

Le Cadre Eaquals pour la Formation et le Développement des Enseignants de Langues



Le Cadre Eaquals pour la Formation et le Développement des Enseignants de Langues

Eaquals (*Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services*, en français Évaluation et Accréditation de la Qualité des Services Linguistiques), est une association d'envergure internationale regroupant institutions et organisations œuvrant en faveur de l'enseignement des langues fondée en 1991. Elle a pour objectif de promouvoir et de garantir un enseignement et un apprentissage des langues de haute qualité. Pour obtenir plus d'informations sur Eaquals, rendez-vous sur www.eaquals.org.

E-mail : info@eaquals.org

Eaquals est une société à responsabilité limitée par garanties et enregistrée sous le numéro 07727406 en Angleterre et au Pays de Galles au 1st Floor, Arthur Stanley House, 40-50 Tottenham Street, London W1T 4RN

Eaquals est une organisation caritative enregistrée au Royaume-Uni 1143547



Table des Matières

Introduction	4
Le Cadre Eaquals pour la formation et le développement Valeurs et attitudes	8
Présentation des aptitudes des enseignants en langues à travers trois phases de développement	9
Descripteurs détaillés par axe principal	10
Planifier l'enseignement et l'apprentissage	10
Enseigner et accompagner l'apprentissage	14
Évaluer l'apprentissage	21
Langue, communication et culture	25
L'enseignant en tant que professionnel	30
Glossaire	33
Exemples d'utilisation du Cadre Eaquals pour la formation et le développement	36
Étendre le Cadre Eaquals pour la formation et le développement	38
Autres informations	40
Références et lectures complémentaires	42

Remerciement

Eaquals souhaite tout particulièrement manifester sa reconnaissance à l'égard des personnes qui ont apporté leur contribution tout au long de ce projet :

Sharon Celtek	Université Sabanci Turquie
Jim Ferguson	QQI/ACELS Irlande
Sue Hackett	QQI/ACELS Irlande
Frank Heyworth	Eaquals Suisse
Dr Deniz Kurtoglu-Eken	Université Sabanci Turquie
Dr Laura Muresan	QUEST Roumanie
Richard Rossner	Eaquals Royaume-Uni
Dr. Agnieszka Szplit	Pologne

Eaquals tient également à remercier les nombreuses et diverses contributions apportées par les équipes Eaquals.



Introduction

Qu'est-ce que le Cadre Eaquals pour la Formation et le Développement des Enseignants de Langues ?

La mission principale d'Eaquals (www.eaquals.org) consiste à contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Conformément à cette mission, le Cadre Eaquals pour la formation et le développement des enseignants de langues (cadre FD Eaquals) vise à satisfaire le besoin de principes directeurs et d'outils. Le cadre FD Eaquals est lié à la Grille de compétences EPG (*European Profiling Grid*), qui présente les principales formations et expériences, les aptitudes et le niveau de professionnalisme des enseignants de langues selon six phases successives de développement. Le cadre FD Eaquals ajoute à cela une description beaucoup plus détaillée mais toutefois ouverte des principales aptitudes professionnelles en termes d'attitudes, de connaissances et de compétences dont les enseignants de langues ont besoin durant trois phases majeures de développement.

Quelle est sa pertinence pour les enseignants de langues ?

Le cadre FD Eaquals a été principalement conçu pour les enseignants de langues, bien que l'inventaire ouvert des descripteurs d'aptitudes professionnelles à différents stades du développement puisse être utilisé par les enseignants en général pour identifier leurs points forts dans divers domaines, ainsi que leurs objectifs de développement. L'approche adoptée dans le cadre FD Eaquals est similaire à celle du Portfolio européen des langues, en ce sens qu'elle encourage une attitude positive envers l'auto-évaluation et l'évaluation. Ainsi, il est admis que nous pouvons avoir différents niveaux d'aptitude dans différents domaines de compétences et donc, qu'en tant qu'enseignants, nous sommes susceptibles d'avoir des profils différents.

À qui est-ce destiné ?

Il est destiné à la fois aux enseignants novices et plus expérimentés, gestionnaires, coordinateurs, formateurs d'enseignants et autres professionnels de l'enseignement des langues, lorsqu'ils évaluent les aptitudes dans le cadre de l'enseignement.

Il peut également être utilisé pour définir des objectifs ou décider du contenu de formations et d'initiatives de perfectionnement en réponse aux besoins spécifiques des enseignants, qu'il s'agisse d'une démarche isolée ou en équipe, ou des cours de formation à destination des professeurs de langues.

Quels sont ses principaux objectifs ?

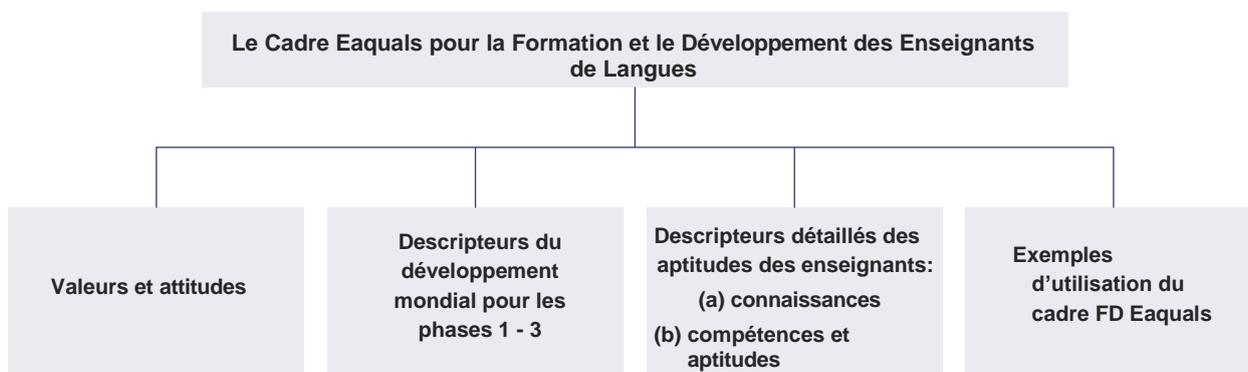
- ♦ Aider les enseignants en exercice à évaluer leurs propres aptitudes en termes d'enseignement des langues et à y réfléchir, mais de manière plus approfondie et en utilisant des descripteurs plus détaillés que ceux de l'EPG pour identifier les besoins en formation et planifier l'évolution professionnelle des enseignants en exercice ;
- ♦ Encourager les enseignants à poursuivre leur développement professionnel de manière autonome et avec le soutien de leurs institutions ;
- ♦ Aider à documenter la conception des cours de formation publique pour les enseignants en exercice ;
- ♦ Servir d'outil pour évaluer et certifier les cours de formation des enseignants.

Il peut également servir de modèle pour ceux qui souhaitent développer des descripteurs supplémentaires pour des domaines plus spécifiques, tels que la conception de supports, l'enseignement aux jeunes apprenants, l'enseignement en cours individuels, les formations spécialisées, etc.



Quelle approche a été adoptée et que contient le cadre FD Eaquals ?

Le cadre FD Eaquals vise à décrire les principales aptitudes dont les professeurs de langues ont besoin (bien que la plupart d'entre elles ne soient pas limitées à l'enseignement des langues) à travers trois phases de développement professionnel.



Figurent dans le cadre FD Eaquals :

- Des « **valeurs** » et « **attitudes** » apparaissant au tout début du cadre, notamment :
 - Une attitude positive envers la diversité et la différence parmi les apprenant-es ;
 - Du respect pour le milieu personnel et culturel des apprenant-es ;
 - La conviction que l'apprentissage est plus efficace si les apprenant-es sont conscient-es de leurs objectifs ;
 - La promotion de l'enseignement axé sur l'apprenant-e.
- Des « **descripteurs globaux** » résumant en quelques phrases la compétence globale attendue des enseignants de langues pour chacune des trois phases de développement
- Des descripteurs de « **connaissances** » et « **compétences** » pour 5 grands axes :
 - Planifier l'enseignement et l'apprentissage ;
 - Enseigner et accompagner l'apprentissage ;
 - Évaluer l'apprentissage ;
 - Langue, communication et culture ;
 - L'enseignant en tant que professionnel.

Phases de Développement

- **La Phase de Développement Numéro Une** s'applique généralement au début de carrière de l'enseignant-e avant qu'il/elle n'acquiert une expérience dans une large gamme de contextes et de niveaux de cours et avant d'avoir pleinement développé son propre « répertoire » d'aptitudes professionnelles.
- **La Phase de développement Numéro Deux** est une phase « intermédiaire » où les enseignant-es gagnent de l'expérience et acquièrent progressivement une plus grande autonomie et davantage d'aptitudes en tant que professionnel-les.
- **La Phase de Développement Numéro Trois** est normalement associée à des enseignant-es ayant une vaste expérience, justifiant d'une formation poussée et présentant un fort engagement envers la profession ainsi qu'un haut niveau d'aptitudes dans un large spectre.



Exemples de « descripteurs globaux » en tant que caractéristiques distinctives associées aux 3 phases de développement

Phase de développement 1	Phase de développement 2	Phase de développement 3
<ul style="list-style-type: none"> répicateurs compétents ; ayant encore besoin de conseils et de feedback ; impliqués dans le développement plus poussé de leurs compétences pédagogiques ; 	<ul style="list-style-type: none"> démontrant une plus grande confiance ; faisant preuve d'initiative dans la planification, l'enseignement et l'évaluation ; en mesure d'identifier et de mettre en œuvre de manière indépendante des stratégies d'enseignement appropriées ; 	<ul style="list-style-type: none"> maîtrisant un large éventail de compétences ; compétents en développement de programmes ; créant des supports pédagogiques et développant des outils d'évaluation ; capables de fournir des conseils efficaces à d'autres enseignants.

Il est, bien sûr, supposé que ce qui est décrit à la phase 2 s'appuie sur ce qui figure en phase 1, et que la phase 3 s'appuie sur ce qui est décrit aux phases 1 et 2. Cependant, ces « phases » ne se réfèrent pas aux véritables postes que les enseignant-es occupent, ni à leurs qualifications ou à leur ancienneté. L'accent est mis sur la mesure dans laquelle les connaissances de base et savoirs d'un-e enseignant-e, ses compétences professionnelles et son expérience se sont développées jusqu'à présent, et il est probable que même un-e enseignant-e expérimenté-e puisse avoir atteint différentes « phases de développement » dans différents domaines de compétences.

Les compétences répertoriées pour chaque phase de développement se recoupent et sont considérées comme les niveaux minimums de compétence requis à chaque phase de développement. Comme pour le profil des apprenant-es en langues basé sur le Portfolio européen des langues, le profil d'un-e enseignant-e basé sur le cadre FD Eaquals est susceptible d'être inégal ou « irrégulier » (c'est-à-dire pas au même niveau dans tous les domaines de compétence).

Principaux axes et axes

Planifier l'enseignement et	Enseigner et accompagner	Évaluer l'apprentissage	Langue, communication et culture	L'enseignant en tant que
1 Besoins des apprenant-es et processus d'apprentissage	1 Méthodologie d'enseignement	1 Évaluation et programme	1 Utilisation de la langue cible efficacement avec les apprenant-es	1 Auto-évaluation et autonomie de l'enseignant
2 Programme et cursus (le programme d'enseignement et d'apprentissage)	2 Ressources/supports	2 Types de tests - sélection, conception et organisation	2 Application des principes du Cadre européen commun de référence	2 Développement collaboratif
3 Objectifs des cours et résultats	3 Interactions avec les apprenant-es	3 Impact de l'évaluation sur l'apprentissage	3 Transmission de solides modèles de langues et conseils	3 Enseignement exploratoire
4 Tâches, activités et supports de cours	4 Gestion des cours	4 Évaluation et processus d'apprentissage	4 Prise en considération des questions culturelles pertinentes dans le cadre de l'apprentissage des langues	4 Observation de cours
	5 Utilisation des supports numériques		5 Application des aspects pratiques de la linguistique et de la psycho-linguistique	5 Conduite professionnelle
	6 Suivi de l'apprentissage			
	7 Autonomie de l'apprenant-e			



Descripteurs détaillés par axe principal

Bien qu'en réalité, il ne soit pas facile pour les enseignant-es de faire la distinction entre ces éléments au quotidien, ils sont décrits séparément afin qu'il soit plus facile pour les enseignant-es, formateurs/formatrices et gestionnaires d'identifier et de réfléchir sur les forces et les lacunes en matière de compétences, et sur ce que devraient être les points centraux en matière de formation et de développement professionnel.

Pour chaque axe principal, les compétences sont subdivisées et organisées en sous-catégories ou « Axes clés ». Chaque axe clé comporte trois colonnes distinctes, où les « connaissances » et les « compétences » pertinentes sont spécifiées et regroupées par phase de développement pour illustrer la progression minimale qui pourrait être attendue aux trois phases successives.

L'extrait ci-dessous illustre cette approche et la formulation de « descripteurs détaillés » caractéristiques d'une certaine phase, par domaine d'activité professionnelle. L'axe clé sélectionné comme exemple est « Auto-évaluation et autonomie de l'enseignant-e » : il s'agit de la première sous-catégorie de l'axe principal « L'enseignant en tant que professionnel ». Les compétences sont décrites à la fois (a) côté contenu, ce qui est attendu d'un-e enseignant-e en matière de conduite professionnelle dans ce domaine, et (b) en termes de qualifications pour indiquer la progression d'une phase de développement à la suivante.

