originalité de cette recherche repose non seulement sur le fait de développer ce référentiel, objectif de l'étude, mais aussi la méthodologie que nous avons développée pour élaborer ce référentiel constitue une des principales contributions de cette recherche-développement.

6.2. CONTRIBUTIONS ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Au terme de cette recherche, nous considérons qu'il importe d'en souligner les apports ainsi que les limites. Tout d'abord, il existe très peu d'écrits sur la méthodologie d'élaboration des référentiels de compétences ou de développement des standards en éducation. Comme les travaux sont peu explicites à propos de la méthodologie dans l'élaboration des référentiels, nous avons bâti nous-même notre propre méthodologie en

nous inspirant des projets que nous avons recensés. Cela constitue une contribution importante de cette étude.

Par ailleurs, une des principales caractéristiques de la méthodologie de cette recherche est le fait qu'elle nous a permis d'allier la théorie et la pratique. Pour bâtir notre référentiel, nous ne nous sommes pas seulement contentée de la théorie, c'est-à-dire des référentiels ou des projets du développement des standards que nous avons repérés. Et nous ne sommes pas non plus partie de la pratique pour déterminer les gestes professionnels sur le terrain ou pour faire une analyse de situations de travail comme c'est le cas dans certains référentiels professionnels. Mais plutôt, la théorie -les écrits recensés- était comme une source principale d'inspiration qui nous a permis de construire une ébauche de notre référentiel. Ce dernier a été validé par la suite auprès des membres d'une communauté de pratique. À cet égard, il est important de souligner que nous avons constaté, dans le cadre de notre recherche, la limite d'une méthodologie qui se fonde seulement sur les croyances des membres d'une communauté de pratique pour élaborer un référentiel de compétences. C'était le cas du premier standard du référentiel que nous avons élaboré ; où les résultats ont indiqué que la communauté de pratique avait jugé ce standard non important. Toutefois, nous n'avons pas pu éliminer ce standard du référentiel³⁰.

Bref, la méthodologie de la présente étude évite de devoir construire un référentiel seulement sur des principes théoriques qui ne sont pas partagés et qui se révèlent insuffisants ; par contre, elle favorise la reproduction des conceptions majoritaires en sondant le terrain et donc une certaine forme d'immobilisme.

De fait, le référentiel lui-même constitue le principal apport de cette recherche. Une fois que ce référentiel sera mis en œuvre, il servira comme cadre de référence pour la conception des programmes de formation des futurs enseignants de FLE en Égypte. De plus, il sera un outil d'autoévaluation pour les futurs enseignants. Également, ce référentiel pourra aussi être utilisé dans d'autres pays ayant le français comme langue étrangère. À cet égard, il importe de souligner que notre référentiel n'est pas une

³⁰ Voir chapitre 5, point 5.3.1 pour plus de détails concernant ce standard.

prescription destinée aux formateurs des futurs enseignants, il s'agit plutôt d'un cadre de référence. Il ne s'agit pas d'un moule, mais d'un cadre de référence qui pourra être adapté ou adopté en fonction du contexte de son application. Par contre, un référentiel qui suscite l'adhésion risque de devenir une pièce maîtresse dans le processus d'accréditation des individus (via la certification des enseignants) et des établissements de formation (via l'agrément des programmes).

Également, on peut considérer qu'une des qualités de cette recherche tient à l'application d'une méthodologie mixte. En effet, afin de recueillir nos données, nous avons eu recours à trois outils : des entrevues individuelles, un *focus-group* et un questionnaire. Le recours à ces outils renvoie à des méthodes qualitatives et quantitatives. Pour analyser les données recueillis, nous avons eu recours à deux logiciels : SPSS et *Winsteps*. Le logiciel SPSS nous a aidée à faire une analyse descriptive de nos données ainsi que l'étude des corrélations. Quant au logiciel *Winsteps*, il nous a permis de modéliser les données recueillies à la suite de l'administration du questionnaire, ce qui nous a amenée à étudier la qualité des items qui composeraient notre référentiel. Il est à signaler que nous avons validé les items de ce référentiel une fois lors de la tenue du *focus-group* auprès d'un groupe d'experts et une autre fois lors de la validation à grande échelle à l'aide d'un questionnaire³¹.

Cependant, cette étude présente certaines limites. Comme nous l'avons déjà exposé, ce référentiel se compose de six domaines de performance qui regroupent vingt standards et cinquante-neuf indicateurs. Les vingt standards identifient les compétences essentielles à la formation d'un futur enseignant de FLE. En ce qui concerne les indicateurs que nous avons développés à ces standards, ils ne constituent pas une liste exhaustive. Ce qui signifie que, lors de la mise en œuvre ce référentiel, les formateurs pourront en générer bien d'autres en fonction du contexte.

En révisant les composantes du référentiel³² que nous avons élaboré, nous avons constaté que la définition du deuxième domaine, communication, insiste sur la valeur sociolinguistique de la langue française : « Posséder le savoir-faire relatif aux

³¹ Voir chapitre 4 (point 4.1) pour plus des détails.

³² Voir chapitre 5, point 5.4.

dimensions du système de la langue française en prenant en considération la valeur sociolinguistique et les fonctions pragmatiques de ses variations ». Évidemment, la valeur sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue y compris la culture au sens large (les différences culturelles, les coutumes, etc.). Toutefois, nous ne trouvons aucun des standards de ce domaine qui évoque de façon explicite la dimension culturelle de la langue française. Cependant, nous voulons indiquer que cette dimension culturelle traverse plusieurs autres compétences. À titre d'exemple, le deuxième standard de ce deuxième domaine évoque « les actes de parole » qui est une compétence pragmatique selon la classification de Bachman (1990)³³. Ces actes de parole sont un des aspects culturels de la langue française. Toutefois, nous devons donner plus du poids à cet aspect culturel dans notre référentiel.

Nous croyons aussi que le choix des termes utilisés dans la formulation de certains items du questionnaire a affecté leur clarté, ce dont nous avons discuté au cinquième chapitre. C'est pourquoi nous avons pensé à joindre un glossaire au référentiel pour toute utilisation ultérieure.

Une autre limite à signaler est reliée à la taille de notre échantillon. Le questionnaire, qui regroupait les items à valider en vue de construire notre référentiel, a été administré auprès d'un échantillon composé de 80 professeurs-formateurs, enseignants chevronnés et inspecteurs. Comme nous avons éliminé certains exemplaires où beaucoup de réponses étaient incomplètes et forcément ceux qui ne nous ont pas été retournés ; le corpus s'est alors réduit à 64 sujets. En fait, nous avons fait de notre mieux pour assurer l'administration de ce questionnaire à grande échelle. Mais, étant donné que nos moyens étaient assez limités (temps et budget), que notre recherche est un travail individuel et que c'est nous-même qui assurions son administration dans plusieurs régions d'Égypte, nous n'avons pas pu augmenter la taille de notre échantillon. Néanmoins, malgré ces limites, c'est un échantillon de témoins qui, quantitativement et qualitativement, présente suffisamment de garanties aux fins de ce travail.

³³ Voir figure 7

6.3. PISTES DE RECHERCHES FUTURES

À notre connaissance, cette recherche est la première tentative visant à concevoir et à développer un référentiel de compétences pour les futurs enseignants de FLE en Égypte. Pour donner suite à cette étude, il serait intéressant qu'une première application de ce référentiel soit suivie d'une étude évaluative de son apport et d'une autre étude exploratoire qui tiendra compte des suggestions des formateurs responsables de son application ainsi que des futurs enseignants eux-mêmes auxquels ce référentiel sera appliqué.

Dans le but d'approfondir cette étude, une recherche future pourrait être entreprise pour générer un bon nombre d'indicateurs supplémentaires aux standards de chaque domaine en se référant au contexte de son application étant donné que la liste des indicateurs que ce référentiel contient n'est pas exhaustive.

Enfin, parmi les autres perspectives, nous croyons qu'il est pertinent d'effectuer une étude dont l'objectif sera l'évaluation des programmes de formation des futurs enseignants de FLE dans les facultés de pédagogie en Égypte, et par la suite, de vérifier si ces programmes, avec leur spécificité éventuelle et leur variété, permettront de développer les compétences identifiées dans ce référentiel.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* Bruxelles : De Boeck Université.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2002). *Program standards for the preparation of foreign language teachers*. Consulté le 20 septembre 2008 : <http://www.actfl.org/files/public/ACTFLNCATEStandardsRevised713.pdf>
- American Federation of Teachers. (1990). *Standards for teachers competence in education assessment of students*. USA : National Council on Measurement in Education.
- American Psychological Association. (2001). *Publication manual of the American Psychological Association*. (5th ed.). Washington, DC : American Psychological Association.
- Arénilla, L. (2002). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Bordas/VUEF.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Toronto : Oxford University Press.
- Barbé, G. (2005). Stratégies de formation pour changer les pratiques évaluatives. In G. Barbé, & J. Cortillon (dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Parcours et stratégies de formation* (pp. 199-225). Bruxelles : Édition de Boeck Université.
- Barrette, C. M. (1999). Assessment and the standards for foreign language learning. In A. G. Nerenz (dir.), *Standards for a new century. Selected papers from the 1999 central States conference* (pp. 1-18). USA : National Textbook Company.
- Barrué, J.-P. (2007). Les corps d'inspection et la question des compétences de l'enseignant : comment et sur quoi fonder l'évaluation de l'activité professionnelle des enseignants? In M. Bru, & L. Talbot (dir.), *Des compétences*

pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche (pp.19-34).
Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.

Behrens, M. (2006a). Introduction. In M. Behrens (dir.), *Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif* (pp. 5-7). Neuchâtel : IRDP.

Behrens, M. (2006b). Standards : quand la politique s'empare de l'évaluation. In G. Figari, & L. M. Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologie* (pp. 93-100). Paris : L'Harmattan.

Bélair, L., Laveault, D., & Lebel, C. (2007). *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Benson, B. P. (2003). *How to meet standards, motivate students, and still enjoy teaching! Four practices that improve student learning*. USA : Corwin Press, Inc.

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

Bertrand, J. T, Brown, J. E., & Ward, V. M. (1992). Techniques for Analyzing Focus Group Data. *Evaluation review*, 16(2), 198-209.

Bertrand, R., & Blais, J.-G. (2004). *Modèles de mesure. L'apport de la théorie des réponses aux items*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Blais, J.-G., & Grondin, J. (2010). L'impact de la formulation des items dans les questionnaires d'enquête : une étude avec le modèle de Rasch pour les données polytomiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(2), 95-126.
- Blais, J.-G., & Fournier, M. (1997). Réflexions sur la modélisation statistique des scores aux tests. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), 69-93.
- Blais, J.-G., Laurier, M. D., & Rousseau, C. (2006). La construction de compétences à partir d'indicateurs de pertinence. In G. Figari, P. Rodrigue, & M. Palmira Alve (dir.) *Évaluation des compétences et apprentissages expérimentiels. Savoirs, modèles et méthodes* (pp. 349-361). Lisbonne : EDUCA.
- Blais, J.-G., Laurier, M. D., & Rousseau, C. (2009). Deriving Proficiency Scales from Performance Indicators Using the Rasch Model. In E. V. Smith, & G. E. Stone (dir.) *Criterion referenced testing: Practice analysis to score reporting using Rasch measurement models* (pp. 528-542). Minnesota : JAM Press.
- Bonneton, D. (2008). Naviguer à vue : les savoirs des enseignants entre objectivation et prise de conscience. In P. Perrenoud (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 23-32). Bruxelles : De Boeck.
- Bosman, C., Gerard, F.-M., & Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Bourdoncle, R. (1991). L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 133-151.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.

- Bru, M., & Talbot, L. (2007). *Des compétences pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Burke, K. (2006). *From standards to rubrics in 6 steps*. USA : Corwin Press, Inc.
- Calderhead, J. (1992). Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants. *Recherche et formation*, 11, 51-63.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carr, J. F., & Harris, D. E. (2001). *Succeeding with standards*. USA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Christie, D. (2004). Le référentiel de compétences des « chartered teachers » en Écosse : renforcement ou diminution du professionnalisme? In L. Paquay (dir.), *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux* (pp. 179-196). Paris : L'Harmattan.
- Cizek, G. J. (2007). *Standard setting : a guide to establishing and evaluating performance standards on tests*. USA : Sage publications.
- Cloud, N. (2000). Incorporating ESL standards into teacher education programs: ideas for teacher educators. In, M. A. Snow (dir.), *Implementing the ESL standards for pre-k-12 students through teacher education* (pp. 1-32). USA : TESOL.
- Conseil de la Coopération Culturelle. Comité de l'Éducation. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- De Chambine, S., Huchet, A., & Lamy, A. (2002). *Comment élaborer un référentiel qualité? De la théorie à la pratique*. Paris : Éditions Lamarre.

- Degallaix, E., & Meurice, B. (2002). *Construire des apprentissages au quotidien : du développement des compétences au projet d'établissement*. Bruxelles : De Boeck éducation.
- De Ketele, J.-M. (2001). Place de la notion compétence dans l'évaluation des apprentissages. In G. Figari, M. Achouche, & V. Barthélémy (dir.), *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 35-43). Bruxelles : De Boeck Université.
- De Ketele, J.-M., & Gerard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.
- Delory, C. (2002). L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental. De quoi parle-t-on? In L. Paquay, G. Carlier, L. Collès, & A.-M. Huyynen (dir.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant: Pratiques, méthodes et fondements. Actes du colloque du 22 novembre 2002* (pp. 21-35). Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Drake, S. M. (2007). *Creating standards based integrated curriculum : Aligning curriculum, content, assessment, and instruction*. California : Corwin Press.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, Ch., Marcellesi, J.-B., & Mével, J.-P. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Durand, M.-J., & Chouinard, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : Hurtubise HMH.
- Elgazzar, F. F. (2006). *Developping the first three elementary grades mathematics in the light of suggested content standards*. Thèse de maîtrise, Université d'Alexandrie, Égypte.
- Fernandez, A. Y. (2004). *A qualitative study of selected fourth grade teachers' perceptions of the sunshine state standards*. Thèse de doctorat, Florida International University, USA.

- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Figari, G. (2006a). À la recherche de méthodologies de validation des acquis de l'expérience. In G. Figari, P. Rodrigue, & M. Palmira Alve (dir.) *Évaluation des compétences et apprentissages expérimentiels. Savoirs, modèles et méthodes* (pp. 185-198). Lisbonne : EDUCA.
- Figari, G. (2006b). Les référentiels entre théorie et méthodologie. In G. Figari, & L. M. Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologie* (pp. 101-108). Paris : L'Harmattan.
- Figari, G., Achouche, M., & Barthélémy, V. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Galissou, R., & Puren, C. (1999). *La formation en questions*. Paris : CLE international.
- Gaudreau, L. (2001a). *Évaluer pour évoluer : les indicateurs et les critères*. Québec : Les éditions logiques.
- Gaudreau, L. (2001b). *Évaluer pour évoluer : les étapes d'une évaluation de programme ou de projet*. Québec : Les éditions logiques.
- Gauthier, C., & Mellouki, M. H. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : conditions et promesses de l'approche de formation par compétences*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. In B. Gauthier, *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gérard, F. M., & Lint-Muguerza, S. V. (2000). Quel équilibre entre une appréciation globale de la compétence et le recours aux critères? In C. Bosman, F. M. Gérard, & X. Roegiers (dir.), *Quel avenir pour les compétences?* (pp. 135-140). Bruxelles : De Boeck.

- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Gronlund, N. E. (2006). *Assessment of student achievement*. USA : Pearson Education, Inc.
- Grooters, D. (1991). Former des praticiens-chercheurs. *Pédagogies*, 3, 49-62.
- Grooters, D. & Tilman, F. (1991). Un professeur en forme, un professeur en formation. *La revue nouvelle*, 1, 93-104.
- Harris, D. E., & Carr, J. F. (1996). *How to use standards in the classroom*. USA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hensler, H., & Desjardins, J. (2006). Pourquoi l'approche par compétences oblige-t-elle à reconsidérer le rôle de la réflexion dans la formation des enseignants? In J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezeutter, & A. Beauchesne (dir.), *Développer des compétences en enseignement : quelle place pour la réflexion professionnelle? Montréal : Association francophone pour le savoir* (pp. 5-24). Montréal : ACFAS.
- Hautes écoles pédagogiques (s. d.). Formation des enseignants. Référentiel de compétences professionnelles. Suisse : Direction de la formation. Consulté le 20 juillet 2010 : <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/interfilieres/referentiel-competences-hep-vaud.pdf>
- Integrated English Language Program II. (2004). *Developing educational standards in Egypt*. Cairo : IELP II.
- Jouvenot, Ch., & Parlier, M. (2005). *Élaborer des référentiels de compétences : principes et méthodes*. Lyon : ANACT.
- Kane, M. T. (2001). So much remains the same : Conception and status of validation in setting standards. In G. J. Cizek (dir.), *Setting performance standards : concepts,*

methods, and perspectives (pp. 53-87). USA : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Kennedy, M. M. (1987). *Inexact sciences : professional education and the development of expertise*. Michigan : Paper of the national center for research for teacher education, 37p.

Kinney, P., Gray, C., & Masuy, B. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales : maîtriser le traitement des données*. Bruxelles : De Boeck.

Kitzinger, J., & Barbour, R. S. (1999). *Developing focus group research : politics, theory, and practice*. USA : Sage publications.

Koster, B. (2008). Professional standards for teacher educators : how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.

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

Laurier, M. D. (2003). La production d'indicateurs de compétence pour l'établissement d'échelles descriptives. In J.-G., Blais, & G. Raïche (dir.), *Regards sur la modélisation de la mesure en éducation et en sciences sociales* (pp. 91-107). Québec : Presses de l'Université Laval.

Laurier, M. D. (2006). Université de Montréal : le développement du programme pour le préscolaire/primaire. In C. Gauthier, & M. H. Mellouki (dir.), *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : conditions et promesses de l'approche de formation par compétences* (pp. 49-68). Québec : Presses de l'Université Laval.

Laurier, M. D., & Lussier, D. (2001). Du développement de niveaux de compétence à la mise au point d'instruments de mesure pour les apprenants immigrants adultes en

- contexte canadien. In C. Cornaire, & P. M. Raymond (dir.), *Regards sur la didactique des langues secondes* (pp. 155-184). Québec : Éditions Logiques.
- Laurier, M. D., Tousignant, R., & Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal : Gaétan Morin.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. Paris : Édition d'organisation.
- Lederman, L. (1990). Assessing educational effectiveness : The focus group interview as a technique for data collection. *Communication Education*, 38, 117-127.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2008). *SPSS for intermediate statistics : Use and interpretation*. (3^e éd.). New York : Taylor & Francis Group, LLC.
- Legendre, M.-F. (2007). Conclusion. In L. Bélair, D. Laveault, & C. Lebel, C. (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (pp. 229-247). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- LeLoup, J. W., & Ponterio, R. (1997). *Meeting the National Standards : Now what do I do?* (ERIC Digest, ED425657).
- Lévy-Leboyer, C. (2004). Décrire, définir les compétences. In V. Hajjar, & Baubion-Broye (dir.), *Modèles et méthodologies d'analyse des compétences. Le double éclairage des pratiques et des recherches* (pp. 17-20). Toulouse : OCTARÉS Éditions.
- Linacre, J. M. (2008). *A User's Guide to WINSTEPS®. MINISTEP. Rasch-Model Computer Programs*. @ winsteps.com. Consulté le 23 octobre 2010 : <http://www.sciencedownload.net/demodownload/Winsteps%20User%20Manual.pdf>

- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. In M. Anadón, & M. L'Hostie, *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 77-97). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*. Québec : Éditions Études Vivantes.
- Louis, R., & Hensler, H. (2003). L'évaluation des compétences professionnelles à l'enseignement : perspectives nouvelles et implications sur les plans théorique et pratique. In M. D. Laurier (dir.), *Évaluation et communication* (pp. 191-235). Québec : Les éditions Quebecor.
- Lussier, D. (1992). *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris : Hachette.
- Marzano, R. J. (1998). *Models of standards implementation : Implications for the classroom*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning. Consulté le 20 octobre 2009 : <http://www.mcrel.org/topics/products/92/>
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (1996). *The fall and rises of standards-based education*. Consulté le 20 octobre 2009 : http://www.mcrel.org/PDF/Standards/5962IR_FallAndRise.pdf
- McKee, J., & Lucas, K. (2005). Performance assessment. In S. R., Banks (dir.). *Classroom assessment. Issues and practices* (pp. 163-191). USA : Pearson education, Inc.
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. New York : Oxford University press.
- Mellouki, M. H., Gauthier, C., & Tardif, M. (1993). *Le savoir des enseignants : Unité et diversité*. Montréal : Logiques.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck Université.

- Ministère de la Communauté Française (2001). *Devenir enseignant. Le métier change, la formation aussi* [fascicule]. Bruxelles : CFWB. Consulté le 25 juillet 2008 : http://www.enseignement.be/download.php?do_id=1355
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Échelles des niveaux de compétence : enseignement secondaire : premier cycle*. Québec : Le Ministère.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Le Ministère.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement. (2003). *Egyptian national standards for English as a foreign language*. Le Caire : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement en Égypte.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2007). Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut universitaire de formation des maîtres. *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation Nationale*, no 1 du 4 janvier 2007. Consulté le 20 octobre 2009 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique en Égypte. (2004). *Higher Education Enhancement Project*. Consulté le 20 septembre 2009 : <http://www.heep.edu.eg/qa.htm>.
- Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration (2000). *Niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes*. Montréal : Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration.
- Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Mons, N., & Pons, X. (2006). *Les standards en éducation dans le monde francophone. Une analyse comparative*. Neuchâtel, Suisse : IRDP éditeur.
- Mounin, G. (1974). *Dictionnaire de la linguistique*. Paris : Presses universitaires de France.

