

DIALOGUES ET CULTURES
61

La formation initiale des enseignants de français langue étrangère



www.fipf.org

FIPF
FÉDÉRATION INTERNATIONALE
DES
PROFESSEURS DE FRANÇAIS
2015

DIALOGUES ET CULTURES

Revue de la Fédération internationale des professeurs de français

Adresse de la revue : Dialogues et Cultures (FIPF)
Luc Collès - Chaussée de Charleroi 258
B-1060 Bruxelles - Belgique - Tél. et fax : 32 (0)2 537 94 47

Rédacteur en chef honoraire : Roland Delronche (1931-2011)
Rédacteur en chef : Luc Collès
Secrétaire de rédaction : Michèle Ducheny

Comité scientifique présidé par Jean-Pierre CUQ (président de la FIPF, Université de Nice-Sophia Antipolis) - Courriel : jean-pierre.cuq@courrier-fipf.org
Luc COLLÈS (Université catholique de Louvain-la-Neuve) - Courriel : luc.colles@skynet.be
Monique LEBRUN-BROSSARD (Université du Québec à Montréal)
Courriel : lebrun-brossard.monique@uqam.ca
Julian SERRANO (Espagne) : président de la Commission de l'Europe de l'Ouest (CEO)
Courriel : julian.serrano@uclm.es
Elda DAGNINO (Argentine) : présidente de la Commission de l'Amérique latine et des Caraïbes (COPALC)
Courriel : eldadagnino@fibertel.com.ar
Doina SPITA (Roumanie) : présidente de la Commission de l'Europe centrale et orientale (CECO)
Courriel : doinaspita@yahoo.com
Viviane YOUX (France) : présidente de la Commission du français langue maternelle (CFLM)
Courriel : vivianeyoux@gmail.com
Jean-Benoît ALOKPON (Bénin) : président de la Commission de l'Association des professeurs de français d'Afrique et de l'Océan indien (APFA-OI)
Courriel : jeanbenoitlokpon@yahoo.fr
Marilyn LAMBERT-DRACHE (Canada) : présidente de la Commission de l'Amérique du Nord (CAN)
Courriel : mlambert@yorku.ca
Noriyuki Jean NISHIYAMA (Japon) : président de la Commission Asie-Pacifique (CAP)
Courriel : jnn@lapin.ic.h.kyoto-u.ac.jp
Samir MARZOUKI (Tunisie) : président de la Commission du Monde arabe (CMA)
Courriel : sammarzouki@yahoo.fr

Conception, mise en pages : Studio Vanhemelryck



La revue de la FIPF est publiée avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif) et Wallonie-Bruxelles International (WBI).

**La formation initiale
des enseignants de français
langue étrangère**

SOMMAIRE

La formation initiale des enseignants de français langue étrangère

Luc COLLÈS, Introduction	5
Michel BERRÉ, Pascale HADERMANN et Laurent ROBERT, <i>La formation des enseignants de FLE/S en Belgique : un état des lieux</i>	13
Cathal DE PAOR, <i>La réforme de la formation initiale des enseignants de FLE en Irlande : une ambition forte mais une mise en œuvre qui reste à construire</i>	24
Halina CHMIEL-BOZEK, <i>La formation initiale des enseignants de FLE dans les collèges de formation des maîtres de langues étrangères en Pologne</i>	33
Fabio ARISMENDI et Doris COLORADO, <i>La formation des enseignants de FLE en Colombie : panorama et cas de l'Université d'Antioquia</i>	44
Vincent Alain Léon SUMMO, <i>La formation professionnelle dans les licences d'enseignement du français au Mexique : entre mythe et réalité</i>	62
Céline DOUCET, <i>Caractéristiques des enseignants de FLE : quels paramètres attrayants dans un processus d'apprentissage en Australie occidentale ?</i> ...	75
Najat DIALMY, <i>La formation initiale des enseignants de français au Maroc. Enjeux, modalités et problèmes</i>	87
Naima GUENDOUZ-BENAMMAR, <i>La formation des enseignants de FLE : profils et professionnalisation dans les ENS en Algérie</i>	92
Souheila HEDID, <i>La formation des nouveaux enseignants de FLE à l'évaluation de l'écrit. Discours sur une pratique enseignante</i>	102
Sudha RENGANATHAN, <i>La place de l'autonomie dans la formation des enseignants : étude de cas</i>	111
Emmanuel ANTIER, <i>Primat de l'altérité et culpabilisation des enseignants de langue-culture : une étude exploratoire</i>	117
Aminata DIOP, <i>Les enseignants de FLE des CALF du Tchad : profils professionnels et sociolinguistiques</i>	130
Magali JEANNIN-CORBIN, <i>Le portfolio des étudiants FLE à l'Institut universitaire de formation des maîtres de Caen : un miroir de la formation à l'interculturalité</i>	141
Sophie OTHMAN, <i>Vers une formation réflexive aux TIC des futurs enseignants égyptiens de langues étrangères</i>	154
Émilie PERRICHON, <i>Réflexions sur les interférences entre action collective, pratiques réflexives et construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants de Français Langue Étrangère</i>	161

Introduction

À l'instar d'un dossier de la revue *Le Langage et l'Homme* consacré aux formations belges (n° 48.1 janvier 2013), ce numéro entend faire le point et s'interroger sur la manière dont la formation initiale des enseignants de FLE/S est conçue et envisagée dans chaque pays. Nous reprenons le début de l'article introducteur du dossier belge écrit par Michel Berré, Pascale Hadermann et Laurent Robert :

« Les dernières décennies ont été marquées par des changements sociétaux importants, liés entre autres à la mondialisation et à une mobilité croissante de personnes. Il est indéniable que ces changements ont affecté le monde de l'enseignement, les enseignants se voyant confrontés à des classes de plus en plus diversifiées socio-culturellement. De là est né le besoin d'adapter les cursus et de professionnaliser les formateurs, afin d'offrir aux futurs enseignants une formation initiale appropriée et de proposer aux enseignants déjà confirmés des formations continues ciblées. La qualité de notre enseignement dépend, en effet, pour une grande partie, de la qualité de ces deux types de formation qui intègrent de nouvelles approches théoriques et méthodologiques à l'expérience pratique. Celles-ci devraient mieux préparer au métier de professeur.

La question adressée par les coordinateurs du dossier aux responsables des formations avait pour objectif d'établir une sorte d'état des lieux de la formation des enseignants de français « langue non maternelle » (désormais français FLE/S) en Belgique. Pour l'essentiel, les contributeurs s'en tiennent à une distinction assez « grossière » entre deux régions et communautés linguistiques, à savoir la région flamande où le néerlandais est seule langue officielle et véhiculaire et la Fédération Wallonie-Bruxelles (désormais FWB) où un statut similaire est consenti au français.»

On pourra commander ce numéro du *Langage et l'Homme*, n° 48.1-2013, aux Éditions Modulaires Européennes (E.M.E., Fernelmont, Belgique).

Dans le dossier que nous ouvrons à présent, Cathal de Paor nous présente la réforme de la formation initiale des enseignants de FLE en Irlande : « Une ambition forte mais une mise en œuvre qui reste à construire. » Selon elle, la formation des enseignants de FLE en Irlande s'inscrit dans un contexte à la fois professionnel et universitaire. Dans le modèle consécutif, qui est le plus traditionnel et le plus commun, l'étudiant passe d'abord une licence en français et suit ensuite une formation pédagogique en un an. Le modèle concurrent dure quatre ans généralement et comprend à la fois des études de français et une formation pédagogique.

Il y a deux réformes qui se poursuivent actuellement en Irlande qui auront des conséquences pour les enseignants de FLE. La première, lancée en 2012 par le ministère de l'Éducation nationale, concerne une refondation de tous les programmes du degré secondaire inférieur. Ensuite s'annonce une nouvelle politique sur la formation des enseignants développée par le Teaching Council, ordre professionnel des enseignants. Parmi les objectifs visés dans cette réforme figure un rallongement des études pour la formation des enseignants de FLE en Irlande.

Halina Chmiel-Bozek examine la formation initiale des enseignants de FLE dans les collèges de formation des maîtres en Pologne. Au début des années quatre-vingt-dix, suite à la transformation politique en Pologne et à l'ouverture des frontières, le système éducatif est affecté par un manque d'enseignants qualifiés de langues étrangères, surtout occidentales. Pour répondre à l'esprit d'ouverture et aux besoins résultant de la transformation politique, on crée en Pologne des établissements publics appelés « collèges de formation des maîtres de langues étrangères ». Les autorités éducatives projettent de lancer ainsi la formation d'enseignants de langue anglaise, allemande, française, espagnole et italienne.

Finalement, on ouvre plus de soixante établissements dont la moitié forment de futurs enseignants de FLE. La création de ces institutions vise à remplir le déficit temporaire d'enseignants qualifiés de langues étrangères. C'est pourquoi on a besoin de les former dans un cycle plus court que celui proposé par les universités. En plus, on veut tout organiser « sur place », près du domicile des futurs auditeurs et non pas dans de grandes villes universitaires, ceci pour empêcher l'exode du personnel enseignant qualifié. Notons toutefois que, dès le début, on souligne le caractère provisoire de ces établissements qui n'appartiennent même pas au système de l'enseignement supérieur.

Aujourd'hui, après deux décennies d'existence, les collèges commencent à disparaître de la carte éducative de Pologne. Les derniers diplômés de ces établissements sortiront en 2015. Ces vingt ans de fonctionnement et d'activités méritent cependant une conclusion et une analyse approfondies. Peut-on dire que les collèges de formation des maîtres de langues étrangères ont bien rempli leur mission ?

En Amérique latine, la tendance actuelle est de limiter l'offre linguistique à une seule langue étrangère, l'anglais, parce que c'est la langue de l'Amérique du Nord ou parce que c'est la langue véhiculaire internationale. En effet, une lecture des articles publiés à propos de la situation du français dans des pays tels que la Colombie, le Mexique, le Chili, la Bolivie, l'Uruguay, le Paraguay, Cuba, quelques pays d'Amérique centrale (le Nicaragua, Panama, El Salvador, le Costa Rica) nous permet de voir que le français occupait une place importante, voire était obligatoire, dans le système éducatif de quelques pays, mais que, depuis les années 1980 et 1990, selon les pays, l'anglais est la seule langue étrangère enseignée.

À partir des années 2000, on assiste à des tentatives pour sauver le français et lui redonner une place dans le système éducatif de plusieurs pays puisque, malgré la prépondérance de l'anglais, le français continue à être la seconde langue étrangère enseignée. Ainsi, le français jouit dans l'imaginaire collectif mexicain d'une image positive et plurielle de langue d'expression de la modernité, de vecteur d'accès à l'international ou encore d'instrument de promotion personnelle et professionnelle, constat valable pour toute l'Amérique latine. Au Chili, par exemple, c'est grâce à la pression de l'Association des professeurs de français, des agents de coopération et de l'Ambassade de France que le ministère de l'Éducation a dû commencer à créer de nouveaux programmes de français. En Bolivie, il existe des accords de coopération avec le gouvernement français afin de promouvoir le français (offre de bourses et assistanats de langue vivante en France). On retrouve une situation similaire

au Nicaragua, à Panama et à El Salvador. Dans ce dernier pays, l'Association des professeurs a également joué un rôle important.

Mais ces évolutions globalement positives, bien que difficiles à quantifier avec précision, ne sauraient bien entendu faire oublier que, dans le même temps, la diffusion de l'anglais à travers le monde s'effectue à un rythme plus élevé et que, presque partout où les deux langues se trouvent simultanément offertes, la tendance lourde est que l'anglais soit plus demandé que le français.

Fabio Arismendi et Doris Colorado consacrent leur article à l'enseignement du français en Colombie. La langue française y a été enseignée depuis le XIX^e siècle dans les écoles publiques et privées aux niveaux secondaire et universitaire grâce aux accords de coopération existant entre les gouvernements colombien et français. En 1994, avec la nouvelle loi générale d'éducation, le gouvernement a rendu obligatoire l'enseignement d'une seule langue étrangère dans les écoles publiques qui ont pour la plupart adopté l'anglais, en limitant l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) à quelques collèges privés et aux universités. Malgré ces politiques linguistiques déséquilibrant les rapports des langues étrangères en contact, l'enseignement du FLE a été maintenu, principalement au niveau universitaire, dans le cadre de la formation des enseignants et d'un public nombreux ayant des objectifs divers : intégrer des entreprises francophones présentes dans le pays, exercer une activité dans le domaine du tourisme, partir travailler ou suivre des études dans des pays francophones.

C'est dans cette perspective que les auteurs proposent d'analyser le type de formation existant pour le futur enseignant de FLE dans les universités publiques et privées colombiennes dont la majorité offrent un programme s'organisant en cinq années de formation en didactique anglais-français en parallèle. Ensuite, ils se penchent particulièrement sur le programme de licence en Langues Étrangères de l'Université d'Antioquia en insistant sur ses quatre axes de formation : les langues, la pédagogie, la didactique et la recherche. Enfin, ils abordent les enjeux politiques et académiques actuels auxquels les formateurs d'enseignants doivent faire face.

Vincent Summo se penche, lui, sur la formation professionnelle des licences d'enseignement du français au Mexique. Dans ce pays, depuis une dizaine d'années, un vent de réforme tente d'enrayer les faiblesses de l'enseignement supérieur détectées par diverses études. Ainsi l'institution Benemerita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) a adopté un nouveau modèle académique centré sur une vision et une mission de l'éducation à la fois beaucoup plus humanistes et intégrées à la société. Par conséquent, les formations proposées tentent de colmater les brèches entre théorie et pratique, notamment par l'intermédiaire d'organisations curriculaires qui tentent de fournir un cadre adéquat et commun à l'action didactique.

Dans son article, l'auteur essaie d'en décrire les tenants et aboutissants, au sein de la Faculté des langues de l'institution mentionnée ci-dessus, et de vérifier dans quelle mesure les stratégies adoptées atteignent l'objectif d'intégration des savoirs théoriques et professionnels.

Céline Doucet étudie les caractéristiques des enseignants de FLE en Australie occidentale où le français semble détenir un statut relativement

privilegié. Considéré comme une langue de culture et de distinction internationale, le français est enseigné aussi bien dans les institutions privées comme l'Alliance française que les établissements scolaires et les universités. Du point de vue des destinataires de cet enseignement, Céline Doucet se demande quelles sont les représentations de l'enseignant de FLE et quelles caractéristiques de l'enseignant attirent particulièrement les apprenants dans un processus d'apprentissage du français.

Des enquêtes menées dans diverses structures éducatives en Australie occidentale ont fait émerger des éléments sur les motivations qui *poussent* les individus à s'engager dans l'apprentissage du FLE. Selon les publics, leurs parcours et leurs projets, c'est la question de la relation au français des enseignants (c'est-à-dire enseignant natif/non natif) et non pas leur formation initiale qui présente un facteur important dans leur apprentissage du français. La question est de savoir, d'une part, quels sont les critères de l'enseignant « natif » définis par les apprenants australiens et, d'autre part, comment s'organise la répartition des enseignants natifs et non natifs selon les institutions éducatives.

Najat Dialmy étudie, quant à elle, la formation initiale des enseignants de français au Maroc. On sait que la langue française est la première langue étrangère dans ce pays. Elle y jouit d'une forte présence, non seulement dans de nombreux secteurs de la vie professionnelle et administrative, mais aussi dans la vie quotidienne, en ce sens que le dialecte marocain parlé par la quasi-totalité des Marocains est pétri de termes français.

L'enseignement du français dans les écoles publiques commence à la deuxième année du primaire, c'est-à-dire une année après que le petit Marocain commence à apprendre l'arabe standard, langue officielle du pays. Dans le cycle supérieur scientifique et technique, la langue française n'est plus une discipline, comme c'est le cas dans les cycles primaire et secondaire ; elle devient langue d'enseignement.

Conscient de cette importance du français dans la société marocaine, le ministère de l'Éducation nationale n'a cessé depuis les années quatre-vingt de repenser la didactique de l'enseignement du français. Or, en dépit des efforts et des investissements déployés, toutes ces didactiques n'ont pas abouti au résultat escompté. En témoigne le grand nombre de bacheliers et de jeunes Marocains qui ne parlent ni n'écrivent correctement en français et ce, après une douzaine d'années passées à apprendre cette langue.

Ainsi, et dans le cadre du renouveau envisagé pour la réforme du système éducatif marocain, inauguré en 1999 par une charte nationale pour l'éducation et la formation, on s'est avisé qu'un enseignement de qualité requiert immanquablement des enseignants de qualité.

C'est dans ce sens que la formation initiale des enseignants s'est imposée comme l'un des piliers fondamentaux de la réforme recherchée et que de nouveaux centres de formation ont été instaurés, les Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF), créés dans le but de dispenser une formation professionnalisante de qualité aux futurs enseignants qui exerceront dans les trois cycles (primaire, collégial et qualifiant) du secteur public. La formation y dure une année et les conditions d'accès sont rigoureuses.

Dans cette même perspective, de nouveaux dispositifs de formation ont été mis en place par l'Unité centrale de formation des cadres. Najat Dialmy axe sa réflexion sur le dispositif conçu pour la formation des enseignants de français du cycle secondaire qualifiant, lequel cycle est censé clore le parcours de l'élève marocain et le préparer au statut d'étudiant et aux études supérieures.

Ce dispositif repose essentiellement sur deux principes majeurs : la formation modulaire et l'alternance.

La formation modulaire est une formation dont le programme peut être décomposé en modules, c'est-à-dire un ensemble de cours qui présente suffisamment de cohérence. Il est composé d'objectifs bien arrêtés, d'un contenu spécifique, d'une évaluation et il vise l'acquisition d'une compétence. Les activités combinent cours théoriques, travaux pratiques et ateliers consistant à produire documents et outils didactiques.

Cependant, comme le savoir et les compétences ne peuvent s'acquérir uniquement dans une salle de classe, le dispositif préconise le principe de l'alternance, devenu actuellement le cheval de bataille et le gage du succès de toute formation visant à apprendre un métier. Il consiste à immerger le stagiaire dans une situation de travail et dans le milieu professionnel avec tous ses aléas. L'auteur étudie les résultats de ce dispositif tout en soulignant les zones d'ombre qui subsistent.

En Algérie, la formation des formateurs a de tout temps été confiée aux Instituts de technologie de l'éducation et aux Écoles normales supérieures. L'article de Naima Guendouz-Bennamar est intitulé « La formation des enseignants de FLE : professionnalisation dans les ENS en Algérie ».

Les enseignants de FLE en Algérie ont suivi une formation charpentée par des programmes répondant à un profil d'aptitudes académique et professionnelle. Le métier d'enseignant nécessite la complémentarité de ces deux volets incontournables pour le préparer à être autonome et performant. Mais, souvent, la prise en charge de cette formation pose problème au niveau du statut de l'enseignant et aussi au niveau de l'institution qui forme (l'école normale supérieure ou l'université).

Souheila Hedid étudie spécifiquement la question de l'évaluation de l'écrit, telle qu'elle est perçue par les nouveaux enseignants de FLE en Algérie. Entre les recommandations du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et les exigences du système d'enseignement algérien, cette pratique devient de plus en plus difficile à définir. De la conception des contenus pédagogiques à la définition des grilles d'évaluation, les démarches épistémologiques diffèrent nettement, et cela constitue un des éléments de base dans le programme de formation des enseignants.

En matière d'évaluation, la tendance est plutôt orientée vers l'utilisation du CECR. En Algérie, son utilisation n'est pas généralisée, mais elle est attestée dans plusieurs centres et école de langues. Souheila Hedid s'intéresse à l'usage que font les nouveaux enseignants du CECR. Elle focalise son attention sur leur évaluation de la production écrite. L'application des grilles proposées dans le CECR devient difficile du fait que les deux systèmes (le CECR et le système éducatif national) sont différents. Autour de cette problématique, une kyrielle de questions se posent : Quelle conception revêt l'évaluation chez les jeunes enseignants de FLE en Algérie ? Quelle évaluation des productions

écrites adoptent-ils dans leurs classes, celle de leur système national ou celle du CECR? La grille d'évaluation du CECR s'adapte-t-elle au contexte national? Sinon sous quelle forme faut-il l'employer?

Les résultats obtenus confirment que les enseignants ne peuvent se baser uniquement sur le CECR pour évaluer les apprenants en FLE. L'application de cette grille dans le contexte algérien doit intégrer plusieurs principes issus de la culture didactique de l'enseignant et de celle de ses apprenants.

Comment forme-t-on les enseignants de français en Inde?, s'interroge Sudha Renganathan. Son étude s'attache à faire, de manière détaillée, la présentation d'un cas: «La formation d'enseignants autonomes à l'Université de Madurai Kamaraj». Dans cette université, les étudiants s'inscrivent en master de français après deux ans d'études, soit quatre semestres d'études françaises. L'auteur se concentre sur l'autonomie de l'apprentissage. Sa méthode se centre sur la réflexion, l'analyse, l'auto-évaluation et la co-évaluation.

La formation se fait en trois temps: dans un premier temps, l'observation des cours de langue française dans trois ou quatre établissements scolaires; dans un deuxième temps, l'animation de cours par les étudiants à tour de rôle dans ces établissements. En prenant en compte l'autonomie de l'apprenant-enseignant, on le forme en lui assurant une entière liberté: qu'il fasse un cours de langue française comme il le souhaite, mais de manière efficace. En effet, l'objectif de cette pratique est bien d'aider les apprenants-enseignants à évoluer vers un savoir-faire personnel, un acte créatif, un processus autonome.

Sudha Renganathan aborde ce processus de la manière suivante: après avoir initié les étudiants à la didactique du FLE, aux différentes méthodes de l'enseignement, on passe directement à l'observation des cours de langues dans des écoles, et les étudiants préparent des cours en toute liberté.

Pour elle, deux choses sont primordiales: l'autonomie dans la préparation des cours et la participation au processus évaluatif. Pour l'observation des cours, toutefois, elle donne aux étudiants une grille d'observation à remplir dans laquelle apparaissent la connaissance du sujet, la manière de l'aborder, la clarté d'expression, l'interaction, le contrôle de la classe et l'effet total du cours.

L'étape la plus complexe s'avère être la dernière: l'évaluation. En effet, il faut mettre en place une table ronde de réflexion, d'analyse, d'évaluation et de co-évaluation. Chaque étudiant intervient oralement et exprime ce qu'il pense et ce qu'il a ressenti.

Emmanuel Antier de l'Université de Kanazawa au Japon nous livre une étude exploratoire sur le primat de l'altérité et la culpabilisation des enseignants de langue-culture. Partant du constat d'un décalage entre, d'un côté, un discours intercultureliste consensuel, promouvant assez unanimement le recours à une éthique de l'altérité dans la rencontre interculturelle, et de l'autre, une pratique enseignante conflictuelle, répondant en partie nécessairement à une exigence d'authenticité, il se donne pour objectif d'explorer les conséquences de ce décalage sur la professionnalisation des futurs enseignants.

Basée sur l'analyse d'un corpus d'entretiens menés avec des enseignants natifs de FLE au Japon, son étude souligne ainsi le fait, d'une part, que l'éthique de l'altérité est constitutive de l'agir enseignant ; et le fait, d'autre part, que cette éthique procède en partie du sentiment de culpabilité des enseignants. Ce résultat conduit in fine à formuler l'hypothèse que l'éducation interculturelle en formation des enseignants, en ajoutant des exigences à celles que les enseignants s'assignent déjà à eux-mêmes, pourrait contribuer à leur culpabilisation.

Passons à présent à l'Afrique. Aminata Diop définit les profils professionnels et sociolinguistiques du Tchad. Ceux-ci appartiennent essentiellement aux centres d'apprentissage de la langue française (CALF), un réseau institutionnel créé en 1983 avec l'appui de la France suite à la promulgation de l'arabe comme deuxième langue officielle aux côtés du français. Cette instance d'intervention didactique tchadienne apparaît comme un creuset du bilinguisme officiel dans un pays déchiré depuis quelques décennies par le clanisme et les conflits politico-militaires.

Au sein du système universitaire national, aucune formation spécifique au FLE n'a cependant été mise en place. Aussi, avec l'appui de la coopération française, les enseignants des CALF, tous issus du système éducatif tchadien, ont acquis leurs compétences didactiques au sein de diverses institutions françaises (universités, instituts, centres de formation). L'article d'Aminata Diop se propose de présenter les caractéristiques de ces enseignants ainsi que les différentes formations dont ils ont bénéficié, tout en évaluant l'efficacité de celles-ci relativement à la mission des CALF et aux besoins de leur public arabophone.

Il y a aussi dans notre dossier des articles qui ont une portée générale : ils ont trait à la pratique de l'interculturalité, à l'utilisation des TICS et à la construction de l'identité professionnelle.

L'étude de Magali Jeannin s'intéresse aux futurs enseignants de FLE en situation de mobilité et plus précisément aux étudiants étrangers en contrat de formation à l'IUFM de Caen. Ces étudiants, qui font l'expérience quotidienne d'une culture *autre*, sont incités à engager une réflexion sur les enjeux de l'interculturalité et de l'éducation interculturelle dans le cadre d'un portfolio, conçu comme outil de formation. Émergent alors nombre de tensions, particulièrement prégnantes dans la mesure où elles intéressent conjointement la construction de l'identité personnelle de l'étudiant et celle de son identité professionnelle d'enseignant de *français langue étrangère*. L'écriture du portfolio coïncide ainsi avec l'explicitation d'un parcours conjoint de décentrement et de formation à l'interculturalité, interrogeant simultanément les notions de compétences et d'identité.

Un premier temps est consacré à la mise en place des cadres de l'analyse, et plus particulièrement l'articulation des problématiques liées à l'interculturel à celles engageant la construction de l'identité professionnelle. Un deuxième temps présente le cadre du portfolio, entre exigences institutionnelles et relecture critique des « grilles » d'évaluation des compétences interculturelles. Enfin l'auteur évoque quelques écrits d'étudiants qui témoignent du

rôle du portfolio comme outil de formation et de décentrement chez les futurs enseignants de FLE.

Sophie Othman, ingénieure de recherche à l'Université de technologie de Troyes, présente une formation réflexive aux TICS des futurs enseignants égyptiens de langues étrangères. Elle cherche principalement à trouver des pistes pour l'intégration des TICS dans la formation des enseignants. L'objectif est de moderniser le dispositif existant en faisant évoluer la formation d'une simple transmission de connaissances à une évolution dans les comportements et les méthodes. Sous un angle interdisciplinaire, elle tente de dégager les lignes directrices qui puissent la guider dans la proposition d'une ébauche de formation aux TICS appuyée sur la réflexivité.

Émilie Perrichon réfléchit sur les interférences entre action collective, pratiques réflexives et construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants de FLE. À travers une étude menée au sein de plusieurs promotions de master FLE IF (Français Langue Étrangère et Ingénierie de Formation) de l'Université du Littoral Côte d'Opale, il s'agit d'analyser le rôle des pratiques réflexives et le rôle de la constitution d'une autobiographie professionnelle (propre à chaque futur enseignant) dans le processus de professionnalisation. Comment se construit l'identité professionnelle (individuelle et collective) de ces futurs enseignants de FLE? Quel(s) rôle(s) tiennent les pratiques réflexives dans la construction de l'identité professionnelle de ces enseignants? Quel(s) rôle(s) attribuer à la réflexion sur l'agir d'enseignement dans la professionnalisation de ces enseignants? En outre, l'on voit que l'action collective semble être au cœur de la diversification des rôles et de la complexification des tâches demandées aux futurs enseignants de FLE et le rôle que jouent les pratiques réflexives dans la prise de conscience de cette complexité.

Poser la question des interférences entre pratiques réflexives et pratique de l'action collective permet de mettre au jour le lien entre la construction de l'identité professionnelle collective et la construction individuelle de cette identité, notamment à travers le développement de compétences spécifiques, la compréhension de la construction des représentations sur le métier et son impact sur la professionnalisation.

Ce dossier suscitera des questions. Puissent celles-ci contribuer à une réflexion collective sur les dispositifs de formation au sein de la francophonie.

LUC COLLÈS
professeur émérite à l'UCL (Louvain-la-Neuve, Belgique)
et rédacteur en chef de la revue Dialogues et Cultures de la FIPF

La formation des enseignants de FLE/S en Belgique : un état des lieux

MICHEL BERRÉ - michel.berre@umons.ac.be

UMONS, FTI-EII, Cultures et médiations linguistiques

PASCALE HADERMANN - Pascale.Hadermann@UGent.be

UGent, Département de linguistique

LAURENT ROBERT - laurent.robert@hecfh.be

HEH, Campus pédagogique

Nous reprenons ici l'introduction que Michel Berré, Pascale Hadermann et Laurent Robert ont consacrée à la formation des enseignants de FLE/S en Belgique dans le numéro 48.1 de la revue *Le Langage et l'Homme*. Les articles cités figurent donc dans ce dossier qui peut être commandé aux éditions E.M.E. :

https://www.eme-editions.be/fr/41_le-langage-et-l-homme

Les dernières décennies ont été marquées par des changements sociétaux importants, liés entre autres à la mondialisation et à une mobilité croissante de personnes. Il est indéniable que ces changements ont affecté le monde de l'enseignement, les enseignants se voyant confrontés à des classes de plus en plus diversifiées socio-culturellement. De là est né le besoin d'adapter les cursus et de professionnaliser les formateurs, afin d'offrir aux futurs enseignants une formation initiale appropriée et de proposer aux enseignants déjà confirmés des formations continues ciblées. La qualité de notre enseignement dépend, en effet, pour une grande partie, de la qualité de ces deux types de formation qui intègrent de nouvelles approches théoriques et méthodologiques à l'expérience pratique. Celles-ci devraient mieux préparer au métier de professeur.

La question adressée par les coordinateurs du dossier aux responsables des formations avait pour objectif d'établir une sorte d'état des lieux de la formation des enseignants de français « langue non maternelle » (désormais français FLE/S¹) en Belgique.

L'on notera d'emblée le déséquilibre des réponses entre le nord et le sud du pays : deux articles pour la région flamande, huit pour la région de langue française². Toute une série de facteurs (politiques, historiques, institutionnels, etc.) peuvent expliquer cette disparité, surprenante à première vue puisque c'est en région flamande que le français a un statut de LE/S et est enseigné à ce titre depuis des siècles³. Sans doute l'ancrage francophone d'une revue comme *Le Langage et l'Homme* a-t-il constitué un frein pour des didacticiens néerlandophones habitués à publier soit en néerlandais (dans un contexte de proximité), soit en anglais (dans un objectif de diffusion internationale). N'ayant reçu aucune contribution portant spécifiquement sur l'enseignement du français dans la communauté germanophone ou abordant la probléma-

tique de la région bilingue de Bruxelles-capitale, nous nous en tiendrons, dans ce qui suit, à une distinction assez « grossière » entre deux régions et communautés linguistiques, à savoir la région flamande où le néerlandais est seule langue officielle et véhiculaire et la Fédération Wallonie-Bruxelles (désormais FWB) où un statut similaire est consenti au français⁴.

La formation en Région flamande

Il convient de préciser, pour les lecteurs peu familiers de la réalité socio-linguistique belge, que les enseignants de FLE/S en Flandre sont, dans la presque totalité des cas, des enseignants dont la langue maternelle est le néerlandais. La question de la formation inclut donc celle de l'acquisition de compétences linguistiques et culturelles indispensables à l'enseignement du français. Quant à la formation pédagogique proprement dite, elle a été modifiée en profondeur par l'entrée en vigueur, en 2006, d'un nouveau décret. Les recommandations de ce décret – implémenté en 2007-2008 – mettent en avant la nécessité de l'innovation, de la professionnalisation et de l'excellence du personnel enseignant. Pour réaliser ces aspects, les instituts de formation ont mis au point un inventaire de compétences de base pour les enseignants ; ils ont créé des réseaux entre instituts et avec des écoles ; ils ont élargi la partie dédiée aux stages pratiques lors de la formation, tout en n'ignorant pas le va-et-vient indispensable entre cette pratique et la théorie. Les deux contributions relevant de l'enseignement du français en Flandre s'inscrivent dans cette transformation du « paysage pédagogique flamand », qui concerne bien entendu aussi les enseignants de FLE/S. Ceux-ci sont actuellement issus soit de la formation de professeurs intégrée pour l'enseignement secondaire (« *geïntegreerde lerarenopleiding* »), soit de la formation de professeurs spécifique (« *specifieke lerarenopleiding* »). La formation intégrée, qui est du ressort des hautes écoles, s'étale en principe sur trois ans et comporte 180 crédits, dédiés tant aux compétences pédagogiques qu'à la maîtrise des contenus. Ceux-ci couvrent deux matières (« *onderwijsvakken* »), pour lesquelles l'étudiant obtiendra la qualification d'enseignant – groupe 1 (« *regent* »). Quarante-cinq crédits du cursus sont réservés aux stages pratiques. Quant à la formation spécifique, elle est offerte par les universités, les hautes écoles et les centres de formation pour adultes aux étudiants qui ont déjà un diplôme spécialisant, tel que la maîtrise en langues et littératures ou de traducteur-interprète. Elle propose 60 crédits, dont 30 sont consacrés à la pratique et 30 aux compétences pédagogiques.

La formation en Fédération Wallonie-Bruxelles

Du côté francophone, la demande en FLE/S – qu'il s'agisse de cours proprement dits, de formation des maîtres ou de tout autre dispositif permettant une appropriation de la langue-culture française – a considérablement augmenté ces dernières années⁵. Cet enseignement est assumé, dans la très

grande majorité des cas, par des « natifs », soit travaillant à l'étranger (contexte hétéroglotte), soit s'adressant à diverses catégories de « migrants » (enfants, jeunes ou adultes) dans un cadre scolaire ou non (contexte homoglotte). La question des compétences du futur enseignant se pose donc en termes différents. Il s'agit ici de greffer sur une compétence de locuteur natif une compétence pédagogique (incluant des savoirs disciplinaires) les rendant aptes à enseigner une langue-culture qu'ils maîtrisent au moins dans ses dimensions communicatives. Par ailleurs, à la différence de leurs collègues néerlandophones, les enseignants francophones de FLE/S ignorent, en général, tout de la langue-culture de leurs élèves (sauf exception), en particulier quand ils travaillent avec des publics migrants dont les langues ne sont pas enseignées dans le système scolaire de la FWB.

Les cursus proposés par les universités situées en FWB et qui forment les enseignants du secondaire supérieur (15-18 ans) en 5 ans, n'aboutissent pas à un titre requis en FLE/S – autrement dit il n'existe pas d'AESS (agrégation de l'enseignement secondaire supérieur) en FLE/S. Les universités disposant de départements de langues et lettres (Faculté de philosophie et lettres) ont donc rivalisé d'ingéniosité pour former des étudiants à l'enseignement du FLE/S sans les enfermer dans des parcours qui ne conduiraient à l'obtention d'aucun titre légal⁶. Ces universités – ainsi que celle de Mons – ont également pris des initiatives dans le domaine de la formation continue en créant des séminaires, des stages d'été ou encore des certificats d'universités également accessibles – sous certaines conditions – à des enseignants non titulaires d'un master. Une des possibilités d'emploi pour les titulaires d'un master 2 en langues et lettres romanes, ainsi que pour les traducteurs/interprètes munis d'un titre pédagogique – incluant une formation en FLE/S – est d'enseigner le français à l'étranger en devenant « lecteur de langue et littérature françaises » pour Wallonie-Bruxelles international.

Une réforme des titres et fonctions est en cours dans l'enseignement secondaire. Il serait incompréhensible – au regard des diverses « urgences » de notre société (croissance des situations de précarité, augmentation du nombre d'étudiants peu ou pas scolarisés antérieurement, hétérogénéité grandissante des classes, mobilité des étudiants...) – de ne pas en profiter pour donner à l'ensemble des facultés de langues (y compris celles de traduction et d'interprétation) la possibilité d'organiser une AESS en FLE/S.

En revanche, les cursus des catégories pédagogiques des hautes écoles – qui forment en 3 ans les enseignants du secondaire inférieur (12-15 ans)⁷ – permettent d'obtenir un diplôme de « régent en français – français langue étrangère ». Cet AESI « FLM et FLE/S » ouvre la porte à des postes de français dans des écoles à forte densité d'immigrés ou à l'enseignement dans des dispositifs spécifiques comme celui des classes-passerelles (transformé par le décret du 18 mai 2012 en *Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants*⁸). Rien n'est, à notre connaissance, prévu dans le cadre de la formation des instituteurs (pourtant également confrontés à ce genre de public) – à l'exception d'un cours « Approche théorique et pratique de la

diversité culturelle» également dispensé aux régents – et aucune contribution ne nous est parvenue de ce côté.

Quant à la situation sur le terrain, l'on pourrait dire avec une pointe d'ironie que dans les classes, l'hétérogénéité des enseignants est à la mesure de celle des élèves; on y trouve aussi bien des AESS que des AESI, avec ou sans formation spécifique, impliqués ou non dans une dynamique de formation continue. Dans les milieux associatifs, la situation est plus confuse encore. En juin 2012, le Conseil de la langue française et de la politique linguistique de la FWB s'est ému de cette situation et a rendu public un avis «sur la politique globale de la FWB en matière de FLE/S» dénonçant notamment le manque de moyens structurels transversaux et la désorganisation du système de formation⁹.

On le voit, l'enseignement du FLE/S en Belgique relève de contextes fort différents et s'inscrit dans des problématiques complexes; les textes reçus témoignent de cette diversité, tout en permettant aussi de prendre la mesure des initiatives prises «sur le terrain». Nous les avons regroupés en trois catégories en prenant en considération la manière dont les auteurs ont choisi d'envisager la question de la formation des enseignants de FLE/S.

– (1) Soit la question est abordée de *manière globale*, en insistant sur la cohérence de l'offre de formation et sur l'effort d'adaptation aux divers secteurs d'un marché évolutif. L'on notera que, dans cette perspective, les textes proposés par les enseignants des hautes écoles sont souvent plus critiques, sans doute parce que le programme en vigueur dans ces institutions est imposé «d'en-haut» et apparaît comme plus éloigné des besoins du terrain (cf. les articles de L. Collès, J.-M. Defays et D. Meunier, M. Denis et A. Maravelaki).

– (2) Soit la question est envisagée sous l'angle de l'optimisation des dispositifs en mettant en exergue un *aspect innovant* de formation (cf. les contributions de M. Simons, Fl. Brasseur et M.-E. Damar et V. Louis).

– (3) Soit la question est traitée avec une focalisation particulière sur *une dimension de la compétence* des enseignants, à savoir les connaissances linguistiques (M.-E. Damar, D. Van Raemdonck), les savoirs culturels (M. Simons) et les techniques d'enseignement de la lecture (M.-A. Veyckemans). Enfin, M. Depaepe s'interroge sur l'intérêt de réintroduire une dimension historique dans la formation des enseignants.

1. Universités et hautes écoles: quelques exemples de dispositifs (fin des années 1980 à aujourd'hui)

Afin de faire comprendre ce qui a été mis en place à l'Université catholique de Louvain (UCL) dans le domaine du FLE/S, Luc Collès revient sur l'émergence des formations de formateurs en FLE en Belgique francophone avant leur plus récente – et partielle – institutionnalisation. Il met en évidence les recherches et les activités qui ont favorisé la création d'un master FLE à Louvain-la-Neuve: au séminaire thématique annuel, créé il y a plus de vingt-

cinq ans et ouvert aux enseignants et aux étudiants des hautes écoles, se sont joints un stage d'été, relevant de la formation continuée et accueillant nombre d'enseignants étrangers, et la mise au point d'un Certificat universitaire permettant de valoriser et de certifier la participation à un ensemble de formations – théoriques et pratiques – en didactique du FLE.

Pour sa part, Aphrodite Maravelaki (Haute École de Namur) s'interroge sur les paradoxes générés par la création, en 2001, d'un « régendat » en français-français langue étrangère, formation professionnalisante assurée par les hautes écoles. Décidée par le pouvoir politique sans réel inventaire des besoins ni des ressources disponibles, l'apparition de la nouvelle formation a contraint les hautes écoles, non seulement à trouver, en leur sein ou à l'extérieur, des enseignants désireux de s'investir dans la didactique du FLE, mais aussi à bâtir des cursus et à construire des contenus pratiquement *ex nihilo*. La question du public-cible pour les nouveaux enseignants est également posée : par un effet de coïncidence qui ne pouvait guère être fortuit, c'est aussi en 2001 qu'est paru le décret de la Communauté française créant les classes-passerelles, terrain certes privilégié pour les futurs enseignants spécialistes du FLE, mais assez étriqué et nécessitant l'engagement immédiat de professeurs – alors que les premiers étudiants en français-FLE ne devaient être diplômés que trois années plus tard.

Dans la seconde partie de son article, Maravelaki évoque la manière dont a été élaboré le cursus FLE à la Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (département pédagogique de Malonne). L'approche curriculaire et l'isomorphisme pédagogique y ont pour objectif – et pour ambition – de contribuer à la construction d'une nouvelle identité de professeur de français.

La question des contenus et de l'orientation de la didactique disciplinaire se trouve également au cœur des préoccupations de Myriam Denis, professeur à la Haute École de Bruxelles (HEB-Institut Pédagogique Defré). L'absence de programme pour l'enseignement du français dans les dispositifs appelés « classes-passerelles » – autre incongruité – conduit à s'interroger sur les référentiels adéquats. La réponse ne peut, en effet, être unique : devant idéalement faire passer leurs élèves de l'apprentissage du FLE à celui du français langue de scolarisation, voire langue première, les (futurs) enseignants en classes-passerelles sont amenés à maîtriser des référentiels de nature et de philosophie différentes – comme le sont le CECR et les *Socles de compétences* pour l'enseignement secondaire. Si cela constitue une difficulté de la formation, c'est aussi une opportunité à saisir, afin de décloisonner des disciplines qui sont – trop souvent – considérées comme distinctes. Myriam Denis insiste encore sur la nécessité d'une formation pour les maîtres de stage chargés de l'encadrement des étudiants-stagiaires et d'une collaboration accrue entre les universités, les hautes écoles et les établissements dispensant des cours de FLE.

La conjonction de la théorie et de la pratique ainsi que l'ouverture d'esprit et la tolérance face à la diversité des contextes d'apprentissage et des publics d'apprenants ne sont certes pas l'apanage des seules formations en hautes

écoles. Ces principes peuvent se rencontrer aussi au cœur de la démarche des départements universitaires organisant un master FLE, comme le soulignent, pour l'Université de Liège, Jean-Marc Defays et Deborah Meunier. Ces derniers mettent en outre en exergue la dimension éthique liée à l'enseignement du FLE, à travers la fonction de « médiateur » de l'enseignant – médiateur entre les langues, entre les cultures, mais aussi entre les générations. « Diversité », « pratique » et « engagement » sont les trois autres termes mis en avant par les didacticiens liégeois pour baliser conceptuellement l'impressionnant dispositif de formation mis en place au cours de ces deux dernières décennies.

2. Placer l'innovation au cœur des dispositifs de demain

Les différents « opérateurs » de formation essaient aussi d'innover en offrant le plus d'occasions possible aux futurs enseignants de se familiariser avec les divers aspects que comporte le métier de professeur de FLE. C'est ainsi que les instituts flamands ont créé des stages « *in service* », lors desquels l'étudiant combine sa formation avec un enseignement déjà rémunéré. Ce trajet « apprentissage-travail » constitue le thème central de l'article de Mathea Simons, Iris Snoeck et Elke Struyf (Université d'Anvers-UA), intitulé (en partie) « C'est en forgeant qu'on devient forgeron ». Selon les auteures, de tels trajets ne se révèlent efficaces que lorsque les acteurs impliqués bénéficient d'un encadrement optimal, c'est-à-dire, pour l'étudiant « professeur en formation », un suivi intensif par son tuteur à l'école et, pour le tuteur en question, un soutien de la direction de l'école, d'une part, et des contacts réguliers avec l'institut de formation, d'autre part. Il va de soi qu'un tel encadrement nécessite un investissement important en temps, temps qui fait malheureusement encore trop souvent défaut. Afin de garantir la réussite du trajet « apprentissage-travail » pour les « professeurs en formation », le gouvernement et les instituts de formation devraient prévoir plus de moyens pour professionnaliser les tuteurs et pour leur permettre de se perfectionner en tant que professeurs-guides et évaluateurs.

Nous retrouvons ce même souci de qualité, intrinsèquement lié à l'ampleur de l'encadrement possible, dans le projet que Marie-Ève Damar (ULB) et Vincent Louis (HEB-Institut supérieur de traducteurs et interprètes) ont développé pour former les lecteurs de français recrutés par la FWB, en vue d'occuper des postes dans des universités étrangères. Cette initiative de lecteurs de français, née en 1986, a connu, selon Damar et Louis, une « histoire mouvementée » et s'est de plus en plus orientée vers une offre de postes dans l'espace de l'ex-Union soviétique, dans les Balkans, en Chine, en Inde et en Amérique latine. De même, le profil des lecteurs a changé : souvent ceux-ci ne maîtrisent plus la langue du pays d'accueil et il ne s'agit plus nécessairement de jeunes professeurs débutants. Afin d'assurer la cohérence interne de ce réseau changeant, la FWB propose à ses lecteurs des formations initiales et continues. C'est sur l'organisation et le contenu de ces formations qu'insiste l'article, tout en soulignant l'importance de l'échange d'informations au

sein du réseau. Pour le faciliter, une plate-forme électronique a été créée qui propose aux lecteurs des outils de communication tels que le chat, une messagerie, un agenda, des espaces de discussion et des wikis, qui permet également le suivi individuel des lecteurs par leurs superviseurs.

L'éveil à la multiculturalité n'est pas seulement important pour des lecteurs en poste à l'étranger, souvent confrontés avec d'autres traditions et habitudes; c'est aussi un aspect incontournable pour tout enseignant qui doit être préparé à «s'adapter à l'hétérogénéité socioculturelle des élèves». Afin de l'y aider, les hautes écoles prévoient des activités autour de l'approche multiculturelle. Dans sa contribution, Florence Brasseur présente le dispositif mis au point pour les futurs enseignants de FLE à la Haute École en Hainaut. Ce dispositif est articulé en trois étapes :

«se décentrer, se connaître»;

«comprendre le système de l'autre»;

«négocier en vue de construire une plate-forme commune interculturelle».

Les étudiants auront l'occasion de mettre en pratique ces étapes lors du stage Comenius qu'ils effectueront en troisième année. Pour la réalisation pratique, ils sont censés rédiger un «journal d'étonnement» qui reflète leurs impressions positives et négatives, impressions qui sont accompagnées d'un retour autoréflexif. L'objectif de cet exercice est d'apprendre à l'étudiant à s'interroger sur ses propres pratiques et surtout de «traiter les éléments recueillis par une approche réflexive pour évoluer dans la tenue du journal».

3. Les connaissances au service de la compétence professionnelle? Le cas de la grammaire, de la culture et de la lecture

Après une présentation générale de la problématique du FLE au sein de la Faculté de Lettres de l'Université libre de Bruxelles (ULB), Marie-Ève Damar et Dan Van Raemdonck (ULB) mettent en avant ce qui constitue, à leurs yeux, à la fois l'aspect le plus spécifique de la formation dispensée à l'ULB – et en quelque sorte la marque de fabrique de l'institution – à savoir l'axe grammatical de la formation des enseignants de français. Cette question grammaticale se trouve aujourd'hui, selon les auteurs, «au centre des travaux sur l'enseignement/apprentissage de la langue». Les étudiants se préparant aux métiers du FLE reçoivent donc un cours de «grammaire appliquée» comprenant trois modules: aspects théoriques de la grammaire en FLE; séminaire; travail personnel. L'objectif est d'amener les étudiants à adopter une posture critique par rapport aux discours des manuels et des grammaires pédagogiques; cela inclut un travail sur la représentation et la norme, mais aussi une prise en compte des apports de la linguistique, discipline susceptible de fournir à la grammaire scolaire des règles «cohérentes» et «valides». La consultation de la bibliographie de l'article permet de se rendre compte de l'importance des travaux engagés par le professeur Van Raemdonck et son équipe dans la rénovation de l'enseignement grammatical, tant en langue

maternelle qu'en langue étrangère, au nom d'une linguistique qualifiée non plus d'*appliquée* comme dans les années soixante, mais d'*applicable*...

À l'instar d'autres chercheurs, Mathea Simons (UA) place au cœur du savoir-professionnel des enseignants les connaissances relatives à la matière à enseigner, notamment celles qui concernent la « langue-culture ». Qu'en est-il, dans la perspective d'une société européenne plurilingue et pluriculturelle (encouragée entre autres par le Cadre européen), des connaissances culturelles des futurs enseignants de français ? La didacticienne à l'UA a mis au point un test en se fondant sur les contenus culturels présents dans les dix principaux manuels de FLE utilisés en Flandre. Cette banque de questions de 832 items permet aux étudiants de mesurer leur degré de maîtrise des contenus culturels. Le dispositif propose également des trajets de remédiation individualisés en fonction des scores obtenus dans les différentes rubriques.

Si le thème central de l'article est l'acquisition des connaissances culturelles nécessaires à l'enseignement d'une langue à un public déterminé (élèves dont la langue maternelle est le néerlandais), l'objectif est plus ambitieux : il s'agit de poser les premiers jalons d'un parcours de formation visant à un enseignement interculturel des langues où, à côté des « savoirs » (essentiels), doivent également être développées d'autres compétences liées aux savoir-faire, savoir-être, savoir-s'engager, etc.

La question posée par Marie-Ange Veyckemans (UCL) est celle des savoirs et des représentations sur lesquelles se fondent les enseignants et futurs enseignants pour enseigner la lecture à des étudiants allophones alphabétisés, dans le cadre de ce que l'on appelle le « français langue de scolarisation » (FLScol). Le dispositif de l'enquête – entretiens avec 7 enseignants en classes-passerelles et 9 étudiants en fin de formation – met tout d'abord en exergue la complexité des savoirs mobilisés dans l'action enseignante (cf. les distinctions entre savoirs savants, savoirs savants diffusés, savoirs d'expertise et savoirs sociaux de Beacco 2010). Plus particulièrement, l'étude montre que l'approche globale des textes – telle que prônée par Sophie Moirand en 1979 – reste le principal modèle de référence et que les travaux des psycholinguistes – insistant sur l'importance des processus dits de bas niveau – sont peu pris en considération ; les travaux en didactique de la lecture en FLM sont en général ignorés... Selon Veyckemans un tel cadre de référence ne peut pas conduire à la mise au point de techniques d'enseignement correspondant aux besoins d'étudiants susceptibles d'intégrer le système scolaire francophone. Cette contribution révèle, une nouvelle fois, les difficultés avec lesquelles sont aux prises les enseignants impliqués dans les dispositifs d'accueil des primo-arrivants (relevant du FLScol) pour lesquels ni les techniques mises en place en français LM, ni celles utilisées en français LE ne conviennent tout à fait...

Ces dernières contributions mettent aussi en évidence les différentes temporalités qui affectent la recherche en didactique et l'enseignement. Le temps des politiques scolaires (avec leur cortège de réformes, de plans, de programmes...) n'est pas celui des savoirs de référence, des manuels ou encore

des enseignants et des pratiques de classes. Ainsi, en amont des théories scientifiques enseignées au cours de la formation initiale sur la lecture, ce qui continue à faire sens pour les (futurs) enseignants, c'est une approche globale des textes et sans doute, plus généralement, une « approche globaliste dans l'enseignement » des L2 (sur ce sujet, cf. le chapitre 2 de Beacco 2007 : p. 37-53), « stabilité » sur laquelle il conviendrait de s'interroger et qu'il serait trop simple d'expliquer par la simple prégnance des modèles reçus en tant qu'écolier ou élève.

C'est une des raisons qui plaident en faveur de l'introduction d'une dimension temporelle dans la formation des enseignants de LE/S, notamment par le biais d'un cours sur l'histoire de l'enseignement de leur discipline¹⁰.

Nous nous réjouissons donc d'insérer, en point d'orgue à ce dossier, la contribution du spécialiste de l'histoire culturelle des sciences de l'éducation, Marc Depaepe (KU Leuven). Comme le titre l'indique (« La mastérisation de la formation des instituteurs : l'occasion de repenser la dimension historique ? »), l'article ne porte pas sur l'histoire de l'enseignement des langues¹¹, mais, plus généralement, sur l'évolution de la formation des enseignants en Belgique depuis les premières lois scolaires (1835, 1842, 1850) jusqu'à aujourd'hui. Contrairement à l'ancienne histoire de la pédagogie, la nouvelle histoire culturelle de l'éducation n'a pas de fonction de légitimation et « ne poursuit pas une sagesse moralisatrice [...]. Sa plus-value se situe à un niveau différent, plus élevé, beaucoup plus abstrait et *de facto* également plus individuel de perception relativisante par la contextualisation de résultats complexes, souvent paradoxaux, problématisants, voire ironisants ».

Malgré sa richesse, un seul dossier ne peut couvrir l'ensemble des questions soulevées par la formation des enseignants ! La lecture des onze contributions que nous venons de présenter pourra donc être utilement complétée par la consultation du numéro récent (2012) de la revue *Les Langues modernes*, consacré à la formation des enseignants (de langues) dans le secondaire (en France). Y sont abordées notamment les questions de la formation des enseignants à et par la recherche ainsi que la traduction dont la présence dans le *Cadre européen commun de référence* (2001) ne semble pas encore avoir trouvé d'écho dans la réflexion didactique en Belgique¹². Un article « hors-thème » traite de la formation des enseignants du primaire à l'enseignement des langues.

Nous espérons que ce dossier contribuera à soutenir et à vivifier la réflexion sur la formation des enseignants de langue (et de culture) française, à un moment où la place de « l'étranger » dans nos sociétés est de plus en plus contestée et où, au moins dans la partie francophone du pays, d'importants changements sont en cours dans le paysage de l'enseignement supérieur... Du reste, comme un signe que les questions ici traitées sont loin d'être closes, nous avons choisi de proposer hors dossier un bref article d'Azam Sekhvat et Isabelle Boutet, évoquant la formation de formateurs en FLE, dispensée en neuf mois par l'Alliance française de Bruxelles-Europe. Les auteures y décrivent avec enthousiasme les objectifs et le cadre de la formation, en insistant

sur les mérites de l'approche comportementale dans les exercices de pratique de classe. L'approche empathique et subjective est indicative, à nouveau, de l'extrême diversité des points de vue et des pratiques quant à l'enseignement du FLE/S en Belgique.

Bibliographie

- J.-C. BEACCO, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, coll. Langues & didactique, 2007.
- J.-C. BEACCO, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier, coll. Langues & didactique, 2010.
- A. CHERVEL, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz, 2006.
- A. CHERVEL, « Pour une histoire comparée des disciplines du FLM et du FLE », in *Le Langage et l'Homme. Revue de didactique du français*, 44/1, 2009.
- Conseil de l'Europe. Division des langues vivantes. Strasbourg, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001 (document accessible en ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf).
- D. CRUTZEN et S. LUCCHINI, « État des savoirs concernant l'éducation et la scolarité des enfants issus de l'immigration en Communauté française de Belgique », in M. MARTINIELLO, A. REA et F. DASSETTO (éds), *Immigration et intégration en Belgique francophone*, Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia, 2007, p. 287-332.
- G. VIGNER (éd.), « Accueil et formation des enfants étrangers en France de la fin du XIX^e siècle au début de la Deuxième Guerre mondiale », in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 46, 2011.
- G. VIGNER, « Formation des enseignants et histoire de la diffusion et de l'enseignement des langues », « Histoire internationale de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde : problèmes, bilans et perspectives », in *Recherches & Applications (Le Français dans le Monde)*, 52, 2012, p. 78-92.

¹ Nous adoptons l'appellation « français langue étrangère ou seconde » (siglée FLE/S) pour désigner le français enseigné à différents types d'apprenants pour lesquels il n'est pas la première langue acquise. Nous avons maintenu l'appellation FLE dans la présentation de certains articles conformément à l'usage des auteurs. FLM désigne l'enseignement du français comme langue maternelle.

² Dans cette comparaison, l'article de M. Depaepe consacré à l'histoire de la formation des enseignants en Belgique (1830-auj.) n'est pas pris en compte.

³ Même si, à certaines époques, il a pu être – ou être considéré – comme la langue maternelle de certains individus ; par ailleurs, l'opposition FLM/FLE – relativisée par le surgissement d'une série de sous-domaines, comme le français langue de scolarisation ou le français langue seconde – est elle-même un produit de l'histoire.

⁴ Précisons que si la région de Bruxelles-capitale est officiellement bilingue, l'enseignement est du ressort de chaque communauté linguistique et dépend donc, au moins pour la scolarité obligatoire, d'une des deux entités distinguées. Dans la suite du texte, les dénominations « Communauté française » et « Fédération Wallonie-Bruxelles » sont considérées comme synonymes.