L'enseignant en tant que professionnel

Axe clé 1 : Auto-évaluation et autonomie de l'enseignant-e

Phase de développement 1

- une gamme limitée de processus, stratégies et ressources de développement personnel
- ses propres forces et domaines à développer (par exemple, méthodologie d'enseignement, développement de supports, évaluation en classe)

Compétences :

- s'engager dans une démarche de développement personnel de manière professionnelle et éthique dans des contextes éducatifs supervisés
- enquêter et recueillir des informations sur ses propres forces et domaines à développer (par exemple, méthodologie d'enseignement, développement de supports, évaluation)

Phase de développement 2

- un large éventail de processus et de stratégies de développement personnel
- toute une gamme d'outils, de ressources et de processus pour renforcer ses points forts et aborder les domaines à développer

Compétences :

- gérer le développement personnel de manière autonome, professionnelle et éthique dans une variété de contextes éducatifs connus
- identifier, sélectionner/réutiliser et incorporer/exploiter une gamme d'outils, de ressources et de processus pour renforcer ses points forts et aborder les domaines à développer

Phase de développement 3

- les principes de la pratique réflexive et les moyens de l'encourager avec les collègues
- processus et stratégies de développement personnel en profondeur
- la manière d'évaluer et d'appliquer des outils, des ressources et des processus pour consolider les points forts et aborder les domaines à développer

Compétences :

- gérer le développement personnel de manière indépendante, professionnelle et éthique dans une variété de contextes, y compris des contextes inconnus
- évaluer de manière critique les outils, les ressources et les processus et créer/concevoir des approches alternatives afin de développer une plus grande autonomie



Le Cadre FD Eaquals

Valeurs et attitudes

Les enseignant-es de langues, durant toutes les phases de développement, ont en commun les valeurs et attitudes qui suivent :

- ♦ Une attitude positive à l'égard de la diversité et des différences entre les apprenant-es, et le respect pour le milieu personnel et culturel des apprenant-es
- ♦ Une volonté d'adapter l'enseignement pour offrir le meilleur aux apprenant-es ayant des difficultés d'apprentissage ou présentant d'autres handicaps
- ♦ La conviction que l'apprentissage est plus efficace lorsque les apprenant-es sont conscient-es de leurs objectifs et de leurs progrès
- ♦ Une reconnaissance de la valeur de l'enseignement axé sur l'apprenant-e, des divers rôles joués par l'enseignant-e et les apprenant-es et de leurs modes d'interaction respectifs
- ♦ Une prise de conscience que les connaissances et savoirs concernant la langue cible et une méthodologie solide contribuent à un enseignement et un apprentissage réussis.

Besoins des apprenant-es et planification	Enseignement	Évaluation	Langue, communication et culture
<ul style="list-style-type: none"> • Une envie d'identifier les besoins et les désirs d'apprentissage de tous les apprenant-es, et la conviction qu'une planification méthodique conduira à une plus grande réussite et satisfaction des apprenant-es • Une volonté de consulter les apprenant-es et de les impliquer dans le processus de planification, en sollicitant leurs retours et en adaptant les activités en réponse à ceux-ci • Une prise de conscience que la planification doit être flexible et que les plans ont besoin d'être modifiés à la lumière du processus d'apprentissage et des besoins des apprenant-es • La conscience qu'il devrait y avoir une progression claire d'un cours à l'autre en adéquation avec les résultats d'apprentissage attendus, et qu'un soutien est probablement nécessaire pour aborder les domaines où les acquis linguistiques progressent plus lentement. • Prise de conscience critique d'une gamme de ressources possibles et de leur exploitation judicieuse en fonction du niveau des apprenant-es 	<ul style="list-style-type: none"> • Une confiance en la valeur de l'apprentissage et du développement tout au long de la vie • Un engagement à prendre en compte à la fois les besoins d'apprentissage individuels et collectifs • Un esprit ouvert concernant les méthodes et techniques pour guider et soutenir l'apprentissage des langues • La conviction que les apprenant-es apprennent plus efficacement s'ils/si elles sont activement impliqués-es dans les décisions concernant le processus d'apprentissage • Une détermination à permettre à tous les apprenant-es de progresser de manière optimale dans leur apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> • La persuasion que l'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage et de l'enseignement et doit donc être conçue et utilisée de manière équitable, transparente et cohérente • Un engagement à mettre en œuvre les principes de validité et de fiabilité dans la conception, la réalisation des tests, la notation et le feedback • Une appréciation de l'impact de l'évaluation sur l'ensemble du processus d'apprentissage et d'enseignement (évaluation pour l'apprentissage ; évaluation de l'apprentissage) • Un engagement à fournir un feedback rapide, précis et significatif aux apprenant-es sur leur progression et leurs réalisations • Une appréciation du rôle de l'auto-évaluation dans la capacité des apprenant-es à s'engager activement dans le suivi de leur propre progression 	<ul style="list-style-type: none"> • Un engagement à promouvoir la diversité linguistique, le plurilinguisme et le pluriculturalisme, et un respect pour une multitude de langues • La conviction que les langues et la communication sont des instruments vecteurs de cohésion sociale et de mobilité • La conviction que le dynamisme et le potentiel créatif d'une langue entrent en jeu dans la planification, l'enseignement et l'apprentissage • Une confiance en la valeur éducative de l'apprentissage des langues et la compréhension d'autres cultures • La reconnaissance de l'importance du rôle de l'apprentissage des langues étrangères dans le développement cognitif • Une appréciation de l'importance des différences d'utilisation des langues entre individus.



Présentation des aptitudes des enseignants en langues à travers trois phases de développement

Phase de développement 1

Les enseignant-es à ce niveau sont des répliqueurs compétents.

Ils/elles ont des qualifications initiales en enseignement et peuvent suivre des modèles de bonnes pratiques. Ils/elles planifient, enseignent et réfléchissent efficacement à leur enseignement, et sont réceptifs/réceptives aux conseils et au feedback.

Les enseignant-es à ce niveau sont investi-es dans le développement de leurs compétences pédagogiques dans le cadre de programmes de développement institutionnel systématique.

Phase de développement 2

Les enseignant-es à ce niveau sont des praticien-ne-s averti-es.

Ils/elles sont plus confiant-es et font preuve d'initiative dans la planification, la réalisation et l'évaluation. Ils/elles sont sensibles à et conscient-es des problèmes qui surviennent dans le processus d'apprentissage et d'enseignement, et peuvent identifier et mettre en œuvre de manière indépendante des stratégies d'enseignement appropriées, en recherchant des conseils si nécessaire.

Dans un environnement institutionnel propice au développement professionnel, les enseignant-es à ce niveau ont acquis une compréhension claire de la nature et de la valeur du développement professionnel continu, peuvent identifier leurs besoins professionnels et peuvent fixer des objectifs pour une évolution professionnelle continue.

Phase de développement 3

Les enseignant-es à ce niveau sont des expert-es facilitateurs/facilitatrices.

Ils/elles maîtrisent un large éventail de compétences et de stratégies liées aux processus d'apprentissage et d'enseignement. Ils/elles sont compétent-es dans le développement de programmes, la création de supports pédagogiques et le développement d'outils d'évaluation à destination de pairs. Ils/elles peuvent également fournir des conseils éclairés et instructifs à d'autres enseignant-es.

Les enseignant-es à ce niveau comprennent pourquoi il est nécessaire de se développer en continu sur le plan professionnel, même à ce niveau élevé de compétence, et s'y consacrent pleinement, à la fois en tant qu'apprenant-es et en tant que formateurs/formatrices ou mentors de collègues moins expérimenté-es.



Descripteurs détaillés par axe principal

Planifier l'enseignement et l'apprentissage

Axe clé 1 : Besoins des apprenant-es et processus d'apprentissage		
Phase de développement 1	Phase de développement 2	Phase de développement 3
<p>Connaissance de</p> <ul style="list-style-type: none"> la logique justifiant l'identification des besoins d'apprentissage et leur prise en compte dans la planification les processus et les ressources disponibles dans l'institution pour déterminer les besoins des apprenant-es différentes théories d'apprentissage et leur application aux processus d'apprentissage et d'enseignement 	<p>Connaissance de</p> <ul style="list-style-type: none"> les principaux domaines où les besoins d'apprentissage et les styles d'apprentissage sont susceptibles de différer d'un-e apprenant-e à l'autre diverses procédures et processus pour découvrir les besoins d'apprentissage, et leur utilité dans différents contextes d'enseignement aspects de la culture éducative qui pourraient affecter l'approche des apprenant-es vis-à-vis de l'apprentissage des langues 	<p>Connaissance de</p> <ul style="list-style-type: none"> une large gamme de besoins d'apprentissage et de styles d'apprentissage possibles, et des moyens de sensibiliser les apprenant-es à ceux-ci les principes derrière les divers processus et procédures pour identifier les besoins d'apprentissage, et comment ils se rapportent aux différents contextes d'enseignement
<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> comprendre et déterminer les principaux besoins d'apprentissage linguistique des apprenant-es en s'appuyant sur des procédures conçues par l'école identifier certaines des différences entre les besoins cognitifs et affectifs des différent-es apprenant-es intégrer la prise en compte du contexte culturel des apprenant-es dans leur enseignement tenir compte de ces besoins lors de la conception des cours et du développement des objectifs d'enseignement et de la planification des résultats d'apprentissage 	<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> déterminer et anticiper les besoins d'apprentissage linguistique et les styles d'apprentissage des apprenant-es à différents niveaux, en sélectionnant des moyens appropriés pour les découvrir concevoir des leçons et des cours et sélectionner des activités d'apprentissage en fonction des besoins des apprenant-es 	<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> concevoir des procédures pour découvrir les besoins d'apprentissage linguistique des apprenant-es dans une variété de contextes et définir des objectifs d'apprentissage pertinents aider les enseignant-es moins expérimenté-es à anticiper et à prendre en compte les besoins des apprenant-es dans la conception de leurs cours



Axe clé 2 : Cursus et programme d'enseignement et d'apprentissage (PEA)

Phase de développement 1

Connaissance de

- processus et ressources qui peuvent être utilisés pour examiner et développer un cursus et des programmes d'enseignement et d'apprentissage, y compris reflétant les niveaux et les principes du CECR
- les raisons justifiant la consultation des différentes parties prenantes, y compris les apprenant-es eux/elles-mêmes, au sujet du cursus et des programmes d'enseignement et d'apprentissage, et les moyens d'y parvenir

Compétences :

- suivre le cursus et le programme d'enseignement et d'apprentissage avec l'aide des responsables de l'école et des pairs plus expérimentés
- utiliser les processus standard et les ressources disponibles à l'école pour rechercher et analyser la langue et d'autres contenus afin de planifier une séquence logique de cours d'après le programme d'enseignement et d'apprentissage

Phase de développement 2

Connaissance de

- les principes et la logique derrière le cursus scolaire et les programmes, et la façon dont ils se rapportent aux besoins des apprenant-es
- les grands principes du CECR et une gamme pertinente de niveaux et descripteurs
- la manière dont le cursus et les programmes d'enseignement et d'apprentissage sont reliés les uns aux autres

Compétences :

- mettre en œuvre le cursus et les programmes d'enseignement et d'apprentissage en tenant compte des besoins des apprenant-es
- aider les apprenant-es à comprendre les principes et les objectifs du cursus et des programmes d'enseignement et d'apprentissage de l'institution
- transmettre un feedback à l'institution sur le cursus et les programmes d'enseignement et d'apprentissage, et contribuer à leur développement ultérieur
- planifier une séquence logique de cours basée sur le programme d'enseignement et d'apprentissage et les besoins des apprenant-es

Phase de développement 3

Connaissance de

- processus et ressources qui peuvent être utilisés pour examiner et développer un cursus et des programmes d'enseignement et d'apprentissage, notamment en adéquation avec les niveaux et principes du CECR
- façons de définir les objectifs et le contenu du cursus en termes de résultats pour les apprenant-es et les parties prenantes

Compétences :

- consulter les apprenant-es et les autres parties prenantes de manière appropriée et systématique sur le contenu du programme d'enseignement et d'apprentissage.
- développer le cursus et les programmes d'enseignement et d'apprentissage d'une institution, en tenant compte du feedback obtenu de la part des enseignant-es, des apprenant-es et des client-es
- croiser le cursus et les programmes de cours avec le CECR ou d'autres niveaux largement acceptés
- rédiger de nouveaux programmes à destination d'un environnement scolaire donné



Axe clé 3 : Objectifs des cours et résultats

Phase de développement 1	Phase de développement 2	Phase de développement 3
<p>Connaissance de</p> <ul style="list-style-type: none"> la grammaire, le vocabulaire et la prononciation ainsi que les compétences linguistiques à enseigner pendant un cours donné les éléments de base et les fonctions de la communication et des interactions parlées et écrites (grammaire, vocabulaire, prononciation, orthographe, langage corporel etc.) domaines courants de difficulté dans une gamme limitée de contextes d'enseignement, et moyens de les surmonter la relation complexe entre les objectifs d'enseignement et les résultats d'apprentissage l'importance des compétences intégrées et de la réutilisation et de la révision 	<p>Connaissance de</p> <ul style="list-style-type: none"> le rôle de la grammaire, du vocabulaire et de la prononciation dans la communication orale un large éventail d'aspects de la communication et du langage : transaction vs interaction ; parole vs écriture ; types et genres de textes ; niveaux de formalité ; registre et domaines ; la relation entre langue et culture, etc. l'interdépendance des résultats d'apprentissage, du contexte d'enseignement et des différent-es apprenant-es les principaux problèmes linguistiques, procéduraux et affectifs susceptibles de se poser dans différents contextes d'enseignement, et les options possibles pour les résoudre 	<p>Connaissance de</p> <ul style="list-style-type: none"> l'ensemble des aspects principaux de la communication et des problèmes de langue, y compris les nombreux aspects liés aux genres de discours de haut niveau et aux usages idiomatiques et métaphoriques dans la littérature, l'écriture technique, le journalisme, les discours politiques, etc. la façon dont la langue cible fonctionne dans différents domaines, à différents niveaux de formalité, dans différents contextes interculturels, etc. une large gamme de problèmes linguistiques, procéduraux et affectifs liés à différents contextes d'enseignement, et diverses options pour les résoudre
<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> analyser, avec des conseils si nécessaire, les éléments linguistiques et les fonctions pour un éventail limité de niveaux afin de faciliter la planification et le séquençage sélectionner des objectifs de cours adéquats pour un éventail limité de niveaux en fonction du PEA, et en tenant compte des besoins des apprenant-es du groupe. anticiper les difficultés courantes dans un éventail limité de contextes d'enseignement, et envisager des moyens de les surmonter attirer l'attention des apprenant-es sur la relation entre les « Can Do statements » (capacités de faire), les autres éléments du programme et leurs besoins d'apprentissage planifier des activités de base visant à intégrer les compétences et à offrir des opportunités de réutilisation 	<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> analyser et sélectionner un large éventail de fonctions linguistiques, de formes et de caractéristiques de communication pertinentes pour les objectifs du cours dans le PEA pour un éventail assez large de niveaux et de besoins des apprenant-es anticiper les problèmes d'apprentissage d'ordre procédural, affectif ainsi que linguistique, et réfléchir à des solutions appropriées à utiliser pendant le cours adapter les objectifs du cours à la lumière des résultats des cours précédents, et planifier des activités permettant la réutilisation et la révision réussir à équilibrer les objectifs liés aux systèmes linguistiques, aux compétences linguistiques et à l'utilisation de la langue relier les objectifs des leçons individuelles aux « Can Do statements » (capacités de faire) lier le développement des compétences linguistiques aux besoins réels des apprenant-es organiser des activités qui intègrent l'utilisation de différentes compétences linguistiques réfléchir sur la mesure dans laquelle les résultats d'apprentissage reflètent les objectifs du cours faire correspondre le contenu thématique et les sujets des cours avec les objectifs linguistiques 	<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> analyser et développer des plans pour enseigner les principaux aspects formels et fonctionnels de la langue cible et de la communication à tous les niveaux différencier les objectifs d'apprentissage selon les besoins des apprenant-es aider les enseignant-es moins expérimenté-es à anticiper les problèmes des apprenant-es et à trouver des moyens de les surmonter fournir des conseils aux enseignant-es moins expérimenté-es pour développer des objectifs de cours qui sont réalistes et correspondent aux besoins des apprenant-es ainsi qu'aux exigences du PEA aider les enseignant-es moins expérimenté-es à apprécier et à réfléchir sur la relation complexe entre les objectifs de cours et les résultats d'apprentissage