- Müller, K., & Silver (2006). Standards in Education. Review of US Literature. In M. Behrens (dir.), *Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif* (pp. 9-68). Neuchâtel : IRDP.
- National Board for Professional Teaching Standards. (1998). *English as a new language standards (for teachers of students ages 3- 18+)*. USA : National Board for Professional Teaching Standards. Consulté le 30 octobre 2009 : www.nbpts.org/index.cfm?t=downloader.cfm&id=70
- National Council of Teachers of English. (1996). *Standards for the English language arts*. USA : International Reading Association.
- National Standards in Foreign Language Education Project. (1999). *Standards for foreign language learning in the 21st century*. USA : National Standards in Foreign Language Education Project.
- Nerenz, A. G. (1999). Introduction. In A. G. Nerenz (dir.), *Standards for a new century. Selected papers from the 1999 central States conference* (pp. vii-viii). USA: National Textbook Company.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et formation*, 16, 7-38.
- Paquay, L. (1998). *Évaluation et formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.
- Paquay, L. (2002). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : pratiques, méthodes et fondements*. Louvain-la-Neuve : UCL presses universitaires de Louvain.

- Paquay, L. (2004). L'évaluation des enseignants et de leur enseignement : Pratiques diverses, questions multiples. In L. Paquay (dir.), *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux* (pp. 13-57). Paris : L'Harmattan.
- Paquay, L. (2006). L'évaluation des enseignants, en tensions et en perspectives. In G. Figari, & L. M. Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologie* (pp. 51-58). Paris : L'Harmattan.
- Paquay, L., Altet, M., & Perrenoud, P. (1998). Former des enseignants professionnels : trois ensembles de questions. In L. Paquay, M. Altet, & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp.13-26). Bruxelles : De Boeck.
- Périsset Bagnoud, D. (2007). Les référentiels de compétences, profils attendus de la professionnalité enseignante. Acteurs et points de vue en Suisse romande. In M. Bru, & L. Talbot (dir.), *Des compétences pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche* (pp.87-104). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue sciences de l'Éducation*, 24(3), 487-514.
- Perrenoud, P. (2000). Questions autour des compétences. In C. Bosman, F. M. Gérard, & X. Roegiers (dir.), *Quel avenir pour les compétences?* (pp. 175-185). Bruxelles : De Boeck.

- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Université de Genève. Consulté le 20/7/2008 : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html
- Perrenoud, P. (2003). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2004). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage* (4^eéd.). Paris : ESF.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (2008). Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle : intégration ou déni mutuel? In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Price, M., & O'Donovan, B. (2006). Improving performance through enhancing student understanding of criteria and feedback. In C. Bryan, & K. Clegg (dir.), *Innovative assessment in higher education* (pp. 100-109). USA : Routledge.
- Raymond, D. (1998). *Enseignants de métier et formation initiale : Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, A. (2001). *Le grand Robert de la langue française*. Paris : Dictionnaires le Robert.
- Rey, B. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De boeck.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation : Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : Édition de Boeck Université.
- Sabers, D. L., & Sabers, D. S. (1996). Conceptualizing, measuring, and implementing higher (high or hire) standards. *Educational Researcher*, 25(8), 19-21.
- Sachot, M. (1998). *Le référentiel d'apprentissage et de formation : un outil didactique?* Strasbourg : Centre Régional de Documentation Pédagogique.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 127-140). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique, Inc.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus groups : theory and practice*. Newbury Park, Calif : Sage.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. USA: Eye on Education, Inc.
- Sullivan, J. H. (2004). Identifying the best foreign language teachers: Teachers standards and professional portfolios. *The Modern Language Journal*, 88, 390-402.
- Tagliante, C. (2001). *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- Talbot, L. (2007). Quelles compétences professionnelles pour les professeurs des écoles. In M. Bru, & L. Talbot (dir.), *Des compétences pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 35-48). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.

- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*. Paris : Presses universitaires de France.
- The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *The program evaluation standards*. USA : Sage Publications, Inc.
- The Scottish Government. (2002). *Standard for Chartered Teachers*. Scotland : Crown. Consulté le 20 août 2008 : <http://www.gtcs.org.uk/nmsruntime/saveasdialog.asp?IID=375&SID=1077>
- Vandergrift, L. (2006). *Nouvelles perspectives canadiennes. Proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada*. Canada : Sa Majesté la Reine du Chef du Canada.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- Vaniscotte, F. (1994). L'éducation et la formation des enseignants en Europe. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), 331.
- Vriendt-De Man, M. J. D., Barbé, G., & Courtillon, J. (2005). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vissecher-Voerman, I. Gustafson, K., & Plomp, T. (1999). Educational design and development : An overview. In V. D. Akkar, R. M., Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (dir.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 15-28). London : Kluwer Academic Publishers.

- Widdowson, H. G. (1991). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment : Designing assessments to inform and improve student performance*. USA : Jossy-Bass Inc.
- Yee, V. N. (2007). *An evaluation of the impact of a standard-based intervention on the academic achievement of English language learners*. Thèse de doctorat, University of Southern California, USA.
- Lenoir, Y. (2010). La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement : apports et limites. *Recherche et formation*, 64, 91-104.
- Zapata, A. (1998). Décrire l'emploi pour définir la formation : le référentiel de directeur d'École d'Ingénieur. In M. Sachot (dir.), *Le référentiel d'apprentissage et de formation : un outil didactique?* (pp. 15-32). Strasbourg : Centre Régional de Documentation Pédagogique.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. M., Melnick, S., & Gomez, M. L. (1996). *Currents of reform in preservice teacher education*. New York : Teachers College Press.

ANNEXES

**ANNEXE A : COMPOSANTES REPÉRÉES DE
QUELQUES RÉFÉRENTIELS DES ENSEIGNANTS**

RÉFÉRENTIEL	SES COMPOSANTES	REMARQUES
1. Référentiel québécois (MELS, 2001)	<p style="text-align: center;">Quatre catégories</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fondements de la profession 2. Acte d’enseigner 3. Contexte social et scolaire 4. Identité professionnelle 	
2. <i>American Council on the Teaching of Foreign Languages</i> (ACTFL, 2002)	<p style="text-align: center;"><i>Six content standards</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Language, Linguistics, Comparisons</i> 2. <i>Cultures, Literatures, Cross- Disciplinary Concepts</i> 3. <i>Language Acquisition Theories and Instructional Practices</i> 4. <i>Integration of Standards into Curriculum and Instruction</i> 5. <i>Assessment of Languages and Cultures</i> 6. <i>Professionalism</i> 	<i>For Foreign Language Teacher Preparation</i>
3. Ministère de la Communauté française de Belgique	<p style="text-align: center;">Six axes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Maître instruit 2. Praticien 3. Pédagogue 4. Acteur social 5. Chercheur 6. Personne 	

RÉFÉRENTIEL	SES COMPOSANTES	REMARQUES
<p>4. <i>Standards for Teachers of English at Pre-Service (En Égypte)</i></p>	<p><i>Five domains</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Classroom management</i> 2. <i>Language</i> 3. <i>Instruction</i> 4. <i>Assessment</i> 5. <i>professionalism</i> 	
<p>5. <i>National Board for Professional Teaching Standards (USA)</i></p>	<p><i>Five Core Propositions</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Teachers are committed to students and their learning.</i> 2. <i>Teachers know the subjects they teach and how to teach those subjects to students.</i> 3. <i>Teachers are responsible for managing and monitoring student learning.</i> 4. <i>Teachers think systematically about their practice and learn from experience.</i> 5. <i>Teachers are members of learning communities.</i> 	<p><i>What accomplished foreign language teachers should know and be able to do</i></p>

RÉFÉRENTIEL	SES COMPOSANTES	REMARQUES
<p>6. <i>The INTASC Foreign Language Standards (USA)</i></p>	<p><i>10 principles</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <i>1. Content Knowledge</i> <i>2. Learner Development</i> <i>3. Diversity of Learners</i> <i>4. Instructional Strategies</i> <i>5. Learning Environment</i> <i>6. Communication</i> <i>7. Planning for Instruction</i> <i>8. Assessment</i> <i>9. Reflective Practice and Professional Development</i> <i>10. Community</i> 	<p><i>For Licensing Beginning Foreign Language Teachers</i></p>
<p>7. <i>World Languages Other than English (WLOE). Standards for National Board Certification</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <i>1. Knowledge of Students</i> <i>2. Fairness</i> <i>3. Knowledge of Language</i> <i>4. Knowledge of Culture</i> <i>5. Knowledge of Language Acquisition</i> <i>6. Multiple Paths to Learning</i> <i>7. Articulation of Curriculum and Instruction</i> <i>8. Learning Environment</i> <i>9. Instructional Resources</i> <i>10. Assessment</i> <i>11. Reflection as Professional Growth</i> <i>12. Schools, Families, and Communities</i> 	

RÉFÉRENTIEL	SES COMPOSANTES	REMARQUES
	<i>13. Professional Community</i> <i>14. Advocacy for Education in</i> <i>World Languages Other than</i> <i>English</i>	

**ANNEXE B : COMPARAISON DES RÉFÉRENTIELS DE
STANDARDS/COMPÉTENCES**

	I. Maîtrise de la Langue
IUFM	Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale
ACTFL	Language, Linguistics, Comparisons.
NBPTS	Teachers know the subjects they teach and how to teach those subjects to students.
HEP	S/O
MELS	S/O
STEPS	<i>Language</i>
CFB	Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action Pédagogique
INTASC	<i>Content Knowledge</i>
WLOE	<i>Knowledge of Language</i>

	II. Communication
IUFM	Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer.
ACTFL	S/O
NBPTS	S/O
HEP	S/O
MELS	Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
STEPS	<i>Language</i>
CFB	S/O
INTASC	<i>Communication</i>
WLOE	S/O

	III. Théories d'apprentissage d'une LE/LS³⁴
IUFM	S/O
ACTFL	<i>Language Acquisition Theories and Instructional Practices</i>
NBPTS	S/O
HEP	S/O
MELS	S/O
STEPS	<i>Instruction</i>
CFB	Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe ainsi que pour une meilleure adaptation aux publics scolaires.
INTASC	<i>Learner Development</i>
WLOE	<i>Knowledge of Language Acquisition</i>

³⁴ Langue étrangère/Langue seconde

	IV. Stratégies et méthodes d'enseignement
IUFM	S/O
ACTFL	<i>Language Acquisition Theories and Instructional Practices</i>
NBPTS	<i>Teachers know the subjects they teach and how to teach those subjects to students.</i>
HEP	S/O
MELS	S/O
STEPS	<i>Instruction</i>
CFB	Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique.
INTASC	<i>Instructional Strategies</i>
WLOE	<i>Multiple Paths to Learning</i>

	V. Conception, planification et animation des situations d'apprentissage
IUFM	Concevoir et mettre en œuvre son enseignement
ACTFL	<i>Integration of Standards into Curriculum and Instruction</i>
NBPTS	S/O
HEP	Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études
MELS	Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
STEPS	<i>Instruction</i>
CFB	Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer, les réguler.
INTASC	<i>Planning for Instruction</i>
WLOE	<i>Articulation of Curriculum and Instruction.</i> <i>Instructional Resources.</i>

	VI. Gestion de classe
IUFM	Organiser le travail de la classe
ACTFL	S/O
NBPTS	Teachers are responsible for managing and monitoring student learning
HEP	Planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage
MELS	Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
STEPS	Classroom management
CFB	S/O
INTASC	<i>Learning Environment</i>
WLOE	<i>Learning Environment</i>

	VII. Professionnalité
IUFM	Se former et innover
ACTFL	<i>Professionalism</i>
NBPTS	S/O
HEP	S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel
MELS	S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
STEPS	<i>professionalism</i>
CFB	Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession. Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller les élèves au monde culturel
INTASC	<i>Reflective Practice and Professional Development</i>
WLOE	<i>Professional Community.</i> <i>Knowledge of Culture.</i>

	VIII. Évaluation
IUFM	Évaluer les élèves
ACTFL	<i>Assessment of Languages and Cultures</i>
NBPTS	S/O
HEP	Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves
MELS	Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
STEPS	<i>Assessment</i>
CFB	Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage.
INTASC	<i>Assessment</i>
WLOE	<i>Assessment</i>

	IX. Contextes scolaire et social
IUFM	Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école.
ACTFL	<i>Cultures, Literatures, Cross-Disciplinary Concepts</i>
NBPTS	<i>Teachers are members of learning communities</i>
HEP	Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés.
MELS	Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
STEPS	S/O
CFB	<p>Entretenir des relations de partenariat efficace avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves.</p> <p>Travailler en équipe au sein de l'école.</p> <p>Être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession d'enseignant telle qu'elle est définie dans les textes légaux de référence.</p>
INTASC	<i>Community</i>
WLOE	<i>Schools, Families, and Communities</i>

	X. Besoins des apprenants
IUFM	Prendre en compte la diversité des élèves
ACTFL	S/O
NBPTS	Teachers are committed to students and their learning
HEP	Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap
MELS	<p>Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.</p> <p>Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.</p>
STEPS	S/O
CFB	S/O
INTASC	<p><i>Learner Development</i></p> <p><i>Diversity of Learners</i></p>
WLOE	<i>Knowledge of Students</i>

	XI. Éthique professionnelle
IUFM	Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable
ACTFL	S/O
NBPTS	S/O
HEP	Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions
MELS	Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.
STEPS	<i>professionalism</i>
CFB	Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne.
INTASC	S/O
WLOE	<i>Fairness</i> <i>Advocacy for Education in World Languages Other than English</i>

	XII. Analyse réflexive et posture de formation
IUFM	Se former et innover
ACTFL	S/O
NBPTS	Teachers think systematically about their practice and learn from experience.
HEP	Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture
MELS	Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
STEPS	S/O
CFB	Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir. Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continue.
INTASC	<i>Reflective Practice and Professional Development</i>
WLOE	<i>Reflection as Professional Growth</i>

	XIII. technologies de l'information et de la communication
IUFM	Maîtriser les technologies de l'information et de la communication.
ACTFL	S/O
NBPTS	S/O
HEP	Intégrer les technologies de l'information et de la communication aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement et d'apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel
MELS	Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
STEPS	S/O
CFB	S/O
INTASC	S/O
WLOE	S/O

**ANNEXE C : DOCUMENTS PRÉSENTÉS ET VALIDÉS
LORS DU *FOCUS-GROUP***

1. Domaines de performance des futurs enseignants de FLE
2. Référentiel de compétences des futurs enseignants de FLE (domaines et standards)
3. Référentiel de compétences des futurs enseignants de FLE (domaines, standards et indicateurs)

1. DOMAINES DE PERFORMANCE DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FLE

DOMAINES	REMARQUES & COMMENTAIRES
<p><u>I. Compétence linguistique</u></p> <p>Posséder l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions du système de la langue française qui permettent au futur enseignant de manipuler facilement cette dernière comme un natif.</p>	
<p><u>II. Communication</u></p> <p>Posséder le savoir-faire relatif aux dimensions du système de la langue française en prenant en considération la valeur sociolinguistique et les fonctions pragmatiques de ses variations.</p>	
<p><u>III. Processus d'enseignement</u></p> <p>Comprendre les principes et les concepts de base de la didactique et de la psychopédagogie, et s'en servir pour atteindre les buts d'enseignement et d'apprentissage de FLE.</p>	
<p><u>IV. Gestion de classe</u></p> <p>Organiser l'environnement de la classe pour qu'il soit favorable au développement des compétences des apprenants et par conséquent à un apprentissage plus efficace.</p>	

DOMAINES	REMARQUES & COMMENTAIRES
<p>V. <u>Évaluation</u> Concevoir et/ou utiliser des outils de mesure permettant de vérifier et d'analyser le développement des compétences des apprenants.</p>	
<p>VI. <u>Professionalité</u> Développer les compétences nécessaires à la professionnalisation de son métier (la mobilisation des savoirs et des savoirs faire professionnels, l'apprentissage continu, l'efficacité et l'efficience des enseignants, et le partage de l'expertise).</p>	
<p>VII. ...</p>	
<p>VIII. ...</p>	
<p>IX....</p>	

**2. RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DES FUTURS
ENSEIGNANTS DE FLE
(DOMAINES ET STANDARDS)**

DOMAINES	STANDARDS DE PERFORMANCE
<p>I. <u>Compétence linguistique</u></p> <p>Posséder l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions du système de la langue française qui permettent au futur enseignant de manipuler cette dernière.</p>	<p><u>Au terme de sa formation, le futur enseignant de FLE sera en mesure de/d' :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. maîtriser les savoirs et les savoir-faire relatifs au système de la langue française ; 2. identifier les ressemblances (similitudes/similarités) et les divergences entre le FLE et la langue maternelle (et autres) ;
Remarques & commentaires	D'autres standards à ajouter ?

DOMAINES	STANDARDS DE PERFORMANCE
<p>II. <u>Communication</u></p> <p>Avoir/posséder le savoir-faire relatif aux dimensions du système de la langue française en prenant en considération la valeur sociolinguistique et les fonctions pragmatiques de ses variations.</p>	<p><u>Au terme de sa formation, le futur enseignant de FLE sera en mesure de/d' :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours ; 2. Connaître et approprier les relations de fonctions langagières et d'actes de parole comme un natif.
<p>Remarques & commentaires</p>	<p>D'autres standards à ajouter ?</p>

DOMAINES	STANDARDS DE PERFORMANCE
<p><u>III. Processus d'enseignement</u></p> <p>Comprendre les principes et concepts de base de la didactique, et de la psychopédagogie et s'en servir pour atteindre les buts d'enseignement et d'apprentissage de FLE.</p>	<p><u>Au terme de sa formation, le futur enseignant de FLE sera en mesure de/d' :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. posséder les principes et les concepts de base de la psychopédagogie lui permettant la compréhension du développement des apprenants et de leur processus d'apprentissage ; 2. posséder les principes de base de la didactique de FLE lui permettant l'atteinte des buts d'enseignement ; 3. concevoir, planifier, et animer des situations d'apprentissage permettant de développer les compétences langagières et personnelles des apprenants et de faciliter leur apprentissage ; 4. se servir des données des technologies de l'information et de la communication pour animer sa classe.
<p>REMARQUES & COMMENTAIRES</p>	<p>D'AUTRES STANDARDS À AJOUTER ?</p>

DOMAINES	STANDARDS DE PERFORMANCE
<p><u>IV. Gestion de classe</u></p> <p>Organiser l'environnement de la classe pour qu'il soit favorable au développement des compétences des apprenants et à un apprentissage plus efficace.</p>	<p><u>Au terme de sa formation, le futur enseignant de FLE sera en mesure de/d' :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. utiliser des techniques différentes pour motiver et stimuler les apprenants en fonction de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales ; 2. créer des conditions favorables à l'engagement des apprenants dans des situations-problèmes, et des tâches ou des projets significatifs ; 3. gérer les imprévus lors du déroulement des cours ; 4. gérer l'apprentissage de ses apprenants lors des travaux individuels et en groupes.
<p>REMARQUES & COMMENTAIRES</p>	<p>D'AUTRES STANDARDS À AJOUTER ?</p>

DOMAINES	STANDARDS DE PERFORMANCE
<p>V. <u>Évaluation</u></p> <p>Concevoir et/ou utiliser des outils de mesure permettant de vérifier et d'analyser le développement des compétences des apprenants.</p>	<p><u>Au terme de sa formation, le futur enseignant de FLE sera en mesure de/d' :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. varier les types d'évaluation ; 2. concevoir des outils d'évaluation permettant de mesurer l'acquis de ses apprenants ; 3. évaluer les acquis de ses apprenants.
REMARQUES & COMMENTAIRES	D'AUTRES STANDARDS À AJOUTER ?

DOMAINES	STANDARDS DE PERFORMANCE
<p><u>VI. Professionnalité</u></p> <p>Développer les compétences nécessaires à la professionnalisation du métier d'enseignant (la mobilisation des savoirs et des savoirs faire professionnels, l'apprentissage continu, l'efficacité et l'effcience des enseignants, le partage de l'expertise).</p>	<p><u>Au terme de sa formation, le futur enseignant de FLE sera en mesure de/d' :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles ; 2. actualiser ses connaissances pédagogiques et didactiques et les fonctionner en classe ; 3. agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ; 4. collaborer avec les parents et les partenaires de l'école (lors du stage pratique) pour faire réussir le processus de l'enseignement ; 5. intégrer les nouvelles technologies en classe.
<p>REMARQUES & COMMENTAIRES</p>	<p>D'AUTRES STANDARDS À AJOUTER ?</p>

D'AUTRES DOMAINES?	DES STANDARDS
VII.	1. ... 2. ... 3.
VIII.	1. ... 2. ...
IX.	1. ... 2. ... 3.

3. RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FLE

Domaine 1 : Compétence linguistique

Posséder l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions³⁵ du système de la langue française qui permettent au futur enseignant de manipuler cette dernière.

