



LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE EN FLE

Extrait

Si enseigner le français comme langue étrangère semble au départ relever d'une certaine unité d'approche, la réalité du métier est infiniment plus complexe et les situations d'exercice y sont particulièrement variées, selon les pays, selon le statut du français, selon l'institution de référence et selon la distance qui s'est progressivement installée par rapport à sa propre formation initiale. La formation continue devient donc une nécessité et doit s'inscrire dans une logique d'intervention qui prend en compte la diversité des publics et de leurs besoins. L'ouvrage, dans ses six chapitres constitutifs, entreprend un parcours d'analyse de situations et de propositions d'offres de formation, qui permettra aux formateurs et aux enseignants une montée en compétence à partir d'une prise en compte des besoins et des ressources disponibles.

CLAIRE-LISE DAUTRY

a été enseignante, formatrice et responsable de formation en didactique du français langue étrangère en France pendant plus de 15 ans. Dans ce cadre, elle a assuré de nombreuses missions d'expertise et d'ingénierie pédagogique dans le réseau culturel français et pour des universités ou centres de recherches à l'étranger.

Elle a ensuite dirigé les Alliances Françaises de Shanghai, de Bruxelles-Europe, de Singapour et travaillé comme attachée de coopération scientifique et universitaire en Chine.

Elle est maître de conférences en sciences du langage et a enseigné à l'université de Franche-Comté.

LA COLLECTION F

dans sa nouvelle version, s'adresse aux enseignants et aux formateurs de FLE. Elle se propose d'articuler pratiques de terrain et réflexion théorique en aidant les enseignants à faire face à la variété des situations d'enseignement et à rechercher des solutions pédagogiques pertinentes. Elle ouvre un espace de réflexion méthodologique, qui permet aux enseignants d'entreprendre des choix réfléchis dans la sélection ou l'élaboration d'outils d'enseignements.



Collection dirigée par Gérard Vigner

LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE EN FLE

Claire-Lise Dautry

Avec la collaboration de Paul Pouzergues

hachette
Français langue étrangère

Sommaire

Introduction	7
1 - La construction d'un cadre de formation	
1. L'émergence du champ	16
1.1. La formation des maîtres : exigences et résistances	16
1.2. Du français pour les étrangers au français langue étrangère	18
1.3. Les premiers lieux de formation	20
1.4. L'internationalisation et l'implication de l'État	21
2. La construction de la discipline	23
2.1. Le rôle des acteurs historiques	23
2.2. Les filières universitaires et les centres de formation	27
3. Tensions et récurrences	29
3.1. Un peu d'humilité méthodologique	29
3.2. Un exemple de parcours de formation	32
3.3. Des réponses particulières à des demandes particulières	34
4. La gestion de la classe : besoins et niveaux	36
4.1. La réponse aux besoins	36
4.2. Le vieux fantasme de l'hétérogénéité	38
4.3. Un éclectisme bien compris	40
5. Rapide repérage diachronique	43
5.1. La méthode grammaire/traduction, dite méthode traditionnelle	43
5.2. La méthode directe ou référentielle	44
5.3. La méthode SGAV (structuro-globale audiovisuelle)	45
5.4. Les approches communicatives et la perspective actionnelle	46
2 - L'offre initiale et continue et les liens entre les deux	
1. La formation initiale : aux origines des cursus universitaires	50
1.1. Un retour aux sources : la place du rapport Auba	50
1.2. L'élaboration de la maquette de la maîtrise	54
1.3. Les masters FLE : une offre diversifiée	57
1.4. Le choix d'un master	63
2. La formation professionnelle continue	70
2.1. Une offre riche et organisée	70
2.2. L'offre des grands opérateurs	72
3 - Des démarches cohérentes du début à la fin de l'unité didactique	
1. La construction de la relation pédagogique	91
1.1. Qui je suis devant le groupe ?	91
1.2. Les paramètres clés de la communication non verbale	94
1.3. La voix, outil fondamental de l'enseignant	98

