



Formateurs en français langue étrangère et seconde : propositions pour un portefeuille de compétences clés

Sandrine Cazals

Université Nice Sophia Antipolis, France

sandrinecazals@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-2615-1715>

Marie-Christine Fougerouse

DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle, Paris

UJM, Saint-Étienne, France

progfle@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-1021-588X>

Reçu le 05-03-2024 / Évalué le 02-04-2024 / Accepté le 10-06-2024

Résumé

Un formateur en français langue étrangère et seconde (FLE/S) a pour mission de former des apprenants en français pour les aider à être des acteurs sociaux épanouis dans leur environnement. Dans cette finalité, il élabore des stratégies que sous-tendent des compétences relevant de savoir-faire métier mais aussi transversales, acquises en formation initiale tout d'abord, puis continue et conjointement complétées par l'expérience. Il fait appel à des ressources variées pour améliorer sa pratique professionnelle. Un questionnaire renseigné par soixante et onze formateurs, puis analysé, a permis de dégager quelques pistes de réflexion et de proposer des caractéristiques des formateurs-enseignants en FLE/S qui restent à consolider.

Mots-clés : formateurs FLE/S, représentations, professionnalisation, réflexivité, pratiques professionnelles

FLE/S Trainers: Proposals for a Key Skills Portfolio

Abstract

A FLE/S instructor's mission is to train learners in French to help them become fulfilled social actors in their environment. To achieve this goal, they develop strategies underpinned by skills related not only to professional know-how but also to transversal competencies, initially acquired through formal education and subsequently supplemented continuously and jointly by experience. They draw on various resources to improve their professional practice. A questionnaire completed by seventy-one instructors and subsequently analyzed allowed for some avenues of reflection to be

identified and to propose characteristics of FLE/S instructors-teachers that still need to be consolidated.

Keywords : FLE/S trainers, representations, professionalization, reflexivity, professional practices

Introduction

Le champ de la formation est un vaste domaine qui recouvre les contextes les plus diversifiés. Isetta B. (2004 : 63) remarque que « Le terme formation est caractérisé par une polysémie marquée ; autour de ce concept on enregistre un regroupement d'adjectifs, par lesquels il est défini et spécifié en fonction de différentes finalités, des destinataires, des modalités de réalisation, du type d'actions, des situations et des milieux organisationnels ». La présente étude s'intéresse à la communauté des formateurs en Français Langue Étrangère et Seconde (FLE/S) ; elle est ancrée dans ce contexte professionnel qui regroupe un nombre conséquent d'acteurs dont le répertoire exhaustif reste à réaliser. De plus, « l'appellation générale de formateur désigne jusqu'à présent des métiers, des identités, et des statuts professionnels profondément différents et encore faiblement consolidés » (Isetta, 2004 : 76). Nous avons essayé de comprendre et d'analyser cet univers professionnel complexe par le biais d'un questionnaire distribué en format électronique (Google Form) et renseigné par soixante et onze formateurs.

Après une présentation de notre questionnaire et de notre panel d'étude, nous analyserons les stratégies d'enseignement déclarées afin de dégager des invariants, le cas échéant. Ensuite, nous interrogerons le portefeuille de compétences professionnelles, en relation avec la formation et l'expérience des répondants, pour mesurer l'impact estimé de l'acquis sur la construction de l'identité professionnelle. Nous poursuivrons avec l'examen des ressources mobilisées en vue d'optimiser les compétences et de développer les stratégies dans le but d'améliorer l'agir professoral des formateurs. Enfin, nous proposerons à partir des réponses des enseignants des axes pouvant constituer les bases d'un référentiel de compétences - ou du moins des compétences clefs pour la pratique professionnelle.

1. Le recueil de données

Nous avons exercé toutes les deux le métier de formatrice dans des contextes différents¹. Nous nous sommes concentrées sur un secteur spécifique de ce vaste domaine, à savoir les formateurs en FLE/S. Nous nous y sommes intéressées, dans un premier temps, en liaison avec nos expériences professionnelles passées. Ce contexte a connu ces dernières années de nombreuses mutations sur le plan méthodologique, en matière de diversification des publics, de contraintes institutionnelles et, plus largement, professionnelles.