STANDARDS & INDICATEURS	REMARQUES & COMMENTAIRES
<p>Standard 1 Le futur enseignant maîtrise les savoirs et les savoir-faire relatifs au système de la langue française ;</p>	
<p>Indicateur 1.1. Le futur enseignant peut comprendre une gamme de textes longs et exigeants ;³⁶</p>	
<p>Indicateur 1.2. Le futur enseignant peut s'exprimer spontanément en français à l'oral et à l'écrit ;³⁷</p>	
<p>Indicateur 1.3. Le futur enseignant peut saisir des significations implicites ;³⁸</p>	

³⁵ Inspiré de la définition de « compétence » du CECR

³⁶ Inspiré du CECR

³⁷ Inspiré du MELS

³⁸ Inspiré du CECR

Indicateur 1.4. Le futur enseignant prononce correctement les notions de langue ;	
Indicateur 1.5...	
Indicateur 1.6...	
Standard 2 Le futur enseignant est en mesure d'identifier les ressemblances (similitudes/similarités) et les divergences entre le FLE et la langue maternelle (et autres).	
Indicateur 2.1. Le futur enseignant identifie les erreurs de ses apprenants dues aux interférences linguistiques	
Indicateur 2.2. ...	
Indicateur 2.3. ...	

Domaine 2 : Communication

Avoir/posséder le savoir-faire relatif aux dimensions du système de la langue française en prenant en considération la valeur sociolinguistique et les fonctions pragmatiques de ses variations.³⁹

STANDARDS & INDICATEURS	REMARQUES & COMMENTAIRES
<p>Standard 1 Le futur enseignant est en mesure de manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours⁴⁰ ;</p>	
<p>Indicateur 1.1. Le futur enseignant s'exprime sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée à l'oral et à l'écrit ;⁴¹</p>	
<p>Indicateur 1.2. Le futur enseignant échange avec des locuteurs natifs sur des sujets variés dans de différentes situations de communication ;</p>	
<p>Indicateur 1.3. ...</p>	
<p>Indicateur 1.4...</p>	

³⁹ D'après le CECR

⁴⁰ Inspiré du CECR

⁴¹ Inspiré du CECR

Standard 2 Le futur enseignant est en mesure de connaître et d'appropriier les relations de fonctions langagières et d'actes de parole comme un natif.	
Indicateur 2.1. ...	
Indicateur 2.2. ...	
Indicateur 2.3. ...	

Domaine 3 : Processus d'enseignement

Comprendre les principes et concepts de base de la didactique, et de la psychopédagogie et s'en servir pour atteindre les buts d'enseignement et d'apprentissage de FLE.

STANDARDS & INDICATEURS	REMARQUES & COMMENTAIRES
<p>Standard 1 Le futur enseignant possède les principes et les concepts de base de la psychopédagogie lui permettant la compréhension du développement des apprenants et de leur processus d'apprentissage ;</p>	
<p>Indicateur 1.1. Le futur enseignant connaît les théories d'apprentissage des LE/LS nécessaires à la gestion de la progression de ses apprenants ;</p>	
<p>Indicateur 1.2. Le futur enseignant peut identifier les différents styles d'apprentissage de ses apprenants ;</p>	
<p>Indicateur 1.3. ...</p>	
<p>Indicateur 1.4. ...</p>	

<p>Standard 2</p> <p>Le futur enseignant possède les principes de base de la didactique de FLE lui permettant l'atteinte des buts d'enseignement ;⁴²</p>	
<p>Indicateur 2.1. Le futur enseignant maîtrise les différentes stratégies et méthodes d'enseignement ;</p>	
<p>Indicateur 2.2. Le futur enseignant varie ses stratégies et ses méthodes d'enseignement en fonction du contexte et des caractéristiques de ses apprenants ;</p>	
<p>Indicateur 2.3. ...</p>	
<p>Indicateur 2.4. ...</p>	
<p>Indicateur 2.5. ...</p>	
<p>Standard 3</p> <p>Le futur enseignant est en mesure de concevoir, planifier, et animer des situations d'apprentissage permettant de développer les compétences langagières et personnelles des apprenants et de faciliter leur apprentissage ;</p>	

⁴² Inspiré d'ACTFL

<p>Indicateur 3.1. Le futur enseignant planifie ses cours en fonction de la diversité des apprenants ;</p>	
<p>Indicateur 3.2. Le futur enseignant fournit constamment de la rétroaction à ses apprenants à propos de leurs productions ;</p>	
<p>Indicateur 3.3. ...</p>	
<p>Indicateur 3.4. ...</p>	
<p>Standard 4 Le futur enseignant est en mesure de se servir des données des technologies de l'information et de la communication pour animer sa classe.</p>	
<p>Indicateur 4.1. Le futur enseignant utilise des supports audiovisuels variés pour animer sa classe ;</p>	
<p>Indicateur 4.2. ...</p>	
<p>Indicateur 4.3. ...</p>	

Domaine 4 : Gestion de classe

Organiser l'environnement de la classe pour qu'il soit favorable au développement des compétences des apprenants et à un apprentissage plus efficace.

STANDARDS & INDICATEURS	REMARQUES & COMMENTAIRES
<p>Standard 1 Le futur enseignant est en mesure d'utiliser des techniques différentes pour motiver et stimuler les apprenants en fonction de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales ;</p>	
<p>Indicateur 1.1. Le futur enseignant implique ses apprenants à des activités de groupe ;</p>	
<p>Indicateur 1.2. Le futur enseignant utilise des activités variées qui s'adressent aux différents styles d'apprentissage de ses apprenants ;</p>	
<p>Indicateur 1.3. ...</p>	
<p>Indicateur 1.4. ...</p>	

<p>Standard 2. Le futur enseignant est en mesure de créer des conditions favorables à l'engagement des apprenants dans des situations-problèmes, et des tâches ou des projets significatifs⁴³ ;</p>	
<p>Indicateur 2.1. Le futur enseignant organise le travail de classe ;</p>	
<p>Indicateur 2.2. Le futur enseignant organise l'environnement physique de sa classe pour faciliter l'interaction lors du travail avec les pairs et celui en groupe ;⁴⁴</p>	
<p>Indicateur 2.3. ...</p>	
<p>Indicateur 2.4. ...</p>	
<p>Standard 3 Le futur enseignant est en mesure de gérer les imprévus lors du déroulement des cours ;</p>	
<p>Indicateur 3.1. ...</p>	
<p>Indicateur 3.2. ...</p>	

⁴³Inspiré du MELS

⁴⁴ Inspiré de STEPS

<p>Standard 4</p> <p>Le futur enseignant est en mesure de gérer l'apprentissage de ses apprenants lors des travaux individuels et en groupes.</p>	
<p>Indicateur 4.1. Le futur enseignant gère le temps du déroulement des activités en classe ;</p>	
<p>Indicateur 4.2. Le futur enseignant planifie une gamme d'activités qui permettent de développer l'autonomie de ses apprenants ;</p>	
<p>Indicateur 4.3. ...</p>	
<p>Indicateur 4.4 ...</p>	

Domaine 5 : Évaluation

Concevoir et/ou utiliser des outils de mesure permettant de vérifier et d'analyser le développement des compétences des apprenants.

STANDARDS & INDICATEURS	REMARQUES & COMMENTAIRES
<p>Standard 1 Le futur enseignant varie les types d'évaluation ;</p>	
<p>Indicateur 1.1. Le futur enseignant identifie les difficultés ou les handicaps de ses apprenants ;</p>	
<p>Indicateur 1.2. ...</p>	
<p>Indicateur 1.3. ...</p>	
<p>Standard 2 Le futur enseignant peut concevoir des outils d'évaluation permettant de mesurer l'acquis de ses apprenants ;</p>	
<p>Indicateur 2.1. Le futur enseignant utilise des outils d'évaluation pour faire le point sur les connaissances acquises par ses apprenants au début d'une période d'apprentissage ;</p>	
<p>Indicateur 2.2. ...</p>	

STANDARDS & INDICATEURS	REMARQUES & COMMENTAIRES
Indicateur 2.3. ...	
Standard 3. Le futur enseignant est en mesure d'évaluer les acquis de ses apprenants.	
Indicateur 3.1. Le futur enseignant peut concevoir des tests à questions subjectives et d'autres objectives ;	
Indicateur 3.2. Le futur enseignant analyse les résultats de ses apprenants ;	
Indicateur 3.3. ...	
Indicateur 3.4. ...	

Domaine 6 : Professionnalité

Développer les compétences nécessaires à la professionnalisation du métier d'enseignant (la mobilisation des savoirs et des savoirs faire professionnels, l'apprentissage continu, l'efficacité et l'efficience des enseignants, le partage de l'expertise)⁴⁵.

STANDARDS & INDICATEURS	REMARQUES & COMMENTAIRES
<p>Standard 1 Le futur enseignant est en mesure d'établir un bilan de ses compétences et de mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles⁴⁶ ;</p>	
<p>Indicateur 1.1. Le futur enseignant analyse continuellement sa pratique professionnelle⁴⁷ ;</p>	
<p>Indicateur 1.2. Le futur enseignant s'autoévalue et détermine ses besoins professionnels ;⁴⁸</p>	
<p>Indicateur 1.3. ...</p>	
<p>Indicateur 1.4...</p>	

⁴⁵Inspiré du MELS

⁴⁶Le MELS

⁴⁷ACTFL

⁴⁸Inspiré du MELS

<p>Standard 2.</p> <p>Le futur enseignant actualise ses connaissances pédagogiques et didactiques et les fonctionne en classe ;⁴⁹</p>	
<p>Indicateur 2.1. Le futur enseignant enrichit sa pratique professionnelle ;⁵⁰</p>	
<p>Indicateur 2.2. Le futur enseignant suit les recherches récentes reliées à sa discipline ;</p>	
<p>Indicateur 2.3...</p>	
<p>Indicateur 2.4...</p>	
<p>Standard 3 Le futur enseignant agit de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ;⁵¹</p>	
<p>Indicateur 3.1. Le futur enseignant mesure les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne ;⁵²</p>	
<p>Indicateur 3.2. Le futur enseignant assure la sécurité et la santé des personnes (élèves, personnels...) ;⁵³</p>	
<p>Indicateur 3.3. Le futur enseignant évite toute forme de discrimination et</p>	

⁴⁹ IUFM

⁵⁰ Inspiré de HEP

⁵¹ Le MELS

⁵² CFB

⁵³ IUFM

de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents et des collègues ; ⁵⁴	
Indicateur 3.4. Le futur enseignant respecte les aspects confidentiels de sa profession ; ⁵⁵	
Indicateur 3.5...	
Indicateur 3.6...	
Standard 4 Le futur enseignant est en mesure de collaborer avec les parents et les partenaires de l'école (lors du stage pratique) pour faire réussir le processus de l'enseignement ; ⁵⁶	
Indicateur 4.1. Le futur enseignant participe à la gestion de l'école ;	
Indicateur 4.2. Le futur enseignant travaille en équipe,	
Indicateur 4.3. Le futur enseignant collabore à des projets scolaires	

⁵⁴ Inspiré de HEP

⁵⁵ Inspiré du MELS

⁵⁶ Inspiré du MELS

<p>Indicateur 4.4. Le futur enseignant échange des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques ;⁵⁷</p>	
<p>Standard 5 Le futur enseignant est en mesure d'intégrer les nouvelles technologies en classe.</p>	
<p>Indicateur 5.1...</p>	
<p>Indicateur 5.2...</p>	

⁵⁷ HEP

ANNEXE D : LE QUESTIONNAIRE

Le questionnaire

Cher participant,

L'objectif de notre recherche est d'identifier les compétences nécessaires à la formation des futurs enseignants de FLE⁵⁸ en Égypte et par la suite de concevoir et d'élaborer un référentiel des standards de performance pour ces futurs enseignants.

Ce questionnaire vise à :

- vérifier la **clarté** et la **pertinence** des *standards de performance* des futurs enseignants de FLE que nous avons identifiés ainsi que leur **importance** par rapport aux *domaines* déterminés ;
- vérifier la **clarté** et la **pertinence** des *indicateurs* identifiés à chacun des standards de performance ainsi que leur **importance**.

Dans ce questionnaire, les standards de performance sont groupés sous six grandes catégories que nous avons nommées *domaines* et chacun de ces standards comprend un certain nombre d'indicateurs.

Veillez indiquer votre opinion vis-à-vis de chacun des énoncés⁵⁹ présentés en utilisant cette échelle :

1	2	3	4	5
Parfaitement en désaccord	En désaccord	Indifférent	En accord	Parfaitement en accord

⁵⁸ Français langue étrangère

⁵⁹ On utilise le terme *énoncé* pour se référer soit aux standards soit aux indicateurs identifiés

Clair : L'énoncé est présenté en langage simple et compréhensible.

Pertinent : L'énoncé est adéquat au domaine de performance ou au standard duquel il est dérivé ainsi qu'à la formation des enseignants de FLE au contexte égyptien.

Important : L'énoncé est nécessaire à la formation des futurs enseignants de FLE.

Vos remarques ainsi que vos commentaires sont les bienvenus.

Nous vous remercions vivement de votre collaboration!

Ebtehal Hussein

RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

1. Lieu du travail ...

- A. À l'université.
 - a. Laquelle?
- B. Au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement.
 - a. Quel gouvernorat?

2. Poste ...

- a) Professeur (e) à l'université.
- b) Assistant (e) ou maître-assistant (e).
- c) Superviseur au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement.
- d) Enseignant(e) au secondaire.
- e) Autre

3. Expérience au travail

- a) 5 à 10 ans d'expérience
- b) 10 à 15 ans d'expérience
- c) 15 à 20 ans d'expérience
- d) 20 à 25 ans d'expérience
- e) 25 à 30 ans d'expérience

DOMAINE I**COMPÉTENCE LINGUISTIQUE**

Posséder l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions du système de la langue française qui permettent au futur enseignant de manipuler cette dernière.

STANDARDS & INDICATEURS	CLAIR					PERTINENT					IMPORTANT				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Standard 1 Le futur enseignant maîtrise les savoirs et les savoir-faire relatifs au système de la langue française ;															
Indicateur 1.1. Le futur enseignant peut s'exprimer spontanément et correctement en français à l'oral et à l'écrit ;															
Indicateur 1.2. Le futur enseignant peut comprendre une gamme de textes longs et exigeants ;															
Indicateur 1.3. Le futur enseignant peut saisir des significations implicites ;															

STANDARDS & INDICATEURS	CLAIR					PERTINENT					IMPORTANT				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Indicateur 1.4. Le futur enseignant prononce correctement les notions de langue ;															
Indicateur 1.5. Le futur enseignant possède un riche bagage linguistique ;															
Indicateur 1.6. Le futur enseignant maîtrise les règles grammaticales du français.															
Standard 2 Le futur enseignant est en mesure d’identifier les ressemblances et les divergences entre le FLE et la langue maternelle (et autres).															
Indicateur 2.1. Le futur enseignant identifie les erreurs d’orthographe de ses apprenants dues aux interférences linguistiques entre le français et l’anglais (ou bien d’autres langues) ;															

DOMAINE I : COMPÉTENCE LINGUISTIQUE	REMARQUES & COMMENTAIRES	D'AUTRES STANDARDS OU INDICATEURS À AJOUTER ?

DOMAINE II : COMMUNICATION	REMARQUES & COMMENTAIRES	D'AUTRES STANDARDS OU INDICATEURS À AJOUTER ?

DOMAINE III : PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT

Assimiler les principes et les concepts de base de la didactique, et de la psychopédagogie et s'en servir pour atteindre les buts d'enseignement et d'apprentissage de FLE.

STANDARDS & INDICATEURS	CLAIR					PERTINENT					IMPORTANT				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Standard 1 Le futur enseignant possède les principes et les concepts de base de la psychopédagogie lui permettant la compréhension du développement des apprenants et de leur processus d'apprentissage ;															
Indicateur 1.1. Le futur enseignant identifie les théories d'apprentissage des LE/LS ⁶⁰ nécessaires à la gestion de la progression de ses apprenants ;															
Indicateur 1.2. Le futur enseignant identifie les différents styles d'apprentissage de ses apprenants à l'aide des outils															

⁶⁰ Langue étrangère/langue seconde

STANDARDS & INDICATEURS	CLAIR					PERTINENT					IMPORTANT				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
disponibles pour mieux comprendre ses apprenants ;															
Indicateur 1.3. Le futur enseignant identifie les intelligences multiples de ses apprenants à l'aide des outils disponibles pour mieux encadrer ses apprenants ;															
Indicateur 1.4. Le futur enseignant utilise les techniques de communication non-verbale comme les gestes, le contact oculaire pour garder l'attention de ses apprenants.															
Standard 2 Le futur enseignant possède les principes de base de la didactique de FLE lui permettant l'atteinte des buts de l'enseignement ;															
Indicateur 2.1. Le futur enseignant maîtrise les différentes stratégies et méthodes d'enseignement ;															

STANDARDS & INDICATEURS	CLAIR					PERTINENT					IMPORTANT				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
détaillés à chacun de ses cours ;															
Indicateur 3.4. Le futur enseignant peut concevoir des activités et des tâches d'apprentissage variées allant des plus simples aux plus complexes ;															
Standard 4 Le futur enseignant est en mesure de se servir des données des technologies de l'information et de la communication pour animer sa classe.															
Indicateur 4.1. Le futur enseignant utilise des supports audiovisuels variés pour animer sa classe ;															
Indicateur 4.2. Le futur enseignant se sert des activités et des jeux linguistiques présentés dans certains sites pédagogiques sur Internet pour animer sa classe ;															

DOMAINE III : PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT	REMARQUES & COMMENTAIRES	D'AUTRES STANDARDS OU INDICATEURS À AJOUTER ?

DOMAINE IV : GESTION DE CLASSE	REMARQUES & COMMENTAIRES	D'AUTRES STANDARDS OU INDICATEURS À AJOUTER ?

DOMAINE V : ÉVALUATION

Concevoir et/ou utiliser des outils de mesure permettant de vérifier et d'analyser le développement des compétences des apprenants.

STANDARDS & INDICATEURS	CLAIR					PERTINENT					IMPORTANT				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Standard 1 Le futur enseignant varie les types d'évaluation															
Indicateur 1.1. Le futur enseignant identifie, en situation d'apprentissage, les difficultés de ses apprenants ;															
Indicateur 1.2. Le futur enseignant évalue les connaissances ainsi que les compétences préalables de ses apprenants ;															
Indicateur 1.3. Le futur enseignant fournit de la rétroaction à ses apprenants à propos de leurs résultats ;															
Indicateur 1.4. Le futur enseignant corrige, au fur et à mesure, les erreurs persistantes de ses apprenants ;															

DOMAINE V : ÉVALUATION	REMARQUES & COMMENTAIRES	D'AUTRES STANDARDS OU INDICATEURS À AJOUTER ?

DOMAINE VI : PROFESSIONNALITÉ

Développer les compétences nécessaires à la professionnalisation du métier d'enseignant (la mobilisation des savoirs professionnels, l'apprentissage continu, l'efficacité et l'efficience des enseignants, le partage de l'expertise).

STANDARDS & INDICATEURS	CLAIR					PERTINENT					IMPORTANT				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Standard 1 Le futur enseignant est en mesure d'établir un bilan de ses compétences et de mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles.															
Indicateur 1.1. Le futur enseignant analyse continuellement sa pratique professionnelle ;															
Indicateur 1.2. Le futur enseignant s'autoévalue et détermine ses besoins professionnels,															

STANDARDS & INDICATEURS	CLAIR					PERTINENT					IMPORTANT				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Standard 2 Le futur enseignant actualise ses connaissances pédagogiques et didactiques et les exploite en classe ;															
Indicateur 2.1. Le futur enseignant enrichit sa pratique professionnelle ;															
Indicateur 2.2. Le futur enseignant suit les recherches récentes reliées à sa discipline ;															
Standard 3 Le futur enseignant agit de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ;															
Indicateur 3.1. Le futur enseignant mesure les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne ;															

STANDARDS & INDICATEURS	CLAIR					PERTINENT					IMPORTANT				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Indicateur 3.2. Le futur enseignant assure la sécurité et la santé des personnes (apprenants, personnels...);															
Indicateur 3.3. Le futur enseignant évite toute forme de discrimination et de dévalorisation à l'égard de ses élèves, des parents et des collègues ;															
Indicateur 3.4. Le futur enseignant respecte les aspects confidentiels de sa profession ;															
Standard 4 Le futur enseignant est en mesure de collaborer avec les parents et les partenaires de l'école (lors du stage pratique) pour faire réussir le processus de l'enseignement ;															
Indicateur 4.1. Le futur enseignant participe à la gestion de															

STANDARDS & INDICATEURS	CLAIR					PERTINENT					IMPORTANT				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
l'école ;															
Indicateur 4.2. Le futur enseignant travaille en équipe,															
Indicateur 4.3. Le futur enseignant collabore à des projets scolaires ;															
Indicateur 4.4. Le futur enseignant échange des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques ;															
Indicateur 4.5. Le futur enseignant communique aux parents les résultats de ses apprenants.															
Standard 5 Le futur enseignant est en mesure d'intégrer les nouvelles technologies en classe.															
Indicateur 5.1. Le futur enseignant est en mesure d'utiliser															

STANDARDS & INDICATEURS	CLAIR					PERTINENT					IMPORTANT				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
les logiciels de bureautique ;															
Indicateur 5.2. Le futur enseignant suit les recherches récentes dans son domaine via Internet ;															
Indicateur 5.3. Le futur enseignant entraîne ses apprenants à utiliser l'ordinateur pour leur faciliter les tâches d'apprentissage ;															
Indicateur 5.4. Le futur enseignant implique ses apprenants dans des activités qui visent à développer leurs compétences de recherche via Internet.															