⁵ L'on trouvera dans Crutzen et Lucchini (2007, p. 287-332) un état de la question concernant l'éducation et la scolarité des enfants issus de l'immigration. Pour les pério-

des précédant les années quatre-vingt, l'on manque cruellement d'études historiques sur la scolarisation de ces publics migrants. Pour une première approche, cf. Vigner (éd.) (2011). Par ailleurs, rappelons que, pour la très grande majorité des enfants « wallons », la langue de l'école primaire (et secondaire) a longtemps été une langue « seconde », différente (même si apparentée génétiquement) du français enseigné.

⁶ Pour une présentation de ces différents masters FLE, cf. les contributions de Damar et Van Raemdonck (ULB), de Collès (UCL) et de Defays et Meunier (ULg).

⁷ La Belgique est un des derniers pays à proposer une formation en 3 ans des instituteurs et des enseignants du secondaire inférieur. Périodiquement, la question du passage à 5 ans revient sur la table des discussions politiques, mais sans résultat concret (cf. ici même l'article de M. Depaepe sur l'histoire de la formation des enseignants en Belgique).

⁸ Décret publié le 22 juin 2012, en ligne à l'adresse suivante :

<http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/api2.pl?lg=fr&pd=2012-06-22&numac=2012029269>

⁹ Texte complet à l'adresse :

http://www.languefrancaise.cfwb.be/fileadmin/sites/sdll/upload/lf_super_editor/Docs/Avais_FLES_13_juin_2012.pdf). Plus généralement, en 2011-12, dans le réseau officiel de l'enseignement moyen, 40 % des enseignants de langues sont des « articles 20 » c'est-à-dire des enseignants ne disposant pas des titres requis (chiffres disponibles sur le site http://www.enseignons.be/actualites/2012/07/08/professeurs-langues-articles-20/#identifier_0_14916 consulté en janvier 2013).

¹⁰ On lira avec profit la contribution de Vigner sur la place de l'histoire dans la formation des enseignants de langues (2012, p. 78-92).

¹¹ À titre indicatif, l'enseignant de français intéressé par l'histoire de sa discipline pourra se référer pour l'histoire du FLM aux travaux bien connus d'André Chervel (2006) – ainsi qu'une intéressante invitation à une histoire comparée des deux disciplines (Chervel 2009) – et pour l'histoire du FLE/S aux 50 numéros de *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* publiés par la SIHFLES (fle.asso.free.fr/sihfles/) dont une partie est accessible gratuitement sur revues.org (<http://dhfles.revues.org>). Certains numéros abordent la question du français langue seconde.

¹² Cf. Le point « 4.4.4. Activités de médiation et stratégies » (2001, p. 71-72). « Les activités de médiation [...] tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos société », notent les auteurs du *Cadre* (2001, p. 18).

La réforme de la formation initiale des enseignants de FLE en Irlande : une ambition forte mais une mise en œuvre qui reste à construire

CATHAL DE PAOR

Directeur de la Formation Professionnelle Continue
Faculté de l'Éducation, Mary Immaculate College, University of Limerick, Irlande

Introduction

La formation des enseignants s'inscrit dans un contexte à la fois professionnel et universitaire. Le *Teaching Council*, ordre professionnel des enseignants qui a la responsabilité d'évaluer et éventuellement d'accréditer les programmes universitaires de formation des enseignants, a récemment publié des préconisations relatives à la formation enseignante (Teaching Council, 2011). Il est préconisé un rallongement du temps de formation d'un an à deux ans et un prolongement des périodes de stage dans les établissements scolaires. Parallèlement, une réforme des programmes scolaires enseignés au niveau secondaire s'annonce. Le ministre a récemment préparé un projet de loi pour effectuer les réformes du cycle du secondaire inférieur (DES, 2012) et la réforme du cycle du secondaire supérieur se poursuit depuis quelques années. Cet article examine les implications de ces deux réformes sur la formation des enseignants de FLE en Irlande.

Système éducatif et enseignement du français en Irlande

Pour situer cette contribution, jetons d'abord un regard sur le système éducatif en Irlande. Le *Department of Education and Skills* (ministère de l'Éducation et des compétences) est l'organe central de contrôle et de financement du système éducatif en Irlande. La mission du *National Council for Curriculum and Assessment* (NCCA) est de formuler du « conseil » auprès du ministre sur la politique du curriculum. En comparaison aux autres pays européens, le réseau scolaire est limité : environ 3 400 écoles primaires et 770 établissements secondaires. L'enseignement du secondaire inférieur et supérieur de fin d'études est offert dans les mêmes établissements. Le degré secondaire inférieur s'appelle le *Junior Cycle* et dure trois ans. L'enseignement du secondaire supérieur (*Senior Cycle*) peut durer deux ou trois ans (selon le choix de l'étudiant) et est sanctionné par un certificat. Ce dernier s'intitule «*Leaving Certificate*» pour la filière générale, mais il y a des alternatives adaptées à orientation plus professionnelle, dont le *Leaving Certificate Applied*. L'accès à l'éducation supérieure se fait en fonction des résultats obtenus au *Leaving Certificate*. Dans la filière générale, les élèves choisissent six ou sept matières, dont obligatoirement l'anglais, le gaélique (irlandais) et les mathématiques.

L'étude d'une langue étrangère est obligatoire dans le secondaire inférieur, mais pas dans le secondaire supérieur. Pourtant, avoir étudié une langue étrangère pour le *Leaving Certificate* est un préalable pour intégrer de nombreux programmes de l'enseignement supérieur.¹ Il existe deux niveaux de difficulté pour les examens de français dans le secondaire : *Ordinary Level* (niveau normal), *Higher Level* (niveau supérieur). Le programme d'enseignement actuel du secondaire inférieur en français a été introduit en 1993. L'examen comprend quatre composantes : compréhension orale, compréhension écrite, production écrite, et une épreuve facultative d'expression orale. L'épreuve d'expression orale est organisée par les enseignants pendant le temps scolaire et compte pour 20% de la note globale. L'enseignant de la classe ou un enseignant extérieur peut être engagé pour contrôler les compétences orales des élèves. Pourtant, il n'existe aucune disposition pour le paiement des enseignants pour effectuer l'épreuve orale et le syndicat des enseignants n'est pas d'accord avec sa mise en place. Étant donné l'opposition depuis de nombreuses années de la part du syndicat envers ce rôle de l'enseignant, la grande majorité des élèves ont l'opportunité de ne faire que l'épreuve écrite. Le nombre d'écoles qui mettent en œuvre cette composante reste relativement faible, ce qui a des conséquences pour le développement des compétences communicatives des élèves (NCCA, 2003). Un rapport du ministère de l'Éducation remarque que les résultats, en particulier dans les compétences orales, sont souvent jugés « insuffisants » (DES, 2007).

Concernant le programme du secondaire supérieur en français, il a été introduit en 1997. L'évaluation comprend des composantes pour la compréhension orale, la compréhension écrite et la production écrite et, à la différence du secondaire inférieur, une épreuve orale d'expression qui est obligatoire. Organisée par le ministère, cette dernière est notée par un cadre d'enseignants sous le contrôle de l'inspectat. En termes de répartition des points, cette composante orale compte pour 20% de la note globale.

Le français est la langue vivante la plus enseignée en Irlande. 34 147 candidats se sont présentés pour le français à l'examen du secondaire inférieur en 2008, représentant 64,6% de la candidature totale (56 792 candidats), dont 69,1% pour l'examen au niveau supérieur, et 30,9% au niveau normal. Dans les études du secondaire supérieur, 27 574 candidats ont présenté l'épreuve de français en 2010, représentant 50,6% de la candidature totale (54 481), avec 52,1% des candidats choisissant le niveau supérieur et 47,9% le niveau normal.²

Bien que le français ne fasse pas partie du curriculum au primaire, il a été introduit sur un plan expérimental en 1998 dans le programme de l'enseignement des langues vivantes avant d'être arrêté récemment en 2012.³

Réformes curriculaires du secondaire inférieur

La première réforme dont il est question dans cette contribution concerne la réforme de l'ensemble des programmes scolaires dans les deux cycles

secondaires. Bien que conçue comme une réforme de l'intégralité des programmes, il est possible de proposer quelques conséquences pour l'enseignement du français. L'analyse de la réforme suivante permet de repérer quelques conséquences en particulier: le plurilinguisme dans l'enseignement de toutes les langues, la diversification des langues enseignées et une place prépondérante pour le développement des compétences orales des élèves dans l'enseignement et l'évaluation.

Suite à la formulation de conseils par le NCCA en 2011 (NCCA, 2011), le ministre a récemment préparé un projet de loi pour effectuer la réforme des programmes scolaires du secondaire inférieur. Il est envisagé que les nouveaux programmes commenceront dans tous les établissements en septembre 2014, et le nouveau diplôme sera disponible en 2017 (DES, 2012). Comme précédemment, il y aura des matières principales mais avec des options courtes, ce qui va augmenter l'élément de choix pour les étudiants. La réforme est conçue comme une tentative de donner plus d'autonomie et de flexibilité aux établissements pour planifier les programmes, privilégier des apprentissages approfondis et développer des compétences transversales. Elle met l'accent sur les compétences de la littératie et la numératie, ainsi que sur six autres domaines: s'autogérer, rester en bonne santé, communiquer, être créatif, travailler avec d'autres, gérer les informations et réfléchir. Au lieu de penser en termes de «couverture» des programmes, l'enseignant et les apprenants sont appelés à penser en termes de la maîtrise de certaines compétences qui seront transférables d'une situation à l'autre. La réélaboration des programmes va permettre d'intégrer un ensemble de vingt-quatre finalités transversales d'apprentissage qui présenteront le socle commun de connaissances et de compétences.

La question de la transversalité aura des conséquences particulières pour l'enseignement du français et les autres langues. L'interdisciplinarité dans l'enseignement de celles-ci a été déjà proposée dans un document de discussion sur la réforme de l'enseignement des langues au secondaire (NCCA, 2003). Selon l'auteur de ce document, il n'existe pas assez d'intégration dans l'enseignement des langues.

Au lieu d'un programme intégré pour l'enseignement de toutes les langues, on y trouve une série de programmes de langues qui sont largement indépendantes les unes des autres. Cela conduit, selon lui, à une expérience éducative appauvrie et une planification aléatoire et fragmentaire pour l'enseignement des langues.

Étant donné la nouvelle attention sur la transversalité dans le curriculum, nous proposons qu'il soit bien probable que la mise en place d'un apprentissage plurilingue cohérent va figurer dans la réforme de l'enseignement des langues dans les prochaines années. Nous définissons la compétence plurilingue comme «une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné» (Coste, Moore et Zarate, 1998, p. 12).

Développer la compétence plurilingue chez les élèves favorise la notion d'un curriculum intégré des langues et est dérivée de l'hypothèse de l'interdépendance qui implique que, si l'élève développe les compétences dans une langue, cela sera bénéfique aux compétences dans d'autres langues (Cummins, 1981). L'élève développe une compétence commune sous-jacente qui permet le transfert de compétences et de stratégies d'apprentissage. L'objectif est de créer des passerelles entre les langues, afin d'intégrer au mieux l'enseignement de celles-ci à l'ensemble des programmes fondamentaux. C'est une incitation pour les professeurs à travailler de façon coordonnée, et à confronter leurs méthodes.

Un autre axe concerne la diversification des langues enseignées. La proposition d'introduire des courtes options (avec moins d'enseignements que pour une matière entière) permettrait aux établissements de proposer d'autres langues non traditionnelles aux élèves. Récemment, une grande vague d'immigration a rendu le portrait linguistique de l'Irlande beaucoup plus cosmopolite. Les immigrants ne viennent plus seulement d'Europe, mais de tous les continents. En particulier, l'intérêt pour le chinois progresse de manière importante avec le développement de l'économie chinoise et le discours médiatique sur les promesses d'avenir pour le commerce. Cela requerrait peut-être l'externalisation de l'enseignement de certaines langues dans les établissements, pour pallier les difficultés logistiques posées par une plus large palette.

La réforme va aussi accorder plus de responsabilités aux établissements pour le contrôle des apprentissages. L'évaluation pour toutes les matières sera continue tout au long de la deuxième et de la troisième année du cycle (jusqu'à présent, l'évaluation se fait en général par examen à la fin des trois ans). Le ministère restera responsable pour la préparation et la notation des examens pour l'anglais, le gaélique et les mathématiques. Pour toutes les autres matières, comme le français, le ministère fournira des documents d'évaluation, mais les examens seront organisés et notés par les enseignants eux-mêmes. L'évaluation finale pour la plupart des matières aura une valeur de 60 %, tandis que 40 % seront accordés pour d'autres composants achevés durant les deux dernières années du cycle. Ce travail de cours pourrait être présenté dans les e-portefeuilles ou sous d'autres formes. L'accent sera mis sur l'évaluation formative. Cette dernière s'intéresse aux attitudes et au cheminement de l'élève pour atteindre l'objectif, et les actions à entreprendre, à divers moments de l'enseignement, pour accroître la portée des apprentissages.

L'évaluation formative deviendra particulièrement opératoire dans l'enseignement des langues. Elle exige un élargissement de l'observation, de l'intervention, ainsi que des moments et des modalités de régulation de la part de l'enseignant, s'agissant de « reconstruire le contrat didactique, contre les habitudes acquises par ses élèves » (Perrenoud, 1998, p. 138). Par conséquent, un investissement important de la part de l'enseignant du FLE devient obligatoire.

Réformes curriculaires du secondaire supérieur

L'évaluation des apprentissages des élèves fait aussi l'objet d'un débat dans le cycle du secondaire supérieur. Un certain nombre de domaines ont été privilégiés dans le cadre de cette réforme, dont l'élaboration de programmes plus souples d'apprentissage, l'introduction de nouvelles façons d'évaluer, et le développement de cinq compétences clés : traiter les informations, communiquer, être efficace, travailler avec d'autres élèves, et appliquer la pensée critique et créative. Penser en termes de compétences aura des conséquences importantes pour l'évaluation, qui s'est longtemps focalisée sur l'apprentissage des contenus, et qui favorise des stratégies superficielles d'apprentissage chez les élèves. En ce qui concerne le français, même si une épreuve orale existe depuis quelques années, la réussite aux examens pour obtenir le diplôme est devenue l'objectif prioritaire pour les élèves, ce qui nuit à l'acquisition des compétences communicatives. Le manque d'interaction entre les examens oraux et écrits est aussi critiqué par certains acteurs (NCCA, 2003).

Il est clair que ces réformes des programmes scolaires vont conduire à des révisions radicales dans le travail de l'enseignant de FLE. Par conséquent, la formation des enseignants pour accompagner ces réformes sera une grande priorité.

Formation des enseignants de FLE

Une deuxième réforme, qui concerne les parcours universitaires de formation initiale des enseignants en Irlande, se poursuit en même temps, mais séparément des réformes curriculaires. Cette réforme concerne la totalité des enseignants (pas que les enseignants de FLE), et elle fait suite à un travail de concertation conduite par le *Teaching Council*.

En Irlande, la formation initiale des enseignants s'inscrit dans un contexte à la fois professionnel et universitaire. Les étudiants poursuivent des parcours universitaires qui sont accrédités par le *Teaching Council*, ordre professionnel créé en 2006. C'est à l'ordre de prescrire dans les grandes lignes les contenus et modalités de formation offertes dans les universités, en fonction des différents besoins professionnels du corps enseignant. Parmi les 37 membres du Conseil, les représentants des enseignants sont majoritaires (22), ce qui illustre la grande influence qu'ont les enseignants en tant que groupe professionnel sur l'exercice de leur métier et sur la politique relative à la formation. Le propos de l'ordre (comme l'indique le *Teaching Council Act, 2001*) est de promouvoir la qualité de l'enseignement, d'encourager et de soutenir les enseignants dans leur rôle professionnel, et de promouvoir la profession enseignante.

La formation des enseignants de FLE en Irlande, comme pour tous les enseignants, s'est organisée historiquement sur le mode successif. L'étudiant passe d'abord une licence en français⁴ qui doit être délivrée après la validation des six semestres correspondant à 180 crédits ECTS. L'étude spécifique

de la langue française doit comprendre au moins 60 crédits (ou l'équivalent) avec pas moins de 15 crédits (ou équivalent) étudiés dans la troisième année. Les titulaires d'une licence de formation disciplinaire peuvent ensuite intégrer un *Postgraduate Diploma in Education* sur un an. Ce dernier se compose d'unités relatives aux sciences de l'éducation (philosophie, psychologie, histoire, sociologie de l'éducation), les méthodologies de l'enseignement pour les disciplines en question, l'ingénierie de l'enseignement, l'évaluation formative et sommative, les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), des stages pratiques en alternance, et un projet de recherche. Le stage peut se faire par série de blocs courts ou plus régulièrement tout au long de l'année. C'est à l'étudiant de se mettre en contact avec l'établissement scolaire pour organiser le stage et il a la responsabilité des classes enseignées.

L'étudiant prend des cours dans l'enseignement de deux matières. Pour ceux qui choisissent le français FLE, la formation passe par une analyse des approches théoriques et pratiques d'enseignement. Elle repose sur une connaissance des éléments suivants : stratégies d'enseignement, didactique de l'oral, littérature, grammaire, conception et exploitation de matériels didactiques, ainsi que théorie et méthodologie de la recherche en didactique des langues.

Plusieurs universités en Irlande offrent une formation pour devenir enseignant de FLE. Des variations existent entre les programmes offerts. Pourtant, toute formation doit être accréditée par le Teaching Council qui prescrit les préalables sur les contenus et modalités des programmes. Les standards de connaissance, d'enseignement, de savoir-faire et de compétence sont présentés en termes généraux (Teaching Council, 2012) mais certains préalables sont plus prescriptifs. La formation doit comporter au minimum cent heures d'un stage d'enseignement dans une classe. Mais en plus des parcours de formation des universités, un programme de formation enseignante est désormais disponible à distance et offert par un institut privé de l'enseignement supérieur. Cette formation est sanctionnée par un diplôme accrédité, non par une université mais par une autre autorité (*Higher Education and Training Awards Council*).

Une fois diplômé, le licencié doit s'inscrire au *Teaching Council*, ce qui est obligatoire pour postuler pour des postes. Les enseignants ne sont pas fonctionnaires car leurs qualifications ne garantissent pas l'obtention d'un emploi mais constituent une condition nécessaire pour poser leur candidature à un poste. Donc, en général, les étudiants choisissent une licence de base qui leur fournira la possibilité d'enseigner deux matières (le français et une autre discipline), ce qui augmente leurs chances de trouver un emploi. Pour s'inscrire à l'ordre des enseignants, le candidat doit avoir au minimum passé le niveau B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues dans sa licence de base (Teaching Council, 2011, p. 44)

L'alternative au mode successif de formation est le mode simultané ou concourant. L'étudiant se forme en même temps dans les domaines

disciplinaires et pédagogiques/didactiques pendant la durée de ses études de licence. Une telle licence dure quatre ans et comprend des études académiques de français et une autre discipline ainsi que des stages et des études en méthodologie et en sciences de l'éducation.

Une professionnalisation renforcée et une initiation à la recherche

Suite à un processus de concertation, le Teaching Council a récemment publié des préconisations relatives à la formation enseignante qui aura des conséquences pour les parcours universitaires de formation (Teaching Council, 2011). Le rallongement de la durée des programmes d'un à deux ans avec de plus longues périodes de stages scolaires vise à développer la conception et la mise en œuvre d'une formation professionnalisante. Dans les programmes de formation, l'étudiant passera 50% du temps sur les études théoriques et professionnelles, 40% en stage (soit 24 semaines ou l'équivalent), et 10% du temps sera à la discrétion des instituts d'enseignement supérieur.

Il s'agit d'une professionnalisation renforcée, avec également des possibilités de développer la dimension « recherche » dans la formation universitaire. Ces engagements ont lieu dans un contexte où la capacité de l'université à assurer une véritable formation professionnelle a été largement interrogée. Longtemps, un rôle prépondérant de l'établissement scolaire dans l'apprentissage professionnel du stagiaire a été souhaité. Le rapport sur la formation des professeurs au niveau secondaire préconise qu'un remodelage des stages pratiques devrait résulter en rôle plus grand et plus formalisé des établissements scolaires dans la formation du futur enseignant (Minister for Education and Science, 2002). Le rapport OCDE sur la formation des enseignants en Irlande (Government of Ireland, 2003) recommande la mise en œuvre d'une meilleure intégration entre les savoirs académiques et les savoirs pratiques. Il a conclu que la préparation des professeurs est devenue trop théorique et qu'il restait trop peu de temps pour développer le savoir-faire pédagogique dont les étudiants avaient tant besoin. Avec la formation consécutive en particulier, il risquait de couper la maîtrise des méthodes de l'enseignement (formation pédagogique-didactique) de la maîtrise des contenus à enseigner (formation disciplinaire).

Donc, la réforme du Teaching Council est vue comme une tentative de renforcer le lien entre la formation pédagogique et didactique, les pratiques et l'exercice du métier (stages) et les contenus à enseigner (savoirs à enseigner). Il est envisagé que la disponibilité de temps supplémentaire va également responsabiliser l'étudiant pour planifier son développement professionnel à l'aide d'un portefeuille introduit au cours de la formation initiale et construit tout au long de la carrière. L'initiation à la recherche avec un mémoire de stage sera aussi obligatoire, fournissant la possibilité d'entreprendre et de s'approprier les résultats de la recherche en éducation, de construire, dans une démarche réflexive, l'alternance entre théorie et pratique. La réforme préconise aussi un accent accru sur les priorités stratégiques de la littératie, de la

numératie et de l'inclusion, suite au lancement en 2011 d'une stratégie nationale du ministère pour ces compétences vues comme des clefs (DES, 2011).

Conclusion

Au nombre des difficultés que l'on rencontre dans l'acquisition d'une langue étrangère, celles qui touchent à la communication orale apparaissent parmi les plus importantes. La compétence de communication orale est l'objectif visé par l'enseignement du français en Irlande, mais les modalités de l'évaluation en place actuellement n'atteignent pas cet objectif, surtout au niveau du secondaire inférieur. La réforme du curriculum secondaire va porter une attention plus importante sur l'évaluation des compétences d'expression et d'interaction orales, aux côtés des compétences de compréhension et d'expression écrites. Il y aura plus d'attention sur l'évaluation comme partie intégrale de l'enseignement, afin de guider l'élève dans la conduite de son apprentissage. Cette réforme va aussi assouplir le système pour favoriser la diversité linguistique, en favorisant l'enseignement d'autres langues, délaissant ainsi les langues européennes au profit de la logique économique et de la diversité linguistique. Le rallongement envisagé du temps des stages dans la réforme du *Teaching Council* va permettre de mieux connecter la formation pédagogique-didactique aux stages pratiques par analyse réflexive.

Les réformes proposées présentent bien des opportunités et des défis pour la formation des enseignants de FLE en Irlande et vont nécessiter un engagement fort entre les universités, les établissements scolaires, le ministère et le corps professionnel. Elles offrent d'intéressantes possibilités pour une véritable formation professionnelle universitaire tout au long de la carrière. Malgré la crise économique depuis 2008, qui a conduit à des efforts considérables d'assainissement budgétaire ayant eu de lourdes conséquences pour les dépenses dans le secteur public, dont l'éducation et la formation des enseignants, une ambition forte pour l'amélioration de la formation des enseignants s'annonce.

Bibliographie

- J. CUMMINS, «The role of primary language development in promoting educational success for language minority students». In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, Los Angeles, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, 1981.
- DES, *Language Education Policy Profile, Country Report*, Ireland, Department of Education and Skills, 2007.
- http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/IrelandCountry_report_EN.pdf<http://education.ie/en/Publications/Education-Reports/Council-of-Europe-Language-Education-Policy-Profile.pdf>DES (2009) *Chief Examiner's Report on Junior Certificate French examination 2008*, Dublin: Department of Education and Skills.

http://www.examinations.ie/archive/examiners_reports/cer_2008/JC_French_2008.pdf

DES, *Chief Examiner's Report on Leaving Certificate French examination 2010*, Dublin, Department of Education and Skills, 2011.

http://www.examinations.ie/archive/examiners_reports/LC_French_2010.pdf

NCCA, *Languages in the post-primary curriculum*, Dublin, National Council for Curriculum and Assessment, 2003.

<http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Publications/Languagesdiscussionpaper.pdf>

Government of Ireland, *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Country Background Report, Ireland*, Dublin, Stationery Office, 2003. (<http://www.oecd.org/dataoecd/62/22/19196740.pdf>).

Kildare Education Centre, *Final report on the Modern Languages in Primary Schools Initiative, 1998-2012*

http://mlpsi.ie/images/MLPSI_Final_Report_July_2012.pdf

Ph. Perrenoud, *L'évaluation des élèves*, Bruxelles, De Boeck, 1998.

Teaching Council, *Teaching Council Requirements for Entry onto a Programme of Initial Teacher Education (Post-Primary)*, Maynooth, Teaching Council, 2011.

http://www.teachingcouncil.ie/_fileupload/Teacher%20Education/Consultation%20on%20PP%20Quals%20Dec%202011/10987_TC_qualification_req_WEBDec2011.pdf

Teaching Council, *Codes of Professional Conduct*, Maynooth, Teaching Council, 2012. http://www.teachingcouncil.ie/_fileupload/Professional%20Standards/code_of_conduct_2012_web%2019June2012.pdf

¹ Il est possible pour un élève d'étudier deux langues étrangères sans distinction entre les deux. Les langues vivantes étrangères pouvant être choisies pour le *Leaving Certificate* sont : irlandais, anglais, grec ancien, arabe, français, allemand, hébreu, italien, japonais, espagnol et russe. Sous certaines conditions, les candidats qui parlent une autre langue de l'Union Européenne comme langue maternelle peuvent être autorisés à choisir celle-ci comme épreuve dans le *Leaving Certificate*.

² À titre de comparaison, 7 305 (13,4%) des étudiants ont choisi l'allemand, tandis que 3 645 (6,6%) ont choisi l'espagnol. D'autres langues sont choisies par un plus petit nombre d'élèves, par exemple 318 élèves pour l'italien en 2009. Les effectifs pour le russe et le japonais sont encore plus faibles.

³ Le programme a offert un soutien pour l'enseignement de quatre langues étrangères : français, allemand, espagnol et italien. Il a été annulé en juin 2012 pour des raisons financières. 545 écoles participaient au programme en 2011-12, soit, 27 508 élèves. Chaque école participante a choisi une langue à enseigner aux élèves et a reçu le soutien d'une équipe extérieure d'enseignants formés. Le français s'enseignait dans 310 écoles, l'allemand dans 96, l'espagnol dans 101, et l'italien dans 21 écoles. Au sein du programme, des cours étaient dispensés environ une heure par semaine (Kildare Education Centre, 2012).

La formation initiale des enseignants de FLE dans les Collèges de formation des maîtres de langues étrangères¹ en Pologne

HALINA CHMIEL-BOZEK

halkachmiel@wp.pl

Au début des années quatre-vingt-dix, suite à la transformation politique en Pologne et à l'ouverture des frontières, le système éducatif est affecté par un manque d'enseignants qualifiés de langues étrangères, surtout occidentales². Pour répondre à l'esprit d'ouverture et aux besoins résultant de la transformation politique, suite aux dispositions de l'article 77 de la loi du 7 septembre 1991 sur le système de l'éducation, on crée en Pologne des établissements publics appelés « collèges de formation des maîtres de langues étrangères »³. Les autorités éducatives projettent de lancer ainsi la formation d'enseignants de langue anglaise, allemande, française, espagnole et italienne. Initialement, on envisage de créer environ trente établissements de ce type, finalement on en ouvre plus de soixante (Komorowska, 2007, p. 181)⁴ dont la moitié forment de futurs enseignants de FLE⁵. La création de ces institutions vise à remplir le déficit temporaire d'enseignants qualifiés de langues étrangères. C'est pourquoi, on a besoin de les former dans un cycle plus court que celui proposé par les universités⁶. En plus, on veut tout organiser « sur place », près du domicile des futurs auditeurs et non pas dans de grandes villes universitaires, ceci pour empêcher l'exode du personnel enseignant qualifié⁷. Notons toutefois que, dès le début, on souligne le caractère provisoire de ces établissements qui n'appartiennent même pas au système de l'enseignement supérieur.

Aujourd'hui, après deux décennies d'existence, suite au changement de la loi du 5 novembre 2009 sur l'enseignement supérieur, les collèges commencent à disparaître de la carte éducative de Pologne. Les derniers diplômés de ces établissements sortiront en 2015. Ces vingt ans de fonctionnement et d'activités méritent cependant une conclusion et une analyse approfondies. Peut-on dire que les Collèges de formation des maîtres de langues étrangères ont bien rempli leur mission ?

Les différences principales entre la formation universitaire et celle des collèges de formation des maîtres de langues étrangères

Il faut tout d'abord rappeler que le processus de la formation publique des enseignants de langues est effectué en Pologne, soit par les universités, les

écoles pédagogiques supérieures ou les écoles supérieures professionnelles, soit par les collèges de formation des maîtres de langues étrangères⁸. Il y a donc deux systèmes distincts qui fonctionnent séparément – l'un (qui concerne les universités, les écoles pédagogiques supérieures et les écoles supérieures professionnelles) en vertu des dispositions de la loi sur l'enseignement supérieur du 27 juillet 2005, et l'autre, en vertu des dispositions de la loi, déjà citée, du 7 septembre 1991 sur le système de l'éducation. Cette dernière concerne les collèges.

La situation des collèges de formation des maîtres de langues étrangères dès le début de leur fonctionnement est donc spécifique, bien que ce soient des établissements publics. Ils n'appartiennent pas à proprement parler au système de l'enseignement supérieur. L'organe de surveillance pédagogique est le ministère de l'Éducation nationale. L'organe conducteur, assurant avant tout les conditions matérielles et financières, est au commencement l'inspection des écoles⁹, ensuite, à partir de 1999, les collèges se trouvent sous l'autorité du maréchalat des voïvodies¹⁰ et plus précisément sous l'autorité du Département de l'éducation à l'Office du Maréchal¹¹.

Dans les collèges, le cycle d'enseignement dure trois ans. Les auditeurs¹² (conformément à la loi du 7 septembre 1991, déjà citée, les apprenants des collèges ne possèdent pas le statut d'étudiant) acquièrent des compétences indispensables pour enseigner la langue dans les écoles primaires, les gymnases et les lycées. Les études se terminent par l'examen de diplôme passé au collège, mais on prépare également les auditeurs à l'examen de licence passé déjà à l'école tutélaire, en vertu de l'accord signé avec celle-ci. Après avoir obtenu le degré de licencié et avoir passé le concours d'entrée, les diplômés du collège peuvent, durant deux années, continuer des études complémentaires aux cours de maîtrise. Le système permet donc d'atteindre le niveau de la maîtrise après cinq années d'études, comme c'est le cas d'une formation universitaire.

Passons à présent à la question des différences principales entre la conception de la formation universitaire de futurs enseignants et celle proposée aux collèges. Commençons par les objectifs statutaires de ces deux types d'établissements. Parmi les missions fondamentales des universités et des écoles supérieures, il faut citer avant tout les recherches scientifiques et la formation, tandis que les objectifs principaux des collèges se bornent à la formation. Comme l'écrit Turkowska, les collèges de formation des maîtres constituent donc « une nouvelle qualité » dans la formation des enseignants (Turkowska, 2002, p. 52). Leur valeur principale réside dans la primauté accordée à la didactique et aux méthodologies d'enseignement des langues. En plus, la formation suivie dans les collèges se concentre sur la maîtrise des compétences pratiques et techniques nécessaires aux futurs enseignants, tandis que la formation universitaire a pour objectif principal de transmettre les compétences linguistiques (Turkowska, 2002, p. 52).

Il faut également souligner le problème du corps enseignant. Notons que, dans les collèges, la formation des auditeurs n'est pas donnée par le personnel académique. Les lois concernant les collèges n'ont pas précisé cette obligation. C'est pourquoi la formation des auditeurs, dans la majorité des cas, est faite par des enseignants. Leurs emplois n'exigent qu'une formation de niveau supérieur à celui de la maîtrise. Ainsi, dans les collèges, les enseignants expérimentés forment leurs futurs collègues. On met en place un système de tutorat dirigé par des universités, des écoles pédagogiques supérieures ou des écoles supérieures professionnelles. Ce tutorat scientifique consiste à soutenir le corps enseignant des collèges avec l'aide d'un personnel académique. Notons cependant qu'en réalité, dans la majorité des cas, la coopération des universités ou écoles supérieures avec des collèges n'est pas étroite. Comme l'écrit Turkowska, le système de tutorat se borne souvent à une simple formalité (Turkowska, 2002, p. 50). Les collèges jouissent ainsi d'une grande liberté quant à l'interprétation et à la réalisation des programmes imposés par le ministère et quant à l'embauche du personnel enseignant.

La formation des enseignants – le maillon le plus faible du système

Le système de formation des enseignants de langues est un sujet de discussion récurrent en Pologne depuis plusieurs années. Selon Danuta Ratuszna, il « constitue le maillon le plus faible de la réforme du système éducatif polonais » (Ratuszna, 2011, p. 25). D'ailleurs ce problème n'est pas nouveau, il a déjà été soulevé, entre autres, par Hörner (2005, p. 84). L'opinion des diplômés eux-mêmes sur le système de la formation initiale des enseignants est également très négative; de plus leur avis est unanime. Or, d'après les diplômés qui exercent déjà leur métier « les études universitaires ne préparent à rien » (Zagdanska-Dudek, 2011, p. 145). Au cours des études, on ne transmet qu'un certain savoir théorique. Les futurs enseignants ne sont pas préparés pour exercer leur métier dans le milieu scolaire, pour travailler avec des apprenants. On forme plutôt des linguistes, des experts en langue, tandis que le rôle des professeurs de français, comme d'ailleurs de tous les autres professeurs, ne se borne pas à transmettre le savoir linguistique. Chaque enseignant doit savoir organiser son travail, surveiller la discipline, motiver ses apprenants, les aider et les soutenir. Il devrait posséder un certain savoir-faire pour pouvoir jouer le rôle de pédagogue, de tuteur, d'auditeur, d'observateur, parfois d'examineur ou de juge car, comme l'écrit Donnay, « le travail de l'enseignant s'inscrit dans des situations complexes, changeantes, parfois difficilement prévisibles, qui échappent souvent aux modèles qui voudraient en rendre compte » (Donnay, 2008, p. 10).

Selon Zagdanska-Dudek, pour renforcer la formation initiale des enseignants, il est nécessaire de confronter le système de leur formation avec leurs expériences professionnelles postérieures (Zagdanska-Dudek, 2011, p. 147).

Il faut mettre en relief le rapport entre la formation initiale de futurs enseignants et la qualité de l'enseignement qu'ils proposent. Pour qu'il soit efficace, le système de formation des enseignants doit donc être soutenu et renforcé. Cette question paraît indiscutable. Il reste quand même les questions primordiales : comment réaliser cet objectif ? la suppression des collèges de formation des maîtres de langues étrangères contribuera-t-elle au renforcement général du système de la formation des enseignants de langues ? Peut-on penser vraiment résoudre ainsi le problème de ce maillon le plus faible du système ? Quelles en seront les conséquences ?

Zagdanska-Dudek présente la liste complète des postulats posés par des enseignants expérimentés (Zagdanska-Dudek, 2011, p. 152) visant à améliorer le système initial de la formation des enseignants. Ceux-ci accentuent le poids de la pratique. Ils revendiquent plus de stages, non seulement dans de bonnes écoles, mais également et surtout dans des écoles considérées dans leur milieu comme « difficiles ». Les enseignants actifs professionnellement soulignent le rôle des rencontres des étudiants ou des stagiaires avec des enseignants expérimentés, afin d'échanger leurs points de vue et expériences. Quant aux cours proposés aux étudiants, ceux qui sont menés par des enseignants actifs sont généralement mieux évalués que ceux conduits par le personnel académique¹³. Les enseignants actifs soulignent également le rôle des compétences scéniques même les plus élémentaires. Ils y voient le remède contre la monotonie si souvent reprochée aux professeurs de langue.

En somme, les postulats formulés par des enseignants actifs, cités ci-dessus, convergent avec la conception de la formation des enseignants aux collèges. Nous ne devrions donc pas nous étonner d'entendre souvent dire que les diplômés des collèges sont en général mieux préparés pour le travail à l'école que leurs collègues qui ont été formés dans des universités¹⁴. Il faut aussi ajouter qu'on ne dispose pas de suffisamment de données sûres pour confirmer scientifiquement cette opinion répandue. Ce problème est souligné également par Turkowska (2002, p. 51). Elle déplore le manque de données pertinentes quant à l'analyse des questions relatives aux collèges d'un point de vue central. En d'autres termes, les études concernant l'efficacité de la formation réalisée dans les collèges n'existent pas. En conséquence, nous ne disposons pas de suffisamment d'informations pour comparer les résultats de l'enseignement prodigué dans les collèges et dans les universités. Qui d'ailleurs devrait réaliser et mener à bien ces recherches ? Du point de vue des universités et des scientifiques qui y travaillent, les collèges ne sont que des établissements provisoires (Turkowska, 2002, p. 51). Quant au personnel des collèges, il se concentre sur ses objectifs pédagogiques.

D'un autre côté, étant donné les objectifs statutaires divergents des deux types d'institutions dont nous avons déjà parlé, nous pouvons nous poser la question de savoir si les recherches visant à comparer l'efficacité de la formation réalisée dans les collèges et dans les universités seraient raisonnables. La tentative de comparer l'activité des collèges et celle des universités

ou des écoles supérieures est un leurre car, par définition, ces deux types d'institutions ont des priorités différentes. Il y a quand même quelques éléments qu'il faut mentionner car ils constituent la clé du problème, en mettant en évidence la spécificité de la formation initiale des enseignants dans les collèges. Nous allons donc essayer de présenter une expérience intéressante élaborée dans les collèges, en nous concentrant sur les atouts de ces établissements éducatifs.

Les expériences élaborées dans les collèges – les atouts de ces établissements éducatifs

On dit que les collèges de formation des maîtres de langues étrangères ont bien rempli leur mission et qu'ils devraient désormais être fermés. Quoique cette constatation paraisse paradoxale, elle est vraie. Le processus de liquidation semble aujourd'hui inévitable et irréversible. Grâce, entre autres, au fonctionnement des collèges, on a réussi à remplir le déficit d'enseignants qualifiés en langues étrangères. Ces derniers sont généralement actifs professionnellement. C'est pourquoi cela vaut la peine de rappeler en quoi consiste le phénomène des collèges et leurs atouts primordiaux.

Durant ces vingt années d'existence des collèges de formation des maîtres de langues étrangères, le ministère de l'Éducation nationale a publié quelques règlements définissant les standards de la formation des enseignants¹⁵. Rappelons ici le dernier en date, celui du 30 juin 2006 qui concerne la formation des enseignants dans les collèges de formation des maîtres.

D'après les standards définis par le ministère, le diplômé du collège acquiert de hautes compétences en langue de sa spécialité, dans le cas analysé par nous, il s'agit des compétences langagières en français. En vue d'atteindre cet objectif, on prévoit au moins 1 080 heures dans tout le cycle d'études. L'auditeur du collège obtient à la fois le savoir théorique et pratique dans les matières préparant au métier d'enseignant du français, telles que psychologie, pédagogie et méthodologie d'enseignement de langues étrangères. Il doit acquérir également des compétences nécessaires en matières théoriques, comme histoire de la littérature française, histoire de la France, géographie et civilisation de la France et des pays francophones. La formation dans les collèges englobe également les matières liées à la technologie de l'informatique qui visent à préparer le diplômé à utiliser ce savoir en classe de langue. La formation des compétences en deuxième langue choisie, pour atteindre au moins le niveau B2, selon les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues, est également imposée. Enfin, il ne faut pas oublier le stage pédagogique de 150 heures, qui doit obligatoirement être effectué dans des écoles.

Comme nous l'avons déjà dit, la formation aux collèges privilégie les compétences pratiques nécessaires aux futurs enseignants. La primauté est accordée à la didactique et aux méthodologies d'enseignement des langues

étrangères. Pour assurer la maîtrise de ces compétences pratiques à côté d'un ensemble de matières dites « pédagogiques » comme la pédagogie, la psychologie, la didactique ou enfin la préparation théorique aux stages, il y a des stages effectués par des auditeurs dans des écoles de région. Notons que, selon Rzemieniewska, c'est la préparation aux stages et leur application pratique qui constitue l'élément le plus important de la formation aux collèges (Rzemieniewska, p. 261)¹⁶. Elle énumère toutes les phases nécessaires des stages que chaque auditeur du collège doit suivre. La formation des auditeurs en première année se limite à la préparation théorique réalisée en classe. En deuxième année d'études, les auditeurs, déjà formés en théorie, doivent connaître les côtés pratiques du travail d'enseignant, les comportements et les attitudes des apprenants et toute l'organisation du travail de l'école. C'est pourquoi ils observent des leçons données par des enseignants expérimentés en tenant un « journal de stage » dans lequel ils notent toutes les remarques sur, par exemple, le déroulement des leçons. La phase suivante du stage est l'observation faite par un même professeur expérimenté d'étudiants en train de donner une première leçon. Ce dernier leur fera part de ses remarques quant au travail accompli. Toutes les leçons données seront ensuite commentées et analysées en groupe sous la direction de l'enseignant. Au cours de cette phase des stages, les auditeurs apprennent à mieux planifier des leçons, à introduire différentes techniques discutées en classe, à mieux comprendre les facteurs du succès didactique. Ils ont donc l'occasion d'expérimenter sous contrôle du didacticien. En troisième année, les auditeurs travaillent déjà systématiquement avec une ou deux classes durant toute l'année scolaire. Toutes les actions des stagiaires sont observées et évaluées à la fin de l'année. Ils préparent et donnent leurs leçons, établissent des tests pour évaluer le niveau de connaissance et de compétences de leurs apprenants. En travaillant avec des élèves, les stagiaires apprennent à prendre des décisions et à résoudre les problèmes en classe. Pendant toute la durée du stage, les auditeurs notent leurs réflexions dans un journal qui, à la fin de chaque mois, est révisé par le tuteur qui commente certaines décisions prises par le stagiaire et lui apporte ses conseils. Le journal de stage permet aux auditeurs de regarder, de réviser et d'évaluer leur propre travail pour voir et comprendre l'évolution de leurs compétences.

La formation dans les collèges assure donc aux auditeurs des conditions nécessaires pour qu'ils puissent examiner des solutions pratiques. Cette opinion est partagée par Ratuszna. Celle-ci avoue explicitement que c'est la démarche réflexive qui est privilégiée, le plus souvent, dans le système de la formation des enseignants aux collèges (2011, p. 25). Il n'est pas besoin de rappeler que la conception actuelle de la formation des enseignants de langues, y compris ceux de FLE, privilégie cette dimension réflexive qui consiste avant tout à analyser des pratiques. D'après Wysocka, cette démarche réflexive constitue une solution optimale, en garantissant le

développement des compétences professionnelles des futurs enseignants (2003, p. 15-23). D'ailleurs, son avis n'est pas isolé. Il suffit de rappeler de nouveau l'opinion des autorités dans le domaine de la formation des enseignants comme celle de Lewowicki (2007, p. 57-63). Ce sujet est souvent abordé également dans la littérature didactique française ou francophone. À titre d'exemple, citons le fragment suivant : «L'analyse des pratiques s'est imposée depuis plusieurs années comme source privilégiée de savoir pour l'éducation. Le praticien perçoit un énorme fossé entre les savoirs utilisables dans les pratiques et ceux construits dans les laboratoires de recherche», écrit Donnay (2008, p. 51).

Vu tout ce qui précède, nous pouvons en conclure que la conception de la formation initiale des enseignants de FLE réalisée dans les collèges est optimale car elle garantit le développement de leurs compétences professionnelles. En outre, cette formation est effectuée dans les meilleures conditions. Ce facteur important mérite d'être souligné. Commençons par le nombre d'auditeurs. Les collèges de formation des maîtres de langues étrangères sont généralement de petites écoles qui ne comptent que quelques groupes de quinze personnes. La formation se déroule dans l'ambiance spécifique, amicale, voire familiale. Tout le monde se connaît.

À cela s'ajoute la collaboration avec le milieu local qui s'exerce à plusieurs niveaux. À titre d'illustration, rappelons que la majorité des collèges réalisent cycliquement les stages de perfectionnement professionnel pour les enseignants de langues étrangères travaillant déjà dans les écoles de région¹⁷. Chaque rencontre constitue l'occasion de dialoguer avec des didacticiens, d'échanger des idées et des expériences. En plus, les collèges organisent des Journées «portes ouvertes», pendant lesquelles les élèves des écoles secondaires peuvent découvrir le système de l'enseignement au collège et participer à différents types de concours¹⁸. Mentionnons également qu'en vue de populariser les langues et civilisations des pays étrangers, des collèges organisent des festivals de chanson et de théâtre dans les langues enseignées¹⁹. Notons qu'auprès de beaucoup de sections françaises, il y a des troupes théâtrales. À ce propos, citons, par exemple, le cas du Théâtre «Espace» qui a fonctionné auprès de la section française à NKJO de Cieszyn en montant des pièces de Marivaux, de Ionesco ou de Mrozek²⁰. En marge, nous pouvons signaler qu'en 1992 a été créé le Festival international de théâtre universitaire en langue française de Cracovie où les représentants des collèges de formation des maîtres de langues étrangères ont eu l'occasion de montrer leurs pièces. Enfin, il ne faut pas oublier que, chaque année, les sections françaises organisent différentes manifestations à l'occasion de la Journée internationale de la Francophonie²¹ ainsi que beaucoup de concerts, d'ateliers linguistiques et d'autres événements. Soulignons que les exemples de manifestations cités dans les notes ne constituent qu'une infime partie d'une large activité des sections françaises dans leurs régions. Pour des raisons pratiques, nous nous bornons à mentionner ceux qui figurent dans les

tableaux récapitulatifs des quatre derniers *Bulletins de l'Association des Professeurs de français en Pologne* parus entre 2008 et 2011.

Bref, les collèges de formation des maîtres de langues étrangères jouent dans leurs milieux plusieurs rôles, dont celui de centres régionaux de langues étrangères. Pour terminer, ajoutons que la majorité des activités des collèges qui visent à propager les langues étrangères, et avant tout la langue française, sont très appréciées dans le milieu local.

Il résulte de ce qui précède que, dans les collèges de formation des maîtres de langues étrangères, on a réalisé la majorité des objectifs qui sont considérés comme primordiaux par les enseignants actifs professionnellement. Malgré ce fait, aujourd'hui, après vingt ans de fonctionnement, suite à la réforme, les collèges de formation des maîtres de langues étrangères commencent à disparaître de la carte éducative polonaise. À présent, d'après les données du ministère²², il ne reste plus que huit collèges où il y a encore une section française. La formation des futurs professeurs de langues, y compris ceux de français, se trouve donc plus que jamais à un tournant décisif que les réformateurs, les décideurs et les différents partenaires devraient considérer avec le plus grand intérêt. Sans doute, entre autres grâce au fonctionnement des collèges, on a réussi à combler un certain vide. Aujourd'hui, personne ne parle de déficits d'enseignants de langues étrangères. La tendance actuelle est inverse. On cesse donc de les former. Même les philologies universitaires, dans la majorité des cas, ne se concentrent pas sur la formation de futurs pédagogues, mais plutôt sur la formation des linguistes et des traducteurs. Quelles seront les conséquences de ces décisions dans cinq ou dix ans ? Pour répondre à cette question, il faudrait réaliser une étude approfondie de plusieurs facteurs, y compris les pronostics démographiques. En tous cas, vu sa position géographique, la Pologne aura toujours besoin de bons enseignants de langues étrangères. C'est pourquoi, il ne faut pas oublier la manière dont la formation initiale des enseignants a été conçue et accomplie dans les collèges de formation des maîtres de langues étrangères.

Bibliographie

- 20 rocznica powstania Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Cieszynie (2010), Cieszyn : NKJO.
- J. DONNAY et E. CHARLIER (2008), *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*, Namur : Presses Universitaires de Namur.
- J. HAWRYLUK, R. GISZCZAK et A. HAPONIUK (éd.) (2011), *Jubileusz 20-lecia Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Chełmie: II Zjazd Absolwentów i Nauczycieli: 27-28 maja 2011*, Chełm : Tawa Tauroginski Waldemar.
- W. HÖRNER, SZYMANSKI Mirosław (2005), *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*, Warszawa : Wydawnictwo Akademickie Zak.
- H. KOMOROWSKA (2007), *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957-2007) : 50 lat czasopisma «Języki Obce w Szkole» z wyborem tekstów z lat 1957-2007*, Warszawa : Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

- T. LEWOWICKI (2007), *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Radom : Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Prof-Europe Bulletin de l'Association des Professeurs de français en Pologne*, (2008), 9, 19-27.
- Prof-Europe Bulletin de l'Association des Professeurs de français en Pologne*, (2009), 10, 14-25.
- Prof-Europe Bulletin de l'Association des Professeurs de français en Pologne*, (2010), 11, 10-23.
- Prof-Europe Bulletin de l'Association des Professeurs de français en Pologne*, (2011), 12, 8-16.
- D. RATUSZNA (2011), Kształcenie nauczycieli języków obcych. In: Urszula Malinowska, in *Język – literatura – kultura. Konteksty glottodydaktyczne*. Płock : Państwowa Wyższa Szkoła zawodowa w Płocku, 23-26.
- E. RZEMIENIEWSKA (1996), Praktyki pedagogiczne studentów nauczycielskich kolegiów języków obcych, in *Języki obce w Szkole*, 3, 261-264.
- E. TURKOWSKA (2002), Z problematyki kształcenia nauczycieli języków obcych w NKJO, in *Języki obce w Szkole*, 5, 50-54.
- M. WROTKOWSKA (rééd.) (2010), *20 lat Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Kaliszu*, Kalisz: Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych.
- M. WYSOCKA (2003), *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- K. ZAGDANSKA-DUDEK (2011), Studia do niczego... In Urszula Malinowska, *Język – literatura – kultura. Konteksty glottodydaktyczne*. Płock : Państwowa Wyższa Szkoła zawodowa w Płocku, 145-152.

¹ Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych – c'est l'appellation polonaise de ces établissements. Quant à la traduction française de ce nom officiel, nous pouvons trouver soit collège de formation des maîtres de langues étrangères, soit collège de formation des professeurs de langues étrangères. Pour des raisons pratiques, nous allons nous borner à l'utilisation de la forme la plus fréquente, c'est-à-dire collège de formation des maîtres de langues étrangères. Dans les notes, nous allons utiliser le sigle NKJO.

² À l'époque, il y avait en Pologne 18 000 enseignants de langue russe et seulement 4 500 enseignants d'autres langues étrangères. Le système éducatif embaucha 1 200 enseignants de langue anglaise, bien que le besoin soit de 20 000 (Komorowska, 2007, p. 180).

³ Cf. Lewowicki (2007, p. 27-35), Komorowska (2007, p. 173-190).

⁴ Selon les données du ministère de l'Éducation, il y en a actuellement soixante-douze : <http://www.cie.men.gov.pl/index.php/sio-wykaz-szkol-i-placowek/27-wykaz-wg-typow.html> (consulté le 5 juin 2013).

⁵ À titre d'exemple, sur le territoire de la Voïvodie de Silésie actuelle (la Voïvodie de Silésie a été créée suite à la réforme administrative et territoriale entrée en vigueur le 1^{er} janvier 1999), qui occupe la deuxième place en Pologne quant au nombre d'habitants (voir <http://www.unilim.fr/prospeur/fr/prospeur/ressources/membres/pologne/i/l.ii.1.htm> consulté le 10 juin 2013), au début des années quatre-vingt-dix on a créé neuf collèges dont cinq (Jastrzebie, Cieszyn, Czestochowa, Gliwice et Sosnowiec) avaient une section française.

⁶ À l'époque, la formation universitaire des enseignants durait cinq ans. Elle ne s'effectuait pas encore en deux étapes. Le niveau de licence n'existait pas. C'est pourquoi la création d'écoles où la formation ne dure que trois ans a constitué une nouveauté importante.

⁷ À l'époque, en raison des faibles revenus des enseignants, les diplômés des universités

ne se décident pas à revenir dans leurs villes natales, pour travailler dans des écoles provinciales (Komorowska, 2007, p. 181).

⁸ Du point de vue organisationnel, il y a deux catégories de collèges : ceux qui fonctionnent auprès des universités (comme, par exemple, le collège de formation des professeurs de français qui est un institut indépendant de l'Université de Varsovie), et ceux qui dépendent du ministère de l'Éducation nationale. Ce sont ces derniers qui constituent l'objet de notre analyse.

⁹ L'inspection des écoles est une autorité de l'administration gouvernementale qui, au nom du voïvode, c'est-à-dire le représentant du gouvernement central dans une voïvodie, réalise les tâches et les compétences dans le domaine de l'éducation qui résultent des dispositions de la Loi.

¹⁰ La Voïvodie est une unité de division administrative de la Pologne. Depuis le 1^{er} janvier 1999, la Voïvodie regroupe l'administration de l'État et l'administration décentralisée de la collectivité régionale, aux compétences complémentaires. Parmi ses tâches, on peut citer celles relatives à l'éducation publique.

¹¹ L'Office du maréchal est une unité organisationnelle de la collectivité de voïvodie et est un organe auxiliaire pour réaliser les missions du maréchal ainsi que de la direction et de la diétine de voïvodie. Voir :

<http://www.paiz.gov.pl/index/?id=afd4836712c5e77550897e25711e1d96>

¹² Le statut d'auditeur est inférieur à celui d'étudiant. Les auditeurs ne peuvent pas profiter de certains avantages dont jouissent les étudiants, comme par exemple le système des bourses d'études.

¹³ Zagdanska-Dudek souligne que, dans la majorité des cas, la formation universitaire des futurs enseignants est conduite par le personnel académique qui n'a jamais travaillé à l'école et qui ne connaît pas, par conséquent, la réalité scolaire (Zagdanska-Dudek, 2011, p. 150).

¹⁴ À titre d'exemple, Lewowicki critique la formation universitaire des futurs enseignants en condamnant l'approche trop générale, trop théorique, voire historique. Il s'agit de situations où les étudiants se concentrent plutôt sur l'étude de l'histoire de la didactique ou des méthodologies que sur les compétences pratiques (Lewowicki, 2007, p. 77-85). Quant à Wysocka, elle ne différencie pas les compétences professionnelles des diplômés des universités de celles des collèges. Pour la scientifique, les deux groupes constituent le personnel qualifié (Wysocka, 2003, p. 25, p. 113).

¹⁵ La liste de ces règlements est présentée dans l'article de Ratuszna (2011, p. 23-25).

¹⁶ Pour en savoir plus : Wrotkowska (2010, p. 19-20).

¹⁷ Voici quelques exemples récents : la formation « Multimédia » organisée par NKJO de Zamosc en novembre 2007 ; la formation « Multimédia dans la didactique du FLE » et les ateliers de langues et de civilisation pour les lycées organisés par NKJO de Jastrzebie Zdrój en novembre et décembre 2007 et en mars 2008 ; la formation des enseignants - le programme LLP Comenius organisée par NKJO de Bydgoszcz en janvier 2008 ; l'atelier méthodologique de travail pour les enseignants organisé par NKJO de Koszalin en février 2008 ; les 9^e, 10^e et 11^e forums des enseignants de langues étrangères organisés par NKJO de Bydgoszcz en avril 2008 et en mars 2009 et 2010 ; la rencontre avec le représentant de Hachette : « Activités ludiques autour des méthodes Hachette » organisée par NKJO de Jastrzebie Zdrój en mai 2008 et en avril 2010 ; l'atelier « Jeux pédagogiques en classe de FLE » organisé par NKJO de Legnica en octobre 2008 ; la formation sur le français précoce organisée par NKJO de Bydgoszcz en novembre 2008 ; la rencontre avec le représentant de Didier organisée par NKJO de Jastrzebie Zdrój en novembre 2008 et en février 2010 ; l'Enseignement de la francophonie dans la classe de FLE – la formation organisée par NKJO de Koszalin en décembre 2008 ; l'étude comparée des manuels pour adolescents de niveau A1/A2 et leur adéquation au CECR organisée par NKJO de Torun en janvier 2009 ; l'atelier de la langue française « Autour de la nature » organisé par NKJO de Legnica en mars 2009 ; la formation « Comment travailler avec

eBeam et Internet» organisée par NKJO de Wrocław en octobre 2009 ; la formation «La Bretagne : des dolmens aux crêpes» organisée par NKJO de Legnica en décembre 2009 ; les rencontres avec le représentant de la maison d'édition PWN en mai 2010 et CLE International en juin 2010 organisées par NKJO de Jastrzebie Zdrój ; la présentation du manuel *Version originale* organisée par NKJO de Torun en février 2011 ; la rencontre avec le représentant de Hachette en mars 2011 et celui de la maison d'édition CLE International en juin 2010 à NKJO de Gliwice.