1.1. Le questionnaire (cf. Annexe)

Afin de nous distancier de nos propres représentations de formatrices, issues de notre vécu professionnel respectif et complémentaire, nous avons réalisé plusieurs tests et formulations croisées de questions afin d'en détecter les biais potentiels ; ainsi, avant d'être diffusé à grande échelle, le questionnaire a été testé auprès de cinq formateurs qui exercent dans des contextes professionnels différents, ce qui a amené à des réajustements pour parvenir à la version définitive qui se décline en six axes détaillés ci-après.

Le premier axe est une entrée en matière pour connaître, entre autres, la répartition des âges de notre panel. Le découpage proposé (de 22 à 55 ans et plus) est indexé sur l'évolution historique des méthodologies d'enseignement des langues (Puren, 1988). Suivent la langue maternelle et une ascendance familiale éventuelle liée à l'enseignement à même de constituer un habitus culturel² chez les répondants.

Le deuxième axe est relatif au parcours de formation de ces derniers et à leur (s) expérience (s) professionnelle (s), tant en France qu'à l'étranger, pour comprendre les éléments sur lesquels s'appuient leurs pratiques. Cet axe se termine sur leur statut professionnel actuel.

¹ La répartition des tâches dans l'élaboration et la rédaction de l'article s'est organisée comme suit : parties 1 et 2, Marie-Christine Fougerouse ; parties 3 et 4, Sandrine Cazals. Elles ont conjointement testé le questionnaire et tiré des pistes de réflexion.

² *L'habitus*, selon le sociologue P. Bourdieu, est la matrice des comportements individuels qui influence tous les domaines de la vie (loisirs, alimentation, culture, travail, éducation, consommation...).

Le troisième axe concerne les stratégies d'enseignement. Une liste, non exhaustive, de sept stratégies est proposée. Les formateurs sont invités à les évaluer selon une échelle progressive – de 1 à 5 - liée à leur mise en pratique. L'objectif est de faire apparaître celle (s) qui est (sont) privilégiée (s) (4 et 5). Quant à celles qui ne le sont pas ou peu (de 1 à 3), les formateurs sont appelés à en indiquer la cause en choisissant dans une liste indicative.

Dans le quatrième axe, les répondants s'intéressent aux compétences professionnelles propres à leur métier de formateur, d'une part, puis aux compétences transversales, d'autre part, chacune étant à estimer selon une échelle de variabilité. Le choix parmi un répertoire proposé permet de faire émerger des tendances. La dernière question de cet axe, celle sur les trois compétences essentielles pour un formateur, permettra de dessiner les contours du portefeuille de compétences d'un formateur en FLE/S selon les représentations d'une communauté.

Le cinquième axe invite notre panel à une réflexion rétroactive sur la provenance des compétences, orientée selon trois directions : la formation initiale, la formation continue ou encore l'expérience. Les réponses sont volontairement libres. Il s'agit de comprendre les liens tissés entre la théorie et la pratique chez les formateurs en FLE/S.

Enfin, l'axe six incite à une réflexion quant aux ressources à même d'enrichir la pratique professionnelle sous la forme de six items indicatifs. Ils sont à associer à une variable allant de « inconnu » à « essentiel » (de 1 à 5). L'objectif visé *in fine* est que se dégagent ici des besoins ou propositions récurrents issus du "terrain" - entendu comme les attentes des professionnels *in situ*.

Bien évidemment, en préambule, se pose la question de l'objectivité des réponses. S'agit-il réellement de ce que les formateurs actualisent dans leurs classes, de ce qu'ils pensent faire ou bien encore de ce qu'ils veulent montrer qu'ils font ou qu'ils devraient faire ? Toute la question de l'objectivité lorsqu'il s'agit de rendre compte d'une réflexion de soi sur soi pour autrui relève d'un vaste débat.