DOMAINE VI : PROFESSIONNALITÉ	REMARQUES & COMMENTAIRES	D'AUTRES STANDARDS OU INDICATEURS À AJOUTER ?

Merci de votre collaboration!

**ANNEXE E : COEFFICIENT *ALPHA* DE CRONBACH
POUR LES 83 ITEMS DU QUESTIONNAIRE**

1. Les standards (Échelle de la clarté)

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
IS1	81,45	50,547	,339	,859
IS2	82,00	50,295	,378	,857
IIS1	82,00	48,262	,648	,846
IIS2	82,03	46,589	,749	,841
IIIS1	82,00	49,574	,323	,863
IIIS2	81,71	50,177	,620	,850
IIIS3	81,90	52,417	,202	,864
IIIS4	81,71	50,242	,495	,853
IVS1	81,68	50,911	,353	,858
IVS2	81,90	50,253	,435	,855
IVS3	81,94	49,111	,566	,850
IVS4	81,55	52,711	,242	,861
VS1	81,48	49,500	,623	,848
VS2	81,58	49,952	,563	,850
VS3	81,52	50,418	,567	,851
VIS1	81,87	49,622	,572	,850
VIS2	81,71	51,291	,543	,853
VIS3	81,97	50,786	,347	,859
VIS4	81,68	51,370	,309	,860
VIS5	81,55	51,006	,489	,853

2. Les standards (Échelle de la pertinence)

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
IS1	80,87	58,672	,441	,871
IS2	81,61	56,897	,486	,869
IIS1	81,42	56,903	,563	,867
IIS2	81,55	56,645	,506	,869
IIIS1	81,52	57,500	,324	,878
IIIS2	81,19	57,077	,554	,867
IIIS3	81,39	56,897	,549	,867
IIIS4	81,42	56,838	,420	,873
IVS1	81,19	59,044	,336	,874
IVS2	81,42	57,166	,468	,870
IVS3	81,26	56,522	,682	,864
IVS4	81,13	58,475	,410	,872
VS1	81,00	56,328	,665	,864
VS2	81,06	56,389	,608	,865
VS3	81,13	57,688	,527	,868
VIS1	81,16	57,646	,588	,867
VIS2	81,26	60,063	,275	,876
VIS3	81,55	57,694	,564	,867
VIS4	81,13	59,721	,397	,872
VIS5	81,16	58,892	,374	,873

3. Les standards (Échelle de l'importance)

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
IS1	82,26	75,277	,283	,904
IS2	82,84	72,793	,347	,903
IIS1	82,84	65,515	,786	,891
IIS2	82,90	69,466	,618	,896
IIIS1	82,77	68,112	,507	,901
IIIS2	82,68	69,730	,524	,899
IIIS3	82,77	70,801	,462	,901
IIIS4	82,61	70,471	,560	,898
IVS1	82,65	70,069	,468	,901
IVS2	82,74	69,506	,555	,898
IVS3	82,61	69,225	,670	,895
IVS4	82,52	73,762	,297	,904
VS1	82,39	70,536	,731	,895
VS2	82,48	71,598	,539	,899
VS3	82,48	69,828	,656	,896
VIS1	82,61	72,176	,447	,901
VIS2	82,71	70,832	,508	,899
VIS3	82,84	69,252	,648	,895
VIS4	82,74	68,063	,633	,896
VIS5	82,55	71,530	,547	,898

4. Les indicateurs (Échelle de la clarté)

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
IS1I1	271,71	445,935	,322	,937
IS1I2	272,17	446,852	,219	,938
IS1I3	272,48	442,686	,319	,938
IS1I4	271,33	451,205	,275	,938
IS1I5	271,52	447,549	,276	,938
IS1I6	271,67	451,832	,119	,938
IS2I1	272,37	442,393	,245	,939
IS2I2	271,71	442,837	,490	,937
IS2I3	271,90	449,383	,124	,939
IIS1I1	272,13	444,629	,181	,939
IIS1I2	271,83	447,166	,254	,938
IIS2I1	271,90	449,540	,199	,938
IIS2I2	271,90	450,716	,153	,938
IIIS1I1	272,33	444,852	,360	,937
IIIS1I2	271,92	441,602	,426	,937
IIIS1I3	272,17	433,558	,578	,936
IIIS1I4	271,56	452,134	,111	,938
IIIS2I1	271,71	437,347	,589	,936
IIIS2I2	271,71	436,092	,485	,936
IIIS3I1	271,87	444,236	,360	,937
IIIS3I2	271,90	438,324	,413	,937
IIIS3I3	272,06	437,977	,424	,937
IIIS3I4	271,71	454,092	,016	,939
IIIS4I1	271,60	451,147	,090	,939
IIIS4I2	271,75	448,819	,153	,939
IVS1I1	271,63	452,589	,068	,939
IVS1I2	271,75	438,544	,548	,936
IVS1I3	271,90	451,147	,100	,939
IVS1I4	271,71	440,641	,474	,937
IVS2I1	271,75	436,191	,582	,936
IVS2I2	271,90	435,108	,639	,936
IVS3I1	271,87	442,629	,417	,937
IVS3I2	272,02	437,470	,512	,936
IVS4I1	271,71	438,366	,553	,936
IVS4I2	271,83	446,969	,261	,938

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
IVS4I3	271,87	437,648	,594	,936
IVS4I4	271,98	433,235	,675	,935
VS1I1	271,90	429,932	,558	,936
VS1I2	271,87	431,766	,742	,935
VS1I3	271,79	434,248	,605	,936
VS1I4	271,83	440,969	,580	,936
VS2I1	271,79	441,190	,423	,937
VS2I2	271,60	443,108	,489	,937
VS3I1	271,63	442,629	,503	,937
VS3I2	271,63	440,942	,513	,936
VS3I3	271,60	435,304	,618	,936
VIS1I1	272,10	433,657	,550	,936
VIS1I2	271,75	447,289	,354	,937
VIS2I1	271,71	445,739	,426	,937
VIS2I2	271,90	429,304	,730	,935
VIS3I1	272,10	426,285	,794	,934
VIS3I2	272,17	417,950	,826	,934
VIS3I3	271,79	438,837	,465	,937
VIS3I4	271,71	442,798	,439	,937
VIS4I1	271,87	428,785	,738	,935
VIS4I2	271,71	448,758	,244	,938
VIS4I3	271,90	444,245	,335	,937
VIS4I4	271,60	442,285	,607	,936
VIS4I5	271,60	436,206	,638	,936
VIS5I1	271,87	431,687	,745	,935
VIS5I2	271,71	441,974	,526	,936
VIS5I3	271,60	437,304	,599	,936
VIS5I4	271,56	437,859	,586	,936

5. Les indicateurs (Échelle de l'importance)

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
IS1I1	275,54	342,294	,001	,923
IS1I2	275,94	332,547	,458	,921
IS1I3	276,14	337,143	,185	,923
IS1I4	275,54	339,927	,180	,922
IS1I5	275,66	330,760	,589	,920
IS1I6	275,74	334,890	,417	,921
IS2I1	276,30	326,622	,383	,922
IS2I2	275,78	334,869	,351	,922
IS2I3	275,98	336,673	,142	,924
IIS1I1	276,10	331,520	,238	,923
IIS1I2	276,06	325,690	,609	,920
IIS2I1	276,18	334,804	,239	,923
IIS2I2	275,86	337,592	,190	,923
IIS1I1	276,46	332,988	,327	,922
IIS1I2	276,12	327,822	,542	,920
IIS1I3	276,26	325,829	,506	,920
IIS1I4	275,58	343,596	-,072	,924
IIS2I1	275,74	338,890	,160	,923
IIS2I2	275,86	343,511	-,055	,925
IIS3I1	276,30	327,071	,426	,921
IIS3I2	275,98	338,632	,109	,924
IIS3I3	276,22	327,236	,479	,921
IIS3I4	275,74	335,543	,285	,922
IIS4I1	275,78	334,869	,256	,922
IIS4I2	275,98	329,163	,433	,921
IVS1I1	275,90	335,480	,232	,922
IVS1I2	275,98	327,204	,645	,920
IVS1I3	276,06	330,466	,370	,921
IVS1I4	275,74	339,258	,170	,923
IVS2I1	275,90	334,133	,380	,921
IVS2I2	275,90	332,378	,413	,921
IVS3I1	275,82	330,191	,509	,920
IVS3I2	275,98	333,000	,354	,922

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
IVS4I1	275,74	334,156	,391	,921
IVS4I2	275,90	331,357	,415	,921
IVS4I3	275,82	332,600	,456	,921
IVS4I4	276,06	328,711	,494	,920
VS1I1	275,86	328,041	,393	,921
VS1I2	275,90	325,235	,724	,919
VS1I3	275,98	330,224	,464	,921
VS1I4	275,94	334,792	,408	,921
VS2I1	275,90	331,806	,437	,921
VS2I2	275,74	330,441	,575	,920
VS3I1	275,60	335,592	,441	,921
VS3I2	275,90	330,255	,458	,921
VS3I3	275,74	334,074	,395	,921
VIS1I1	276,14	335,307	,256	,922
VIS1I2	275,90	338,908	,181	,922
VIS2I1	275,74	334,645	,431	,921
VIS2I2	275,94	325,772	,589	,920
VIS3I1	276,18	322,926	,700	,919
VIS3I2	276,42	316,493	,729	,918
VIS3I3	276,06	323,445	,571	,920
VIS3I4	275,74	337,013	,180	,923
VIS4I1	276,06	330,058	,443	,921
VIS4I2	275,86	337,102	,239	,922
VIS4I3	276,06	328,751	,457	,921
VIS4I4	275,86	328,204	,666	,920
VIS4I5	275,90	325,276	,606	,920
VIS5I1	276,06	326,180	,590	,920
VIS5I2	275,82	331,375	,515	,921
VIS5I3	275,90	327,969	,506	,920
VIS5I4	275,72	336,369	,286	,922

6. Les indicateurs (Échelle de la pertinence)

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
IS1I1	266,68	570,059	-,115	,947
IS1I2	267,44	556,619	,314	,946
IS1I3	267,56	557,639	,253	,946
IS1I4	266,56	563,802	,229	,946
IS1I5	266,84	560,260	,255	,946
IS1I6	267,12	566,149	,039	,947
IS2I1	267,60	552,980	,248	,947
IS2I2	267,08	554,075	,438	,945
IS2I3	267,00	553,061	,387	,945
IIS1I1	267,44	545,721	,370	,946
IIS1I2	267,12	553,659	,381	,945
IIS2I1	267,48	554,132	,323	,946
IIS2I2	267,08	565,993	,026	,947
IIIS1I1	267,76	548,431	,395	,945
IIIS1I2	267,44	540,986	,646	,944
IIIS1I3	267,56	559,149	,172	,947
IIIS1I4	267,08	551,218	,389	,945
IIIS2I1	266,92	553,912	,485	,945
IIIS2I2	266,84	563,729	,098	,947
IIIS3I1	267,36	535,990	,778	,943
IIIS3I2	267,28	549,308	,442	,945
IIIS3I3	267,32	540,508	,612	,944
IIIS3I4	266,88	543,904	,569	,944
IIIS4I1	266,80	553,878	,444	,945
IIIS4I2	267,12	551,006	,338	,946
IVS1I1	267,16	554,096	,346	,946
IVS1I2	267,16	546,586	,518	,945
IVS1I3	267,24	546,553	,476	,945
IVS1I4	267,08	552,810	,435	,945
IVS2I1	267,08	555,259	,330	,946
IVS2I2	267,28	534,287	,788	,943
IVS3I1	267,04	549,386	,590	,945

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
IVS3I2	267,16	556,464	,304	,946
IVS4I1	266,88	552,271	,548	,945
IVS4I2	267,08	545,504	,569	,945
IVS4I3	267,04	538,896	,744	,944
IVS4I4	267,20	545,102	,605	,944
VS1I1	267,20	537,714	,594	,944
VS1I2	267,16	538,260	,787	,944
VS1I3	267,08	548,687	,519	,945
VS1I4	267,20	542,898	,721	,944
VS2I1	267,08	555,340	,357	,945
VS2I2	266,80	558,612	,321	,946
VS3I1	266,78	550,502	,637	,945
VS3I2	266,88	551,659	,509	,945
VS3I3	266,88	550,067	,563	,945
VIS1I1	267,28	543,553	,529	,945
VIS1I2	267,28	544,165	,543	,945
VIS2I1	266,92	553,463	,501	,945
VIS2I2	267,32	539,610	,710	,944
VIS3I1	267,40	544,449	,542	,945
VIS3I2	267,60	532,776	,749	,943
VIS3I3	267,24	545,084	,541	,945
VIS3I4	267,16	543,035	,520	,945
VIS4I1	267,36	534,398	,737	,944
VIS4I2	266,96	549,713	,521	,945
VIS4I3	267,20	556,122	,321	,946
VIS4I4	266,88	557,781	,343	,946
VIS4I5	266,88	555,944	,332	,946
VIS5I1	267,20	541,959	,649	,944
VIS5I2	266,96	551,100	,478	,945
VIS5I3	266,84	559,158	,237	,946
VIS5I4	266,98	545,816	,466	,945

**ANNEXE F : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES
INDICATEURS**

1. Échelle de la CLARTÉ

	N	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Écart type	Variance
IS1I1	64	3	5	290	4,53	,616	,380
IS1I2	64	2	5	262	4,09	,771	,594
IS1I3	64	1	5	242	3,78	,863	,745
IS1I4	64	4	5	310	4,84	,366	,134
IS1I5	64	3	5	298	4,66	,648	,420
IS1I6	64	3	5	294	4,59	,555	,309
IS2I1	64	1	5	254	3,97	1,083	1,174
IS2I2	64	2	5	282	4,41	,706	,499
IS2I3	64	1	5	276	4,31	,852	,726
IIS1I1	64	2	5	262	4,09	1,165	1,356
IIS1I2	64	2	5	276	4,31	,687	,472
IIS2I1	64	3	5	272	4,25	,617	,381
IIS2I2	64	3	5	278	4,34	,597	,356
IIIS1I1	64	3	5	246	3,84	,623	,388
IIIS1I2	64	3	5	273	4,27	,718	,516
IIIS1I3	64	2	5	256	4,00	,836	,698
IIIS1I4	62	3	5	284	4,58	,615	,379
IIIS2I1	64	2	5	284	4,44	,753	,567
IIIS2I2	62	1	5	282	4,55	,843	,711
IIIS3I1	64	3	5	276	4,31	,639	,409
IIIS3I2	64	1	5	274	4,28	,881	,777
IIIS3I3	64	2	5	268	4,19	,852	,726
IIIS3I4	64	3	5	286	4,47	,666	,443
IIIS4I1	64	1	5	294	4,59	,791	,626
IIIS4I2	64	1	5	284	4,44	,833	,694
IVS1I1	64	1	5	282	4,41	1,003	1,007
IVS1I2	64	3	5	286	4,47	,712	,507
IVS1I3	62	2	5	266	4,29	,776	,603
IVS1I4	62	2	5	280	4,52	,671	,451
IVS2I1	62	2	5	272	4,39	,797	,635
IVS2I2	64	2	5	274	4,28	,723	,523
IVS3I1	64	3	5	274	4,28	,678	,459
IVS3I2	64	2	5	266	4,16	,840	,705
IVS4I1	64	2	5	290	4,53	,666	,443
IVS4I2	64	3	5	278	4,34	,695	,483
IVS4I3	64	2	5	278	4,34	,648	,420

	N	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Écart type	Variance
IVS4I4	62	2	5	264	4,26	,723	,522
VS1I1	64	1	5	278	4,34	,996	,991
VS1I2	64	2	5	278	4,34	,739	,547
VS1I3	64	2	5	284	4,44	,753	,567
VS1I4	64	3	5	280	4,38	,604	,365
VS2I1	64	2	5	282	4,41	,750	,563
VS2I2	64	1	5	290	4,53	,835	,697
VS3I1	64	3	5	290	4,53	,563	,316
VS3I2	64	3	5	292	4,56	,614	,377
VS3I3	64	2	5	296	4,63	,701	,492
VIS1I1	64	1	5	262	4,09	,886	,785
VIS1I2	64	3	5	278	4,34	,597	,356
VIS2I1	64	2	5	280	4,38	,655	,429
VIS2I2	64	2	5	274	4,28	,806	,650
VIS3I1	64	2	5	258	4,03	,854	,729
VIS3I2	64	1	5	256	4,00	1,008	1,016
VIS3I3	62	2	5	274	4,42	,780	,608
VIS3I4	62	2	5	272	4,39	,797	,635
VIS4I1	64	2	5	280	4,38	,787	,619
VIS4I2	64	3	5	286	4,47	,666	,443
VIS4I3	62	3	5	268	4,32	,742	,550
VIS4I4	64	3	5	292	4,56	,560	,313
VIS4I5	64	2	5	292	4,56	,710	,504
VIS5I1	64	2	5	274	4,28	,723	,523
VIS5I2	64	3	5	286	4,47	,616	,380
VIS5I3	64	2	5	294	4,59	,706	,499
VIS5I4	64	2	5	298	4,66	,695	,483
N valide (listwise)	52						

2. Échelle de la pertinence

	N	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Écart type	Variance
IS1I1	64	3	5	304	4,75	,563	,317
IS1I2	64	3	5	260	4,06	,710	,504
IS1I3	64	3	5	246	3,84	,761	,578
IS1I4	64	3	5	304	4,75	,504	,254
IS1I5	64	3	5	296	4,63	,549	,302
IS1I6	64	3	5	276	4,31	,639	,409
IS2I1	64	1	5	248	3,87	1,091	1,190
IS2I2	64	3	5	282	4,41	,610	,372
IS2I3	64	2	5	276	4,31	,852	,726
IIS1I1	64	2	5	264	4,13	1,091	1,190
IIS1I2	64	2	5	266	4,16	,801	,642
IIS2I1	64	1	5	256	4,00	,797	,635
IIS2I2	64	2	5	272	4,25	,797	,635
IIIS1I1	64	1	5	238	3,72	,881	,777
IIIS1I2	62	2	5	250	4,03	,829	,687
IIIS1I3	64	2	5	250	3,91	,886	,785
IIIS1I4	62	2	5	266	4,29	,818	,668
IIIS2I1	64	3	5	284	4,44	,664	,440
IIIS2I2	60	2	5	276	4,60	,718	,515
IIIS3I1	64	2	5	262	4,09	,771	,594
IIIS3I2	64	2	5	268	4,19	,774	,599
IIIS3I3	64	2	5	262	4,09	,849	,721
IIIS3I4	64	1	5	286	4,47	,872	,761
IIIS4I1	64	3	5	292	4,56	,664	,440
IIIS4I2	64	1	5	276	4,31	,990	,980
IVS1I1	64	2	5	272	4,25	,873	,762
IVS1I2	64	2	5	274	4,28	,845	,713
IVS1I3	62	2	5	260	4,19	,865	,749
IVS1I4	62	3	5	272	4,39	,662	,438
IVS2I1	62	2	5	264	4,26	,848	,719
IVS2I2	64	1	5	266	4,16	,877	,769
IVS3I1	64	3	5	276	4,31	,639	,409
IVS3I2	64	2	5	270	4,22	,786	,618
IVS4I1	64	3	5	288	4,50	,617	,381
IVS4I2	64	3	5	282	4,41	,750	,562
IVS4I3	64	2	5	278	4,34	,781	,610

	N	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Écart type	Variance
IVS4I4	62	2	5	260	4,19	,698	,487
VS1I1	64	1	5	272	4,25	1,008	1,016
VS1I2	64	3	5	274	4,28	,766	,586
VS1I3	64	3	5	276	4,31	,774	,599
VS1I4	64	3	5	274	4,28	,678	,459
VS2I1	64	3	5	280	4,38	,701	,492
VS2I2	64	2	5	290	4,53	,755	,570
VS3I1	64	3	5	291	4,55	,615	,379
VS3I2	64	3	5	290	4,53	,616	,380
VS3I3	64	3	5	294	4,59	,610	,372
VIS1I1	64	2	5	262	4,09	,886	,785
VIS1I2	64	1	5	268	4,19	,852	,726
VIS2I1	64	3	5	288	4,50	,563	,317
VIS2I2	64	3	5	266	4,16	,801	,642
VIS3I1	64	2	5	256	4,00	,836	,698
VIS3I2	64	2	5	250	3,91	,886	,785
VIS3I3	62	2	5	264	4,26	,808	,654
VIS3I4	62	2	5	262	4,23	,982	,965
VIS4I1	64	2	5	264	4,12	,900	,810
VIS4I2	64	3	5	284	4,44	,710	,504
VIS4I3	64	2	5	270	4,22	,826	,682
VIS4I4	64	3	5	290	4,53	,616	,380
VIS4I5	64	2	5	288	4,50	,713	,508
VIS5I1	64	2	5	270	4,22	,786	,618
VIS5I2	64	3	5	282	4,41	,706	,499
VIS5I3	64	2	5	292	4,56	,664	,440
VIS5I4	64	1	5	289	4,52	,908	,825
N valide (listwise)	50						