¹⁸ On peut citer ici le concours régional de traduction littéraire organisé par NKJO de Legnica en février 2008, 2009, 2010 et en 2011 ; le concours de poésie et de prose francophones organisé par NKJO de Koszalin en février 2008, en mars 2009 ; la dictée du français dans la région du cuivre organisé par NKJO de Legnica en mars 2008, 2009, 2010 et 2011 ; le concours «10 mots pour fêter la langue» organisé par NKJO de Legnica en mars 2009 ; le concours sur le Canada destiné aux élèves de gimnazjum de la région organisé par NKJO de Jastrzebie Zdrój en mars 2009 ; le concours «À la découverte des pays francophones» adressé aux collégiens et lycéens et organisé par NKJO de Torun en avril 2009 ; le concours de la langue française pour les lycéens organisé par NKJO de Koszalin en avril 2009 ; la dictée française organisée par NKJO de Gliwice en décembre 2009 ; le concours de la langue française organisé par NKJO de Gliwice en janvier 2010 ; le concours «Francophonie dans l'art» organisé par NKJO de Torun en février 2010 ; le concours «10 mots dans tous les sens» organisé par NKJO de Legnica en mars 2010 ; les ateliers méthodologiques organisés par NKJO de Legnica en avril et en mai 2010 ; la dictée de Saint-Nicolas organisée par NKJO de Gliwice en décembre 2010 ; le concours pour collégiens et lycéens «Les fabuleuses histoires des héros francophones» organisé par NKJO de Torun en décembre 2010.

¹⁹ Pour illustrer, voici quelques exemples : le festival de la chanson étrangère «Złoty Jezor» organisé par NKJO de Legnica en février 2008 ; le concours de la chanson francophone organisé par NKJO de Koszalin en mai 2008 ; le festival de la chanson française organisé par NKJO de Gliwice en mars 2010.

Quant au théâtre, il faut citer les Rencontres théâtrales des étudiants des NKJO de toute la Pologne organisées par NKJO de Bydgoszcz.

²⁰ Voir : *20 rocznica powstania Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Cieszynie*, 2010, p. 46-53.

²¹ Voici quelques exemples : la Journée de la Francophonie organisée par NKJO de Koszalin en mars 2008 ; la «Francophonie 2010» organisée par NKJO de Legnica ; la Journée de la Francophonie organisée par NKJO de Cieszyn en mars 2010 et 2011.

²² Voir <http://www.cie.men.gov.pl/index.php/sio-wykaz-szkol-i-placowek/27-wykaz-wg-typow.html> (consulté le 19 juin 2013).

La formation des enseignants de FLE en Colombie : panorama et cas de l'Université d'Antioquia

FABIO ARISMENDI¹
fabioarismendi@yahoo.com

DORIS COLORADO²
colorado.doris@gmail.com

Introduction

La Colombie, pays situé au nord-ouest de l'Amérique du Sud et ayant accès aux deux océans, occupe une superficie de 1 138 910 km² (deux fois la France). Elle compte 46 millions d'habitants (chiffres officiels 2005) dont le pourcentage d'analphabétisme a diminué et le taux d'urbanisation a augmenté dans les dernières années.

La langue française est enseignée dans le système éducatif depuis 200 ans environ. D'après González (2010, p. 496), elle a occupé une place concurrente avec l'anglais et son statut actuel est dû à l'image partagée par une majorité des Colombiens chez qui elle revêt un caractère prestigieux en tant que langue des élites. En effet, le français a été enseigné dans le pays avec un statut prépondérant depuis l'époque de l'Indépendance, au XIX^e siècle (González, 2010; Chareille, 1997). Ce n'est que vers le milieu du XX^e siècle qu'il a commencé à perdre son statut de première langue étrangère et à céder sa place à l'anglais. Comme le signalent ces auteurs, ce changement s'est produit après la Seconde Guerre mondiale et a été dû, entre autres, aux accords passés entre les gouvernements colombien et des États-Unis. Malgré une diminution de son enseignement et du nombre de locuteurs dans les années 60, le français a continué à être enseigné dans la plupart des écoles du pays, au minimum durant les deux dernières années du lycée, jusqu'en 1993. À cet égard, González (2010) signale qu'une politique linguistique instable cherchant à répondre aux intérêts politiques à un moment donné plutôt qu'à la création d'une vraie politique éducative serait à la base de tous les problèmes auxquels l'enseignement du français a dû faire face dans le pays dans les années 1980 et le début des années 1990.

Quelques tentatives de renforcement du français dans le pays dans les années 1980

Dans le cadre des accords entre le gouvernement colombien et français, Cortés et Naves (2012) notent l'ouverture d'un programme de master en FLE, le premier master en langues du pays, dans les années 1980 au sein de *El Instituto Superior de Francés* dépendant de l'*Universidad Nuestra Señora del Rosario*. Il s'agit d'une institution privée située à Bogota, la capitale du

pays. À la même époque, et grâce aux mêmes accords, un groupe d'environ 80 professeurs de français ont voyagé en France pour faire des stages pédagogiques et des études de troisième cycle (González, 2010). Ces programmes ont cessé dans les années 1990, mais il est important de noter ici que tous ces enseignants formés dans les années 1980 et au début des années 1990 ont, en général, occupé et occupent encore des postes administratifs et d'enseignement dans les universités publiques du pays offrant des programmes de licence pour former de futurs enseignants de FLE. Certes, les espaces limités pour l'exercice professionnel des enseignants de FLE ont conduit à une réduction de l'offre de formation, en laissant comme seule possibilité d'existence la formation de professeurs de FLE en parallèle de celle des enseignants d'anglais. En dépit de ce sombre panorama, on notera les grands efforts de ces enseignants formés à l'époque et de l'*Association colombienne des Professeurs de français* (ACOLPROF), réseau d'enseignants de FLE créé en 1974, ayant comme but la promotion du français et la formation continue des enseignants, pour ne pas laisser le français disparaître totalement dans les cursus des universités publiques.

Les politiques linguistiques actuelles dans le pays

Les années 2000 sont marquées en Colombie par une politique linguistique visant à ne favoriser que l'enseignement de l'anglais. Pourtant, ces dernières années, plusieurs tentatives cherchant à réintroduire l'enseignement du FLE dans les écoles publiques ont vu le jour. En 2010, le ministère de l'Éducation nationale a signé le «*Memorando de entendimiento para la enseñanza del francés en los colegios oficiales de Colombia*» qui permettrait la réintroduction de cette langue dans les écoles publiques du pays. D'après cet accord, le renouveau de la place du français dans les écoles publiques serait une responsabilité de l'Ambassade de France et de l'Alliance Française qui s'occuperait de la formation des futurs enseignants. Celui-ci incluait la formation linguistique et didactique des enseignants des écoles publiques qui enseigneraient le français. Parmi les enseignants sélectionnés, ces institutions ont considéré d'anciens enseignants de FLE (avant 1990) et en général des professeurs d'anglais qui étaient intéressés à enseigner le français. Tout le processus de formation de ces enseignants a été pris en charge par l'Alliance Française. Selon les statistiques de l'Ambassade de France en Colombie, 95 institutions publiques y ont participé après la signature de cet accord. Ces institutions sont situées dans les villes suivantes : Bogotá, la capitale du pays, et Cundinamarca la région dont elle fait partie ; Barranquilla, au nord du pays ; Boyacá, à l'est ; Quindío et Pereira, au centre ; et Cali, à l'ouest. On constate ainsi que ce projet présente déjà des résultats positifs dans certaines villes, notamment au centre du pays, où on compte certaines écoles publiques qui enseignent le français. Néanmoins, ces chiffres révèlent qu'à Medellín, la deuxième ville du pays notamment où nous formons de futurs enseignants,

les résultats ne sont pas très satisfaisants car aucune institution n'y a participé. En fait, le corps de formateurs de l'université n'a jamais été convoqué pour participer au projet ; il est vrai aussi que le groupe de formateurs est limité et n'a pas non plus pris l'initiative d'y participer. D'ailleurs, nous n'avons connaissance que d'une seule école publique qui a inclus le français dans le syllabus de formation. Il s'agit d'une école avec laquelle nous avons signé un accord l'année dernière et qui reçoit actuellement quatre stagiaires de FLE de notre université. Bref, même s'il y a déjà certaines tentatives de réintroduction du français, les résultats ne sont pas encore très concrets et surtout le rôle des universités formant des enseignants n'est pas clair. Nous nous demandons donc de quelle manière les universités publiques formant des enseignants de FLE pourraient s'intégrer à ce projet qui jusqu'au présent a été pris en charge par l'Ambassade de France et l'Alliance Française.

La formation des enseignants de FLE en Colombie et la recherche dans le domaine

Situées dans 10 départements différents³ sur 32, la Colombie compte 15 universités qui forment des enseignants de FLE : 10 publiques et 5 privées. Les diplômes, dont les titres varient d'une université à l'autre – licence en langues modernes, licence en langues étrangères, licence en anglais et français, licence en espagnol et langues étrangères, licence en philologie et langues étrangères – sont distribués comme suit : 11 licences en anglais et en français ; 3 licences en anglais, français et espagnol ; et 1 licence formant exclusivement des enseignants de FLE. Tous les programmes adhèrent aux niveaux de compétence du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) et exigent en général le niveau B2 à la fin des études. La majorité des programmes comportent cinq années d'études dans le domaine des langues et cultures étrangères, la littérature, la pédagogie, la didactique et l'acquisition des langues étrangère et seconde, la phonétique et la morphosyntaxe, la recherche, l'écriture académique. Quelques programmes incluent aussi dans le cursus d'études des matières concernant les politiques linguistiques et l'utilisation des TICE, la sémantique, la sociolinguistique et la pragmatique. Les programmes qui comprennent aussi l'espagnol offrent des théories autour de l'acquisition et de la didactique de l'espagnol comme langue maternelle et étrangère. Pendant la dernière année d'études, dans tous les programmes, les étudiants doivent effectuer un stage de recherche et/ou d'enseignement pour rédiger un mémoire dont le nombre de pages varie de 30 à 100 selon les paramètres de chaque université. Dans quelques cas, le mémoire doit être soutenu.

Une analyse des publications concernant les programmes de licence en langues étrangères nous montre que les recherches réalisées portent sur l'impact de la composante de recherche (López et Zuluaga, 2005 ; Faustino et Cárdenas, 2008), sur le stage pédagogique (Chaves, 2008 ; Quintero et

Ramirez, 2009), sur l'analyse des mémoires de fin d'études (Cardenas, Nieto, Bellanger, Cortés et Rüger, 2005 ; Ospina et Huertas, 2006), sur la compétence en langues étrangères atteinte par les futurs enseignants (Kostina, 2012) et sur la formation culturelle dans le programme (Díaz et Quiroz, 2012). Au sein de la licence en langues modernes de l'Université de Caldas, López et Zuluaga (2005) rendent compte d'un projet conduit en 2004 et 2005, centré sur les expériences de recherche des conseillers pédagogiques et des étudiants pendant le stage pédagogique. Quintero et Ramirez (2009) ont également réalisé une recherche dans le but d'analyser l'impact de la recherche-action (approche modèle) sur la formation des futurs enseignants pendant le stage d'enseignement de l'anglais. Quant à l'Université del Valle, Ospina et Huertas (2006) ont publié les résultats d'une étude descriptive historique sur la reconstruction du processus de réalisation de 206 mémoires dès 1994 jusqu'en 2003, développés par les étudiants de la licence en langues modernes, l'ancien programme. Cette analyse a été faite dans le cadre d'un projet d'évaluation complète du programme suite à la réforme implémentée en 2000 qui répondait aux exigences du décret 272 de 1998 qui a donné naissance à la licence en langues étrangères. Plus tard, Faustino et Cárdenas (2008) décrivent l'expérience de formation à la recherche et ses effets sur la performance académique (stage et l'écriture du mémoire) des étudiants ayant commencé leur cursus en 2000 et 2001 et qui avaient déjà fini ou étaient sur le point de finir la licence en langues étrangères. Dans la même université, Chaves (2008) a effectué une recherche ethnographique décrivant le stage pédagogique fait par les derniers étudiants appartenant à l'ancien programme, pendant les années 2003, 2004. Il a présenté les points forts et les points faibles qui pourraient contribuer à l'évaluation du nouveau programme (licence en langues étrangères) qui visait à obtenir l'accréditation de qualité. De 2010 à 2012, Kostina (2012) a conduit un projet d'évaluation de ce nouveau programme où il a analysé le niveau de compétence en anglais atteint par les futurs enseignants de langues basés sur les résultats de l'épreuve qu'ils doivent passer au huitième semestre. Concernant la licence en philologie et langues de l'Université Nationale, Cardenas *et al.* (2005) ont mené une recherche afin de déterminer le déroulement des monographies réalisées entre 2000 et 2003. Dans le programme de licence en langues étrangères de l'Université d'Antioquia, on cite l'article de Díaz et Quiroz (2012) présentant une recherche qualitative menée en 2009 portant sur les conceptions que les étudiants ont de la formation culturelle dans le programme, mais plusieurs recherches ont été effectuées, sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement.

Nous n'avons mentionné que les études dont les résultats ont été publiés ; on compte certes d'autres projets dont les objectifs ont été partagés lors des colloques et des rencontres des institutions qui forment des professeurs en langues étrangères, portant en général sur les mêmes aspects. Les publications se font principalement en espagnol ou en anglais, ce qui pourrait s'expliquer par le peu d'enseignants de français qui occupent un poste à plein

temps dans les programmes et la surcharge de travail qu'ont tous les enseignants devant diviser leur temps pour répondre à des activités administratives, d'enseignement et de recherche.

Le programme de formation de l'Université d'Antioquia

L'Université d'Antioquia forme des professionnels dans le domaine des langues étrangères depuis le milieu des années 1950 (Université d'Antioquia, 2005), notamment dans les champs de la philologie, la traduction et de l'enseignement des langues, la langue anglaise ayant toujours eu une place prépondérante. La formation des enseignants d'anglais et de français remonte à l'année 1993 quand l'École de Langues en association avec la Faculté d'Éducation a créé son programme de licence (anglais et français) qui proposait une formation sur quatre ans. Ce programme a cessé de fonctionner pendant l'année 2000 car, afin de répondre aux nouvelles exigences du gouvernement consignées dans la loi 115 de 1994 et le décret 272 de 1998 du ministère de l'Éducation, l'équipe pédagogique a mis en place une réforme au programme existant. Ce décret exigeait, entre autres, l'inclusion d'une composante de recherche dans les programmes de licence et l'extension de la durée des études de tous les programmes de formation des enseignants à cinq ans, afin de mettre la formation des enseignants sur un pied d'égalité avec tous les autres programmes formant des professionnels dans le pays. Le programme actuel fonctionne ainsi depuis 2001 et a été organisé autour de quatre domaines spécifiques de formation⁴ : la pédagogie, la didactique, la recherche, et les langues étrangères :

– La pédagogie : Les futurs enseignants de FLE suivent des cours qui leur permettent d'avoir une connaissance approfondie de l'histoire de la pédagogie, discipline de base de l'éducation, ainsi que des nouvelles tendances éducatives, du curriculum, de l'épistémologie de l'éducation et de la psychologie éducative. Ces cours de pédagogie vont de pair avec ceux de recherche organisés dans des séminaires et des projets pédagogiques.

– La didactique des langues étrangères : Cette composante complémentaire apporte une spécialisation par rapport aux connaissances acquises dans les cours de pédagogie. Il s'agit des théories de l'enseignement, l'apprentissage et l'acquisition des langues étrangères : anglais et français. Les cours de cette composante comprennent la didactique, la psycholinguistique, l'évaluation de cursus et des matériels.

– La recherche : Visant à développer la réflexivité et des compétences de recherche chez les futurs enseignants, on propose un axe transversal de recherche sur l'apprentissage et l'enseignement de langues étrangères avec une approche qualitative et inductive. Pendant les cinq premiers semestres, les étudiants suivent des séminaires de recherche dont l'objectif est de les familiariser avec les techniques de recherche qui sont introduites progressivement : le journal de bord, l'observation, l'analyse documentaire, l'entretien.

L'idée étant de partir de soi-même en menant une réflexion sur son propre processus d'apprentissage pour élargir par après les domaines de recherche à leurs camarades et à d'autres contextes institutionnels. Pendant le sixième, septième et huitième semestre, ils développent des projets pédagogiques afin de trouver des solutions à des problématiques d'enseignement ou d'apprentissage dans des contextes spécifiques. Lors des septième et huitième semestres, le programme offre deux cours de recherche : le premier constitue une introduction aux paradigmes de recherche en éducation et le second est dédié à la recherche-action, approche utilisée pour le stage de recherche et d'enseignement pendant les neuvième et dixième semestres. Tout au long du programme, ils sont amenés à confronter la théorie avec la pratique grâce à des observations sur le terrain.

– Les langues étrangères : L'apprentissage de l'anglais et du français dans le programme est divisé en deux cycles : le cycle de base s'étale sur les quatre premiers semestres et le cycle avancé démarre au cinquième semestre. Dans le cycle dit *de base*, les étudiants prennent des cours de français et d'anglais organisés en communication orale et communication écrite visant à développer les compétences de production et réception orales et écrites. Dans le cycle dit *avancé*, ils suivent des cours de phonétique et de grammaire contrastive, de linguistique et de littérature. Dans les cours spécifiques de formation des enseignants (composantes de recherche et de didactique) qui sont enseignés en langue étrangère, les étudiants sont censés améliorer, avec l'aide des enseignants, leur compétence de communication en langues étrangères.

Notre programme de formation compte actuellement environ 400 étudiants se formant pour devenir professeurs d'anglais et de français. Par rapport aux enseignants, la plupart ont des postes vacataires payés à l'heure, ce qui restreint leur participation à des espaces différents aux cours comme les conseils d'administration et les laboratoires de recherche. Le programme dispose de 14 enseignants à temps plein, dont seulement quatre enseignent le français; le reste étant des enseignants d'anglais. Le nombre de professeurs vacataires atteint 40 environ dont 11 se consacrent aux cours de français et aux cours de la composante recherche et didactique donnés en français.

Plusieurs recherches, dont les résultats ont parfois été publiés dans les revues nationales spécialisées dans notre domaine, ont été menées dans notre programme par des enseignants appartenant à des laboratoires de recherche de l'École de Langues. Usma et Mc. Nulty (2005), par exemple, présentent les résultats d'une étude conduite en 2003 dont l'objectif était l'évaluation de la composante de recherche suite à la réforme mise en place en 2001. Ils concluent que cette composante est perçue d'une manière positive par l'ensemble de la communauté académique, puisqu'elle offre l'opportunité de relier la théorie avec la réalité observée sur le terrain. Cependant, certains enseignants ne sont familiarisés ni avec les objectifs de cette composante ni avec la manière dont elle a été conçue, d'où la nécessité pour l'administration de développer des stratégies d'information et de formation ainsi que d'accor-

der du temps pour des réunions et des discussions entre collègues, chaque membre de la communauté académique (administration, enseignants et étudiants) jouant un rôle important pour que toutes les innovations soient mises en place et perdurent. Soucieux de contribuer d'une meilleure manière au développement de la compétence de communication chez les étudiants, en 2006 et 2007, un groupe d'enseignants s'est penché sur l'analyse de la composante linguistique dans le cycle de base du programme. Pour ce faire, ils ont conduit une étude dont l'objectif général était d'abord d'implémenter et puis d'évaluer la mise en place de standards de contenu et de descripteurs de performance pour les cours. Avec cette étude, on visait aussi l'identification et la caractérisation des pratiques pédagogiques des enseignants ainsi que des stratégies d'apprentissage déployées par les étudiants, et des ressources humaines et technologiques dont ils se servaient pour le développement de la compétence de communication dans les langues étrangères. On a donc adapté les contenus et les descripteurs de performance basés sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, le profil de l'apprenant, le modèle pédagogique de l'École de Langues et les objectifs du programme de licence. En outre, Orrego et Díaz ont publié, en 2010, les résultats partiels de cette recherche. Il s'agit des stratégies d'apprentissage des langues étrangères mises en place par les étudiants pour l'apprentissage des deux langues étrangères étudiées dans la licence. Même si cet effort n'a pas pu être évalué comme prévu, à cause du manque d'effectifs pour mener à bien un projet de longue durée et à la surcharge de travail des professeurs titulaires, d'autres études se penchant sur les stratégies d'apprentissage ont eu lieu. C'est le cas d'Ardila, Becerra et Gil qui ont publié un article en 2012, rendant compte de l'utilisation des TICE pour l'enseignement et l'apprentissage de langues étrangères dans le cycle de base du programme. On constate qu'aucune recherche menée dans le programme ne s'est concentrée sur l'évaluation des dispositifs de formation des enseignants de FLE, et il en va de même pour les 14 autres programmes du pays.

La restructuration du curriculum

Dans notre pays, le ministère de l'Éducation nationale prône l'évaluation permanente des programmes académiques. Cette démarche débouche sur un permis de fonctionnement d'une durée déterminée appelé «*acreditación de alta calidad*» et permet aux programmes d'être auto-évalués à partir d'une liste de critères proposés par cette entité. Après avoir présenté un rapport exhaustif au ministère de l'Éducation nationale, un groupe d'experts réalise une visite pour juger de la qualité du programme, au bout de laquelle le ministère décide de délivrer ou non un permis pour que le programme puisse continuer à fonctionner. Notre programme de licence a réalisé cette démarche en 2008. Grâce à celle-ci, nous avons obtenu le permis de fonctionnement d'une période de six ans. Les résultats de cette évaluation ont encouragé l'équipe pédagogique chargée de gérer le programme à proposer une réforme

au curriculum actuel afin de remettre en question certains aspects méthodologiques et philosophiques du programme.

Nous nous penchons ainsi sur les quatre axes du programme en nous questionnant sur nos propres principes et croyances, afin de proposer un programme guidé par un support théorique pertinent et actuel. La première thématique de discussion a été la définition même de langue et sa relation avec la culture et le langage. Nous nous sommes notamment orientés sur la manière dont on devrait proposer la formation linguistique au sein d'un futur groupe d'enseignants de langues. Nous n'avons pas encore tiré de conclusions définitives, mais pour l'instant une première conclusion s'impose : dans notre programme, les compétences linguistiques ne devraient pas être séparées comme elles l'ont été jusqu'à présent. Certains évoquent le besoin de revenir à une formation qui permette aux étudiants de choisir une langue d'approfondissement dans le cycle avancé du programme. Aussi, nous avons analysé la manière dont la culture peut être incluse de manière critique dans les cursus d'études. La deuxième thématique de discussion concerne le rapport didactique-pédagogie car notre équipe pédagogique est composée par des enseignants formés dans divers pays ayant des traditions pédagogiques différentes. Notamment, nous avons essayé de chercher un consensus sur le sujet étant donné que notre programme est fortement influencé, surtout en raison du fort nombre d'enseignants formés aux États-Unis, par les courants pédagogiques anglo-saxons. De plus, la manière dont on a intégré la didactique dans le programme jusqu'à présent n'atteint parfois pas le degré de réflexivité que nous souhaiterions et les enseignants adoptent souvent une position plus technique et immédiate. Finalement, nous nous penchons sur la formation en recherche car, d'après la première évaluation faite par des experts, notre programme donne beaucoup d'importance à cette composante. En fait, selon ces évaluateurs, la formation en recherche ressemblait plutôt à celle d'un programme de master qu'à celle d'un programme de licence (sachant que les programmes de licence en Colombie ont tous une durée de cinq ans, ce qui constitue un bac + 5 dans le système français). À cet égard, il faut signaler que le programme a suivi les directives données par le ministère de l'Éducation et la formation en recherche est fort appréciée par la majorité des apprenants, ainsi que par les enseignants du programme et les patrons dans les endroits où les diplômés travaillent. La discussion sur la restructuration actuelle du programme continue et nous espérons avoir une proposition complète pour la rentrée scolaire de 2014.

Enjeux actuels dans la formation des enseignants de FLE en Colombie

Enjeux politiques et économiques

Comme nous l'avons mentionné auparavant, depuis la parution de la loi générale de l'éducation en 1994, la seule langue étrangère qui soit favorisée

dans le système éducatif du pays est l'anglais. À cet égard, il faut signaler que le ministère de l'Éducation Nationale a proposé, au début des années 2000, un projet intitulé *Colombia bilingüe 2005-2019*, dont l'objectif est de renforcer la maîtrise de la langue étrangère (l'anglais) dans tous les niveaux du système éducatif depuis l'école maternelle en passant par le primaire, le secondaire et l'université. Ce projet inclut la formation linguistique des enseignants d'anglais des écoles publiques dont le niveau était très faible et l'obtention du niveau B1 de la part des lycéens à la fin des études secondaires vers 2019. La proposition de ce projet a déclenché toute une série de critiques de la part des formateurs d'enseignants au niveau des universités publiques colombiennes, entre autres car on a négligé de les consulter pour l'élaboration de la proposition du projet ; ce projet a, en effet, adopté les standards du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues dans un contexte qui diffère largement de celui de l'Europe ; de plus, il ne dispose que de faibles ressources économiques et administratives. En effet, Cárdenas (2006) signale que les résultats de la première partie de ce projet ont montré que le niveau de maîtrise de la langue anglaise est très bas chez la plupart des enseignants des écoles publiques, dont 60 % environ se placent dans les niveaux A1 et A2 du CECRL. Notons aussi que les recherches faites sur la mise en place de ce projet (Ayala y Alvarez, 2005 ; Cárdenas, 2006 ; De Mejía 2006, 2004 ; Gonzalez, 2007, 2009 ; Guerrero, 2008, 2010 ; Sanchez et Obando, 2008 ; et, Usma, 2008, 2009 ; entre autres) montrent que les résultats obtenus jusqu'à présent ne sont pas satisfaisants. Sanchez et Obando (2008) remarquent que la proposition de ce programme comporte une conception restreinte de bilinguisme car il est conçu comme la maîtrise de l'espagnol et de l'anglais, en excluant par exemple le bilinguisme des communautés indigènes colombiennes qui comptent environ 63 langues différentes. Selon Silva (2011, p. 2), la majorité de pays latino-américains possèdent des politiques linguistiques qui prônent le monolinguisme ou le bilinguisme plutôt que le plurilinguisme. Elle souligne qu'« une analyse approfondie de la place du français dans la galaxie latino-américaine ne peut faire l'économie de la présence des langues autochtones ». De surcroît, le programme *Colombia Bilingüe* ne prend pas en compte d'autres langues étrangères qui ont une longue tradition d'enseignement en Colombie, notamment le français, l'allemand et l'italien. De Mejía (2006, p. 153) signale que la Colombie a eu une longue tradition d'intégration des langues étrangères dans le curriculum scolaire, afin de développer une vision pluraliste du monde chez les étudiants ; cependant, cette vision s'est modifiée particulièrement ces dernières années où tous les projets concernant le bilinguisme se sont focalisés sur l'anglais. Tous ces constats nous amènent à conclure que les politiques actuelles du gouvernement colombien ne favorisent que l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère dans les écoles publiques du pays. Il faut noter cependant que certaines écoles privées, particulièrement celles dont les élèves ont une maîtrise avancée de la langue anglaise, enseignent le français à leurs élèves. Dans le

cas de la ville de Medellin comptant environ trois millions d'habitants, on peut en dénombrer une quinzaine environ. L'enseignement du français dans notre ville, hors niveau universitaire, dépend directement des vagues politiques nationales et internationales, ce qui a entraîné un sentiment de désespoir chez les enseignants de français.

Après avoir examiné les politiques linguistiques actuelles dans le pays et ses conséquences sur l'enseignement de langues étrangères, il s'avère essentiel de présenter quelques projets qui tentent de renouveler la place que la langue française occupe de nos jours dans le système éducatif colombien. Comme nous l'avons expliqué ci-dessus, le projet de réintroduction du français dans le pays a été guidé par l'Ambassade de France. Suite à la proposition de l'Ambassade, l'Alliance Française de Medellin a proposé, au début de la dernière décennie, un projet pilote à la mairie de la ville, afin de donner des cours de français aux enfants des écoles publiques des zones défavorisées. Ce projet, financé par la mairie de la ville et l'Alliance Française, a vu le jour en 2005. Les enfants, appartenant à certaines écoles sélectionnées, allaient dans les locaux de l'Alliance Française pour recevoir un cours de trois heures une fois par semaine. Plus de 15 000 enfants venant de 15 institutions différentes ont bénéficié de ce projet et, malgré tous les avantages qu'il a apportés à la ville, les difficultés surtout sur le plan économique ont fini par arrêter le projet en 2011, quand la mairie n'a plus voulu le financer. Il faut signaler notre programme universitaire en accord avec l'Alliance Française qui recevait les stagiaires de notre programme dans le cadre de leurs stages d'enseignement et de recherche auprès de ce public

Enjeux académiques

Même si les programmes de licence en langues étrangères ont tous reçu leur permis de fonctionnement de la part du ministère de l'Éducation Nationale, cela ne veut pas dire que tous les problèmes ont été résolus. En fait, il est nécessaire de faire face à plusieurs défis académiques concernant la formation des futurs enseignants et la formation continue des enseignants formateurs, pour atteindre et maintenir une formation de qualité. Pour cette partie, on tâche de mentionner les principaux défis académiques pour le programme de notre université, tout en précisant qu'ils pourraient être valables pour les autres programmes dans le pays. Parmi ces défis, on trouve le déséquilibre du nombre de formateurs de français et d'anglais, le manque de possibilités de mobilité pour les étudiants ainsi que pour les enseignants, l'intégration des TICE, et la formation critique et sociale des futurs enseignants.

À l'heure actuelle, nous pouvons constater un déséquilibre, qui a toujours existé depuis le début de notre programme, dans le nombre de formateurs de français par rapport à celui d'anglais. On compte très peu de professeurs de français avec un contrat à plein temps. En effet, la majorité ont un contrat en tant que vacataire. Aussi peut-on avancer avec certitude que ce déséquilibre

affecte négativement notre programme. Par exemple, la plupart des cours dans le cycle avancé, censés être offerts dans les deux langues, ne sont offerts qu'en anglais, réduisant ainsi les possibilités pour les étudiants de pratiquer la langue et de perfectionner leurs compétences en français. Ce déséquilibre serait l'un des facteurs qui explique le bas niveau de langue que les étudiants atteignent – niveau attesté par les résultats de l'épreuve *DELFB2* qu'ils doivent passer au huitième semestre avant de commencer leur stage. Cette situation entraînerait une autre conséquence : il y a toujours plus d'étudiants qui veulent devenir enseignants d'anglais et pas de français, et on devrait travailler pour surmonter cet obstacle si l'on veut répondre d'une manière satisfaisante à la demande de professeurs de français face aux nouvelles politiques concernant la réintroduction du français dans les écoles publiques. De plus, le manque d'enseignants de FLE ayant un contrat à temps plein empêche la participation de ce public aux propositions de transformations des programmes actuels car, faute de temps, les espaces de dialogue et de partage ne sont pas à la portée des enseignants vacataires, ce qui favorise plutôt une vision pédagogique nord-américaine dans la formation des enseignants. Il faut dire aussi que la création de postes ne dépend pas de la faculté, la filière ou le département spécifique mais des politiques institutionnelles, voire nationales, qui visent à la privatisation de l'université publique.

Concernant la mobilité des étudiants et des formateurs, on remarque que le programme, tel qu'il est conçu, offre peu de possibilités aux étudiants de pratiquer des échanges académiques, que ce soit pendant un semestre ou une année dans d'autres universités. Il est nécessaire d'étendre davantage le programme au niveau national et international, afin d'encourager la mobilité des étudiants pendant la licence ou pour des études de master. Une des raisons qui empêche les échanges est justement le facteur économique. Étant donné que la plupart des étudiants de notre programme viennent des couches sociales basse et moyenne, ils ne possèdent pas les ressources suffisantes pour financer un séjour à l'étranger. L'administration centrale de l'Université et l'École de Langues a déjà commencé à faire des efforts pour la mobilité des étudiants, mais elle reste encore un privilège pour ceux qui ont les moyens économiques. Il faudrait instaurer un fond de bourses ou d'aides pour la favoriser. Pour la formation continue des enseignants, on devrait mettre en place des accords visant leur mobilité pour qu'ils puissent aussi participer à des échanges ou à des stages de formation dans des pays francophones, ce qui serait très enrichissant pour partager et actualiser leurs connaissances linguistiques, culturelles et pédagogiques. Ces diplômes ou séjours à l'étranger contribueraient fortement à enrichir leurs bagages culturel et professionnel, et subséquemment le programme de licence. De plus, la possibilité de faire des séjours à l'étranger permettrait aux enseignants de penser à des projets de collaboration avec d'autres universités étrangères, projets qui sont actuellement quasi inexistantes.

Comme nous l'avons précédemment souligné, on a fait une réforme du programme en 2000 et on en prépare une nouvelle pour les années à venir. Les technologies de l'information et de la communication sont maintenant à la portée de nos étudiants, ce qui permet de constituer un public différent de celui que l'université avait quand on a conçu le programme actuel. Ces nouvelles populations apprenant les langues étrangères et se formant comme professeurs de langues devront travailler dans un contexte scolaire aussi transformé, ce qui implique un certain nombre de réponses didactiques et institutionnelles, que nos programmes de formation devront être en mesure de donner. Il faut donc réfléchir à l'enjeu de nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues, aux modalités de leur insertion et de leur intégration dans le programme, à la didactisation et au réinvestissement pédagogique de ces divers supports au service de l'acquisition de langues. On rejoint Ardila, Becerra et Gil (2012) qui, suite à leurs études, concluent que l'on assiste à une période de transition où les enseignants adaptent et transfèrent leurs stratégies utilisées dans la salle de classe au laboratoire de langues. De plus, les enseignants qui enrichissent leurs pratiques pédagogiques le font à un niveau individuel, voire isolé, car ils ne comptent pas le temps pour en discuter au sein de la communauté académique. Ces trois auteurs affirment qu'il s'avère urgent de former les enseignants, non pas seulement au niveau technique, mais aussi au niveau pédagogique, vu que l'équipement technologique des salles de classe ne peut garantir une bonne utilisation pour le processus d'enseignement et d'apprentissage. D'où la nécessité d'intégrer les TICE dans le programme en tant qu'innovation du curriculum et pas seulement technologique. De plus, l'utilisation de ces outils technologiques pourrait viser à développer «l'auto-apprentissage» dans la perspective prônée par Holec (1981, 1990, 1999), ce qui entraînerait un changement de culture d'apprentissage et culture d'enseignement, qui doit être bien planifié et géré pour aménager les conditions de sa réalisation. Nous devons encore songer à la manière d'exploiter toutes les possibilités que les TICE offrent pour appuyer les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Quant à la formation critique des futurs enseignants de langues étrangères, il faut reconnaître que tous les programmes de licence visent à former des enseignants qui, à part les savoirs pédagogique et didactique, soient des acteurs politiques et agents de transformation sociale. Cependant, il nous reste encore du chemin à parcourir pour que les enseignants que nous formons sachent adapter les théories d'enseignement et d'apprentissage, souvent importées d'autres pays, aux particularités de notre contexte éducatif et social, tant pour l'apprentissage de langues étrangères que pour la formation intégrale des apprenants. Les études faites dans le programme nous ont montré que nos étudiants et diplômés peinent à assumer le rôle social du professeur: ceci peut se voir dans leur faible participation aux concours publics en vue de devenir enseignants dans des écoles et lycées publics. Celle-ci est une faiblesse que nous devons combler car, dans un pays comme la Colombie, le professeur de-

vient un des modèles positifs pour les jeunes. Dans ce sens, Weber (2007) note le besoin de renforcer la posture réflexive en formation initiale des enseignants de FLE.

Conclusion

Les constats présentés dans ce texte nous amènent à conclure que, même si la langue française occupe une place secondaire dans l'enseignement des langues étrangères en Colombie, en raison de l'hégémonie de l'anglais, cette langue fait toujours partie du système éducatif et sa place se renouvelle grâce aux politiques récentes de réintroduction du français dans le pays. Certes, ces politiques sont floues et n'ont pas tenu compte des formateurs des universités publiques, mais le fait qu'il existe déjà un accord signé avec le ministère de l'Éducation nationale donne un peu d'espoir quant à l'avenir de l'enseignement de la langue française dans notre pays. Il est à noter que la résistance des enseignants universitaires de FLE et des universités formant des professeurs de français aux politiques du gouvernement ont permis que la langue française ne disparaisse pas complètement du système éducatif, comme cela a souvent été le cas dans d'autres pays d'Amérique latine (Mexique, Chili, El Salvador, Cuba, pour n'en citer que quelques-uns) où les associations des professeurs de FLE ont fait des efforts communs pour sauver cette langue (Trottet, 2011 ; Antoine, 2008 ; López Vásquez, 2007 ; Gonzalez Delgado, 2001). Or, pourrions-nous affirmer que les projets actuels présentent un avenir plutôt positif pour l'enseignement de la langue française en Colombie ? Certes, on constate déjà des résultats positifs dans certaines villes, mais on doit encore attendre quelques années pour pouvoir faire un bilan global et, dans l'intervalle, il faudrait donc que les formateurs d'enseignants proposent des projets indépendants des politiques linguistiques du gouvernement, parce que la réussite des programmes de formation et de l'enseignement des langues étrangères dépend aussi de notre engagement. En ce qui a trait à la formation des futurs enseignants de FLE, l'analyse présentée révèle que bien que la plupart des programmes sont concentrés au centre et au nord du pays, l'offre au niveau licence demeure considérable étant donné la place secondaire que la langue occupe dans le système éducatif colombien. En revanche, il n'existe aucune formation au niveau master pour les enseignants de FLE voulant approfondir leurs connaissances ou voulant se préparer pour travailler comme formateurs d'enseignants dans des contextes divers à tout niveau de formation. Cette formation reste un privilège pour ceux qui peuvent voyager dans les pays francophones pour poursuivre leurs études ou pour ceux qui osent suivre des formations à distance. D'autres pays latino-américains éprouvent également cette nécessité d'articuler formation initiale et formation continue. Trottet (2011), par exemple, souligne ce souci pour la formation d'un solide corps de professionnels de l'enseignement, afin de dépasser la vision de l'enseignement comme métier

et aller vers l'enseignement comme profession. Elle indique que « hormis le master de didactique du français qui vient de s'ouvrir en juin 2011 à la *Universidad Veracruzana* [...] l'offre de formation de second cycle universitaire permettant de se professionnaliser, au Mexique, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français, est inexistante » (p. 36).

Le programme de licence de l'Université d'Antioquia est un exemple du type de formation initiale proposée pour le futur enseignant de FLE dans le pays. En effet, il s'agit, en général, d'une formation sur cinq ans préparant des enseignants d'anglais et de français en parallèle. Les domaines de formation incluent l'apprentissage des deux langues étrangères, des connaissances pédagogiques et didactiques propres à l'enseignement des langues étrangères, et des habiletés de recherche utiles pour le futur enseignant de langues. L'examen des programmes existant dans le pays nous permet d'évoquer des éléments récurrents en ce qui concerne les enjeux dans la formation de professeurs de FLE à l'heure actuelle en Colombie. Concrètement, nous constatons le besoin de songer à la formation du futur professeur de FLE dans le contexte d'un monde globalisé qui favorise les échanges avec des étudiants d'autres universités du pays et du monde et qui favorise une formation intégrale de l'être humain; les séjours linguistiques et pédagogiques pour les étudiants ainsi que le support de la formation continue pour les formateurs; la possibilité de faire des projets pédagogiques et de recherche en collaboration avec des partenaires d'autres universités colombiennes et du monde; la suite des études de licence, par exemple, par le biais des accords de coopération avec des universités francophones voulant accueillir nos diplômés pour qu'ils puissent continuer leurs études au niveau master; et l'inclusion des TICE pour les processus de formation initiale des enseignants. Ces enjeux représentent des défis pour les équipes pédagogiques chargées de gérer les programmes de licence dans le pays. Notamment, le programme de l'Université d'Antioquia se penche actuellement sur ces aspects, afin de rénover le cursus d'études actuel pour le rendre plus adéquat aux besoins du contexte et de la réalité sociale de notre région. Bref, la réintroduction et la sauvegarde du français dans le système éducatif et sa continuité dans les licences en langues étrangères offertes en Colombie ne dépend pas seulement des enjeux politiques et économiques, mais surtout du degré d'engagement de la part des formateurs qui doivent résister et revendiquer leurs principes et croyances profondes au bénéfice du plurilinguisme dans la formation des enseignants et dans la vie des peuples. Tout comme Viglioni de Larramendi (2007, p. 55), nous croyons que « toutes ces disparités pourraient ne pas exister si nous avions des politiques linguistiques bien établies [...]. À travers la vie associative et l'influence que nous pouvons exercer dans les ministères de l'Éducation dans chacun de nos pays, nous pouvons encore changer cet état de choses » (*Ibid.*).

¹ Fabio Alberto ARISMENDI GOMEZ est enseignant de FLE à l'Université d'Antioquia. Il a fait un master en sciences du langage à l'Université Stendhal-Grenoble III.

² Doris COLORADO LOPEZ est ancienne enseignante de FLE à l'Université d'Antioquia. Actuellement, elle fait un master en sciences du langage à l'Université Sorbonne-Nouvelle Paris III.

³ La plupart des programmes de formation d'enseignants de FLE en Colombie sont offerts par des universités se trouvant dans des villes capitales et sont concentrés au centre du pays et à l'ouest, avec seulement deux programmes au nord. Les villes qui offrent la licence en anglais et français sont Barranquilla et Cartagena, au nord du pays; Medellin et Rionegro (la seule ville qui n'est pas capitale); Manizales, Armenia, villes situées dans la zone du café; Bogota, la capitale, située au centre; Tunja, au centre vers l'est; Cali (2 programmes), à l'ouest du pays et Pasto, au sud-ouest. La licence en français est offerte à Bogota aussi. La licence en anglais, français et espagnol est offerte à Manizales, ville de la zone du café, et à Bogota (2 programmes).

⁴ La plupart des programmes du pays ont ces quatre composantes. Nous présentons le cas particulier de l'Université d'Antioquia à titre d'exemple.

Bibliographie

Consulté en avril 2013 : <http://www.ambafrance-co.org/Cooperacion-Universitaria-y-Educativa>.

M.-N. ANTOINE, « El francés en el sistema educativo chileno : causa perdida o Caballo de Troya para un cambio », in *Synergies Chili*, n°4, 2008, p. 1-9.

M. E. ARDILA, BECARRA, L. MARÍA et N. I. CANAS, « Maestro, traductor y tecnologías de la información y la comunicación en la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia: realidades y retos », *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, vol. 17, 2012, p. 61-19.

J. AYALA, J. et A. ALVAREZ, « A perspective of the Implications of the Common European Framework Implementation in the Colombian Socio-cultural Context », in *Colombian Applied Linguistic Journal*, n 7, 2005, p. 7-26.

E. CAPDEPONT, « L'enseignement du français au Mexique : résultats de l'enquête 2010 », *Synergies Mexique*, n° 1, 2011, p. 27-28.

M. CARDENAS, « Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed? », Travail présenté dans le *19th Annual English Australia Education Conference* à Perth, Australie, 2006. Consulté en avril 2013 : http://www.englishaustralia.com.au/index.cgi?E=hcatfuncs&PT=sl&X=getdoc&Lev1=pub_c07_07&Lev2=c06_carde

M. CARDENAS, NIETO, M. C. BELANGER, V. CORTÉS et L. RÜGER, Antje, « La problemática de los trabajos monográficos en un programa de Licenciatura en Idiomas : análisis y perspectivas », in *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, vol. 10, n° 16, 2005, p. 315-342.

S. CHAREILLE, *Doscientos años de enseñanza del francés en Colombia*, 1997. Consulté en avril 2013 : <http://www.monografias.com/trabajos10/colom/colom.shtml>

S. CHAREILLE, (s.d.), *Situación del francés en Uruguay a fines de los años noventa: análisis de la acción lingüística y cultural francesa*. Consulté en juin 2013 :

<http://www.monografias.com/trabajos10/lingui/lingui.shtml#ixzz2YmmJdM>

BM.

O. CHAVES, « Formación pedagógica : la Práctica Docente en la Licenciatura en

- Lenguas Modernas de la Universidad del Valle», in *Lenguaje*, vol. 1, n° 36, 2008, p. 199-240.
- L. CORTÉS, et E. NAVES, «Vers une politique linguistique intégrée ? La situation du FLE en Colombie vue de l'Université Nationale», intervention lors du 4^e Séminaire International de Développement Professionnel des Enseignants de Langues Étrangères qui s'est tenu à Medellin, Colombie, les 2, 3 et 4 août 2012.
- D. COSTE, «De 1940 à nos jours : consolidations et ajustements», in *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, numéro spécial: *La didactique au quotidien*, 1998, p. 71-95.
- DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadística, *Censo general, nivel nacional*, 2005. Consulté en juin 2013 sur <http://www.dane.gov.co/censo/files/libroCenso2005nacional.pdf>
- A.-M. DE MEJIA, «Bilingual education in Colombia: Towards A Recognition of Languages, Cultures and Identities», in *Colombian Applied Linguistics Journal*, n° 8, 2006, p. 152-168.
- A.-M. DE MEJIA, «Bilingual Education in Colombia: Towards an Integrated Perspective», in *Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 7, n° 4, 2004, p. 381-397.
- A. E. DIAZ, et R. E. QUIROZ, «¿Cómo ven la formación cultural los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras?», in *Lenguaje*, vol. 2, n° 40, 2012, p. 17-40.
- C. FAUSTINO et R. CARDENAS, «Impacto del componente de investigación en la formación de licenciados en lenguas extranjeras», in *Lenguaje*, vol. 2, n° 36, 2008, p. 407-446.
- A. GONZALEZ, «Certifications in English Language Teaching: The Case of Colombian EFL Teachers' Professional Development», in *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, vol. 14, n° 22, 2009, p. 183-209.
- A. GONZALEZ, «Professional Development of EFL Teachers in Colombia: Between Colonial and Local Practices», in *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, vol. 12, n° 18, 2007, p. 309-332.
- L. GONZALEZ, «Hacia una revolución francesa en la investigación sobre la didáctica del francés en Colombia», in *Signo y Pensamiento*, vol XXIX, n° 57, 2010, p. 496-504.
- R. GONZALEZ DELGADO, «Agir sur les formations pour que le français ne meure pas...», in *Dialogues et Cultures*, n° 46: *Modernité, diversité, solidarité* (Actes du X^e congrès mondial de la FIPF, Paris, 17-21 juillet 2000), tome 2, 2001, p. 439-442.
- C. GUERRERO, «Language policies in Colombia: The inherited disdain for our Native Languages», in *How, A Colombian Journal for teachers of English*, n° 16, 2009, p. 11-24.
- C. GUERRERO, «Bilingual Colombia: What does It Mean to Be Bilingual within the Framework of the National Plan of Bilingualism?», in *Profile Issues in Teachers' Professional*, n° 10, 2008, p. 27- 45.
- H. HOLEC, «À propos de l'autonomie. Quelques éléments de réflexion», in *Études de Linguistique Appliquée*, n° 41, janv.-mars 1981 (coord. par Holec, H.).
- H. HOLEC, *Autonomie et apprentissage dirigé: quelques sujets de réflexion*, ASDIFLE, 1990.
- H. HOLEC, «De l'autoapprentissage considéré comme une innovation», in *Mélanges*, n° 24, CRAPEL, Université de Nancy 2, 1999, p. 91-110.

- I. KOSTINA, «El nivel de dominio de inglés de los futuros profesores de lenguas», *Lenguaje*, vol. 2, n° 40, 2012, p. 383-413.
- M. M. LOPEZ, et C. T. ZULUAGA, «Impacto de la formación investigativa en los estudiantes de Licenciatura de Idiomas de la Universidad de Caldas», *Lenguaje*, n° 33, 2005, p. 285-303.
- J. A. LOPEZ VASQUEZ, «La place du français langue étrangère dans le nouvel aménagement linguistique au Salvador», *Dialogues et Cultures n° 52: Le français au cœur des Amériques, une langue en partage* (XIV^e SEDIFRALE, Asunción, Paraguay, 2-7 juillet 2006), p. 55-60.
- M. MCNULTY et J. USMA, «Evaluating Research Skills Development in a Colombian Undergraduate Foreign Language Teaching Program», in *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, n° 10, 2005, p. 95-125.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, *Memorando de entendimiento para la enseñanza del francés en los colegios oficiales de Colombia*, 2010. Consulté en avril 2013: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-249996_archivo_pdf_mou_francia.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, «Ley General de Educación. Santafé de Bogotá», MEN, 1994.
- L. M. ORREGO, et A. E. DIAZ, «Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés», in *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, vol. 15, n° 24, 2010, p. 105-142.
- M. S. OSPINA et HUERTA, I. ÁMPARO, «El trabajo de grado en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Valle», in *Lenguaje*, n° 34, 2006, p. 311-339.
- J. QUINTERO et O. RAMIREZ, «Conducting action research projects in a teacher preparation program», in *Lenguaje*, vol. 2, n° 37, 2009, p. 415-436.
- A. C. SANCHEZ et G. OBANDO, «Is Colombia Ready for “Bilingualism”? », in *Profile: Issues in Teachers’ Professional Development*, n° 9, 2008, p. 181-196.
- L. SANIZ BALDARREMA, «Pour une observation de la situation du français en Amérique latine», in *Dialogues et Cultures*, n° 45: *Modernité, diversité, solidarité* (Actes du X^e congrès mondial de la FIPF. Paris, 17-21 juillet 2000), tome 1, 2001, p. 151-155.
- H. SILVA, «Langues et territoires: le statut du français en Amérique latine. Gatineau. Université du Québec en Outaouais», in *Cahier Senghor*, n° 3, 2011.
- S. TROTTEY, «La professionnalisation des spécialistes de l’enseignement du français au Mexique: vers l’élaboration d’un référentiel de compétences», in *Synergies Mexique*, n° 1, 2011, p. 35-46.
- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, *Proyecto Educativo Institucional de la Escuela de Idiomas. Medellín, Colombie*, Imprenta Universidad de Antioquia, 2005.
- J. USMA, «Globalization and language education reform in Colombia: a critical outlook», in *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, vol. 14, n° 22, 2009, p. 19-42.
- J. USMA, «Education and language policy in Colombia.» Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform, in *Profile: Issues in Teachers’ Professional Development*, n° 11, 2009 b, p. 129-143.

- E. VIGLIONI DE LARRAMENDI, (2007), Table ronde : «Le français dans le Mercosur» in *Dialogues et Cultures*, n° 52 : *Le français au cœur des Amériques, une langue en partage* (XIV^e SEDIFRALE, Asunción, Paraguay, 2-7 juillet 2006), 2007, p. 50-55.
- C. WEBER, «Cartographie de la situation du FLE », in *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, numéro spécial «*Formation initiale en FLE : actualité et perspectives*», janvier 2007, n° 41, p. 14-24.

La formation professionnelle dans les licences d'enseignement du français au Mexique : entre mythe et réalité

VINCENT ALAIN LÉON SUMMO

summopico@yahoo.fr

Faculté de langues de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Introduction

L'éducation scolaire comme acte de transformation d'individus, pour qu'ils puissent se prévaloir d'un certain profil professionnel et personnel est, sans nul doute, ce qui caractérise l'engagement d'une institution envers la société. La légitimité de ce compromis étant alors transcrite à travers ce que Perrenoud (1993) appelle «les intentions d'instruire» de ladite institution, c'est-à-dire le curriculum. En ce sens, Coll (1997, p. 30) écrit : «La première fonction du curriculum, sa raison d'être, est d'explicitier le projet – les intentions et le plan d'action – qui préside aux activités éducatives scolaires.»¹

Cette conception de curriculum fait donc écho à un projet scolaire qui reflète forcément un projet de société donnant lieu à des comportements et des pratiques ancrés dans une réalité éducative donnée.

Cette intention d'instruire qui cristallise l'engagement d'une institution éducative face à la société doit donc adopter une organisation qui, selon la philosophie éducative de l'institution, permette d'atteindre les objectifs de formation.

Comme pour beaucoup d'institutions, mener à bien un projet formatif passe par la résolution d'un dilemme important : comment articuler la pratique et les savoirs professionnels théoriques ? Comment arriver à former des individus qui aient les compétences nécessaires pour pouvoir exercer une certaine profession ? Qu'entend-on par formation professionnelle ? Selon Cuq (2003, p. 103) : «Une formation désigne l'action de former, c'est-à-dire de développer les qualités, les facultés d'une personne sur le plan physique, moral, intellectuel et professionnel mais aussi le résultat de ce processus».

De cette définition nous pouvons souligner le caractère intégral de cette activité qui implique le développement d'aptitudes et de comportements divers, ainsi que la relation à une participation active dans la société par l'intermédiaire d'une activité professionnelle.

Le dictionnaire Larousse définit le terme professionnaliser comme l'«action de faire devenir quelqu'un professionnel, c'est-à-dire qui exerce une activité de manière très compétente».

Nous pourrions donc définir une formation professionnalisante comme l'action de développer les qualités physiques, morales, intellectuelles et

professionnelles relatives aux compétences nécessaires à une personne pour exercer une profession.

En ce sens, nous sommes d'accord avec Bourdoncle et Lessard : «Les formations professionnelles ne se limitent pas à la simple transmission de connaissances. Elles tentent de développer aussi des savoir-faire et de faire émerger chez le futur professionnel des savoir-être (attitudes, habits, valeurs, éthique).» (Bourdoncle, 2003)

Ainsi, mener à bien un projet de formation qui se veut professionnalisant passe par la construction et l'organisation de savoirs qui fondent une profession. Il est donc important d'analyser les savoirs, savoir-faire et savoir-être pertinents à une activité professionnelle pour les incorporer, les intégrer et les structurer de manière à les rendre mobilisables lors d'une pratique contextualisée. (Bourdoncle, 2003)

Au Mexique, selon Osorio (2008), un diagnostic réalisé dans les années 2000 par un groupe d'experts en éducation révèle une liste de problèmes relatifs à différents domaines : les politiques publiques de l'éducation supérieure, l'organisation et la structure, les processus éducatifs, la qualité et l'efficacité de l'éducation supérieure, etc. Il est à signaler que, dans ce domaine, un thème de préoccupation important est la faible articulation entre la formation professionnelle et le monde du travail qui se reflète par l'insuffisante relation avec l'environnement social. Ainsi, pour essayer de relever les différents défis, les institutions éducatives ont adopté un certain nombre de réformes.

Dans le cas traité dans le présent article, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla a adopté un modèle éducatif, le «*Modelo Universitario Minerva*» (MUM), basé sur une conception philosophico-éducative dont le cadre philosophique de référence est l'humanisme critique qui recherche l'autoréalisation de l'être dans toutes ses dimensions pour ainsi promouvoir la construction communautaire des savoirs culturels, philosophiques et scientifiques, et dont le cadre opératoire est l'adoption du constructivisme socio-culturel comme fondement théorique de l'action pédagogique.

Pour concrétiser cette intention au niveau de la formation éducative, la BUAP a proposé et adopté une organisation curriculaire propice à la mise en œuvre de cette conception de l'être humain et de la société, organisation qui, dans le document intitulé «*Fundamentos Modelo Universitario Minerva*», est mentionnée comme curriculum intégré et curriculum transversal.

Un cadre conceptuel

Si, comme le mentionne Miled (2005), le terme curriculum, dans une conception anglo-saxonne, fait référence à «La conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens

d'évaluation des acquis des élèves», se pose alors la question de savoir de quelle manière l'organisation de l'action pédagogique va articuler ces éléments pour rendre effectif le projet éducatif. Pour cela, nous nous centrerons, dans les lignes suivantes, sur une explication des notions de curriculum intégré et curriculum transversal tels que l'institution les visualise.

Le curriculum intégré

Il s'agit d'une extension du curriculum par matières au travers duquel sont établies des relations entre deux ou plusieurs matières sans que celles-ci soient dénaturées. En guise d'explication, nous dirons simplement que la compréhension de certains fondements et concepts présents dans une matière servent de bases pour la compréhension d'une ou plusieurs autres.

Torres (1996) estime, à ce propos, que le curriculum peut être organisé non seulement autour des contenus d'une matière, mais autour d'un noyau dur qui permette de dépasser les limites d'une discipline : un thème, une période historique, un espace physique, des idées, un projet, etc.

Cette intégration s'envisage alors comme l'unité des éléments d'un tout et non comme les parties accumulées. Une simple somme ou regroupement de parties différentes ne créerait pas nécessairement un tout intégré.

Le transfert de connaissances est alors facilité par une vision plus ample et par les motivations générées lors de la découverte de la corrélation entre matières. Ce type d'organisation considère l'existence d'une relation inhérente dans les faits, les concepts, les fondements et, en général, dans la similitude d'informations présentes dans diverses matières.

Pour mener à bien ce projet, la dimension verticale du curriculum doit être prise en compte, c'est-à-dire que la séquence épistémologique de développement de chaque discipline et science doit promouvoir aussi bien l'enseignement que l'accès à l'apprentissage. Dans cette optique, il faudrait bien sûr repenser l'action didactique dans la mesure où celle-ci doit s'orienter vers un système moins fragmentaire de la construction des connaissances, autrement dit vers une action qui va à l'encontre du cloisonnement des connaissances.