C'est pour cela que nous supposons que ces données analysées appartiennent à la sphère non pas de la réalité vécue en classe par les apprenants mais plutôt d'une construction mixant les représentations et les stratégies des formateurs. Nous allons étudier les différentes composantes

de cette « communauté » de formateurs et établir si malgré leurs différences de parcours et d'expérience, il est possible de dégager les points structurants d'une identité professionnelle avec des lignes convergentes.

Ainsi, nous proposons d'explorer l'axe de questionnement suivant :

- Quelles représentations ont les formateurs du socle de compétences clés afin d'être performants ?
- Estiment-ils qu'ils ont ces compétences et, si oui, dans quel espace les ont-ils acquises ? (Formation initiale et continue, expérience professionnelle, transmission familiale, etc.).

Nous pourrions à partir de là tenter d'élaborer un portrait type du portefeuille de compétences clefs concernant l'enseignement du FLE/S.

1. 2. Les enquêtes

Le questionnaire en version informatisée a été diffusé via *Google Form*.

Le temps de réponse a été estimé à quinze minutes environ afin d'alléger au maximum l'effort cognitif, sachant que cet outil de collecte des données repose sur le volontariat des destinataires. Les réponses sont totalement anonymes. Nous nous sommes appuyées sur nos réseaux professionnels respectifs pour assurer la circulation de l'enquête³

Nous comptabilisons soixante et onze répondants provenant d'Europe francophone. La majorité exerce en France et quelques-uns en Suisse et en Belgique. Nous allons procéder à une présentation des formateurs, à un exposé de leur formation puis à une analyse de leur expérience.

1.2.1. Qui sont les formateurs ?

Une majorité des répondants (62 %) a entre 36 et 55 ans, ce qui signifie qu'ils ont été formés à l'approche communicative, puis sont passés par des tâtonnements méthodologiques liés aux attentes du terrain, période que certains appellent l'éclectisme. Ils ont été influencés par l'arrivée d'une nouvelle perspective et paradigme -du communicatif à l'actionnel.

³ Nous tenons à remercier chaleureusement tous les collègues qui ont réservé un accueil favorable à notre requête et qui ont donné de leur temps pour nous permettre la présente étude.

Par ordre décroissant, quinze répondants (soit 20 %) ont 55 ans et plus ce qui signifie qu'ils ont accompagné l'évolution méthodologique de la fin de l'approche structuro-globale audio-visuelle (SGAV), issue des années 1960, jusqu'à la perspective actionnelle actuelle. Ils ont pu appréhender les changements progressifs liés à l'élargissement de notre champ, provenant de concepts et notions empruntés à d'autres disciplines. Ces formateurs ont donc une vision globale de l'ensemble du système d'enseignement de la langue. Ils ont également observé l'évolution des publics accueillis en formation.

La classe d'âge la moins représentée est celle des 22 à 35 ans qui ne totalise que douze formateurs (soit 17 %). Ces derniers ont été formés à une méthodologie à dominante actionnelle avec une approche par les compétences dans une visée collaborative, centrée sur les tâches et sur une pédagogie par projets. Ils ont pour référence le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* et ses adaptations progressives.

Nous résumons la répartition de notre panel d'étude comme suit :

Âges	Nombre de formateurs	Représentation en %	Formation dominante
22 à 35 ans	12	17 %	Approche actionnelle CECRL
36 à 55 ans	44	62 %	Approche communicative Perspective actionnelle
55 ans et plus	15	20 %	SGAV Approche communicative Perspective actionnelle

Tableau 1. Répartition des répondants par tranche d'âge

Parmi les formateurs de notre échantillon, cinquante-six – soit près de 80 % - ont comme langue maternelle le français, ce qui est cohérent eu égard à notre réseau de diffusion⁴. Les autres, un peu plus de 20 %, possèdent comme langue maternelle, par ordre décroissant, l'arabe, le bulgare, le russe, le farsi, l'albanais et le vietnamien. Ces langues, qui n'appartiennent pas à la branche des langues romanes et qui, pour la plupart, ont un système alphabétique différent du nôtre, n'ont que peu de similitudes avec le français. Ainsi, ces formateurs sont passés par l'apprentissage d'au moins une langue étrangère, le français, qui est