Axe clé 4 : Tâches, activités et supports de cours

Phase de développement 1	Phase de développement 2	Phase de développement 3
<p>Connaissance de</p> <ul style="list-style-type: none"> plusieurs façons possibles d'organiser les cours et de varier les activités une gamme limitée de techniques de présentation, d'activités pratiques, de types d'interaction et de procédures d'évaluation selon les besoins des apprenant-es le manuel indiqué, en particulier la façon dont il est structuré, et d'autres ressources essentielles le fait que l'apprentissage des langues est un processus non linéaire et cyclique ce que signifie « l'autonomie de l'apprenant-e », et la nécessité de la développer l'importance de la culture individuelle et de groupe des apprenant-es comme facteur dans leur réponse aux sujets et aux activités d'apprentissage 	<p>Connaissance de</p> <ul style="list-style-type: none"> les divers rôles possibles pour les enseignant-es et les apprenant-es, et quelques techniques efficaces de gestion des cours les raisons et options pour planifier les étapes des cours en différentes séquences logiques une large gamme de techniques de présentation, d'activités pratiques, de schémas d'interaction et de procédures d'évaluation en fonction des besoins des apprenant-es, et les exigences cognitives qu'impliquent ces types d'activités une large gamme de manuels et de supports complémentaires utilisés à des fins différentes les techniques de base pour la conception de supports des stratégies pour développer l'autonomie des apprenant-es et pour favoriser les opportunités d'apprentissage en classe 	<p>Connaissance de</p> <ul style="list-style-type: none"> les principes et techniques de conception de supports et de tests en référence à divers contextes d'enseignement une large gamme de stratégies pour favoriser les opportunités d'apprentissage afin de développer et de maintenir l'autonomie des apprenant-es
<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> recueillir des informations sur les ressources disponibles et sélectionner des supports pédagogiques à partir de manuels de cours prédéfinis planifier des procédures, techniques et activités d'enseignement et d'évaluation comme suggéré dans les manuels et les livres d'enseignement sélectionner et utiliser une gamme limitée de ressources supplémentaires pertinentes et d'aides pédagogiques techniques planifier des séquences d'activités appropriées, en prêtant attention au rythme, à la variété et à l'utilisation du temps planifier des activités pour développer l'autonomie des apprenant-es en suivant les procédures suggérées par le manuel ou l'école sélectionner des activités visant à amener les apprenant-es à réutiliser des éléments déjà rencontrés introduire des éléments de sensibilisation interculturelle dans les activités de cours 	<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> sélectionner et concevoir des supports pédagogiques au-delà du manuel de cours, en utilisant d'autres supports d'enseignement de la langue et des livres de ressources pour enseignants adaptés aux besoins et styles d'apprentissage des apprenant-es, en tenant compte de leur contexte culturel décider des séquences d'activités appropriées, du moment et du rythme des activités et phases de cours, en les adaptant aux progrès et aux besoins des apprenant-es planifier des activités favorables à l'autonomie des apprenant-es, en tenant compte de leurs besoins spécifiques réfléchir et évaluer la planification selon les progrès des apprenant-es, et identifier les points forts et les domaines à développer davantage renforcer l'apprentissage avec des activités visant à garantir que les apprenant-es ont des opportunités de réutiliser et d'élargir les éléments linguistiques déjà rencontrés 	<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> évaluer de manière critique, sélectionner et utiliser des approches et des stratégies pour améliorer les opportunités d'apprentissage sélectionner et créer des ressources pédagogiques à partir de supports authentiques, les adapter pour qu'ils conviennent au niveau linguistique et aux besoins des apprenant-es sélectionner ou développer une variété de procédures, techniques et activités d'enseignement à utiliser par d'autres enseignant-es aider les enseignant-es moins expérimenté-es à sélectionner des supports et des ressources et à planifier des tâches et des activités intégrer dans les activités d'apprentissage une large gamme de techniques favorables à l'autonomie des apprenant-es concevoir des activités pour développer l'autonomie des apprenant-es et leurs compétences d'apprentissage afin de les utiliser en dehors de la salle de classe



Enseigner et accompagner l'apprentissage

Axe clé 1 : Méthodologie d'enseignement		
Phase de développement 1	Phase de développement 2	Phase de développement 3
<p>Connaissance de</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> concepts et méta-langage nécessaires pour gérer des explications simples et répondre à des questions linguistiques de base à des niveaux inférieurs les notions de « réception », « production » et « interaction » comme aspects clés du développement des compétences linguistiques l'impact des facteurs affectifs sur l'apprentissage les principales approches, méthodes et techniques d'enseignement des langues, et leurs principes sous-jacents 	<p>Connaissance de</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> problèmes clés dans la théorie de l'apprentissage pertinents dans l'apprentissage des langues les principes et la logique derrière la sélection et l'utilisation des approches, méthodes et techniques pédagogiques couramment utilisées le rôle des facteurs cognitifs et affectifs dans le processus d'apprentissage et le développement de la compétence linguistique 	<p>Connaissance de</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> théories et recherches liées à des approches et méthodes plus spécialisées d'enseignement des langues (par exemple, l'apprentissage basé sur les tâches, l'approche lexicale, les facteurs cognitifs et affectifs dans l'apprentissage, etc.)
<p>Compétences :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> utiliser des techniques d'enseignement de base pour développer des compétences réceptives et encourager une communication productive et interactive utiliser une gamme de techniques de base pour présenter et promouvoir la pratique et soutenir l'apprentissage de la langue cible (grammaire, vocabulaire et prononciation) utiliser un langage en classe adapté au niveau des apprenant-es 	<p>Compétences :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> utiliser efficacement différentes techniques d'enseignement/apprentissage pour le développement des compétences réceptives, et s'engager dans une communication productive et interactive mettre en place et exécuter efficacement une large gamme d'activités et de techniques d'apprentissage des langues en classe, et suivre leur efficacité 	<p>Compétences :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> utiliser une large gamme d'approches et de techniques d'enseignement de manière efficace et flexible pour développer pleinement les compétences réceptives et productives évaluer la pertinence des techniques pour différentes situations d'enseignement et d'apprentissage, et déployer de manière créative un large éventail de techniques



Axe clé 2 : Ressources et supports

Phase de développement 1

Connaissance de

- les principaux types de ressources d'apprentissage et les façons dont elles peuvent être utilisées pour une gamme limitée de niveaux et de types d'apprenant-es

Compétences :

- utiliser efficacement une gamme limitée de documents publiés et d'autres ressources d'apprentissage
- gérer les ressources d'enseignement/d'apprentissage de manière efficace dans des contextes/situations d'enseignement familiers
- utiliser les ressources efficacement en suivant les suggestions d'un guide ou d'un manuel de cours
- créer des supports d'apprentissage simples en accord avec les intérêts et les besoins des apprenant-es en complément d'autres ressources
- techniques de base pour utiliser des supports authentiques en classe
- adopter une approche professionnelle en matière de droit d'auteur et indiquer la source des supports

Phase de développement 2

Connaissance de

- la logique et les principes derrière la conception, le séquençage et l'utilisation d'une gamme de ressources d'apprentissage, y compris les supports numériques et Internet
- la relation entre le contenu culturel dans les ressources d'apprentissage et le

Compétences :

- adapter et utiliser efficacement un large éventail de supports d'apprentissage publiés et autres, y compris des ressources numériques
- évaluer la pertinence des supports d'apprentissage en fonction des contextes d'enseignement, en tenant compte des aspects linguistiques, culturels et cognitifs
- sélectionner, adapter et concevoir des supports d'enseignement/apprentissage pour une gamme de situations d'enseignement afin d'optimiser les résultats d'apprentissage
- utiliser efficacement diverses ressources, y compris le tableau et le langage corporel, pour optimiser les résultats d'apprentissage
- adapter et utiliser de manière créative les technologies de l'information et de la communication (TIC) pour faciliter l'apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe

Phase de développement 3

Connaissance de

- méthodes d'évaluation d'une large gamme de supports selon différents points de vue pratiques et théoriques, en tenant compte des degrés d'authenticité linguistique et culturelle
- catégories, genres et types de texte dans l'enseignement et l'apprentissage des

Compétences :

- adapter ou concevoir et utiliser des ressources efficacement pour un large éventail de contextes d'enseignement
- réviser, évaluer et sélectionner des supports et des ressources à destination de l'équipe enseignante
- créer des supports supplémentaires basés sur des textes oraux et écrits authentiques, y compris des ressources numériques, et les notes des enseignants
- conseiller et guider les collègues dans le choix, l'adaptation et la conception de supports
- développer et gérer des plateformes de gestion de l'apprentissage en ligne (par exemple, Moodle) dans un contexte d'apprentissage mixte



Axe clé 3 : Interactions avec les apprenant-es

Phase de développement 1

Connaissance de

- principes et procédures de base pour gérer les interactions enseignant-classe ; enseignement en classe entière, travail de groupe, travail en binôme ou activités individuelles
- concepts et méta-langage pertinents pour gérer des explications simples et répondre à des questions linguistiques de base à deux ou trois niveaux

Compétences :

- établir un rapport positif propice à un apprentissage efficace
- mettre en place et surveiller une gamme basique d'activités d'apprentissage des langues en classe, y compris le travail en binôme et en groupe, en suivant les suggestions d'un guide de l'enseignant
- donner des instructions claires pour une gamme d'activités de classe de base
- superviser une gamme d'activités de base, y compris motiver les apprenant-es à participer, encourager l'interaction et la communication entre eux/elles
- varier les schémas d'interaction pour

Phase de développement 2

Connaissance de

- les principes et procédures permettant une gestion efficace d'une large gamme de modes d'interaction pour optimiser l'apprentissage, y compris le passage en souplesse d'un type d'activité à un autre
- concepts et terminologie pertinents pour donner des explications et répondre à des questions linguistiques et d'utilisation à un éventail assez large de niveaux

Compétences :

- mettre en place et surveiller efficacement un large éventail d'activités d'apprentissage des langues en classe, en alternant en souplesse travail en classe entière, en binôme, en groupe et individuel, afin d'optimiser les résultats d'apprentissage
- donner des instructions claires et pertinentes pour une variété de types d'activités, y compris en vue de changements efficaces de format d'activité ou d'interaction
- aider les apprenant-es à activer leurs stratégies d'apprentissage existantes afin de se préparer et d'effectuer des tâches
- répondre au feedback des apprenant-es et l'intégrer, et gérer les désaccords culturels ou autres entre les apprenant-es
- varier les rôles de l'enseignant-e et de l'apprenant-e pour promouvoir des activités centrées sur l'apprenant-e

Phase de développement 3

Connaissance de

- la sociolinguistique et la classe de langue
- applications de l'analyse du discours en classe dans l'observation et l'auto-observation
- concepts et terminologie pertinents pour gérer les explications et répondre aux questions linguistiques et d'utilisation à tous les niveaux

Compétences :

- mettre en place et gérer efficacement un travail de groupe à plusieurs niveaux centré sur l'apprenant-e
- guider les enseignant-es moins expérimenté-es dans la gestion de la classe, y compris la gestion des incidents découlant des différences culturelles et autres entre apprenant-es
- rédiger des instructions claires pour les



Axe clé 4 : Gestion des cours

Phase de développement 1

Phase de développement 2

Phase de développement 3

Connaissance de

- les types de conseils et de styles d'enseignement nécessaires pour répondre aux besoins des différent-es apprenant-es

Compétences :

- veiller à l'implication des différent-es apprenant-es dans des classes présentant un éventail limité de niveaux (par le rythme, le timing et la variété, la pondération, etc.)
- utiliser la voix, le langage corporel et l'attitude pour communiquer avec la classe
- créer une atmosphère de classe positive et constructive
- exécuter la leçon comme prévu tout en ajustant le rythme, le format et le feedback en fonction des réactions des apprenant-es
- utiliser le temps efficacement afin que les apprenant-es sentent qu'ils/elles progressent et restent motivé-es
- adopter différents rôles de l'enseignant-e et de l'apprenant-e selon le contexte d'enseignement/apprentissage

Compétences :

- dispenser des cours efficaces à des classes comptant des apprenant-es appartenant à un large éventail de niveaux et dans des cours spécialisés
- organiser des séquences d'enseignement et d'apprentissage plus longues, en intégrant de la variété, de l'improvisation et de l'intérêt culturel comme moyen de maintenir l'engagement et la motivation des apprenant-es
- rechercher du contraste ou de l'homogénéité au sein du groupe, et diagnostiquer les besoins spécifiques des apprenant-es au sein d'une classe
- évaluer, réagir et répondre aux besoins des apprenant-es sur le vif
- gérer des groupes d'apprenant-es de différentes origines culturelles, d'âges différents et/ou ayant des capacités et des besoins différents
- adapter et varier les rôles de l'enseignant-e pour correspondre au contexte et aux besoins émergents des apprenant-es

Compétences :