Selon Torres (1996), il s'agit de l'un des arguments en faveur d'un curriculum intégré dont l'un des buts est de stopper un enseignement excessivement centré sur une maîtrise mémoristique des connaissances que favorise la séparation des champs disciplinaires et ainsi insister sur les processus d'apprentissage.

L'apprentissage fondé sur une organisation curriculaire intégrée permet de développer l'interdisciplinarité qui, comme le mentionne Torres (1996, p. 69) « n'est pas seulement un exposé théorique, c'est avant tout une pratique. Sa perfectibilité s'obtient au travers de l'action, dans la mesure où sont menées à bien des expériences réelles de travail en équipe, dans la mesure où l'on teste ses possibilités, ses problèmes et ses limitations ».²

Il s'agit bien d'une réorganisation du savoir qui permet un niveau d'association entre disciplines où la coopération entre diverses disciplines amène à

des interactions réelles, c'est-à-dire à une véritable réciprocité dans les échanges permettant un enrichissement mutuel.

L'interdisciplinarité possède, selon Torres (1996, p. 117), « un avantage indéniable : la structuration des connaissances, puisque les concepts, les cadres théoriques, les procédés, etc. auxquels s'affronte l'étudiant sont organisés autour d'unités plus globales et de structures conceptuelles et méthodologiques partagées par diverses disciplines ».³

Les apprenants peuvent alors affronter des difficultés qui dépassent les limites d'une discipline et ainsi détecter, analyser et résoudre de nouveaux problèmes. L'apprentissage est alors source de motivation, puisque n'importe quelle situation ou n'importe quel problème d'intérêt pour les étudiants peut être objet d'étude.

Un autre avantage de ce type d'organisation du curriculum est de favoriser les apprentissages significatifs qui, du reste, sont un des éléments essentiels de la dimension socioconstructiviste du développement humain adoptée par l'institution BUAP. Ce type d'apprentissage que Boulet *et al.*, se référant à Ausubel (1976), définissent comme « opération [...] de mise en relation de nouvelles connaissances avec des connaissances pertinentes déjà acquises afin de donner une signification à ce matériel nouveau (apprentissage significatif de matériel signifiant) ». (Boulet, 1996, p. 32)

Cela rend nécessaire l'emploi de stratégies d'enseignement qui impliquent la création de situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles l'importance des contenus culturels sélectionnés dans le projet curriculaire puisse faciliter les processus de reconstruction grâce à l'interaction entre les connaissances antérieures et les nouvelles, de manière à développer les structures cognitives des apprenants.

Cela implique donc que l'apprenant possède déjà des idées inclusives, c'est-à-dire des concepts, des théories ou des connaissances expérientielles en relation avec les contenus des activités scolaires dans lesquelles il est impliqué. C'est, justement, cette capacité de mobilisation des savoirs antérieurs qui favorise la motivation et l'engagement affectif de l'apprenant et, en fin de compte, génère la confiance en soi nécessaire à un bon développement personnel et professionnel.

En résumé, cette organisation du curriculum devrait permettre de réduire l'atomisation des connaissances, de promouvoir une vision plus intégrative, de faciliter l'interaction, de susciter des apprentissages significatifs ainsi que la construction et reconstruction de savoirs.

Le curriculum transversal

Comme il est mentionné dans le document de base du modèle académique de l'institution, le MUM, le curriculum transversal prend en compte des contenus d'ordre culturel, éthique, esthétique, de bien-être, importants et de valeur, nécessaires pour la vie et la cohabitation, ainsi que ceux qui rendent possible le développement des habiletés intellectuelles et humaines consti-

tuant le citoyen que chaque société requiert. Ces contenus permettront aux apprenants qui ont terminé leurs études de se sensibiliser et de prendre position face à un problème, de l'analyser de manière critique et d'agir en assumant une attitude d'engagement social. (MUM, 2009)

Le curriculum transversal doit aborder tous les domaines en relation avec les axes qui vont articuler la mise en œuvre de la formation et ainsi conduire à la réalisation des objectifs de la proposition formative. Le « pourquoi enseigner-apprendre » et le « pour qui enseigner-apprendre » ne mettent pas uniquement l'accent sur les contenus nécessaires à une formation spécifique sinon sur le sens et l'intentionnalité qui réellement veulent être obtenus au cours de cette formation.

Sa mise en œuvre relève de la responsabilité de toute la communauté éducative et notamment des enseignants qui doivent prendre des décisions de manière consensuelle à travers les différents niveaux de planification et de développement du curriculum.

Un des traits caractéristiques de ce modèle est précisément la transversalité à travers laquelle les axes sélectionnés parcourent et imprègnent tout le curriculum et doivent être présents à la fois en action et par le biais de situations concrètes.

La transversalité est donc « une stratégie curriculaire à travers laquelle des axes ou thèmes considérés prioritaires pour la formation de nos étudiants imprègnent tout le curriculum, c'est-à-dire sont présents dans tous les programmes, les projets, les activités et plans d'études que recouvre le Projet Éducatif Institutionnel d'une institution éducative ». (Velasquez, 2009, p. 36)³.

Cette démarche axée sur l'amélioration de la qualité éducative se réfère, globalement, à une nouvelle manière de voir la réalité et de vivre les relations sociales depuis une vision holistique. Elle apporte une possible solution à la fragmentation des domaines de connaissances, à l'appréhension des valeurs et la formation des attitudes, à l'expression des sentiments, aux formes de compréhension du monde et aux relations sociales dans un contexte spécifique. Grâce à cette perspective, il est possible d'introduire les préoccupations sociales à la fois au niveau de la réalisation du curriculum et au niveau de l'action didactique.

Ainsi, cette vision cherche à contribuer à la formation intégrale des individus dans les domaines cognitifs, procéduraux et comportementaux, autrement dit concernant les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, ceci grâce aux processus éducatifs, de telle façon que les sujets soient capables d'apporter des réponses aux défis historiques, sociaux et culturels de la société à laquelle ils appartiennent.

Pour ce faire, la transversalité a pour objectif de « former, d'une part, la capacité de discernement axiologique et, d'autre part, ancrer les attitudes d'engagement, de responsabilité, de promotion du bien commun, de paix, de justice, de solidarité, de liberté, de respect pour la dignité, de tolérance,

d'acceptation de la diversité sociale et culturelle, tous ces comportements se référant aux droits fondamentaux de l'homme». (MUM, 2009, p. 222)⁴

Les axes transversaux

Ils constituent l'ensemble des caractéristiques qui singularisent un modèle curriculaire dont les contenus et les objectifs d'apprentissage vont au-delà des espaces disciplinaires et thématiques traditionnels. Ils constituent de nouveaux espaces qui, à certains moments, traversent le curriculum dans différentes directions et, à d'autres moments, servent de fil rouge aux apprentissages, imprégnant le curriculum de valeurs et d'attitudes qui constituent l'essence même de la formation personnelle, aussi bien au niveau individuel que social.

Les habiletés transversales font référence aux savoir-faire que les étudiants développent durant leurs séjours scolaires à l'intérieur des champs d'études et des contenus décrits par les programmes et qui ont une incidence directe sur le développement cognitif, procédural et comportemental de l'apprenant. À chaque étape du développement de l'apprenant correspond un certain degré d'assimilation de ces habiletés, l'objectif étant le transfert de ces savoirs à de nouvelles situations, preuve du cheminement de l'apprenant vers une capacité de prise de décision personnelle basée sur une analyse de ces situations, en bref vers une véritable autonomie.

Le projet éducatif de l'institution envisage cinq axes transversaux :

– La formation humaine et sociale (FHS), dont l'objectif est d'intégrer dans la formation les éléments nécessaires à un développement cognitif relatif aux valeurs et attitudes.

– Le développement d'habiletés de raisonnement (DHPC⁴), dont le but est de promouvoir l'esprit de réflexion source de l'intériorisation de stratégies autorégulatrices et de transfert de savoirs applicables à différents contextes permettant d'élaborer des modèles de résolution de problèmes.

– Le développement d'habiletés d'utilisation des technologies de l'information et de la communication (DHTIC), orientées vers le développement de savoir-faire interdisciplinaires intégrant les composantes informationnelles, digitales et communicationnelles.

– L'axe langue vu comme facteur d'humanisation, qui permet de connaître les réalités physiques et sociales, d'interagir avec elles et de communiquer avec son environnement. Selon l'Unesco, la langue est non seulement un outil pour la communication et la connaissance, sinon un attribut fondamental de l'identité culturelle, c'est pour cela que, s'agissant des plans d'études, elle est considérée comme le moyen de communication pour la transmission du savoir.

– L'axe recherche, dont l'intention est d'intégrer dans l'action didactique l'outil recherche comme stratégie pédagogique, l'objectif étant de renforcer les habiletés des apprenants à travers des activités dans lesquelles l'enseignant joue le rôle de guide dans l'application, l'optimisation et le développe-

ment de savoir-faire cognitifs d'ordre supérieur qui impliquent la participation des étudiants dans des activités de recherche.

Après cette brève description des tenants et aboutissants de l'organisation curriculaire qui constitue le cadre structurel de la formation dans les licences de didactique du français, à la Faculté des langues de la BUAP, nous passerons à une brève description des stratégies adoptées pour concrétiser ces propositions.

L'intention ou le curriculum prescrit

Mener à bien les intentions éducatives d'une institution passe, en premier lieu, par une description, qui se convertit en prescription, de cette volonté d'instruire. Il s'agit donc d'élaborer un cadre qui permette de « créer des conditions, des interactions, des « situations didactiques » structurant l'expérience des apprenants, et donc leurs apprentissages, dans le sens des finalités déclarées du système ». (Perrenoud, 1993)

Ce curriculum formel, tel que le décrit Perrenoud, est l'instrument qui va permettre de guider l'établissement dans la mise en œuvre de sa proposition éducative, en fonction des desseins du système éducatif.

Si, au niveau d'une institution, cet engagement se reflète à travers l'élaboration d'un modèle éducatif qui fait œuvre d'un premier niveau de concrétisation reflétant la volonté des autorités éducatives, au niveau d'un centre éducatif, il s'agit d'une part, du plan d'études qui tente d'orienter l'action didactique en fonction d'un contexte spécifique – dans le cas présent celui d'une licence de l'enseignement du français – et en fonction des principes philosophico-éducatifs et politiques adoptés par les autorités éducatives et, d'autre part des programmes des matières dont l'intérêt est d'éclairer l'agir didactique circonscrit à l'interaction élève-enseignant, que ce soit en classe ou en dehors de la classe.

La structure du plan d'étude

Dans un souci de développer ces savoir-faire et savoir-être et de ne pas se cantonner aux simples savoirs, l'accent a été mis sur l'intégration et la professionnalisation.

Dans le but d'amener les apprenants à un niveau de langue qui devrait leur permettre d'exercer leur profession de façon satisfaisante, il a été décidé que la formation axée sur les compétences langagières serait concentrée au début du cursus (les quatre premiers semestres d'un cursus de huit semestres minimum), ceci dans le but de renforcer le niveau linguistique des apprenants et ainsi permettre un enseignement de matières non linguistiques dans la langue cible à partir du quatrième semestre (par exemple des matières de didactique, de culture, de recherche). L'idée directrice de cette progression est fondée sur l'intégration qui permet, dans une certaine mesure, de promouvoir une logique de découverte qui est source de motivation pour l'apprentissage.

Pour mener à bien ce projet, un bloc d'enseignement de langue d'une durée de 3 heures 30 quotidiennes a été mis en place comme suit : un cours de langue cible de 2 heures, plutôt axé sur les aspects structuraux de la langue et deux ateliers pédagogiques d'une durée de 1 heure 30 chacun.

La fonction des ateliers pédagogiques est d'apporter une dynamique différente à l'apprentissage de la langue par l'intermédiaire notamment de la mise en place de mini-projets et de la mise en œuvre de simulations globales, l'intérêt de ces ateliers étant de promouvoir « un lieu d'élaboration du savoir, de construction et d'interaction où un groupe d'élèves ou d'étudiants gère son espace, son temps et ses moyens en fonction de règles générales, en vue de réalisations concrètes, dans un ensemble défini par des objectifs proposés par un animateur ». (Cuq, 2006, p. 27)

Cette organisation reflète la volonté de créer une véritable synergie entre, d'une part, théorie et pratique de l'apprentissage de la langue permettant une plus forte mobilisation et motivation des apprenants et, d'autre part, entre théorie et pratique d'enseignement. En effet, le cursus étant axé sur l'enseignement et l'une des orientations importantes des principes éducatifs étant le constructivisme socioculturel, il est important que l'apprenant se sensibilise au monde de l'enseignement dès le début du cursus universitaire par le biais de stratégies d'enseignement diverses qui s'offrent comme autant de modèles possibles pour le futur formateur. Bien sûr, il faut ajouter à ces activités des moments de réflexion pendant lesquels enseignant et apprenant interagissent non plus sur le contenu mais sur la forme, c'est-à-dire sur l'intérêt et les limites pédagogiques de ce type de stratégies.

Dans la lignée de la professionnalisation, il est important de mentionner la décision d'établir des moments où l'apprenant aura l'opportunité de rassembler ses acquis pour résoudre des problèmes en relation avec sa profession.

Par ailleurs est favorisée la mise en place de matières dites intégratives, définies comme « la forme organisatrice du travail méthodologique qui, s'appuyant sur le principe pédagogique de la relation entre étude et travail, a pour objectif fondamental de développer les modes d'action du professionnel, à partir de l'interrelation systémique des qualités académiques, professionnelles et investigatrices du processus d'apprentissage-enseignement ». (Gheiza Ferreira, 2004)⁵

Au cours de ces unités didactiques, véritables catalyseurs de compétences, les étudiants devront affronter le monde de l'enseignement, sous forme simulée avec des matières comme « *Diseño de Materiales Educativos* », « *Diseño Curricular* » ou sous forme réelle, au moment de leur participation dans des matières telles que « *Experiencia Docente para Adultos* », « *Experiencia Docente para Niños* », au cours desquelles ils devront, dans un premier temps, assister un enseignant, puis prendre en charge le groupe classe.

À ces activités intra muros, il faut ajouter le Service social professionnel obligatoire au cours duquel les apprenants doivent participer, à l'intérieur d'une communauté externe à l'établissement scolaire, à la mise en œuvre

d'actions permettant de promouvoir le développement de cette communauté. À titre d'exemple, nous pouvons mentionner un programme « d'éveil aux langues », organisé dans une communauté rurale, dont le public scolaire est en demande de formation en langues. Pour terminer, il nous paraît important de signaler la présence d'une matière en fin de cursus qui a pour objectif de fournir à l'apprenant une réelle expérience de terrain : la « *Práctica Profesional* ». Durant cette période, l'apprenant novice doit faire ses preuves dans une institution éducative. C'est à lui, sous l'égide d'un tuteur, de planifier, exécuter et évaluer son activité professionnelle.

La structure des contenus

Comme nous l'avons mentionné dans la première partie de notre article, l'un des éléments essentiels de la formation est la prise en compte d'axes transversaux qui se constituent comme véritables éléments fédérateurs de l'action pédagogique tout au long du cursus scolaire.

Ainsi, les enseignants doivent élaborer leurs scénarios pédagogiques en contemplant l'incorporation d'un ou plusieurs axes, ceci impliquant donc une trame curriculaire qui crée le besoin d'une articulation et d'une continuité du travail collégial qui doit donner corps à un processus permanent de recherche de consensus entre les objectifs spécifiques de chaque matière et ceux des matières intégratives.

La réalité ou le curriculum réel

En ce qui concerne la mise en œuvre de l'action pédagogique, passer de l'intention aux faits, ou du curriculum prescrit au réel, est un exercice qui selon Perrenoud (1993) peut être analysé suivant différentes perspectives. L'une d'elles, celle pour laquelle nous avons opté dans cette étude, est plutôt ancrée dans une sociologie de l'éducation scolaire *stricto sensu*, et d'après les mots de l'auteur « *s'enferme* dans une logique qui définit le curriculum réalisé à partir d'une intention d'instruire, en tenant compte des failles, des contradictions, des manques et des marges d'autonomie dans sa mise en œuvre ». (Perrenoud, 1993)

Bien que cette optique se focalise sur les aspects plutôt négatifs de la concrétisation du compromis éducatif, elle a pour avantage de pointer du doigt les divers éléments à analyser et modifier pour pouvoir, comme on dit familièrement, « prendre le taureau par les cornes » et tenter d'harmoniser intention et réalisation, bien sûr dans un souci réel d'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage.

Une première constatation, et non la moins importante, permet de se rendre compte du faible impact du caractère interdisciplinaire de l'action didactique. En effet, la volonté d'intégration promue par le curriculum prescrit n'a pas encore l'écho suffisant pour être réellement moteur de l'agir des enseignants. L'enseignement demeure encore trop atomisé et reflète le manque de

mutualisation de l'équipe enseignante, ce qui provoque des dérapages méthodologiques et un processus d'évaluation non consensuel. En conséquence, force est de constater que le niveau linguistique des étudiants est très hétérogène, de même que leurs pratiques pédagogiques, le travail demeurant très imitatif et renvoyant à une perception du rôle de l'enseignant très floue : individualiste ou collaboratif, créatif ou très rigide dans sa méthodologie, intransigeant ou promoteur d'un certain laisser-faire. Cette action éducative très individualisée provoque une réelle dispersion quant à l'agir de nos étudiants pour qui il est alors difficile de considérer une posture théorico-méthodologique claire.

En deuxième lieu, nous pouvons remarquer la quasi-absence de transversalité tout au long du cursus scolaire. Ces prétendus axes transversaux qui doivent œuvrer comme autant d'instruments pédagogiques au niveau des programmes guides que les enseignants élaborent pour mener à bien leur activité ne semblent pas être pris en compte. Ainsi, la recherche reste conçue comme un instrument de compilation et de diffusion de l'information et non comme un outil qui permet à l'apprenant de faire sienne une méthodologie claire de résolution de problèmes : diagnostic, analyse, détermination de possibles solutions, prise de décision, mise en œuvre et évaluation.

Dans le même ordre d'idées, l'utilisation des nouvelles technologies se focalise sur la diffusion de l'information et n'est pas perçue comme moyen de communication moteur d'activités extracurriculaires nécessaire à un réel cheminement, de la part de l'apprenant, vers l'autonomie entendue comme un apprentissage à la capacité de se conduire soi-même, qui⁶ met en jeu, de manière étroitement liée, trois dimensions : la définition d'un champ de compétences précises pour l'éducateur, une option sur des valeurs que l'on cherche à promouvoir et une appréciation du niveau de développement de la personne (Meirieu).

Effectivement, cette capacité ne peut s'acquérir que si l'enseignant est apte à guider les étudiants vers une autogestion de leur travail scolaire, que s'il est conscient de sa responsabilité de formation à certaines valeurs humaines et que s'il est capable d'amener l'apprenant à un état de métacognition tel qu'il soit capable d'apprécier lui-même son niveau de développement.

En ce qui concerne l'axe transversal « langue », nous pouvons dire que l'intégration de matières non linguistiques en langue cible dès le troisième semestre pose le problème du niveau de langue des apprenants, ainsi que celui des enseignants. En effet, la faible utilisation doublée du peu de contact avec la langue-cible, ainsi que des difficultés pour les enseignants d'actualiser leurs compétences communicatives langagières, expliquent qu'il y ait un usage un peu trop important de la langue maternelle durant les matières dites de contenu.

Enfin, concernant les axes « formation humaine et sociale » et « développement d'habiletés de raisonnement », leur application reste de l'ordre de l'implicite, dans la mesure où, pour beaucoup, les valeurs et attitudes ou

encore les méthodes qui permettent d'aborder le thème de l'étude – la méthode analytique, synthétique – ainsi que celles qui permettent de travailler les formes de raisonnement – la méthode inductive, la déductive, et l'analogique – sont des thèmes qui ne doivent pas forcément faire partie de la planification, de la mise en œuvre et de l'évaluation de situations d'apprentissage. Cette non-explicitation, avant, pendant et après l'action didactique, implique la perception que ces éléments sont sous-jacents au processus d'enseignement-apprentissage et donc peu importants dans la formation.

Conclusion

Nous pourrions conclure cet article en considérant qu'un long chemin reste à faire pour arriver à mettre en place les bases d'une formation professionnalisante, qui réellement concrétise la perception d'être humain que l'institution éducative BUAP tente de promouvoir.

Cependant, il nous paraît important d'essayer de poser les jalons d'un possible cheminement. Il est essentiel d'arriver à un consensus au sein des acteurs éducatifs de l'institution et ainsi définir le ou les objectifs visés, de manière à entreprendre un travail de réflexion sur le rôle à jouer comme institution, comme vecteurs des intentions éducatives et comme accompagnateurs de la construction de savoirs de centaines d'individus.

Dans cette optique, il est à noter que différentes stratégies ont été mises en place. D'une part, l'équipe d'enseignants de la licence en enseignement du français s'est unie pour former des groupes de travail afin de réélaborer les programmes des matières de langue-cible et des ateliers, l'objectif étant de vraiment atteindre les niveaux de langue voulus à chaque période et surtout d'arriver à intégrer les trois matières d'apprentissage de la langue autour de thèmes et de projets communs. En outre, différents enseignants essaient d'harmoniser les paramètres concernant la réalisation des mémoires de recherche, dans le but d'élaborer un instrument commun de contrôle des travaux de recherche des étudiants et surtout pour permettre de dégager les éléments que l'Académie de français considère importants pour mener à terme un travail de recherche. Ainsi, nous pensons créer un guide méthodologique capable d'orienter, non seulement le travail de recherche de fin d'études, mais surtout l'intégration de l'axe recherche au sein des matières constitutives de la formation.

D'autre part, il est évident que l'organisation du travail académique doit aller dans le sens des intentions éducatives. Si l'on parle d'intégration, il faut réellement mettre en place une synergie qui le permette. Le travail collégial doit être la source du changement espéré. Comme c'est le cas dans beaucoup de centres éducatifs, l'organisation du travail académique se base sur un cloisonnement disciplinaire et chaque enseignant, en fonction de sa spécialité, travaille dans un domaine bien précis. Cependant, il est fort possible que ce type de structure aille à l'encontre de l'intégration recherchée. En effet, comment concevoir cette interdisciplinarité si la force de travail est répartie selon

des disciplines et non selon des moments spécifiques qui permettent de travailler sur des compétences spécifiques ? Il faut donc envisager un travail académique regroupant des enseignants, non pas en fonction de la spécialité, mais en fonction de la période scolaire dans laquelle ils interviennent. Ainsi ce groupe, certes hétérogène en ce qui concerne la spécialité, serait plus à même d'apporter ses lumières à la construction de compétences entendues comme ensemble de ressources cognitives et socio-affectives nécessaires à la résolution de problèmes dans des situations données (Tardif, 2004).

¹ Traduit par l'auteur : « *Tiene un gran poder estructurante ya que los conceptos, marcos teóricos, procedimientos, etc., con los que se enfrenta el alumnado se encuentran organizados en torno a unidades más globales, a estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas* ».

² Traduit par l'auteur : « *Una estrategia curricular mediante la cual algunos ejes o temas considerados prioritarios en la formación de nuestros estudiantes, permean todo el currículo, es decir, están presentes en todos los programas, proyectos, actividades y planes de estudio contemplados en el Proyecto Educativo Institucional –PEI– de una institución educativa* ».

³ Traduit par l'auteur : « *Formar, por un lado, la capacidad para el discernimiento axiológico y, por otro lado, profundizar los grados de compromiso y responsabilidad con valores como la búsqueda de la verdad, la promoción del bien común, la paz, la justicia, la solidaridad, la libertad, el respeto, por la dignidad, la tolerancia, la aceptación de la diversidad social y cultural, todos ellos remiten a derechos humanos fundamentales* ».

⁴ Dans le programme, intitulé : *Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo*.

⁵ Traduit par l'auteur : « *La forma organizativa de trabajo metodológico que, apoyada en el principio pedagógico de la vinculación del estudio con el trabajo, tiene como objetivo fundamental el de desarrollar los modos de actuación del profesional, a partir de la interrelación sistémica de cualidades académicas, laborales y investigativas del proceso de aprendizaje –enseñanza forma organizativa de trabajo metodológico que, apoyada en el principio pedagógico de la vinculación del estudio con el trabajo, tiene como objetivo fundamental el de desarrollar los modos de actuación del profesional, a partir de la interrelación sistémica de cualidades académicas, laborales y investigativas del proceso de aprendizaje –enseñanza forma organizativa de trabajo metodológico que, apoyada en el principio pedagógico de la vinculación del estudio con el trabajo, tiene como objetivo fundamental el de desarrollar los modos de actuación del profesional, a partir de la interrelación sistémica de cualidades académicas, laborales y investigativas del proceso de aprendizaje –enseñanza* ».

⁶ Mot introduit par l'auteur.

Bibliographie

- A. BOULET, L. SAVOIE-ZAJC et J. CHEVRIER, *Les stratégies d'apprentissage à l'université*, Québec, PUQ, 1996.
- R. BOURDONCLE et C. LESSARD, « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation », in *Revue Française de Pédagogie*, 142, 2003, p. 131-181.
- J.-P. CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue seconde et étrangère*, Paris, Clé International, 2003.
- L. GHEIZA FERREIRA, « Hacia la integración curricular en la educación Superior: reflexiones, necesidades y propuesta para la disciplina integradora », in *Revista Iberoamericana de Educación*, 2004, [consulté en ligne : <http://www.rieoei.org/deloslectores/789Ferreira.PDF>; le 15/09/2012].
- R. FERRINI, « La transversalidad del curriculum », Conferencia presentada en el V° simposio: Los valores en la educación, del Departamento de Educación y valores del ITESO, 1997. [consulté en ligne : <http://www.portal.iteso.mx/portal/page/portal/.../Ferrini%20Rita%2011.pdf>; le 20/09/2012].
- Ph. MEIRIEU, *Petit dictionnaire de pédagogie* [consulté en ligne : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>; le 07/10/2012].
- M. MILED, « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, la refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation », Alger, UNESCO-ONPS, 2005, p. 125-136. [consulté en ligne : <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf>; le 10/08/2012].
- MODELO UNIVERSITARIO MINERVA, *Fundamentos Modelo Universitario Minerva*, Benemerita Universidad autonoma de Puebla, 2009.
- R. OSORIO MADRID, « La educación superior en México desde la mirada de la revista Perfiles Educativos », in *Perfiles educativos*, 30 (122), 2008, p. 109-127. [consulté en ligne : http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400006&lng=es&tlng=es; le 09/10/2012]
- Ph. PERRENOUD, « Curriculum: le formel, le réel, le caché. », in Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, p. 61-76. [consulté en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html; le 15/08/2012]
- M. TARDIF, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea, 2004.
- J. TORRES SANTOMÉ, *Globalización y interdisciplinariedad: el curriculum integrado*, Madrid, Morata, 1996.
- J. A. VELASQUEZ SARRIA, « La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental », in *Revista latinoamericana .estud.educ.* 5(2), 2009, p. 29-44. [consulté en ligne : [http://www.latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana5\(2\)_3.pdf](http://www.latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana5(2)_3.pdf); le 10/08/2012].

Caractéristiques des enseignants de FLE : quels paramètres attrayants dans un processus d'apprentissage en Australie occidentale ?

CÉLINE DOUCET
Edith Cowan University
celine.doucet@ecu.edu.au

Il existerait une certaine attirance de la part des Australiens pour la langue française et, d'une manière générale, le français langue étrangère (désormais FLE) semble détenir un statut relativement privilégié dans les milieux éducatifs de leur pays. Considéré comme une langue de culture et de distinction internationale, le français est enseigné aussi bien dans les institutions privées comme l'Alliance française que les établissements scolaires et les universités. Du point de vue des destinataires de cet enseignement, quelles sont leurs représentations de l'enseignant de FLE? Quelles caractéristiques de l'enseignant attirent particulièrement les apprenants dans un processus d'apprentissage du français ?

Cet article présente un travail de recherche qualitative, basé sur les résultats observables et de mon expérience en tant qu'enseignante de FLE. Des enquêtes¹ menées dans diverses structures éducatives en Australie occidentale, dans le cadre d'une thèse de doctorat², ont fait émerger des éléments sur les motivations qui *poussent* les individus à s'engager dans l'apprentissage du FLE. Selon les publics, leurs parcours et leurs projets, c'est la question de la relation au français des enseignants (c'est-à-dire enseignant natif/non natif) et non pas leur formation initiale qui présente un facteur important dans leur apprentissage du français. La question est de savoir, d'une part, quels sont les critères de l'enseignant « natif » définis par les apprenants australiens et, d'autre part, comment s'organise la répartition des enseignants natifs et non natifs selon les institutions éducatives.

Bref aperçu de la formation initiale des enseignants de français à l'étranger et de français langue étrangère

Dans une certaine mesure, la formation des enseignants de français comme langue étrangère relève d'une longue tradition, dans un premier temps centralisée en France. En 1920, fut créée l'*École supérieure de préparation des professeurs de français à l'étranger*³ (ESPPFE) où les enseignants recevaient une *préparation* d'un an de haut niveau à et pour l'étranger. En 1945, cet organisme, devenu l'*École supérieure de préparation et de perfectionnement des professeurs de français à l'étranger* (ESPPPF), a élargi la formation à deux puis trois années et, en 1953, le CAPES⁴ *Lettres Modernes*

mention étranger est mis en place (pour être supprimé plus tard). Ces actions en matière de formation des enseignants illustraient, à cette époque, un certain désir de professionnaliser les enseignants de français comme langue étrangère, afin d'aider à la propagation de la langue. En 1959, deux grands organismes de recherche et de diffusion du FLE, le CREDIF⁵ et le BELC⁶, sont créés et prennent en charge, entre autres, l'élaboration de matériel et l'organisation de stages de formation et de perfectionnement des enseignants français et étrangers. Ces stages ont été d'abord et surtout organisés pour former les enseignants aux méthodes conçues par ces deux institutions. Par exemple, à la sortie du manuel audio-visuel *Voix et images de France*, élaboré par le CREDIF en 1962, des stages de formation ont été proposés par des formateurs du centre pour initier les enseignants à la méthodologie audiovisuelle et à l'usage du nouveau matériel. Alors que la priorité de l'ESPPFE était orientée vers la *préparation* de l'enseignant – ce qui fait d'elle l'institution pionnière en matière de formation des enseignants à l'enseignement du français pour étrangers (Galisson et Puren, 1999) – le CREDIF et le BELC orientaient leurs actions dans le cadre de la méthodologie et variaient leurs travaux au service de la filière du *français langue étrangère*.

Aujourd'hui, le CREDIF n'existe plus, mais le BELC, le CAVILAM⁷ et le CLAB⁸, par exemple, coordonnent toujours des stages d'été, notamment pour les enseignants étrangers. Au début des années 80, sous l'impulsion du ministère de l'Éducation nationale, une importante initiative fut prise afin d'améliorer les modalités d'action concernant le FLE. Les filières universitaires en didactique du FLE furent créées; la mention FLE de la licence (de Lettres modernes, des Sciences du langage ou d'une Langue vivante étrangère), la maîtrise FLE puis un DEA⁹ et un DESS^x, remplacés respectivement par les masters 1 et 2, pour lesquels un stage d'enseignement est obligatoire. Les universités prirent en quelque sorte le relais de la formation des enseignants et, aujourd'hui, quasiment toutes les universités françaises proposent un cursus de FLE à leurs étudiants. L'entrée du FLE à l'université et la reconnaissance de ces diplômes nationaux connexes ont permis la reconnaissance nationale du champ FLE. Ce moment fort de l'institutionnalisation du FLE marqua la fin du monopole du BELC et du CREDIF en matière de formation des enseignants. Le cursus de FLE est désormais ouvert à des étrangers venus étudier dans les universités françaises. Des conventions entre les universités permettent des échanges, notamment grâce au programme européen Erasmus¹¹. Des étudiants étrangers détenteurs du DALF¹² peuvent ainsi s'inscrire en licence puis en masters FLE, pour devenir enseignants de français. Cette situation marque une certaine ouverture à la formation de l'enseignement du FLE pour des étudiants non natifs¹³. Cependant, la question est de savoir si le fait de ne pas être natif constituera plus tard un obstacle à l'accès à certains postes, en fonction des contextes.

Quelles représentations de l'enseignant « natif » ?

Une quête d'authenticité

La suprématie du français de France, dans un contexte d'enseignement/apprentissage de la langue française, se manifeste, dans un premier temps et en partie, à travers les caractéristiques sociolinguistiques des enseignants de français ayant tendance à se définir par rapport à la dichotomie « natif/non natif » faisant écho au couple antinomique « le Français/l'étranger ».

Combien de fois mes interlocuteurs (et pas uniquement mes apprenants) se sont excusés de ne pas bien parler français comme si, en tant que native, je possédais le droit d'imposer ma norme aux autres. Dans une situation de communication incluant un natif avec un non-natif, cette réaction est quasiment systématique, comme si une impression d'insécurité linguistique devrait être explicitement exprimée par le non-natif. Selon Cook, cette position conforte ainsi le natif dans une sorte de supériorité qui, dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue, aurait tendance à masquer les besoins des apprenants : « *the native speaker target has been more a matter of exerting power of the native speaker than a recognition of what students actually need* »¹⁴ (2005, p. 54). Le natif est, malgré tout, perçu comme celui qui maîtrise le mieux sa langue et cette qualité se veut un gage de succès incontesté dans un processus d'apprentissage d'une langue.

Ce témoignage recueilli (parmi d'autres) auprès d'une apprenante d'une Alliance française en Australie occidentale dévoile une inclination très favorable pour les enseignants natifs français :

E : *Do you think it's important to have a native teacher ?*

A1 : *Absolutely yes absolutely absolutely cos I think I don't think an Australian who learnt how to speak French well I don't think it would be that good I think you need to hear the French sounds all the time I think it's extremely important*¹⁵.

Le natif se présente comme la macro-catégorie : on parle français, parce que l'on est né en France ou bien peut-être parce qu'on a le français comme langue « maternelle ». La capacité à prononcer les sons et la possession d'un accent « naturel » seraient les points forts du natif, atouts que le non-natif ne posséderait pas. Le critère phonique est un argument récurrent dans les entretiens et suggère un désir d'accéder à ce qui est « vrai » et « naturel ». En outre, d'après la responsable de l'enseignement des langues dans les écoles indépendantes d'Australie occidentale, les avantages d'apprendre une langue étrangère avec un enseignant natif reposeraient sur deux points essentiels : l'authenticité et l'aisance du langage combinés au savoir culturel :

*There is a wonderful benefit having a native speaker cos you have this swiftness which comes with it, incredible fluency with the language and all the culture, as you can't separate the language and the culture, so what you are saying is something very authentic and real*¹⁶.

On note, dans ce discours, l'emploi des adjectifs *authentic* et *real* dont les significations en anglais sont intéressantes à relever :

– *Authentic*: of undisputed origin or veracity; genuine¹⁷ (*The Concise Oxford Dictionary*, 1999, p. 89).

– *Real*: not artificial or made in imitation of something as it is¹⁸ (*Idem*, p. 1192).

Ces mots renforcent, en effet, la volonté explicite de parvenir à quelque chose d'authentique. Les apprenants ne veulent pas forcément se rapprocher de la norme, mais souhaitent, avant tout, atteindre le « vrai », ce qui est authentique et, pour eux, ce « vrai » viendrait directement de France et ne correspondrait, pas seulement à ce qui est *en français*, mais aussi *français*. L'image du natif se construit donc autour de l'idée d'authenticité, c'est-à-dire ce qui, selon le Nouveau Petit Robert, englobe un « caractère de ce qui est authentique ; [la] qualité de ce qui mérite d'être cru, qui est conforme à la réalité ».

À la poursuite de l'accent «français français»

Cette conviction et ce fort attrait pour une prononciation authentique du français suggèrent que toute variation phonique, probablement représentée par le non-natif, est inacceptable dans un processus d'apprentissage de la langue française. Dans ce sens, cette perception nourrit des jugements dépréciatifs sur les prononciations des enseignants non natifs. Dans le propos suivant, l'image du non-natif est très négative aux yeux de cette apprenante de l'Alliance française de Perth et il est clair que son adhésion à l'Alliance répond avant tout au souhait d'être en contact avec un natif :

E : Est-ce que vous pensez que c'est mieux d'avoir un enseignant natif ?

A2 : Oh absolument absolument exprès. Parce que vous avez l'accent, vous avez la langue couramment je ne peux pas supporter un prof anglais.

Les entretiens d'apprenants et de certains acteurs du domaine de l'enseignement/apprentissage des langues dévoilent une inclination pour l'authenticité de la langue parlée, considérée comme le point fort du natif. Or, selon Castellotti, l'authenticité ne serait qu'un emblème, « mais un emblème qui produit des conséquences sociales à l'encontre des non-natifs » (2011, p. 37). L'importance de l'accent dans le processus d'apprentissage du français est explicitement soulignée. Cette situation met en avant des représentations du natif comme l'unique détenteur d'un accent authentique et naturel. Ce critère semblerait primordial dans le choix de l'institution éducative de la part des apprenants adultes en vue d'un apprentissage du français. Cet accent que le non-natif ne possède pas – ou du moins, qu'il n'est pas supposé posséder dans le sens où certains « non-natifs » ont un accent plus « standard » que certains « natifs périphériques » – constitue une « caractéristique d'une partie d'une communauté linguistique donnée » (Galisson et Coste, 1976, p. 10). Ceci sous-entend qu'un groupe d'individus aurait une façon unique de

prononcer, ce qui le distinguerait d'autres groupes. Ainsi, pour les personnes interrogées, l'accent français n'appartiendrait qu'aux Français de France et aucune diversité phonologique à l'intérieur du pays n'est envisagée, ce qui laisse entendre qu'un enseignant du Nord de la France prononce de la même façon qu'un enseignant du Midi. Or, comme toutes les langues du monde, le français, non seulement évolue phonétiquement, mais compte différents types de prononciation où se distinguent des variétés géographiques, sociales et des variétés selon la situation dans laquelle se trouvent les locuteurs. De plus, comme le rappelle Gadet, c'est dans le domaine phonique que « les phénomènes variables sont les plus nombreux » (2003, p. 99). Cette quête de l'accent « français français » s'inscrit donc dans ce que Castellotti nomme « la recherche [du] locuteur/professeur idéal perdu » (2008, p. 38). On pourrait toutefois se demander si le critère majeur retenu par les individus ne résiderait pas plutôt sur le fait que l'enseignant de français soit français et vienne de France que sur son accent. Ce désir d'accès à une certaine authenticité de la langue apprise par l'intermédiaire du natif (ou du moins ce que les gens se représentent comme le français authentique) est un phénomène qui réduit, en quelque sorte, l'enseignement des langues à une certaine homogénéisation. Pourquoi le français devrait-il être enseigné uniquement par des Français venus de France ? La politique de certaines Alliances françaises et de Centres culturels français n'admet que ce cas de figure et conforte ainsi, semble-t-il, les représentations des apprenants, qui finalement par habitude ou tradition, ne conçoivent pas d'apprendre le français au contact de non-natifs¹⁹.

Le mythe construit autour de la langue française en tant que langue universelle et unifiée semble entretenir ce schéma enraciné dans les mentalités. Le label *made in France* est, de la part des institutions, un atout publicitaire intelligent et, pour les apprenants, un élément attractif pour ceux qui désirent apprendre le français au contact de Français. À l'Alliance française où j'enseignais, une apprenante australienne déclarait que son but était d'apprendre à parler « comme une Parisienne ». Ce discours soulève un point intéressant à savoir que le français de Paris est perçu comme la norme. Cette représentation autour du « français parisien » semble ancienne. Reboullet souligne, en effet, qu'au XVIII^e siècle, « Deux provinces – c'est bien connu – gardent la faveur des étrangers : l'Île-de-France avec Paris et la Touraine » (1998, p. 215). La question est de savoir d'où vient cette mythification de l'enseignant natif parlant un français perçu comme « vrai » ou « naturel ».

Le « natif » : une longue tradition française

Au XVI^e siècle, dans les mentalités, les enseignants natifs enseignant leur langue comme langue étrangère maîtrisaient mieux la langue et la prononciation (Derivry, 2006). C'est également à cette période que l'opposition sociale entre les enseignants non natifs et natifs s'est construite en Europe. Derivry évoque les Huguenots exilés en Angleterre, à la suite de l'Édit de Nantes, qui enseignèrent le français et entrèrent, de ce fait, en concurrence avec les enseignants non natifs. Les précepteurs et les gouvernantes natifs enseignant à des

enfants de bonne famille ont représenté une autre catégorie d'enseignants natifs. En Australie, par exemple, l'un des premiers enseignants de français était un aristocrate français réfugié, ayant servi dans le régiment de la Nouvelle Galle du Sud, qui devint tuteur des enfants du gouverneur James MacArthur (Stuer, 1982). Le préceptorat repose sur une longue tradition qui remonterait aux sophistes grecs et qui fut répandue jusqu'au début du XX^e siècle dans les familles aristocrates et bourgeoises. D'abord esclave, le précepteur est devenu une personne cultivée recrutée pour enseigner une langue étrangère aux enfants (Germain, 1993). Les précepteurs français ont donc joué un rôle important dans l'histoire de l'expansion du français hors de France, le français constituant, pour les familles de l'aristocratie et de haut niveau économique, un «élément nécessaire du capital culturel nécessaire au capital social nécessaire pour faire partie des dominants» (Porcher, 1987, p. 23). Les femmes ont également contribué à la diffusion du français : Pellandra précise que «c'est à travers la conversation que les filles, confiées à des gouvernantes ou à des bonnes françaises n'ayant aucune compétence grammaticale, ont appris le français» (1998, p. 25). Dans l'ouvrage *La Française* (1991), Hammar relate l'expansion du français en Suède avant 1807, à travers le statut de la gouvernante française dont le rôle reposait sur la transmission, d'une part, de la langue française et, d'autre part, des valeurs françaises à la société scandinave (Frijhoff, 1998).

Le natif comme figure d'excellence s'inscrit donc dans une longue tradition française, tradition qui semble largement exploitée par les institutions privées pour l'apprentissage du français et les Centres culturels français à l'étranger.

«Natif» ou «non natif»? : choix de l'enseignant de français selon les établissements éducatifs

Rôle des institutions privées

La qualification en FLE des enseignants, du point de vue des apprenants ou des apprenants potentiels de français, aurait tendance à passer au second plan et la caractéristique du natif resterait le paramètre majeur attrayant dans un processus d'apprentissage de la langue. L'attitude générale envers l'enseignant natif est révélatrice des représentations que peuvent avoir les gens face à la caractéristique du français qu'ils désirent apprendre et parler. Toutefois, ces idées sont cultivées par certaines instances qui prônent, d'une part, la prédominance d'un seul français à enseigner et, d'autre part, dans une certaine logique, un français parlé uniquement par des Français : un «français français». Dans les institutions d'enseignement telles que les Alliances françaises ou les Centres culturels français, le choix de proposer un enseignement par des enseignants natifs relève d'un enjeu financier important, la population ayant une certaine préférence pour un enseignement conduit essentiellement par des natifs. D'après mon expérience dans des institutions

privées où j'ai exercé à l'étranger, mes collègues présentaient des caractéristiques relativement identiques : par exemple, à l'Alliance française de Melbourne, 98 % d'entre eux étaient natifs et très peu formés en FLE et à l'Alliance de Perth, le directeur admettait exclusivement des natifs de France et semblait plus exigeant quant à la possession d'un diplôme universitaire :

« Tous les cours sont donnés par des profs de langue maternelle française, ensuite au niveau de leur formation, maintenant on a 17 profs et il doit y avoir 15 formations, il n'y a pas un prof qui a fait la même formation, certains sont formés en FLE, certains en Lettres etc. mais tous ont un minimum de bac plus 3. »

Le critère prédominant de ces enseignants reposait ainsi sur le paramètre de locuteur natif/non natif. La question est de savoir si ces écoles de langue seraient aussi populaires si les enseignants étaient des locaux non natifs ? L'idéologie de celles-ci est de proposer une offre homogène, en pensant répondre à la demande générale. Finalement, la dynamique de cette situation est prise dans un cercle vicieux, puisque l'offre a convaincu la demande et désormais il serait difficilement envisageable de vanter les mérites d'un enseignement par un non-natif. L'enjeu est conséquent car le natif est un produit qui fait vendre. Si l'on analyse les slogans publicitaires de certaines écoles de langue dans le monde via l'Internet, par exemple, ou tout simplement sur certaines affiches du métro parisien (à propos de l'anglais), on constate que le qualificatif « natif » revient de façon récurrente. Ce critère n'en est pas moins un moyen stratégique pour attirer de potentiels apprenants, comme le signale le directeur de cette Alliance française : « Les profs doivent être absolument de langue maternelle française, c'est obligatoire, c'est une question de publicité pour l'Alliance française ».

Certains travaux (Castellotti, 2008 et Cook, 2005) ont donné un rapide aperçu de ces discours publicitaires et se rejoignent pour conclure que « *It is obviously felt to be a major selling point for an institution to have native speaker teachers* »²⁰ (Cook, 2005, p. 56). Le natif est devenu un produit commercial qui va de pair avec des représentations sociales dominantes sur le rôle et le statut du natif. Si le « natif » sert de couverture commerciale aux écoles de langues, il est également perçu « comme un argument imparable et évident, un gage d'excellence, voire une garantie de réussite dans l'apprentissage » (Castellotti, 2011, p. 30). Toutefois, il faut noter que ce n'est pas le cas dans les systèmes éducatifs à l'échelle internationale, puisque les enseignants de langue étrangère sont très majoritairement des non-natifs.

Dans les systèmes éducatifs

J'ai évoqué des situations relevant de milieux institutionnels privés où le natif semble « l'excellence » en matière d'apprentissage d'une langue étrangère et où la formation des enseignants ne constitue pas une priorité. Toutefois, dans les systèmes éducatifs, les conditions sont différentes et très peu d'enseignants de langue étrangère sont, de façon générale, des natifs de la langue qu'ils enseignent. En Australie, la grande majorité des enseignants de

FLE dans les écoles, collèges et lycées sont des enseignants non natifs qui ont suivi une formation linguistique et pédagogique à l'université pour enseigner le français dans le système éducatif australien. Ce cas de figure semble représentatif de l'enseignement des langues dans le milieu scolaire à l'échelle internationale. Ainsi, les langues étrangères sont enseignées au public scolaire par des enseignants non natifs.

Malgré le poids écrasant de l'image du natif, le non-natif détient des atouts dans l'apprentissage d'une langue étrangère qui sont plus rarement mis en avant. En effet, l'enseignant non natif possède la même langue que ses apprenants, alors que le natif, ne connaissant pas la langue de ses apprenants, pourrait être perçu comme : « *a model of something alien which the students can never be* »²¹ (Cook, 2005, p. 57). Si le natif ne peut servir de modèle aux apprenants, le non-natif le peut, puisque lui-même s'est retrouvé dans la même position d'apprentissage que les apprenants. De ce point de vue, l'enseignant non natif est un exemple de réussite pour les apprenants dans l'apprentissage d'une langue étrangère. D'ailleurs, ceci dégage une ressource précieuse chez le non-natif car il a lui-même appris la langue qu'il enseigne, il partage de ce fait la même expérience et constitue un « modèle crédible » pour les apprenants.

Dans les environnements scolaires australiens, les enseignants non natifs sont largement préférés aux natifs, comme le montrent les témoignages de ces divers acteurs de l'enseignement/apprentissage du français : « *Non-native speakers find that they have to strive to deliver and often out-perform their native-speaking colleagues* »²². Ce discours se positionne clairement pour un enseignement dispensé par un non-natif et rejoint le retour sur expérience de cette ancienne enseignante australienne de français : « *in my case, having learnt French at school and at university, I know what I had trouble with and I know how to teach the grammar, cos I study how* »²³. Ainsi, l'expérience de l'apprentissage de la langue étrangère est considérée comme un avantage par les enseignants non natifs à la transmission du français et de ses finesses. Ce point de vue semble être partagé par cette ancienne étudiante de français :

A3: Je trouvais en fait que les anglophones qui parlaient français avaient une appréciation pour les autres anglophones qui n'arrivaient pas à comprendre les les...

E: Tu veux dire qu'ils comprenaient pourquoi tu ne comprenais pas ?

A3: Oui eux ils savent les mêmes difficultés et tout ça.

Cette sensibilité face à la langue étrangère et ce regard extérieur seraient donc des atouts que le natif n'aurait pas et, du point de vue du natif, il paraît parfois difficile de prendre de la distance face à sa langue et d'expliquer ses subtilités grammaticales, lexicales ou syntaxiques.

En règle générale, le non-natif a reçu une formation pédagogique que le natif ne possède pas toujours (dans le sens où il a parfois l'opportunité d'enseigner sa langue sans être qualifié), ce qui lui permet, semble-t-il, de mieux intégrer les valeurs et cultures du système éducatif dont il fait partie. Cet

argument est mis en avant par la responsable de l'enseignement des langues dans les écoles indépendantes d'Australie occidentale :

*the way of teaching here is different, there is a particular method of teaching a language so we have significative problems with native teachers, for example, Arabic people coming here and teaching us, Chinese teachers coming here and teaching Chinese, Japonese or Thai, because the way they were taught is so incredibly different that they can't get it out their head, so they are not used to group work, they are not used to pair of work, not used to keep moving between stations, they are not used not to use a textbook [...]*²⁴.

Le milieu d'enseignement constitue donc un paramètre à ne pas omettre dans la considération de la dichotomie « natif/non natif ». En effet, aux deux types d'enseignants correspondent deux espaces distincts : le milieu institutionnel et le milieu scolaire. Dans ce sens, les natifs enseignent généralement dans un lieu institutionnel privé comme des écoles de langue et les non-natifs exercent dans un lieu scolaire tel qu'une école ou un lycée (Derivry, 2006). Toutefois, quoique la grande majorité des enseignants non natifs dans les systèmes éducatifs du monde entier ne soit pas composée de natifs, la figure du natif semble garder une place privilégiée dans les mentalités. Il faut noter que les témoignages précédents sont issus de locuteurs non natifs et qu'ils ont un regard différent face au problème évoqué. J'ai également interrogé une enseignante de français native et diplômée en Australie exerçant dans un lycée australien. Cette Française, qui a intégré les habitudes éducatives du système australien, a un discours intéressant car elle adopte, dans un premier temps, une position en faveur de « l'expertise pédagogique, c'est-à-dire de bien maîtriser les compétences stratégiques que tu dois utiliser dans les classes pour enseigner ». L'enseignante précise ensuite que l'« on peut trouver des profs qui alignent trois mots en français mais qui ont une très bonne base pédagogique » et finalement ses propos glissent et, selon elle, la compétence linguistique paraît, malgré tout, un élément primordial à l'enseignement d'une langue étrangère. Le natif est lui-même convaincu que les caractéristiques qui le définissent sont importantes dans une situation d'enseignement/apprentissage de la langue. Cette autre enseignante française de lycée affirme que le fait d'être française représente pour elle un avantage pour plusieurs raisons dans son rôle d'enseignante de français :

E: Est-ce que le fait d'être française pour toi est un bon point ?

P1: Oui, je pense que c'est... quand même un avantage parce que d'abord tu es sûr de toi par rapport à d'autres profs qui hésitent ou qui ne sont pas trop sûrs surtout pour les années 11 et 12... c'est définitivement un avantage au point de vue culturel de ton vécu de ta vie à toi.

On note dans ce discours l'allusion à l'aspect culturel, rarement mis en avant dans les autres témoignages. En effet, d'une manière générale, la dimension linguistique est une qualité revendiquée par les enseignants natifs contrairement au critère culturel, comme si l'enseignement/apprentissage du

français se caractérisait uniquement par l'acquisition de compétences linguistiques, considérées comme les points forts du natif.

Conclusion

Dans le contexte australien, selon les publics concernés par l'apprentissage du FLE, l'enseignant « natif » constitue un facteur de motivation important, dévoilant un désir d'accès à une certaine authenticité. Dans ce sens, pour les apprenants et les apprenants potentiels de français, la qualification en FLE aurait tendance à passer au second plan et la caractéristique du natif resterait le point majeur attirant dans un processus d'apprentissage de la langue. Ainsi, dans les Alliances françaises, les apprenants recherchent une proximité avec la France à travers le contact d'un enseignant « natif » perçu comme le détenteur de l'accent « français français ». Toutefois, le milieu d'enseignement constitue un paramètre à ne pas omettre dans la considération de la dichotomie « natif/non natif ». En effet, aux deux types d'enseignants correspondent deux espaces distincts : le milieu institutionnel et le milieu scolaire. Cependant, quoique la grande majorité des enseignants non natifs dans les systèmes éducatifs du monde entier ne soit pas composée de natifs, la figure du natif semble garder une place privilégiée dans les mentalités. Une position plus souple à l'égard du profil des enseignants serait envisageable afin de permettre de diversifier, et de généraliser en quelque sorte, l'accès au métier de l'enseignant de FLE. Un changement pour une ouverture sur la diversité admettrait une flexibilité plus grande, aussi bien du point de vue de l'enseignant que de l'apprenant. Cette suggestion pose toutefois la question de comment prendre en compte la diversité dans la formation même.

¹ Observations de classe, questionnaires et entretiens auprès d'apprenants, d'enseignants et d'acteurs sociaux concernés par l'enseignement/apprentissage du français.

² *Quelles contextualisations pour l'enseignement du français hors de France ?*, doctorat dirigé par Véronique Castellotti et soutenu le 23/09/11 à l'Université de Tours.

³ Laquelle deviendra, en 1985, l'Unité de formation et de recherche (UFR) de Didactique du Français langue étrangère.

⁴ Concours d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.

⁵ Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français.

⁶ Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation.

⁷ Centre audio-visuel des langues modernes.

⁸ Centre de linguistique appliquée de Besançon.

⁹ Diplôme d'études approfondies.

¹⁰ Diplôme d'études supérieures spécialisées.

¹¹ *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students.*

¹² Diplôme approfondi de langue française.

¹³ Cette tendance est déjà banalisée chez les Anglo-Saxons dont la formation à l'obtention du diplôme TEFL (*Teaching English as a Foreign Language*) est proposée aussi bien aux étudiants anglophones qu'étrangers. De nombreuses écoles de langues spécialisées dans l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère proposent, dans le monde entier, des cours d'entraînement et de préparation aux examens du *Certificate in the Teaching of English to Speakers of Other Languages*.

¹⁴ L'objectif du locuteur natif relève davantage de l'exercice du pouvoir du natif que de la reconnaissance des besoins des étudiants.

¹⁵ E: Pensez-vous que c'est important d'avoir un enseignant natif ?

A1: Absolument, oui absolument, absolument, parce que je pense je ne pense pas qu'un Australien qui apprend à parler français eh bien je ne pense pas que ce serait aussi bien tu as besoin d'entendre le son français tout le temps, je pense que c'est extrêmement important.

¹⁶ Il y a un merveilleux bénéfice à avoir un natif, parce que tu as ce déclic qui va avec, cette incroyable aisance avec la langue et toute la culture, comme tu ne peux pas séparer la langue de la culture, alors ce que tu dis est vraiment quelque chose de très authentique et réel.

¹⁷ D'origine ou de véracité incontestable, véritable.

¹⁸ Pas artificiel ou fait par imitation.

¹⁹ Cependant, il existe des situations où des non-natifs sont engagés, justement, pour leur qualité de non-natif dans une situation d'enseignement/apprentissage du français. Par exemple, à l'Institut de Touraine à Tours, le directeur pédagogique organise des ateliers de soutien animés en français par des enseignants non natifs ayant la même langue d'origine que certains apprenants. Ainsi, deux sinophones, un arabophone, une russo-phonie et un hispanophone eurent la charge, en 2010, de séances de remédiation en français dans lesquelles la langue d'origine servait d'aide à l'apprentissage du français. Face au succès rencontré, ce système, encore très rare dans les institutions privées, sera renouvelé. Ce contre-exemple montre que les enseignants non natifs peuvent trouver leur place dans une école de langue privée et brise en quelque sorte les représentations du natif comme figure d'excellence.

²⁰ C'est évidemment ressenti comme un argument majeur de vente pour une institution d'avoir des enseignants de langue maternelle.

²¹ Un modèle de quelque chose d'étranger que les étudiants ne pourront jamais devenir.

²² Les enseignants non natifs trouvent qu'ils doivent lutter pour transmettre le message et sont souvent plus performants que leurs collègues natifs.

²³ Dans mon cas, ayant appris le français à l'école et à l'université, je sais avec quoi j'ai eu du mal et je sais comment enseigner la grammaire car je réfléchis au pourquoi.