1.4. Les rituels de classe : prise de risque et sécurisation	102
1.5. L'affectivité	105
2. La planification du contenu	107
2.1. La méthode, quelle méthode ?	107
2.2. L'unité didactique	110
3. La mise en place d'une démarche en trois temps : comprendre/observer/produire	116
3.1. La phase de compréhension	116
3.2. La phase d'observation	124
3.3. La phase de production	128

4 - Conduite de classe : quelques concepts clés

1. Analyse pré-pédagogique	133
1.1. Première définition	133
1.2. Analyse pré-pédagogique d'un document authentique	136
2. La leçon zéro	139
2.1. Une activité authentique de fondation de groupe	139
2.2. Les modalités pratiques	140
2.3. Les conditions de la réussite	143
3. Produire à l'oral	144
3.1. L'implication de chaque apprenant	144
3.2. Échauffements oraux : trois propositions dès les faibles niveaux de langue	147
3.3. L'importance du cadre spatio-temporel	148
4. Produire à l'écrit	149
4.1. Un texte n'est pas une succession de phrases	149
4.2. Faire écrire, oui, mais comment ?	150
4.3. L'atelier d'écriture au service de la production d'écrits : échauffements	152
4.4. Écriture aléatoire collective : déclencheurs	155
5. Pédagogie de l'erreur et stratégies de correction	156
5.1. Vive l'erreur !	156
5.2. Comment corriger ?	161
5.3. La pédagogie de l'erreur, comment ça marche ?	164

5 - De la réalité des besoins vers l'efficacité des réponses

1. Observation, de quoi parle-t-on ?	175
1.1. Trois définitions possibles	175
1.2. Les visites de classe	176
1.3. Démarche d'observation : démarche de professionnalisation	178
2. Des réponses différentes à des besoins différents	184
2.1. L'exemple de la grille EPG : European Profiling Grid	184
2.2. Établissement d'un plan de formation : défis et moyens	189

3. Élaboration d'une grille d'observation	193
3.1. Du bon usage d'une grille	193
3.2. Du simple au complexe : pour amorcer la réflexion autour d'une grille : quatre propositions	195
3.3. L'exemple coréen	199

6 - Enseigner le FLE à l'ère du numérique

1. L'évolution des outils numériques dans l'enseignement du FLE	206
1.1 Panorama historique de l'intégration du numérique	206
2.2 Les compétences numériques essentielles pour l'enseignant de FLE	210
2. L'autoformation des enseignants et les différentes ressources numériques	212
2.1. La notion d'autoformation	212
2.2. Les différents types de formations proposées en ligne	214
2.3. Défis et opportunités de l'autoformation en ligne	219
3. L'intégration du numérique dans les pratiques pédagogiques	220
3.1. L'intégration du numérique dans l'unité didactique	220
3.2. Les différentes modalités d'enseignement du FLE	222
4. Modèle d'intégration, éthique et réflexivité dans l'usage du numérique	225
4.1. Les modèles d'intégration du numérique	225
4.2. Éthique et usage du numérique	226
4.3. La réflexivité des enseignants	228
Conclusion	231
Bibliographie	235
Manuels cités	239
Sitographie	239
Crédits	240

Introduction

Des nombreux ouvrages, y compris dans cette collection, y compris récemment, ont apporté des outils pour la formation d'enseignants de français langue étrangère, débutants ou confirmés.

Quelle peut être la prétention de celui-ci ?

Simplement de s'appuyer sur de longues années de pratique ET d'analyse du terrain, en France et hors de France, dans différents milieux, de l'enseignement aux adultes dit rapidement « généraliste » aux publics migrants, avec la double entrée d'enseignante/formatrice d'enseignants, y compris à l'université pour les étudiants en formation initiale, et de responsable d'institutions en France et à l'étranger. On y traitera de conduite de classe, de **cohérence**, maître mot de ce travail, dans sa double dimension méthodologique et institutionnelle. De questionnements sur les ressources humaines et d'offre institutionnelle, de la dynamique de formation vécue à la fois comme engagement personnel et exigence collective. Du lien entre ces deux dimensions. De l'accompagnement le plus opératoire possible d'enseignants en exercice, qui mettent en œuvre des pratiques éprouvées, identifiées comme « traditionnelles » ou innovantes, définitions qui demanderont à être interrogées, et d'enseignants novices moins familiers du terrain. D'offres et de marché des langues, en particulier dans l'articulation enseignement en présentiel et en ligne. D'éthique professionnelle et de régulation.