- observer et encadrer des collègues moins expérimenté-es pour les aider à maintenir et à renforcer la motivation des apprenant-es
- utiliser l'enseignement et l'apprentissage basés sur des tâches de manière imaginative pour développer les compétences linguistiques des apprenant-es
- conseiller les pairs sur l'efficacité des différents rôles de l'enseignant-e pour renforcer l'engagement cognitif et affectif et améliorer l'apprentissage



Axe clé 5 : Utilisation des supports numériques

Phase de développement 1

Connaissance de

- logiciel de base nécessaire pour préparer des documents et des supports pour l'enseignement
- sites Web utiles et moteurs de recherche

Compétences :

- traiter le texte conformément aux conventions
- suivre les menus pour utiliser les logiciels
- utiliser PowerPoint et les technologies standard en classe (par exemple MP3, CD, internet)
- télécharger des ressources depuis des sites Web
- rechercher du matériel pédagogique sur Internet
- classer les supports dans des dossiers numériques organisés de manière logique

Phase de développement 2

Connaissance de

- aspects techniques et utilisation des projecteurs, tableaux blancs interactifs (TBI), logiciels de création média, fichiers audio et vidéo, et images
- principaux usages des équipements numériques, des appareils mobiles, d'Internet et des logiciels pertinents pour faciliter l'apprentissage des langues

Compétences :

- utiliser des projecteurs dans le cadre des cours impliquant l'utilisation d'Internet, de DVD, etc.
- résoudre les problèmes concernant l'équipement numérique de la salle de classe
- utiliser des logiciels pour gérer les images, les DVD et les fichiers sonores
- recommander des supports en ligne appropriés
- créer des leçons avec des textes, des images, des graphiques téléchargés, etc.
- utiliser le TBI de manière créative
- définir et superviser le travail en ligne individuel

Phase de développement 3

Connaissance de

- coordination du travail de projet avec des supports numériques (caméra, internet)
- systèmes de gestion de l'apprentissage (LMS, *learning management system*) et plateformes internet, et leur application pour favoriser l'apprentissage des langues autonome et interactif
- diverses utilisations des appareils et applications d'apprentissage sur mobile pour l'apprentissage des langues

Compétences :

- entraîner les étudiants à sélectionner et à utiliser des exercices en ligne
- former les étudiants à participer à l'utilisation du TBI et à l'utilisation de téléphones mobiles, etc. pour l'apprentissage des langues
- utiliser n'importe quel logiciel de bureau et Web standard, y compris les applications liées aux médias
- montrer à des collègues comment exploiter le potentiel pédagogique des nouveaux outils (par exemple, les téléphones mobiles, les TBI, etc.)
- concevoir des modules d'apprentissage mixte en utilisant un système de gestion de l'apprentissage (LMS), par exemple Moodle



Axe clé 6 : Suivi de l'apprentissage

Phase de développement 1

Connaissance de

- psychologie de base en matière d'apprentissage, et comment les langues, y compris la langue maternelle, sont apprises/acquises
- problématiques clés relatives aux différences individuelles entre les apprenant-es et leur effet sur la dynamique de classe
- le rôle du feedback et de la correction des erreurs dans la promotion de l'apprentissage des langues
- la nature et le rôle des différents types de motivation dans l'apprentissage

Compétences :

- identifier les erreurs des apprenant-es et utiliser une gamme de techniques de base pour les corriger auprès d'un éventail limité de niveaux
- donner un feedback clair qui identifie les points positifs ainsi que les domaines nécessitant un travail supplémentaire
- guider les apprenant-es vers des supports de référence appropriés pour la grammaire et le lexique
- identifier les besoins émergents et y répondre, demander conseil si nécessaire

Phase de développement 2

Connaissance de

- l'impact des contextes culturels, sociaux et d'apprentissage spécifiques sur l'apprentissage et l'enseignement des langues
- les différences individuelles chez les apprenant-es (aptitude, motivation, style d'apprentissage, éducation et milieu social, etc.) et leur impact sur l'apprentissage et l'enseignement
- les usages et l'impact des différents types et sources de feedback pour les apprenant-es (par exemple, provenant des pairs, via l'auto-évaluation, etc.), sur différents aspects de la performance tels que la fluidité et la précision
- le rôle des erreurs dans le développement de la compétence linguistique des apprenant-es et dans l'apprentissage des langues

Compétences :

- transmettre un feedback à la fois utile et encourageant, aidant les apprenant-es à identifier les progrès dans l'apprentissage et les moyens de rechercher un soutien pratique supplémentaire
- réagir en souplesse à l'humeur, au feedback et aux problèmes des apprenant-es, changer les plans pour répondre aux besoins ou aux opportunités qui surgissent
- utiliser une gamme de techniques pour gérer les erreurs des apprenant-es, y compris l'auto-correction et la correction par les pairs, en adaptant les interventions de manière appropriée en fonction du type d'activité

Phase de développement 3

Connaissance de

- principales conclusions issues de la recherche sur la théorie générale de l'éducation, l'acquisition et l'apprentissage de la langue maternelle et des langues secondaires, les aspects universels du langage ; et leur impact sur le transfert linguistique

Compétences :

- écouter activement les apprenant-es et les conseiller sur les problèmes d'apprentissage et les moyens de les résoudre
- conseiller les collègues sur les techniques de suivi de l'apprentissage, de feedback aux apprenant-es et de gestion des erreurs des apprenant-es



Axe clé 7 : Autonomie de l'apprenant·e

Phase de développement 1

Connaissance de

- ce que signifie « l'autonomie de l'apprenant·e », et la nécessité de trouver des moyens de la développer

Compétences :

- planifier des activités pour développer l'autonomie des apprenant·es en suivant les procédures suggérées par le manuel de cours, les collègues ou l'école

Phase de développement 2

Connaissance de

- certaines techniques pour développer l'autonomie des apprenant·es

Compétences :

- inclure des activités pour développer l'autonomie des apprenant·es selon les besoins, en tenant compte de leurs besoins spécifiques
- mettre en place et gérer des projets simples individuels et de groupe en dehors de la classe pour activer et pratiquer la langue
- impliquer les apprenant·es dans la prise de décision au sein de la leçon et du cours
- encourager les apprenant·es à s'approprier leur apprentissage et les conseiller sur les possibilités d'apprentissage en autonomie
- former les apprenant·es à utiliser les « Can Do statements », un portfolio linguistique et/ou d'autres instruments pour l'auto-évaluation

Phase de développement 3

Connaissance de

- une large gamme de techniques pour développer et maintenir l'autonomie de l'apprenant·e

Compétences :

- intégrer un large éventail de techniques pour développer l'autonomie des apprenant·es dans les activités d'apprentissage générales
- concevoir des activités pour développer l'autonomie des apprenant·es et leurs compétences d'apprentissage afin de les utiliser en dehors de la salle de classe
- aider les apprenant·es et les collègues à mettre en place et à gérer leurs propres projets hors classe pour le développement linguistique
- développer l'autonomie des apprenant·es en les aidant à définir leurs propres objectifs et en discutant des différentes manières de continuer à apprendre en dehors de la salle de classe



Évaluer l'apprentissage

Axe clé 1 : Évaluation et programme

Phase de développement 1	Phase de développement 2	Phase de développement 3
<p>Connaissance de</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • les différences fondamentales entre l'évaluation, l'appréciation et le test • l'importance de la performance en classe des apprenant-es dans l'évaluation des besoins d'apprentissage • la relation entre les résultats d'apprentissage prévus tels que spécifiés par l'institution et les principes d'évaluation appliqués • les niveaux de compétence de base du CECR et la progression de l'apprentissage tels qu'exprimés à travers les « Can Do statements » dans l'échelle globale du CECR et la grille pour l'auto-évaluation <p>Compétences :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • surveiller l'apprentissage en classe pour identifier les besoins d'apprentissage et les réalisations • effectuer l'évaluation selon les instructions de l'institution • évaluer la performance des apprenant-es par rapport aux niveaux du CECR 	<p>Connaissance de</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • les principes sous-jacents et les différences entre le test, l'évaluation et l'appréciation • la distinction entre l'évaluation formative, sommative et diagnostique, et quels sont leurs meilleurs usages • les relations potentielles entre l'enseignement/l'apprentissage et les processus d'évaluation • les principes, l'organisation et le système de classification du CECR, et leurs implications et impacts sur l'évaluation <p>Compétences :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • prendre des décisions éclairées sur le moment de tester, d'évaluer ou d'examiner • évaluer les performances des apprenant-es à l'aide de tests basés sur les échelles du CECR et adaptés aux besoins et aux objectifs des apprenant-es • faire prendre conscience aux apprenant-es de leurs progrès dans l'apprentissage des langues, comme exprimé, par exemple, dans les « Can Do statements » du CECR afin de faciliter l'auto-évaluation des apprenant-es et de les faire gagner en autonomie 	<p>Connaissance de</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • les critères clés dans la conception des tests de langue, l'évaluation et l'appréciation, et comment les appliquer de manière appropriée • différents types d'apprentissage appropriés aux différents niveaux du CECR ; par exemple, l'élément cognitif accru pour atteindre les niveaux B2 et au-delà et les implications pour l'évaluation • les principes et l'application des techniques d'« évaluation pour l'apprentissage » • les distinctions plus fines au sein des niveaux « plus » du CECR, par exemple la nature du niveau de compétence B1+ par rapport à B1 ou B2 <p>Compétences :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • guider et conseiller les autres pour faire des choix éclairés sur le moment opportun de tester, d'évaluer et d'examiner, et comment utiliser les données en résultant • créer et développer un système d'évaluation faisant partie intégrante du cursus et du programme • appliquer les critères du CECR pour décrire et évaluer les compétences linguistiques dans toutes les situations d'apprentissage des langues



Axe clé 2 : Types de tests – sélection, conception et organisation

Phase de développement 1

Connaissance de

- types courants de tests, (par exemple, placement, diagnostic, etc.) et types de tâches (par exemple, choix multiple, texte à trous, etc.)
- procédures pour réaliser différents types de test
- diverses techniques de base pour évaluer le travail des apprenant-es
- comment corriger, noter et commenter le travail des apprenant-es

Compétences :

- faire une sélection parmi une gamme pré-établie de tests disponibles (publiés et disponibles en interne) et les utiliser dans des situations connues
- superviser les candidats aux tests et noter les tests en classe (informels et formels)
- organiser les tests selon les procédures en veillant à ce que les conditions de test soient respectées
- utiliser un système de notation ou de score approprié pour le test afin de garantir que les apprenant-es reçoivent la note/le score qui correspond à leur travail

Phase de développement 2

Connaissance de

- une large gamme de types de tests différents et de techniques d'évaluation, en tenant compte des compétences cognitives et métacognitives (par exemple, l'âge, le domaine, etc.)
- une large gamme de méthodes de notation/évaluation et les techniques sous-jacentes, par exemple, la pondération, l'utilisation de différents types d'échelle de notation/évaluation

Compétences :

- collaborer à la conception de tests et de tâches d'évaluation qui sont adaptés à l'objectif
- utiliser les tâches d'évaluation efficacement pendant l'enseignement
- surveiller et suivre l'organisation des tests (faire passer les tests, les noter, enregistrer les notes)
- sélectionner et utiliser une méthode de notation/évaluation appropriée en accord avec l'objectif et la conception primaires du test

Phase de développement 3

Connaissance de

- différents types de techniques de test et d'évaluation, selon leur fiabilité et leur validité pour l'objectif visé, le niveau d'enjeu, etc.
- le concept de validité et les différences entre les divers types de validité, et leur impact sur la conception des tests et leur mise en œuvre
- les différents usages de l'évaluation et des tests quantitatifs et qualitatifs
- les différences essentielles entre les techniques et tests d'évaluation « standard » et personnalisés, ainsi que les avantages et inconvénients de chacun
- les aspects interculturels de l'évaluation et des tests, et les attitudes de différents groupes d'apprenant-es à leur égard

Compétences :

- utiliser des types de tâches appropriés et valides pour concevoir et construire une large gamme d'outils de test et d'évaluation pour divers contextes et groupes
- coordonner les procédures d'évaluation et de test au sein d'une équipe d'évaluateurs afin d'assurer la cohérence de l'approche et la fiabilité des résultats des tests et des évaluations
- élaborer des échelles de notation et s'assurer qu'elles sont valides et peuvent être appliquées de manière appropriée pour favoriser le développement de l'autonomie des apprenant-es et fournir un renforcement positif de l'apprentissage



Axe clé 3 : Impact de l'évaluation sur l'apprentissage

Phase de développement 1

Connaissance de

- les objectifs fondamentaux de l'évaluation pour favoriser l'apprentissage
- les types de feedback qui peuvent être transmis, par exemple, à partir de tests formels, d'évaluations des performances de la classe, d'une évaluation générale
- autres manières de transmettre un feedback, par exemple l'auto-évaluation,
- l'évaluation par les pairs, l'évaluation par l'enseignant

Compétences :

- sélectionner des moyens appropriés pour transmettre un feedback aux apprenant-es
- transmettre un feedback aux apprenant-es en adéquation avec l'objectif de l'évaluation et des tâches d'évaluation et d'une manière qui aide ensuite l'apprentissage
- identifier les situations dans lesquelles l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs peuvent être utiles

Phase de développement 2

Connaissance de

- les différents objectifs pour lesquels les tests et l'évaluation peuvent être utilisés, par exemple l'évaluation de l'apprentissage, l'évaluation pour l'apprentissage, la certification
- le feedback comme moyen de soutenir l'apprentissage en favorisant l'autonomie de l'apprenant-e et la définition d'objectifs d'apprentissage et d'un plan d'apprentissage
- façons de transmettre un feedback de manière à respecter la culture et les attentes des apprenant-es

Compétences :

- transmettre un feedback à l'apprenant-e et l'aider à l'utiliser dans la planification et le développement futurs de son apprentissage
- faire prendre conscience aux apprenant-es des critères d'évaluation afin de les engager dans le suivi de leur propre progression grâce à toute une gamme de mécanismes d'évaluation
- appliquer une approche constructive et systématique pour gérer les erreurs
- fournir un feedback individualisé et pertinent pour permettre aux apprenant-es de commencer à suivre leurs propres progrès et réalisations

Phase de développement 3

Connaissance de

- façons dont l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs et les diverses méthodes d'évaluation non standard peuvent être conçues et utilisées pour favoriser un apprentissage efficace
- le développement de parcours d'apprentissage individualisés
- façons d'utiliser le feedback comme facteur de motivation pour améliorer l'autonomie et l'estime de soi des apprenant-es