²⁴ La façon d'enseigner ici est différente, il y a une méthode particulière d'enseigner les langues c'est pourquoi nous avons des problèmes réels avec les enseignants natifs, par exemple, les enseignants arabes qui viennent ici pour enseigner, les enseignants chinois qui viennent ici et qui enseignent le chinois, le japonais ou le thaïlandais parce que la façon dont ils ont appris est incroyablement différente qu'ils ne peuvent pas se l'enlever de la tête donc ils ne sont pas habitués à travailler en groupe, à travailler en binôme, à se déplacer d'un atelier à un autre, à utiliser un manuel...

Bibliographie

- V. CASTELLOTTI, « Apprendre le français sans accent ? ou à la recherche du professeur idéal perdu », in Chantal PARPETTE et Marie-Anne MOCHET, 2008, *L'oral en représentation(s), décrire, enseigner, évaluer*, Paris-Fernelmont, EME Éditions, coll. « Proximités didactiques », 2008, p. 33-50.
- V. CASTELLOTTI, « Natif, non natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ? », in Fred DERVIN et Vasumathi BADRINATHAN, *L'enseignant non natif: identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Bruxelles, E.M.E. Éditions, 2011, p. 29-49.
- V. COOK, « Basing teaching on the L2 user », in Enric LLURDA, *Non-native language teachers*, New York, Springer, 2005, p. 47-61.
- M. DERIVRY, « Les enseignants natifs et les enseignants non natifs de langue(s) étrangère(s): catégorisation linguistique ou construction sociale ? », in *Travaux de didactique du FLE*, n° 55, 2006, p. 101-108.
- C. DOUCET, *Quelles contextualisations pour l'enseignement du français hors de France ?*, thèse de doctorat, Université François Rabelais de Tours, 2011.
- W. FRIJHOFF, « Des origines à 1780: l'émergence d'une image », in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, janvier 1998, p. 8-20.
- F. GADET, « La variation: le français dans l'espace social, régional et international » (2003), in Robert GALISSON et Daniel COSTE, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.
- R. GALISSON et Ch. PUREN, *La formation en questions*, Paris, CLE international, 1999.
- C. GERMAIN, *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International, 1993.
- E. HAMMAR, *La Française. Mille et une façon d'apprendre le français en Suède avant 1807*, Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis, 1991.
- C. PELLANDRA, « 1780-1880: De l'universalité aux résistances nationales », in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, janvier 1998, p. 24-47.
- L. PORCHER, *Champs de signes: états de la diffusion du français langue étrangère*, Paris, CREDIF, Didier, 1987.
- A. REBOULLET, « L'offre et la demande », in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, n° 21, 1998, p. 207-218.
- A. P.L. STUER, *The French in Australia*, Canberra, Australian National University, 1982.
- The Concise Oxford Dictionary*, Oxford, Oxford University Press, 1999.
- M. YAGUELLO, *Le grand livre de la langue française* (en collaboration avec Claire BLANCHE-BENVENISTE, Jean-Paul COLIN, Françoise GADET et alii), Paris, Seuil, 2003, p. 91-152.

La formation initiale des enseignants de français au Maroc. Enjeux, modalités et problèmes

NAJAT DIALMY

Membre du CRMEF (Centre régional des
métiers de l'enseignement et de la formation) de Rabat, Maroc

Il est connu que la langue française est la première langue étrangère au Maroc. Elle y jouit d'une forte présence, non seulement dans de nombreux secteurs de la vie professionnelle et administrative, mais aussi dans la vie quotidienne, en ce sens que le dialecte marocain parlé par la quasi-totalité des Marocains est pétri de termes français.

Par ailleurs, l'enseignement du français dans les écoles publiques commence à la deuxième année du primaire, c'est-à-dire une année après que le petit Marocain commence à apprendre l'arabe standard, langue officielle du pays. Dans le cycle supérieur scientifique et technique, la langue française n'est plus une discipline, comme c'est le cas dans les cycles primaire et secondaire ; elle devient langue d'enseignement.

Conscient de cette importance du français dans la société marocaine, le ministère de l'Éducation nationale n'a cessé depuis les années quatre-vingt de repenser la didactique de l'enseignement du français. Or, en dépit des efforts et des investissements déployés, toutes ces didactiques n'ont pas abouti au résultat escompté, en témoigne le grand nombre de bacheliers et jeunes Marocains qui ne parlent ni n'écrivent correctement en français et ce, après une douzaine d'années passées à apprendre cette langue.

Ainsi, et dans le cadre du renouveau envisagé pour la réforme du système éducatif marocain, inauguré en 1999 par une charte nationale pour l'éducation et la formation à même de redynamiser l'enseignement et de le placer sous le signe de la qualité, on s'est avisé qu'un enseignement de qualité requiert inmanquablement des enseignants de qualité. En effet, selon le célèbre rapport publié en 2007 par McKinsey et Company et dont les conclusions se basent sur l'analyse de vingt-cinq systèmes d'enseignement dans le monde : «La qualité d'un système scolaire ne peut excéder celle de son corps enseignant»¹ et «Les systèmes les plus performants sont la preuve que *in fine*, c'est le niveau de compétence des enseignants qui fait la qualité d'un système scolaire».²

C'est dans ce sens que la formation initiale des enseignants s'est imposée comme l'un des piliers fondamentaux de la réforme recherchée et que de nouveaux centres de formation ont été instaurés, les Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF), créés dans le but de dispenser une formation professionnalisante de qualité aux futurs enseignants qui exerceront dans les trois cycles (primaire, collégial et qualifiant) du secteur public. La formation y dure une année et les conditions d'accès sont

rigoureuses. Les candidats doivent être titulaires au moins d'une licence universitaire, faire l'objet d'une présélection, passer un concours écrit puis un entretien.

Dans cette même perspective, de nouveaux dispositifs de formation ont été mis en place par l'Unité centrale de formation des cadres. Nous axerons notre réflexion sur le dispositif conçu pour la formation des enseignants de français du cycle secondaire qualifiant, lequel cycle est censé clore le parcours de l'élève marocain et le préparer au statut d'étudiant et aux études supérieures.

Ce dispositif repose essentiellement sur deux principes majeurs : la formation modulaire et l'alternance.

La formation modulaire est une formation dont le programme peut être décomposé en modules, c'est-à-dire un ensemble de cours qui présente suffisamment de cohérence pour en constituer une partie détachable. Il est composé d'objectifs bien arrêtés, d'un contenu spécifique, d'une évaluation et il vise l'acquisition d'une compétence.

Le dispositif destiné à la formation des professeurs de français du cycle qualifiant propose les trois types suivants de modules, dispensés au Centre par les professeurs formateurs :

Modules principaux	Modules de soutien	Modules optionnels
1 - Planification des apprentissages 2 - Gestion des apprentissages 3 - Évaluation des apprentissages 4 - Recherche pédagogique 5 - Sciences de l'éducation	1 - Complément de formation (littérature, grammaire, écrit et oral) 2 - Techniques de l'informatique et de la communication (TIC) 3 - Législation	1 - Langue et communication 2 - Vie scolaire

Ainsi que le montre cette grille, les modules sont conçus dans le but de répondre aux besoins spécifiques des professeurs stagiaires. À noter de même qu'ils offrent un large éventail d'activités et qu'ils ne sont pas exclusivement théoriques. Les activités combinent cours théoriques, travaux pratiques et ateliers consistant à produire documents et outils didactiques.

Cependant, comme le savoir et les compétences ne peuvent s'acquérir uniquement dans une salle de classe, le dispositif préconise le principe de l'alternance, devenu actuellement le cheval de bataille et le gage du succès de toute formation visant à apprendre un métier. Il consiste à immerger le stagiaire dans une situation de travail et dans le milieu professionnel avec tous ses aléas. Il est ainsi appelé à mettre en synergie et en parallèle deux lieux de formation et trois types de formation :

– théorie/pratique

- apprentissage/travail
- formation/production

Au CRMEF, le principe est le même ; l'alternance est une interaction constante, un partage de la formation entre le centre de formation et l'établissement d'application, une complémentarité entre savoirs (académiques et professionnels) et compétences professionnelles.

Durant ces stages appelés Mise en situation professionnelle (MSP), les professeurs stagiaires sont effectivement mis dans une situation professionnelle bien réelle : un lycée, des élèves, des professeurs, un emploi du temps, des cours, des contrôles...

Ils commencent par des séances d'observation durant lesquelles ils observent et notent attitudes et démarches adoptées par les professeurs habituellement en charge de la classe (appelés conseillers pédagogiques). Puis, ils commencent à assurer, sous la direction de ces derniers, toutes les tâches de l'enseignant : planifier, gérer et évaluer les apprentissages, préparer des cours et les présenter, corriger des devoirs, participer aux activités culturelles et scolaires de l'établissement...

Une fois la MSP terminée, il est procédé à une régulation, sorte de réunion à laquelle formateurs, conseillers pédagogiques et inspecteur coordonnateur sont convoqués, afin d'assurer un suivi, de noter les problèmes rencontrés et d'envisager les remédiations possibles.

L'alternance s'avère ainsi une méthode concrète et fort efficace. Elle exige une organisation rigoureuse et un engagement assidu de la part de tous les intervenants : le service des ressources humaines du ministère de l'Éducation nationale, l'académie régionale de l'éducation et de la formation, le corps des inspecteurs de l'enseignement, le corps administratif et les professeurs des lycées d'accueil, le corps administratif et les professeurs formateurs du CRMEF. Ces derniers sont tenus d'élaborer de nombreux documents pédagogiques qu'ils soumettent aux conseillers pédagogiques et aux professeurs stagiaires avant le début de la MSP : des grilles d'observation, des grilles de critères professionnels, un cahier des charges pour chaque MSP et des grilles d'évaluation. Ces documents constituent une sorte de contrat à remplir : ils doivent attester des activités réalisées et des compétences acquises durant la MSP ou à acquérir lors des MSP suivantes.

Telle est l'ossature globale du dispositif de formation. Les savoir, savoir-faire et savoir-être académiques et professionnels nécessaires à la formation des futurs professeurs y sont bien présents. Néanmoins, force est de reconnaître que sa mise en œuvre ne s'avère pas sans écueils.

Commençons par les modules. Il va sans dire que les trois types de modules préconisés dans le dispositif sont vitaux pour une formation de qualité. Mais il a été constaté un clivage entre les contenus de modules étroitement liés. En effet, certains modules ont des affinités avérées et ne doivent pas être appréhendés séparément. Le meilleur exemple nous est fourni par les modules « planification des apprentissages » et « gestion des apprentissages ».

Il est connu que toute planification pédagogique n'est jamais définitive et qu'elle est constamment réajustée et remodelée en fonction des résultats obtenus au cours de la réalisation des activités planifiées. Or, tout réajustement et tout remodelage est gestion d'une situation nouvelle. C'est pourquoi, planification et gestion gagneraient à être fusionnées en un seul module pris en charge par le même formateur. La cohérence s'en trouverait sans doute améliorée et les professeurs stagiaires réaliseraient davantage la relation entre planification et gestion.

Par ailleurs, il faudrait également souligner que le principe de l'alternance préconisé pose à son tour problème. Évidemment, son importance sur laquelle nous avons insisté plus haut n'est pas à remettre en question. Toutefois, le dispositif préconise neuf mises en situation professionnelle, étalées sur l'année de formation. La durée de chaque MSP varie entre une et trois semaines, ce qui fait que la formation modulaire au centre s'en retrouve morcelée et discontinue. À peine un cours ou une activité est entamée dans le cadre d'un module que les professeurs stagiaires doivent l'interrompre pour aller dans les lycées entreprendre une nouvelle mise en situation professionnelle et réendosser l'habit d'enseignant à part entière. Ce continuum va-et-vient entre formation modulaire et MSP, entre centre de formation et lycée d'application, perturbe parfois la continuité de la formation et la concentration des stagiaires sur les travaux entrepris au centre. Il serait donc préférable de réorganiser ce principe si important de l'alternance de façon à ce que les MSP soit programmées à la fin de chaque trimestre, par exemple.

Ceci étant dit, nous aimerions également attirer l'attention sur un point qui nous semble capital et qui soulève un problème de taille. C'est le profil arabophone de l'élève marocain et le statut particulier de la langue française, que nous avons souligné plus haut. Au cours des MSP, les professeurs stagiaires sont souvent confrontés à une difficulté à laquelle ils n'avaient pas été préparés : enseigner la langue française à des élèves arabophones qui communiquent dans un dialecte pétri de termes arabes et français et qui font de la grammaire arabe leur référence pour construire des phrases en français : pour formuler une idée en français, l'élève marocain la pense en arabe, puis l'exprime selon la structure grammaticale de l'arabe, d'où des fautes d'interférence, des termes inappropriés et des constructions erronées calquées sur le modèle de la phrase arabe.

Le dispositif de formation ne prévoit pas ce problème. Bon nombre de formateurs et de professeurs stagiaires pensent qu'il serait peut-être judicieux de proposer un module centré sur une étude comparative entre les deux systèmes morphosyntaxiques (arabe et français), où les futurs professeurs seraient initiés à la manière dont on pourrait amener un élève marocain à distinguer la différence de construction de phrases en arabe et en français. On estime que la motivation de l'élève en serait plus sollicitée : l'expérience a démontré, en effet, que les élèves sont souvent plus enthousiastes et plus motivés pour apprendre le français quand ils sont invités à établir des comparaisons ou des corrélations entre le français et l'arabe.

Ce sont là quelques zones d'ombre qui affectent le dispositif de formation destiné aux professeurs stagiaires du cycle secondaire qualifiant. Nous pensons que, puisque la compétence des enseignants est désormais reconnue comme l'un des piliers de tout système éducatif réussi, ce dispositif gagnerait à être revu et remanié de façon à optimiser la professionnalisation des futurs professeurs de français et à répondre à l'enjeu fondamental de leur dispenser une formation de qualité.

¹ Rapport Mckinsey & Company, 2007, in : http://www.mckinsey.com/App_Media/Images/Page_Images/Offices/SocialSector/PDF/How_the_Words_Best_Performing_french.pdf (consulté le 27 janvier 2012).

² *Ibid.*

Bibliographie

Décret n° 2.11.672 fondateur des Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation, émis le 23 décembre 2011, publié dans le *Bulletin Officiel* n° 6018, 2 février 2012 (en arabe).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique, Unité centrale de formation des cadres, *Filière de qualification des professeurs du secondaire qualifiant, Curriculum de français*, juillet 2012, (en français).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique, Unité centrale de formation des cadres, *Guide des mises en situation professionnelle, filière de qualification des professeurs du secondaire qualifiant*, juillet 2012 (en arabe).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique, Unité centrale de formation des cadres, *Dispositif de qualification des professeurs aux CRMEF, le document cadre*, septembre 2012, (en arabe).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique, Unité centrale de formation des cadres, *Référentiel de qualification et dispositif de gestion du temps de la formation*, décembre 2012, (en arabe).

Sitographie

Charte nationale d'éducation et de formation, Octobre 1999, téléchargeable sur le site :

http://men.gov.ma/sites/AdministrationCentrale/DAJC/DocLib1/charte/charte_fr.pdf

Rapport Mackinsey, 2007, téléchargeable sur le site :

http://www.mckinsey.com/App_Media/Images/Page_Images/Offices/SocialSector/PDF/How_the_Words_Best_Performing_french.pdf (consulté le 27 Janvier 2012).

La formation des enseignants de FLE : profils et professionnalisation dans les ENS en Algérie

NAIMA GUENDOZ-BENAMMAR

École Normale Supérieure, Département des langues ENP Oran, Algérie

Introduction

En Algérie, la formation des formateurs a de tout temps été confiée aux Instituts de technologie de l'éducation et aux Écoles normales supérieures. Dans ces dernières, le recrutement se fait sur titre, le baccalauréat, en plus d'un entretien de sélection où le postulant doit exprimer la conviction de son choix. Cette sélection permet de repérer les personnes qui répondent à un profil déterminé, prédisposées à s'approprier l'identité d'enseignant. Destiné à transmettre un savoir, son profil de sortie sera la maîtrise des notions scientifiques de sa spécialité et l'acquisition d'une dynamique de l'intervention didactique spécifique aux formateurs. C'est de cette double compétence de l'enseignant que va dépendre son aptitude à didactiser et à mettre en application des contenus qui souvent sont enfermés dans des concepts au sens pluriel. Il est légitime de distinguer le volet scientifique et le volet professionnalisant d'une formation des formateurs car l'objectif de tout acte pédagogique-didactique est de transférer un savoir, de vérifier si la connaissance est passée et si la compétence est installée. C'est d'ailleurs ce qui explique l'intervention de la formation continue, qui souvent est là pour pallier une déficience de la formation initiale, plus appropriée voire actualisée ; mais l'apport de la formation continue se trouve justement dans cet état permanent d'inaccompli, dans ce transfert incessant entre la théorie et les activités de classe.

Les enseignants de FLE en Algérie ont suivi une formation charpentée par des programmes répondant à un profil d'aptitudes académiques et professionnelles. Le métier d'enseignant nécessite la complémentarité de ces deux volets incontournables pour les préparer à être autonomes et performants. Mais, souvent, la prise en charge de cette formation pose problème au niveau du statut de l'enseignant et aussi au niveau de l'institution qui forme (l'École normale supérieure ou l'Université).

Les profils d'enseignants

L'enseignant en tant que personne est identifié par rapport à son statut à la langue, à sa formation et à sa conviction pour le métier. On a souvent tendance à distinguer l'enseignant natif de l'enseignant non natif. En effet, l'enseignant natif a l'avantage de maîtriser la langue qu'il enseigne, notamment en termes de prononciation et de subtilité d'emploi syntaxique et lexical.

La formation initiale, de même que la formation continue des enseignants non natifs, tient compte du perfectionnement linguistique et culturel, notamment lorsque ceux-ci sont issus de certains systèmes éducatifs qui ont, pour des raisons idéologiques ou d'éloignement, peu de contacts avec le français. Leur connaissance de la langue et de la culture française est donc variable, et beaucoup partagent avec leurs élèves une certaine insécurité linguistique et culturelle. Mais il arrive de rencontrer des enseignants non natifs dont la compétence linguistique et culturelle est très proche, voire équivalente, de celle d'un enseignant francophone.

En revanche, l'enseignant non francophone a le plus souvent pour lui l'avantage de partager la langue de ses élèves et connaît la même expérience d'apprentissage. Il sera donc plus sensible aux résistances et aux aspects de la langue qui posent régulièrement des problèmes d'appropriation et trouvera la meilleure manière de les aborder. C'est dans ce profil que se situe l'enseignant algérien qui est non natif et non francophone officiellement.

Les types d'enseignants

Le paramètre social et les représentations culturelles des formateurs sont très importants à connaître dans une situation de formation des enseignants. Pour des raisons sociologiques, il est souvent difficile de sensibiliser l'enseignant à l'innovation. Ainsi, il n'est pas aisé de lui demander de faire preuve de motivation pour son métier. Par ailleurs, l'enseignant lui-même a des représentations plus ou moins positives de la langue qu'il enseigne et doit tenir compte de celles de ses élèves. Pour garantir la qualité de la « posture d'enseignement », plusieurs paramètres déterminent cet état de fait : la nature des représentations, le niveau socio-économique, le degré de sécurité linguistique et culturelle et la qualité de la formation initiale et continue. Il faut dire que la notion de savoir a évolué, notamment en langue : l'enseignant ne se voit plus comme un transmetteur de savoir et l'élève ne s'identifie pas comme un consommateur d'un savoir étranger installé souvent par la répétition et la mémorisation. Rappelons que, dans l'approche communicative et les théories cognitivistes, l'enseignement/apprentissage est conçu comme une co-construction et sa réalisation dépend des stratégies engagées par l'apprenant et des méthodologies convoquées par l'enseignant.

Beaucoup de chercheurs ont essayé de déterminer le rôle de l'enseignant. Pour J.-P. Narcy (1990) l'enseignant est « un organisateur et un gestionnaire de formations, un conseiller et un interlocuteur des apprenants ». Les chercheurs du CRAPEL de Nancy – notamment Henri Holec – le décrivent comme un formateur et un conseiller, mais ils ajoutent qu'il doit avoir des connaissances sur le fonctionnement de la langue. Sa compétence linguistique est primordiale car elle véhicule le savoir en le modulant et en le régulant selon l'auditoire pédagogique. Marie-José Gremmo (1995, p. 34) ajoute que la tâche de l'enseignant est d'aider l'apprenant à développer sa

compétence d'apprentissage, dans le cadre du conseil, et aussi d'organiser la mise à disposition des ressources aux demandes des apprenants. Nous constatons donc que la mission de l'enseignant est multifonctionnelle et sa préparation au métier nécessite sa prédisposition à cette polyvalence.

La formation de l'enseignant de FLE

Sa formation initiale et sa formation continue

Actuellement, nous assistons à la professionnalisation du métier d'enseignant de FLE. Il ne s'agit plus d'enseigner la grammaire ou la littérature à de jeunes francophones, mais d'apprendre à lire, à écrire et à parler à de jeunes étrangers pour les rendre francophones, objectifs que les formations traditionnelles au métier d'enseignant de français ne prenaient pratiquement pas en charge. De nos jours, l'université est sollicitée, en plus de ses missions d'enseignement et de recherche, pour une formation en matière d'enseignement du français. L'apparition dans un cursus de spécialités de la problématique « pédagogie » ne semble pas avoir eu sa véritable importance, voire a vu un recul dans la qualité de la formation par les universités qui, par essence, ne sont pas portées sur le domaine. La preuve en est que la pédagogie de l'enseignement des langues, notamment le français, n'a jamais eu un véritable champ de recherche mais, pour acquérir cette notoriété, elle devint « la didactique des langues ». Si ces formations ne pouvaient pas être prises en charge par l'université, c'est parce qu'elles relèvent de la formation continue, dispositif qui nécessitait des démarches d'ingénierie de la formation proposant une certaine conceptualisation des procédures de formation. Régis Cristin (2000) la définit ainsi : « l'ingénierie de la formation se présente sous forme de procédure relativement stable qui se développe à partir d'une analyse des besoins fondée sur le contexte professionnel. Elle implique la mise en place d'une démarche basée sur trois moments ou trois étapes qui sont : la conception, la réalisation et le contrôle (l'évaluation) des actions, tout au long d'un processus dynamique de réflexion-action. »¹

En Algérie, les universités peuvent valider les diplômes, mais n'ont pas de parcours professionnalisant. Seules les ENS ont cette double compétence : former et délivrer un diplôme d'enseignant permettant de postuler pour la recherche. Ainsi, la formation des formateurs (maître d'enseignement du primaire, professeur de l'enseignement moyen et professeur de l'enseignement secondaire) est prise en charge par les Écoles normales supérieures qui, elles, ont le même statut que l'université, garantissant ainsi la réflexion-action (recherche et professionnalisation).

La théorisation de la formation

Louis Porcher² fut un des premiers à juger absolument nécessaire une véritable formation de l'enseignant de FLE. Pour lui, les éléments qui se retrouvent dans les fondements de la formation générale des maîtrises de FLE sont

«une initiation théorique et pratique approfondie à la sociologie de l'éducation et à la pédagogie, ensuite une connaissance des théories de l'apprentissage, l'abord sur le plan linguistique des modes de description d'une langue», avec un «privège à accorder aux actes de paroles et aux fonctions du langage, aux notions de compétences de communications, de réception et de production écrite». Il ajoute que la participation de l'enseignant en formation est nécessaire en tant que partenaire actif de sa formation.

Quelques années plus tard, Michel Dabène³ note un décalage entre la formation et la recherche, et propose sa vision de la formation initiale et continue. Il voit qu'elles doivent comprendre :

– «une formation disciplinaire» : il pose ici le problème des frontières de cette discipline entre la maîtrise de la langue et les spécialités (littérature, civilisation, histoire...);

– «une formation sur la discipline» : il s'agit ici d'une réflexion de type épistémologique, sur l'enseignement des langues, son histoire, la politique linguistique, leur rôle dans les sociétés...;

– «une formation en didactique des disciplines»;

– «une formation professionnelle au métier d'enseignant : techniques de classe, technologies, pédagogie du projet, analyse de pratiques professionnelles, évaluation...»;

– et «une formation à l'interdisciplinarité, notamment, en ce qui nous concerne, en direction de la langue maternelle des élèves».

Ces composantes complémentaires et nécessaires confèrent à la formation de l'enseignant une place importante dans le champ de la didactique des langues étrangères car elles la situent au carrefour de la recherche, de l'enseignement, de certaines certifications.

Référentiels des compétences

Il est légitime de distinguer, dans une formation des enseignants, l'aspect académique de l'aspect professionnalisant. Une personne qui souhaite s'engager dans un métier d'enseignant peut être compétente scientifiquement dans sa spécialité, mais en tant que transmetteur de connaissance, elle peut faillir dans sa transposition didactique : choix et didactisation des supports, formation, évaluation, gestion des actes pédagogico-didactiques... L'enseignant a une mission complexe exigeant des connaissances, voire une maîtrise, de plusieurs capacités : le savoir, la pédagogie, la didactique, l'évaluation de son enseignement et de son apprentissage.

Les travaux de Lang et Perrenoud portant sur la formation des enseignants mettent l'accent sur cette articulation nécessaire entre la théorie et la pratique, comme l'un des principes fondateurs d'une formation qui vise la professionnalisation. Selon Lang : «une formation professionnalisante tente de construire un "savoir enseigner", une culture professionnelle intégrant des savoirs, des schèmes d'action, des attitudes... Elle prétend dépasser les

clivages traditionnels entre formation académique, didactique, pratique » (Lang, 1999, p. 178).

Perrenoud (1993, p. 16) suggère que « l'esprit d'une formation professionnalisante est d'amener une part importante des connaissances théoriques comme réponses à des situations vécues, des éclairages et des grilles de lecture de l'expérience ». Voilà qui va dans le sens d'une vision intégrante des savoirs théoriques et pratiques. Il ajoute en caractérisant l'expertise des enseignants par la formule devenue célèbre « décider dans l'incertitude et agir dans l'urgence ». Pour Meirieu (1990), pratique réflexive, professionnalisation, travail en équipe et par projets, autonomie et responsabilité accrues, pédagogies différenciées, centration sur les dispositifs et les situations d'apprentissage, sensibilité au rapport au savoir et à la loi, dessinent un « scénario pour un métier nouveau ».

S'ajoute à tout cela l'importance des espaces de formation qui construisent des compétences professionnelles : école d'application, stage de pratique accompagnée et stage en responsabilité. Le stagiaire cumule une expérience dans l'action en situation et dans l'observation du maître chevronné. Le métier s'acquiert alors par « la transmission exogène du savoir-faire des anciens et à travers un processus endogène d'essais et d'erreurs propres à constituer une forme de sagesse pratique » (Prairat et Rétornaz, 2002, p. 601). Plusieurs recherches ont essayé de circonscrire la problématique de la professionnalisation du métier d'enseignant, en déterminant les compétences jugées importantes dans la formation des enseignants. Les travaux de Piaget et Vergnaud avancent le rôle de la conceptualisation dans l'action, le premier parle de la forme opératoire qui permet de comprendre comment l'action est organisée et comment se construisent les compétences (Piaget, *Psychologie française*, 1997), le second (Vergnaud, 1996, a et b) dit que pour analyser les compétences, il faut analyser l'action efficace. Analyser les compétences revient donc à analyser l'organisation de l'action, la cognition devient conceptualisation dans l'action. Les travaux liés à l'étude des compétences dans la formation professionnelle ont élaboré un inventaire des compétences qui contribuent à redessiner la professionnalité enseignante (Altet, 1994). Nous pouvons citer le référentiel des compétences adopté par Perrenoud (2004), celui de Baillat, ou encore de De Ketele *et al.* (2008). Ces composantes, qu'elles soient proposées en domaines ou en compétences, sont interdépendantes et leur mise en œuvre non linéaire. Ces démarches s'influencent mutuellement et se modifient selon la prise en considération des éléments qu'elles impliquent.

L'enseignant et la posture d'enseignement

Le métier d'enseignant ouvre un grand débat par rapport à la formation initiale et continue. Le professionnel serait la personne qui a choisi, d'abord et normalement, l'enseignement par conviction, qui a suivi une formation

professionnalisante, c'est-à-dire le préparant à être opérationnel juste après sa formation et qui, une fois seul en classe, devant un auditoire souvent hétérogène, gère sa mission presque sans difficulté: c'est aussi celui qui prend des initiatives et les assume.

L'action pédagogique de l'enseignant va dépendre de cette aptitude à didactiser, à mettre en application des contenus qui souvent sont mal interprétés car la formation n'a pas pris en charge cette capacité à lire les programmes.

De plus, un enseignant consciencieux se doit d'être en permanente autoformation. Cette prise en charge s'exprimera par sa curiosité à l'égard des recherches en cours et par ses lectures des nouvelles publications. Ses discussions avec ses collègues confronteront ses méthodes avec les leurs. En fait, les comportements professionnels ne s'acquièrent pas en formation initiale, mais bien dans la pratique quotidienne de classe.

Il est vrai que nous avons pris l'habitude de faire intervenir la formation continue pour pallier une déficience de la formation ou pour rectifier le tir. Ce principe évite cette « sclérose pédagogique » qui enchaîne l'enseignant à des habitudes rassurantes certes, mais parfois dépassées, qui peuvent même provoquer le rejet ou le décrochage de l'apprenant. Il s'agit en fait d'atténuer l'écart existant entre la théorie et la pratique par une transposition didactique exprimée dans les activités de classe créatives et motivantes.

Il est certes difficile pour un enseignant d'acquérir des habitudes de réflexion et de recherches concernant sa profession dès le début de sa carrière car tout le temps qu'il consacre à ce contact, nouveau pour lui, avec les apprenants, les programmes et la rigueur de l'institution scolaire, ne lui permet pas d'évoluer comme il l'entend, même s'il est de bonne volonté.

La professionnalisation dans la formation initiale dans les ENS algériennes

En guise d'exemple, nous souhaitons présenter la formation des enseignants dans les Écoles normales supérieures (ENS) en Algérie. Ces dernières ont connu une actualisation de leurs programmes de formation. Il était question de structurer le cursus de formation en tronc commun de deux ans pour un renforcement linguistique à l'oral comme à l'écrit. Cela n'a pas empêché d'introduire des unités d'enseignement professionnalisant, dès la première année, tels l'analyse des pratiques professionnelles et le module de didactique qui s'étale sur les quatre ou cinq années selon les spécialités. Vers la fin du cursus, la formation focalise son contenu sur des notions pédagogico-didactiques, législatives et la mise sur le terrain des élèves professeurs. Ce sont ces notions qui les prédisposent à être opérationnels dès leur sortie de l'ENS. Voilà comment sont réparties les unités d'enseignement professionnalisant.

Modules	Volume horaire	Coefficient
Étude des programmes, manuels et évaluation	1 h 30	1
Didactique de la spécialité	1 h 30	1
Théories de l'apprentissage	1 h 30	1
Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	1 h 30	1
Outils et techniques de gestion de classe	1 h 30	1
Analyse de pratiques professionnelles	1 h 30	1
Législation scolaire	1 h 30	1

Ces unités d'enseignement professionnalisant sont distribuées de façon progressive dans le plan de formation. Elles préparent le futur enseignant pour gérer l'ensemble des démarches et contenus orientés vers le développement des compétences requises pour l'exercice du métier d'enseignant. L'enseignant évolue dans un espace où il doit suivre un programme, utiliser des manuels tout en gérant le contenu du programme, procéder à différentes évaluations qui lui permettront de tester son enseignement et de réajuster ses stratégies pédagogiques selon le besoin et la situation. Préparer une leçon relève d'un travail d'analyse et de synthèse. L'enseignant procède à l'analyse quand il cherche les notions précises derrière les termes généraux des programmes; il procède à la synthèse lorsqu'il garantit une progression sûre et régulière, en organisant ces notions dans une perspective didactique allant du simple au complexe, du connu à l'inconnu et du concret à l'abstrait. L'enseignant va s'ingénier à trouver une méthode, des procédés avec lesquels il établira des paliers intermédiaires entre la perception du concret et la compréhension de l'abstrait.

Le manuel en tant qu'«outil facultatif» ouvre une réflexion sur l'autonomisation de l'enseignant car l'articulation programme/manuel n'est pas toujours sur mesure. Aussi, l'auditoire des enseignés n'est jamais homogène. De ce fait, le travail de préparation de l'enseignant est un perpétuel réajustement et une adaptation particulière.

Quant à l'évaluation, elle reste inhibitive: il est toujours essentiel de définir l'évaluation, ses formes, ses partenaires et ses moments; mais son exploitation demeure insuffisante et reste une source de discordance entre les enseignants eux-mêmes, les apprenants et les parents. Donc, la formation à l'évaluation est primordiale car elle détermine aussi la formation. Dans les programmes de formation algériens, elle est toujours intégrée à d'autres concepts (programmes et manuels).

Le volet stage en rapport avec l'analyse des pratiques professionnelles est une pièce d'un ensemble de dispositifs destinés à développer la pratique réflexive comme «dispositif fort et durable des professionnels». Un séminaire d'analyse de pratique :

– modélise une pratique réflexive autonome, que l'on peut concevoir, pour une part, comme une intériorisation de dispositifs, de procédures, de précautions, de questionnement, de mode d'explication ou d'interprétations éprouvés en groupe ;

– permet d'expérimenter la dimension collective de la pratique réflexive, avec sa transposition possible au travail en équipe ou en réseau ;

– donne l'occasion de travailler sur les résistances à l'analyse, les aspects identitaires, la prise de risque, le rapport à l'expérience, à la théorie, à la discussion » (In *Cahiers Pédagogiques*, n° 416, 2003, p. 13)⁴.

En fait, dans un plan de formation, nous devrions trouver en plus des trois domaines importants : le didactique, le pédagogique et le législatif, la dimension réflexive en tant que pratique professionnelle.

Conclusion

En conclusion, on dira que tous ces contenus de formation œuvrent, certes, à instruire et à former le futur enseignant ; mais, sa professionnalisation ne dépend que de son aptitude à l'autonomisation. C'est un métier de faire la classe. Mais, l'action pédagogique ne peut être efficace sans un perpétuel effort de renouvellement. Par ailleurs, il n'en est pas moins vrai que le tempérament, la foi et le goût d'enseigner comptent plus que tout le reste. La vertu maîtresse de l'enseignant est la jeunesse, qualité indépendante de l'âge, mais qui donne des forces fraîches où l'apprenant se retrouve. Sans motivation de l'apprenant, les efforts et les prouesses que tout enseignant fera, resteront vains. Encore un paramètre à investir dans l'action pédagogique.

La relation pédagogique progresse dans une horizontalité interactive qui favorise le savoir « apprendre à apprendre ». Dans cet élan de changement, l'enseignant sollicite les capacités de déduction et de découverte de l'apprenant, il l'incite à construire son savoir tout en l'assistant, devenant ainsi un animateur dans sa classe. C'est cette animation que la personne de l'enseignant organise, improvise, réajuste, renouvelle et qui lui confère le statut de professionnel.

Cette légitimité de distinguer le volet scientifique et le volet professionnel dans une formation d'enseignants pourrait être un objectif essentiel du développement des sciences de l'éducation qui renforcera « la réflexion sur l'ensemble des savoirs – disciplinaires, curriculaires, pédagogiques et pratiques – au cœur de la pratique enseignante. Car il ne peut y avoir de véritable professionnalisation de l'enseignement si les processus de construction d'un savoir spécifique à ce métier – un savoir qui dépasse le savoir disciplinaire pour englober toutes les dimensions de l'acte d'enseigner »⁵.

⁴Cristin R., *Ingénierie de la formation, un modèle d'évaluation prédictive pour la formation professionnelle du professeur de français langue étrangère*, thèse de doctorat, dir., Coste D., Paris 3-Sorbonne, 2000. (Citation extraite du résumé de la thèse.)

² Porcher L., « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen », in *Études de linguistique appliquée*, 23, 1976, p. 6-18.

³ Dabene M., « La formation au métier d'enseignant : l'enfant pauvre de la didactique des langues », in Coste D., *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues* (1968-1988), Crédif-Hatier, LAL, 1994, p. 193-206.

⁴ Les cahiers pédagogiques, septembre 2003, n° 416 : Dossier : "analysons nos pratiques 2".

⁵ Perron M., Lessard C. et Belanger P., « La professionnalisation de l'enseignement et la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? », in *Revue des Sciences de l'éducation*, Vol. XIX, n°1, 1993, p. 6.

Bibliographie

- M. ALTET, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 1994.
- M. ALTET, L. PAQUAY et Ph. PERRENOUD (éds.), *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck-Université, 2002.
- G. BAILLAT et J.-M. DE KETELE, *et al.*, *Évaluer pour former*, Bruxelles, De Boeck, 2008.
- R. CRISTIN, *Ingénierie de la formation, un modèle d'évaluation prédictive pour la formation professionnelle du professeur de français langue étrangère*, thèse de doctorat, dir. COSTE D., Paris 3-Sorbonne, 2000. (Citation extraite du résumé de la thèse)
- M. DABÈNE, « La formation au métier d'enseignant : l'enfant pauvre de la didactique des langues », in COSTE D., *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues* (1968-1988), Crédif-Hatier, LAL, 1994, p. 193-206.
- M.-J. GREMMO, « Conseiller n'est pas enseigner ; le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil », in *Mélanges CRAPEL*, n° 22, 1995, p. 34.
- H. HOLEC, « L'apprentissage autodirigé, une autre offre de formation », in *Éducation, stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Conseil de l'Europe, 1996, p. 77-96.
- V. LANG, *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF, 1999.
- P. MEIRIEU, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF, 1990.
- J-P NARCY, *Apprendre une langue étrangère*, éditions d'organisation, 1990.
- Ph. PERRENOUD, « Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratiques réflexive et implication critique », conférence d'ouverture du Congrès de l'Anped, Caxambu (Brésil), 26-30 septembre 1999, n° 12, p. 5-21.
- Ph. PERRENOUD, « Nouvelles identités professionnelles : de quelques enjeux de formation », in J.-P. ASTOTLI, *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, p. 311-342.
- Ph. PERRENOUD, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, 4^e édition, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2004.
- E. PRAIRAT et A. RETORNAZ, « La polyvalence des maîtres en France, une ques-

tion en débat», in *Revue des sciences de l'Éducation*, vol. XXVII, n° 3, 2002, p. 587-615.

L. PORCHER, « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen », in *Études de linguistique appliquée*, n° 23, 1976, p. 6-18.

G. VERGNAUD, « Au fond de l'action, la conceptualisation », in. J-M. BARBIER (éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'actions*, 1^{re} édition, Paris, PUF, 1996a.

G. VERGNAUD, « Quelques idées fondamentales de Piaget intéressant la didactique », in *Perspectives* (1996), vol. XXVI, n° 1, numéro spécial: *Piaget et l'éducation*, 1996b, p. 191-203.

La formation des nouveaux enseignants de FLE à l'évaluation de l'écrit. Discours sur une pratique enseignante

SOUHEILA HEDID

Université Constantine 1, Algérie

Dans le présent travail, nous nous concentrerons sur la question de l'évaluation de l'écrit, telle qu'elle est perçue par les nouveaux enseignants de FLE en Algérie. Entre les recommandations du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et les exigences du système d'enseignement algérien, cette pratique devient de plus en plus difficile à définir. La problématique de l'évaluation de l'écrit est au carrefour de plusieurs autres préoccupations, notamment celle de la formation des enseignants (Verdelhan 1982) et celle de la didactique de l'évaluation (Portine 2008). La didactique de l'écrit nous enseigne sa particularité par rapport à celle de l'oral (Brousseau 1995, Santacroce 1999). De la conception des contenus pédagogiques à la définition des grilles d'évaluation, les démarches épistémologiques diffèrent nettement, et cela constitue un des éléments de base dans le programme de formation des enseignants.

En matière d'évaluation, la tendance est plutôt orientée vers l'utilisation du CECR. L'adoption de ce document, en Europe et un peu partout dans le monde, est une tentative pour harmoniser les critères d'évaluation et de conception de contenus didactiques :

«Le Cadre de référence améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes. Donner des critères objectifs pour décrire la compétence langagière facilitera la reconnaissance mutuelle des qualifications obtenues dans des contextes d'apprentissage divers et, en conséquence, ira dans le sens de la mobilité en Europe» (CECR 2000, p. 9).

Les expérimentations faites jusqu'à présent sont diverses. Certaines parlent d'un ouvrage de référence, important et bien conçu avec une argumentation solide. D'autres évoquent une ignorance de la diversité des publics et de leurs profils. L'harmonisation tant réclamée par ce document est fortement critiquée par plusieurs chercheurs et notamment par Ch. Puren qui explique que ces opérations «sont à la didactique des langues, *mutatis mutandis*, ce que l'exigence européenne de pasteurisation laitière fut à la production française de fromage» (Puren, 2001, p. 2). Entre partisans (W. Martyniuk et J. Noijs, 2006) et opposants (Y. Lefranc, 2008), le CECR continue à être employé dans plusieurs contextes sociodidactiques. Déseuropéaniser le Cadre Européen de Référence et l'adapter à d'autres contextes, non européens, constitue une problématique d'actualité qui se pose de plus en plus en didactique des langues étrangères.

En Algérie, son utilisation n'est pas généralisée, mais elle est attestée dans plusieurs centres et écoles de langues. Nous nous intéressons, dans le présent travail, à l'usage que font les nouveaux enseignants du CECR. Nous focalisons notre attention sur leur évaluation de la production écrite. Nous pensons que cette dernière revêt une conception spécifique qui prend en considération aussi bien les critères définis par le CECR que ceux de la culture pédagogique à laquelle ils ont été formés. Dans ce cas, l'application des grilles proposées dans le CECR devient difficile du fait que les deux systèmes (le CECR et le système éducatif national) sont différents. Autour de cette problématique, une kyrielle de questions se posent : Quelle conception revêt l'évaluation chez les jeunes enseignants FLE en Algérie ? Quelle évaluation des productions écrites adoptent-ils dans leurs classes, celle de leur système national ou celle du CECR ? La grille d'évaluation du CECR s'adapte-t-elle au contexte national ? Sinon sous quelle forme faut-il l'employer ?

Une enquête sur questionnaire, destiné aux nouveaux enseignants et mis en synergie avec une lecture des grilles d'évaluation telles qu'elles sont définies sur le CECR, peut nous renseigner sur la dimension didactique de cette problématique.

Démarche et protocole d'enquête

Comme outil d'investigation, nous utilisons le questionnaire. Ce choix se justifie par la nature de notre étude qui touche aux représentations des enseignants. En effet, il s'agit de mesurer la validité et l'efficacité d'un outil didactique (la grille du CECR), et de voir ce que pensent les jeunes enseignants algériens de leur formation à l'évaluation. Le questionnaire se voit, dans cet état de fait, l'outil incontournable. Dans notre étude, il comporte deux parties complémentaires : la première traite l'évaluation de façon globale ; la seconde est plus précise et vise l'évaluation des productions écrites en FLE. Les questions posées varient entre des questions ouvertes qui nécessitent une réponse et des justifications, et des questions à choix multiples, où l'enseignant doit choisir une ou plusieurs réponses. Ces deux types de questions permettent un bon repérage de l'attitude des enseignants en matière de choix méthodologique.

La présente étude a comme cadre les centres de langues à Constantine. Nous effectuons notre enquête au Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL) à l'Université Constantine 1 et dans d'autres établissements qui offrent le même type d'enseignement. Ces centres proposent une formation spécifique dans différentes langues étrangères (le français, l'anglais, l'allemand, l'italien...). Au CEIL, la répartition des niveaux correspond généralement à celle proposée dans le CECR mais avec des modifications, surtout au CEIL, où les critères de définition sont plus au moins fidèles au contexte socioculturel des apprenants. Néanmoins, nous relevons, dans tous les cas, l'existence de trois niveaux dans lesquels les évaluateurs positionnent les apprenants¹.

Les enseignants interrogés (sur plus de 60 sollicités, 45 ont accepté de répondre à nos questions) ne possèdent pas tous la même formation : certains sont fraîchement diplômés de l'université et d'autres, en plus de leur formation universitaire, ont eu une formation sur l'enseignement du FLE aux adultes avant de rejoindre ces centres de langue.

Les programmes utilisés par ces derniers sont divers. Plusieurs méthodes sont citées, dont nous avons mentionné, dans nos entretiens, les titres : *Taxi*, *Objectif expresse*, *Connexions*, *Ronds-Points*... Ces méthodes sont destinées évidemment à l'enseignement du niveau A1. Une lecture de ces méthodes montre que, bien qu'elles soient différentes sur le plan de la conception, elles présentent comme point commun la place privilégiée à l'autoévaluation et à l'évaluation. Nous nous présentons aux enseignants et nous leur expliquons notre travail. La réception de cette étude était bonne, les enseignants – même ceux qui ont refusé d'y participer – ont affirmé qu'une telle étude est importante en Algérie et que la question de l'évaluation, telle qu'elle se pose entre les recommandations du CECR et celles définies dans leurs cursus universitaire, est difficile à mettre en œuvre.

L'évaluation chez les nouveaux enseignants

La lecture des réponses de la première partie révèle chez les enseignants une conception presque identique de l'évaluation. Ils la considèrent comme un bilan, qui vise à vérifier l'assimilation des connaissances de leurs apprenants. Leurs représentations sont axées sur une didactique centrée sur la relation éducative (P. Schneeberger et E. Triquet, 2001), une orientation qui exprime, d'une part, le souci de fournir aux apprenants un enseignement efficace qui réponde à leurs besoins, et qui traduit, d'autre part, la nécessité de contrôler les conditions d'apprentissage dans lesquelles s'effectue cet enseignement. Cette façon de procéder met l'accent sur l'évaluation sommative (J.-P. Cuq, 2007) du fait qu'elle se situe à la fin de l'action pédagogique et vise à établir un bilan. Le bilan vient à la fin d'un processus pour faire le point sur les éléments qui ont été abordés et synthétiser le parcours didactique tracé par l'enseignant. Dans le cursus universitaire, tel qu'il est présenté aujourd'hui (aussi bien à l'université que dans les Écoles nationales supérieures), l'évaluation est très peu évoquée (S. Hedid 2011). Les futurs enseignants ne sont pas formés à évaluer, mais à établir des bilans pour synthétiser : c'est le constat que nous relevons, à chaque fois, suite à la lecture des programmes des formations². Ainsi, dans leur pratique, ils essaient d'imiter leurs anciens enseignants, de jouer aux apprentis évaluateurs sans avoir pour autant le matériel adéquat (L. Paquay, 2008). Dans ce cas, pour quelle raison l'évaluation sommative est-elle plus pratiquée par les jeunes enseignants ? Les témoignages ne manquent pas : l'évaluation des productions écrites est une opération pénible, notamment pour les enseignants débutants qui ne trouvent à leur disposition aucune consigne pour les aider à effectuer cette tâche (E. Boirel, 2006). Entre le processus d'une évaluation et

celui d'un bilan se pose la question de savoir si l'objectif est de certifier ou d'établir un descriptif de la progression de l'apprenant. La progression dans l'acquisition de l'écrit n'est pas un processus facile à suivre. C'est un apprentissage qui implique plusieurs compétences : arrivé à un âge adulte, l'apprenant développe des mécanismes et tente de mettre des dispositions en œuvre pour s'appropriier ces compétences, c'est un aspect qui rend l'évaluation de l'écrit difficile à accomplir. Ainsi, juger la production par rapport à un écart constaté face à une production modèle s'avère l'objectif d'une didactique de l'écrit archaïque et limitée.

Un modèle d'évaluation hétéroclite

Les objectifs de l'évaluation semblent constituer un autre point où convergent les réponses des enseignants-informateurs. Les deux propositions sélectionnées par la majorité d'entre eux traduisent une didactique centrée cette fois-ci sur l'enseignant en tant qu'évaluateur et concepteur de tests. Elle est définie par des critères d'ordre institutionnel et administratif. En effet, la nécessité de situer l'apprenant par rapport au niveau demandé permet à l'enseignant de voir la fiabilité de la méthode d'enseignement et de l'approche didactique qu'il utilise (R. Amigues et M.-T. Zerbato-Poudou, 1996). Quant au besoin de vérifier la progression de l'apprenant, cela revient à organiser son travail en fonction d'une norme fixée à l'avance et à voir à chaque fois la dimension qui sépare l'apprenant de cette norme. Ainsi, cette première partie de notre investigation montre que les différents types de l'évaluation sont attestés dans les pratiques enseignantes des professeurs interrogés.

La didactique de l'écrit : l'évaluation pour quel objectif ?

Dans la didactique de l'écrit, l'évaluation se pose comme une question extrêmement difficile. Le fait est que les contextes francophones, et notamment les contextes africains, ont des exigences particulières qui font dire qu'« il faut prendre garde qu'un certain nombre de sujets (analphabètes, quasi-analphabètes, ou désalphabétisés) ne subiront que les épreuves qui concernent la compréhension et l'expression orale » (R. Chaudenson, 1995, p. 169).

De ce fait, les obstacles sont liés au niveau d'instruction et au contexte sociodidactique. En Afrique, dont plusieurs pays souffrent d'une défaillance au niveau scientifique et éducatif, le taux d'analphabètes est très élevé, et les contenus pédagogiques dispensés ne sont pas assez efficaces pour garantir une bonne formation à l'écrit.

Dans ce cas, se pose la question cruciale de l'évaluation de la production écrite et de la conception d'une grille qui rend compte de ses spécificités. Les particularités relevées par R. Chaudenson mettent l'accent sur les spécificités d'un public et la nécessité d'adapter l'évaluation à ses besoins et à ses compétences. Certains pays sont plus francophones que d'autres (A. Queffelec,

1998), la position du français n'est pas toujours identique : il est une langue étrangère dans certains contextes, langue seconde dans d'autres, comme il est parfois difficile de définir sa position dans certains de ces contextes. Cette hétérogénéité situationnelle implique une hétérogénéité dans les systèmes d'évaluation des compétences en français car, de plus, la formation des enseignants de français diffère très fort.

Depuis plusieurs décennies, les liens se sont renforcés entre la didactique et la formation des enseignants (P. Schneeberger et E. Triquet, 2001), les renouvellements méthodologiques en didactique orientent les démarches employées dans les dispositifs de formation. En outre, les courants d'évaluation de l'écrit plaident pour une conformité avec les modèles normatifs tels que décrits par les grammaires. Les théories d'apprentissage des langues impliquent un respect des règles et une ignorance des déviations considérées dans les courants modernes comme des stratégies d'apprentissage. Le statut de l'erreur a complètement changé (J.-P. Cuq 1990), la didactique ne sanctionne plus les productions écrites de la même manière. Il s'agit de définir le continuum conçu par la progression de l'apprenant au fil de son apprentissage. L'objectif de l'évaluation devient plus large, la position un peu floue du français en Algérie, et sa quasi-présence dans la réalité algérienne ont rendu plus sévère l'évaluation de l'écrit des apprenants algériens. Les enseignants expliquent que la faute doit être sévèrement sanctionnée car le français est une langue très présente dans le contexte sociolinguistique algérien et sa maîtrise devient ainsi une évidence.

Les critères à retenir pour mieux évaluer ?

Contrairement à la première partie de notre questionnaire, l'analyse des données de la seconde partie, relative à l'évaluation des productions écrites, révèle une hétérogénéité dans les positions des enseignants. En effet, les réponses données et les critères définis affichent une grande dissemblance. L'évaluation de l'écrit semble porteuse d'une autre définition que celle proposée dans le CECR. Car la compétence en langue n'est pas le seul critère sur lequel les enseignants-évaluateurs interrogés cherchent à se baser. Les réponses que nous relevons ici sont classées selon deux axes : le premier concerne les critères essentiels pour une évaluation efficace, le second vise à vérifier si la grille du CECR est appliquée par les enseignants du FLE en Algérie.

Les questions qui se rapportent à cette unité sont les questions 4, 6, 7, 8 : en effet, lorsqu'il s'agit de définir le poids de chacune des quatre compétences reconnues comme déterminantes dans l'apprentissage du FLE (Lire, Écrire, Écouter, Parler) (selon C. Veltcheff, S. Hilton, 2003), les informateurs reconnaissent l'importance des quatre, et ajoutent que « Leur présence est quasi aussi importante, on ne peut pas négliger une d'entre elles car elles sont complémentaires et indissociables », une autre jeune enseignante récemment recrutée ajoute qu'« elles sont sollicitées dans toutes les méthodes FLE ».

Ce qui est important à retenir, c'est que les enseignants accordent de l'importance aux quatre compétences, car elles forment un cercle où l'écrit et l'oral se complètent et ne se définissent que comme deux compétences obligatoires dans la constitution du socle commun du système d'enseignement du français.

À la question « Si vous aviez à élaborer une grille d'évaluation pour un écrit pour les débutants, quels critères d'évaluation sélectionneriez-vous ? », 98 % des informateurs cochent les critères suivants : présentation de la copie, maîtrise de l'orthographe, maîtrise du vocabulaire, maîtrise de la grammaire, maîtrise des formules de politesse.

Les éléments retenus constituent pour nos informateurs des critères incontournables à la réussite d'une rédaction écrite. Nous remarquons que leurs critères se rapportent, tout d'abord, à des soucis de lisibilité de la production écrite (présentation, orthographe, grammaire). En citant ces éléments, tous les enseignants insistent sur le fait que ce sont des critères permanents et constants et qui concernent tous les niveaux. Le dernier point relève par contre de la connaissance des aspects socioculturels de la langue cible, une compétence que les enseignants considèrent comme variable, car elle ne s'impose pas à tous les niveaux et sa maîtrise n'est pas obligatoire dès le premier contact avec la langue.

En effet, une jeune enseignante nous explique : « Cela dépend toujours du niveau, on est plus exigeant avec les niveaux intermédiaire et avancé ». Une analyse de ces réponses laisse entendre qu'ils conçoivent l'évaluation de l'écrit comme composite, d'où la difficulté de la définir. De plus, l'application des critères relevés n'est pas identique : ils sont sollicités lorsqu'il s'agit d'évaluer le niveau avancé, mais sont nettement réduits dès qu'il s'agit d'évaluer le niveau débutant. L'évaluation est conçue selon la complexité des contenus pédagogiques : plus le contenu est compliqué, plus elle s'élargit à d'autres critères.

Cependant certains critères semblent généraux et applicables dans tous les contextes. En effet, lorsque nous leur demandons de choisir, parmi une panoplie de critères, les éléments qu'ils mettent en avant pour mieux évaluer les productions écrites de leurs apprenants, les enseignants choisissent à l'unanimité : « Mettre en place des instructions qui puissent aider les apprenants à mieux répondre ». Une priorité qui guide les apprenants, les oriente dans leurs rédactions, et rend le travail de l'évaluateur plus sûr. Ce paramètre constitue le cœur de la production écrite telle qu'elle est appréhendée dans le référentiel de programmes.

La huitième question met l'accent sur les critères les plus pertinents pour l'évaluation d'une production écrite. Les enseignants insistent sur le premier critère, celui de « la rédaction proposée par l'apprenant ». Certains nous expliquent qu'ils se concentrent sur ce que ce dernier produit, et préfèrent, ainsi, détecter ses compétences en langue à travers son travail personnel sur la copie. Et avec un pourcentage moins important, d'autres optent pour le troisième critère, celui de « l'utilisation ordonnée des tournures et formules

de politesse», un paramètre qui témoigne de la maîtrise du poids socioculturel de la langue cible.

Ce que laissent entendre ces choix, c'est que l'évaluation de l'écrit chez ces enseignants est directement liée à celle du CECR et s'écarte perceptiblement de celle du système éducatif du pays. Les éléments retenus vont vers une simplification du processus d'apprentissage et d'évaluation. L'évaluation proposée ici n'insiste pas sur la maîtrise de l'écrit, car il s'agit d'un public débutant et les enseignants tentent d'être plus ou moins tolérants. Cette tolérance est le plus souvent mal vue dans le contexte éducatif national qui se base sur la bonne maîtrise de l'écrit. En effet, un grand nombre d'enseignants nous expliquent qu'ils sont plus indulgents avec les apprenants du niveau débutant, et plus sévères avec ceux des niveaux plus avancés. Quant aux deux paramètres déjà définis par le référentiel de programmes, à savoir la compréhension et la production de l'écrit, elles sont mises en évidence à travers les réponses collectées et ce chez tous les enseignants.

La grille du CECR en Algérie

À la question : « Utilisez-vous les niveaux communs de référence pour l'évaluation des productions écrites de vos apprenants ? », nous relevons une très grande divergence de réponses : certains expliquent qu'ils l'emploient car le centre où ils travaillent impose l'utilisation de la grille dans l'évaluation des productions écrites. D'autres disent l'utiliser, « mais avec beaucoup de modifications car les niveaux ne s'adaptent pas avec le niveau de nos apprenants ». De plus, ce témoignage est donné par une enseignante dont l'utilisation lui a été imposée par l'administration de l'institution dans laquelle elle travaille. D'autres enseignants disent ne pas l'employer car ils se basent sur leur propre grille et ils ne se réfèrent jamais au CECR. Si les justifications sont différentes, le fait semble le même, la grille du CECR n'est pas vraiment exploitée dans le contexte du FLE dans les établissements visités. Et si elle est utilisée, c'est parce que l'institution l'impose aux enseignants. De même, une enseignante au CEIL nous explique qu'elle évalue en fonction de ce qu'elle fait et qu'elle ne fait jamais appel à la grille car elle a ses propres critères d'évaluation.