On y trouvera de la mise en perspective théorique, peu de théories hors sol. Des mises en situation pédagogiques et de la réflexion sur les méthodologies en contexte, peu d'analyse linguistique.

Son objectif est de fournir des outils lisibles par les enseignants, les formateurs et les responsables de centres à l'étranger, ces derniers pouvant venir d'autres domaines professionnels, outils mobilisables pour la classe et pour les choix institutionnels. L'ouvrage concerne donc à la fois l'accompagnement, la formation et l'autoformation de l'enseignant – le microsystème de la classe – et l'organisation générale – le macrosystème représenté par l'institution –, lui-même inscrit dans un contexte politique et social identifié dans l'espace et le temps : l'enjeu dans les deux cas est une montée en compétences de l'ensemble des acteurs sur le terrain, à partir de la prise en compte de leurs besoins et une optimisation des ressources disponibles.

C'est pourquoi la problématique de l'**observation**, des différentes procédures d'audit, jouera un rôle central.

L'ouvrage s'adresse aussi aux formateurs de formateurs, tous ceux qui entendent de façon récurrente la même demande : *donnez-nous des activités « clés en main », immédiatement transférables, dites-nous une fois pour toutes ce qui marche à tous les coups.*

Celles et ceux qui interviennent en formation continue, mais aussi en formation initiale des futurs enseignants, des étudiants des masters de français langue étrangère ou des stagiaires dans les grandes structures de formation savent que l'essentiel de leur pratique professionnelle s'ancre précisément dans la négociation, la **tension** entre cette demande et la nécessaire inscription dans l'analyse et l'approche des concepts mobilisés en didactique des langues dans l'histoire, en savoirs théoriques. Et que le processus, à la fois toujours le même et toujours différent, ne peut passer, par définition, par « une fois pour toutes » mais bien au contraire, s'invente face à chaque situation et à chaque public.

Cette tension représente la définition même de la formation, au sens de l'incorporation, où le « formé » devient propriétaire des outils : ils sont à lui, dans ses mains. Il s'agit donc d'un cheminement inscrit dans une situation identifiée.

C'est pourquoi aussi la question du **contexte** au sens large sera centrale (Instituts français, Alliances Françaises en France ou hors de France, centres de langues privés, entreprises, centres universitaires, établissements publics étrangers, établissements publics français, associations) : si la mission de ces différentes institutions est globalement la même, offrir des cours de langue (à quoi s'ajoute souvent, mais pas toujours, de la médiation culturelle), enseigner le FLE en France ou en Argentine, au Niger ou au Nigeria, en Italie ou en Corée, dans des classes bilingues ou en LV3, dans des classes d'enfants allophones en milieu scolaire français, l'enseigner comme locuteur natif ou non, comme titulaire d'un diplôme universitaire, d'une formation certifiante hors université, ou sans formation, avec ou sans ressources numériques, avec ou sans référent pédagogique, avec ou sans le soutien d'une équipe solidaire, transforme

profondément la réalité des cours donnés et la nature des besoins en formation.

De même qu'un enseignant de français en Tunisie ou en Allemagne n'enseigne jamais tout à fait la même langue, langue de survie, de prestige, de scolarisation, de professionnalisation, de plaisir, un directeur d'Alliance Française en Moldavie, à Madagascar ou au Japon, s'il fait le même métier, ne prend pas en charge tout à fait les mêmes missions, ne fait pas face tout à fait aux mêmes défis.

L'enjeu est donc, dans un paysage aussi divers, de construire un parcours permettant d'apporter des réponses à la fois partagées et spécifiques, en se situant à travers les époques dans une approche identifiée, de façon maîtrisée.

Le chapitre 1 traitera de la construction du cadre de formation et du contexte d'apprentissage depuis les premières offres de formation d'enseignants en France depuis plus d'un siècle, dans ce qui ne s'appelait pas encore le FLE, français langue étrangère.