Compétences :

- utiliser les résultats de l'évaluation afin que les apprenant-es puissent, de manière autonome ou avec l'aide de l'enseignant-e, sélectionner, planifier et évaluer leur apprentissage
- analyser et évaluer l'approche la plus efficace pour transmettre un feedback en vue d'un apprentissage individualisé



Axe clé 4 : Évaluation et processus d'apprentissage

Phase de développement 1

Connaissance de

- une gamme basique de techniques pour faire passer les examens, par exemple, lire les intitulés, se familiariser avec les types de tâches, etc.
- le rôle de l'évaluation et de l'auto-évaluation pour favoriser la motivation des apprenant-es

Compétences :

- réaliser des tâches simples d'évaluation linguistique dans le contexte d'activités d'apprentissage en classe
- soutenir le développement de techniques pour faire passer les examens grâce à l'utilisation de supports et de tâches pratiques d'examen

Phase de développement 2

Connaissance de

- une gamme détaillée de techniques pour faire passer les examens et leur efficacité

Compétences :

- démontrer et fournir une expérience eu égard aux types de tâches et mécanismes afin de développer des stratégies pour faire passer les tests pour l'apprenant-e
- utiliser l'évaluation comme moyen de motiver l'apprenant-e et de soutenir l'apprentissage

Phase de développement 3

Connaissance de

- l'efficacité de diverses approches pour développer des stratégies visant à faire passer les examens
- les différents types de motivation qui influencent le choix de l'apprenant-e dans l'évaluation

Compétences :

- intégrer des opportunités de développement de stratégies d'examen dans le programme



Langue, communication et culture

Axe clé 1 : Utilisation de la langue cible efficacement avec les apprenant-es

Phase de développement 1

Connaissance de

- les limites de la communication et les difficultés d'apprentissage des apprenant-es ayant de faibles niveaux de maîtrise de la langue

Compétences :

- sélectionner la langue utilisée en classe pour communiquer efficacement avec les apprenant-es de la langue cible jusqu'au niveau B2
- reconnaître les principales causes des difficultés de communication, par exemple, jusqu'au niveau B1
- surmonter les problèmes de communication de base avec les apprenant-es jusqu'au niveau B1

Phase de développement 2

Connaissance de

- les causes des difficultés de communication des apprenant-es avec des niveaux de maîtrise faibles et intermédiaires

Compétences :

- communiquer efficacement avec les apprenant-es de la langue cible jusqu'au niveau C1
- anticiper la plupart des difficultés de communication jusqu'au niveau B2 au minimum
- surmonter tout problème de communication significatif avec les apprenant-es jusqu'au niveau B2 au minimum

Phase de développement 3

Connaissance de

- les moyens par lesquels les difficultés de communication peuvent être surmontées en utilisant diverses stratégies linguistiques et interpersonnelles

Compétences :

- communiquer efficacement avec les apprenant-es de la langue cible à tous les niveaux
- identifier et surmonter les difficultés de communication et maintenir le flux de communication



Axe clé 2 : Application des principes du CECR

Phase de développement 1

Connaissance de

- les 6 niveaux de maîtrise de l'échelle globale du CECR
 - quelques « Can Do statements » de base
- les concepts de « texte » et « tâche »
- les concepts d'« approche centrée sur l'apprenant-e » et d'« approche actionnelle »
- les principales caractéristiques des niveaux de langue, de la communication interculturelle, etc.

Compétences :

- distinguer la maîtrise linguistique des apprenant-es selon les niveaux généraux « utilisateur élémentaire », « utilisateur indépendant » et « utilisateur compétent » de l'échelle globale du CECR
- reconnaître et distinguer les différences fondamentales entre les niveaux de compétence linguistique et de connaissance linguistique au moins aux niveaux A1, A2 et B1
- lier les sujets et les leçons de grammaire aux « Can Do statements » pertinentes
 - un niveau général du CECR (par exemple, A1, A2 et B1)
 - certaines « Can Do statements » spécifiques
- évaluer si les apprenant-s ont :
 - atteint de manière satisfaisante un objectif « Can Do », par exemple au niveau A1-B1
 - atteint le niveau CECR cible global de la classe

Phase de développement 2

Connaissance de

- les implications de l'« approche centrée sur l'apprenant-e » et de l'« approche actionnelle » en tant que principes sous-jacents des programmes de langue
- la gamme complète des descripteurs de l'échelle du CECR, y compris les niveaux « plus »
- une compréhension approfondie de la communication interculturelle, de la langue, des niveaux de langue, etc.
- la distinction entre les compétences et les activités dans les échelles
- les différentes compétences incluses dans la « compétence communicative »
- la différence entre les échelles « utilisateur » et « évaluateur »
- les descripteurs dans la grille d'auto-évaluation du CECR et la grille sur les aspects qualitatifs de l'usage de la langue parlée et écrite

Compétences :

- reconnaître et distinguer les différences spécifiques entre les niveaux de compétence linguistique et de connaissance linguistique jusqu'au niveau B2
- distinguer clairement la compétence linguistique des apprenant-es selon les niveaux A1 à C1, y compris les niveaux « plus », dans tous les domaines de compétence
- planifier des PEA/programmes selon les niveaux du CECR
- sélectionner des supports pédagogiques appropriés pour les cours selon les niveaux du CECR
- enseigner des séquences cohérentes d'activités qui se combinent pour amener les apprenant-es à atteindre les niveaux (globaux et spécifiques) dans les descripteurs du CECR aux niveaux A1-B2

Phase de développement 3

Connaissance de

- connaissance approfondie du CECR et des documents complémentaires ; base de données de « Can Do statements », guides d'utilisation, études de cas, etc., comme base pour la planification des cursus et programmes
- la gamme complète des principes didactiques et pédagogiques qui sont à la base du CECR ; les processus d'apprentissage des langues, le traitement des erreurs, le développement de l'autonomie de l'apprenant-e, l'enseignement de la gamme de compétences
- la méthodologie requise pour concevoir des procédures d'évaluation afin de les calibrer avec les niveaux du CECR tels que décrits dans le manuel du Conseil de l'Europe pour faire correspondre les tests et examens au CECR

Compétences :

- distinguer clairement la compétence linguistique des apprenant-s selon les niveaux A1 à C2, y compris les niveaux « plus », dans tous les axes et domaines de compétence
- faire la distinction entre les différents niveaux de qualité dans l'usage de la langue parlée : diversité, précision, fluidité, interaction et cohérence
- guider les enseignant-es moins expérimenté-es à identifier les niveaux du CECR des apprenant-es
- concevoir et planifier des programmes pour lesquels l'approche reflète les principes du CECR, et qui ont des systèmes de niveaux CECR cohérents



Axe clé 3 : Transmission de solides modèles de langues et conseils

Phase de développement 1

Connaissance de

- domaines susceptibles de poser des difficultés dans l'apprentissage et l'utilisation de la langue cible jusqu'au niveau B1, par exemple

Compétences :

- donner des modèles de langue corrects et des caractéristiques paralinguistiques de l'usage pour les apprenant-es jusqu'au niveau B1, par
 - de bons modèles de prononciation (sons, accentuation et intonation)
 - des modèles corrects de langue écrite (grammaire, style,
- identifier et chercher de l'aide pour les difficultés linguistiques des apprenant-es, et répondre de manière satisfaisante à la plupart des questions linguistiques, par exemple, au niveau A1-B1, en utilisant des sources de référence si nécessaire
- anticiper les difficultés majeures de langue et de communication, et aider les apprenant-es à ces niveaux à les surmonter

Phase de développement 2

Connaissance de

- domaines susceptibles de poser des difficultés dans l'apprentissage et l'utilisation de la langue cible jusqu'au niveau B2, par exemple

Compétences :

- fournir des modèles et des exemples d'utilisation toujours corrects et bien contextualisés jusqu'au niveau B2 au moins
- répondre de manière fiable à toutes les questions linguistiques jusqu'à ce niveau
- anticiper et aider les apprenant-es jusqu'à ce niveau à surmonter les difficultés linguistiques et de communication
- fournir des conseils et répondre correctement aux questions sur la plupart des aspects de l'utilisation communicative de la langue, ainsi que sur la grammaire, le vocabulaire et la prononciation pour les apprenant-es jusqu'à ce niveau
- démontrer des caractéristiques paralinguistiques et amener les apprenant-es à les répéter

Phase de développement 3

Connaissance de

- domaines susceptibles de poser des difficultés dans l'apprentissage et l'utilisation de la langue cible jusqu'au niveau C2 et à des fins précises

Compétences :

- anticiper et aider les apprenant-es à surmonter les difficultés linguistiques et de communication jusqu'au niveau C2
- fournir des conseils facilement compréhensibles et complets, et répondre aux questions sur tous les aspects de l'utilisation communicative de la langue, ainsi que sur la grammaire, le vocabulaire et la prononciation pour les apprenant-es jusqu'au niveau C2 et avec des besoins linguistiques spécifiques
- identifier et répondre aux besoins spéciaux qui surviennent dans la communication/les interactions
- donner des conseils aux apprenant-es sur des moyens alternatifs d'atteindre des objectifs en communication et d'éviter les difficultés de communication.



Axe clé 4 : Prise en considération des questions culturelles pertinentes dans le cadre de l'apprentissage des langues

Phase de développement 1	Phase de développement 2	Phase de développement 3
<p>Connaissance de</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • définitions de « culture » • la relation entre la langue et la culture • comportement culturel pertinent, traditions, artefacts • différences culturelles et problèmes interculturels • caractéristiques de sa propre culture qui peuvent influencer la façon dont on enseigne et se comporte 	<p>Connaissance de</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • langue et culture : pouvoir, genre, statut, conformité etc. • l'impact social des concepts culturels • d'« altérité », de diversité» • l'importance des aspects interculturels dans le choix et le développement des activités et des supports d'enseignement 	<p>Connaissance de</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • l'impact de la culture sur la langue et de la langue sur la culture chez les locuteurs natifs • cultures de l'éducation : enseignement et apprentissage – les relations entre apprenant-es et enseignant-es • types de problèmes interculturels et interpersonnels qui peuvent survenir en classe
<p>Compétences :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • traiter avec d'autres cultures dans le pays d'origine des apprenant-es ou dans les pays de la langue cible • créer une atmosphère de respect, de tolérance et de compréhension • identifier et utiliser des supports qui sont culturellement appropriés (et culturellement inappropriés) pour des apprenant-es donné-es • tenir compte des opinions stéréotypées pertinentes • promouvoir l'inclusivité et la tolérance, et résoudre les difficultés interculturelles 	<p>Compétences :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • adapter les supports pour qu'ils soient culturellement appropriés • identifier et utiliser des approches pédagogiques qui aident les apprenant-es à développer des compétences interculturelles et pluriculturelles • intégrer dans les leçons des axes clés de différence interculturelle (par exemple, la proximité, la politesse, la ponctualité, la franchise et la précision) • aider les apprenant-es à analyser et comparer les comportements culturels, les traditions, les artefacts, etc. avec des supports et des activités appropriés au groupe. • identifier ou adapter des supports qui favorisent la compréhension interculturelle (et l'usage de la langue) • sélectionner et utiliser des supports qui sont bien adaptés et qui étendent les horizons culturels des apprenant-es 	<p>Compétences :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • concevoir/créer des supports qui favorisent la compréhension pluriculturelle (ainsi que l'usage de la langue) • s'appuyer sur des recherches sur le web, des projets et des présentations pour élargir sa propre compréhension des problèmes interculturels et celles des apprenant-es • s'assurer que les apprenant-es comprennent la pertinence des conventions culturelles concernant la proximité, la politesse, la ponctualité, la franchise, etc. • développer de manière systématique la capacité des apprenant-es et des collègues moins expérimenté-es à analyser et discuter des similitudes et des différences culturelles • anticiper et gérer efficacement les domaines de désaccord interculturel et les éventuels incidents • conseiller des collègues moins expérimenté-es sur les techniques pour désamorcer ce type de désaccords et incidents lorsqu'ils surviennent



**Axe clé 5 :
linguistique**

Application des aspects pratiques de la linguistique et de la psycho-linguistique

Phase de développement 1	Phase de développement 2	Phase de développement 3
<p>Connaissance de</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> la manière dont les premières langues, les deuxièmes et les langues supplémentaires se développent concepts de base concernant la connotation, la collocation, la mémorisation par bloc, les expressions figées, etc. 	<p>Connaissance de</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> acquisition du langage des enfants et des adultes les effets de la langue maternelle sur l'apprentissage d'une deuxième langue l'importance de reconnaître les langues maternelles des apprenant-es comme des éléments de leur identité personnelle, et dans leur apprentissage d'autres langues la façon dont fonctionnent les listes de mots (lexiques) et les corpus linguistiques la pertinence de la mémorisation par bloc, de la collocation et des expressions figées dans l'apprentissage des langues 	<p>Connaissance de</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> domaines et registres linguistiques, et langue à des fins spécifiques le découpage lexical et la relation entre le lexique et la grammaire les potentiels usages des corpus et des concordances dans l'enseignement des langues et l'apprentissage
<p>Compétences :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> utiliser des livres de référence et des outils pour sélectionner des éléments de vocabulaire au niveau approprié pour la production et la reconnaissance expliquer ou démontrer les distinctions entre des éléments lexicaux et grammaticaux similaires jusqu'au niveau B1, par exemple, et fournir des exemples 	<p>Compétences :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> utiliser des sources de référence, y compris des listes et inventaires de mots, pour sélectionner et analyser la langue et introduire la production et la reconnaissance jusqu'au moins au niveau C1 expliquer ou démontrer les distinctions entre différentes collocations et connotations du même élément lexical 	<p>Compétences :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> utiliser des concordances pour explorer et démontrer les similitudes et les différences entre l'utilisation lexicale et syntaxique aider les enseignant-es moins expérimenté-es à développer leur compréhension de la pertinence pour l'enseignement des langues des idées issues des études sur l'acquisition des langues et de la linguistique pratique