3. Échelle de l'importance

	N	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Écart type	Variance
IS1I1	64	3	5	310	4,84	,444	,197
IS1I2	64	3	5	284	4,44	,560	,313
IS1I3	64	3	5	268	4,19	,687	,472
IS1I4	64	4	5	310	4,84	,366	,134
IS1I5	64	3	5	302	4,72	,519	,269
IS1I6	64	3	5	294	4,59	,610	,372
IS2I1	64	1	5	258	4,03	1,054	1,110
IS2I2	64	2	5	292	4,56	,710	,504
IS2I3	64	1	5	280	4,37	,934	,873
IIS1I1	64	2	5	270	4,22	1,119	1,253
IIS1I2	64	2	5	270	4,22	,745	,555
IIS2I1	64	1	5	264	4,12	,826	,683
IIS2I2	64	3	5	286	4,47	,666	,443
IIIS1I1	64	2	5	244	3,81	,774	,599
IIIS1I2	64	3	5	273	4,27	,672	,452
IIIS1I3	64	2	5	254	3,97	,925	,856
IIIS1I4	62	3	5	292	4,71	,584	,341
IIIS2I1	64	1	5	280	4,38	1,000	1,000
IIIS2I2	60	2	5	272	4,53	,769	,592
IIIS3I1	64	1	5	258	4,03	,890	,793
IIIS3I2	64	2	5	278	4,34	,781	,610
IIIS3I3	64	3	5	268	4,19	,814	,663
IIIS3I4	64	2	5	286	4,47	,796	,634
IIIS4I1	64	2	5	290	4,53	,755	,570
IIIS4I2	64	2	5	276	4,31	,924	,853
IVS1I1	64	2	5	282	4,41	,830	,689
IVS1I2	64	3	5	280	4,37	,701	,492
IVS1I3	62	2	5	260	4,19	,972	,946
IVS1I4	62	2	5	280	4,52	,718	,516
IVS2I1	62	2	5	270	4,35	,791	,626
IVS2I2	64	3	5	276	4,31	,732	,536
IVS3I1	64	3	5	284	4,44	,710	,504
IVS3I2	64	2	5	266	4,16	,912	,832
IVS4I1	64	3	5	290	4,53	,712	,507
IVS4I2	64	3	5	276	4,31	,814	,663
IVS4I3	64	2	5	286	4,47	,712	,507
IVS4I4	62	3	5	264	4,26	,723	,522

	N	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Écart type	Variance
VS1I1	64	1	5	284	4,44	,941	,885
VS1I2	64	3	5	282	4,41	,706	,499
VS1I3	64	3	5	282	4,41	,660	,436
VS1I4	64	2	5	282	4,41	,660	,436
VS2I1	64	2	5	278	4,34	,781	,610
VS2I2	64	3	5	294	4,59	,610	,372
VS3I1	64	3	5	297	4,64	,545	,297
VS3I2	64	3	5	284	4,44	,664	,440
VS3I3	64	3	5	298	4,66	,541	,293
VIS1I1	64	3	5	266	4,16	,761	,578
VIS1I2	64	2	5	276	4,31	,732	,536
VIS2I1	63	3	5	285	4,52	,592	,350
VIS2I2	64	3	5	276	4,31	,774	,599
VIS3I1	64	2	5	268	4,19	,814	,663
VIS3I2	64	2	5	252	3,94	,941	,885
VIS3I3	62	2	5	264	4,26	,848	,719
VIS3I4	62	2	5	278	4,48	,882	,778
VIS4I1	62	2	5	268	4,32	,825	,681
VIS4I2	64	2	5	278	4,34	,821	,674
VIS4I3	64	2	5	266	4,16	,979	,959
VIS4I4	64	3	5	282	4,41	,706	,499
VIS4I5	64	2	5	290	4,53	,712	,507
VIS5I1	64	2	5	270	4,22	,745	,555
VIS5I2	64	3	5	286	4,47	,666	,443
VIS5I3	64	2	5	286	4,47	,755	,570
VIS5I4	64	2	5	295	4,61	,704	,496
N valide (listwise)	50						

**ANNEXE G : TABLEAUX DES CORRÉLATIONS ENTRE LES
STANDARDS ET LES INDICATEURS**

1. ÉCHELLE DE LA CLARTÉ

DOMAINE I

**Tableau I : Corrélations entre le standard 1 du domaine I et ses indicateurs
(Échelle de la clarté)**

		IS1	IS1i 1	IS1i2	IS1i3	IS1i 4	IS1i 5	IS1i6
IS1	Corrélation de Pearson	1						
	Sig. (bilatérale)							
	N	64						
IS1i1	Corrélation de Pearson	,273*	1					
	Sig. (bilatérale)	,029						
	N	64	64					
IS1i2	Corrélation de Pearson	,604*	,161	1				
	Sig. (bilatérale)	,000	,204					
	N	64	64	64				
IS1i3	Corrélation de Pearson	,595*	,222	,556**	1			
	Sig. (bilatérale)	,000	,078	,000				
	N	64	64	64	64			
IS1i4	Corrélation de Pearson	,223	,374	-,060	,192	1		
	Sig. (bilatérale)	,076	,002	,639	,129			
	N	64	64	64	64	64		
IS1i5	Corrélation de Pearson	,230	,306	,193	,261*	,439	1	
	Sig. (bilatérale)	,068	,014	,127	,037	,000		
	N	64	64	64	64	64	64	
IS1i6	Corrélation de Pearson	-,061	,177	,090	,209	-,005	,312	1
	Sig. (bilatérale)	,635	,162	,478	,097	,969	,012	
	N	64	64	64	64	64	64	64

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Tableau II : Corrélations entre le standard 2 du domaine I et ses indicateurs
(Échelle de la clarté)**

		IS2	IS2i1	IS2i2	IS2i3
IS2	Corrélation de Pearson	1			
	Sig. (bilatérale)				
	N	64			
IS2i1	Corrélation de Pearson	,437**	1		
	Sig. (bilatérale)	,000			
	N	64	64		
IS2i2	Corrélation de Pearson	,320**	,266*	1	
	Sig. (bilatérale)	,010	,034		
	N	64	64	64	
IS2i3	Corrélation de Pearson	,278*	,527**	,366**	1
	Sig. (bilatérale)	,026	,000	,003	
	N	64	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

DOMAINE II

**Tableau III : Corrélations entre le standard 1 du domaine II et ses indicateurs
(Échelle de la clarté)**

		IIS1	IIS1i1	IIS1i2
IIS1	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
IIS1i1	Corrélation de Pearson	,214	1	
	Sig. (bilatérale)	,090		
	N	64	64	
IIS1i2	Corrélation de Pearson	,384**	,399**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	,001	
	N	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Tableau IV : Corrélations entre le standard 2 du domaine II et ses indicateurs
(Échelle de la clarté)**

		IIS2	IIS2i1	IIS2i2
IIS2	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
IIS2i1	Corrélation de Pearson	,421**	1	
	Sig. (bilatérale)	,001		
	N	64	64	
IIS2i2	Corrélation de Pearson	,423**	,022	1
	Sig. (bilatérale)	,001	,866	
	N	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

DOMAINE III**Tableau V : Corrélations entre le standard 1 du domaine III et ses indicateurs
(Échelle de la clarté)**

		IIIS1	IIIS1i1	IIIS1i2	IIIS1i3	IIIS1i4
IIIS1	Corrélation de Pearson	1				
	Sig. (bilatérale)					
	N	64				
IIIS1i1	Corrélation de Pearson	,073	1			
1	Sig. (bilatérale)	,564				
	N	64	64			
IIIS1i2	Corrélation de Pearson	,291*	,485**	1		
2	Sig. (bilatérale)	,020	,000			
	N	64	64	64		
IIIS1i3	Corrélation de Pearson	,261*	,427**	,423**	1	
3	Sig. (bilatérale)	,037	,000	,000		
	N	64	64	64	64	
IIIS1i4	Corrélation de Pearson	,252*	,245	,234	,251*	1
4	Sig. (bilatérale)	,048	,055	,068	,049	
	N	62	62	62	62	62

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Tableau VI: Corrélations entre le standard 2 du domaine III et ses indicateurs (Échelle de la clarté)

		IIIS2	IIIS2i1	IIIS2i2
IIIS2	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
IIIS2i1	Corrélation de Pearson	,365**	1	
	Sig. (bilatérale)	,003		
	N	64	64	
IIIS2i2	Corrélation de Pearson	,224	,732**	1
	Sig. (bilatérale)	,079	,000	
	N	62	62	62

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Tableau VII : Corrélations entre le standard 3 du domaine III et ses indicateurs (Échelle de la clarté)

		IIIS3	IIIS3i1	IIIS3i2	IIIS3i3	IIIS3i4
IIIS3	Corrélation de Pearson	1				
	Sig. (bilatérale)					
	N	64				
IIIS3i1	Corrélation de Pearson	-,120	1			
	Sig. (bilatérale)	,344				
	N	64	64			
IIIS3i2	Corrélation de Pearson	,108	-,215	1		
	Sig. (bilatérale)	,397	,088			
	N	64	64	64		
IIIS3i3	Corrélation de Pearson	,138	,415**	-,156	1	
	Sig. (bilatérale)	,276	,001	,219		
	N	64	64	64	64	
IIIS3i4	Corrélation de Pearson	,566**	-,051	,205	,010	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,687	,105	,934	
	N	64	64	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Tableau VIII: Corrélations entre le standard 4 du domaine III et ses indicateurs
(Échelle de la clarté)**

		IIS4	IIS4i1	IIS4i2
IIS4	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
IIS4i 1	Corrélation de Pearson	,544**	1	
	Sig. (bilatérale)	,000		
	N	64	64	
IIS4i 2	Corrélation de Pearson	,742**	,803**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

DOMAINE IV

**Tableau IX : Corrélations entre le standard 1 du domaine IV et ses indicateurs
(Échelle de la clarté)**

		IVS1	IVS1i1	IVS1i2	IVS1i3	IVS1i4
IVS1	Corrélation de Pearson	1				
	Sig. (bilatérale)					
	N	64				
IVS1i 1	Corrélation de Pearson	,115	1			
	Sig. (bilatérale)	,367				
	N	64	64			
IVS1i 2	Corrélation de Pearson	,411**	,396**	1		
	Sig. (bilatérale)	,001	,001			
	N	64	64	64		
IVS1i 3	Corrélation de Pearson	,029	,438**	,408**	1	
	Sig. (bilatérale)	,824	,000	,001		
	N	62	62	62	62	
IVS1i 4	Corrélation de Pearson	,121	,067	,154	-,067	1
	Sig. (bilatérale)	,349	,605	,234	,613	
	N	62	62	62	60	62

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Tableau X : Corrélations entre le standard 2 du domaine IV et ses indicateurs
(Échelle de la clarté)**

		IVS2	IVS2i1	IVS2i2
IVS2	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
IVS2i1	Corrélation de Pearson	,230	1	
	Sig. (bilatérale)	,073		
	N	62	62	
IVS2i2	Corrélation de Pearson	,439**	,507**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	64	62	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Tableau XI : Corrélations entre le standard 3 du domaine IV et ses indicateurs
(Échelle de la clarté)**

		IVS3	IVS3i1	IVS3i2
IVS3	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
IVS3i1	Corrélation de Pearson	,561**	1	
	Sig. (bilatérale)	,000		
	N	64	64	
IVS3i2	Corrélation de Pearson	,064	,368**	1
	Sig. (bilatérale)	,614	,003	
	N	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Tableau XII : Corrélations entre le standard 4 du domaine IV et ses indicateurs
(Échelle de la clarté)**

		IVS4	IVS4i1	IVS4i2	IVS4i3	IVS4i4
IVS4	Corrélation de Pearson	1				
	Sig. (bilatérale)					
	N	64				
IVS4i1	Corrélation de Pearson	-,002	1			
	Sig. (bilatérale)	,985				
	N	64	64			
IVS4i2	Corrélation de Pearson	-,137	,079	1		
	Sig. (bilatérale)	,282	,533			
	N	64	64	64		
IVS4i3	Corrélation de Pearson	,012	,600**	,297*	1	
	Sig. (bilatérale)	,922	,000	,017		
	N	64	64	64	64	
IVS4i4	Corrélation de Pearson	,064	,532**	,093	,450**	1
	Sig. (bilatérale)	,623	,000	,475	,000	
	N	62	62	62	62	62

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral)

DOMAINE V**Tableau XIII: Corrélations entre le standard 1 du domaine V et ses indicateurs
(Échelle de la clarté)**

		VS1	VS1i1	VS1i2	VS1i3	VS1i4
VS1	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	1				
	N	64				
VS1i 1	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,338** ,006	1			
	N	64	64			
VS1i 2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,455** ,000	,398** ,001	1		
	N	64	64	64		
VS1i 3	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,393** ,001	,304* ,015	,467** ,000	1	
	N	64	64	64	64	
VS1i 4	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,075 ,554	,310* ,013	,418** ,001	,331** ,007	1
	N	64	64	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Tableau XIV : Corrélations entre le standard 2 du domaine V et ses indicateurs
(Échelle de la clarté)**

		VS2	VS2i1	VS2i2
VS2	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
VS2i1	Corrélation de Pearson	,446**	1	
	Sig. (bilatérale)	,000		
	N	64	64	
VS2i2	Corrélation de Pearson	,462**	,309*	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,013	
	N	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Tableau XV : Corrélations entre le standard 3 du domaine V et ses indicateurs
(Échelle de la clarté)**

		VS3	VS3i1	VS3i2	VS3i3
VS3	Corrélation de Pearson	1			
	Sig. (bilatérale)				
	N	62			
VS3i1	Corrélation de Pearson	,487**	1		
	Sig. (bilatérale)	,000			
	N	62	64		
VS3i2	Corrélation de Pearson	,252*	,316*	1	
	Sig. (bilatérale)	,048	,011		
	N	62	64	64	
VS3i3	Corrélation de Pearson	,458**	,392**	,424**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	
	N	62	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

DOMAINE VI**Tableau XVI : Corrélations entre le standard 1 du domaine VI et ses indicateurs
(Échelle de la clarté)**

		VIS1	VIS1i1	VIS1i2
VIS1	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	1		
	N	64		
VIS1i 1	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,402** ,001	1	
	N	64	64	
VIS1i 2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,455** ,000	,479** ,000	1
	N	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Tableau XVII: Corrélations entre le standard 2 du domaine VI et ses indicateurs
(Échelle de la clarté)**

		VIS2	VIS2i1	VIS2i2
VIS2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	1		
	N	64		
VIS2i 1	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,547** ,000	1	
	N	64	64	
VIS2i 2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,535** ,000	,399** ,001	1
	N	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Tableau XVIII : Corrélations entre le standard 3 du domaine VI et ses indicateurs
(Échelle de la clarté)**

		VIS3	VIS3i1	VIS3i2	VIS3i3	VIS3i4
VIS3	Corrélation de Pearson	1				
	Sig. (bilatérale)					
	N	64				
VIS3i1	Corrélation de Pearson	,467**	1			
	Sig. (bilatérale)	,000				
	N	64	64			
VIS3i2	Corrélation de Pearson	,520**	,811**	1		
	Sig. (bilatérale)	,000	,000			
	N	64	64	64		
VIS3i3	Corrélation de Pearson	,490**	,416**	,534**	1	
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000		
	N	62	62	62	62	
VIS3i4	Corrélation de Pearson	,430**	,497**	,563**	,412**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,001	
	N	62	62	62	60	62

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Tableau XIX : Corrélations entre le standard 4 du domaine VI et ses indicateurs
(Échelle de la clarté)**

		VIS4	VIS4i1	VIS4i2	VIS4i3	VIS4i4	VIS4i5
VIS4	Corrélation de Pearson	1					
	Sig. (bilatérale)						
	N	64					
VIS4i1	Corrélation de Pearson	,168	1				
	Sig. (bilatérale)	,184					
	N	64	64				
VIS4i2	Corrélation de Pearson	,503**	,326**	1			
	Sig. (bilatérale)	,000	,009				
	N	64	64	64			
VIS4i3	Corrélation de Pearson	,225	,396**	,559**	1		
	Sig. (bilatérale)	,078	,001	,000			
	N	62	62	62	62		
VIS4i4	Corrélation de Pearson	,052	,378**	,218	,276*	1	
	Sig. (bilatérale)	,683	,002	,083	,030		
	N	64	64	64	62	64	
VIS4i5	Corrélation de Pearson	,220	,639**	,038	,278*	,469**	1
	Sig. (bilatérale)	,081	,000	,767	,028	,000	
	N	64	64	64	62	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Tableau XX : Corrélations entre le standard 5 du domaine VI et ses indicateurs
(Échelle de la clarté)**

		VIS5	VIS5i1	VIS5i2	VIS5i3	VIS5i4
VIS5	Corrélation de Pearson	1				
	Sig. (bilatérale)					
	N	64				
VIS5i1	Corrélation de Pearson	,485**	1			
	Sig. (bilatérale)	,000				
	N	64	64			
VIS5i2	Corrélation de Pearson	,735**	,483**	1		
	Sig. (bilatérale)	,000	,000			
	N	64	64	64		
VIS5i3	Corrélation de Pearson	,552**	,476**	,809**	1	
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		
	N	64	64	64	64	
VIS5i4	Corrélation de Pearson	,312*	,701**	,382**	,358**	1
	Sig. (bilatérale)	,012	,000	,002	,004	
	N	64	64	64	64	64
		** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).				
		* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).				

2. ÉCHELLE DE LA PERTINENCE

DOMAINE I

**Tableau XXI : Corrélations entre le standard 1 du domaine I et ses indicateurs
(Échelle de la pertinence)**

		IS1	IS1i1	IS1i2	IS1i3	IS1i4	IS1i5	IS1i6
IS1	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	1						
	N	64						
IS1i1	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,220	1					
	N	64	64					
IS1i2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,393**	,040	1				
	N	64	64	64				
IS1i3	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,159	-,019	,548**	1			
	N	64	64	64	64			
IS1i4	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,246*	,224	,311*	,311*	1		
	N	64	64	64	64	64		
IS1i5	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,203	,205	,305*	,314*	,344**	1	
	N	64	64	64	64	64	64	
IS1i6	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	-,223	-,044	,166	,363**	-,049	,339**	1
	N	64	64	64	64	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Tableau XXII : Corrélations entre le standard 2 du domaine I et ses indicateurs
(Échelle de la pertinence)**

		IS2	IS2i1	IS2i2	IS2i3
IS2	Corrélation de Pearson	1			
	Sig. (bilatérale)				
	N	64			
IS2i1	Corrélation de Pearson	,504**	1		
	Sig. (bilatérale)	,000			
	N	64	64		
IS2i2	Corrélation de Pearson	,184	,316*	1	
	Sig. (bilatérale)	,145	,011		
	N	64	64	64	
IS2i3	Corrélation de Pearson	,076	,282*	,179	1
	Sig. (bilatérale)	,549	,024	,156	
	N	64	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

DOMAINE II

**Tableau XXIII : Corrélations entre le standard 1 du domaine II et ses indicateurs
(Échelle de la pertinence)**

		IIS1	IIS1i1	IIS1i2
IIS1	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
IIS1i1	Corrélation de Pearson	,137	1	
	Sig. (bilatérale)	,281		
	N	64	64	
IIS1i2	Corrélation de Pearson	,178	,340**	1
	Sig. (bilatérale)	,160	,006	
	N	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Tableau XXIV: Corrélations entre le standard 2 du domaine II et ses indicateurs
(Échelle de la pertinence)**

		IIS2	IIS2i1	IIS2i2
IIS2	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
IIS2i1	Corrélation de Pearson	,049	1	
	Sig. (bilatérale)	,702		
	N	64	64	
IIS2i2	Corrélation de Pearson	,134	,050	1
	Sig. (bilatérale)	,290	,695	
	N	64	64	64

DOMAINE III**Tableau XXV : Corrélations entre le standard 1 du domaine III et ses indicateurs
(Échelle de la pertinence)**

		IIIS1	IIIS1i1	IIIS1i2	IIIS1i3	IIIS1i4
IIIS1	Corrélation de Pearson	1				
	Sig. (bilatérale)					
	N	64				
IIIS1i1	Corrélation de Pearson	,235	1			
1	Sig. (bilatérale)	,062				
	N	64	64			
IIIS1i2	Corrélation de Pearson	,539**	,566**	1		
2	Sig. (bilatérale)	,000	,000			
	N	62	62	62		
IIIS1i3	Corrélation de Pearson	,648**	,250*	,479**	1	
3	Sig. (bilatérale)	,000	,046	,000		
	N	64	64	62	64	
IIIS1i4	Corrélation de Pearson	,187	,162	,447**	,172	1
4	Sig. (bilatérale)	,145	,208	,000	,180	
	N	62	62	60	62	62

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Tableau XXVI: Corrélations entre le standard 2 du domaine III et ses indicateurs
(Échelle de la pertinence)**

		IIIS2	IIIS2i1	IIIS2i2
IIIS2	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
IIIS2i1	Corrélation de Pearson	,392**	1	
	Sig. (bilatérale)	,001		
	N	64	64	
IIIS2i2	Corrélation de Pearson	,154	,303*	1
	Sig. (bilatérale)	,239	,019	
	N	60	60	60

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Tableau XXVII: Corrélations entre le standard 3 du domaine III et ses indicateurs
(Échelle de la pertinence)**

		IIIS3	IIIS3i1	IIIS3i2	IIIS3i3	IIIS3i4
IIIS3	Corrélation de Pearson	1				
	Sig. (bilatérale)					
	N	64				
IIIS3i1	Corrélation de Pearson	,250*	1			
	Sig. (bilatérale)	,047				
	N	64	64			
IIIS3i2	Corrélation de Pearson	,329**	,342**	1		
	Sig. (bilatérale)	,008	,006			
	N	64	64	64		
IIIS3i3	Corrélation de Pearson	,431**	,520**	,118	1	
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,354		
	N	64	64	64	64	
IIIS3i4	Corrélation de Pearson	,258*	,453**	,479**	,497**	1
	Sig. (bilatérale)	,040	,000	,000	,000	
	N	64	64	64	64	64