Face à ces données, nous posons des questions pour savoir si la grille du CECR est appliquée dans les établissements scolaires algériens où la majorité des enseignants travaillent. Ces derniers reconnaissent qu'ils ne peuvent l'employer dans leurs classes car les niveaux ne correspondent pas. De plus, l'enseignement de l'oral n'a pas la même importance qu'en FLE, car comme nous l'avons déjà expliqué, le système éducatif algérien est davantage basé sur l'enseignement de l'écrit.

La dernière question vise à connaître quelles modifications les enseignants voudraient apporter à la grille du CECR pour qu'elle devienne plus fidèle au contexte algérien. Ils proposent, tout d'abord, de remodeler les critères qui définissent la compréhension de l'écrit, en en ajoutant d'autres comme la

compréhension des documents publicitaires qui comportent des messages courts et faciles à lire, le code de la route qui se compose principalement de formes et dont la langue utilisée est très facile. Pour la production écrite, tous les enseignants insistent sur le fait que la grille ne comporte aucune consigne sur l'apprentissage de l'orthographe, une composante pourtant extrêmement importante pour la production écrite. Cependant, certains disent qu'ils préfèrent la garder sans aucune modification.

Que conclure ?

Entre la réalité didactique et les discours des jeunes enseignants sur leurs pratiques enseignantes, les écarts ne sont perceptibles qu'à partir d'une analyse des deux dimensions. Leurs discours sur l'évaluation attestent d'une conception particulière. Une conception qui trouve ses origines dans une dimension double : celle de la culture pédagogique du système éducatif national et celle du CECR. En effet, considérer l'évaluation comme un bilan est fortement lié à la définition du système national, qui cherche à avoir le résultat des différentes expériences qu'il applique dans les établissements scolaires. Quant aux deux objectifs définis par les enseignants, ils sont amplement inscrits dans la dimension de l'évaluation du FLE, telle qu'elle est conçue dans le CECR, et qui stipule que l'évaluation doit toucher à plusieurs niveaux et pas seulement aux compétences de l'apprenant.

La présente étude met l'accent sur l'évaluation des productions écrites des apprenants débutants en FLE et sur l'exploitation de la grille d'évaluation du CECR par leurs enseignants. Les résultats obtenus confirment que les enseignants ne peuvent se baser uniquement sur le CECR pour évaluer les apprenants en FLE. L'application de cette grille dans le contexte algérien doit intégrer plusieurs principes issus de la culture didactique de l'enseignant et de celle de ses apprenants. Ainsi, nous pensons que l'application de la grille du CECR ne peut s'effectuer qu'avec une méthodologie mettant en scène aussi bien les principes de cet enseignement que ceux du système éducatif national.

¹ En ce qui concerne le CECR, les concepteurs parlent des niveaux : A1/A2, B1/B2, C1/C2, tandis qu'au CEIL, il s'agit des niveaux : 1, 2 et 3.

² Beaucoup de nos remarques ont un caractère expérimental et sont le résultat de nos observations sur le terrain.

Bibliographie

- P. BERTOCCHINI et E. COSTANZO, *Manuel de formation pratique. Pour le professeur de FLE*, CLE International, 2008.
- G. BROUSSEAU, « L'enseignant dans la théorie des situations didactiques », in NOIRFALISE éd., *Actes de la VIII^e école d'été de didactique des mathématiques*, IREM de Clermont-Ferrand, 1995.
- R. CHAUDENSON, *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*, Paris, Didier Érudition, 1995.
- A. CHAUVET, I. NORMAND et S. ERLICH, *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre Européen Commun. Des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du Conseil de l'Europe, à l'usage des enseignants de FLE*, Alliance Française, CLE International, 2008.
- S. HEDID, « Le FLE pour adultes : quelle didactique de l'orthographe ? », in *Savoir et Formation*, n° 73 : *Le plurilinguisme est-il un facteur d'intégration ?*, AEFTI, 2009, p. 46-49.
- F. GOULLIER, *Créer des parcours d'apprentissage pour le niveau A1.1*, Éditions Didier, 2010.
- Y. LEFRANC, « Faire avec et contre le CECRL », in *Évaluation et Cadre européen de référence pour les langues, Sixième journée d'études organisée par l'Association régionale de français langue étrangère dans le cadre du master de didactique des langues*, 15 février 2008, Strasbourg, Université de Strasbourg, <http://fle.u-strasbg.fr/journeeval/lefranc.htm> [Consulté le 3 avril 2011]
- W. MARTYNIUK et NOIJONS, *Synthèse des résultats d'une enquête sur l'utilisation du CECR au niveau national dans les États membres du Conseil de l'Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2006, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Survey_CEFR_2007_FR.doc [Consulté le 3 avril 2011]
- C. VELTCHEFF et S. HILTON, *L'évaluation en FLE*, Éditions Hachette, 2003.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe ; Paris, Éditions Didier, 2005.

La place de l'autonomie dans la formation des enseignants : étude de cas

SUDHA RENGANATHAN

Associate Professor Department of French de Madurai Kamaraj University, Madurai (Inde)

Parler de l'enseignement du français en Inde, cette terre multilingue, est déjà un vrai défi : un pays à vingt-six têtes, une nation pluriculturelle, des gens multilingues. Le *Bharat* (son surnom) a été colonisé par les Anglais pendant deux siècles, a un Centre qui oscille entre l'hindi et l'anglais, et possède différents systèmes éducatifs où la langue d'instruction n'est pas toujours la même. L'Inde est UNE, mais plusieurs aussi ! L'incidence de ce plurilinguisme sur l'enseignement du français est telle que les Indiens, grâce à leur oreille familière des langues étrangères, apprennent la langue française avec une grande facilité.

Le français reste la première langue étrangère, même si nous pouvons dire que l'anglais est notre langue *paternelle* ! L'enseignement du français est assuré dans les écoles, les *colleges*¹, les universités et par les Alliances françaises dans toute l'Inde, à l'aide d'une panoplie de manuels incluant le tout vieux *Mauger Bleu* et le tout nouvel *Écho* !

L'éducation indienne se structure de la même manière que le système éducatif anglais : les enseignements primaire et secondaire ont une durée de 12 ans. Ensuite, les étudiants ont la possibilité d'effectuer un *bachelor's* qui dure entre 3 et 5 ans selon la spécialité. La plupart des écoliers commencent l'apprentissage du français lors des études secondaires, à l'âge de 14 ans au niveau du *IX Standard* et du *X Standard* (un cursus de deux ans) OU à l'âge de 16 ans au niveau du *+1* et *+2* (un cursus de deux ans également). Après le *bachelor's*, un étudiant suit deux ans d'études pour être diplômé d'un master en français (*M.A. French*). Il existe en Inde une quinzaine d'universités où il est possible de suivre des études supérieures en français jusqu'au doctorat. Mais que trouve-t-on dans le programme d'un *M.A. French* ? On y étudie la linguistique, la littérature, la civilisation, le FLE et la traduction. Oui, c'est un *M.A. French* à multiples facettes.

Comment forme-t-on les enseignants de français ? Notre article s'attachera à faire, de manière détaillée, la présentation d'un cas : la *formation d'enseignants autonomes* à l'Université de Madurai Kamaraj, Madurai, Tamilnadu, Inde. Dans cette université, les étudiants s'inscrivent en master de français après deux ans d'études, soit quatre semestres d'études françaises, où ils auront travaillé avec un ou deux tomes d'un manuel de français contenant beaucoup d'exercices d'approfondissement ainsi qu'une initiation à la littérature française par le biais d'une dizaine de textes qui représentent les différents siècles.

Tout enseignant investi a une conception précise de l'enseignement et se constitue une méthode. Depuis neuf ans, en tant que responsable de la filière

FLE au Département de français, à l'Université de Madurai Kamaraj, je prends soin de former des enseignants, tout en réfléchissant à la piste élaborée, afin de trouver un nouveau chemin, le mien. La plupart de nos étudiants aiment l'enseignement, d'où notre petite mission pédagogique. En me basant sur la théorie ainsi que sur la pratique de l'enseignement pendant tout un semestre, je me concentre sur l'autonomie de l'apprentissage. Ma méthode se centre sur la réflexion, l'analyse, l'auto-évaluation et la co-évaluation, ce qui constitue une découverte en soi pour l'apprenant-enseignant.

La formation se fait en trois temps, lors desquels je suis obligatoirement présente : dans un premier temps, l'observation des cours de langue française dans trois ou quatre établissements scolaires : on observe les cours des enseignants de langue de ces établissements; dans un deuxième temps, l'animation de cours par les étudiants à tour de rôle dans ces établissements. Nos étudiants de *MA French* assistent à un cours dispensé par leur camarade dans ces établissements scolaires et, pour finir, l'évaluation. En prenant en compte l'autonomie de l'apprenant-enseignant, je le forme en lui assurant une entière liberté: qu'il fasse un cours de langue française comme il le souhaite, mais de manière efficace. Il ne faut pas que les étudiants prennent cette tâche à la légère et il leur faut bien réfléchir autour des méthodologies apprises. Il leur faut également concevoir et simuler leur cours en tenant compte du feedback écrit qu'ils avaient eux-mêmes l'habitude de rédiger à propos de l'équipe des enseignants à la fin de chaque semestre. De plus, ils doivent être conscients du fait que leur enseignante compte sur eux... Un véritable défi pour ces enseignants naissants ! Dans cette perspective, on peut envisager l'apprentissage comme un processus créatif. En effet, l'objectif de cette pratique est bien d'aider les apprenants-enseignants à évoluer vers un savoir-faire personnel, un acte créatif, un processus autonome.

Ma façon d'aborder ce processus est la suivante : après avoir initié les étudiants à la didactique du FLE, aux différentes méthodes de l'enseignement, nous passons directement à l'observation des cours de langues dans des écoles, et les étudiants préparent des cours en toute liberté.

Pour moi, deux choses sont primordiales : l'autonomie dans la préparation des cours et la participation au processus évaluatif. Aucune condition, aucune modalité, aucune consigne pour la conception des cours. Oui. Carte blanche ! Aucune critique, aucune appréciation, aucun commentaire avant que tout le monde n'ait achevé son cours.

Pour l'observation des cours, toutefois, je donne aux étudiants une grille d'observation à remplir dans laquelle apparaissent la connaissance du sujet, la manière d'aborder le sujet, la clarté d'expression, l'interaction, le contrôle de la classe et l'effet total du cours. Je leur demande également de noter tout ce qu'ils remarquent.

La totalité de l'exercice est intéressante, mais l'étape la plus complexe s'avère être la dernière : l'évaluation. En effet, il faut mettre en place une table ronde de réflexion, d'analyse, d'évaluation et de co-évaluation. Cette phase se compose d'une auto-évaluation suivie d'une co-évaluation.

D'emblée, je pose la première question au premier à avoir fait cours : « Êtes-vous content de votre cours ? Oui ou non ? Pourquoi ? » À tour de rôle, chaque apprenant-enseignant parle de son expérience, à la suite de quoi ses camarades lui font part de leurs remarques, compliments, critiques, appréciations. Chaque étudiant intervient oralement et exprime ce qu'il pense et ce qu'il a ressenti.

Je laisse donc la parole à chaque étudiant pour qu'il s'évalue lui-même : il est son premier évaluateur. Nous nous attardons sur le facteur « évaluation » pour la simple et bonne raison qu'il améliore l'autonomie de l'étudiant. De plus, l'évaluation effectuée par le groupe est une opération d'une importance capitale. En effet, les étudiants comprennent qu'évaluer, c'est porter un jugement de valeur sur les divers aspects d'un ensemble et que ce jugement est une étape capitale pour atteindre leur objectif : être autonome dans leur apprentissage et dans leur enseignement. Cette évaluation permet de revoir l'apprentissage du groupe et de le rendre meilleur. Bref, ce retour en arrière constitue un élément fondamental dans le processus d'analyse, d'élucidation et d'évaluation.

Toute l'équipe est impliquée dans cet exercice pour encourager l'autonomie. Comme l'observent Alberto et Barbot (1992) : « Apprentissage autonome ne veut pas dire forcément apprentissage isolé ».

L'ultime prise de parole me revient, je reprends les idées dominantes et les tendances et je les synthétise. Lors de leur séance, je les ai observés de près, en m'attardant particulièrement sur les éléments pédagogiques et psychologiques suivants :

– *La personnalité de l'étudiant* : est-il nerveux, agréable, souple, souriant (trop souriant, parfois ?), vivant, actif, plein de vie, monotone ?

– *La présence* : est-elle imposante ou, au contraire, l'étudiant est-il effacé ?

– *La clarté d'expression* : l'étudiant module-t-il sa voix ? s'exprime-t-il de manière monotone ?

– *Le contenu du cours* : est-il chargé voire trop chargé ? donne-t-il de bons exemples, fait-il un effort pour privilégier la diversité de ses exemples (ou, au contraire, utilise-t-il des exemples stéréotypés qui se résument à « Pierre et Paul » et aux verbes « parler » et « manger ») ? introduit-il du vocabulaire nouveau ?

– *La connaissance du sujet traité* : l'étudiant est-il focalisé sur son sujet ?

– *Le rythme adopté par l'étudiant et son adaptation à son environnement*.

Durant la totalité du cours de l'étudiant, j'attache également une grande attention aux questions suivantes : L'étudiant regarde-t-il la totalité de la classe et s'adresse-t-il à tout le monde ? Apprécie-t-il ses apprenants et sait-il comment les encourager ? Fait-il un effort de *récapitulation*, qui est également l'une des composantes primordiales d'un cours de langue ? Mais aussi, quelle *nouveauté* apporte-t-il finalement dans son cours ? Et enfin, quel est *l'effet total* produit par son cours, par sa manière de faire ?

Au point de départ de notre réflexion, il y a une idée directrice : former les étudiants sans pour autant leur donner trop de théorie ou de directives au

moment même de la conception des cours car elles risqueraient de les contraindre et d'étouffer leur créativité. Ils ont un bagage théorique préalable suffisant pour nous permettre de leur laisser carte blanche au moment de la conception des cours, d'encourager leur manière de faire personnelle, de montrer leur savoir-faire. Ainsi les étudiants conçoivent des cours par eux-mêmes et exercent leur esprit critique lors des observations. Lorsqu'ils sont capables de faire cela de manière satisfaisante, je suis convaincue de leur autonomie.

De plus, systématiquement, je remarque que les étudiants font des efforts pour mener à bien un cours qu'ils animent. Par exemple, ils commencent par briser la glace en posant de petites questions comme celles-ci : « Vous aimez la langue française ? » « Avez-vous mangé ? » Un des étudiants utilise une petite histoire construite autour des différents adjectifs pour introduire son cours sur ce sujet, une des étudiantes demande aux apprenants de la décrire pour leur expliquer l'adjectif qualificatif. Une autre étudiante donne l'étymologie du mot démonstratif pour son cours sur l'adjectif démonstratif, une autre encore commence par une comptine... En ce qui concerne la récapitulation, les étudiants le font à l'aide de différents moyens : ils font venir les élèves au tableau et proposent parfois un quiz, parfois un jeu de mots. La récapitulation se fait aussi de manière plus systématique : les points grammaticaux sont notés sur un côté du tableau afin de servir d'outil de référence...

Ils mettent en pratique les méthodologies apprises : un étudiant se sert de la méthode directe et déductive pour enseigner une partie/règle grammaticale, un autre utilise la méthode traditionnelle tout en vérifiant la traduction, un autre encore emploie l'approche communicative, un dernier se concentre sur l'approche éclectique. J'ai parfois l'impression que les étudiants ne simulent pas leur cours, mais s'y impliquent avec joie en s'y investissant corps et âme, comme si les élèves en face d'eux étaient leurs propres élèves. Ils s'amusent en faisant leur cours. Les étudiants sont lucides sur ce qu'ils font. Jouissant d'une pleine liberté d'action, ayant carte blanche, ils prennent plaisir à leur apprentissage et à leur enseignement.

De manière surprenante, j'ai vu que le plus brillant de la classe n'est pas toujours le meilleur enseignant ; j'ai également vu que parfois le plus timide de la classe arrive à produire le meilleur de tous les cours. Ce sont là des découvertes que j'ai faites personnellement lors de ces séances passionnantes.

Je crois que c'est un programme qui dynamise la participation et l'autonomie des étudiants. Il m'a permis de vérifier le bien-fondé de mes conceptions, de les nourrir de certitudes et de pouvoir ainsi les affirmer avec conviction.

Quelles conclusions pouvons-nous finalement tirer de cela ?

L'itinéraire que nous avons choisi se forge et s'impose à partir des constatations suivantes. Cet article n'est ni une théorie ni un programme défini concernant l'enseignement. Notre expérience se construit autour de cette pratique. Nous pourrions constater que cette pratique centrée sur l'autonomie

de l'enseignement est bien une ouverture aux étudiants. C'est un petit exercice pratique pour venir en aide aux apprenants : apprendre à enseigner, apprendre à évaluer, telles sont les deux tâches majeures de notre exercice. Permettre à l'étudiant de réinventer le monde, son propre monde autonome et l'aider à y incorporer les conseils des autres afin d'accroître son autonomie, voilà notre objectif.

Avec le mode de travail pédagogique que nous venons d'élaborer, il y a évidemment, à la fin de l'exercice, un sentiment de plénitude pour le professeur qui a la sensation d'avoir concrètement participé à la formation des étudiants. En effet, je me vois un peu comme une artiste qui voit se dérouler la mise-en-scène devant ses yeux, sans aucune répétition préalable.

Je constate que cette pratique aide à initier et à sensibiliser les étudiants à l'autonomie dans leur approche pédagogique. Quelques éléments tels que la discussion autour des pratiques de l'observation/enseignement, ainsi que la réflexion qu'elle suscite chez les apprenants me paraissent réellement essentiels.

À mon avis, la présence du formateur constitue un atout majeur dans cette pratique. Ce qui est exigé de la part des étudiants n'est pas un simple compte rendu écrit de l'observation des cours, c'est une participation, un partage, qui est facilité et mis au point par la présence du formateur. On met l'accent sur l'autonomie de l'étudiant, mais c'est le formateur qui doit l'accompagner et le mener vers cette autonomie.

Un enseignant est lui-même toujours un apprenant. Quand un apprenant qui vise à devenir enseignant est entraîné à faire un cours de langue selon ces pratiques pédagogiques mises en place, il apprend lui-même le savoir-faire, il devient alors un apprenant-enseignant autonome. « L'apprenant dépend de l'enseignant mais ne souhaite, à l'issue de son apprentissage, que pouvoir, enfin, lui échapper. Cette "fuite", physique ou mentale, doit être considérée comme "naturelle" et c'est la tendance inverse qui devrait inquiéter tout formateur. Plus le formé est avancé dans sa formation, plus il doit sentir, en lui, la capacité à s'autonomiser ». (André, 1992)

Cet exercice donne de l'assurance à l'apprenant-enseignant autonome pour l'aider à travailler sans contraintes car il privilégie la notion d'autonomie dans l'enseignement. Il vise à mieux développer la faculté d'imagination et d'évaluation à la fois. Notre méthode mène alors à la découverte que l'enseignement est non seulement un plaisir, mais aussi un renforcement des conceptions pédagogiques de l'apprenant-enseignant.

¹ Ne confondons pas avec les collègues du système éducatif en France. Le *college*, dans le système éducatif indien, est un établissement pré-universitaire où l'on fait le *bachelor's* après avoir terminé les études secondaires. Après le *bachelor's*, on fait le *master's*.

Bibliographie

- B. ALBERTO et M-J. BARBOT, « Mise en place d'un centre d'auto-apprentissage en contexte institutionnel », in *Le français dans le monde, Les auto-apprentissages*, numéro spécial, fév.-mars 1992, p. 21-33.
- A. BERNARD, « De l'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles », in *Le français dans le monde, Les auto-apprentissages*, numéro spécial, fév.-mars 1992, p. 66-74.
- H. HENRI, « Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé », in *Le français dans le monde, Les auto-apprentissages*, numéro spécial, fév.-mars 1992, p. 46-52.
- S. IBNELKAÏD, *Développement de la compétence interculturelle par l'autonomie et l'interaction*, 2012,
<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/France9/ibnelkaid.pdf> (consulté en juin 2013)
- T. LAMB et H. REINDERS, (dir.), *Learner and Teacher Autonomy*, Netherlands, John Benjamin's Publishing Company, 2008,
<http://books.google.co.in/books?hl=en&lr=&id=ufQFSyk9jHQC&oi=fnd&pg=PP9&dq=learner+and+teacher+autonomy+holec&ots=HoK8bQQbrI&sig=IE mzDwDuDzsj8rlhtEiPePCRKuI> (consulté en août 2010).
- C. MARTINEZ, *L'autonomie de l'enseignant dans sa classe: quelles compétences?*, 1993,
http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/L_autonomie_de_l_enseignant_dans_sa_classe.pdf
- L. PORCHER, (dir.), *Les auto-apprentissages*, numéro spécial *Le français dans le monde*, fév.-mars 1992, Paris, Hachette.

Primat de l'altérité et culpabilisation des enseignants de langue-culture : une étude exploratoire

EMMANUEL ANTIER

Université de Kanazawa, Japon

Introduction et problématique

Depuis les années 1980 et le développement conjoint de l'approche communicative et de l'approche interculturelle en didactique des langues-cultures, l'apprenant a été mis au centre des préoccupations didactiques. Après des années de centration sur la méthodologie, ce déplacement de focalisation dans la réflexion didactique a incontestablement marqué un tournant dans la conceptualisation de la dimension éthique de l'agir professionnel des enseignants de langue-culture.

La montée en puissance du sujet, puis consécutivement, la prise en compte des relations interindividuelles dans l'enseignement de la culture ont en effet amené les promoteurs de l'éducation interculturelle à formaliser l'éthique de la rencontre entre des sujets de cultures différentes. Ainsi qu'en attestent notamment les notions d'« attitude » ou de « savoir être » au sein des référentiels de la compétence interculturelle (cf. notamment Byram, 1997 ; Candelier *et al.*, 2012). cette éducation vise en effet clairement – bien que le plus souvent implicitement – à formaliser l'éthique de la rencontre entre des sujets de cultures différentes.

Le passage suivant, extrait d'une publication du Conseil de l'Europe, illustre ainsi ce positionnement normatif¹ de l'éducation interculturelle en didactique des langues-cultures : « Être compétent sur le plan interculturel veut dire penser et agir d'une façon moralement souhaitable, et faire de la compétence interculturelle un objectif de l'enseignement linguistique signifie donner des indications précises sur la manière dont il convient de se conduire. » (Byram, 2003, p. 10, nous soulignons)

Comme le fait remarquer par ailleurs Barthélemy (2007, p. 92), l'enjeu éthique de la formation des apprenants à l'interculturel est directement lié à celui de la formation des enseignants. Dès lors, on peut postuler que, lorsqu'elle est envisagée comme outil de formation des enseignants – et elle l'est de fait assez fréquemment (cf. par ex. Lázár, 2005 ; Blanchet, 2007 ; Candelier *et al.*, *op. cit.*) –, l'éducation interculturelle contribue à formaliser l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture.

S'inscrivant dans la philosophie pacifiste du Conseil de l'Europe, cette éducation se donne pour objectif majeur l'évitement du conflit interculturel. Comme le notifie Collès dans le *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, à l'entrée *Interculturel (Didactique de l'-)*, l'éducation interculturelle vise ainsi majoritairement à un travail sur les représentations ainsi

qu'à une prise de distance par rapport à sa propre culture, dans le but d'« éviter les heurts qui surgissent dans des rencontres entre personnes de cultures différentes » (2003, p. 176).

Cependant, comme l'ont mis en évidence divers auteurs (cf. notamment Demorgon, 2005 ; Forestal, 2007), cette éthique consensuelle de l'altérité, réfutant la conflictualité inhérente au processus d'interculturalisation, apparaît rapidement limitée pour penser l'agir sur le long terme en contexte interculturel. Si elle peut guider utilement l'action dans le cadre d'une rencontre ponctuelle et initiale entre deux individus de cultures différentes, l'éducation interculturelle ne permet pas en revanche de penser la co-action dans la durée, laquelle implique une relation nécessairement plus approfondie et plus conflictuelle.

Introduisant le concept de co-culture en didactique des langues-cultures, Puren (2002) a posé la différence entre une perspective interculturelle dont l'enjeu principal est un travail sur les représentations, et une perspective co-culturelle – celle correspondant aux particularités de la co-action sur le long terme – dont l'enjeu principal est la mise en commun de conceptions. Comme il le fait remarquer par ailleurs, le processus d'enseignement-apprentissage correspond précisément à la problématique du co-culturel dans la mesure où « l'enseignant et les apprenants ont à y réaliser une action conjointe [...] qu'ils ne pourront mener à bien que sur la base d'un minimum de conceptions communes » (2002, p. 66).

Or, en ce qu'elles sont déterminées notamment par des valeurs et des normes (Puren 2005, p. 392), les conceptions ont directement trait à l'identité culturelle et individuelle des co-actants. Dès lors, ce qui est en jeu dans la problématique du co-culturel, c'est aussi le partage, la création et la négociation d'une identité commune. Engagés dans un tel processus de construction identitaire mettant en jeu la défense de leurs propres intérêts, les co-actants ne peuvent s'en tenir à une éthique de la bonne volonté.

Ainsi, l'agir enseignant s'ancre dans une éthique de l'authenticité: les valeurs, les convictions et les sensibilités de l'enseignant ont une importance déterminante dans la manière dont il conçoit sa pratique de cours et sa relation aux apprenants (Antier, 2010, 2013). De fait, la question se pose: ce décalage manifeste entre, d'un côté, un discours normatif le plus souvent consensuel – centré sur l'altérité –, et d'un autre, une pratique effective conflictuelle – répondant nécessairement à une exigence d'authenticité –, ne risque-t-il pas de nuire à la professionnalisation des enseignants débutants ?

Puren, didacticien sensible à la dimension éthique de sa discipline, a ainsi souvent dénoncé les dangers d'un discours limitatif en formation des enseignants. Critiquant avec véhémence les limites du concept de « centration sur l'apprenant », il évoquait notamment le risque que cette centration ne provoque: « [...] l'inutile frustration, voire la culpabilisation d'enseignants parmi les plus motivés, mais qui se retrouveront sur le terrain dans l'incapacité [...] de mettre en œuvre la centration sur l'apprenant d'une manière aussi forte et systématique qu'ils pensent devoir le faire. » (1995, p. 149)

À titre heuristique, nous nous proposons dans cette étude d'appliquer à l'éthique sous-tendue par l'éducation interculturelle la même hypothèse d'un risque de culpabilisation des enseignants. Si l'on admet en effet que la qualité de la relation que l'enseignant entretient avec ses apprenants contribue directement à la qualité du processus d'enseignement-apprentissage, l'éthique de l'altérité n'est-elle pas constitutive de l'agir enseignant ? Si tel est le cas, ce primat de l'altérité dans le discours interculturel ne risque-t-il pas de contribuer à la culpabilisation d'enseignants qui, en partie contraints d'agir selon leurs propres convictions, ne pourront appliquer les principes de l'éducation interculturelle aussi fidèlement qu'ils penseront devoir le faire ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à ce questionnement, nous recourrons à un corpus de dix entretiens semi-directifs menés avec des enseignants natifs de FLE dans des universités au Japon. Mais avant d'entrer dans le vif de l'analyse, un travail de clarification conceptuelle s'impose. Le développement suivant y pourvoira.

Cadre théorique

L'éthique professionnelle enseignante

Les recherches menées sur le thème de l'éthique professionnelle en sciences de l'éducation partent généralement du postulat selon lequel l'éthique est inhérente à l'agir enseignant (cf. par ex. : Campbell, 2008). On considère ainsi l'acte d'enseigner comme un acte fondamentalement éthique dans la mesure notamment où il consiste à entrer en relation avec des personnes (essentiellement des élèves), et à prendre des décisions ayant des conséquences directes sur ces personnes (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 36).

Particulièrement développée aux États-Unis et au Québec – où le ministère de l'Éducation a récemment défini les composantes de la compétence éthique du personnel enseignant –, l'éthique professionnelle enseignante, en tant qu'éthique appliquée, vise notamment à aider les enseignants à assumer leur responsabilité éducative, à clarifier les enjeux en présence, et à faire face aux dilemmes éthiques particuliers qu'ils peuvent rencontrer dans l'exercice de leur métier.

L'éthique de l'altérité en didactique des langues-cultures

Afin de donner un bref aperçu définitoire de l'éthique de l'altérité en didactique des langues-cultures, nous essaierons ici d'établir un lien entre le projet éthique sous-tendu par l'éducation interculturelle et celui porté par les promoteurs de l'éthique du *care*. Même si, à notre connaissance, l'éthique du *care* n'a jamais été explicitement mentionnée dans la littérature interculturelle, il nous semble toutefois que ces deux approches, basée chacune sur le souci de l'altérité, possèdent de nombreuses caractéristiques communes.

C'est à la psychologue Gilligan (1982) que l'on doit la conceptualisation de l'éthique du *care*. Analysant la parole de femmes voulant avorter, elle y

repère un discours dont la portée éthique lui apparaît inédite – non assignable en tout cas aux théories formalisées jusqu’alors. Ce discours se structure en effet non pas en termes de droits ou de devoirs, mais en termes de sollicitude et de responsabilité envers autrui. Reprenant et développant la perspective ouverte par Gilligan, Noddings (1984) et Tronto (1993) ont par la suite contribué à en poser les fondements philosophiques.

De nos jours particulièrement approuvée dans le champ éducatif (cf. notamment Jutras et Gohier, 2009), l’éthique du *care* se caractérise par une attention soutenue à l’autre ainsi que par la capacité de se mettre à sa place. Constituée comme une éthique de la responsabilité envers un autre fragile et vulnérable, elle rejoint ainsi clairement la perspective éthique formalisée par Lévinas (1982), philosophe auquel font d’ailleurs explicitement référence Abdallah-Preteille et Porcher (1998, p. 98) pour conceptualiser et promouvoir une éthique de l’altérité dans la relation éducative en contexte interculturel.

À travers les concepts de «centration sur l’apprenant» ou de «médiateur culturel», le discours interculturel en didactique des langues-cultures s’inscrit ainsi pleinement dans cette orientation éthique de l’altérité: les enseignants sont massivement invités à mettre en œuvre des principes de prudence (cf. par ex. Verbunt, 2005), de compréhension bienveillante (cf. par ex. Blanchet, 2007) ou encore d’empathie (cf. par ex. Zarate, 2003).

Recension des écrits

Si la question de l’éthique professionnelle des enseignants est devenue centrale avec le développement de l’éducation interculturelle en didactique des langues-cultures, elle n’en demeure pas moins traitée de manière souvent implicite et, comme on l’a vu, exclusivement normative. De plus, si certaines recherches sont centrées sur la problématique de l’éthique, elles visent davantage à la conceptualisation d’une éthique domaniale (cf. par ex. Forestal, 2007), qu’à celle, plus spécifique, d’une éthique professionnelle enseignante. La réflexion menée sur ce thème en didactique des langues-cultures relevant de fait essentiellement d’une conception philosophique, peu de recherches sont en mesure de venir éclairer la démarche exploratoire de la présente étude.

En sciences de l’éducation en revanche, plusieurs travaux (cf. notamment Moreau, 2003 ; Gohier, 2012) ont visé, dans une perspective descriptive, à conceptualiser l’éthique professionnelle enseignante. Partant de l’hypothèse selon laquelle les enseignants doivent conquérir une *position d’agent moral*, et cherchant à mettre en évidence les modalités selon lesquelles ils accèdent à cette position, Moreau (*op. cit.*) a ainsi pu conceptualiser deux épreuves éthiques fondamentales dans la professionnalisation des enseignants des premier et second degrés de l’éducation nationale française.

La première, l’«épreuve de la vulnérabilité», dans laquelle «[...] l’enseignant découvre la vulnérabilité d’autrui, tel qu’il l’expose à ses actes

pédagogiques, et éprouve en retour la sienne propre, non plus comme manque de maîtrise ou insuffisance personnelle, mais comme condition même de l'acte éducatif: il lui faut s'exposer lui-même comme personne, pour que la relation éducative prenne son sens.» (Moreau, 2009, p. 369)

Et la seconde, l'«épreuve de l'opacité», qui consiste: «[...] à accepter [la] résistance de l'élève à l'interprétation, et à comprendre que, loin d'être un obstacle et une limite, cette opacité est une condition de la rencontre entre les sujets de la relation éducative: car si l'élève en difficulté reste une énigme pour l'enseignant, il apparaît très rapidement à ce dernier que lui-même, ainsi que les enjeux mêmes de l'institution [...] restent incompréhensibles pour l'élève, et que ce déficit de sens est le facteur essentiel à l'origine de la difficulté des élèves [...].» (*Ibid.*, p. 370)

Ces deux épreuves et les deux thématiques philosophiques qui leur correspondent (vulnérabilité et opacité d'autrui) s'inscrivant précisément dans le cadre des éthiques de l'altérité (cf. notamment Lévinas, 1982; Ricœur, 1990) nous essaierons ici de vérifier si nos enquêtés en ont fait pareillement l'expérience au cours de leur professionnalisation. Cela participera, d'une part, à l'exploration de notre hypothèse d'ensemble selon laquelle l'éthique de l'altérité est constitutive de l'agir enseignant en contexte interculturel; et visera, d'autre part – en ceci que ces deux épreuves s'apprécient à l'aune du sentiment de culpabilité de l'enseignant – à évaluer le risque d'une culpabilisation des enseignants de langues-cultures.

Méthodologie de l'étude

Corpus d'analyse

Le corpus d'analyse correspond à un ensemble de dix entretiens semi-directifs menés avec des enseignants natifs² de FLE en universités japonaises. Le postulat de l'enquête est que l'éthique professionnelle des enseignants est une éthique appliquée – c'est-à-dire une éthique centrée sur la prise de décision dans des situations vécues (Desaulniers et Jutras, *op. cit.*). Nous considérons ainsi que l'enseignant, plus ou moins consciemment, met en place un questionnement éthique qui lui permet de répondre aux choix qui se posent constamment à lui dans sa pratique. Ce faisant, il se construit une éthique professionnelle adaptée à la spécificité de son contexte d'enseignement-apprentissage.

Par ailleurs destiné à une conceptualisation générale de l'éthique professionnelle enseignante en contexte interculturel, notre corpus d'entretiens ne comprend volontairement pas de sélection différenciée du public en fonction de l'âge, du sexe ou encore de la formation initiale. En ceci, la présente étude se veut clairement exploratoire: il ne s'agira pas, de manière hypothético-déductive, de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse d'une culpabilisation des enseignants, mais plus modestement, de manière heuristique, de la constituer comme une hypothèse de recherche à vérifier dans des études ultérieures.

Guide d'entretien

Notre guide d'entretien a visé à distinguer trois phases principales (chacune introduite par une question de l'enquêteur): la relation de l'enseignant avec l'enseignement, avec ses apprenants (*i.e.* relation éducative), et avec ses collègues. Compte tenu des objectifs assignés à la présente étude, notre analyse portera exclusivement sur la thématique de la relation éducative (cf. Annexe 1). Précisons par ailleurs que l'ensemble des questions était formulé de manière à obtenir des réponses discursives concernant soit les représentations (« Cette relation, qu'est-ce qu'elle représente pour toi ? »), soit des récits d'expérience (« Et comment tu as réagi ? Tu peux raconter éventuellement ? »), soit enfin des avis face à diverses situations introduites sous forme de questions inductrices, ou de préférence directement énoncées par les enquêtés.

Analyse et interprétation des entretiens

L'«épreuve de la vulnérabilité»

Recourant au concept d'«épreuve de la vulnérabilité» (cf. *supra*), intéressons-nous tout d'abord au récit de pratique livré ci-dessous par un enquêté auquel nous avons demandé de relater le souvenir d'une expérience conflictuelle. Énérvé par l'attitude d'une apprenante, cet enseignant réagit en effet violemment :

« On avait lu un texte et j'avais dit aux étudiants que d'abord on allait commencer par expliquer quelques points de grammaire pour essayer de comprendre le vocabulaire par la suite. Et une étudiante m'a dit : " Je ne comprends pas ce mot, je ne comprends pas ce mot, je ne comprends pas ce mot." Je lui ai dit deux ou trois fois : " D'abord, on va expliquer la grammaire et si tu comprends la grammaire, peut-être tu comprendras la nuance." Et elle m'a reposé la question encore une fois, et là... j'ai crié : " Après !" ». (E4³)

Se retrouvant malgré lui confronté à la souffrance de cette apprenante, l'enquêté mesure alors les conséquences possibles de son acte :

« J'ai regretté et je regrette encore, je n'aurais pas dû. Je regrette pour moi et pour l'étudiante aussi... La pauvre, elle n'a pas compris ce qui lui arrivait. » (E4)

Dans le témoignage suivant, un second enquêté nous relate pareillement un acte dont les conséquences n'avaient manifestement pas été envisagées. Énérvé par l'attitude d'un de ses apprenants, cet enquêté réagit lui aussi violemment :

« Il n'avait pas son livre et il regardait un peu à droite à gauche. Et je suis arrivé à sa table... et j'ai... j'ai failli lui taper de dessus, quoi ! Mais j'ai tapé sur la table. Et je l'ai engueulé en japonais. » (E2)

La vulnérabilité des apprenants interpelle alors l'enseignant, l'obligeant à se rendre lui-même vulnérable :

«Et le type était terrorisé, et tous les autres étaient terrorisés. Et je me suis rendu compte que ce n'était pas la bonne solution parce que, jusqu'à la fin du cours, il y en avait pas un qui levait la tête. Et à la fin, le type, il est venu s'excuser. Et c'est moi qui me suis excusé, quoi. [...]. Et je me suis bien juré de ne plus me laisser aller comme ça.» (E2)

Ce qui est saisissant dans la suite de l'entretien, c'est l'impact de cet événement dans la construction de l'éthique de l'enquêté. Interrogé sur les changements opérés dans sa manière d'enseigner, le même enquêté nous relate ainsi la façon dont son agir professionnel s'est progressivement ancré dans une éthique de l'altérité :

«J'essaie d'être plus... je me répète beaucoup. Puisque je sais que souvent quand ils sortent du cours, [...] il y en a une partie qui s'en va et pense à autre chose. Donc, je me répète souvent. [...]. Mais je crois que l'enseignement, c'est en grande partie une répétition pour ceux qui n'ont pas le courage d'apprendre par cœur.» (E2)

Le rapport de causalité induit par l'emploi du connecteur argumentatif «donc» (les apprenants n'ont pas le courage d'étudier, «donc je me répète souvent») montre en effet l'extrême sollicitude de l'enseignant envers ses apprenants. Nous nous situons ici dans le cadre d'une éthique de l'altérité : l'apprenant n'apparaît plus comme une menace susceptible de venir contrarier les intérêts de l'enseignant, mais au contraire, comme un être vulnérable assignant l'enseignant à la responsabilité.

L'«épreuve de l'opacité»

Recourant au concept d'«épreuve de l'opacité» (cf. *supra*), intéressons-nous maintenant à deux autres expériences conflictuelles relatées par nos enquêtés. Dans le témoignage ci-dessous, un premier enquêté nous résume en ces mots la difficulté d'accepter l'opacité des apprenants – et de composer ce faisant avec le caractère inéluctable de l'incompréhension réciproque :

«Ça m'arrive de m'énerver, et à chaque fois je suis très gêné. Avant je m'énervais plus vite, parce que je ne comprenais pas que l'on ne puisse pas me comprendre. [...]. Quand on s'énerve, c'est qu'on ne comprend pas. Il faut accepter, mais c'est difficile.» (E6)

Dans le témoignage suivant, un second enquêté attribue tout d'abord pareillement à ses apprenants la responsabilité du déficit de compréhension :

«Ça m'est arrivé [*de m'énerver*] il y a quinze ans, à une époque où j'étais tellement frustré que j'arrivais dans cette logique de les mettre en cause :

“Vous devez comprendre !” J'ai entièrement arrêté ça il y a plus de quinze ans, parce que je me suis rendu compte que ça ne marche pas.» (E3)

Ayant renoncé par la suite à la maîtrise «totale» de l'acte éducatif, ce même enquêté considère dès lors l'apprenant comme un sujet à l'altérité indépassable, et en tant que tel, susceptible de l'aider dans sa quête d'expertise : «C'est mon problème, d'arriver à me faire comprendre. C'est du côté du prof que ça se passe ça, pas du côté de l'élève. Quel que soit l'élève, il faut de

toute façon arriver à faire quelque chose avec lui, c'est ça le métier. Donc tu le prends tel qu'il est, tu n'as pas à vouloir qu'il soit autre que ce qu'il est. Il faut faire avec. Et donc s'énerver, c'est rien, c'est que dalle, ça n'a aucun sens.» (E3)

Notons qu'ici encore l'enquêté a radicalement modifié ses exigences vis-à-vis de ses apprenants et de lui-même. Dans le passage ci-dessous, le rapport aux apprenants est devenu un rapport de sollicitude. Nous nous situons de nouveau dans la perspective éthique lévinasienne: l'apprenant assigne l'enseignant à la responsabilité sans que ce dernier doive en attendre la réciproque:

«Et j'en ai tiré la leçon, j'ai changé pas mal de choses. À partir de là notamment, j'ai entièrement cessé de présupposer qu'ils doivent savoir quelque chose, même s'ils doivent le savoir vraiment parce que ça fait une demi-heure que je patine sur ce truc-là... mais bon, je repars à zéro, j'accepte.» (E3)

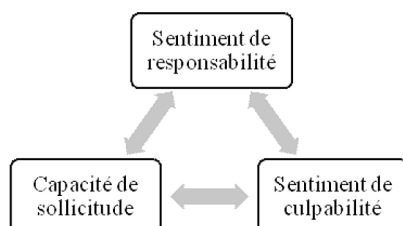
Altérité, culpabilité et responsabilité: fonctionnement et dysfonctionnement

Les expériences conflictuelles relatées ci-dessus – analysées et interprétées à l'aune des travaux de Moreau (*op. cit.*) – mettent en évidence le lien entre la construction de l'éthique professionnelle enseignante et l'expérience conflictuelle de l'altérité: assumer la responsabilité éducative, c'est en partie reconnaître la vulnérabilité et l'opacité d'autrui-apprenant, en même temps que celles du soi-enseignant. À ce stade de l'analyse, l'éthique de l'altérité apparaît ainsi constitutive de l'agir professionnel de nos enquêtés. S'appuyant sur ce premier constat, nous nous intéresserons maintenant au fonctionnement sous-jacent du sentiment de culpabilité de ces enseignants.

Dans l'épreuve de la vulnérabilité analysée ci-avant (cf. *supra*), la capacité de sollicitude des enseignants est apparue directement liée à leur sentiment de culpabilité. C'est en effet parce qu'ils prennent la mesure de la vulnérabilité de leurs apprenants («Et le type était terrorisé»/«La pauvre, elle n'a pas compris ce qui lui arrivait»), et qu'ils en éprouvent une culpabilité («Et c'est moi qui me suis excusé»/«Je n'aurais pas dû») que les enseignants modifient leurs principes d'action («Et je me suis bien juré de ne plus me laisser aller comme ça»), orientant progressivement leur agir vers une éthique de l'altérité.

Ce lien entre le sentiment de culpabilité et la capacité de sollicitude semble déterminant dans l'éthique de la relation éducative, ainsi que de manière plus générale, dans l'éthique de la relation interindividuelle. Comme l'a en effet noté Ricœur, le sentiment de culpabilité, lorsqu'il exprime le fait que l'individu se sent responsable d'autrui, est un sentiment fondateur de l'éthique relationnelle: «Faire du mal, c'est faire du mal à quelqu'un, c'est infliger à quelqu'un une souffrance. Dès lors, prendre la mesure du tort infligé à un autre, et mettre ce tort en relation avec moi comme auteur, fait de la culpabilité un sentiment sain et positif.» (2007, p. 17)

Ainsi, le sentiment de responsabilité est lié au sentiment de culpabilité, et la capacité de sollicitude est liée au sentiment de responsabilité. En nous référant au principe de récursivité de l'épistémologie complexe (cf. Morin, 2005), nous pouvons modéliser ici cette relation triadique « culpabilité, sollicitude, responsabilité » à l'intérieur de laquelle chacun des termes est à la fois moyen et fin : le sentiment de culpabilité incite à la sollicitude, laquelle incite à la responsabilité, laquelle nourrit en retour le sentiment de culpabilité.



Relation triadique « culpabilité, sollicitude, responsabilité »

Se basant sur cette relation triadique, voyons maintenant comment le sentiment de culpabilité risque, sous un autre versant, d'enfermer l'enseignant dans la vulnérabilité. À cet effet, intéressons-nous ici à la réaction des enquêtés confrontés au sommeil en classe de leurs apprenants japonais⁴, et constatons d'abord qu'une partie d'entre eux n'éprouvent manifestement aucune culpabilité. Dans les trois témoignages suivants en effet, les processus de culpabilité et de responsabilité apparaissent clairement disjoints : s'ils se sentent responsables de l'attitude de leurs apprenants, ces trois enquêtés ne s'en sentent pas pour autant coupables :

« Ça ne me met pas en colère. Ce n'est pas émotionnel. Ça ne me trouble pas. Je ne me sens pas agressé par le fait qu'un étudiant dorme en classe parce que je sais... Mais, je ne l'accepte pas. » (E1)

« Ça ne me pose pas de question, d'angoisse métaphysique du style : il dort parce que le cours n'est pas intéressant... Non, si le type à côté ne dort pas, ça prouve bien qu'il y a quand même quelque chose à apprendre ! » (E2)

« Je sais comment ça se passe dans la vie des étudiants. Il y en a qui travaillent beaucoup, vraiment. [...]. Alors quand on tombe, on tombe. Donc je les secoue un peu, mais bon... si le mec manifestement, il est là [*geste de fatigue*] et qu'il retombe direct... Donc ouais, [...] ça ne me bouleverse pas. » (E10)

Il est à noter ici que ces trois témoignages proviennent d'enseignants particulièrement expérimentés. De manière comparative à présent, intéressons-nous à la réaction de deux autres enquêtés plus jeunes et moins expérimentés. Dans le passage suivant, le premier enquêté reconnaît prendre « mal » le sommeil de ses apprenants – qu'il accepte tout de même –, et développe un questionnement dans lequel les exigences se retrouvent unilatéralement tournées vers l'enseignant :

« Si un étudiant dort en classe, je le prends mal bien sûr. Tout de suite je me pose des questions [...]. S'il dort, c'est peut-être que je ne l'intéressais

pas. Donc, comment essayer de l'intéresser ? Qu'est-ce qui pourrait intéresser cet étudiant ? Je me pose des questions, je me remets en cause.» (E4)

L'enseignant, se définissant comme la cause du sommeil de ses apprenants («je ne l'intéressais pas»), produit un raisonnement auto-culpabilisateur («je me remets en cause»), condamné, semble-t-il, à s'auto-générer et à l'enfermer dans l'insuffisance. La capacité de sollicitude de l'enseignant nourrit ici son sentiment de culpabilité – et *vice versa* – sans qu'il semble accéder *in fine* à la plénitude de la responsabilité. Inscrite au sein de la relation triadique «culpabilité, sollicitude, responsabilité», la responsabilité apparaît ainsi comme une instance fragile et susceptible d'être asservie par la culpabilité.

De manière complémentaire, constatons pour finir que l'extrême sollicitude de l'enseignant risque aussi fatalement de le conduire au déficit de responsabilité. Le témoignage suivant, renvoyant directement à la problématique de la gestion de classe, illustre ainsi la difficulté – en même temps que la nécessité – pour l'enseignant d'agir selon ses propres convictions :

«D'entrée de jeu, ils [*les apprenants*] sentent que je ne suis pas quelqu'un qui s'énerve. Les comportements sont différents. Certains dorment, certains sortent leur manuel du prochain cours, certains ne font pas l'activité. [...]. Parce que moi, mon comportement montre que je ne vais pas être quelqu'un qui va s'énerver. Ils le savent, ils le savent très bien. Et c'est un défaut, c'est une chose sur laquelle je dois travailler.» (E7)

Discussion et conclusion

Les deux concepts d'«épreuve de la vulnérabilité» et d'«épreuve de l'opacité», élaborés par Moreau (2009) dans et pour un contexte d'enseignement-apprentissage ostensiblement différent du nôtre, n'en ont pas moins revêtu ici une portée heuristique. Les expériences liées à la vulnérabilité et à l'opacité des apprenants – particulièrement prégnantes dans les dix entretiens de notre corpus – apparaissent en effet comme des événements fondateurs de l'éthique professionnelle de nos enquêtés : du sentiment de culpabilité éprouvé par les enseignants lors de ces deux épreuves semble procéder et se développer leur capacité de sollicitude, laquelle détermine et oriente en partie leur accès à la responsabilité éducative.

À l'aune du fonctionnement récuratif de la triade «culpabilité, sollicitude, responsabilité», nous pouvons dès lors formuler la crainte que le primat de l'altérité dans le discours normatif, en ajoutant des exigences à celles que l'enseignant – en tant qu'être normatif – s'assigne déjà à lui-même, contribue à renforcer son sentiment de culpabilité (lequel, sauf pathologie, existe déjà...). Nous l'avons vu, la responsabilité est une instance fragile et menacée par le sentiment de culpabilité. Ainsi, et plutôt que de prendre inconsidérément le risque d'ajouter à la culpabilité des enseignants, nous pensons qu'une formation à l'éthique professionnelle des enseignants de langues-cultures devrait davantage veiller à leur responsabilisation.

Comme le montre en partie l'analyse de notre corpus, il semble en effet que la difficulté pour l'enseignant – et ce, probablement encore davantage en contexte interculturel – consiste tout autant à se centrer sur soi-même que sur l'altérité. Sauf à se rendre exagérément coupable de ses propres échecs, l'enseignant ne peut ainsi s'ouvrir à l'altérité sans être aussi foncièrement capable de s'y fermer; c'est-à-dire, au moins ponctuellement, d'agir selon ses propres convictions. En réduisant la complexité de l'agir enseignant à la seule thématique de l'altérité, et en contribuant à faire peser sur lui le soupçon d'une pratique nécessairement ethno- ou égocentrée, l'éducation interculturelle en formation des enseignants nous apparaît ici potentiellement néfaste à leur professionnalisation.

Notre propos n'est toutefois pas de nier l'existence de comportements peu respectueux de l'altérité, mais de faire remarquer, d'une part, qu'ils sont probablement isolés et minoritaires, et d'autre part, qu'ils sont sans doute peu modifiables de l'extérieur (*i.e.* sous la forme prescriptive actuelle de « savoir être »). Comme on l'a vu à travers l'analyse des expériences liées à la vulnérabilité et à l'opacité des apprenants, l'assomption de la responsabilité éducative relève pleinement de la praxis. Plutôt que de chercher à imposer une manière d'être, il nous semble dès lors qu'une formation à l'éthique professionnelle devrait davantage viser à développer chez les enseignants la capacité à analyser et à justifier moralement leurs propres comportements.

Compte tenu des limites évidentes de notre dispositif de recherche, il convient toutefois de formuler prudemment nos conclusions. Si notre analyse exploratoire a pu faire émerger certains phénomènes, elle ne nous permet pas en revanche de confirmer l'hypothèse selon laquelle l'éducation interculturelle, appliquée à la formation des enseignants de langue-culture, contribue à leur culpabilisation. Quel est ainsi le poids actuel de l'éducation interculturelle dans la formation à l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture ? Quel est son impact précis sur les enseignants débutants ? Sont-ils – plus que d'autres encore – enclins à la culpabilisation ? Partant de ces questions, la présente étude demande ainsi à être poursuivie et développée à travers la mise en œuvre d'un dispositif de recherche intégrant notamment une sélection différenciée du public d'enquêtés en fonction du degré d'expérience et du type de formation initialement reçue.

¹ Cette recherche a été rendue possible par le soutien financier du JSPS-KAKENHI (subvention n° 24720251). Nous remercions aussi très sincèrement les enseignants ayant répondu favorablement à notre demande d'entretien.

² Sur ce point, on se reportera utilement à l'analyse de Maurer (2011, p. 63-103).

³ Le concept d'« enseignant natif » est particulièrement sujet à caution. Dans le cadre de la présente étude, il réfère à des enseignants à la fois *natifs* de la langue-culture cible (française) et *non natifs* de la langue-culture source (japonaise).

⁴ Le chiffre attribué à chaque enseignant renvoie à l'ordre chronologique dans lequel ont été effectués les dix entretiens.

⁵ Pour plus de détails sur la problématique culturelle de la gestion du sommeil au Japon, cf. notamment Azra et Vannieuwenhuys (2001).

Bibliographie

- M. ABDALLAH-PRETCEILLE et L. PORCHER, *Éthique de la diversité et éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998.
- E. ANTIER, «Contextualisation et problématique de l'éthique : penser la centration sur l'enseignant», *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 5, n° 1, 2010, p. 127-145.
- E. ANTIER, «Pour une réflexion disciplinaire sur l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture», *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. 32, n° 2, 2013, p. 11-26.
- J.-L. AZRA et B. Vannieuwenhuysse, «La conceptualisation de la culture : l'exemple de la gestion du sommeil en France et au Japon», *Studies in Language and Culture*, n° 25, 2001, p. 45-66.
- F. BARTHÉLEMY, *Professeur de FLE: Historique, enjeux et perspectives*, Paris, Hachette, 2007.
- A. BLANCHET et A. GOTMAN, *L'Enquête et ses méthodes: L'entretien*, Paris, A. Colin, 2007.
- P. BLANCHET, «L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique», *Revue Synergies Chili*, n° 3, 2007, p. 21-27.
- M. BYRAM, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters, 1997.
- M. BYRAM, (dir.), *La compétence interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003.
- E. CAMPBELL, «The ethics of teaching as a moral profession», *Curriculum Inquiry*, vol. 38, n° 4, 2008, p. 357-385.
- M. CANDELIER, et al., *Le CARAP – Compétences et ressources*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2012.
- L. COLLÈS, «Didactique de l'interculturel», in Ferreol, G. et Jucquois G. (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin, 2003.
- J. DEMORGON, *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, Paris, Economica-Anthropos, 2005.
- M.-P. DESAULNIERS et F. JUTRAS, *L'éthique professionnelle en enseignement: fondements et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006.
- C. FORESTAL, «La dynamique conflictuelle de l'éthique : pour une compétence éthique en DLC», *ÉLA*, vol. 145, n° 1, 2007, p. 111-123.
- C. GILLIGAN, *In a Different Voice, Psychological theory and women's development*, Cambridge Massachusetts, Harvard University Press, 1982.
- C. GOHIER, «Les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial : de quelle(s) éthique(e) s'agit-il?», in Moreau, D. (dir.), *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes*, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 21-50.
- F. JUTRAS et C. GOHIER, *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 2009.
- I. LÁZÁR, *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2005.
- E. LÉVINAS, *Éthique et infini*, Paris, Fayard, 1982.

- B. MAURER, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, une nouvelle idéologie dominante*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2011.
- D. MOREAU, *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants: la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation*, thèse de doctorat, Université de Nantes, 2003.
- D. MOREAU, «La question de l'éthique professionnelle des enseignants: un enjeu essentiel de la formation professionnelle et universitaire des maîtres», *Actes du Colloque CDIUFM*, Arras, IUFM Nord-Pas-de-Calais, 2009, p. 365-374.
- E. MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, 2005.
- N. NODDINGS, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, University of California Press, 1984.
- C. PUREN, «La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire», *ÉLA*, vol. 100, n° 2, 1995, p. 129-149.
- C. PUREN, «Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle», *Les Langues modernes*, n° 3, 2002, p. 55-71.
- C. PUREN, (coord.), «Présentation», *ÉLA*, vol. 140, n° 2, 2005, p. 390-394.
- P. RICOEUR, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.
- P. RICOEUR, «Le sentiment de culpabilité: sagesse ou névrose», in Solemne, M. (dir.), *Innocence et culpabilité*, Paris, Albin Michel, 2007.
- J. TRONTO, *Moral Boundaries. A political argument for an ethic of care*, Londres-New York, Routledge, 1993.
- G. VERBUNT, «Les obstacles culturels aux apprentissages, ou comment faire de l'interculturel appliqué», *ÉLA*, vol. 140, n° 2, 2005, p. 409-420.
- G. ZARATE, (dir.), *Médiation culturelle et didactique des langues*, Graz, Conseil de l'Europe, 2003.