L'enseignant en tant que professionnel

Axe clé 1 : Auto-évaluation et autonomie de l'enseignant-e

Phase de développement 1	Phase de développement 2	Phase de développement 3
<p>Connaissance de</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> une gamme limitée de processus, stratégies et ressources de développement personnel ses propres forces et domaines à développer (par exemple, méthodologie d'enseignement, développement de supports, évaluation en classe) 	<p>Connaissance de</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> un large éventail de processus et de stratégies de développement personnel toute une gamme d'outils, de ressources et de processus pour renforcer ses points forts et aborder les domaines à 	<p>Connaissance de</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> les principes de la pratique réflexive et les moyens de l'encourager avec les collègues processus et stratégies de développement personnel en profondeur la manière d'évaluer et d'appliquer des outils, des ressources et des processus pour consolider les points forts et aborder les domaines à développer
<p>Compétences :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> s'engager dans le développement personnel de manière professionnelle et éthique dans des contextes éducatifs supervisés enquêter et recueillir des informations sur ses propres forces et domaines à développer (par exemple, méthodologie d'enseignement, développement de supports, évaluation) 	<p>Compétences :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> gérer le développement personnel de manière autonome, professionnelle et éthique dans une variété de contextes éducatifs familiaux identifier, sélectionner/réutiliser et incorporer/exploiter une gamme d'outils, de ressources et de processus pour renforcer ses points forts et aborder les domaines à développer 	<p>Compétences :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> gérer le développement personnel de manière indépendante, professionnelle et éthique dans une variété de contextes, y compris des contextes inconnus évaluer de manière critique les outils, les ressources et les processus et créer/concevoir des approches alternatives afin de développer une plus grande autonomie

Axe clé 2 : Développement collaboratif

Phase de développement 1	Phase de développement 2	Phase de développement 3
<p>Connaissance de</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> l'importance du développement professionnel en collaboration avec des collègues 	<p>Connaissance de</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> l'importance du développement professionnel en collaboration avec des collègues 	<p>Connaissance de</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> l'importance du développement professionnel en collaboration avec des collègues
<p>Compétences :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> participer à des activités de développement collaboratif, par exemple le partage d'idées, les ateliers, l'enseignement en équipe, l'observation 	<p>Compétences :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> s'engager dans, promouvoir et diriger certaines activités de développement collaboratif participer/présenter à des événements de développement professionnel continu (DPC) en dehors de l'institution donner un feedback sur les politiques, processus professionnels et institutionnels, etc. (par exemple, PEA) 	<p>Compétences :</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> évaluer de manière critique les besoins de développement collaboratif et jouer un rôle de premier plan dans l'élaboration de politiques, de processus et de projets encadrer d'autres enseignant-es et faciliter leur développement professionnel ultérieur jouer un rôle actif dans la planification, la présentation et l'évaluation des activités de DPC externes fournir un avis éclairé lorsqu'une personne interroge sur des politiques, des processus professionnels et institutionnels, etc.



Axe clé 3 : Enseignement exploratoire

Phase de développement 1

Connaissance de

- l'importance des pratiques et des processus d'enseignement fondés sur des principes
- l'importance de la pratique exploratoire et de la recherche dans l'enseignement

Compétences :

- utiliser des outils et des processus de référence existants dans le cadre de la pratique exploratoire

Phase de développement 2

Compétences :

- explorer les opportunités de recherche en classe et incorporer les processus de recherche dans le cadre de l'enseignement exploratoire
- sélectionner et adapter les outils et les processus pour la pratique exploratoire

Phase de développement 3

Compétences :

- analyser, évaluer et agir sur les données issues de la recherche exploratoire
- créer/concevoir des outils et des processus alternatifs pour la pratique exploratoire

Axe clé 4 : Observation des cours

Phase de développement 1

Connaissance de

- l'importance d'être réceptif/réceptive à l'observation et au feedback
- l'importance des processus de réflexion dans l'enseignement
- les besoins affectifs des enseignant-es dans l'observation de cours

Compétences :

- s'engager dans l'observation de professeurs plus expérimentés
- interpréter et intégrer le feedback dans la pratique pédagogique en utilisant différents modèles, processus, tâches ou ressources existants

Phase de développement 2

Compétences :

- anticiper les problématiques concernant les processus d'enseignement et d'apprentissage
- sélectionner et adapter différents modèles, processus, tâches, ressources et stratégies en fonction du feedback
- utiliser une variété d'outils de réflexion, par exemple des journaux, des enregistrements vidéo, etc.
- chercher une implication régulière dans l'observation par les pairs, demander des conseils et s'engager dans une discussion collégiale constructive

Phase de développement 3

Compétences :

- être capable d'entreprendre des observations de collègues moins expérimenté-es et de leur fournir un feedback constructif
- créer/concevoir des outils, des processus, des tâches, des ressources et des stratégies alternatives de réflexion et de feedback
- contribuer au développement professionnel d'autres enseignant-es par le biais de processus de coaching ou de mentorat
- jouer un rôle de premier plan dans la promotion d'une culture de développement constructive au sein de l'institution grâce à l'utilisation de l'observation, de la réflexion et du feedback



Axe clé 5 : Conduite professionnelle

Phase de développement 1

Connaissance de

- la nécessité d'une communication continue efficace sur le lieu de travail et avec toutes les parties prenantes

Compétences :

- contribuer à une communication efficace et aider à maintenir l'éthique de l'institution

Connaissance de

- principes éthiques liés à l'enseignement et à l'enseignement des langues
- l'importance de l'enseignement et d'autres tâches et responsabilités professionnelles et administratives au sein de l'institution
- le besoin de différents rôles d'enseignants pour accompagner les réalisations des apprenant-es

Compétences :

- exercer des responsabilités et des devoirs en termes d'enseignement, mais pas seulement, au sein de l'institution
- accomplir des tâches routinières comme faire l'appel, distribuer et récupérer les supports
- livrer les plans et/ou les dossiers requis correctement remplis et dans les délais impartis
- corriger les devoirs et les tests efficacement

Connaissance de

- la mission, la vision et les objectifs éducatifs de l'institution et ce qu'elle représente

Compétences :

- contribuer au maintien de la qualité au sein de l'institution

Phase de développement 2

Compétences :

- identifier et utiliser des stratégies pertinentes pour répondre de manière efficace et constructive aux difficultés prévues et imprévues dans la communication
- contribuer à développer l'éthique de l'institution

Compétences :

- fournir un soutien et donner des conseils aux pairs dans le cadre de leur enseignement et se charger d'autres responsabilités et devoirs professionnels au sein de l'institution
- assumer une variété de rôles pour accompagner la réussite des apprenant-es et l'évolution des pairs par exemple, partager des ressources, observer les pairs, etc.
- gérer la notation et la rédaction de rapports efficacement
- gérer les tâches administratives liées au travail de manière efficace et fiable
- anticiper les tâches régulières mais moins fréquentes et les accomplir en temps voulu
- traiter les problèmes et les demandes des étudiant-es de manière appropriée

Compétences :

- faire preuve de proactivité dans le soutien et la promotion de l'institution à travers une variété d'activités professionnelles
- améliorer et étendre la qualité dans tous les aspects du travail institutionnel

Phase de développement 3

Compétences :

- être proactif/proactive dans le développement ultérieur de la communication et des processus de prise de décision pertinents
- soutenir activement et développer l'éthique de l'institution

Compétences :

- évaluer de manière constructive l'efficacité des responsabilités et devoirs d'enseignement existants et autres au sein de l'institution et développer de nouveaux systèmes et processus si nécessaire
- assumer une variété de rôles pour soutenir et promouvoir la réussite scolaire
- coordonner les tâches administratives avec d'autres ; rassembler des informations, des rapports, des avis, etc. si cela est demandé
- agir en tant que coordinateur/coordinatrice de cours si cela est demandé
- prendre la responsabilité de certaines tâches administratives (par exemple, organiser des réunions avec le corps enseignant, etc.)
- assurer la liaison avec le service des inscriptions, le service financier, les financeurs, les parents, etc. selon les besoins
- contribuer activement à la conception ou à l'examen des systèmes administratifs

Compétences :

- représenter et promouvoir l'institution dans la communauté élargie ; contribuer activement à la planification stratégique de l'institution
- surveiller, examiner et concevoir des systèmes de qualité et contribuer aux pratiques de qualité dans le contexte professionnel plus large



Glossaire

Les définitions ci-dessous se rapportent aux manières dont les termes sont utilisés dans le texte du Cadre, et non à d'autres usages.

affectif

En rapport avec les sentiments, les émotions et la motivation

évaluation

Une approche systématique pour évaluer la capacité (linguistique) d'un-e étudiant-e. Cela passer par un test, un entretien, un questionnaire, une observation, etc.

authentique

Fait référence à des textes parlés ou écrits tirés de situations de communication réelles, c'est-à-dire non conçus à des fins pédagogiques

autonomie

Indépendance dans l'apprentissage, c'est-à-dire sans dépendre du soutien d'un-e enseignant-e

apprentissage mixte

Association de l'apprentissage en face à face avec l'apprentissage en e-learning

CECR, CECL

Un document du Conseil de l'Europe décrivant l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues, et décrivant la compétence linguistique selon six niveaux principaux

mémorisation par bloc

La façon dont les mots se regroupent pour former des expressions semi-figées telles que « comment ça va », « je vous en prie », etc., qui peuvent être apprises comme des unités.

recherche en classe

Recherche axée sur l'enseignement et l'apprentissage qui est réalisée en classe par l'enseignant-e lui/elle-même ou par du personnel de recherche ou un collaborateur/une collaboratrice

cognitif

En rapport avec les processus mentaux tels que la perception, le raisonnement, l'établissement de connexions

collocation

Le regroupement de mots avec certains autres mots, par exemple, « une grande femme », « la haute montagne » ; « passer un test », « commettre une erreur »

connotation

Une association ou une idée suggérée par un mot. Les mots peuvent avoir des connotations positives ou négatives ; par exemple, « terroriste » par rapport à « combattant de la liberté » peuvent désigner la même personne, mais terroriste a une connotation négative tandis que combattant de la liberté a une connotation positive.

corpus, pluriel : corpora (linguistique-s)

Un ensemble d'exemples d'utilisation de la langue qui peut être employé pour illustrer, par exemple, les manières les plus fréquentes d'utiliser des mots, des structures grammaticales, etc.

programme

Une description générale des objectifs, du contenu, de l'organisation, des méthodes, etc. d'un cours éducatif.

personnalisé

Adapté aux besoins spécifiques d'un-e apprenant-e ou d'un groupe d'apprenant-es

projecteur

Un appareil électronique qui peut être connecté à un ordinateur pour projeter des images ou des textes à destination de toute une classe

descripteur

Une expression ou une phrase, par exemple dans le CECR, décrivant ce qu'un individu peut faire avec la langue et la communication à un niveau spécifique du CECR

ressources numériques

Supports qui se présentent sous forme informatisée, pas imprimée

analyse du discours

Analyse de la façon dont la langue est utilisée dans une situation ou un contexte réel spécifique

domaine

Secteur de la vie sociale ou professionnelle dans lequel la langue est utilisée

culture éducative

La tradition et le contexte éducatif d'un pays ou d'un groupe spécifique

évaluation

Utiliser des éléments probants pour décider quel niveau de compétence a été atteint

pratique exploratoire

Essayer de nouvelles techniques ou supports de type expérimental dans l'enseignement et évaluer leur pertinence et efficacité

évaluation formative, sommative

L'évaluation formative est une évaluation qui a lieu pendant l'apprentissage et qui vise à fournir des conseils qui contribuent à approfondir l'apprentissage ; l'évaluation sommative se déroule à la fin d'une étape d'apprentissage en tant que bilan de ce qui a été appris.

fréquence

Le nombre de fois que certains mots ou formes grammaticales apparaissent dans le langage normal ; par exemple, plus un mot est fréquent, plus il peut être utile pour les apprenant-es élémentaires.

fonctions, fonctions linguistiques

Les objectifs pour lesquels la langue est utilisée, par exemple s'excuser, inviter, remercier, etc.

genres de discours, de texte

Le discours parlé et les textes écrits peuvent être classés selon leur type, par exemple, un e-mail est différent d'un rapport ou d'un article de presse ; une conversation informelle est différente d'un débat ou d'un discours.



notation

Décider et communiquer aux apprenant-es le niveau de compétence qu'ils/elles ont atteint dans une certaine langue ou un domaine de compétence après une évaluation, ou décider à quel point ils/elles ont bien réalisé une tâche

individualisé

Adapté aux besoins des différent-es apprenant-es

compétences intégrées

L'apprentissage des langues qui implique la combinaison des compétences linguistiques, par exemple, lire puis parler et/ou écrire sur ce qui a été lu

interaction, transaction

L'interaction implique des personnes communiquant les unes avec les autres, par exemple, dans une discussion ; une transaction implique de transmettre des informations ou de demander de faire quelque chose, par exemple avec des instructions ou un ordre, et implique généralement un résultat

tableau blanc interactif (tbi)

Équipement informatisé sous la forme d'un tableau mural utilisé pour des présentations et d'autres applications pour l'enseignement et l'apprentissage. Il peut être utilisé de manière dynamique par les enseignant-es et les participant-es aux cours avec des marqueurs électroniques et/ou également comme un grand écran d'ordinateur ou de projecteur

difficultés interculturelles

Difficultés résultant des différences culturelles des individus via l'incompréhension ou le rejet des normes culturelles des autres.

modèles de langues

Des exemples clairs (généralement parlés) de langue principalement fournis par un-e enseignant-e ou un enregistrement numérique, adaptés aux apprenant-es pour écouter, comprendre et reproduire ou manipuler.

transfert linguistique

La manière dont les caractéristiques de la première langue de l'apprenant-e peuvent affecter son apprentissage et l'utilisation d'une autre langue : ces caractéristiques peuvent les aider ou peuvent « interférer » avec la façon dont ils/elles utilisent la deuxième langue

parcours d'apprentissage

Méthodes proposées par un-e enseignant-e ou dans des supports de cours que les différent-es apprenant-es peuvent suivre pour atteindre le niveau de compétence qu'ils/elles souhaitent atteindre.

système de gestion de l'apprentissage (LMS)

Un cadre numérique tel que Moodle, généralement sur Internet, dans lequel l'apprentissage peut avoir lieu. La plateforme peut contenir des tâches, des textes et des exemples de langue parlée, des clips vidéo, des exercices d'évaluation et des moyens de communiquer avec un-e enseignant-e et d'autres apprenant-es, par exemple un forum ou un blog.