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).
** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Tableau XXVIII : Corrélations entre le standard 4 du domaine III et ses indicateurs (Échelle de la pertinence)

		IIS4	IIS4i1	IIS4i2
IIS4	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
IIS4i1	Corrélation de Pearson	,429**	1	
	Sig. (bilatérale)	,000		
	N	64	64	
IIS4i2	Corrélation de Pearson	,507**	,405**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	
	N	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

DOMAINE IV**Tableau XXIX : Corrélations entre le standard 1 du domaine IV et ses indicateurs
(Échelle de la pertinence)**

		IVS1	IVS1i1	IVS1i2	IVS1i3	IVS1i4
IVS1	Corrélation de Pearson	1				
	Sig. (bilatérale)					
	N	64				
IVS1i1	Corrélation de Pearson	,244	1			
1	Sig. (bilatérale)	,052				
	N	64	64			
IVS1i2	Corrélation de Pearson	,435**	,334**	1		
2	Sig. (bilatérale)	,000	,007			
	N	64	64	64		
IVS1i3	Corrélation de Pearson	-,007	,504**	,422**	1	
3	Sig. (bilatérale)	,960	,000	,001		
	N	62	62	62	62	
IVS1i4	Corrélation de Pearson	,137	,324*	,088	,163	1
4	Sig. (bilatérale)	,290	,010	,498	,214	
	N	62	62	62	60	62

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Tableau XXX : Corrélations entre le standard 2 du domaine IV et ses indicateurs
(Échelle de la pertinence)**

		IVS2	IVS2i1	IVS2i2
IVS2	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
IVS2i1	Corrélation de Pearson	,240	1	
	Sig. (bilatérale)	,060		
	N	62	62	
IVS2i2	Corrélation de Pearson	,462**	,483**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	64	62	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Tableau XXXI : Corrélations entre le standard 3 du domaine IV et ses indicateurs
(Échelle de la pertinence)**

		IVS3	IVS3i1	IVS3i2
IVS3	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
IVS3i1	Corrélation de Pearson	,612**	1	
	Sig. (bilatérale)	,000		
	N	64	64	
IVS3i2	Corrélation de Pearson	,051	,367**	1
	Sig. (bilatérale)	,687	,003	
	N	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Tableau XXXII : Corrélations entre le standard 4 du domaine IV et ses indicateurs
(Échelle de la pertinence)**

		IVS4	IVS4i1	IVS4i2	IVS4i3	IVS4i4
IVS4	Corrélation de Pearson	1				
	Sig. (bilatérale)					
	N	64				
IVS4i1	Corrélation de Pearson	,507**	1			
	Sig. (bilatérale)	,000				
	N	64	64			
IVS4i2	Corrélation de Pearson	,019	,103	1		
	Sig. (bilatérale)	,884	,419			
	N	64	64	64		
IVS4i3	Corrélation de Pearson	,411**	,626**	,354**	1	
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,004		
	N	64	64	64	64	
IVS4i4	Corrélation de Pearson	,361**	,386**	,229	,483**	1
	Sig. (bilatérale)	,004	,002	,073	,000	
	N	62	62	62	62	62

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

DOMAINE V**Tableau XXXIII : Corrélations entre le standard 1 du domaine V et ses indicateurs
(Échelle de la pertinence)**

		VS1	VS1i1	VS1i2	VS1i3	VS1i4
VS1	Corrélation de Pearson	1				
	Sig. (bilatérale)					
	N	64				
VS1i1	Corrélation de Pearson	,593**	1			
	Sig. (bilatérale)	,000				
	N	64	64			
VS1i2	Corrélation de Pearson	,433**	,607**	1		
	Sig. (bilatérale)	,000	,000			
	N	64	64	64		
VS1i3	Corrélation de Pearson	,270*	,264*	,439**	1	
	Sig. (bilatérale)	,031	,035	,000		
	N	64	64	64	64	
VS1i4	Corrélation de Pearson	,348**	,546**	,702**	,495**	1
	Sig. (bilatérale)	,005	,000	,000	,000	
	N	64	64	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Tableau XXXIV: Corrélations entre le standard 2 du domaine V et ses indicateurs
(Échelle de la pertinence)**

		VS2	VS2i1	VS2i2
VS2	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
VS2i1	Corrélation de Pearson	,445**	1	
	Sig. (bilatérale)	,000		
	N	64	64	
VS2i2	Corrélation de Pearson	,560**	,397**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	
	N	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Tableau XXXV : Corrélations entre le standard 3 du domaine V et ses indicateurs
(Échelle de la pertinence)**

		VS3	VS3i1	VS3i2	VS3i3
VS3	Corrélation de Pearson	1			
	Sig. (bilatérale)				
	N	62			
VS3i1	Corrélation de Pearson	,522**	1		
	Sig. (bilatérale)	,000			
	N	62	64		
VS3i2	Corrélation de Pearson	,340**	,352**	1	
	Sig. (bilatérale)	,007	,004		
	N	62	64	64	
VS3i3	Corrélation de Pearson	,356**	,348**	,499**	1
	Sig. (bilatérale)	,005	,005	,000	
	N	62	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

DOMAINE VI

**Tableau XXXVI : Corrélations entre le standard 1 du domaine VI et ses
indicateurs (Échelle de la pertinence)**

		VIS1	VIS1i1	VIS1i2
VIS1	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
VIS1i1	Corrélation de Pearson	,340**	1	
	Sig. (bilatérale)	,006		
	N	64	64	
VIS1i2	Corrélation de Pearson	,095	,523**	1
	Sig. (bilatérale)	,453	,000	
	N	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Tableau XXXVII : Corrélations entre le standard 2 du domaine VI et ses indicateurs (Échelle de la pertinence)

		VIS2	VIS2i1	VIS2i2
VIS2	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
VIS2i1	Corrélation de Pearson	,574**	1	
	Sig. (bilatérale)	,000		
	N	64	64	
VIS2i2	Corrélation de Pearson	,717**	,598**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Tableau XXXVIII : Corrélations entre le standard 3 du domaine VI et ses indicateurs (Échelle de la pertinence)

		VIS3	VIS3i1	VIS3i2	VIS3i3	VIS3i4
VIS3	Corrélation de Pearson	1				
	Sig. (bilatérale)					
	N	64				
VIS3i1	Corrélation de Pearson	,592**	1			
	Sig. (bilatérale)	,000				
	N	64	64			
VIS3i2	Corrélation de Pearson	,508**	,643**	1		
	Sig. (bilatérale)	,000	,000			
	N	64	64	64		
VIS3i3	Corrélation de Pearson	,482**	,382**	,576**	1	
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000		
	N	62	62	62	62	
VIS3i4	Corrélation de Pearson	,297*	,353**	,544**	,437**	1
	Sig. (bilatérale)	,019	,005	,000	,000	
	N	62	62	62	60	62

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Tableau XXXIX : Corrélations entre le standard 4 du domaine VI et ses indicateurs (Échelle de la pertinence)

		VIS4	VIS4i1	VIS4i2	VIS4i3	VIS4i4	VIS4i5
VIS4	Corrélation de Pearson	1					
	Sig. (bilatérale)						
	N	64					
VIS4i1	Corrélation de Pearson	,142	1				
	Sig. (bilatérale)	,264					
	N	64	64				
VIS4i2	Corrélation de Pearson	,230	,509**	1			
	Sig. (bilatérale)	,068	,000				
	N	64	64	64			
VIS4i3	Corrélation de Pearson	-,073	,390**	,484**	1		
	Sig. (bilatérale)	,567	,001	,000			
	N	64	64	64	64		
VIS4i4	Corrélation de Pearson	-,040	,165	-,104	,080	1	
	Sig. (bilatérale)	,752	,194	,412	,530		
	N	64	64	64	64	64	
VIS4i5	Corrélation de Pearson	,000	,446**	,125	,297*	,325**	1
	Sig. (bilatérale)	1,000	,000	,323	,017	,009	
	N	64	64	64	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Tableau XL : Corrélations entre le standard 5 du domaine VI et ses indicateurs
(Échelle de la pertinence)**

		VIS5	VIS5i1	VIS5i2	VIS5i3	VIS5i4
VIS5	Corrélation de Pearson	1				
	Sig. (bilatérale)					
	N	64				
VIS5i1	Corrélation de Pearson	,581**	1			
	Sig. (bilatérale)	,000				
	N	64	64			
VIS5i2	Corrélation de Pearson	,491**	,638**	1		
	Sig. (bilatérale)	,000	,000			
	N	64	64	64		
VIS5i3	Corrélation de Pearson	,317*	,186	,588**	1	
	Sig. (bilatérale)	,011	,140	,000		
	N	64	64	64	64	
VIS5i4	Corrélation de Pearson	,386**	,640**	,312*	,091	1
	Sig. (bilatérale)	,002	,000	,012	,477	
	N	64	64	64	64	64
		** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).				
		* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).				

3. ÉCHELLE DE L'IMPORTANCE

DOMAINE I

**Tableau XLI : Corrélations entre le standard 1 du domaine I et ses indicateurs
(Échelle de l'importance)**

		IS1	IS1i1	IS1i2	IS1i3	IS1i4	IS1i5	IS1i6
IS1	Corrélation de	1						
	Pearson							
	Sig. (bilatérale)							
	N	64						
IS1i1	Corrélation de	-,041	1					
	Pearson							
	Sig. (bilatérale)	,748						
	N	64	64					
IS1i2	Corrélation de	,065	,152	1				
	Pearson							
	Sig. (bilatérale)	,610	,232					
	N	64	64	64				
IS1i3	Corrélation de	,053	,201	,526**	1			
	Pearson							
	Sig. (bilatérale)	,678	,110	,000				
	N	64	64	64	64			
IS1i4	Corrélation de	,149	,433**	,184	,118	1		
	Pearson							
	Sig. (bilatérale)	,240	,000	,146	,352			
	N	64	64	64	64	64		
IS1i5	Corrélation de	,246	-,056	,431**	,329**	,267*	1	
	Pearson							
	Sig. (bilatérale)	,051	,660	,000	,008	,033		
	N	64	64	64	64	64	64	
IS1i6	Corrélation de	-,030	-,238	,157	,260*	-,147	,436**	1
	Pearson							
	Sig. (bilatérale)	,815	,058	,216	,038	,247	,000	
	N	64	64	64	64	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Tableau XLII : Corrélations entre le standard 2 du domaine I et ses indicateurs
(Échelle de l'importance)**

		IS2	IS2i1	IS2i2	IS2i3
IS2	Corrélation de Pearson	1			
	Sig. (bilatérale)				
	N	64			
IS2i1	Corrélation de Pearson	,497**	1		
	Sig. (bilatérale)	,000			
	N	64	64		
IS2i2	Corrélation de Pearson	,074	,019	1	
	Sig. (bilatérale)	,561	,884		
	N	64	64	64	
IS2i3	Corrélation de Pearson	,148	,278*	,156	1
	Sig. (bilatérale)	,243	,026	,220	
	N	64	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

DOMAINE II**Tableau XLIII : Corrélations entre le standard 1 du domaine II et ses indicateurs
(Échelle de l'importance)**

		IIS1	IIS1i1	IIS1i2
IIS1	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	1		
	N	64		
IIS1i 1	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,469** ,000	1	
	N	64	64	
IIS1i 2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,561** ,000	,437** ,000	1
	N	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Tableau XLIV : Corrélations entre le standard 2 du domaine II et ses indicateurs
(Échelle de l'importance)**

		IIS2	IIS2i1	IIS2i2
IIS2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	1		
	N	64		
IIS2i 1	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,284* ,023	1	
	N	64	64	
IIS2i 2	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,264* ,035	,123 ,334	1
	N	64	64	64

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

DOMAINE III**Tableau XLV: Corrélations entre le standard 1 du domaine III et ses indicateurs
(Échelle de l'importance)**

		IIIS1	IIIS1i1	IIIS1i2	IIIS1i3	IIIS1i4
IIIS1	Corrélation de Pearson	1				
	Sig. (bilatérale)					
	N	64				
IIIS1i1	Corrélation de Pearson	,264*	1			
1	Sig. (bilatérale)	,035				
	N	64	64			
IIIS1i2	Corrélation de Pearson	,627**	,280*	1		
2	Sig. (bilatérale)	,000	,025			
	N	64	64	64		
IIIS1i3	Corrélation de Pearson	,621**	,524**	,549**	1	
3	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		
	N	64	64	64	64	
IIIS1i4	Corrélation de Pearson	,389**	,331**	,267*	,341**	1
4	Sig. (bilatérale)	,002	,009	,036	,007	
	N	62	62	62	62	62

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Tableau XLVI: Corrélations entre le standard 2 du domaine III et ses indicateurs
(Échelle de l'importance)**

		IIS2	IIS2i1	IIS2i2
IIS2	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
IIS2i1	Corrélation de Pearson	,614**	1	
	Sig. (bilatérale)	,000		
	N	64	64	
IIS2i2	Corrélation de Pearson	,119	,323*	1
	Sig. (bilatérale)	,364	,012	
	N	60	60	60

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Tableau XLVII: Corrélations entre le standard 3 du domaine III et ses indicateurs
(Échelle de l'importance)**

		IIS3	IIS3i1	IIS3i2	IIS3i3	IIS3i4
IIS3	Corrélation de Pearson	1				
	Sig. (bilatérale)					
	N	64				
IIS3i1	Corrélation de Pearson	,615**	1			
	Sig. (bilatérale)	,000				
	N	64	64			
IIS3i2	Corrélation de Pearson	,217	-,016	1		
	Sig. (bilatérale)	,085	,902			
	N	64	64	64		
IIS3i3	Corrélation de Pearson	,269*	,342**	,147	1	
	Sig. (bilatérale)	,031	,006	,248		
	N	64	64	64	64	
IIS3i4	Corrélation de Pearson	,413**	,113	,400**	,205	1
	Sig. (bilatérale)	,001	,372	,001	,104	
	N	64	64	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Tableau XLVIII: Corrélations entre le standard 4 du domaine III et ses indicateurs (Échelle de l'importance)

		IIS4	IIS4i1	IIS4i2
IIS4	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
IIS4i1	Corrélation de Pearson	,244	1	
	Sig. (bilatérale)	,052		
	N	64	64	
IIS4i2	Corrélation de Pearson	,483**	,668**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

DOMAINE IV

Tableau XLIX : Corrélations entre le standard 1 du domaine IV et ses indicateurs (Échelle de l'importance)

		IVS1	IVS1i1	IVS1i2	IVS1i3	IVS1i4
IVS1	Corrélation de Pearson	1				
	Sig. (bilatérale)					
	N	64				
IVS1i1	Corrélation de Pearson	,138	1			
	Sig. (bilatérale)	,276				
	N	64	64			
IVS1i2	Corrélation de Pearson	,341**	,225	1		
	Sig. (bilatérale)	,006	,074			
	N	64	64	64		
IVS1i3	Corrélation de Pearson	,266*	,591**	,377**	1	
	Sig. (bilatérale)	,036	,000	,003		
	N	62	62	62	62	
IVS1i4	Corrélation de Pearson	,233	,207	,245	,208	1
	Sig. (bilatérale)	,068	,107	,055	,111	
	N	62	62	62	60	62

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Tableau L : Corrélations entre le standard 2 du domaine IV et ses indicateurs
(Échelle de l'importance)**

		IVS2	IVS2i1	IVS2i2
IVS2	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
IVS2i 1	Corrélation de Pearson	,265*	1	
	Sig. (bilatérale)	,038		
	N	62	62	
IVS2i 2	Corrélation de Pearson	,548**	,215	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,093	
	N	64	62	64

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Tableau LI: Corrélations entre le standard 3 du domaine IV et ses indicateurs
(Échelle de l'importance)**

		IVS3	IVS3i1	IVS3i2
IVS3	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
IVS3i 1	Corrélation de Pearson	,653**	1	
	Sig. (bilatérale)	,000		
	N	64	64	
IVS3i 2	Corrélation de Pearson	,393**	,530**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	
	N	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Tableau LII: Corrélations entre le standard 4 du domaine IV et ses indicateurs
(Échelle de l'importance)**

		IVS4	IVS4i1	IVS4i2	IVS4i3	IVS4i4
IVS4	Corrélation de Pearson	1				
	Sig. (bilatérale)					
	N	64				
IVS4i1	Corrélation de Pearson	,568**	1			
	Sig. (bilatérale)	,000				
	N	64	64			
IVS4i2	Corrélation de Pearson	,000	,312*	1		
	Sig. (bilatérale)	1,000	,012			
	N	64	64	64		
IVS4i3	Corrélation de Pearson	,100	,503**	,291*	1	
	Sig. (bilatérale)	,430	,000	,020		
	N	64	64	64	64	
IVS4i4	Corrélation de Pearson	,211	,118	,315*	,088	1
	Sig. (bilatérale)	,099	,360	,013	,498	
	N	62	62	62	62	62
** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).						
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).						

DOMAINE V**Tableau LIII: Corrélations entre le standard 1 du domaine V et ses indicateurs
(Échelle de l'importance)**

		VS1	VS1i1	VS1i2	VS1i3	VS1i4
VS1	Corrélation de Pearson	1				
	Sig. (bilatérale)					
	N	64				
VS1i1	Corrélation de Pearson	,446**	1			
	Sig. (bilatérale)	,000				
	N	64	64			
VS1i2	Corrélation de Pearson	,235	,684**	1		
	Sig. (bilatérale)	,061	,000			
	N	64	64	64		
VS1i3	Corrélation de Pearson	-,011	,169	,458**	1	
	Sig. (bilatérale)	,932	,181	,000		
	N	64	64	64	64	
VS1i4	Corrélation de Pearson	,077	,067	,321**	,417**	1
	Sig. (bilatérale)	,547	,598	,010	,001	
	N	64	64	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Tableau LIV: Corrélations entre le standard 2 du domaine V et ses indicateurs
(Échelle de l'importance)**

		VS2	VS2i1	VS2i2
VS2	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
VS2i1	Corrélation de Pearson	,604**	1	
	Sig. (bilatérale)	,000		
	N	64	64	
VS2i2	Corrélation de Pearson	,583**	,431**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Tableau LV : Corrélations entre le standard 3 du domaine V et ses indicateurs
(Échelle de l'importance)**

		VS3	VS3i1	VS3i2	VS3i3
VS3	Corrélation de Pearson	1			
	Sig. (bilatérale)				
	N	62			
VS3i1	Corrélation de Pearson	,483**	1		
	Sig. (bilatérale)	,000			
	N	62	64		
VS3i2	Corrélation de Pearson	,241	,178	1	
	Sig. (bilatérale)	,059	,159		
	N	62	64	64	
VS3i3	Corrélation de Pearson	,329**	,113	,426**	1
	Sig. (bilatérale)	,009	,375	,000	
	N	62	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

DOMAINE VI

**Tableau LVI: Corrélations entre le standard 1 du domaine VI et ses indicateurs
(Échelle de l'importance)**

		VIS1	VIS1i1	VIS1i2
VIS1	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
VIS1i1	Corrélation de Pearson	,504**	1	
	Sig. (bilatérale)	,000		
	N	64	64	
VIS1i2	Corrélation de Pearson	,193	,652**	1
	Sig. (bilatérale)	,126	,000	
	N	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Tableau LVII: Corrélations entre le standard 2 du domaine VI et ses indicateurs
(Échelle de l'importance)**

		VIS2	VIS2i1	VIS2i2
VIS2	Corrélation de Pearson	1		
	Sig. (bilatérale)			
	N	64		
VIS2i1	Corrélation de Pearson	,664**	1	
	Sig. (bilatérale)	,000		
	N	63	63	
VIS2i2	Corrélation de Pearson	,441**	,473**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	64	63	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Tableau LVIII: Corrélations entre le standard 3 du domaine VI et ses indicateurs
(Échelle de l'importance)**

		VIS3	VIS3i1	VIS3i2	VIS3i3	VIS3i4
VIS3	Corrélation de Pearson	1				
	Sig. (bilatérale)					
	N	64				
VIS3i1	Corrélation de Pearson	,420**	1			
	Sig. (bilatérale)	,001				
	N	64	64			
VIS3i2	Corrélation de Pearson	,432**	,596**	1		
	Sig. (bilatérale)	,000	,000			
	N	64	64	64		
VIS3i3	Corrélation de Pearson	,596**	,604**	,528**	1	
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		
	N	62	62	62	62	
VIS3i4	Corrélation de Pearson	,293*	,494**	,271*	,403**	1
	Sig. (bilatérale)	,021	,000	,033	,001	
	N	62	62	62	60	62

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Tableau LIX : Corrélations entre le standard 4 du domaine VI et ses indicateurs
(Échelle de l'importance)**