⁴ Il serait d'ailleurs intéressant d'ouvrir notre enquête à l'ensemble de la francophonie pour étudier les représentations au sein de cet espace.

maintenant leur idiome de travail. Cette étape d'apprenant en FLE dans une culture d'apprentissage des langues plus ou moins éloignée de leur contexte professionnel actuel a un impact sur leur(s) pratique(s) d'enseignement. En effet, cette expérience vécue permet aux formateurs de comprendre les difficultés de leurs apprenants. Ainsi, ils sont à même de proposer des procédures de remédiation adaptées.

De notre panel de répondants, il ressort que plus de la moitié, 54 % précisément, ont des enseignants dans leur famille. La majorité exerce, ou a exercé, dans des domaines littéraires, et quelques-uns dans le domaine scientifique. Les professeurs des écoles, à profil diversifié, sont massivement représentés. Nous pouvons émettre l'hypothèse que des compétences professionnelles ont pu être acquises dans le milieu familial. Cela laisse supposer que ces formateurs ont été au contact avec des représentations professionnelles propres à notre champ, antérieurement à leur entrée dans le métier. Nous pouvons ajouter que l'acquisition d'une base par transmission familiale peut donner confiance pour acquérir de nouvelles stratégies d'enseignement.

1.2.2. La formation initiale des formateurs

De notre échantillon, il ressort que 60 % des répondants possèdent un niveau Master 2, 18 % un niveau Master 1, 11 % une Licence (Licence 3, diplôme nouveau régime) et 8 % un Doctorat. En plus, quinze formateurs ont précisé avoir plusieurs formations, sans toutefois préciser lesquelles. Ces chiffres sont à rapprocher de la pyramide des âges de notre panel. En effet, lors du passage au système Licence/Master/Doctorat (LMD), les diplômes bac + 2 années d'étude (DEUG) et bac + 4 années d'étude (Maîtrise) ont été absorbés pour une harmonisation à l'échelle européenne, voire mondiale. Pour notre sphère professionnelle, il est important de préciser que, jusqu'au début des années 2000, il suffisait de valider une Maîtrise de FLE (Master 1) pour accéder au grade de professeur/formateur en FLE.

La moitié de notre effectif est titulaire d'un diplôme en FLE, même si, auparavant, jusqu'en Licence 3, il est indispensable d'être passé par une autre discipline, le FLE constituant seulement une option à partir de la troisième année. L'autre moitié des formateurs sont diplômés en langues

(10), en lettres (7), en sciences du langage (7) et dans une moindre proportion en linguistique, en philosophie, en sciences de l'éducation et en DAEFLE⁵. Des disciplines éloignées de notre champ, un DESS de commerce et un DUT, constituent l'exception. Il ressort de notre panel d'étude une communauté très diplômée et riche dans sa diversité, ce qui laisse présager un portefeuille de compétences professionnelles qui est ancré dans des domaines variés.

1.2.3. L'expérience des formateurs

Tous les formateurs ont une expérience d'enseignement plus ou moins longue, naturellement, en fonction de leur classe d'âge. Tous ont une expérience en France d'une durée variable. Plus de la moitié des répondants (55 %) ont plus de dix ans d'expérience, ce qui démontre un savoir-faire certain, fondé sur un contact avec des terrains bien souvent diversifiés. Ensuite, un quart des formateurs ont une expérience de cinq à dix ans et 15 % exercent depuis une à cinq années. Ces données sont à mettre en relation avec la répartition par âge (cf. Tableau 1). Les contextes d'intervention sont diversifiés et pour un même formateur peuvent se compléter : universités, organismes de formation, associations et UPE2A⁶.