style d'apprentissage

La manière dont les différent-es apprenant-es abordent et gèrent leur apprentissage (de la langue) en fonction de leurs préférences ; par exemple, certain-es apprenant-es s'appuient beaucoup sur des exemples écrits, tandis que d'autres préfèrent écouter ; certain-es aiment mémoriser la langue, d'autres préfèrent expérimenter.

gestion des cours

La manière dont un-e enseignant-e met en œuvre son plan de cours, y compris en donnant des instructions, en organisant des tâches, en transmettant son feedback, en utilisant le temps, etc.

approche lexicale

Une approche spécifique de l'enseignement des langues développée dans les années 1990 où l'accent était principalement mis sur le vocabulaire et sa signification ainsi que son utilisation plutôt que sur d'autres aspects de la langue.

mentor, mentorat

Un mentor est une personne à qui l'on demande ou que l'on invite à aider une autre personne, dans ce cas un-e autre enseignant-e ; le mentorat implique généralement un-e enseignant-e plus expérimenté-e aidant un-e enseignant-e moins expérimenté-e, notamment en l'observant, en l'aidant à planifier les choses, etc.

métalangage

Langage technique utilisé pour discuter d'un autre domaine comme les structures grammaticales, la phonologie, les méthodes d'enseignement ou les tests

apprentissage mobile

L'apprentissage (des langues) impliquant l'utilisation de téléphones portables, de tablettes, etc. afin que l'apprentissage puisse se poursuivre lorsque l'apprenant-e n'est pas en classe

suivi

Écouter ce que les apprenant-es disent ou lire ce qu'ils/elles écrivent afin de pouvoir ensuite transmettre un feedback

résultats, résultats d'apprentissage

Les résultats attendus et réels de l'apprentissage (des langues)

projets hors classe

Projets organisés par un-e enseignant-e impliquant des groupes d'apprenant-es (ou des apprenant-es en particulier) pour utiliser la langue en dehors de la salle de classe ; le projet pourrait impliquer des activités telles que des recherches sur Internet, des entretiens avec d'autres locuteurs de la langue, la préparation d'une présentation dans la langue, etc.

paralinguistique

Aspects de la communication qui n'impliquent pas la langue, par exemple les gestes, le langage corporel, l'expression faciale et le contact visuel, les pauses

évaluation par les pairs

Évaluation d'un aspect de la langue d'un apprenant-e, par exemple un travail écrit, réalisée par un-e autre apprenant-e

observation par les pairs

Observation d'un-e enseignant-e par un-e collègue enseignant-e, impliquant de transmettre un feedback par la suite, de comparer l'approche de l'enseignant-e avec celle de la personne qui observe, etc.

pluriculturalisme

Un terme apparu dans les documents du Conseil de l'Europe pour décrire la capacité des individus à répondre et à réagir de manière appropriée dans différentes cultures



plurilinguisme

Un terme inventé par le Conseil de l'Europe pour décrire la capacité des individus à être opérationnels, même de manière limitée, dans plus d'une (généralement au moins trois) langues différentes.

Les pays ou les institutions peuvent être « multilingues » (c'est-à-dire qu'un certain nombre de langues y sont utilisées) ; le plurilinguisme décrit la compétence des individus dans différentes langues.

procédural

Se produisant dans le cadre de la gestion d'un cours par l'enseignant

production, réception

Les compétences linguistiques telles que parler et écrire sont décrites comme « productives », contrairement à la lecture et à l'écoute, qui sont principalement « réceptives ».

compétences professionnelles

La combinaison de connaissances et de compétences qui permettent à un individu d'exercer sa profession efficacement

évaluer, évaluateur

Mesurer la performance (linguistique) par rapport à une échelle, telle que les échelles du CECR ; un évaluateur est une personne qui fait cela avec les résultats d'une évaluation telle qu'un test.

réutilisation, révision

La réutilisation implique que l'enseignant-e organise des tâches pour encourager les apprenant-es à utiliser le langage qu'ils/elles ont appris et utilisé lors d'occasions précédentes ; la révision implique que l'enseignant-e trouve des moyens pour que les apprenant-es revoient à nouveau des éléments tirés de ce qu'ils/elles ont appris précédemment.

pratique réflexive

Activités menées par les enseignant-es qui les amènent à réfléchir consciemment à ce qu'ils/elles ont fait dans leur enseignement, à la façon dont les apprenant-es ont réagi, à la manière dont leurs compétences pédagogiques se développent, et à utiliser les résultats de la réflexion pour adapter la pratique future.

registre

Langage spécifique utilisé pour des contextes spécifiques, par exemple dans différentes professions, en matière de gestion, dans l'éducation, etc.

fiabilité

La mesure dans laquelle un test ou une tâche d'évaluation donne des résultats similaires chaque fois qu'il/elle est utilisé-e

auto-évaluation

Vérifier sa propre performance pour une tâche d'apprentissage linguistique après qu'elle a été complétée ou s'assurer de réussir à l'utiliser dans la pratique de la langue

sociolinguistique

L'aspect des études linguistiques qui se concentre sur la manière dont la langue est réellement utilisée dans la communication au sein de la société

parties prenantes

Les parties qui s'intéressent au processus et aux résultats de l'apprentissage (linguistique), y compris les apprenant-es, peut-être leurs parents ou employeurs, les enseignant-es, les responsables de l'école, etc.

évaluation sommative, formative

L'évaluation sommative a lieu à la fin d'une étape d'apprentissage comme une vérification de ce qui a été appris ; l'évaluation formative est une évaluation qui a lieu pendant l'apprentissage et qui peut en même temps contribuer à l'apprentissage.

tâche, apprentissage basé sur les tâches

Une activité d'apprentissage (de langue) qui implique l'utilisation de la langue, par exemple, pour résoudre un problème en partageant des informations, ou pour préparer un dialogue basé sur une situation imaginaire

programme d'enseignement et d'apprentissage (PEA) ou cursus Description écrite du contenu d'un cours (de langue) et de l'ordre dans lequel les compétences et/ou les connaissances doivent être enseignées, incluant généralement une indication du temps à allouer aux éléments principaux (voir aussi programme)

contexte d'enseignement

La situation dans laquelle un-e enseignant-e travaille, y compris des aspects tels que l'âge et le nombre d'apprenant-es, le type d'institution ou de classe, le nombre de cours que les apprenant-es suivent par semaine, les objectifs du cours, etc.

test

Un moyen d'évaluation qui implique généralement que les apprenant-es écrivent ou choisissent des réponses sur papier ou sur un ordinateur afin que ces réponses puissent être vérifiées plus tard ; cela peut également impliquer des tâches orales avec l'examineur qui écoute, ou participe.

validité

La qualité d'un moyen d'évaluation qui le rend adapté aux apprenant-es évalué-es, compte tenu de leur apprentissage antérieur, de leur âge, de leur maîtrise de la langue, etc., et qui rend également l'évaluation équitable. Les tests valides mesurent ce qu'ils prétendent mesurer.

recherche sur le web

Une recherche d'informations, d'idées, d'images et d'autres éléments sur Internet

pondération (dans les tests)

Attribuer différents niveaux d'importance à différentes parties du test pour s'assurer que le résultat reflète également différents niveaux d'importance



Exemples d'utilisation du cadre FD Eaquals

En tant que source de critères pour l'évaluation des enseignant-es et pour l'auto-évaluation

L'assurance qualité et le développement de la qualité dans l'enseignement, quel qu'il soit, reposent sur une évaluation efficace et valide de l'enseignement, que cela soit fait par les enseignant-es eux/elles-mêmes, leurs pairs, leurs responsables ou par leurs étudiant-es, ou de préférence par toutes ces parties prenantes. La plupart de ces évaluations sont basées sur l'observation de divers types, parfois en utilisant des critères ou des « indicateurs » prédéfinis, ou avec un focus ou un ensemble de questions spécifiques à l'esprit, mais qui est plus souvent générique. Les deux approches sont valides.

L'évaluation de l'enseignement par les responsables ou les coordinateurs/coordinatrices peut servir à différentes fins lors des mêmes occasions ou à des occasions différentes :

- Assurance qualité liée au niveau d'efficacité de l'institution, telle que démontrée par l'équipe pédagogique et les progrès réalisés par les apprenant-es
- Évaluation des performances et des capacités de chacun-e des enseignant-es afin de décider comment ils/elles peuvent être déployé-es au mieux et soutenu-es dans leur développement professionnel et leur évolution de carrière, que l'on appelle parfois « gestion de la performance ». Cela inclura, dans certains cas, de décider s'ils/si elles sont prêt-es à mentorer et former des collègues moins expérimenté-es, à assumer des tâches d'enseignement plus exigeantes, et ainsi de suite.
- Dans le cadre d'un programme de développement professionnel où l'accent est mis sur le développement plus poussé des compétences, comprenant des séances en atelier combinées avec de l'observation.

L'observation de l'enseignement par des collègues / pairs peut également servir à l'un ou aux deux principaux objectifs :

- Apprendre de l'observation d'un-e collègue et ainsi développer davantage ses compétences pédagogiques, ou développer de nouvelles compétences.
- Aider le/la collègue dans son propre développement en transmettant un feedback et des conseils sur ses performances en matière d'enseignement.

Dans toutes ces situations d'observation, il est question d'évaluation. Le cadre Eaquals pour la formation et le développement offre des critères clairs en ce sens, que l'évaluation vise quelque chose de précis ou de plus large.

L'auto-observation est moins souvent discutée. C'est là que les enseignant-es saisissent l'occasion de revoir et de réfléchir sur des enregistrements vidéo ou audio de leur propre enseignement réalisés de manière informelle par eux/elles-mêmes ou avec l'aide d'un-e collègue. Là où les enseignant-es sont capables et disposé-es à le faire, le cadre FD Eaquals peut également fournir des axes à utiliser pour le processus de révision et de réflexion.

L'auto-évaluation par les enseignant-es peut bien sûr se faire sans auto-observation, en utilisant un simple processus de réflexion, pour lequel le cadre FD Eaquals est utile. Pour l'utiliser de cette manière, les enseignant-es peuvent simplement marquer les descripteurs du cadre FD Eaquals qu'ils/elles considèrent comme applicables à cet instant. Ceci est particulièrement encouragé dans le cadre du processus de gestion de la performance mentionné ci-dessus afin que lors des entretiens avec le/la responsable ou le coordinateur/la coordinatrice de l'enseignant-e, l'auto-évaluation puisse être comparée aux évaluations faites par le/la responsable/coordinatrice et que le développement professionnel et l'évolution de carrière puisse être discuté-e.

Scénario

À l'école A, la décision a été prise d'intensifier le programme d'observation des cours en accordant plus de temps aux coordinateurs/coordinatrices et aux enseignant-es pour qu'ils/elles effectuent des observations ciblées et participent à des observations par les pairs pendant une période déterminée afin de pouvoir décider avec les enseignant-es sur quoi concentrer la démarche de développement continu.

Après une semaine d'observations « ponctuelles » au cours de laquelle les responsables de la coordination de groupes d'apprenant-es adultes et jeunes ont observé chaque classe pendant 20 minutes sans les avoir informés au préalable et ont comparé leurs notes sur les forces globales et les lacunes en compétences qu'ils/elles ont identifiées, ils/elles ont conçu des fiches d'observation pour des observations plus longues. Les grands axes se concentrent sur deux domaines principaux : la planification, en particulier « leçon – tâches et activités » (sous-section 4), et l'enseignement, en particulier « suivi de l'apprentissage » (sous-section). Du temps sera également mis à disposition pour que les enseignant-es s'observent mutuellement en binômes, en utilisant la même feuille.



Pour concevoir le développement professionnel ou la formation

Dans le monde de l'enseignement des langues, divers types de formation et de développement professionnel sont possibles :

- Les programmes de formation continue et de développement professionnel basés sur l'institution sont généralement conçus pour une équipe travaillant dans une institution donnée, idéalement en consultation avec les membres de l'équipe et en tenant compte de leurs besoins et souhaits de développement individuels, dont certains peuvent être identifiés grâce aux types d'observation évoqués ci-dessus.

Scénario

L'institution B a reçu un rapport de la part d'un organisme de certification qui l'a récemment inspectée. L'enseignement a répondu à la norme requise, le rapport contenait des recommandations sur les champs de l'évaluation des apprenant-es et sur la maîtrise de la langue et les connaissances des enseignant-es, ainsi que sur le renforcement de la motivation et de l'implication des enseignant-es. Le directeur demande désormais à un groupe de travail comprenant deux enseignants de se référer au cadre FD Eaqals, en particulier les sections sur « l'évaluation de l'apprentissage », « l'enseignant en tant que professionnel » et « langue, communication et culture », afin de planifier une série d'activités de développement professionnel qui répondront à ces recommandations.

- La formation continue et libre proposée publiquement peut déboucher sur une qualification certifiée, auquel cas un programme spécifique sera élaboré et validé par l'organisme de certification. Obtenir la qualification nécessitera de répondre à des critères d'évaluation spécifiés. Alternativement, cela peut prendre la forme de cours de remise à niveau, par exemple organisés dans un pays où la langue cible est parlée pendant les vacances scolaires, comme ceux pour lesquels les participants peuvent demander un financement de l'UE. Bien qu'il y ait un plan de cours, les détails du programme sont souvent finalisés à l'arrivée et dépendent de qui sont les participant-es, et généralement aucune évaluation formelle n'est intégrée.

Scénario

L'institution C organise de nombreux cours de remise à niveau au Royaume-Uni pour les enseignant-es en anglais venant de toute l'Europe grâce à des subventions de l'UE, et de pays au-delà. Les cours sont bien communiqués mais la description du contenu et de la structure des cours a été largement reprise d'initiatives précédentes, une grande liberté ayant été accordée aux formateurs pour qu'ils puissent adapter les descriptions vagues à l'arrivée des participant-es. En réponse aux commentaires de certain-es participant-es et sponsors, la responsable de la formation des enseignants a été invitée à utiliser le cadre Eaqals pour la formation et le développement (FD) comme point de référence pour organiser les cours sur trois niveaux destinés respectivement aux enseignant-es moins et plus expérimenté-es, et à relier le contenu aux axes du cadre FD Eaqals, en s'appuyant sur les sous-sections appropriées, mais aussi en créant de nouveaux descripteurs dans des lignes similaires pour couvrir « l'enseignement de l'anglais des affaires » et « l'utilisation des TIC dans l'enseignement des langues », qui sont deux des cours les plus populaires. Une fois cela fait et les nouveaux programmes opérationnels, elle prévoit de demander à Eaqals de certifier les cours.