		VIS4	VIS4i1	VIS4i2	VIS4i3	VIS4i4	VIS4i5
VIS4	Corrélation de Pearson	1					
	Sig. (bilatérale)						
	N	64					
VIS4i1	Corrélation de Pearson	,422**	1				
	Sig. (bilatérale)	,001					
	N	62	62				
VIS4i2	Corrélation de Pearson	,683**	,405**	1			
	Sig. (bilatérale)	,000	,001				
	N	64	62	64			
VIS4i3	Corrélation de Pearson	,560**	,337**	,682**	1		
	Sig. (bilatérale)	,000	,007	,000			
	N	64	62	64	64		
VIS4i4	Corrélation de Pearson	,018	,007	,139	,228	1	
	Sig. (bilatérale)	,886	,956	,275	,070		
	N	64	62	64	64	64	
VIS4i5	Corrélation de Pearson	,170	,433**	-,046	,152	,322**	1
	Sig. (bilatérale)	,179	,000	,719	,230	,010	
	N	64	62	64	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Tableau LX : Corrélations entre le standard 5 du domaine VI et ses indicateurs
(Échelle de l'importance)**

		VIS5	VIS5i1	VIS5i2	VIS5i3	VIS5i4
VIS5	Corrélation de Pearson	1				
	Sig. (bilatérale)					
	N	64				
VIS5i1	Corrélation de Pearson	,534**	1			
	Sig. (bilatérale)	,000				
	N	64	64			
VIS5i2	Corrélation de Pearson	,384**	,622**	1		
	Sig. (bilatérale)	,002	,000			
	N	64	64	64		
VIS5i3	Corrélation de Pearson	,475**	,492**	,566**	1	
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		
	N	64	64	64	64	
VIS5i4	Corrélation de Pearson	,392**	,529**	,329**	,529**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,008	,000	
	N	64	64	64	64	64

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ANNEXE H : TABLEAUX DES ANALYSES EN COMPOSANTES PRINCIPALES

Tableau 1 : Variance totale expliquée pour les vingt standards (Échelle de la clarté)

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	6,592	32,962	32,962	6,592	32,962	32,962	3,188	15,939	15,939
2	2,216	11,079	44,041	2,216	11,079	44,041	3,000	14,998	30,937
3	1,762	8,810	52,851	1,762	8,810	52,851	2,923	14,615	45,552
4	1,520	7,598	60,449	1,520	7,598	60,449	2,409	12,047	57,599
5	1,373	6,866	67,315	1,373	6,866	67,315	1,943	9,715	67,315
6	,972	4,860	72,175						
7	,902	4,508	76,683						
8	,864	4,318	81,001						
9	,651	3,253	84,254						
10	,589	2,944	87,197						
11	,562	2,808	90,005						
12	,480	2,400	92,405						
13	,336	1,679	94,084						
14	,302	1,512	95,597						
15	,293	1,464	97,061						
16	,209	1,043	98,103						
17	,114	,571	98,674						
18	,113	,564	99,238						
19	,080	,398	99,636						
20	,073	,364	100,000						

Tableau 2 : Variance totale expliquée pour les vingt standards (Échelle de la pertinence)

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	6,721	33,606	33,606	6,721	33,606	33,606	2,843	14,214	14,214
2	1,821	9,107	42,713	1,821	9,107	42,713	2,418	12,090	26,304
3	1,770	8,851	51,564	1,770	8,851	51,564	2,231	11,156	37,460
4	1,502	7,508	59,071	1,502	7,508	59,071	2,101	10,505	47,965
5	1,287	6,437	65,509	1,287	6,437	65,509	2,053	10,263	58,227
6	1,123	5,613	71,122	1,123	5,613	71,122	1,868	9,341	67,568
7	1,080	5,400	76,522	1,080	5,400	76,522	1,791	8,954	76,522
8	,923	4,614	81,136						
9	,726	3,631	84,767						
10	,619	3,096	87,864						
11	,587	2,935	90,799						
12	,550	2,748	93,547						
13	,348	1,741	95,287						
14	,297	1,486	96,773						
15	,175	,877	97,650						
16	,164	,821	98,471						
17	,140	,700	99,171						
18	,080	,401	99,572						
19	,059	,296	99,868						
20	,026	,132	100,000						

Tableau 3 : Variance totale expliquée pour les vingt standards (Échelle de l'importance)

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	7,565	37,823	37,823	7,565	37,823	37,823	3,657	18,283	18,283
2	2,230	11,149	48,972	2,230	11,149	48,972	3,308	16,541	34,824
3	1,744	8,722	57,694	1,744	8,722	57,694	2,843	14,216	49,040
4	1,545	7,723	65,417	1,545	7,723	65,417	1,874	9,372	58,412
5	1,210	6,050	71,467	1,210	6,050	71,467	1,864	9,318	67,730
6	1,023	5,115	76,583	1,023	5,115	76,583	1,771	8,853	76,583
7	,840	4,199	80,781						
8	,786	3,930	84,712						
9	,629	3,145	87,857						
10	,539	2,696	90,553						
11	,444	2,221	92,774						
12	,349	1,743	94,516						
13	,289	1,446	95,962						
14	,240	1,200	97,162						
15	,142	,710	97,872						
16	,139	,693	98,565						
17	,108	,539	99,104						
18	,091	,453	99,557						
19	,066	,331	99,889						
20	,022	,111	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principale

**ANNEXE I : STATISTIQUES DES ITEMS DU QUESTIONNAIRE FAITES AVEC LE LOGICIEL
*WINSTEPS***

Statistiques des 20 standards (Échelle de la clarté)⁶¹

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ ZSTD	OUTFIT MNSQ ZSTD	PTBISERL-EX CORR. EXP.	EXACT OBS%	MATCH EXP%	ITEM
1	276	60	-1.01	.27	2.43 5.4	2.08 4.0	.34 .43	55.6 65.8	I0001	
2	244	60	.76	.21	1.27 1.2	1.29 1.4	.44 .54	51.9 58.1	I0002	
3	244	60	.76	.21	.72 -1.4	.83 -.8	.65 .54	66.7 58.1	I0003	
4	240	60	.93	.21	.56 -2.4	.54 -2.6	.78 .55	63.0 57.8	I0004	
5	250	60	.48	.22	1.56 2.4	1.50 2.2	.42 .52	48.1 58.8	I0005	
6	262	60	-.14	.24	.54 -2.7	.56 -2.7	.62 .49	77.8 59.6	I0006	
7	256	60	.19	.23	.74 -1.3	.79 -1.1	.36 .51	66.7 59.6	I0007	
8	264	60	-.25	.24	.83 -.8	.89 -.5	.54 .48	59.3 60.3	I0008	
9	268	60	-.48	.25	.65 -2.0	.67 -1.9	.72 .46	74.1 61.9	I0009	
10	252	60	.39	.22	1.04 .3	.99 .0	.45 .52	59.3 59.2	I0010	
11	248	60	.58	.22	.87 -.6	.94 -.2	.56 .53	63.0 58.2	I0011	
12	270	60	-.61	.25	1.35 1.7	1.33 1.6	.25 .46	48.1 62.3	I0012	
13	274	60	-.87	.26	.87 -.7	.85 -.7	.63 .44	66.7 64.3	I0013	
14	268	60	-.48	.25	.85 -.8	.99 .0	.58 .46	66.7 61.9	I0014	
15	262	58	-.73	.25	.74 -1.5	.75 -1.3	.57 .43	77.8 63.0	I0015	
16	250	60	.48	.22	.66 -1.8	.73 -1.4	.60 .52	66.7 58.8	I0016	
17	260	60	-.03	.23	.46 -3.3	.47 -3.4	.57 .49	81.5 59.8	I0017	
18	244	60	.76	.21	1.28 1.3	1.23 1.1	.36 .54	55.6 58.1	I0018	
19	262	60	-.14	.24	1.59 2.6	1.64 2.9	.32 .49	55.6 59.6	I0019	
20	270	60	-.61	.25	.82 -.9	.85 -.7	.50 .46	63.0 62.3	I0020	
MEAN	258.2	59.9	.00	.23	.99 -.3	1.00 -.2		63.3 60.4		
S.D.	10.8	.4	.60	.02	.46 2.1	.40 1.9		9.3 2.2		

⁶¹ Tableaux sortis du logiciel *Winsteps*

Statistiques des 20 standards (Échelle de la pertinence)

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ ZSTD	OUTFIT MNSQ ZSTD	PTBISERL-EX CORR. EXP.	EXACT MATCH OBS% EXP%	ITEM	
1	280	60	-1.31	.28	1.42	1.8	1.10 .4	.44 .42	69.0 71.9	I0001
2	234	60	1.01	.20	1.04	.3	1.18 1.0	.50 .55	51.7 56.3	I0002
3	248	60	.43	.21	.81	-1.0	.82 -.9	.56 .52	58.6 55.7	I0003
4	238	60	.85	.20	1.01	.1	1.06 .4	.50 .54	58.6 56.4	I0004
5	248	60	.43	.21	1.28	1.5	1.20 1.0	.48 .52	48.3 55.7	I0005
6	262	60	-.22	.23	.95	-.2	.84 -.7	.56 .49	58.6 60.0	I0006
7	248	60	.43	.21	.84	-.9	.75 -1.3	.55 .52	65.5 55.7	I0007
8	250	60	.35	.21	1.54	2.6	1.60 2.6	.45 .52	41.4 56.6	I0008
9	266	60	-.43	.23	.62	-2.3	.67 -1.5	.67 .48	69.0 62.5	I0009
10	250	60	.35	.21	1.06	.4	.99 .0	.51 .52	55.2 56.6	I0010
11	256	60	.07	.22	.53	-3.0	.52 -2.7	.69 .50	72.4 57.8	I0011
12	264	60	-.32	.23	1.23	1.2	1.12 .6	.41 .48	51.7 61.2	I0012
13	272	60	-.77	.25	.88	-.6	.84 -.6	.67 .46	72.4 65.7	I0013
14	268	60	-.54	.24	1.03	.2	.95 -.1	.61 .47	69.0 63.3	I0014
15	254	58	-.32	.23	.92	-.4	.91 -.4	.51 .47	71.4 59.9	I0015
16	262	60	-.22	.23	.66	-2.0	.96 -.1	.59 .49	75.9 60.0	I0016
17	256	60	.07	.22	1.22	1.2	1.11 .6	.27 .50	69.0 57.8	I0017
18	240	60	.77	.20	.59	-2.6	.58 -2.6	.56 .54	62.1 56.1	I0018
19	266	60	-.43	.23	.83	-.9	.84 -.6	.41 .48	55.2 62.5	I0019
20	262	60	-.22	.23	1.24	1.2	1.26 1.2	.37 .49	58.6 60.0	I0020
MEAN	256.2	59.9	.00	.22	.98	-.2	.97 -.2		61.7 59.6	
S.D.	11.6	.4	.57	.02	.27	1.5	.25 1.2		9.1 4.0	

Statistiques des 20 standards (Échelle de l'importance)

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL	INFIT		OUTFIT		PTBISERL-EX		EXACT MATCH		DISPLACE	ITEM
				S.E.	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	CORR.	EXP.	OBS%	EXP%		
1	284	60	-1.47	.30	.94	-.2	3.15	3.6	.29	.46	78.6	76.2	-.05	I0001
2	248	60	.66	.20	1.19	.9	1.38	1.7	.37	.60	53.6	57.5	-.02	I0002
3	250	60	.58	.21	.75	-1.2	.64	-1.9	.78	.59	71.4	57.7	-.02	I0003
4	244	60	.82	.20	.66	-1.7	.66	-1.8	.64	.61	75.0	56.0	-.02	I0004
5	258	60	.22	.22	1.55	2.2	1.44	1.8	.56	.57	42.9	58.9	-.03	I0005
6	262	60	.02	.23	1.25	1.1	.97	-.1	.55	.56	64.3	61.1	-.03	I0006
7	258	60	.22	.22	.87	-.5	.89	-.5	.55	.57	53.6	58.9	-.03	I0007
8	266	60	-.20	.24	.86	-.6	.82	-.7	.60	.55	50.0	63.3	-.03	I0008
9	266	60	-.20	.24	.91	-.3	.85	-.6	.72	.55	71.4	63.3	-.03	I0009
10	256	60	.31	.22	1.13	.6	1.07	.4	.55	.58	64.3	58.8	-.03	I0010
11	262	60	.02	.23	.75	-1.2	.71	-1.3	.68	.56	60.7	61.1	-.03	I0011
12	268	60	-.31	.24	1.43	1.8	1.43	1.6	.30	.54	50.0	64.0	-.04	I0012
13	276	60	-.82	.26	.56	-2.3	.51	-1.9	.74	.51	75.0	69.6	-.04	I0013
14	270	60	-.43	.25	.88	-.5	1.01	.1	.55	.53	67.9	64.9	-.04	I0014
15	260	58	-.43	.25	.85	-.6	.78	-1.0	.66	.52	59.3	63.7	-.04	I0015
16	262	60	.02	.23	1.00	.1	1.08	.4	.46	.56	64.3	61.1	-.03	I0016
17	256	60	.31	.22	.98	.0	.74	-1.2	.52	.58	71.4	58.8	-.03	I0017
18	250	60	.58	.21	.70	-1.4	.67	-1.7	.64	.59	67.9	57.7	-.02	I0018
19	256	60	.31	.22	1.10	.5	.91	-.4	.63	.58	53.6	58.8	-.03	I0019
20	266	60	-.20	.24	.79	-.9	.76	-1.0	.56	.55	71.4	63.3	-.03	I0020
MEAN	260.9	59.9	.00	.23	.96	-.2	1.02	-.2			63.3	61.7		
S.D.	9.4	.4	.53	.02	.25	1.1	.55	1.4			9.7	4.6		

Statistiques des 63 indicateurs (Échelle de la clarté)

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ ZSTD	OUTFIT MNSQ ZSTD	PTBISERL-EX CORR. EXP.	EXACT OBS%	MATCH EXP%	ITEM
1	270	60	-.34	.22	1.10 .5	1.08 .3	.21 .42	58.6	59.6	I0001
2	246	60	.58	.18	1.08 .5	1.33 1.3	.22 .52	58.6	53.6	I0002
3	228	60	1.07	.16	.89 -.5	1.03 .2	.36 .56	51.7	50.7	I0003
4	290	60	-1.80	.34	.82 -.6	.65 -.6	.40 .28	82.8	82.8	I0004
5	282	60	-1.06	.27	1.12 .6	.85 -.2	.54 .35	75.9	72.1	I0005
6	276	60	-.66	.24	1.23 1.0	1.35 1.0	.01 .39	62.1	64.6	I0006
7	240	60	.76	.17	1.85 3.3	1.77 2.6	.15 .53	37.9	53.2	I0007
8	264	60	-.06	.21	.82 -.8	.73 -.9	.63 .45	69.0	56.2	I0008
9	260	60	.10	.20	1.62 2.4	1.52 1.7	.18 .46	48.3	54.7	I0009
10	248	60	.52	.18	2.24 4.3	2.16 3.5	.22 .51	31.0	53.5	I0010
11	256	60	.25	.19	.87 -.5	.70 -1.2	.39 .48	72.4	54.3	I0011
12	254	60	.32	.19	.72 -1.3	.64 -1.5	.39 .49	79.3	54.6	I0012
13	258	60	.18	.19	.92 -.3	1.25 .9	.14 .47	48.3	54.4	I0013
14	232	60	.97	.16	.60 -2.3	1.35 1.4	.46 .56	58.6	52.6	I0014
15	253	60	.36	.19	.74 -1.2	.66 -1.4	.51 .49	70.7	54.1	I0015
16	238	60	.81	.17	.78 -1.1	.74 -1.1	.53 .54	48.3	53.1	I0016
17	266	58	-.62	.24	1.23 1.0	1.16 .5	.26 .40	62.5	63.4	I0017
18	266	60	-.15	.21	.97 .0	.83 -.5	.64 .44	58.6	57.0	I0018
19	266	58	-.60	.24	1.69 2.5	1.15 .5	.51 .40	62.5	63.9	I0019
20	256	60	.25	.19	.76 -1.1	.70 -1.1	.37 .48	55.2	54.3	I0020
21	258	60	.18	.19	1.22 1.0	1.24 .9	.50 .47	58.6	54.4	I0021
22	250	60	.46	.18	1.18 .9	1.09 .4	.39 .50	48.3	53.7	I0022
23	270	60	-.34	.22	1.16 .8	1.26 .9	.18 .42	58.6	59.6	I0023
24	282	60	-1.06	.27	.65 -1.6	.58 -1.0	.55 .35	75.9	72.1	I0024
25	272	60	-.44	.23	.61 -1.9	.59 -1.4	.63 .41	62.1	60.6	I0025
26	262	60	.02	.20	2.28 4.2	2.01 2.8	.30 .46	50.0	54.5	I0026
27	266	60	-.15	.21	1.00 .1	.96 .0	.49 .44	62.1	57.0	I0027
28	248	58	.18	.19	1.36 1.5	1.36 1.5	.20 .45	57.1	52.8	I0028
29	262	58	-.33	.23	1.02 .2	.87 -.3	.50 .40	66.1	59.5	I0029
30	254	58	-.06	.21	1.02 .2	.90 -.4	.63 .43	60.7	54.6	I0030
31	256	60	.25	.19	.73 -1.3	.66 -1.3	.58 .48	58.6	54.3	I0031

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ ZSTD	OUTFIT MNSQ ZSTD	PTBISERL-EX CORR. EXP.	EXACT OBS%	MATCH EXP%	ITEM
32	254	60	.32	.19	.67 -1.6	.76 -.9	.52 .49	55.2	54.6	I0032
33	254	60	.32	.19	.58 -2.2	.49 -2.3	.75 .49	75.9	54.6	I0033
34	272	60	-.44	.23	.97 -.1	.86 -.3	.55 .41	58.6	60.6	I0034
35	262	60	.02	.20	1.10 .5	2.25 3.3	.32 .46	53.4	54.5	I0035
36	260	60	.10	.20	.60 -2.0	.78 -.7	.60 .46	72.4	54.7	I0036
37	244	58	.32	.19	.65 -1.7	.67 -1.6	.56 .47	57.1	52.3	I0037
38	262	60	.02	.20	1.70 2.6	1.35 1.2	.53 .46	39.7	54.5	I0038
39	258	60	.18	.19	.62 -1.9	.54 -1.9	.71 .47	69.0	54.4	I0039
40	264	60	-.06	.21	.99 .0	.95 -.1	.56 .45	51.7	56.2	I0040
41	260	60	.10	.20	.61 -2.0	.62 -1.5	.50 .46	58.6	54.7	I0041
42	262	60	.02	.20	1.05 .3	1.13 .5	.47 .46	53.4	54.5	I0042
43	270	60	-.34	.22	1.78 2.8	1.49 1.4	.38 .42	69.0	59.6	I0043
44	270	60	-.34	.22	.65 -1.7	.69 -1.0	.54 .42	79.3	59.6	I0044
45	272	60	-.44	.23	.90 -.4	.87 -.3	.47 .41	55.2	60.6	I0045
46	276	60	-.66	.24	1.24 1.0	.95 .0	.58 .39	75.9	64.6	I0046
47	242	60	.70	.17	.89 -.5	.86 -.5	.54 .53	55.2	53.7	I0047
48	258	60	.18	.19	.61 -2.0	.62 -1.5	.50 .47	65.5	54.4	I0048
49	260	60	.10	.20	.87 -.5	.88 -.3	.39 .46	62.1	54.7	I0049
50	254	60	.32	.19	.80 -.9	.74 -1.0	.62 .49	48.3	54.6	I0050
51	240	60	.76	.17	.57 -2.3	.55 -2.1	.72 .53	58.6	53.2	I0051
52	236	60	.87	.16	.79 -1.0	.73 -1.1	.70 .55	48.3	53.0	I0052
53	254	58	.06	.21	1.22 1.0	.96 .0	.42 .44	50.0	54.7	I0053
54	252	58	.08	.20	1.20 .9	1.22 .8	.46 .47	39.3	54.7	I0054
55	260	60	.10	.20	.84 -.7	.70 -1.1	.65 .46	62.1	54.7	I0055
56	266	60	-.15	.21	1.05 .3	1.04 .2	.34 .44	44.8	57.0	I0056
57	248	58	.24	.19	.97 .0	1.10 .4	.41 .49	53.6	54.2	I0057
58	272	60	-.44	.23	.61 -1.9	.58 -1.4	.63 .41	69.0	60.6	I0058
59	272	60	-.44	.23	.98 .0	.77 -.6	.69 .41	72.4	60.6	I0059
60	254	60	.32	.19	.45 -3.1	.43 -2.6	.78 .49	75.9	54.6	I0060
61	266	60	-.15	.21	.68 -1.5	.61 -1.4	.56 .44	62.1	57.0	I0061
62	274	60	-.55	.23	1.11 .6	.84 -.4	.63 .40	72.4	61.7	I0062
63	278	60	-.78	.25	1.30 1.3	.95 .0	.61 .38	69.0	67.5	I0063
MEAN	259.6	59.7	.00	.21	1.00 -.1	.97 -.1		60.0	57.3	
S.D.	12.4	.7	.52	.03	.39 1.6	.39 1.3		11.0	5.5	

Statistiques des 63 indicateurs (Échelle de la pertinence)