Si on définit la formation professionnelle continue comme un dispositif permettant d'analyser et d'améliorer ses propres pratiques, il faut souligner qu'elle a émergé dans le milieu de ce qu'on appelait alors le français pour les étrangers bien avant la mise en place des formations initiales : la professionnalisation des maîtres a de fait contribué à identifier la discipline comme telle. Les recherches de la SIHFLES, société internationale pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, les archives mises à jour en 2022 par le département de Didactique du FLE de la Sorbonne Nouvelle, héritier direct de l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger, montrent que les premières formations qualifiantes d'enseignant à l'université se mettent en place en 1894, quand l'Alliance Française de Paris accueillait des enseignants étrangers depuis 1883.

Ce domaine professionnel, ou champ, au sens donné par Pierre Bourdieu, avec ses enjeux et ses acteurs, ses traditions et ses ruptures, s'est structuré lentement mais régulièrement, presque toujours en dehors du cadre de l'Éducation nationale française, car centré sur l'enseignement aux adultes, en assumant dès le début une ouverture sur le monde et une dimension internationale forte. Plusieurs tournants majeurs peuvent être identifiés dans l'histoire, le premier dans les années 1960, en particulier grâce à la vitalité de centres comme le CREDIF, centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, et le BELC, bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation à l'étranger, deux lieux essentiels à la fois en recherche et en formation, le deuxième dans les années 1980, au moment de la création des filières FLE à l'université.

Ce chapitre, qui aide à se repérer dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, fournit un cadre global permettant de retracer la façon dont les différentes approches se sont articulées les unes aux autres.

Le chapitre 2 tentera de donner un panorama relativement précis, mais nécessairement incomplet de l'offre actuelle de formation, à la fois initiale et continue. Que se passe-t-il dans les 46 masters FLE disponibles sur le territoire français ? Comment un étudiant peut-il identifier celui qui répond le mieux à son projet ? Depuis la mise en place de l'autonomie des universités, en 2007, peut-on définir les compétences attendues à l'échelle nationale ? Quelles sont les variantes ? Comment sont construits les stages, comment sont-ils encadrés, évalués, quel lien est établi avec le cours (en particulier, comment se situent-ils dans le cursus complet, ce qui est déterminant) ? Comment sont préparés les étudiants pour l'exercice des différents et nombreux métiers du FLE ? Et de quoi est-il question : d'outillage professionnel, de réflexion sur une pratique, des deux ? Selon quelle articulation ?

Du côté des grandes structures de formation, en formation continue, ou continuée, comment l'enseignant peut-il identifier celle qui lui permettra de renouveler et/ou d'améliorer ses pratiques ? Centration sur la langue et/ou sur la culture, sur la créativité ou sur la grammaire (ou l'enseignement créatif de la grammaire), sur l'intelligence artificielle au service de l'enseignement ou sur la gestion de classes en co-modalité... ? Où mettre le curseur quand un enseignant cherche un stage d'été de quelques semaines, en ligne ou en présentiel ? Quelles sont les offres des grands opérateurs auxquels le MEAE, ministère de l'Europe et des Affaires européennes, confie des missions pouvant concerner des systèmes éducatifs nationaux, des projets de coopération sur plusieurs années ? Comment se différencient ces offres ? Comment sont établies les formules de formation « à la carte », des plus légères aux plus intensives ?

Il s'agit d'une tentative de présentation de l'offre au sens large, qui peut répondre aux questionnements d'enseignants ou d'étudiants en recherche d'informations et/ou de formation.

Le chapitre 3 se centrera sur l'unité didactique comme outil de formation.

Comme le suivant, il traite de questions méthodologiques concrètes, présente des démarches de classe et des fiches pédagogiques directement utilisables en classe.