Annexe : Extrait du guide d'entretien

Relation éducative	Finalités	À quoi souhaitez-vous former vos apprenants ? Quels objectifs assignez-vous à vos cours ? Pensez-vous que les apprenants comprennent bien ces objectifs ? Avez-vous déjà renoncé à certains objectifs ? Etc.
	Relation pédagogique	De manière générale, êtes-vous satisfait(e) de la relation que vous entretenez avec vos apprenants ? Vous est-il arrivé de vous énerver ou de vous fâcher sur des apprenants ? Quelles sont vos exigences envers vos apprenants ? Y a-t-il des choses que vous souhaiteriez améliorer dans cette relation ? Etc.
	Évaluation	Sur quels critères basez-vous l'évaluation de vos étudiants ? Pensez-vous que vos étudiants comprennent bien ces critères ? Éprouvez-vous des difficultés à évaluer vos étudiants ? Avez-vous changé votre manière d'évaluer depuis que vous enseignez ? Etc.

Les enseignants de FLE des CALF¹ du Tchad : profils professionnels et sociolinguistiques

AMINATA DIOP,
Diltec, Paris 3
adj.aminata@hotmail.fr

Introduction

Au Tchad, les enseignants formés aux méthodologies du FLE appartiennent essentiellement aux centres d'apprentissage de la langue française (CALF), un réseau institutionnel créé en 1983 avec l'appui de la France suite à la promulgation de l'arabe comme deuxième langue officielle aux côtés du français. Cette instance d'intervention didactique tchadienne apparaît comme un creuset du bilinguisme officiel dans un pays déchiré depuis quelques décennies par le clanisme et les conflits politico-militaires. Au sein du système universitaire national, aucune formation spécifique au FLE n'a cependant été mise en place. Aussi, avec l'appui de la coopération française, les enseignants des CALF, tous issus du système éducatif tchadien, ont acquis leurs compétences didactiques au sein de diverses institutions françaises (universités, instituts, centres de formation). Cet article se propose de présenter les caractéristiques de ces enseignants ainsi que les différentes formations dont ils ont bénéficié, tout en évaluant l'efficacité de celles-ci relativement à la mission des CALF et aux besoins de leur public arabophone.

Contexte

Espace négro-africain de contact entre deux communautés linguistiques mondialisées, la francophonie et l'arabophonie, le Tchad est constitué d'une centaine de communautés ethnolinguistiques réparties sur différents milieux écologiques (Sahara, Sahel, Savanes). Dans les villes, quelques langues se sont développées et s'imposent comme véhicule langagier supra-ethnique, en particulier l'arabe tchadien et le ngambay (Jullien de Pommerol, 1997). Mais l'histoire tourmentée de cette société multiculturelle (résistances, guerres, rébellions et répressions) tend à montrer que les peuples qui la composent n'ont toujours pas établi de communications apaisées entre eux. En effet, l'arabe littéraire est devenu la deuxième langue officielle en 1983, après un long processus de revendications politico-militaires. Depuis, le bilinguisme arabe-français constitue explicitement l'un des maillons essentiels du projet de société du Tchad nouveau. Mais aujourd'hui encore, ce bilinguisme institutionnel et ses impacts en matière d'unité nationale sont loin d'être atteints. Le système éducatif en grandes difficultés ne joue pas son rôle et constitue même un facteur de division entre jeunes Tchadiens. Le clivage de la société

entre le Nord arabophone musulman et le Sud francophone chrétien (Centre Al-Mouna, 1996), initié sous la colonisation, est également exacerbé par le clanisme et les exactions du pouvoir. Toutefois, la langue française demeure la langue principale de la scolarisation, mais aussi la langue de l'administration dans ses usages écrits et surtout la langue de la promotion sociale et économique. Ce qui n'est pas sans attiser les revendications des arabisants influents quoique peu nombreux.

C'est dans ce contexte plurilingue singulier que sont nés les Centres d'apprentissage de la langue française (CALF) du Tchad, une institution franco-tchadienne qui vise à alphabétiser en français des adultes qui ont précédemment bénéficié d'une scolarité en arabe littéraire ou qui ont eu une scolarité insuffisante en français. Créée en 1983 à N'Djaména, l'institution didactique a, depuis, étendu son réseau aux autres grandes villes du pays (Abéché, Moundou et Sarh) et s'est ouverte à une plus grande diversité d'apprenants (élèves, étudiants, commerçants, artisans et fonctionnaires de l'éducation, de la gestion ou de la sécurité). Les CALF, habilités à faire passer les examens du DELF² et du DALF³, ont pour finalité de contribuer à une meilleure intégration des arabophones dans le tissu administratif et économique francophone du Tchad (Diop, 2013). La croissance continue des effectifs d'apprenants souligne le besoin d'apprendre le français, mais aussi la notoriété des CALF, notamment à N'Djaména, la capitale multiculturelle en urbanisation croissante. Sur le marché de la formation encore naissant au Tchad, le choix de cette école de langue plutôt qu'une autre tient spécialement, selon les apprenants, aux méthodes d'enseignement et aux compétences pédagogiques des enseignants.

La diversité des profils des enseignants

Méthodologie

Les profils des enseignants des CALF sont issus de l'analyse de 16 enquêtes réalisées en 2007, lors d'entretiens directs avec tous les enseignants du centre de N'Djaména (8) et à distance pour les centres de Moundou (4), Abéché (3) et Sarh (1). Le questionnaire a été construit pour comprendre les motivations des enseignants ainsi que la perception de leur métier et de leur institution. La première partie correspondait à un curriculum vitae très détaillé (identification, connaissances linguistiques, formations longues et courtes réalisées, expériences professionnelles successives), tandis que la seconde abordait la façon dont l'enseignant était entré au CALF, la description de son travail, de ses besoins en formation et surtout son appréciation du fonctionnement des CALF en termes d'image, de gestion, de conditions de travail et bien sûr de pédagogie (méthodes et outils d'enseignement, évaluation des apprenants) afin de dresser finalement des améliorations envisageables. Les analyses ont été plus élaborées concernant le CALF de N'Djaména : du fait d'une proximité géographique, les enquêtes y ont été effectuées de façon itérative, des questions complémentaires venant éclairer

un point de vue ou une réponse peu explicite de tel ou tel enseignant. Dans la suite du texte, par souci d'anonymat, les noms des enseignants sont fictifs.

Parcours professionnels

Selon les critères du niveau d'études et du parcours professionnel avant l'intégration au CALF (comme vacataire ou permanent), on peut distinguer trois profils d'enseignants : les instituteurs, les professeurs de français, les pédagogues ou formateurs. Tous sont des fonctionnaires tchadiens qui ont bénéficié d'une formation littéraire (baccalauréat ou licence). Sur les seize enseignants enquêtés, on dénombre cinq cas avec le profil « instituteur », huit avec le profil « professeur de français » et trois parcours moins linéaires qui mêlent des fonctions de formation, de sensibilisation, de communication, de conception ou d'utilisation d'outils pédagogiques modernes. Tandis qu'au CALF de Moundou, les enseignants sont tous professeurs de français (4), qu'à celui d'Abéché, ils sont instituteurs (2) ou professeur (1), le CALF de N'Djaména est le plus diversifié en matière de profils socioprofessionnels d'enseignants : deux instituteurs, trois professeurs et trois pédagogues multifacettes.

Illustrons notre propos par trois exemples de parcours :

– Après avoir obtenu un baccalauréat A4 en lettres et philosophie au Lycée Félix Eboué de N'Djaména en 1983 (il a alors 26 ans), Saleh entre à l'École normale d'instituteurs et obtient le certificat d'aptitude pédagogique en 1985. Il est instituteur à l'École publique Moursal pendant cinq années avant de rejoindre le Lycée de l'amitié soudano-tchadienne, une école privée où il officiera comme professeur de français pendant neuf ans. Il intègre le CALF de N'Djaména en 1999, à 42 ans, comme enseignant permanent. Ce parcours amène quelques commentaires. L'âge relativement tardif auquel Saleh obtient son baccalauréat n'est pas corrélé avec un quelconque refus de l'école en langue française, mais plutôt avec la guerre civile (1979-1982) qui a occasionné blocages et retards dans le fonctionnement de l'Éducation nationale. Son père, originaire de la région d'Abéché, dans le nord-est du Tchad, avait quitté son village natal qui souffrait de sécheresse et de famine dans les années 1920 ; il était devenu tirailleur sénégalais – ce qui lui avait permis de parcourir l'Afrique de l'Ouest – avant de s'installer comme commerçant à Mao, dans le Kanem où il rencontre sa future femme, d'origine touareg. Par ses origines et son parcours, Saleh est un francophile de culture arabomusulmane aux identités multiples. En 1990, lorsqu'il devient professeur de français dans un lycée privé soudanais de N'Djaména, il n'a pas le diplôme le lui permettant et garde son statut de fonctionnaire. Cette situation souligne à la fois l'absence d'exigences, mais aussi l'appui de l'État à l'enseignement privé arabophone. Cette politique publique s'explique par la volonté de rééquilibrer les différences de scolarisation entre arabophones et francophones.

– Après des études secondaires à Sarh dans le Moyen Chari, Mathurin intègre, à 22 ans, l'Université de N'Djaména où il obtient une licence de

lettres modernes trois ans plus tard. Il est professeur de français de 1992 à 2005 dans les classes de la cinquième à la terminale de lycées publics de sa région d'origine puis de N'Djaména.

Mais ce n'est qu'en 2001 que Mathurin obtient le certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement en lycée après une année d'études à l'ISSED (Institut supérieur des sciences de l'éducation). À 37 ans, il intègre le CALF de N'Djaména, d'abord comme vacataire avant d'être titularisé en 2006. Mathurin a réussi de brillantes études secondaires et universitaires. Chrétien, il est originaire du Sud cotonnier. Sa communauté avait adhéré, durant la colonisation, à l'école française, consciente des possibilités d'ascension sociale qu'offrait l'instruction. Francophone accompli, il n'est cependant pas arabophone, sa connaissance de l'arabe tchadien, la langue véhiculaire majoritaire à N'Djaména, étant limitée.

– Dono appartient à la catégorie des pédagogues aux parcours non linéaires. Après son BEPC qu'il obtient à 17 ans, il étudie à l'École nationale des travaux publics pendant deux ans. En 1978, il intègre le ministère de l'Information et se spécialise dans la réalisation de reportages photographiques pour la presse nationale. En 1989, bénéficiant d'une bourse de la coopération suisse, Dono étudie à l'École nationale de formation agronomique de Toulouse, ce qui lui permet de rejoindre, à son retour au Tchad, un an plus tard, le ministère de l'Agriculture : durant 15 ans, il est formateur et conçoit des supports didactiques et de communication pour les écoles d'agriculture et de formation rurale. Mais, parallèlement, il décide de reprendre des études en lettres : après le baccalauréat en 2001, il obtient une licence de lettres modernes en 2006. Entre-temps, en 2004, il intègre l'Agence tchadienne de presse tout en réalisant des vacances au sein d'un lycée public et du CALF de N'Djaména. Dono est fils de paysan originaire du Mayo Kebbi au sud-ouest du Tchad, une région fertile où les communautés locales ont toujours accordé de l'importance à l'éducation de base, pour notamment intégrer l'administration. Il est ainsi de ceux qui, une fois insérés dans la fonction publique tchadienne, y naviguent au gré des opportunités. Multipliant les expériences ayant pour fil conducteur la communication et la formation, il a développé un savoir-faire et une ouverture d'esprit. Francophone, comme Mathurin, mais d'un autre groupe ethnolinguistique, il ne maîtrise pas véritablement l'arabe tchadien.

Au-delà de l'illustration de la diversité des parcours professionnels, ces trois cas mettent en relief des éléments du contexte éducatif et linguistique tchadien. L'histoire du Tchad est, en effet, marquée par une division Nord-Sud, notamment dans le rapport à l'école : les nordistes musulmans ayant, pour la plupart, refusé l'école coloniale française pour des raisons d'identités culturelles (Khayar, 1976), tandis que les sudistes chrétiens et animistes y ont adhéré, conscients des possibilités d'ascension sociale. Si bien qu'à l'Indépendance et encore aujourd'hui, la majorité des diplômés et des cadres sont francophones et issus du sud du Tchad.

Modalités de recrutement

La cooptation d'enseignants de français est l'étape initiale la plus fréquente dans le processus de recrutement. Le repérage des candidats est réalisé par les expatriés français des CALF ou du dispositif d'appui pédagogique au ministère de l'Éducation nationale, mais aussi par les professeurs tchadiens déjà en poste au CALF. Dans ce dernier cas, les critères familiaux, de groupe ethnique ou de proximité semblent se mêler à ceux de compétences pédagogiques propres. Au CALF de N'Djaména, en 2007, sur les cinq permanents et les trois vacataires enquêtés, trois avaient été initialement approchés par des expatriés français, les autres par les professeurs. Les appels à candidatures formels ne sont réalisés qu'au moment de l'ouverture d'un nouveau CALF, comme ce fut le cas pour le Centre de Moundou en 2003. Dans ce cas précis, la stratégie de recrutement a été menée de concert avec la promotion et la publicité de la future institution de formation au travers des diverses interventions du conseiller expatrié affecté au bureau d'appui pédagogique de la région : rencontres avec les professeurs de français dans leurs établissements ou lors des stages pédagogiques, diffusion de communiqués à la radio... Après la cooptation ou l'appel à candidature, l'étape suivante consiste en un test de sélection formel et/ou en des vacances. Ensuite, les enseignants retenus sont détachés de façon permanente au CALF.

Chacun des cinq centres semble avoir développé sa propre stratégie de recrutement. À N'Djaména, la politique de la direction du CALF a consisté à repérer et employer des enseignants vacataires puis, si ceux-ci donnaient satisfaction, à engager, auprès du ministère de l'Éducation nationale, des démarches pour leur détachement permanent auprès du Centre. En effet, la titularisation ne s'engage que si le vacataire a montré des capacités de progression en matière d'acquisition des méthodologies d'enseignement du FLE. L'intervention des expatriés, pour faciliter les démarches d'intégration, apparaît systématique et déterminante, à la fois pour accélérer le processus administratif, mais aussi pour éviter, compte tenu de la corruption – notamment dans la fonction publique – (Arditi, 2000), que des enseignants non compétents soient affectés à la place des candidats sélectionnés par les CALF. En effet, l'enseignant recruté de façon permanente bénéficiera d'indemnités complémentaires de son salaire de la fonction publique, en plus de possibles formations.

Caractéristiques sociolinguistiques

Les enseignants des CALF sont tous des hommes, majoritairement entre 40 et 50 ans. Seule une femme a réalisé des vacances durant quelques mois à N'Djaména en 2007. Cette situation préoccupante, au regard des objectifs du Millénaire pour le développement, est cependant à l'image de la situation de l'égalité des sexes en matière d'accès professionnel au Tchad : au département des lettres modernes et des sciences du langage de l'Université de N'Djaména, on ne dénombre également aucune enseignante.

L'âge moyen des enseignants, lors de leur intégration, varie selon la localisation géographique des CALF : 32 ans à Abéché, 39 ans à N'Djaména et 42 ans à Moundou. L'environnement sociolinguistique de ces centres paraît expliquer ce gradient Nord-Sud. En effet, Abéché se situe au nord-est, dans une région musulmane, où l'école française a eu de grandes difficultés à s'implanter durant la colonisation et après l'indépendance, en raison des blocages culturels et religieux (Khayar, 1976). Ce n'est qu'à partir de la prise de pouvoir d'un musulman francophone en 1982 (Habré) que les élèves de cette région ont intégré plus massivement l'école publique tchadienne et ont pu ensuite accéder à l'université et, pour certains, devenir professeurs de français. *A contrario*, dans le sud-ouest animiste et chrétien, l'école s'est implantée dès les premières heures de la colonisation : les taux de scolarisation et le nombre de diplômés supérieurs sont beaucoup plus importants. Aussi, au CALF de Moundou, la concurrence pour être recruté comme enseignant est plus grande parmi les fonctionnaires du secteur public. Et, dans un contexte de prééminence de l'aîné, l'entrée des plus jeunes peut paraître difficile en dehors d'une sélection objective. À N'Djaména la multiethnique, les enseignants arabo-musulmans sont plus nombreux à pouvoir devenir enseignants au CALF, mais la concurrence est aussi plus grande avec leurs collègues chrétiens.

L'appartenance ethnolinguistique des enseignants est liée au positionnement géographique des CALF : à Moundou au Sud, tous les enseignants sont Ngambaye ; à Abéché au Nord-Est, tous sont d'ethnies rattachées au monde arabo-musulman (Bidio, Maba, Teda-Dazza). À N'Djaména, les enseignants sont majoritairement originaires du Sud (75 %) avec une forte présence du groupe Sara-Bongo-Baguirmien, mais 50 % sont d'obédience musulmane ; aucun des enseignants originaires du Nord (Arabe, Maba) n'est rattaché au groupe linguistique saharien (Teda-Dazza, Zaghawa, Kanembu, Kanouri), le plus important pourtant en ce qui concerne les apprenants. L'appartenance culturelle des enseignants, majoritairement originaires du sud du pays, ne semble pas avoir d'influence négative sur la motivation et les représentations des apprenants de N'Djaména, dont 93 % sont arabo-musulmans, ces derniers appréciant d'abord leurs compétences pédagogiques et humaines. Le CALF semble ainsi constituer un laboratoire du vivre ensemble au Tchad, pays où les différences sont souvent stigmatisées à des fins politiques (Centre Al-Mouna, 1996).

La compétence linguistique des professeurs, notamment en arabe tchadien parlé par 88 % des apprenants ndjaménois, pourrait avoir une importance pédagogique pour les grands débutants et les débutants qui n'ont pas beaucoup d'autres outils linguistiques pour intervenir ou poser une question à leur enseignant. Certes, le plurilinguisme des professeurs des CALF est une réalité. Les enseignants parlent en moyenne quatre langues parmi lesquelles leur langue maternelle, le français, l'une des langues véhiculaires (arabe tchadien, ngambay) et d'autres langues internationales (anglais, arabe littéraire, russe) ou nationales. À N'Djaména, quatre des huit enseignants estiment s'exprimer

correctement, voire couramment, en arabe tchadien quand tous estiment en avoir les bases. Le niveau des enseignants de groupes linguistiques et d'ethnies implantés traditionnellement au nord du pays (Arabe, Maba) est cependant supérieur à ceux originaires du Sud. Cette partition est beaucoup plus flagrante pour l'arabe littéraire dont la connaissance est limitée aux musulmans, quelle que soit leur origine géographique. Le ngambay est bien connu des enseignants originaires du Sud appartenant au groupe linguistique Sara-Bongo-Baguirmien (Mbaye, Sar, Sara), mais n'est pas, sinon mal, connu des enseignants du sud-ouest du groupe linguistique Adamaoua (Kim, Niélim), ce qui rappelle d'ailleurs les scissions ethno-régionales qu'on trouve aussi au sein des partis politiques d'opposition du Sud.

Tous les enseignants des CALF sont mariés avec quatre à cinq enfants en moyenne. L'origine sociale des enseignants du Centre de N'Djaména est peu diversifiée et sa répartition est similaire à celle des apprenants : leurs parents sont (étaient) soit agriculteurs ou éleveurs (4), commerçants (2), employé de l'administration (1) ou artisan (1). Pour chacun de ces enseignants, l'école a constitué un ascenseur social, en particulier pour ceux originaires du milieu agricole. En effet, avec les sécheresses ayant pour conséquence la raréfaction des pâturages ou la diminution des rendements des productions agricoles, les conditions de vie des populations rurales se sont fortement dégradées depuis les années soixante-dix, entraînant différentes stratégies de survie sur le court terme (migration, exode rural) et d'autres, d'investissements pour l'avenir : l'une des stratégies à moyen ou long terme est de promouvoir l'éducation des enfants qui, ayant acquis une position sociale meilleure, pourront aider financièrement les parents restés au village.

Les formations méthodologiques des enseignants

Au regard de leurs parcours étudiants puis professionnels, les enseignants n'ont pas tous les mêmes capacités pédagogiques, la même marge potentielle de progression, les mêmes facilités d'adaptation ou la même ouverture d'esprit. Avant d'intégrer le CALF, aucun des enseignants n'avait été sensibilisé ou initié à la didactique du FLE. En effet, le français, principale langue de scolarisation de l'école publique tchadienne, a toujours été enseigné comme une langue maternelle, en dépit de quelques expérimentations locales, les politiques éducatives successives n'ayant jamais tenu compte des systèmes linguistiques des apprenants (Alio, 2007). D'autre part, à N'Djaména, aucune filière universitaire n'a inséré dans son curriculum des cours en méthodologie du FLE. Dans ce contexte, plusieurs stratégies de formation aux différentes disciplines constitutives de la didactique du FLE, coordonnées ou non, ont été mises en œuvre au sein du réseau des CALF.

Des stages de formation

Les formations courtes restent l'outil principal de renforcement des compétences des formateurs du CALF. Sur financement de la coopération

française, au travers des bourses du Service de coopération et d'action culturelle (SCAC) de l'Ambassade de France à N'Djaména, les enseignants permanents des CALF (jamais les vacataires) ont pu bénéficier de stages de perfectionnement en France, dans le cadre de cours d'été d'une durée d'un mois.

La liste des différents instituts, centres ou structures de formation qui les ont accueillis en France depuis la création des CALF (1983) souligne la diversité des offres de formation dans le domaine en métropole, tout en rappelant l'histoire. Ainsi les enseignants ont pu bénéficier de formations au sein des deux institutions françaises clefs dans le développement de la didactique du FLE :

Le CREDIF (Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français) à Saint-Cloud, né après la Guerre et dissout en 1996, et dont les stages d'été avaient lieu à la Rochelle ;

Le BELC (Bureau d'enseignement pour la langue et la civilisation) hébergé par le CIEP (Centre international d'études pédagogiques) à Sèvres, mais dont la plupart des stages d'été ont lieu à l'Université de Caen.

Cependant d'autres organismes ont également accueilli des enseignants des CALF, tels le CAVILAM (Centre d'approches vivantes des langues et des médias) de Vichy, le CLA (Centre de linguistique appliquée) de Besançon, le CRAPEL (Centre de recherche et d'applications pédagogiques en langues) de l'Université de Nancy.

Au sein de notre échantillon (dix enseignants permanents sur seize enquêtés), seize stages d'été d'un mois en didactique du FLE ont ainsi été organisés pour les professeurs des CALF entre 1985 et 2006, dont six à Caen, quatre à Sèvres, deux à la Rochelle, deux à Vichy, un à Nancy et un à Besançon. Chaque enseignant participe *grosso modo* à un stage de perfectionnement en France tous les quatre ans. Cette moyenne cache cependant des disparités : si certains enseignants ont pu effectuer un stage tous les deux ans, d'autres attendent six, voire sept ans. Les critères de choix des bénéficiaires des stages d'été ne semblent pas explicites et, avec la réduction de l'aide publique française, les budgets sont peu prévisibles et engendrent des frustrations chez certains enseignants.

Des formations diplômantes

La perspective de formation longue en France est un facteur très motivant pour les professeurs du CALF. C'est ainsi qu'avec l'appui du coordinateur français, trois enseignants ont pu bénéficier d'une formation en maîtrise de FLE en France, sur financement du SCAC: les cours effectués à distance sur un cycle de deux ans, pour ne pas trop empiéter sur le travail d'enseignement au CALF, étaient complétés par deux séjours annuels de deux mois en France au CLA de Besançon. Les décideurs du CALF n'ont évidemment pas choisi les trois bénéficiaires au hasard : il s'agit de ceux qui deviendront les directeurs des CALF de Sarh, Abéché et N'Djaména. D'autres formations débouchant sur un diplôme ont ensuite été organisées pour deux des trois leaders

des CALF titulaires d'une maîtrise de FLE: l'un a suivi une formation doctorale en didactique des langues et des cultures à l'Université Paris III, l'autre un master professionnel à l'INALCO^{iv}. Ces formations qui impliquent des séjours longs en France (douze mois répartis sur trois ans pour une thèse) ont des coûts importants (voyages internationaux, hébergement, frais de vie) que la coopération française accorde, de plus en plus, avec parcimonie. Avec l'appui des CALF (financement des frais d'études sur les fonds propres de l'institution, aménagement des horaires d'enseignement), d'autres professeurs (notamment du profil instituteur) ont poursuivi des études à l'Université de N'Djaména en licence de lettres modernes. Ceux-ci souhaitent pouvoir effectuer un master FLE au sein d'une université française en présentiel ou à distance.

Des formations in situ

La formation continue effectuée au Tchad semble avoir été très rarement utilisée ou promue. Au-delà des financements de la coopération française (stage en France, master, doctorat), chaque CALF peut, en effet, mettre en place son propre système de formation continue sur ses fonds propres. Mais les recettes collectées (frais d'inscription des apprenants) sont limitées et servent déjà à payer les frais d'entretien et de fonctionnement (électricité, papeterie) et les compléments de rémunération des enseignants. Les assistants techniques expérimentés mis à disposition du réseau des CALF par la coopération française, notamment à N'Djaména, pourraient participer à ce renforcement des capacités. Mais leur agenda a été accaparé par l'organisation de l'autonomisation financière et juridique des centres d'apprentissage. Un volontaire international fraîchement diplômé en didactique du FLE a cependant contribué à la formation d'un enseignant du CALF d'Abéché: ensemble, ils ont conçu des fiches pédagogiques diversifiées portant sur l'exploitation de documents sonores authentiques, l'analyse d'extraits de presse ou de poésies, l'utilisation des temps... Ces outils devaient ensuite servir à une formation préparatoire aux épreuves du DALF C1 et C2. Dans un contexte de réduction budgétaire, ce travail en binôme paraît une formule adaptée car il permet, à la fois, une formation pédagogique dans l'action et la mise en place d'un référentiel utilisable par les autres enseignants du réseau des CALF.

Des besoins à combler

Malgré les activités de renforcement de capacités déjà effectuées, les demandes des enseignants sont toujours importantes: sur les seize enseignants interrogés, seul un (récemment diplômé au moment de l'enquête) n'exprime pas d'envie immédiate; trois ambitionnent de poursuivre des études en maîtrise de FLE au sein d'universités françaises; tous les autres souhaitent divers compléments ponctuels de formation en compétences interculturelles, en gestion de groupes hétérogènes, en français sur objectifs spécifiques, etc.

Au-delà de leur nombre et de leur diversité, ces requêtes apparaissent connectées à de réels besoins de formation, eux-mêmes reliés à l'évolution du réseau des CALF. Depuis 2002, l'augmentation régulière des effectifs s'est accompagnée de la fidélisation des apprenants, de plus en plus nombreux à rester inscrits pendant plus de trois sessions trimestrielles de cours, ce qui a entraîné une augmentation générale des niveaux obligeant l'administration des CALF à ouvrir des classes dans lesquelles l'acquisition de compétences interculturelles devenait plus prégnante. La stratégie d'autonomisation financière engagée depuis 2005 s'est traduite par une augmentation des élèves par classe et par la constitution de classes à plusieurs niveaux, notamment dans les centres de province où les effectifs sont moins importants. Cette politique a également entraîné la recherche d'autres sources de financement. C'est ainsi que des cours ont été organisés pour des institutions publiques, des entreprises privées, des organisations internationales, des ambassades, des organisations de la société civile ou des structures religieuses impliquées dans l'aide au développement. Ces cours répondent à des demandes très spécifiques, le nombre de participants, la durée et les contenus variant donc fortement.

Conclusion

L'accès à la formation continue (courte ou longue, en groupe ou individuelle, interne ou externe) est l'un des principaux facteurs de motivation des enseignants du CALF, quels que soient les profils professionnels et sociolinguistiques. À cet égard, certains professeurs souhaitent plus de cadres pédagogiques de concertation leur permettant d'échanger et de s'enrichir mutuellement, mais également un plan global de formation. La construction de ce document stratégique impliquerait différentes étapes méthodologiques, dont l'établissement d'un bilan de compétences pour tous les employés, la connaissance précise de leurs besoins en formation et la mise en cohérence du futur plan de formation avec le projet d'établissement – la vision concrète du devenir de l'organisation à moyen terme. Mais, au-delà de la mécanique méthodologique objective pour arriver à construire un schéma harmonieux, la problématique centrale de l'objet en question est financière : les CALF disposeront-ils de fonds propres (et si oui, combien ?) pour la formation continue de leurs enseignants ? Dans quelle mesure et sur quels termes la coopération française sera-t-elle capable d'allouer des subventions pour des bourses de formations longues ou courtes en France ou pour la venue de formateurs francophones en mission d'appui au Tchad ? Quelle implication supplémentaire peut-on espérer du gouvernement tchadien... ? Ces questions n'ayant pas de réponses explicites ni chiffrées, d'autant moins dans le contexte de réduction de l'aide publique au développement, les décideurs des CALF sont contraints à agir dans le court terme.

¹ Formation à l'utilisation de l'outil informatique. CALF: Centre d'apprentissage de la langue française.

² DeLF: Diplôme d'études en langue française.

³ DALF: Diplôme approfondi de langue française.

⁴ INALCO: Institut national des langues et civilisations orientales.

Bibliographie

- K. ALIO, «L'éducation bilingue au Tchad. De la théorie à la pratique», in *Travaux de Linguistique tchadienne*, 10-11, Université de N'Djaména, 2007.
- C. ARDITI, «Du prix de la kola au détournement de l'aide internationale: clientélisme et corruption au Tchad (1900-1998)», in Blundo (éd.), *Monnayer les pouvoirs. Espaces, mécanismes et représentations de la corruption, Nouveaux Cahiers de l'IUED*, 9, Paris, PUF, 2000.
- Centre Al-Mouna, *Tchad: Conflit Nord-Sud. Mythe ou réalité?*, Actes du colloque, N'Djaména, Centre Al-Mouna, 1996.
- A. DIOP, «L'originalité des CALF comme instance de diffusion du français langue seconde/étrangère au Tchad», in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 53, Paris, CLÉ international, 2013.
- P. JULLIEN de POMMEROL, *L'arabe tchadien. Émergence d'une langue véhiculaire*, Paris, Karthala, 1997.
- I. KHAYAR, *Le refus de l'école. Contribution à l'étude des problèmes de l'éducation chez les musulmans du Ouaddaï (Tchad)*, Paris, Maisonneuve, 1996.

Le portfolio des étudiants FLE à l'Institut universitaire de formation des maîtres de Caen : un miroir de la formation à l'interculturalité

MAGALI JEANNIN-CORBIN

Université de Caen, IUFM, France

L'IUFM de Caen accueille, dans le cadre du programme Erasmus ou de collaboration inter-universités (Russie), des étudiants étrangers suivant un parcours FLE dans leur pays d'origine et s'intégrant dans les cours des masters proposés par l'IUFM. Leur formation se construit autour de thèmes centraux : l'articulation de la multiplicité des cultures sources (Pays-Bas, Russie, Hongrie, Espagne) à la culture cible ; la mise en perspective de la formation professionnelle initiale (enseignement, traduction) avec le cadre interculturel défini par l'IUFM (éducation interculturelle, médiation culturelle), non seulement au niveau de l'enseignement du FLE, mais également au sein des différentes spécialités du master. Ces diverses facettes de la formation FLE se trouvent mises en perspective dans l'élaboration d'un portfolio numérique qui met en parallèle l'expérience interculturelle et la construction de l'identité (linguistique, culturelle, professionnelle). Ce portfolio est un objet d'étude de la formation en FLE particulièrement intéressant, dans la mesure où il cristallise nombre de tensions entre les exigences parfois contradictoires de l'éducation interculturelle et de l'identité culturelle de l'étudiant, telle qu'il pense l'avoir construite. Il apparaît fondamentalement comme un outil de décentration et c'est en cela qu'il participe pleinement à la formation à l'interculturalité.

Introduction

Cette étude s'intéresse aux futurs enseignants de FLE en situation de mobilité et plus précisément aux étudiants étrangers en contrat de formation à l'IUFM de Caen¹. Ces étudiants, qui font l'expérience quotidienne d'une culture *autre*, sont incités à engager une réflexion sur les enjeux de l'interculturalité et de l'éducation interculturelle dans le cadre d'un portfolio conçu comme outil de formation. Émergent alors nombre de tensions, particulièrement prégnantes dans la mesure où elles intéressent conjointement la construction de l'identité personnelle de l'étudiant et celle de son identité professionnelle d'enseignant de *français langue étrangère*. L'écriture du portfolio coïncide ainsi avec l'explicitation d'un parcours conjoint de décentration et de formation à l'interculturalité, interrogeant simultanément les notions de compétences et d'identité.

Un premier temps sera consacré à la mise en place des cadres de l'analyse, et plus particulièrement l'articulation des problématiques liées à l'interculturel à celles engageant la construction de l'identité professionnelle. Un deuxième temps présentera le cadre du portfolio, entre exigences institutionnelles et relecture critique des « grilles » d'évaluation des compétences interculturelles. Enfin nous évoquerons quelques écrits d'étudiants qui témoignent du rôle du portfolio comme outil de formation et de décentrement chez les futurs enseignants de FLE.

Interculturalité et constitution de l'identité enseignante

Il s'est agi, dans un premier temps, de cerner dans quelle mesure la construction de l'identité enseignante des étudiants de FLE s'articule étroitement aux enjeux de l'éducation à l'interculturalité, tels qu'ils sont définis par les documents officiels; puis d'examiner ces mêmes documents à la lumière d'analyses critiques, afin d'éviter l'écueil d'une approche réifiée du fait (inter)culturel.

Dans cette perspective, les éléments de cadrage du projet européen LEA (Langue et Éducation au plurilinguisme)² témoignent d'une certaine recomposition du discours institutionnel, intégrant nombre de critiques dirigées contre les productions antérieures (le *Portfolio européen des langues* notamment)³ et marquant un net recentrage de la notion d'interculturalité vers l'interaction. Selon ses concepteurs, le projet LEA a, en effet, « pour principal objectif de développer la cohésion sociale par le biais de l'enseignement et de l'apprentissage des langues au niveau des enseignants et, par conséquent, au niveau de leurs élèves⁴ ». À long terme, il s'agit de promouvoir « la création d'une nouvelle identité relationnelle [...] s'exprimant dans la communication interculturelle, le respect de la responsabilité vis-à-vis des langues et des cultures des autres (le dialogue avec les autres)⁵ », en vue de renforcer « le concept d'altérité⁶ ». Une distinction est clairement opérée entre multiculturalisme, pluriculturalisme (et plurilinguisme) et interculturalité. Le multiculturalisme désigne une situation de fait : à tous les niveaux, différentes cultures interagissent (le terme culture étant ici pris dans un sens très élargi : nationalité, religion, groupe ethnique, génération, sexe, profession). Le pluriculturalisme est individuel : « une spécificité personnelle mobilisée en situation de communication.⁷ » Dans cette perspective l'interculturalité serait la mise en œuvre sociale de cette spécificité. C'est « un terme qui désigne, tout d'abord, une situation de communication dans laquelle les participants mobilisent toutes leurs capacités pour interagir les uns avec les autres et, ensuite, l'ensemble des stratégies de communication mises en œuvre dans cette interaction. Par rapport aux concepts « pluri- » et « multi- », il s'agit de situations qui font respectivement appel aux sphères personnelles et sociétales⁸ ». Par ailleurs, la culture est envisagée comme l'émanation d'individus : la critique majeure adressée au *Portfolio européen des langues* étant justement la promotion de la culture comme un interlocuteur, certes privilégié, mais où les

individus restent virtuels. Aline Gohard-Radenkovic (2004 a) a ainsi pointé, à plusieurs reprises, le risque d'une réduction de l'*autre* à une catégorie réifiée : le pur représentant de sa culture ; elle prône une autre approche, conduisant à décrire les expériences interculturelles en termes de processus (expériences de rencontre, de contact, d'interaction)⁹.

Outre cette association fondamentale des deux sphères personnelle et sociétale, Aline Gohard-Radekovic rappelle que nombre de définitions institutionnelles de l'interculturalité pèchent par leur caractère naïf et topique : ainsi il suffirait de faire l'expérience de la mobilité pour gérer les malentendus interculturels et les dépasser. Dans cette optique, le séjour en France des futurs enseignants de FLE suffirait à les rendre culturellement *compétents*. A. Gohard-Radenkovic pointe toute la « complexité du processus de transformation personnelle et sociale¹⁰ » induit par l'expérience interculturelle, qu'il s'agira, pour ces étudiants devenus enseignants, de didactiser. Ainsi l'article « Didactique de l'interculturel » du *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* développe un chapitre consacré au « détour par l'analyse des heurts de la rencontre », et applique le phénomène de dissonance cognitive, défini par Léon Festinger (1962)¹¹, à la didactique de l'interculturel. Ce malaise psychologique produit par « l'opposition entre des connaissances, croyances et opinion relatives au milieu et à soi¹² », touche fréquemment l'individu en situation d'appropriation d'une nouvelle langue et d'une nouvelle culture. Il s'agit alors « d'utiliser la dissonance en elle-même pour la réduire et parvenir à un changement qui ne soit pas conflictuel pour le sujet, mais au contraire positif¹³ ». La dissonance cognitive ouvre alors sur une deuxième étape fondamentale, que Jacques Demorgon (2002, p. 35) nomme « régulation adaptative¹⁴ » : le dialogue et l'échange afin de faire évoluer les représentations et donc le sentiment d'intégration/exclusion vis-à-vis de la culture cible. Nous verrons comment cette régulation adaptative, qui a d'abord lieu en situation d'interaction et de communication interculturelles, peut dans un second temps se (re)construire, dans le cadre du portfolio. Par ailleurs, Aline Gohard-Radenkovic affirme la nécessité de développer chez le futur enseignant « le travail critique du regard anthropologique¹⁵ », dont l'enjeu, comme le précise le *Dictionnaire de l'interculturalité*, est « de voir comment chaque locuteur utilise des faits de sa culture pour agir et s'affirmer¹⁶ ».

L'essentiel de cette démarche n'est donc pas tant de produire pour chaque fait de culture *une* explication que d'effectuer un travail d'interprétation, une herméneutique. Il n'y a pas de savoirs préconçus sur la culture : « il faudrait parler de questionnement, de formulation d'hypothèses au sujet des manifestations culturelles, quelles qu'elles soient [...] ¹⁷ ». Concernant plus spécifiquement l'enseignant de langue étrangère, le projet LEA explicite l'importance de la dimension socio-affective « dans le cadre de laquelle l'individu est disposé à tout moment à reconstruire son identité¹⁸ ». Le portfolio, envisagé conjointement comme outil de formation à l'interculturalité et lieu d'articulation de l'individuel et du collectif, des sphères personnelles et sociétales, se

situe ainsi au carrefour des enjeux identitaires et professionnels des futurs enseignants de FLE.

Le portfolio : un outil de formation pour les futurs enseignants de FLE

Un outil de formation à la réflexivité

L'intérêt du portfolio comme outil de formation des futurs enseignants de FLE se trouve notamment dans le rapport spécifique que ce dispositif entretient avec les notions clés d'identité – professionnelle et culturelle –, de compétence et d'évaluation. Certains de ses éléments constitutifs ont ainsi été retenus et réorientés plus spécifiquement vers la construction conjointe d'une identité (inter)culturelle et enseignante, en évitant les écueils de la réification pointés précédemment. Dominique Bucheton (2003) rappelle ainsi que le principe même du portfolio constitue une « réaction aux évaluations standardisées centrées sur des compétences supposées être repérées dans *un produit fini*¹⁹ ».

Ainsi, bien qu'un plan soit proposé aux étudiants de l'IUFM de Caen, ils sont invités à l'investir personnellement, à en développer les différentes parties à leur gré. Le choix d'un support numérique, permettant l'insertion de photos et de vidéos, renforce cette dimension subjective. Mais il ne s'agit pas simplement de rendre compte d'une liste d'activités : le portfolio, au cœur d'une démarche de construction identitaire et culturelle, est un instrument réflexif, permettant « la mise à distance de l'expérience par sa verbalisation²⁰ », grâce à l'énonciation d'un point de vue personnel assumé. Il s'agit également de rendre compte d'un processus d'évolution, celui de l'étudiant lui-même. La communication interculturelle se pense dans la durée ; parallèlement, « le temps est un instrument didactique de première importance²¹ ». Ainsi, dans la lignée des travaux de D. Bucheton²², le portfolio des étudiants FLE de l'IUFM de Caen comprend quatre points structurants : le portfolio comme mode de socialisation identitaire, comme moyen d'étayage des compétences linguistiques et de communication, comme mise en cohérence de la formation et de l'évaluation (briser les comportements consommateurs de la formation, rompre avec l'évaluation certificative), et enfin comme réflexion sur le lieu et le sens de l'écriture en formation. Plus précisément, la problématisation de la réflexivité selon Sabine Vanhulle (2004) a retenu notre attention. Elle la définit, en effet, comme « une activité volontaire de la conscience », au cœur de l'écriture « envisagée comme moyen pour mener un travail réflexif qui combine tout à la fois la mise à distance de l'objet, l'introspection et la projection de soi dans un futur professionnel²³ ». Le statut de l'étudiant en FLE, futur enseignant de langue et culture *autres*, rend particulièrement pertinente cette remise en question des conceptions et représentations. Il s'agit de refuser l'idée même de « réponse attendue », qui aurait sa place dans une « grille » ; l'essentiel est la problématisation : « Les écrits personnels participent de reconstructions, de négociations internes, de

résistances – face aux voix d’autrui à l’intérieur de soi – dans un effort de recherche de cohérence²⁴ ».

Tous ces éléments, empruntés à la didactique professionnelle, réinvestissent et réorientent le modèle *a priori* premier que constitue pour le futur enseignant de FLE le *Portfolio européen des langues*²⁵. Certains de ses principes directeurs ont néanmoins guidé notre réflexion, notamment le fait que « le Portfolio embrasse les compétences liées aux différentes langues comme un tout qui ne peut être réduit à la simple somme des apprentissages dans chaque langue²⁵ ». Cependant, suivant les critiques d’Aline Gohard-Radenkovic (2004 a) nous avons élargi les pratiques culturelles aux pratiques vestimentaires, touristiques, alimentaires, sans les réduire à des pratiques sociales attendues (cinéma, théâtre) et qui ne donnent qu’une vision partielle du spectre des activités culturelles d’un étudiant en mobilité. Par ailleurs, la notion même d’évaluation a fait l’objet d’une relecture et d’une renégociation. Ainsi il ne s’agit pas de produire une accumulation de savoirs savants sur le séjour en France, qui ne serait qu’une vision réifiée de la culture *autre*, mais de suivre la démarche préconisée par Geneviève Zarate (2005) : le portfolio doit être le lieu d’émergence de « l’expérience de la diversité et sa mise à distance, auxquelles renvoient les notions de « réflexivité », de « *cultural awareness* », de « distance critique » qui prennent le pas sur des compétences dépendantes du « savoir savant ». Ces nouvelles perspectives sont attentives aux « parcours », à la multitude des combinatoires, antidotes aux figures stéréotypées de la différence, défis aux progressions rectilignes et au cloisonnement des compétences entre langues²⁷ ». C’est ainsi qu’à la suite de Geneviève Zarate et Aline Gohard-Radenkovic (2004 b) nous avons substitué le terme de « reconnaissance » des compétences interculturelles à celui d’évaluation ; nous avons également renoncé à la « grille » de compétences pour envisager la notion de « cartographie », qui a orienté le portfolio vers l’approche biographique.

*Pertinence de l’approche biographique dans les deux champs
de la didactique professionnelle et de la didactique de l’interculturel*

La posture réflexive ne peut faire l’économie d’un questionnement sur la notion même d’identité, *a fortiori* pour l’étudiant en mobilité, futur enseignant de FLE dans son pays d’origine : l’articulation des identités personnelles et professionnelles est pour lui un processus éminemment complexe. Marie-Claude Riopel a établi une synthèse des diverses conceptions de l’identité professionnelle des enseignants : l’identité professionnelle peut être définie en fonction de la culture professionnelle ; des savoirs professionnels ; de la trajectoire sociale ; de la personnalité professionnelle ; de l’identité globale²⁸. La place du sociétal, du psychologique et des compétences professionnelles est en outre fluctuante, selon les individus et les aléas de leur histoire personnelle. Par ailleurs Régis Malet interroge la place de l’identité culturelle dans la constitution de l’identité professionnelle et dans le processus de formation. Ce pré-donné, au caractère totalement implicite (« il n’y a

pas de contrat culturel²⁹»), structure l'identité mais «selon un mode qui reste à élucider³⁰». Cette élucidation doit être le fait même de l'individu prenant conscience que le monde qui l'entoure, le monde vécu, est formé et formant. La problématique identitaire «ne traduit en aucun cas la sphère passive de l'identité³¹». S'inspirant des analyses de Paul Ricœur, il affirme l'intérêt de l'approche biographique dans les récits de formation qui permettent de développer trois espaces-temps fondamentaux³²: l'espace-temps personnel; «lieu où le sujet se développe et s'épanouit selon un rythme, une démarche qui lui sont propres»; l'espace-temps de l'altérité, lieu de l'intersubjectivité où le sujet se découvre «*soi-même comme un autre* parmi d'autres»; l'espace-temps cosmique, présence corporelle au monde où le sujet fait l'expérience de l'espace et du temps, où il se pense habitant du monde «avec lequel il communique et interagit». Parallèlement, il définit conjointement l'identité comme défaut et comme quête, en isolant trois sphères identitaires du sujet en formation: la sphère de la coexistence (le sujet comme sujet social), la sphère de l'héritage (le sujet dans son *habitus* de valeurs, d'appartenance) et la sphère propre, «quête de soi affranchi des espaces hétéronomes de la coexistence et de l'héritage», où le sujet est «être de *possibilisation*».

Tous ces aspects entrent évidemment en jeu dans la construction identitaire du futur enseignant de FLE, enjeux auxquels se superpose la relation à l'*autre* culture. C'est ainsi qu'Aline Gohard-Radenkovic (2009) invite à repenser le rapport à l'altérité chez les étudiants en mobilité: «Notre objectif de chercheur mais aussi de formateur serait donc d'identifier les *tensions* entre cohésion et fragmentation de soi [...]»³³. Elle utilise ainsi le terme de «cartographie», pour évoquer des parcours multiples, complexes: «la diversité des situations de mobilité, celle de leurs motivations, et celle de parcours individuels non linéaires mais fragmentés, [...] dessinent des *cartographies complexes* dans un espace et un temps sans cesse redéfinis³⁴». Elle défend, dans cette perspective, l'utilisation du texte autobiographique, en regard avec les pratiques de formation enseignante. Si le portfolio des étudiants étrangers de l'IUFM de Caen ne se présente pas comme un récit de vie, il intègre néanmoins une dimension autobiographique orientée vers une approche socio-anthropologique, selon les modalités cernées par A. Gohard-Radenkovic: «La prise de distance et la réflexion sur la dimension mobile de l'identité par l'acteur même de la mobilité rendent compte du souci de mise en cohérence entre le vécu et la multiplicité contradictoire du social et offrent un espace de redéfinitions de soi et de l'autre. Cette approche lui permet de devenir *le propre observateur participant de son parcours de vie* [...]. Cette approche lui permettrait aussi de prendre une distance avec son soi et avec l'autre «imaginé», en quelque sorte revisité, selon une approche réflexive³⁵». Nous avons ainsi dirigé les étudiants vers une approche (auto)biographique, permettant de réinvestir la dimension quelque peu réifiée du *Portfolio européen des langues*. «Les récits de vie, écrit encore Aline Gohard-Radenkovic, [...] ont aussi permis d'observer à la loupe la perception rétrospective/introspective de leurs propres expériences interculturelles, indices de l'évolution possible du

rapport à l'autre. Ils traduisent la *mise à distance* de ces expériences au fur et à mesure qu'ils racontent. Ils peuvent traduire aussi l'*émergence consciencisée* de nouvelles représentations, valeurs, attitudes et stratégies, qui sont autant d'indices d'une décentration culturelle et d'*une remise en question* d'un regard naïf et le plus souvent ethnocentré³⁶».

Ces conceptions trouvent également un écho dans les activités proposées par l'équipe du LEA, notamment «construire sa biographie linguistique et éducative³⁷». Il s'agit d'exploiter «les parcours de vie ou les biographies linguistiques et éducatives, en essayant de faire réfléchir sur l'identité comme quelque chose d'unique, mais aussi de pluriel, dans un mouvement de renouvellement permanent. [...] La réflexion sur soi-même ou la conscience de soi est ici confrontée au regard de l'autre, comme un des premiers pas vers la compréhension de la compétence plurilingue et interculturelle et de son importance éducative³⁸».

Ainsi le portfolio des étudiants étrangers de l'IUFM, construit comme cartographie d'une identité professionnelle et personnelle active, se veut-il également lieu de reconnaissance de la formation à l'interculturel des futurs enseignants.

Le portfolio des étudiants étrangers de l'IUFM de Caen

Ce portfolio propose l'écriture de divers textes relevant des quatre catégories retenues par Sabine Vanhulle (2002, p. 235-326), que nous avons adaptées à la réflexivité (inter)culturelle et professionnelle :

- L'autobiographie : production d'un micro-récit de vie autour d'une expérience heureuse ou malheureuse ;
- L'auto-évaluation : s'interroger sur ses états émotionnels, opérer des mises au point sur son évolution dans certaines compétences (linguistiques par exemple) ;
- La manipulation créative des connaissances : écrire sur ce qu'on a appris, comment on a compris tel concept ou telle situation ;
- L'autoguidage professionnel : analyser la pratique et anticiper sur les activités futures à partir de ces expériences.

Le plan (simplifié) du portfolio des étudiants de l'IUFM est le suivant :

- 1/ Fiche d'information curriculum vitæ
- 2/ Motivation concernant mes études en France
- 3/ Contenu de mes études en France
- 4/ Comment se sont développées mes compétences linguistiques ?
- 5/ Comment s'est déroulé mon séjour ?
- 6/ Mes stages dans les écoles
- 7/ Approche comparée (un élément culturel de votre pays d'origine/en France)
- 8/ Listes de mes lectures, films, émission TV, visites, musées, restaurants, rencontres...
- 9/ Mon album multimédia

Aucune rubrique ne réclame la présentation de la ville de Caen, afin d'éviter le « catalogue culturel », remplissage qui rassure, mais n'engage pas personnellement. Les compétences linguistiques sont abordées, mais c'est leur évolution davantage que le niveau atteint qui fait l'objet d'un questionnement : il s'agit d'amener les étudiants à découvrir les interactions qui ont favorisé leur progression. Aucune consigne n'a été donnée concernant l'écriture : ce sont les étudiants eux-mêmes qui ont choisi, en fonction de leur expérience, une approche plutôt autobiographique, auto-évaluative etc., même si certaines rubriques appellent plutôt un type d'approche qu'un autre. Par ailleurs, toute liberté d'organisation a été donnée. Le but était de convoquer les différents axes repérés par Sabine Vanhulle : « fonctions identitaire, heuristique, de mise à distance et de communication³⁹ » (correspondant aux fonctions propres de l'écriture en formation selon Delamotte *et al.*, 2000). Il s'est également agi de convoquer les différentes facettes de l'identité : personnelle, étudiante et professionnelle, « triade énonciative dans laquelle « je » peut s'exprimer sur des plans différents, complémentaires mais parfois aussi conflictuels⁴⁰ ».

Ce portfolio intègre également l'approche de l'interculturel par les représentations, telle qu'elle a été développée par Geneviève Zarate, qui fait de la notion de stéréotype un véritable instrument pédagogique, « rendant caduque toute description prétendument objective de [la] réalité⁴¹ ». Les étudiants ont ainsi été amenés à mettre en œuvre ce principe fondateur : « Comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre⁴² ». Après avoir exprimé leurs stéréotypes sur la culture française, ils les ont examinés à l'aune de leur expérience personnelle ; inversement, ils ont aussi été incités à rendre compte d'expériences vécues de stéréotypes envers leur propre culture. Ainsi trois étudiantes russes ne buvant que du thé ont-elles expérimenté « le Russe buveur de vodka ». Elles ont alors dû réinterroger leur propre identité « russe » qui ne faisait pas question pour elles, à la lumière des représentations des étudiants français, et conjointement de celles des autres nationalités présentes dans le groupe. Ainsi la pluralité des définitions d'une culture « russe » les a amenées à se décentrer, et à envisager également l'approche de la culture française dans une perspective plus ouverte et surtout plurielle. Dans une autre perspective, l'heure des repas en France a suscité un grand nombre de questionnements de la part des étudiants, quant à leur propre rapport à la nourriture d'une part, mais aussi et surtout sur la forte dimension de socialité qui y est attachée et qui n'avait pas été questionnée jusqu'ici. Ainsi les étudiants de culture nordique (Suède, Finlande, Pays-Bas) ont confié avoir eu beaucoup de mal à intégrer l'habitude française de s'arrêter entre 12h et 14h pour déjeuner ; les cours jusqu'à 18h étaient de même très difficiles à suivre pour l'étudiante finlandaise (Jonna) pour qui le repas du soir se prend à 16h. Jonna a néanmoins pris l'habitude de dîner à l'heure française et, au bout de quelques semaines, a conclu dans son portfolio que les Finlandais mangeaient pour se nourrir, alors que les Français mangeaient

pour se réunir et que le repas était plus qu'une nécessité alimentaire : une pratique de convivialité, pratique qu'elle a retrouvée dans le rituel finlandais du sauna, qui n'est pas simplement une habitude hygiéniste (comme beaucoup de Français le croient, a-t-elle noté). Ainsi, grâce à l'analyse de situations culturelles divergentes créant un sentiment de dissonance cognitive, Jonna a-t-elle réussi le pari de l'interculturel, en isolant l'invariant anthropologique unissant deux pratiques culturelles totalement différentes. Citons enfin Dasha, étudiante russe, qui a fait des recherches pour la partie « approche comparée » du portfolio, afin de savoir qui de la crêpe ou du blini était « premier », et quelle culture avait imité l'autre. Elle a alors découvert qu'il s'agissait d'une des premières préparations culinaires répertoriées remontant à l'apparition de l'agriculture. Sa question de départ s'est donc trouvée sans objet et l'a également conduite à modifier son approche des cultures en termes de prééminence. Certaines expériences ont également fait l'objet de micro-récits autobiographiques : une étudiante finlandaise bloquée par la neige en pleine campagne a été prise en stop par une famille qui l'a ramenée à Caen. Le récit s'achève sur un nouveau questionnement : en Finlande, est-ce que la première voiture se serait arrêtée ? L'expérience de la solidarité et l'interaction avec la famille française ont conduit cette étudiante à interroger les règles du vivre ensemble en Finlande et à conclure à la différence de perception des valeurs de liberté et d'autonomie de l'individu. Elle a intitulé cet épisode « le jour le plus malheureux et le plus heureux de mon séjour ».

Toutes ces expériences sont ensuite devenues le centre d'une activité visant à créer le premier cours de FLE de l'année dans une classe de secondaire : les propositions ont fait l'objet de comparaisons et de discussions. Le portfolio inclut également ces productions où la compétence linguistique n'est jamais coupée d'une approche didactique interculturelle globale.

Les étudiants ont, par ailleurs, été poussés à exprimer le conflit et les tensions qui naissent de la confrontation avec la culture cible, sans vouloir les masquer à tout prix derrière un discours préfabriqué. En d'autres termes, éviter les deux dérives pointées notamment par Aline Gohard-Radenkovic (2005) en didactique des langues : « le phénomène de crispation applicationniste » et celui de « raidissement moral⁴³ ». Le premier consiste « en une standardisation des compétences culturelles et interculturelles sur le modèle de l'évaluation des compétences linguistiques du Cadre européen de référence. Cette standardisation ou modèles [...] nous amène à la fois à une décontextualisation et une neutralisation de l'expérience individuelle et collective de la mobilité ». En résumé, les compétences culturelles et interculturelles courent le risque d'être prédéfinies et évaluées selon une grille commune à tous. Le second écueil consiste en une « moralisation des valeurs » : les valeurs prônées (comme la tolérance) sont présentées comme « évidentes » et « non discutées ou du moins peu interrogées en amont dans leur complexité et leur ambiguïté⁴⁴ ». Cet écueil, à terme, peut conduire à exprimer dans le cadre de l'évaluation un discours imposé de l'extérieur, sans en avoir intériorisé les enjeux, parce qu'il s'agit d'un discours attendu. Le portfolio a ainsi rendu

compte d'une discussion autour de la *Déclaration universelle des Droits de l'Homme* de 1948. Chaque étudiant a choisi l'article dont les fondements lui paraissaient indiscutables. Mais le fait qu'une étudiante néerlandaise ait jugé la *Déclaration* «rétrograde», parce qu'elle n'incluait pas le mariage homosexuel⁴⁴ a fait éclater le cadre de la réflexion, jusque-là plutôt convenu. Cette affirmation a entraîné de nombreuses réactions de la part des étudiants. Est ainsi apparu que les clivages n'étaient pas forcément nationaux, ni sexuels ou générationnels, mais qu'il entraînait dans les valeurs et croyances énormément de complexité. Les portfolios se sont faits lieux de réflexion et de transformation de ces discussions, vers l'affirmation que la différence culturelle ne recoupe pas obligatoirement les différences nationales; prise de conscience du caractère parfois irréductible de certaines tensions et oppositions, mais aussi de la dimension *in fine* fédératrice de telles discussions qui, paradoxalement, ont soudé le groupe («Cela nous a rapprochés», écrit une autre étudiante néerlandaise). La prise en compte de cette complexité est également apparue comme fondamentale aux étudiants, particulièrement en didactique du Français Langue Etrangère telle qu'ils devront prochainement la mettre en œuvre.