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ ZSTD	OUTFIT MNSQ ZSTD	PTBISERL-EX CORR. EXP.	EXACT OBS%	MATCH EXP%	ITEM
1	284	60	-1.37	.28	1.69 2.4	1.92 2.0	.00 .35	69.0	74.4	I0001
2	244	60	.49	.18	.81 -.9	1.55 2.2	.37 .52	65.5	50.5	I0002
3	230	60	.90	.17	1.00 .0	1.43 1.9	.26 .55	44.8	50.0	I0003
4	284	60	-1.37	.28	1.01 .1	.88 -.2	.44 .35	75.9	74.4	I0004
5	278	60	-.96	.25	1.05 .3	.98 .0	.24 .39	62.1	67.1	I0005
6	256	60	.07	.19	1.32 1.5	1.50 1.9	-.11 .49	53.4	52.0	I0006
7	234	60	.79	.17	1.71 3.1	2.08 4.1	.31 .54	34.5	50.4	I0007
8	262	60	-.16	.20	.74 -1.3	.76 -.9	.40 .47	55.2	54.6	I0008
9	260	60	-.08	.20	1.49 2.2	1.53 2.0	.31 .47	55.2	54.0	I0009
10	250	60	.29	.19	1.74 3.1	1.81 3.0	.41 .50	44.8	51.5	I0010
11	248	60	.36	.18	1.10 .6	.99 .0	.40 .51	44.8	50.6	I0011
12	244	60	.49	.18	.39 -4.0	.54 -2.5	.61 .52	75.9	50.5	I0012
13	252	60	.22	.19	1.51 2.3	1.46 1.8	.11 .50	48.3	51.3	I0013
14	228	60	.96	.17	.93 -.3	1.31 1.4	.46 .55	55.2	50.0	I0014
15	234	58	.55	.18	.62 -2.1	.67 -1.6	.68 .53	60.7	50.3	I0015
16	236	60	.73	.17	1.12 .7	1.07 .4	.29 .54	44.8	50.6	I0016
17	250	58	-.03	.20	1.16 .8	1.07 .3	.44 .48	60.7	54.2	I0017
18	266	60	-.33	.21	.76 -1.2	.69 -1.2	.61 .45	62.1	56.9	I0018
19	262	56	-1.10	.27	.89 -.4	.81 -.4	.48 .39	66.7	70.2	I0019
20	246	60	.42	.18	.45 -3.5	.43 -3.3	.76 .51	62.1	50.5	I0020
21	254	60	.15	.19	.91 -.4	.81 -.8	.49 .49	48.3	51.7	I0021
22	242	60	.55	.18	.80 -1.0	.82 -.8	.59 .52	48.3	50.4	I0022
23	266	60	-.33	.21	1.37 1.7	1.04 .2	.62 .45	55.2	56.9	I0023
24	272	60	-.62	.23	1.02 .2	.92 -.2	.50 .42	62.1	62.3	I0024
25	264	60	-.25	.21	1.02 .2	.92 -.2	.64 .46	58.6	55.3	I0025
26	252	60	.22	.19	1.21 1.1	1.22 1.0	.48 .50	51.7	51.3	I0026
27	256	60	.07	.19	1.16 .8	1.04 .3	.51 .49	50.0	52.0	I0027
28	240	58	.29	.19	1.15 .8	1.18 .9	.43 .48	46.4	49.9	I0028
29	256	58	-.22	.21	.70 -1.5	.70 -1.2	.51 .45	60.7	55.5	I0029
30	248	58	.00	.20	1.16 .8	1.10 .5	.49 .46	50.0	51.8	I0030
31	248	60	.36	.18	.77 -1.2	.68 -1.5	.74 .51	58.6	50.6	I0031

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ ZSTD	OUTFIT MNSQ ZSTD	PTBISERL-EX CORR. EXP.	EXACT OBS%	MATCH EXP%	ITEM
32	258	60	.00	.20	.52 -2.8	.52 -2.4	.67 .48	62.1	53.3	I0032
33	258	60	.00	.20	.66 -1.9	.60 -1.9	.64 .48	58.6	53.3	I0033
34	270	60	-.52	.22	.72 -1.4	.68 -1.2	.59 .43	62.1	60.2	I0034
35	264	60	-.25	.21	1.06 .4	.98 .0	.49 .46	55.2	55.3	I0035
36	260	60	-.08	.20	.83 -.8	.75 -1.0	.69 .47	62.1	54.0	I0036
37	240	58	.29	.19	.62 -2.2	.63 -2.1	.55 .48	64.3	49.9	I0037
38	254	60	.15	.19	1.44 2.0	1.22 1.0	.63 .49	41.4	51.7	I0038
39	254	60	.15	.19	.57 -2.5	.55 -2.3	.76 .49	55.2	51.7	I0039
40	256	60	.07	.19	.98 .0	.92 -.3	.49 .49	46.6	52.0	I0040
41	254	60	.15	.19	.52 -2.9	.51 -2.5	.65 .49	62.1	51.7	I0041
42	262	60	-.16	.20	1.03 .2	1.04 .2	.39 .47	51.7	54.6	I0042
43	270	60	-.52	.22	1.34 1.5	1.04 .2	.46 .43	58.6	60.2	I0043
44	271	60	-.57	.22	.76 -1.2	.72 -1.0	.59 .43	70.7	60.6	I0044
45	270	60	-.52	.22	.98 .0	.85 -.5	.35 .43	55.2	60.2	I0045
46	274	60	-.72	.23	.88 -.5	.81 -.6	.49 .42	58.6	64.0	I0046
47	242	60	.55	.18	.97 -.1	.90 -.4	.55 .52	55.2	50.4	I0047
48	248	60	.36	.18	1.03 .2	.91 -.3	.50 .51	69.0	50.6	I0048
49	268	60	-.42	.22	.71 -1.5	.66 -1.3	.43 .44	65.5	57.3	I0049
50	246	60	.42	.18	.79 -1.1	.76 -1.1	.55 .51	48.3	50.5	I0050
51	240	60	.61	.18	.79 -1.1	.74 -1.3	.56 .53	55.2	50.4	I0051
52	234	60	.79	.17	.64 -2.0	.65 -1.8	.68 .54	55.2	50.4	I0052
53	244	58	.26	.19	1.03 .2	.92 -.3	.46 .49	46.4	51.9	I0053
54	242	58	.28	.19	1.34 1.6	1.39 1.6	.58 .51	50.0	51.5	I0054
55	244	60	.49	.18	.82 -.9	.80 -.9	.66 .52	48.3	50.5	I0055
56	264	60	-.25	.21	.90 -.4	.85 -.5	.54 .46	55.2	55.3	I0056
57	250	60	.29	.19	1.11 .6	1.06 .4	.42 .50	55.2	51.5	I0057
58	270	60	-.52	.22	.94 -.2	.82 -.6	.39 .43	55.2	60.2	I0058
59	268	60	-.42	.22	1.18 .9	.95 -.1	.40 .44	62.1	57.3	I0059
60	250	60	.29	.19	.68 -1.7	.68 -1.5	.66 .50	65.5	51.5	I0060
61	262	60	-.16	.20	.86 -.7	.83 -.6	.55 .47	65.5	54.6	I0061
62	272	60	-.62	.23	1.32 1.5	1.05 .3	.25 .42	55.2	62.3	I0062
63	269	60	-.47	.22	1.87 3.4	1.54 1.8	.46 .44	46.6	59.2	I0063
MEAN	255.1	59.7	.00	.20	.99 -.1	.97 -.2		56.3	54.8	
S.D.	13.1	.8	.51	.02	.32 1.6	.35 1.4		8.3	5.7	

Statistiques des 63 indicateurs (Échelle de l'importance)

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S. E.	INFIT MNSQ ZSTD	OUTFIT MNSQ ZSTD	PTBISERL-EX CORR. EXP.	EXACT MATCH OBS% EXP%	ITEM
1	290	60	-1.66	.34	1.51 1.5	2.00 1.8	-.06 .26	85.7 82.9	I0001
2	266	60	-.12	.20	.66 -1.7	.68 -1.3	.39 .43	60.7 54.8	I0002
3	252	60	.39	.18	.81 -.9	.95 -.1	.31 .48	46.4 50.3	I0003
4	290	60	-1.66	.34	.99 .1	1.35 .8	.05 .26	82.1 82.9	I0004
5	282	60	-.96	.26	.84 -.6	.74 -.7	.48 .34	78.6 70.2	I0005
6	274	60	-.49	.23	1.04 .3	1.01 .2	.29 .39	50.0 60.7	I0006
7	238	60	.80	.17	1.65 2.9	2.03 3.9	.29 .53	32.1 47.8	I0007
8	272	60	-.39	.22	1.31 1.3	1.22 .8	.30 .40	53.6 58.1	I0008
9	264	60	-.04	.20	1.96 3.6	2.04 3.3	.16 .44	35.7 52.7	I0009
10	256	60	.26	.19	1.86 3.4	1.78 2.8	.41 .47	42.9 52.1	I0010
11	250	60	.45	.18	.62 -2.2	.58 -2.2	.59 .49	60.7 50.0	I0011
12	252	60	.39	.18	.28 -5.1	.31 -4.2	.76 .48	85.7 50.3	I0012
13	266	60	-.12	.20	1.13 .6	1.33 1.3	.19 .43	57.1 54.8	I0013
14	234	60	.91	.16	.52 -3.1	.89 -.5	.61 .54	53.6 46.4	I0014
15	257	60	.22	.19	.54 -2.6	.59 -2.0	.55 .47	69.6 52.1	I0015
16	238	60	.80	.17	.69 -1.7	.68 -1.7	.70 .53	46.4 47.8	I0016
17	276	58	-1.22	.29	1.05 .3	.85 -.3	.38 .31	74.1 73.9	I0017
18	262	60	.04	.20	1.71 2.9	1.37 1.4	.56 .45	39.3 52.9	I0018
19	262	56	-.76	.26	.96 -.1	.85 -.3	.35 .33	65.4 68.5	I0019
20	246	60	.58	.17	.44 -3.6	.44 -3.2	.66 .50	67.9 49.6	I0020
21	264	60	-.04	.20	.94 -.2	.93 -.2	.34 .44	53.6 52.7	I0021
22	248	60	.52	.18	1.06 .4	1.12 .6	.31 .50	32.1 50.0	I0022
23	266	60	-.12	.20	1.24 1.1	1.04 .3	.47 .43	57.1 54.8	I0023
24	270	60	-.29	.21	1.32 1.4	1.20 .8	.39 .41	60.7 57.2	I0024
25	256	60	.26	.19	1.35 1.6	1.22 1.0	.47 .47	42.9 52.1	I0025
26	262	60	.04	.20	1.36 1.6	1.35 1.4	.36 .45	50.0 52.9	I0026
27	262	60	.04	.20	.66 -1.8	.60 -1.8	.63 .45	64.3 52.9	I0027
28	240	58	.46	.18	1.31 1.5	1.27 1.3	.46 .47	40.7 48.3	I0028
29	262	58	-.29	.22	1.09 .5	.95 -.1	.51 .40	51.9 57.4	I0029
30	252	58	.04	.20	1.11 .6	.95 -.2	.45 .43	59.3 51.2	I0030
31	256	60	.26	.19	.70 -1.6	.75 -1.1	.58 .47	57.1 52.1	I0031

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT		OUTFIT		PTBISERL-EX		EXACT MATCH		ITEM
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	CORR.	EXP.	OBS%	EXP%	
32	264	60	-.04	.20	.75	-1.2	.80	-.8	.61	.44	46.4	52.7	I0032
33	252	60	.39	.18	.62	-2.1	.56	-2.3	.80	.48	71.4	50.3	I0033
34	270	60	-.29	.21	.95	-.2	.95	-.1	.58	.41	53.6	57.2	I0034
35	260	60	.12	.19	.84	-.8	.79	-.9	.64	.46	53.6	52.9	I0035
36	268	60	-.20	.21	.96	-.1	.81	-.7	.52	.42	67.9	56.2	I0036
37	244	58	.33	.18	.89	-.5	.90	-.5	.33	.46	48.1	48.9	I0037
38	264	60	-.04	.20	1.64	2.6	1.47	1.7	.48	.44	42.9	52.7	I0038
39	262	60	.04	.20	.66	-1.8	.58	-1.9	.65	.45	57.1	52.9	I0039
40	262	60	.04	.20	.95	-.2	.97	.0	.26	.45	60.7	52.9	I0040
41	262	60	.04	.20	1.01	.1	.89	-.4	.22	.45	60.7	52.9	I0041
42	258	60	.19	.19	.96	-.1	.97	-.1	.50	.46	48.2	52.5	I0042
43	274	60	-.49	.23	.75	-1.1	.67	-1.2	.59	.39	50.0	60.7	I0043
44	277	60	-.65	.24	.71	-1.3	.69	-1.0	.57	.37	80.4	64.8	I0044
45	264	60	-.04	.20	.87	-.6	.80	-.7	.39	.44	53.6	52.7	I0045
46	278	60	-.71	.24	.97	.0	.87	-.3	.25	.36	64.3	66.2	I0046
47	246	60	.58	.17	1.00	.1	1.08	.4	.28	.50	46.4	49.6	I0047
48	256	60	.26	.19	1.03	.2	1.01	.1	.33	.47	46.4	52.1	I0048
49	265	59	-.26	.21	.71	-1.4	.69	-1.2	.50	.42	58.2	56.6	I0049
50	256	60	.26	.19	.76	-1.2	.78	-1.0	.61	.47	57.1	52.1	I0050
51	250	60	.45	.18	1.11	.6	.95	-.1	.33	.49	53.6	50.0	I0051
52	232	60	.96	.16	.88	-.6	.81	-.9	.50	.54	53.6	46.2	I0052
53	244	58	.43	.18	.98	.0	.92	-.3	.51	.48	44.4	50.6	I0053
54	258	58	-.14	.21	1.80	3.0	2.70	4.5	.33	.43	48.1	55.2	I0054
55	248	58	.26	.19	1.18	.9	1.32	1.3	.36	.48	51.9	52.1	I0055
56	258	60	.19	.19	1.01	.1	.92	-.3	.55	.46	44.6	52.5	I0056
57	246	60	.58	.17	1.11	.6	1.13	.7	.59	.50	39.3	49.6	I0057
58	262	60	.04	.20	.73	-1.3	.65	-1.5	.59	.45	64.3	52.9	I0058
59	270	60	-.29	.21	1.20	.9	.99	.1	.33	.41	53.6	57.2	I0059
60	250	60	.45	.18	.55	-2.6	.54	-2.4	.65	.49	75.0	50.0	I0060
61	266	60	-.12	.20	.69	-1.5	.66	-1.4	.61	.43	60.7	54.8	I0061
62	266	60	-.12	.20	1.15	.7	.96	-.1	.41	.43	50.0	54.8	I0062
63	275	60	-.54	.23	1.38	1.6	1.13	.5	.36	.38	55.4	61.8	I0063
MEAN	259.9	59.7	.00	.20	1.01	-.1	1.00	-.1			55.9	55.0	
S.D.	12.3	.8	.52	.03	.35	1.7	.42	1.5			12.2	7.4	

ANNEXE J : CERTIFICAT ET FORMULAIRES DU CONSENTEMENT ÉTHIQUE

1. Certificat d'approbation éthique
2. Formulaire du consentement éthique (pour le questionnaire)
3. Formulaire du consentement éthique (pour le *focus-group*)

Certificat d'approbation éthique
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)

Titre du projet Les standards de performance des futurs enseignants du FLE (Français langue étrangère) en Égypte: élaboration d'un référentiel.

Déclaration du Comité et engagements du ou des responsable(s) du projet

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur, a examiné le projet de recherche ici mentionné et a conclu que, tel que proposé, ledit projet respecte les règles d'éthique énoncées dans la « Politique sur la recherche avec des êtres humains » de l'Université de Montréal.

Tout changement anticipé au protocole de recherche devra être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave devra être immédiatement signalé au CPÉR.

Responsable(s) du projet

Nom: **Ebtehal A. M. M. HUSSEIN**

Titre: Candidat(e) au doctorat

Faculté: Sciences de l'éducation

Département, école: Didactique

Code permanent / matricule: ABDE23607103

ÉTUDIANTS	Diplôme postulé (grade et titre):
	Ph.D. en éducation
	Directeur(s) / co-directeur(s) de recherche:
	Michel Laurier, prof. titulaire, FSE-DID; Nathan Ménard, prof. titulaire, FAS - Linguistique et traduction

Financement

Subvention Contrat Non financé Statut:

Organisme(s): No d'octroi: (de l'organisme)

Programme: No Prophecy:

Titre et détails de l'octroi: (s'ils diffèrent du projet)

Modalités d'application du certificat

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Un certificat renouvelé sera donc émis sur présentation au CPÉR d'un rapport de suivi dans les délais prescrits ci-dessous. Un rapport doit également être déposé à la fin du projet. Le formulaire de rapport de suivi est disponible au www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html.

Date d'émission du certificat:

Date du prochain suivi:

Date de fin du certificat:


François Bowen, président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

(Le questionnaire)

Titre de la recherche : Les standards de performance des futurs enseignants du FLE⁶² en Égypte : élaboration d'un référentiel

Chercheure : Ebtehal A. M. M. Hussein, étudiante au doctorat, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, (Université de Montréal) & Maître-assistante, Université d'Alexandrie (Égypte)

Direction de recherche :

1. Michel D. LAURIER, professeur titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation, doyen de la Faculté.
2. Nathan MÉNARD, professeur honoraire, Département de linguistique et de traduction, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

L'objectif de notre recherche est d'identifier les compétences nécessaires pour la formation des futurs enseignants du FLE en Égypte et par la suite de concevoir et d'élaborer un référentiel des standards de performance pour ces futurs enseignants. Cet outil servira d'une part comme référence pour les professeurs des facultés de pédagogie lors du choix de contenu de leurs cours et d'autre part, comme guide pour les futurs enseignants de FLE qui leur permettra de se situer par rapport aux niveaux de chaque standard. Les indicateurs de chaque standard permettront à chaque futur enseignant de s'autoévaluer et par la suite, de faire de son mieux pour atteindre le plus haut degré du standard.

⁶² Français langue étrangère

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à répondre par écrit à un questionnaire durant 90 minutes à un moment que vous choisirez. Ce questionnaire vise à valider, d'après votre expérience, les compétences identifiées essentielles à la formation d'un enseignant du français.

3. Confidentialité

Les questionnaires sont anonymes et vous ne pourrez être identifié d'aucune façon dans la divulgation des résultats de recherche.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux enseignants tout en identifiant les compétences nécessaires à la formation des futurs enseignants.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Si vous ne désirez pas participer, vous n'avez qu'à ne pas remplir le questionnaire.

6. Indemnité :

Le participant comprend qu'il ne recevra aucune compensation financière pour sa participation à cette étude

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

En répondant au questionnaire, je consens librement à prendre part à cette recherche.

Engagement du chercheur

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de

Date :

la

chercheuse

Nom :

Prénom :

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone : (...) ou à l'adresse courriel : (...)

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Conservez cette feuille pour information.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

(Le *focus-group*)

Titre de la recherche : Les standards de performance des futurs enseignants du FLE⁶³ en Égypte : élaboration d'un référentiel

Chercheur : Ebtehal A. M. M. Hussein, étudiante au doctorat, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, (Université de Montréal) & Maître-assistante, Université d'Alexandrie (Égypte)

Direction de recherche :

1. Michel D. LAURIER, professeur titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation, doyen de la Faculté.
2. Nathan MÉNARD, professeur honoraire, Département de linguistique et de traduction, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

L'objectif de notre recherche est d'identifier les compétences nécessaires à la formation des futurs enseignants de FLE en Égypte et par la suite de concevoir et d'élaborer un référentiel des standards de performance pour ces futurs enseignants.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à mener un *focus-group* durant deux journées successives auprès d'un groupe d'experts qui comprend des professeurs de l'université ainsi que des superviseurs. Ce *focus-group* a pour but d'identifier les domaines de standards de performance nécessaires à la formation d'un futur enseignant de FLE et par la suite de générer les standards propres à chaque domaine identifié. Le déroulement de ce *focus-group* sera enregistré (à l'aide d'un enregistreur audio) et transcrit.

⁶³ Français langue étrangère

3. Confidentialité

Les déroulements du *focus-group* seront transcrits et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, vos renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Si vous le désirez, aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

Mais, si vous n'avez aucune objection, la chercheuse pourra inscrire vos noms en tant qu'experts-consultants à sa thèse. Veuillez exprimer votre avis ci-dessous :

- J'accepte que mon nom soit indiqué dans la thèse de l'étudiante.

- Je préfère que mon nom et d'autres informations pouvant m'identifier ne soient pas divulgués dans la thèse.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux enseignants tout en identifiant les compétences nécessaires à la formation des futurs enseignants. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de mieux comprendre vos réactions et d'avoir de votre expérience.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment d'avant votre retrait seront détruits.

6. Indemnité

Afin de couvrir vos frais de déplacement ainsi que l'hébergement lors de la tenue du *focus-group*, une compensation financière vous sera versée.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

<i>Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations</i>	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : _____ Date : _____
 Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur

(ou de son représentant) :

Date :

Nom :

Prénom :

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone : (...) ou à l'adresse courriel : (...).

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant

**ANNEXE K : LISTE DES EXPERTS ÉGYPTIENS
CONSULTÉS ET LEURS AFFILIATIONS**

RapportGratuit.com

1. Lucile BARSOUM (professeure titulaire, faculté de pédagogie, université de Minia)
2. Sami FAHIM, (maître de conférences, Centre national de recherche pédagogique et de développement)
3. Zeinab HELMI (professeure adjointe, faculté des jeunes-filles, université d'Ain Shams)
4. Lamaat KHALIFA (professeure titulaire, faculté des jeunes-filles, université d'Ain Shams)
5. Maysoun OMAR (professeure titulaire, faculté de pédagogie, université d'Alexandrie)
6. Nesrine SALAH (maître de conférences, faculté des jeunes-filles, université d'Ain Shams)
7. Refqi SOLEIMAN (maître de conférences, faculté de pédagogie, université de Mansoura)