Dans la réalité des postes à l'étranger, il est fréquent d'inviter tel ou tel formateur sur une problématique précise, sur laquelle il est identifié comme expert. Il s'agit alors de proposer un atelier ponctuel (jeux oraux, théâtre, chansons, atelier d'écriture, outils numériques...) reconnu comme un temps de pratique ludique, productif, séduisant, mais limité, à côté des choses sérieuses, voire ennuyeuses (l'utilisation du manuel, la chronologie du cours). L'atelier joue un rôle de respiration dans la vie institutionnelle mais ne permet pas de lancer une réflexion de fond, potentiellement plus déstabilisante, sur une démarche complète et sur la complexité des compétences du métier d'enseignant qui, notamment,

explique, anime, évalue, dans la cohérence d'une unité didactique. S'il arrive que l'équipe reconnaisse à la fois l'intérêt de nouvelles pratiques et l'impossibilité de les transférer dans les classes, c'est peut-être que les principes méthodologiques structurants n'ont pas été suffisamment acquis, que l'ensemble de la démarche, de la découverte d'un document au transfert de compétences n'a pas été suffisamment détaillé. Ce chapitre s'attachera aussi à définir ce qui fait la relation pédagogique et les modalités de son élaboration, qui est tout sauf magique.

Le chapitre 4 détaillera des conduites de classe, à l'écrit, à l'oral, en compréhension, en production, en niveau débutant (place clé de la leçon zéro) ou avancé. Il abordera les questions de l'indispensable analyse pré-pédagogique, et à l'autre bout de la chaîne, les stratégies de correction dans une production étudiante, comprise comme unité de sens. Il tentera d'apporter des pistes favorisant la réussite des prises de parole des apprenants : qu'est-ce qu'un échauffement avant une improvisation, ou un jeu par équipes ? À l'écrit, il proposera des procédures ludiques individuelles ou collectives pour favoriser la créativité, le plaisir de l'expression, en donnant sa place légitime à l'émotion comme facteur d'apprentissage. Les protocoles mis en jeu dans les productions seront précisés de façon très concrète, étape par étape.

Le chapitre 5 présentera les procédures d'analyse de besoins, d'observation et d'accompagnement, précisément parce que toute action de formation digne de ce nom s'ancre dans la réalité du terrain : quel est l'état des lieux ? Comment identifier les paramètres constitutifs d'un cours, comment les nommer ? La maîtrise de l'espace est tout aussi déterminante pour la réussite d'une activité que la qualité de la formulation d'une consigne, par exemple.

Tout protocole d'observation demande un travail d'explicitation exigeant à l'attention de l'ensemble des acteurs, particulièrement quand interviennent dans le même centre de langue des enseignants de toute origine et de toute formation, voire d'absence de formation, qui ne partagent pas de lexique professionnel. Comment observer, quels sont les critères pertinents, comment utiliser une grille d'observation comme outil de formation, grille idéalement élaborée dans l'institution qui l'utilise ?

Enfin, la problématique de l'observation intègre évidemment celle des observateurs : qui observe, qui est légitime et/ou compétent pour observer, à partir de quelle position ?

Le chapitre 6 s'attachera à présenter l'intégration des outils numériques dans la formation des enseignants de FLE et dans leurs pratiques pédagogiques. À travers une exploration des évolutions technologiques, depuis les premiers ordinateurs jusqu'aux dernières innovations comme l'intelligence artificielle et la réalité virtuelle, il abordera les compétences numériques nécessaires pour les enseignants. Ce chapitre traitera également des ressources d'autoformation en ligne, ainsi que des modalités

d'enseignement intégrant le numérique, qu'elles soient en ligne, hybrides ou co-modales. Enfin, il examinera les modèles d'intégration du numérique dans l'éducation, les enjeux éthiques et l'importance de la réflexivité pour un usage responsable et efficace de ces outils dans l'enseignement du FLE.

1 - La construction d'un cadre de formation

La formation tout au long de la vie : et en FLE ?