Conclusion

Nous avons ainsi pu observer la pertinence de l'approche biographique dans la constitution de l'identité (inter)culturelle des futurs enseignants de FLE, celle-ci se structurant dans le cadre d'un portfolio qui abandonne la grille d'évaluation pour une vraie reconnaissance des compétences interculturelles, permettant à chaque étudiant de dessiner sa propre cartographie. Le portfolio apparaît ainsi comme un outil de formation, outil de décentrement et de recentrement, malgré certaines limites, notamment la tentation de fuir l'analyse réflexive en se retranchant dans la pure description des faits culturels, ou la permanence du discours interculturellement correct. À la prise de risque que constitue toute expérience interculturelle, doit répondre la prise de risque de l'analyse réflexive. Tels sont les enjeux de la didactique de l'interculturel, et le portfolio se donne ainsi pour but d'amener les futurs enseignants à en faire eux-mêmes l'expérience. C'est bien, dans tous les cas, la question de l'interaction qui est structurante, que l'*autre* soit le lecteur, l'interlocuteur, l'élève... ou soi-même.

¹ L'étude prend en compte une trentaine d'étudiants, et deux années universitaires (2011-2012 et 2012-2013). Les étudiants (majoritairement des étudiantes) sont originaires de l'UE (Hongrie, Finlande, Espagne, Pays-Bas, Suède) dans le cadre des accords Erasmus. En outre l'IUFM de Caen accueille au moins cinq étudiants russes par semestre.

² Mercè Bernaus, Ana Isabel Andrade, Martine Kervran, Anna Murkowska et Fernando Trujillo Sáez, *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues. Kit de formation*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 2007. Le projet LEA émane du CELV (Centre Européen pour les Langues Vivantes).

³ Voir *infra*.

- ⁴ Mercè Bernaus *et al.* (2007), p. 7.
- ⁵ *Ibid.*, p. 10.
- ⁶ *Ibid.*, p. 10.
- ⁷ *Ibid.*, p. 12.
- ⁸ *Ibid.*, p. 13.
- ⁹ Voir notamment Aline Gohard-Radenkovic, « Interrogations sur la conception de « l'interculturel » dans le *Portfolio européen des langues et autres productions du Conseil de l'Europe* », 2004 a, p. 82-94.
- ¹⁰ Aline Gohard-Radenkovic (2004 a), p. 91.
- ¹¹ Léon Festinger, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford: Stanford University Press, 1962.
- ¹² Gilles Ferréol, Guy Jucquois (Éd.), « Interculturel (didactique de l') », in *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin, 2003, p. 176.
- ¹³ *Ibid.*, p. 177.
- ¹⁴ Jacques Demorgon, *L'Histoire interculturelle des sociétés*, 2^e édition, Paris, Anthropos, 2002, p. 35.
- ¹⁵ Aline Gohard-Radenkovic (2004 a), p. 92.
- ¹⁶ Ferréol, Jucquois (2003), p. 177. D'après les analyses de Martine Abdallah-Preteuille et Louis Porcher. Martine Abdallah-Preteuille, Louis Porcher, *Éducation et communication interculturelle*, Paris: P.U.F., 1996.
- ¹⁷ *Ibid.*, p. 177.
- ¹⁸ Mercè Bernaus *et al.* (2007), p. 15.
- ¹⁹ Dominique Bucheton, « Du portfolio au dossier professionnel: éléments de réflexion », in *Trema* [En ligne] 20-21, *Innover en formation d'enseignants*, mis en ligne le 01 avril 2003, {consulté le 12 juin 2013 - <http://trema.revues.org/1380>. C'est Dominique Bucheton qui souligne.
- ²⁰ *Ibid.*
- ²¹ *Ibid.* C'est Dominique Bucheton qui souligne.
- ²² Je remercie Olivier Sérazin, formateur TICE à l'IUFM de Caen et chargé de l'encadrement pédagogique des étudiants étrangers de l'IUFM, de m'avoir transmis ses documents de travail.
- ²³ Sabine Vanhulle, « Comprendre des parcours d'écriture réflexive: enjeux de formation et de recherche », in Jean-Charles Chabanne, Dominique Bucheton, (Éd.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris, P.U.F., 2002, p. 227-228.
- ²⁴ *Ibid.*, p. 235.
- ²⁵ Ce *Portfolio* a fait l'objet de nombre de critiques, voir notamment Gohard-Radenkovic (2004 a).
- ²⁶ Geneviève Zarate, « L'expérience de la pluralité en situation de mobilité internationale dans la formation d'un capital plurilingue et pluriculturel », in Olivier Bertrand (Éd.), *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques*, Palaiseau, Éditions de l'École Polytechnique, 2005, p. 13.
- ²⁷ *Ibid.*, p. 17.
- ²⁸ Marie-Claude Riopel, *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*, Laval, Les Presses de l'Université Laval, 2006, p. 43.
- ²⁹ Régis Malet, *L'Identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 94.
- ³⁰ *Ibid.*, p. 94.
- ³¹ *Ibid.*, p. 93. C'est R. Malet qui souligne.
- ³² *Ibid.*, p. 135. C'est R. Malet qui souligne.
- ³³ Aline Gohard-Radenkovic, « Peut-on former à la différence? Peut-on « penser la différence » dans la mobilité? », in *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXVIII n° 2, 2009, mis en ligne le 10 novembre 2012, {consulté le 11 juin 2013} <http://apliut.revues.org/3154>.

- ³⁴ *Ibid.*
- ³⁵ *Ibid.*
- ³⁶ *Ibid.*
- ³⁷ Mercè Bernaus *et al.* (2007), p. 22.
- ³⁸ *Ibid.*, p. 23.
- ³⁹ Régine Delamotte, Fabienne Gippet, Anne Jorro, Marie-Claude Penloup, *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*, Paris, P.U.F., 2000, p. 139.
- ⁴⁰ Vanhulle (2002), p. 236.
- ⁴¹ Ferréol, Jucquois (2003), p. 175.
- ⁴² Geneviève Zarate, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris: Didier, 1993, p. 37.
- ⁴³ Aline Gohard-Radenkovic, «De l'usage des concepts de «culture» et d'«interculturel» en didactique ou quand l'évolution des conceptions traduit l'évolution de la perception sociale de l'autre», in Olivier Bertrand, 2005, p. 27.
- ⁴⁴ *Ibid.*, p. 27.
- ⁴⁵ Les Pays-Bas ont légalisé le mariage homosexuel en 2001.

Bibliographie

- M. ABDALLAH-PRETCEILLE et L. PORCHER, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, P.U.F, 1996.
- M. BERNAUS, A. I. ANDRADE, M. KERVAN, A. MURKOWSKA et F. TRUJILLO SÁEZ, *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues. Kit de formation*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 2007.
- D. BUCHETON, «Du portfolio au dossier professionnel: éléments de réflexion», in *Tréma* [En ligne] 20-21, *Innover en formation d'enseignants*, mis en ligne le 01 avril 2003, {consulté le 12 juin 2013 - <http://trema.revues.org/1380>}
- R. DELAMOTTE, F. GIPPET, A. JORRO et M-CI- PENLOUP, *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*, Paris, P.U.F., 2000.
- J. DEMORGON, *L'Histoire interculturelle des sociétés*, 2^e édition, Paris, Anthropos, 2002.
- L. FESTINGER, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford, Stanford University Press, 1962.
- G. FERRÉOL et G. JUCQUOIS (éd.), in *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin, 2003.
- A. GOHARD-RADENKOVIC, «Interrogations sur la conception de «l'interculturel»», in *Portfolio européen des langues et autres productions du Conseil de l'Europe*, 2004 a, p. 82-94.
- A. GOHARD RADENKOVIC et G. ZARATE, *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*, Paris, Didier, Les Cahiers du CIEP, 2004 b.
- A. GOHARD-RADENKOVIC, «De l'usage des concepts de «culture» et d'«interculturel» en didactique ou quand l'évolution des conceptions traduit l'évolution de la perception sociale de l'autre», in Olivier BERTRAND (éd.), *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques*, Palaiseau, Éditions de l'École Polytechnique, 2005, p. 19-30.

- A. GOHARD-RADENKOVIC, « Peut-on former à la différence ? Peut-on « penser la différence » dans la mobilité ? », in *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXVIII n° 2, 2009, mis en ligne le 10 novembre 2012, {consulté le 11 juin 2013 - <http://apliut.revues.org/3154>.
- R. MALET, *L'Identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- M-CI RIOPEL, *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*, Laval, Les Presses de l'Université Laval, 2006.
- S. VANHULLE, « Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche », in Jean-Charles CHABANNE, Dominique BUCHETON, (éd.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, P.U.F., 2002, p. 227-246.
- G. ZARATE, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 1993.
- G. ZARATE, « L'expérience de la pluralité en situation de mobilité internationale dans la formation d'un capital plurilingue et pluriculturel », in Olivier BERTRAND (Éd.), *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques*, Palaiseau, Éditions de l'École Polytechnique, 2005, p. 11-17.

Vers une formation réflexive aux TIC des futurs enseignants égyptiens de langues étrangères

SOPHIE OTHMAN

Ingénieur de recherche,

Université de technologie de Troyes

sophie.othman@hotmail.fr

La formation des enseignants égyptiens de langues étrangères se base sur des méthodes de formation traditionnelles où le formateur est habitué à se conformer à son rôle de détenteur du savoir et à dispenser ce dernier de manière frontale. Nous sommes donc dans un cadre de formation de type magistrale/transmissive, centré sur l'acquisition passive de savoirs disciplinaires et qui a pour conséquence d'enfermer tous les enseignants dans la seule pratique à laquelle ils ont été formés, à savoir la répétition des manuels conçus par le ministère. L'enseignement des langues reste magistral et vise avant tout l'accumulation de savoirs sur la langue. De plus, le niveau de langue des enseignants, déjà insuffisant, se dégrade considérablement au fil du temps, étant donné qu'ils n'ont aucun contact avec la langue étrangère enseignée en dehors du manuel.

En conséquence, de récentes politiques éducatives égyptiennes, motivées par le développement professionnel de l'enseignant, orientent la formation des enseignants de langues vers le travail en réseaux et l'intégration des technologies de l'information et de communication (TIC) dans l'activité enseignante. Notre recherche a pour objectif d'essayer de prendre appui sur ce désir d'innovation, pour introduire dans la formation des enseignants égyptiens des éléments permettant non seulement de s'appuyer sur les technologies les plus modernes, mais aussi de faire évoluer cette formation vers des méthodologies plus adaptées à ce que nous propose la recherche récente.

Dans cet article, nous tenterons de montrer comment on peut essayer d'introduire les TIC, en fonction des contraintes du contexte, mais néanmoins ambitieusement par rapport à un désir d'évolution de ce système transmissif. Nous montrerons les lignes directrices que nous avons dégagées des éléments suivants : cadrage théorique sur la formation des enseignants, analyses de terrain et analyse de différentes expériences d'introduction des TIC dans les dispositifs de formation des enseignants. Nous mettrons également l'accent sur deux problématiques principales, l'approche et le scénario pédagogique. Enfin, nous présenterons une ébauche de formation qui s'appuie sur les différentes pistes que nous allons détailler.

L'article est subdivisé en deux parties : la première fait l'état de la littérature scientifique francophone et anglophone dans les domaines de l'intégration et de la formation aux TIC dans la pratique enseignante ; la seconde

présente notre recherche proprement dite, exposant successivement nos lignes directrices ainsi que nos propositions.

Modélisation de la formation des enseignants

Depuis les travaux de G. Ferry au début des années 80, la formation des enseignants est perçue comme « un processus de développement individuel tendant à acquérir ou à perfectionner des capacités ». Les recherches actuelles sur la formation des enseignants ont tendance à affirmer que former les enseignants ne se limite pas à enseigner ou transmettre une somme de connaissances : c'est avant tout induire des changements de comportements, de méthodes et de représentations. La formation des enseignants peut alors être considérée soit comme un lieu de transmission des savoirs et des compétences, soit comme un lieu de développement de la pensée critique des futurs enseignants et des échanges d'expériences des enseignants praticiens.

La littérature en sciences de l'éducation, notamment les travaux d'Altet (1995), Lang (1996) et Paquay (1994), propose des typologies de modèles du professionnalisme enseignant comme les formations à caractère *académique, technicien, personnaliste, artisanal ou professionnel*. Parmi ces différents modèles de formation, nous retenons celui à caractère *professionnel*, qui estime que l'enseignant est un professionnel qui travaille en autonomie, capable de structurer son propre apprentissage et de critiquer ses pratiques. Ce modèle de formation « centrée sur l'analyse » tend à former l'enseignant à travers la réflexion et l'adoption d'une attitude réflexive et critique. Ce modèle, centré sur la réflexivité et l'analyse, nous intéresse particulièrement, puisqu'il vise, d'une part, la transformation de la personne elle-même et pas seulement l'acquisition de compétences, ce qui favorise un développement personnel autant que socioprofessionnel. D'autre part, il favorise l'émergence de la professionnalisation, qui selon Perrenoud (2002) et Shön (1996) doit constituer un objectif prioritaire à partir de la formation initiale des enseignants.

L'usage des TIC et nouveaux besoins en matière de formation des enseignants

Les TIC occupent de plus en plus de place dans presque tous les domaines et les secteurs de notre société des formations à mettre en place. En effet, les pédagogues doivent jouer un rôle exemplaire, en innovant et en développant une approche où l'intégration d'une nouvelle technologie devient source d'amélioration potentielle. Ils se doivent aussi de former explicitement à l'intégration, c'est-à-dire donner des formations sur la façon d'intégrer les TIC dans la pratique éducative. Mais au-delà du phénomène de société lié à la généralisation des TIC, les enseignants sont incités à les introduire à différents niveaux de leurs pratiques professionnelles, ce qui induit une

transformation profonde des compétences et des modalités liées à l'exercice du métier et à l'évaluation des pratiques professionnelles.

Il est donc justifié de se poser la ques quotidienne.

Les grands axes d'une formation des enseignants aux TIC

À partir d'une analyse de quelques expériences et scénarios de formation des enseignants aux TIC, nous avons tenté de dégager des caractéristiques communes. Ces caractéristiques nous ont permis de regrouper cinq grands pôles de formation aux TIC :

Une culture générale du domaine et approche conceptuelle

On retrouve dans ce volet des formes de panorama du domaine. L'objectif est d'acquérir une culture générale qui permet le développement personnel et l'acquisition de savoir-faire techniques et/ou intellectuels. Il importe de présenter la variété d'usages possibles et de relier chaque type de choix aux contraintes qui lui sont particulières, mais aussi aux paramètres le favorisant ou pas. Dans ce volet, on propose un regard sur les notions, les concepts-clés du domaine et les repères méthodologiques : autoformation, individualisation, apprentissage collaboratif à distance, etc.

Il est toujours éclairant de tenter un panorama historique de l'EAO des années 1970 à aujourd'hui et de relever quelques grands courants qui dépassent le cadre étroit de tel ou tel usage de l'EAO ou du multimédia.

Formation technique

Ce volet s'approche de plus près des aspects techniques, introduction à des langages ou outils de développement, manipulations. L'objectif général de formation est d'acquérir des savoir-faire techniques. Il faut évidemment informer sur les outils existants. Fournir, plutôt que de simples entraînements manipulatoires, quelques principes de fonctionnement et relier les manipulations à ces fonctionnalités plus générales. À titre d'exemple, enrichir ses cours avec des ressources TIC, différents moyens de concevoir un cours avec les TIC.

Formation à l'existant

Cet axe vise à préparer à l'utilisation de produits existants et à la diversité des pratiques envisageables. Une formation à l'expertise de ressources multimédias semble pertinente. Elle peut commencer par donner des éléments pour une expertise argumentée afin que les choix optimaux soient faits pour un usage de ce qui est déjà proposé. Il faut arriver à relier des caractéristiques à des types d'usages possibles.

Formation aux usages

Cette formation permet d'acquérir des savoirs didactiques et des savoir-faire pédagogiques qui permettent aux enseignants d'enrichir leurs pratiques d'enseignement. À titre d'exemple, l'usage des TIC pour l'enseignement/ap-

prentissage de FLE, l'usage pédagogique d'un ou plusieurs outils (blogs, forum, clavardage, etc.), ou la formation à la création des scénarios multimédias.

Formation à la conception de produits

À l'instar ce qui a été dit plus haut, l'accent sera plus porté sur les méthodologies de création de maquettes de ressources que sur la mise en ligne ou la création technique proprement dite.

Le formateur doit néanmoins posséder des compétences diverses à la fois pédagogique, méthodologique et techniques, ce qui implique parfois une répartition de tâches avec une deuxième personne-ressource spécialisée. Une série d'étapes doit être déterminée pour faciliter la réalisation du produit. F. Demaizière (1986) a déjà bien expliqué l'importance de ce courant basé sur l'implication des participants et qui revient de nouveau avec Internet. Ceci implique, facilite et encourage la construction de sites ou de documents numériques. Du point de vue de la formation des enseignants, cette perspective permet d'encourager la pédagogie par projet et de favoriser l'introduction de quelques éléments relevant d'une pédagogie active et non dirigiste.

L'approche réflexive et les TIC comme actions innovatrices dans la formation des enseignants égyptiens

Il faut souligner l'aspect novateur d'une telle approche ou d'une telle intégration des TIC en Égypte et la difficulté à convaincre les atouts d'une telle méthodologie. En effet, tout enseignant face à l'innovation actualise un désir de résistance et c'est justement au formateur d'aider les formés à construire leur propre modèle didactique personnalisé et de les accompagner à adopter toute innovation.

Pour Cros (1997), la réussite d'une innovation suppose qu'un grand nombre des acteurs concernés parviennent à maîtriser et à faire leur l'innovation proposée en l'intégrant au quotidien. Cette intégration des TIC ne s'apprend pas en un seul cours universitaire ou lors d'une formation ponctuelle. C'est un processus exigeant, qui nécessite temps et efforts. Plusieurs chercheurs affirment que ce processus peut s'échelonner sur une période de cinq à six ans. D'autres auteurs soulignent qu'il est évolutif, c'est-à-dire qu'il se déroule au fil d'une série d'étapes allant de la non-utilisation à une utilisation exemplaire.

Nous déduisons alors qu'il est important d'envisager l'intégration des TIC dans *une progression pédagogique cohérente* et bien définie, et nous adhérons à ce point de vue d'autant plus que nous estimons qu'il existe plusieurs phases d'appropriation : la découverte, l'usage, la maîtrise, faire siennes l'innovation, l'intégration au quotidien et la possibilité de détournement et d'adaptation à son contexte.

Pour nous, cette clarification de l'essence de l'appropriation s'avère intéressante puisqu'elle permet de mettre en valeur la nécessité de créer les conditions adéquates d'accompagnement des actions innovantes.

Vers un projet de formation aux TIC pour les enseignants égyptiens de langues étrangères

Nous souhaitons maintenant proposer une ébauche de formation qui s'appuie sur les différentes pistes pédagogiques que nous venons de détailler. En ce qui concerne la formation initiale des enseignants égyptiens, elle prend place pour l'essentiel dans les facultés de pédagogie qui délivrent une licence en quatre ans. Nous proposons la mise en place d'un module clairement identifié TIC dans le plan de formation, réparti sur les deux semestres et durant les quatre ans.

Les buts de l'intégration des TIC dans la formation des enseignants de FLE dans notre contexte devraient être les suivants :

- Permettre aux formés d'acquérir de nouvelles compétences à la fois pédagogiques, linguistiques et technologiques qui les rendront capables d'assumer les rôles d'utilisateur de l'existant, d'adaptateur de scénarios existants, de médiateur et d'accompagnateur de leurs apprenants vers l'autonomie ;
- Amener les formés à un niveau professionnel opératoire leur permettant d'intégrer les TIC dans leur enseignement et à s'en servir en vue de répondre aux demandes pédagogiques ;
- Susciter chez eux la réflexivité, l'esprit critique et la remise en question de leur pratique.

Illustration du volet de formation à l'existant

Examinons à titre d'exemple le contenu d'un module de formation aux TIC qui s'appuie sur la démarche réflexive. Ce module proposerait une introduction à l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans une perspective résolument didactique. Il insisterait sur les liens entre la didactique des langues et l'utilisation des TIC et viserait également à initier les enseignants aux diverses ressources et produits multimédia pouvant intéresser l'apprentissage des langues : cédéroms et sites web.

Modalités de formation

Le public visé est peu familiarisé avec les TIC et habitué à recevoir un enseignement classique très dirigiste. Il risque a priori de se décourager une fois seul face à l'ordinateur. Nous avons donc opté pour des scénarios de formation en présentiel ou mixte.

Caractéristiques du scénario

Le scénario comprendrait des activités d'entraînement à la démarche réflexive.

Phase d'émergence des représentations

L'émergence des premières représentations et impressions des formés par le biais d'un « remue-méninges » sur les termes de base « TIC », « multimé-

dia». Le formateur pourrait demander, à titre d'exemple, aux futurs-enseignants à quoi ils pensent ou ce qu'il leur vient à l'esprit quand ils entendent le mot «TIC». Il pourrait partir des propres expériences de certains formés.

Un deuxième débat permettant de dépasser les premières impressions et préparer le formé à la réflexion. Il s'agit de déterminer les différents rôles et usages des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage. À ce sujet, des questions pourraient être échangées avec les formés afin de susciter leurs interrogations. À titre d'exemples : Pourquoi utiliser les TIC ? Comment les TIC peuvent contribuer à améliorer l'enseignement des futurs enseignants ? En quoi les enseignants de langues sont-ils concernés par les TIC ? Quels TIC aujourd'hui à la disposition des enseignants et apprenants de langues ?

Phase d'approfondissement

Une réflexion sur ce qu'est le multimédia pourrait commencer par une observation d'un produit multimédia non pédagogique et sa comparaison avec un livre ordinaire. Une discussion collective à propos de cette observation peut aboutir à une détermination des caractéristiques du multimédia. Afin de s'appropriier les caractéristiques liées aux spécificités du multimédia, les formés peuvent commencer par visionner et observer quelques ressources en langues, en groupes de deux. Le formateur peut encourager les futurs-enseignants à réfléchir collectivement pour constituer une grille d'analyse de ressource. Par équipes (de deux à quatre personnes), les participants imagineront et prépareront une grille simple à propos de différents aspects d'analyse d'une ressource pédagogique.

Conclusion

On ne peut séparer sans risques une formation au multimédia de compétences didactiques et pédagogiques fondamentales qu'il ne faut pas considérer comme allant de soi. Le retour sur les compétences de base du métier et l'ouverture pluridisciplinaire (sciences de l'éducation, sociologie, gestion de l'innovation, ergonomie) sont incontournables si l'on ne veut pas enfermer la formation au multimédia dans une approche purement techniciste et si l'on veut éviter des dérives mal contrôlées.

C'est par le biais méthodologique plus que technique que nous souhaitons envisager l'avenir. Sachant que les propositions faites ici ne constituent pas un ensemble de propositions idéales, mais plutôt des «activités pour la réflexion et la pratique» basées sur l'expérience vécue.

Bibliographie

- M. ALTET, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 1995.
C. BÉLISLE, et M. LINARD, «Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC?», *Éducation Permanente - Technologies et approches nouvelles en formation*, n° 127, 1996, p. 19-47.

- F. Cros, «L'innovation en éducation et en formation», *La Revue Française de Pédagogie*, n° 118, 1997.
- F. DEMAIZIÈRE et Y. Minvielle, «Quelles compétences et quels modes de formation pour les formateurs ?», in Naymark, J. (dir.) *Guide du multimédia en formation*, Paris, Retz, 1999, p. 324-336.
- M. DEVELAY, «Introduction à la partie II», in Guir (dir.), p. 117-125.
- M. FABRE, *Penser la formation*, Paris, PUF, 1994.
- R. GUIR, (dir.), *Pratiquer les TICE – Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002.
- G. MALGLAIVE, *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990.
- F. Mangenot, «Une formation «située» de futurs enseignants au multimédia», in Tardieu C. et Pugibet V. (coord.), *Langues et cultures*, Dijon, CRDP de Bourgogne, 2005, p.123-133.
- V. LANG, «Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation», *Recherche et Formation* n° 23, 1996, p.9-27.
- Ph. PERRENOUD, «Quelle formation pour un métier nouveau ?», *Éducateur* n° 17, 1992, p. 26-27.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_10.html#copyright.
- D. A. SCHÖN, *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques, 1994.

Réflexions sur les interférences entre action collective, pratiques réflexives et construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants de Français Langue Étrangère

ÉMILIE PERRICHON

Maître de conférences FLE

Responsable du Master FLE et Ingénierie de formation

Université du Littoral Côte d'Opale

Laboratoire: HLLI (EA 4030) Equipe MUSE/LCEM

emilie.perrichon@gmail.com

Le professionnel est considéré comme un praticien qui a acquis par de longues études le statut et la capacité à réaliser en autonomie et en responsabilité des actes intellectuels non routinier dans la poursuite d'objectifs en situation complexe (Lenosse, 1989; Bourdoncle, 1993). (In Paquay, 2012, p. 30)

Introduction

C'est une réflexion sur la professionnalisation des futurs enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) qui est à la base de ce travail. Il s'agira, à travers une étude menée au sein de plusieurs promotions de master FLE IF (Français Langue Étrangère et Ingénierie de Formation) de l'Université du Littoral Côte d'Opale, d'analyser le rôle des pratiques réflexives et le rôle de la constitution d'une autobiographie professionnelle (propre à chaque futur enseignant) dans le processus de professionnalisation. Comment se construit l'identité professionnelle (individuelle et collective) de ces futurs enseignants de FLE? Quel(s) rôle(s) tiennent les pratiques réflexives dans la construction de l'identité professionnelle de ces enseignants? Quel(s) rôle(s) attribuer à la réflexion sur l'agir d'enseignement dans la professionnalisation de ces enseignants?

L'hypothèse de départ est que les récits autobiographiques permettent aux futurs enseignants de langue de définir des profils spécifiques et de se préparer à co-agir professionnellement et socialement. En relatant leurs expériences d'acteur social, notamment dans leur vie d'apprenant et à travers un questionnement sur les cultures didactiques et les stratégies d'apprentissage, les futurs enseignants de langue se construisent ou se reconstruisent une identité professionnelle, individuelle et collective, conjointement à leur choix et à leur parcours de formation à la didactique des langues et des cultures. Par ailleurs, ils peuvent par là prendre en compte certains éléments de leur biographie qui ont structuré leurs choix professionnels.

Il s'agit donc de considérer l'autobiographie d'une professionnalité émergente comme mode de compréhension de l'autre, de réappropriation de

l'identité culturelle et langagière des étudiants, d'accompagnement dans un parcours professionnel en construction ou en reconstruction, de déconstruction puis reconstruction de leurs représentations de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue, de préparation à la co-action en milieu professionnel.

Ces considérations posent la question des interférences entre pratiques réflexives et construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants de FLE.

Cette réflexion sur la construction identitaire des futurs enseignants de FLE émane d'un croisement entre mise en place de dispositifs pédagogiques spécifiques alliant réflexivité et action collective¹ dans le cadre du master FLE de l'Université du Littoral Côte d'Opale, l'analyse textuelle et discursive d'autobiographies professionnelles et de portfolios d'étudiants depuis 2009 et l'étude des politiques éducatives nationales et internationales en matière d'enseignement (entre autres, Unesco, Conseil de l'Europe) et plus spécifiquement de la formation initiale en FLE (analyse des fiches RNCP des masters FLE entre autres).

Rôle des pratiques réflexives et le rôle de la constitution d'une biographie professionnelle dans le processus de professionnalisation

Cette démarche réflexive fait partie de l'évaluation et de l'auto-évaluation que tout enseignant, quel qu'il soit, doit faire et répéter tout au long de sa carrière professionnelle car rien n'est jamais acquis.²

L'autobiographie comme pratique réflexive de construction de son identité professionnelle

Il est important dans un premier temps de préciser ce que l'on entend par « pratiques réflexives » et « réflexivité ». Ces notions sont rattachées à des conceptions spécifiques, liées en grande partie à ce qu'on nomme « culture éducative », « culture d'apprentissage » ou « culture didactique ». Dans le monde de la formation pour adultes, la priorité n'est plus uniquement l'acquisition de connaissances mais également le développement de compétences co-actionnelles et de savoir-agir spécifiques. C'est pourquoi nous voyons émerger de plus en plus de formations initiales qui développent leur curriculum *dans* et *à partir de* contextes réels ou reconstitués (« réellement » ou « virtuellement » dans le cadre de *serious game* par exemple).

Ainsi, le terme « réflexive » dans l'expression « pratique réflexive » peut être envisagé différemment selon le point de vue que l'on adopte, suivant le contexte (réels ou « reconstitués ») et suivant, très généralement, la culture didactique dans laquelle on se situe d'emblée.

Comme en témoignent les données recueillies à travers l'analyse des discours des futurs enseignants de FLE, le terme peut revêtir différentes significations (qui peuvent être par ailleurs complémentaires) pour les futurs enseignants :

- Le sens de « méta-réflexion ».
 - Le sens « d'abstraction réfléchie » dans le sens où l'entend Piaget « d'action que je génère et qui a une conséquence sur d'autres ».
 - Le sens de « retour sur soi/sur son action » (démarche méta-évaluative) tel que l'a, entre autres, défini Legendre (1988, p. 488): « Mode de réaction pausée, circonspecte, évitant la précipitation dans les jugements, à la perception d'un stimulus, d'une stimulation quelconque. Relation dialectique de la prise de conscience du sujet sur lui-même et des possibilités d'action sur l'extérieur qu'entraîne cette prise de conscience ». (Arguel, M., 1982)
 - Le sens de verbalisation de l'action passée pour l'action future.
- C'est une combinaison de ces différents sens que je propose d'adopter et de développer dans la perspective de cet article.

L'autobiographie, une démarche méta-autoévaluative

L'autobiographie professionnelle apparaît pour les futurs enseignants comme une véritable démarche méta-évaluative et méta-réflexive incontournable dans la construction de leur identité professionnelle en émergence. Ce retour réflexif est en effet de prime abord envisagé comme une auto-évaluation avant de donner naissance à une méta-évaluation et il représente des modes de verbalisation spécifiques lorsqu'il est utilisé conjointement à la mise en place d'une tâche collective.

Le préfixe auto- est un préfixe d'origine grecque signifiant par soi-même. Il paraît à première vue s'opposer au préfixe co- qui signifie avec, ensemble. Or s'auto-évaluer, ce n'est pas seulement s'évaluer soi-même, c'est aussi s'évaluer par rapport aux autres et évaluer ses compétences au regard de la réaction que mon action a suscitée ou va susciter chez l'autre. Je ne peux dire si mon action est réussie qu'au regard des autres. Si je peux dire « je suis capable d'interagir avec quelqu'un d'autre », c'est que cet autre m'a envoyé un feedback me permettant de savoir que mon action est réussie.

« L'auto-évaluation n'est pas réductible à l'autoréférence. Elle n'a rien à voir avec l'individu, cette illusion d'indépendance et de liberté. Il y a de l'autre en soi et soi parmi les autres. L'auto-évaluation n'est pas le contraire de l'hétéro-évaluation, elle passe par l'hétéro-évaluation : j'ai besoin de l'autre pour faire réflexion sur mon destin. » (Vial, 2001, p. 118)

Il s'agit d'amener l'individu à s'interroger sur ses compétences à agir seul *pour* et *avec* d'autres. Le formateur d'enseignants se focalise sur les pôles de « prise de recul », de « ressources » et de « pratiques ». Il doit en effet donner aux futurs enseignants qu'il forme les ressources nécessaires pour pouvoir agir et réussir dans des situations définies en leur donnant également les outils pour une réflexivité sur l'agir passé, en cours et à venir. Cette prise de recul sur ses compétences peut se travailler par l'intermédiaire de pratiques co-évaluatives.

Dans cette optique, deux modes de verbalisation peuvent être alors envisagés (d'après Le Boterf, 2000, p. 163):

- La verbalisation simultanée, qui se réalise en temps réel au fur et à

mesure du déroulement d'une activité. Elle a l'avantage de prendre appui sur des objets matériels qui sollicitent la compétence et de minimiser les difficultés de mémoire, mais elle est soumise aux pressions des contraintes de temps et risque de conduire à des états de surcharge cognitive du sujet. Celui-ci ne peut bénéficier du temps de réflexion qui lui est souvent nécessaire pour expliciter et mettre en forme sa façon d'agir et doit pouvoir mettre en œuvre des automatismes qui ont justement pour fonction d'éviter le temps de la réflexion.

– La verbalisation différée, qui s'effectue en décalage avec l'activité, une fois celle-ci réalisée. Elle a l'avantage de donner le temps de la réflexion, de ne pas perturber la mise en œuvre des automatismes, mais elle pose des problèmes de mémoire. Elle risque de laisser perdre des informations importantes dans le récit du processus de construction de la réponse compétente

Il s'agit de pouvoir combiner les deux types de verbalisation afin de préparer les futurs enseignants à l'apprentissage du retour sur soi et de la réflexivité sur l'action passée.

Nous pouvons enrichir le modèle ci-dessus par trois types de verbalisation :

– La verbalisation en rétro-action : elle se déroule sur le mode de la réflexivité in *modo praeterito* (Schütz, 1987, p. 111-112). Elle prépare les enseignants en devenant à l'auto-évaluation dans le sens où elle leur permet de s'assurer de leurs acquis par un retour sur son action passée.

– La verbalisation en cours d'action : elle se déroule sur le mode du *modo presenti*, elle permet notamment la co-évaluation.

– La verbalisation en projection : elle se déroule sur le mode de l'imagination in *modo futuri exacti* au sens que Schütz lui donne. Elle est primordiale dans la préparation de la mise en place d'un projet ou de tout type de tâche authentique à orientation sociale.

Dans cette perspective, auto-évaluation et co-évaluation sont fortement liées. Pour co-évaluer correctement, il faut savoir s'auto-évaluer. Co-évaluer, c'est avant tout évaluer ensemble des compétences à agir collectivement. Cette pratique demande de la part des futurs enseignants de prendre du recul sur leur formation en développant chez eux la réflexion sur la co-action passée, en cours et à venir par la verbalisation en rétroaction, en cours d'action et en projection. Cette prise de recul s'avère nécessaire pour une prise de conscience des compétences acquises et celles qui restent à acquérir. En outre, cette pratique évaluative permet également d'entraîner les futurs enseignants à acquérir des savoirs actionnels tels que les savoir mettre en commun, les savoir négocier et les savoir décider, puis de développer la verbalisation de ces savoirs.

La biographie professionnelle comme espace de formation aux modes d'action collective

À travers ces formes de verbalisation, il s'agit de développer des savoir agir que l'on peut définir comme l'ensemble des savoirs mobilisés par le

futur enseignant au sein d'un agir social « normé » collectif. Ils sont constitués de savoirs actionnels comme les savoir décider, les savoir collaborer, les savoir négocier, etc. À ce sujet, la contribution de Schön permet de distinguer « la réflexion dans l'action » et « la réflexion sur l'action ». La pratique réflexive est la réflexion sur l'action, sur la façon d'agir dans une dynamique constructive. La « constance d'un système d'évaluation est une condition sine qua non à la réflexion en cours d'action. C'est ce qui rend possible la structuration initiale d'une situation problématique (...) » (Schön, 1983, p. 324)

On remarque alors que le savoir analyser complète le modèle de la compétence collective énoncée par Le Boterf (2000, p. 233) (savoir agir, pouvoir agir et vouloir agir) et des leviers du management pour favoriser la coopération composée de trois pôles : le savoir coopérer, le pouvoir coopérer et le vouloir coopérer.

De la construction de l'identité professionnelle

Cette analyse comme une pratique à la fois d'auto-évaluation et d'autoformation s'impose comme étape socle de la construction d'une identité professionnelle en prenant en compte nos points forts et nos faiblesses pour transformer certains points et se défaire d'autres.³

La question des représentations: interférences entre identité professionnelle et identité personnelle

Dans l'étude menée et relatée ici, l'interférence entre identité personnelle et identité professionnelle semble constituer le socle sur lequel le futur enseignant construit sa professionnalité émergente. C'est une sorte de convergence entre représentation de soi, marqueur d'identité personnelle et représentation du métier, marqueur d'identité professionnelle qui se donne à voir dans les autobiographies professionnelles. À l'instar de Leopold Paquay (2012, p. 24), nous pouvons affirmer que « la formation initiale n'est qu'une phase dans le développement de l'expertise et l'identité enseignantes. Mais une caractéristique spécifique des formations initiales d'enseignants est que les étudiants ont une connaissance intime du métier auquel ils se présentent. Le futur enseignant s'est forgé des représentations profondément ancrées au long d'une période de socialisations primaires ».

Ces représentations se fondent sur l'expérience vécue en tant qu'élève et se construisent à partir de modèles et d'anti-modèles d'enseignants rencontrés ou fantasmés, ou projetés. Les choix professionnels se développent en fonction très généralement de ce que le futur enseignant a vécu : sa scolarisation et son rapport à l'enseignant, basé sur l'action ; mais également à travers ce qu'il aurait aimé vivre, construisant alors un modèle fantasmé d'enseignant basé sur le mode de l'imagination (prise dans le sens de projection⁴, développé par le phénoménologue Alfred Schütz). La représentation en ce sens se constitue comme un outil de construction de l'identité professionnelle. « Ancrées dans la complexité de leurs interactions avec les motivations qui se

les donnent et les discours qui les formulent, les idées-images chez l'enseignant relatives au métier et à la formation vont orienter ses conduites : d'abord quant à la décision d'enseigner, ensuite dans la classe. Ces idées-images vont influencer dès lors les compétences qui seront exercées et déterminer en partie leur niveau d'acquisition. » (Baillauquès, *in* Paquay, 2012, p. 65).»

Nous remarquons à travers l'analyse des autobiographies professionnelles que les futurs enseignants fondent leurs images du métier à travers leurs représentations vécues et/ou imaginées (projetées) de l'apprentissage/de l'acte d'apprendre/de l'élève et de l'enseignement/de l'acte d'enseigner/ de l'enseignant :

- Pour comprendre comment l'identité professionnelle se construit.
- Pour comprendre et faire émerger les figures enseignantes et apprenantes qui guident/vont guider les choix futurs.
- Pour dresser sa carte d'identité professionnelle et comprendre comment agir.
- Pour responsabiliser la prise de décisions.
- Pour comprendre ses références externes et internes.
- Pour prendre conscience de ses mécanismes intériorisés véhiculés par les représentations de ce que *doit être* un « bon » enseignant.
- Pour comprendre globalement quel rôle jouer en tant qu'enseignant.

Ces représentations se fondent sur l'apprentissage comme action vécue ou subie, et action suscitée. Elles sont par conséquent opératoires dans le sens où elles sont le fondement de l'action enseignante à venir. En effet, lorsque la matière enseignée a été appréhendée différemment du fait que, dans un cas, elle est langue maternelle, dans l'autre cas langue étrangère, l'affect ne va pas se situer sur le même plan et cela a des conséquences sur les représentations même que se fait le futur enseignant de son métier.

Pour les futurs enseignants non natifs ayant appris le français comme langue étrangère, on constate que l'enseignement-apprentissage se fonde directement sur cette expérience et occulte d'autres apprentissages, alors que les Français natifs fondent avant tout leurs analyses sur leurs expériences multiples d'apprentissage (langues étrangères mais pas seulement). Ils semblent davantage centrés sur le style d'enseignement ainsi que la personnalité de l'enseignant alors que les futurs enseignants non natifs sont davantage centrés sur les contenus linguistiques et culturels. Ceci peut s'expliquer en partie par le rôle que joue l'appréhension de la matière (ici la langue française) dans le processus affectif qui mène l'apprenant à être enseignant.

« Pas tout à fait de l'autre côté du miroir »

Cette phrase prononcée par un étudiant en master FLE sur sa professionnalité émergente est intéressante à plusieurs titres. Elle fait référence à deux mondes, celui de l'étudiant et celui de l'enseignant. Nombre d'étudiants ont la sensation de n'être pas encore tout à fait de « l'autre côté » du miroir. Mais

peut-on vraiment parler de miroir ? *Ce que je suis comme apprenant conditionne-t-il ce que je serai comme enseignant ?*

Ce déterminisme remarqué à plusieurs reprises dans le discours des futurs enseignants semble fondé sur certains mécanismes intériorisés par le futur praticien comme les choix méthodologiques, les choix de personnalité enseignante, le choix de son style d'enseignement etc. L'exercice de la réflexivité est pour beaucoup une véritable prise de conscience de la fragilité de leur professionnalité émergente mais c'est également une sorte de reflet de ce qu'il se représente être deux versants d'une même individualité.

Vers des dispositifs éthiques professionnalisants

L'enseignant ne se restreint pas au rôle de transmission des connaissances, il est également un éducateur pour donner des méthodes, des outils et pour faire découvrir le monde aux apprenants tout en respectant une certaine éthique.⁵

Former un professionnel, former un enseignant

De manière générale, ce que *doit* pouvoir faire un professionnel a été décrit à de nombreuses reprises (entre autres, Donnay et Charlier, 1990 ; Paquay, 2012 ; Vacher, 2011 ; Vanhulle, 2009 ; LeBoterf, 2007, etc.). Il en ressort qu'une personne « professionnelle » doit être capable d'analyser et de gérer des situations complexes ; de prendre des décisions ; de faire des choix ; de s'adapter à toute situation ; de mobiliser des savoirs, savoir être, savoir faire, savoir agir ; de faire de façon à la fois rapide et « réfléchi le choix de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques ; de puiser, dans un large éventail de savoirs de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats de les structurer en dispositif ; d'adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience ; d'analyser de façon critique ses actions et leurs résultats ; enfin, de par cette évaluation continue, d'apprendre tout au long de sa carrière. » (Paquay, 2012, p. 30)

Les modèles mis au jour s'appuient sur un modèle rationaliste de l'action enseignante mais ce modèle s'est progressivement enrichi au fil du temps pour répondre aux exigences d'un métier de plus en plus complexe et aux tâches de plus en plus variées, comme en témoigne l'analyse des annonces d'emploi FLE et les fiches métiers en relation avec ce domaine. En effet, l'analyse récente des fiches du Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) des masters professionnels FLE montre que le futur professionnel devra être capable, à l'issue de sa formation, non plus seulement d'enseigner et/ou de former des enseignants, d'animer, de gérer une classe, mais également de gérer une équipe, un projet ; de concevoir des environnements d'apprentissage ; de concevoir des programmes ; d'évaluer des élèves, des dispositifs, des politiques éducatives ; de choisir, de planifier ; de collaborer avec des pairs ou avec des institutions ; de coordonner des projets, des programmes, des équipes etc. Les savoirs qui semblent nécessaires

actuellement lorsque l'on croise l'analyse des contenus de formations avec les demandes (offres d'emploi) sont les savoir analyser, les savoir mobiliser (Richer, 2013, p. 66), les savoir-évaluer et les savoir-agir. Nous retrouvons donc bien ici une convergence importante des pratiques réflexives avec des pratiques co-actionnelles.

La liste des métiers auxquels peut prétendre un futur professionnel du FLE elle aussi s'est considérablement complexifiée : enseignant de FLE, concepteur de formation, formateur d'enseignants, coordinateur pédagogique, directeur de formation, responsable pédagogique etc.

L'offre de formation s'est alors de fait considérablement complexifiée elle aussi, à la fois pour répondre à ces « nouvelles » exigences mais également pour répondre à un besoin de plus en plus présent de « retour » aux « fondamentaux », d'éthique et de responsabilisation dans l'action collective du futur enseignant. L'étude des biographies professionnelles a mis au jour que cette complexification des rôles et la diversification des tâches n'est pas vraiment encore conscientisée par les futurs professionnels du FLE.

Les dispositifs professionnalisants prennent de plus en plus en compte cette dimension « collective » du métier et intègre dans leur curriculum le retour sur l'action vécue comme pratique méta-évaluative et constructive. Cette évolution s'est faite progressivement depuis un peu plus d'une décennie sous l'influence des politiques éducatives, entre autres sous l'influence de l'Unesco avec la *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur* en 1998, puis du *Cadre Européen de Référence pour les Langues* en 2001 et enfin, plus globalement sous l'influence des politiques éducatives nationales.

Pour des dispositifs éthiques et une réflexivité impactante

Nous voyons alors poindre une nécessité d'une approche orientée vers les situations de travail, et vers une approche curriculaire des formations d'enseignants mais également vers des formations dotées d'une dimension éthique. « La démarche réflexive partagée dans la relation évaluative participe d'une activité conjointe, négociée (Mottier, Lopez, 2007), corégluée (Allal, 2007). Elle ne consiste pas simplement à revenir sur l'action pour l'améliorer mais à en repenser les buts fondamentaux en les investissant, précisément, de conscience et d'intentionnalité. » (S. Vanhulle, 2009)

Et c'est dans cette perspective de conscience et d'intentionnalité que nous pouvons envisager la collaboration comme mode privilégié de formation car c'est dans l'action collective que les étudiants mobilisent toutes les composantes de la compétence citoyenne, noyau éthique de la compétence professionnelle, notamment par l'utilisation de savoir faire et de savoir agir au sein du dispositif de formation initiale. Le terme « dispositif » est à entendre ici au sens de dispositif éthique et l'on peut le définir comme un ensemble de mesures prises et de moyens mis en œuvre dans un but déterminé. Un dispositif éthique comprend dès lors toutes les mesures prises dans une organisation, une entreprise ou dans la société afin d'assurer ou d'améliorer la qualité du vivre ensemble en faisant appel à l'éthique (d'après le Centre

interfacultaire de recherche en éthique appliquée, CIREA). À l'instar de Simone Baillauques (1990), on peut en outre se poser la question du lien qu'entretiennent professionnalisation et développement personnel de l'individu mais également l'impact sur son système de valeur. Aussi, l'écriture réflexive peut se lire à la fois comme écriture de soi et écriture du développement professionnel. Il s'agit en somme d'un phénomène de verbalisation de l'action réalisée ou imaginée à la lumière de son propre fonctionnement. L'accompagnement réflexif de pratiques professionnelles semble nécessaire à plusieurs titres. «Partir davantage des situations de pratique professionnelle pour construire des dispositifs de formation, c'est en fait s'inscrire dans une logique de didactique professionnelle.» (Pastré, p. 201, p.283 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) » (*in* Paquay L., 2012, p. 21). Il s'agit alors de proposer un travail sur le développement de stratégies et de compétences collectives spécifiques qui doit généralement passer par le développement de pratiques réflexives et la mise en place de procédures d'analyse du travail.

Panel allant du savoir analyser (décrit par Altet en 1994) comme un objectif de formation, une ressource pour permettre aux futurs enseignants de réfléchir *dans* et *sur* l'action produite ainsi que sur les effets de cette action sur soi et sur autrui puis la gestion de la communication de ces effets.

Nous pouvons parler d'une réflexivité que l'on peut qualifier d'*impactante* ou *agissante* puisque suscitant une action et rétroaction de la part de plusieurs acteurs. Cette réflexivité impactante se manifeste sur plusieurs niveaux et a des conséquences sur la formation en elle-même : sur la motivation⁶, l'action future *avec*, *sur* autrui, l'action future d'autrui, sa propre action à venir, le processus de professionnalisation, la confiance en soi et en autrui (en acceptant le regard), le métier futur, les représentations et sur leur évolution.

Il s'agit en fin de compte de responsabiliser la prise de décision individuelle et collective par la réflexivité et de l'intégrer dans le processus de professionnalisation que représente la formation. Cette responsabilité permet de développer une compétence citoyenne qui peut s'expliquer à partir de facteurs affectifs que le futur enseignant apprend à gérer par la verbalisation et la réflexivité.

Pour quelles compétences ?

Dans les discours des futurs enseignants, l'affect est généralement très présent dans leurs choix professionnels et c'est très souvent l'affect qui est source de leur décision d'enseigner, qu'il soit orienté vers la figure de l'enseignant (pour les francophones) ou vers l'objet d'apprentissage (pour les non-francophones). L'affect apparaît dans l'analyse des discours des enseignants en relation de codépendance avec l'action et cette codépendance se manifeste dans les continues transitions entre phénomènes affectifs, représentationnels et opératoires, visibles dans l'action pédagogique. Nous pouvons qualifier de compétence émotionnelle cette capacité à gérer ces états

affectifs. En effet, la compétence émotionnelle désigne l'ensemble des aptitudes nous permettant de nous gérer et de gérer nos actions collectives efficacement. La conscience de soi émotionnelle permet de développer l'autoévaluation et la confiance en soi; la gestion de soi permet le contrôle, la fiabilité, la conscience professionnelle, l'adaptabilité et l'innovation; l'intelligence interpersonnelle et intelligence sociale permettent de développer la gestion des conflits, la collaboration, le travail d'équipe, ainsi que l'exploitation de la diversité et la conscience sociale (d'après Boyatzis, McKee et Goleman, 2005).

On constate que les pratiques réflexives permettent de confronter un système de valeur individuelle à un système collectif de valeurs professionnelles comme point de départ de l'agir-référent collectif dont parle Bronckart (2005). C'est ce que l'on peut nommer la compétence d'interpellation éthique qui correspond précisément à la capacité à communiquer des valeurs communes pour agir avec autrui. Le terme de valeur est ici à entendre dans le sens donné par Georges A. Legault (1999, p. 127) dans le lexique de son livre *Professionalisme et délibération éthique*: «Élément de la motivation effective permettant de passer de la décision à l'acte. Elle constitue la fin visée par l'action envisagée dans la décision et se traduit verbalement comme raison d'agir et comme sens de l'action en créant une ouverture au partage de sens pour toutes les personnes impliquées par la décision.»

Cette description met l'accent sur la place de la valeur dans la motivation d'agir. Les valeurs efficaces dans une décision sont celles qui poussent à agir de telle ou telle façon. Cela permettrait alors de développer une compétence motivationnelle qui rendrait capable l'acteur de s'interroger sur ce qui le pousse à agir, son implication dans l'action selon le questionnement suivant: *Pourquoi j'agis? Pourquoi j'agis de cette façon? En quoi mon agir modifie l'agir de l'Autre?* Mais aussi l'implication de l'agir d'autrui selon un questionnement similaire: *Pourquoi est-ce que tu agis? Pourquoi est-ce que tu agis de cette façon? En quoi est-ce que ton agir modifie mon agir?*

Conclusion

L'action collective semble être au cœur de la diversification des rôles et de la complexification des tâches demandées aux futurs enseignants de FLE et les pratiques réflexives ont un rôle important à jouer dans la prise de conscience de cette complexité. Il s'agit en fin de compte de comprendre *comment* et *pourquoi j'agis* pour être capable d'évaluer *mon action au sein de* et *par* l'action collective et ainsi co-agir efficacement en situation pédagogique. L'analyse de discours des futurs enseignants de FLE coordonnée à la mise en place et à l'étude de dispositifs spécifiques alliant pratiques réflexives à l'action collective permet de mettre au jour une compétence complexe entre interpellation éthique, recherche des motifs d'action, gestion des états affectifs (connaissance de soi et des autres) et compétence à agir *avec* et *pour* d'autres.

Ainsi, pour répondre aux mutations actuelles des formations universitaires d'enseignants et du métier d'enseignant de FLE, il paraît important de penser la formation comme un lieu de déploiement des leviers de la coopération et de la collaboration entre pairs conjointement au développement d'une réflexivité *impactante*.

¹ Projets pédagogiques mis en place depuis 2009 dans le cadre de cours avec une analyse conjointe du rôle de l'action individuelle de l'étudiant au sein de l'action collective par l'étudiant lui-même à travers la rédaction d'un portfolio réflexif.

² Extrait d'autobiographie professionnelle rédigée par les étudiants du master Français Langue Étrangère et Ingénierie de formation de l'Université du Littoral Côte d'Opale.

³ Extrait d'autobiographies professionnelles rédigées par les étudiants du master Français Langue Étrangère et Ingénierie de formation de l'Université du Littoral Côte d'Opale.

⁴ L'attitude réflexive de l'acteur sur ses actes déjà effectués (rétroaction) permet de réguler ou d'évaluer son action présente en vue d'une action projetée (projection). Cette attitude réflexive peut renvoyer à certains aspects de l'expérience comme mode d'action. La distinction entre projection (blueprint) et imagination (fancying) que propose Schütz permet de comprendre les enjeux d'une action au mode futur. En effet, « c'est la référence de la projection à un stock de connaissances disponibles qui distingue la projection de la simple imagination. [...] Dans l'imagination pure, je ne suis gêné par aucune limite imposée par la réalité. » (1998, p. 59)

« Cependant, la projection de réalisations ou d'actions extériorisées est une imagination motivée, motivée par l'intention anticipée de réaliser le projet est une condition pour toute projection qui pourrait être traduite en un but. Une projection de ce type est une imagination au sein d'un cadre donné ou mieux encore d'un cadre imposé, imposé par la réalité au sein de laquelle l'action projetée devra être réalisée. Ce n'est pas, comme la simple imagination l'est, une pensée sur le mode optatif, mais une pensée sur le mode potentiel. » (Schütz, 1998, p. 60)

⁵ Extrait d'autobiographies professionnelles rédigées par les étudiants du master Français Langue Étrangère et Ingénierie de formation de l'Université du Littoral Côte d'Opale.

⁶ Dans le sens étymologique du terme.

Bibliographie

- M. ALTET, «Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser», in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck, 1996, p. 27-40.
- S. BAILLAUQUÈS, *La formation psychologique des instituteurs*, Paris, PUF, 1990.
- J.-M. BARBIER, (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996.
- R. BOYATZIS, D. GOLEMAN et A. MCKEE, *L'intelligence émotionnelle au travail*, Paris, Village Mondial, 2005.
- G. LE BOTERF, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Eyrolles, 2000.
- A.G. LEGAULT, *Professionnalisme et délibération éthique*, Québec, PUQ, 1999.
- M. MOLINIE, (coord.), «Biographie langagière et apprentissage plurilingue», *Le français dans le monde*, Recherches et applications n° 39, janvier 2006.
- L. PAQUAY, M. ALTET, E. CHARLIER et Ph. PERRENOUD, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck, 2012, 4^e édition.
- E. PERRICHON, «Réflexions sur la place de l'action collective dans la professionnalisation des enseignants de FLE en formation initiale», *Revue Raisons, comparaisons, éducations*, La Revue française d'éducation comparée, numéro 9, Fabrice Barthélémy (coordinateur), Dominique Groux (rédacteur en chef): «L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs», L'Harmattan, Collection Éducation comparée, 2013 a.
- E. PERRICHON, «La pédagogie universitaire de projets au service de la professionnalisation de la formation initiale et continue des futurs professeurs de FLE. L'exemple du master FLE et ingénierie de formation de l'ulco», *Les cahiers de l'ASDIFLE*, Paris, CLÉ International, 2013 b.
- E. PERRICHON, «Analyse des considérations sur le travail collaboratif en ligne et à distance des étudiants en master FLE. Rôles et postures des participants dans une formation en ligne de type actionnel», *Actes du colloque international JOCAIR 2010*, Amiens, juillet 2010: «Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau; Acteurs et Objets Communicants, Vers une éducation orientée objets?»
- E. PERRICHON, «Pédagogie du projet: De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective», *Actes du colloque «Problématiques culturelles dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, mondialisation et individualisation: approche interdisciplinaire»* (colloque international, Université de Tallinn, Estonie, 8-10 mai 2008), p. 91-111.
- Ph. PERRENOUD, «Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation», *Cahiers pédagogiques*, n° 390, 2001, p. 42-45.
- Ch. PUREN, «Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique», *Cahiers de l'APLIUT [En ligne]*, Vol.XXX n° 1, 2011, consulté le 13 mai, 2013. - <http://apliut.revues.org/3119>
- J.-J. RICHER, «Professionnaliser la formation des enseignants de FLE», *Les cahiers de l'ASDIFLE*, Paris, CLÉ International, 2013.

- D. SCHÖN, (dir.), *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Éditions Logiques, 1996.
- A. SCHÜTZ, *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Klincksieck, 1987.
- A. SCHÜTZ, *Éléments de sociologie phénoménologique*, Paris, L'Harmattan (coll. «Logiques sociales»), 1998.
- S. VANHULLE, «Évaluer la professionnalité émergente des futurs enseignants : un pari entre cadres contraignants et tensions formatives», in *Évaluations en tension*, Bruxelles, De Boeck, 2009, p. 165-180.