- Le développement professionnel résultant d'une initiative personnelle dans le cadre duquel les enseignant-es eux/elles-mêmes poursuivent individuellement et collectivement un programme et sont soutenu-es par leur employeur est très encouragé, et peut impliquer une large gamme d'expériences incluant la réflexion des enseignant-es, l'auto-évaluation et les activités d'auto-observation, l'enseignement en équipe et la recherche en classe impliquant des pairs et des apprenant-es, ainsi que la participation à des ateliers au sein ou en dehors de l'institution, des conférences, des séminaires en ligne et des forums avec des collègues enseignant-es « à distance » dans différents contextes, etc.

Dans tous ces cas, le cadre FD Eaqals offre des points de départ organisés à travers les trois phases de développement, et dans certains cas, notamment dans la conception de cours internes ou libres, propose des objectifs et des buts suggérés. Les institutions d'enseignement des langues précisent généralement clairement quels niveaux de cours de langue sont disponibles, selon les termes (par exemple) des niveaux du Cadre européen commun de référence. Cependant, la majorité des organisations offrant des cours de remise à niveau pour les enseignant-es ne précisent pas le niveau d'expérience ou de développement pré-requis. Il est donc assez difficile pour les participant-es et les personnes qui les soutiennent de savoir à l'avance quel contenu sera couvert, ou à quel niveau. Les titres dans le Cadre suggèrent des objectifs spécifiques pour différents types de cours à trois phases de développement différentes, tandis que les descripteurs fournissent une base pour évaluer si ceux-ci ont été atteints ou non.



Étendre le cadre Eaquals pour la formation et le développement

Parmi les caractéristiques clés du cadre FD Eaquals, le fait qu'il soit conçu pour être « ouvert » : l'objectif d'Eaquals est d'encourager le développement plus poussé partagé de l'outil. Les domaines et descripteurs actuels se caractérisent par un niveau de généralité relativement élevé, avec seulement cinq ou six sous-sections dans chaque section principale, et les descripteurs concernent les compétences requises dans l'enseignement des langues de manière générale. Cependant, de nombreuses situations d'enseignement nécessiteront des descripteurs supplémentaires plus détaillés.

Au moins deux autres domaines de développement semblent se dessiner naturellement :

1. Pour certains types d'enseignement des langues : les exigences et les compétences requises des enseignant-es de langues varient considérablement en fonction du contexte dans lequel ils/elles enseignent. Par exemple, enseigner des langues à de très jeunes apprenant-es nécessite des compétences et des connaissances de base qui sont assez différentes de celles nécessaires pour enseigner au personnel d'une entreprise sur le lieu de travail. De même, enseigner à des adolescent-es dans des classes EMILE dans leur propre pays exige des compétences radicalement différentes de celles nécessaires pour enseigner à un groupe multinational d'adolescent-es lors d'un cours intensif durant les vacances dans un pays où la langue est parlée. Il est suggéré que pour des situations tellement différentes, les descripteurs fournis devraient être complétés et de nouvelles sous-sections devraient être créées. Exemples de différences :
 - a. Objectifs du cours : général vs. spécifique (par exemple pour le travail, pour les études, pour le tourisme etc.)
 - b. Orientation du cours : toute la gamme vs. principalement communication orale, principalement communication écrite, etc.
 - c. Niveau du cours : par exemple, débutant ou intermédiaire ; cours de rattrapage ou avancé
 - d. Taille du groupe : grand groupe (25-50), groupe moyen (10-25), petit groupe (3-10), ou individuel ; contexte :
 - e. par exemple, en milieu scolaire ou en entreprise
 - f. Ressources : nombreuses (tableaux blancs interactifs, accès à Internet en classe, etc.), ressources standard, ou ressources minimales
 - g. Milieu d'origine et motivation des étudiant-es.
2. Sous-compétences spécifiques : dans la section « enseigner et accompagner l'apprentissage », les compétences pédagogiques telles que « enseigner la prononciation » pourraient être subdivisées davantage (par exemple, « utiliser des symboles phonétiques pour enseigner les sons », « enseigner l'accentuation des mots », « enseigner l'accentuation des phrases », « enseigner l'intonation », « utiliser le jazz et d'autres formes de pratique répétitive », etc.). Il en va de même pour de nombreux autres domaines techniques : utiliser des textes en classe ; concevoir des activités de compréhension orale ; gérer les erreurs ; et ainsi de suite. Cela s'applique également aux sous-sections des autres domaines principaux, en particulier dans « planification... », « évaluation... » et « langue, communication et culture ».

Il est suggéré, pour bien entamer une démarche de développement professionnel continu ou une formation dans des domaines spécifiques et au niveau institutionnel, d'organiser une activité de groupe pour essayer d'élaborer les descripteurs que les participant-es et les personnes qui coordonnent la formation/le développement considèrent comme importants au niveau de développement pertinent, ou aux trois niveaux. Des séances de brainstorming dirigées par des collègues plus expérimenté-es peuvent être complétées par la consultation d'articles sur les compétences pratiques en enseignement et la logique de fond, des manuels d'enseignement et des sites Web d'enseignement des langues, etc., qui peuvent également être utilisés pour élaborer des ensembles systématiques de descripteurs. Il est important que les compétences pédagogiques spécifiques pertinentes ainsi que les domaines de connaissances et de compréhension requis soient abordés. Par exemple, dans le cas des descripteurs pour les compétences d'enseignement relatives à l'enseignement de l'intonation et de la prononciation, des connaissances de base sont nécessaires sur la façon dont ces aspects de la langue parlée fonctionnent dans la « communication naturelle », ainsi que des descripteurs des principales compétences et techniques d'enseignement qui peuvent être utilisées. Cela encourage celles et ceux qui travaillent sur les descripteurs à identifier et à consulter à la fois les sources d'idées pertinentes et les lectures de fond pertinentes.

Eaquals espère que les écoles, les formateurs d'enseignants et les coordinateurs seront disposés à partager les ensembles de descripteurs qu'ils créent pour des types d'enseignement ou des domaines d'enseignement spécifiques en les envoyant à info@eaquals.org pour que ceux-ci soient ajoutés au cadre FD Eaquals et puissent être utilisés et adaptés par d'autres.



Prochaines étapes en développement

- ♦ Une étape importante consistera à continuer d'améliorer le cadre existant en demandant aux formateurs/formatrices d'enseignant-es, aux directeurs/directrices d'études et aux enseignant-es eux/elles-mêmes au sein d'Eaquals de vérifier son contenu, en particulier la façon dont les descripteurs sont divisés et rédigés, ainsi que les trois niveaux de développement proposés dans chaque domaine.
- ♦ Le cadre FD Eaquals est disponible au format électronique via le site web Eaquals pour permettre à la communauté de l'enseignement des langues d'y ajouter des sections, comme décrit ci-dessus.
- ♦ Eaquals peut également organiser des ateliers lors de futures réunions pour créer d'autres descripteurs intéressants et pertinents pour les membres. Ceux-ci pourraient également être ajoutés au cadre FD Eaquals afin que, avec le temps, la ressource devienne toujours plus complète et flexible.

Eaquals accueille volontiers les suggestions concernant l'utilisation plus large et le développement plus poussé du cadre FD Eaquals, ainsi que tous commentaires, qui peuvent être envoyés à info@eaquals.org.



Autres informations

Contexte et objectifs

Le cadre FD Eaquals est le résultat d'un projet d'intérêt particulier d'Eaquals. L'objectif était de développer un inventaire détaillé des compétences des enseignants basé sur la grille de compétences Eaquals pour les enseignants de langues, qui, suivant le modèle de l'échelle globale du CECR, résumait en deux ou trois pages les qualifications, l'expérience et les principales compétences linguistiques et pédagogiques attendues des enseignants de langues selon six phases de développement. L'objectif de la grille Eaquals était principalement de permettre aux responsables et aux inspecteurs/inspectrices d'Eaquals d'obtenir une vue d'ensemble des qualifications et des compétences des enseignants dans les équipes institutionnelles, et de faciliter la comparaison entre les enseignants ayant des parcours radicalement différents, indépendamment de la langue enseignée. Au cours de la vie du projet, le cadre FD Eaquals a évolué pour devenir une ressource distincte mais liée avec des objectifs plus larges. Son objectif est de soutenir le développement professionnel des enseignants de langues en exercice ainsi que le travail des formateurs et des mentors qui travaillent avec les enseignants de langues.

Développement

1. Au cours d'un projet cofinancé par la Commission européenne, la Grille de compétences Eaquals a été développée et étendue pour devenir la Grille de compétences EPG. La Grille EPG a été publiée fin 2013.
2. Contrairement à la Grille EPG, le cadre FD Eaquals n'inclut pas l'analyse des qualifications, de la formation et de l'expérience. Cependant, elle se concentre de manière beaucoup plus approfondie et détaillée sur les principales compétences d'enseignement des langues, organisées en trois « phases de développement », plutôt que les six dans l'EPG.
3. Des exemples de descripteurs ont aidé à confirmer la définition de « compétence » comme un amalgame de trois principaux composants :
 - a. Connaissance, compréhension et conscience (savoir)
 - b. Compétences et capacités pratiques ou techniques
 - c. (savoir faire)

D'une certaine manière, la séparation de ces « composants » de la compétence est artificielle puisque tous les éléments se combinent de manière inséparable lorsque les enseignant-es travaillent. En effet, l'idée même de séparer les compétences les unes des autres est controversée car l'essence même d'un bon enseignement réside dans l'intégration efficace des compétences dans des séquences continues adaptées à des contextes d'enseignement et d'apprentissage spécifiques. L'intention des descriptions offertes dans le Cadre FD Eaquals est d'aider les enseignants, leurs responsables et celles et ceux qui les aident dans le cadre de la formation et du développement à sélectionner les compétences et les connaissances de base sur lesquelles se concentrer dans le développement professionnel continu en lien avec les besoins et intérêts perçus des enseignants et de leurs institutions.
4. Une troisième décision importante concernait les domaines de l'enseignement des langues à couvrir. Cinq domaines principaux ont été décidés :
 - a. Planifier l'enseignement et
 - b. l'apprentissage Enseigner et
 - c. accompagner l'apprentissage Évaluer
 - d. l'apprentissage
 - e. Communication, langue et culture
5. Lors de la préparation du Cadre FD Eaquals, le groupe de projet s'est référé à un certain nombre d'autres sources en plus de la grille de compétences Eaquals et de la grille EPG pour s'inspirer et effectuer des vérifications croisées.

Spécifiquement liés à la formation des enseignants de langue :

European Profile for Language Teacher Education (Profil européen pour la formation des enseignants en langues)

Le Portfolio européen pour les enseignants en langues, EPOSTL



Cadres de compétences pour les enseignants quel que soit le sujet :

New Overarching Professional Standards for Teachers, Tutors and Trainers in the Lifelong Learning Sector (Royaume-Uni)

Professional Standards for Teachers (Royaume-Uni)

A Competency Framework for Teachers (Australie)

Professional Standards for Teachers - English as a New Language (États-Unis)

6. Étape importante, la préparation d'une liste de mots-clés et de phrases à inclure dans les descripteurs : le soi-disant « fil linguistique ». Ce travail a généré trois listes de 17 verbes/syntaxmes verbaux pour distinguer les descripteurs dans les trois phases de développement, par exemple :

Phase 1 : « sélectionner et utiliser » (par exemple, des

supports pédagogiques) Phase 2 : « adapter »

Phase 3 : « concevoir ».

Cela a permis au groupe de mieux conceptualiser et décrire les gradations de compétences similaires durant les trois phases de développement.

7. De réels progrès ont été réalisés lors de deux réunions de deux jours organisées par l'Université Sabanci (en 2010 et 2011), impliquant sept des participants au projet. Un échantillon complet pour la « planification » fourni par un participant au projet a été analysé et remanié lors de la première réunion de ce type. Sur la base de cette expérience, un sous-groupe a rédigé des descripteurs pour les quatre autres domaines principaux et les a comparés. Une consultation avec un groupe plus large a conduit à des révisions et à un deuxième projet.
8. La version résultante a ensuite été soumise à une analyse de corpus afin d'identifier les incohérences terminologiques et la mesure dans laquelle le « fil linguistique » avait réussi à influencer la rédaction des descripteurs.



Références et lectures complémentaires

Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2011)

Australian Professional Standards for Teachers

www.teacherstandards.aitsl.edu.au/static/docs/Australian_Professional_Standard_for_Teachers_FINAL.pdf

Projet EPG (2011-2013)

(cofinancé par l'Union européenne dans le cadre du programme Leonardo da Vinci « Transfert d'innovation »)

Kelly M, M. Grenfell, R. Allan, C. Kriza and W McEvoy. (2004)

European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference final report

ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profilebroch_en.pdf

Lifelong Learning UK (2007)

New Overarching Professional Standards for Teachers, Tutors and Trainers in the Lifelong Learning Sector

www.lluk.org/documents/professional_standards_for_itts_020107.pdf

National Board for Professional Teaching Standards USA (2010)

World Languages Standards

www.nbpts.org/userfiles/file/WorldLanguages_standards.pdf

Newby, D., Allan, R., Fenner, A., Jones, B., Komorowska, H. and Soghikyan, K. (2006)

Le Portfolio européen pour les enseignants en langues, EPOSTL

www.ecml.at/mtp2/FTE/pdf/STPEExtract.pdf

Nord, Brian(2009)

A profiling grid for language teachers - presentation to the International Meeting on Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching, Siena 2009

www.eaquals.org

North B., G. Mateva and R. Rossner (2009-2011)

A Profiling Grid for Language Teachers (Eaquals)

www.eaquals.org

Rossner, R (2009)

'Developing common criteria for comparison and assessment in language teacher education' in Cambridge Research Notes, no. 38.

www.cambridgeesol.org/rs_notes/rs_nts38.pdf

Training & Development Agency for Schools UK (2007)

Professional Standards for Teachers

www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards/downloads.aspx



www.eaquals.org

info@eaquals.org



Association caritative enregistrée au Royaume-Uni : 1143547
Enregistrée en Angleterre et au Pays de Galles : 07727406
Siège social : 1er étage, Arthur Stanley House, 40-50 Tottenham Street, Londres W1T 4RN