« La formation professionnelle vise à permettre à chaque personne, indépendamment de son statut, d'acquérir et d'actualiser des connaissances et des compétences favorisant son évolution professionnelle, ainsi que de progresser d'au moins un niveau de qualification au cours de sa vie professionnelle. Elle constitue un élément déterminant de sécurisation des parcours professionnels et de la promotion des salariés. »¹

Le premier dispositif juridique la concernant apparaît en France en 1939. Dans l'immédiat après-guerre, la formation passe d'une conception de promotion sociale individuelle à une approche étatique qui ne fera que se renforcer : la formation devient au sens propre une affaire d'État, et, à la suite des transformations sociales post 1968 (accords de Grenelle), la loi du 9 juillet 1970 fait entrer la **formation professionnelle continue** dans le droit du travail. Dès 1971, la loi instaure l'obligation pour les entreprises de plus de 10 salariés de participer au financement des actions de formation. Ainsi, en 1981, toute entreprise doit verser 0,1 % de sa masse salariale à des organismes de formation agréés par l'État, chiffre qui passe à 0,2 % en 2004. En 2016, le « droit universel à la formation tout au long de la vie » est inscrit dans la loi Travail, et deux ans plus tard, les (nombreux) organismes de formation doivent obtenir une certification qualité pour obtenir un financement public. L'application intitulée « mon compte formation » est lancée en 2019, avec une réserve forte : ce « compte personnel de formation » ne concerne que des formations qualifiantes.

¹ Code du travail, article L6111-1.

Sur le plan européen, une directive de la Commission européenne de novembre 2001, intitulée « formation tout au long de la vie », la définit comme « l'obligation, pour les employeurs, de participer au financement de la formation continue des salariés, et sur le droit, pour ces derniers, à se former sur leur temps de travail ».

Cette problématique est évidemment centrale dans un monde où de nouveaux métiers apparaissent. Le monde scolaire n'échappe pas à ce besoin. Les études de l'OCDE soulignent régulièrement que les systèmes éducatifs performants sont ceux où « les enseignants ont bénéficié de longs stages pratiques de formation initiale, et par la suite d'une formation continue importante basée sur les besoins des équipes pédagogiques. Dans ces systèmes, l'évaluation des enseignants est par ailleurs directement liée à la formation continue.² »

Et dans le métier d'enseignant ?

Formation tout au long de la vie : dans le métier d'enseignant de langue, longtemps considéré comme un non-métier, depuis la figure de la gouvernante française des romans russes à celle du baroudeur sac-à-dos³, et qui dans la réalité d'aujourd'hui ne cesse de se paupériser⁴, comment cela se traduit-il ? Un technicien devient ingénieur grâce à une formation d'environ 1 000 heures, mais que peut signifier la progression « d'au moins un niveau de qualification » pour un enseignant de langue vivante, comment se concrétise l'augmentation de son capital professionnel ? Est-il question d'une remédiation concernant une formation vécue comme incomplète, ou trop datée, par exemple avec une maîtrise insuffisante des outils numériques ou de professionnalisation ? Le projet à terme est-il de changer de poste dans la même structure (devenir formateur de formateurs, avec la prise de risque personnelle que suppose ce changement de position, par exemple) ? De postuler pour un emploi de direction de centre à l'étranger ? Ou s'agit-il « seulement » d'une amélioration de ses pratiques dans un poste donné ? Du côté institutionnel, comment est valorisé le temps passé à l'étranger au retour en France ? Comment un responsable peut-il développer sa capacité à être attentif aux talents de son équipe, et quelle est sa marge de manœuvre ? Quel type de contrat, au-delà du sens légal du terme, se noue entre l'institution et l'enseignant engagé dans un processus de formation ?

2 Trigance Y., *Le Monde*, 2023.

3 Nicolas Bouvier, écrivain voyageur suisse, raconte, entre autres péripéties, comment il survit dans les Balkans et jusqu'en Afghanistan, au milieu des années 1950, en passant d'une Alliance Française à une autre et d'une conférence à un cours de littérature.

4 Le salaire d'un enseignant débutant titulaire d'une maîtrise FLE à la fin des années 1980 ne flirtait pas d'aussi près avec le SMIC (de 15 % à 18 % au-dessus, calcul INSEE tenant compte de la correction de l'inflation et des ajustements du SMIC depuis 40 ans) qu'un étudiant de master 2 de FLE en 2023, plus proche d'un écart de 12 à 15 % (hors enseignant intervenant sous un statut d'auto-entrepreneur).

Peut-être que l'une des raisons, bien sûr pas la seule, de la faible appétence pour les métiers de l'enseignement tient précisément aux possibilités encore trop limitées de bifurcation de carrière... Elles existent dans le monde du FLE comme ailleurs mais restent insuffisamment connues (médiathécaire, concepteur de matériel, chargé de projets internationaux en éducation, responsable culturel, éditeur, traducteur, coordinateur, formateur de formateurs, chef de projet formation migrants, animateur atelier socio-linguistique, concepteur d'épreuves, webmaster, conseil linguistique en entreprise...)⁵.

Les universités et les centres de formation en France savent quantifier leurs offres : tant d'heures pour un certificat, le double pour un diplôme, tant d'heures pour un crédit universitaire.

Si on considère que se former est bien autre chose qu'empiler un savoir nouveau sur un savoir déjà acquis, mais au contraire de le remettre en question, de l'interroger grâce aux nouvelles connaissances et compétences, alors la première définition de la véritable exigence formative tient à la capacité de réorganiser, de réaménager ses pratiques, y compris anciennes, y compris éprouvées. Cette remise en cause peut permettre un changement de poste grâce à la maîtrise de compétences nouvelles, les deux enjeux étant ou non liés. L'important est que ce cheminement porte en lui-même l'ambition d'une réelle « conduite du changement » individuelle, un engagement de la personne.

Les limites d'une action de formation

Dans la situation d'un centre de langue hors de France, privé ou public, un enseignant étranger en exercice parti suivre un stage d'un ou plusieurs mois dans l'hexagone revient dans l'enthousiasme et l'énergie de cette remise en cause. Quelques mois après, cependant, il peut arriver que ce cheminement tourne court, que sa réflexion ne trouve plus à se nourrir, que ses propositions ne rencontrent pas d'écho et surtout que l'environnement institutionnel pèse trop pour que des pratiques différentes mais isolées parviennent à légitimer leur place. L'ex-stagiaire se désole : « J'aimerais beaucoup changer les choses, enseigner autrement, mais, dommage, ici, ce n'est pas possible ». Sans relais institutionnel solide, sans protocole transparent, sans valorisation des apports, sans évaluation, et surtout sans définition des besoins en amont, la nouvelle pratique ne parvient pas à se déployer. La montée en compétences d'un seul enseignant n'aboutit pas à des changements significatifs.

Une des caractéristiques du métier d'enseignant tient, dit-on, à ce qu'il est maître à bord une fois la porte de sa classe refermée. Mais sa liberté d'action, son choix de démarche pédagogique ne peuvent jamais être

5 Voir *Les Cahiers de l'Asdifle*, Association pour la didactique des langues, n° 16, « Les métiers du FLE », 2004, Fiches métiers, disponible sur le site de l'association, enquête en ligne menée début 2024 par la FIPF, Fédération internationale des professeurs de français et l'Asdifle, *Les 100 métiers du français, un nouveau projet international*, <https://asdifle.com/publications/les-cahiers-de-lasdifle/>



Titres disponibles

- Classes multiniveaux et pédagogie différenciée
- Élaborer un cours de FLE
- Enseigner la francophonie : principes et usages
- Enseigner la prononciation du français
- Enseigner le français aux adultes migrants
- Enseigner le français aux publics adolescents
- Faire classe en (F)LE
- Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former avec le numérique
- Français et langues du monde : comparaison et apprentissage
- Inclure : français de scolarisation et élèves allophones
- Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère
- La Littérature en classe de FLE : état des lieux et nouvelles perspectives
- Le BELC : 50 ans d'expertise au service de l'enseignement du français dans le monde
- L'Enfant et les langues : repères et démarches pour l'enseignant
- L'Enseignement en classe bilingue
- Le Fait culturel en classe de FLE
- Le Français sur objectif spécifique : ingénierie de la formation et conception de programme
- L'Intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues
- Lire et comprendre en FLE : textes et démarches d'apprentissage
- Mathématiques en français langue seconde et en langue étrangère
- Paroles et musique : le français par la chanson
- Pratiques d'écriture : apprendre à rédiger en langue étrangère
- Systématisation et maîtrise de la langue : l'exercice en FLE

HORS SÉRIE

- Démarche qualité et évaluation en langues
- L'Enseignement des langues étrangères
- Le Rythme du français parlé
- Professeur de FLE