L'expérience des formateurs de notre panel ne se limite pas au contexte français. 70 % ont acquis de l'expérience à l'étranger, expérience d'une durée variable. Parmi eux, 16 % justifient de plus de dix ans d'expérience en contexte d'expatriation, 24 % de cinq à dix ans et 60 % de une à cinq années. Les contextes de travail sont là aussi diversifiés : écoles de langue, lycées bilingues, ambassades/consulats, universités. La diversification de l'expérience permet de se confronter à d'autres réalités linguistiques, socio-culturelles et de rencontrer l'altérité hors de sa zone de confort pour servir au mieux son public.

Au moment du recueil des informations, cinq formateurs étaient en recherche d'emploi. 85 % étaient salariés avec une forte dominante en CDI

⁵ Le DAEFLE, Diplôme d'aptitude à l'enseignement en Français langue étrangère, est un diplôme dispensé à distance par le CNED. Il est délivré par l'Alliance français de Paris Île-de-France. Les contenus de cette formation sont en partie équivalents à ceux de Master 1.

⁶ UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants. Il s'agit d'un dispositif de soutien pour les élèves de primaire et de collège dont la langue maternelle n'est pas le français.

(40 %) ou en vacations (32 %) ou encore en CDD (13 %). La moitié de l'échantillon relève d'un statut dit précaire (CDD, vacataires). Ce point peut expliquer, au niveau des portefeuilles de compétences, la nécessité d'une adaptation à un contexte professionnel exigeant et diversifié. Dix formateurs sont agents de la fonction publique, neuf auto-entrepreneurs et deux bénévoles. Ce bref inventaire révèle la polyvalence et les fluctuations d'une communauté en constante évolution, obligée de s'adapter aux besoins d'un marché qui se transforme, bien souvent, en fonction des orientations gouvernementales.

Cette présentation fait état d'une communauté diversifiée, particulièrement diplômée et expérimentée, tant en France qu'à l'étranger. De ce panel complexe émerge un éclectisme propice à une évolution du champ.

2. Les représentations et les stratégies

Après avoir réalisé une synthèse du profil des répondants, nous allons analyser plus précisément les données relatives à leurs pratiques de terrain en matière de stratégies, de compétences et de ressources. Afin de stimuler la réflexion, nous avons proposé des éléments de guidage (cf.1.1.) qui correspondent aux représentations que nous nous faisons, basées sur notre expérience. Il s'agissait de susciter une réflexion quant à leurs propres pratiques.

2. 1. Les représentations

Tout au long du questionnaire, il est demandé aux formateurs de se livrer à un exercice de réflexivité sur leur(s) expérience(s), leur(s) formation(s) et leur(s) pratique(s). Ils s'inscrivent dans un « "savoir-analyser" l'action dans le cours de son développement "situé" » (Bretegnier, 2012 : 55). En d'autres termes, ils doivent analyser les parcours dont ils sont les acteurs dans le quotidien de la classe de FLE/S. « Moteur d'un *savoir agir en contexte*, garante de contextualisation, la réflexivité sous-tend aussi une conception de la pratique comme en évolution permanente, dont le développement est vecteur de la construction de

l'expérience et de l'identité professionnelle des enseignants/formateurs » (Bretegnier, 2012 : 56)⁷. Les formateurs se livrent à une activité d'analyse sur leurs propres pratiques ; ainsi deviennent-ils des formateurs-chercheurs réflexifs. Mais ne le sont-ils pas en permanence en classe dans la gestion raisonnée de leur activité dans son déroulement ? Cette introspection pour rendre compte de leur action sur le terrain véhicule nécessairement leurs propres représentations.

Ces dernières se définissent comme l'idée que nous nous faisons du monde ou d'un objet donné. Ce sont donc des constructions ou des reconstructions individuelles opérées par l'individu sur des pratiques conscientes ou moins conscientes de son milieu professionnel. G. Zarate (1993 : 29), reprenant Bourdieu, remarque que les représentations ne sont pas la réalité, mais la réalité que nous considérons comme concrète est le produit de nos représentations. Pour E. Papadopoulou (2012 : 197), « la représentation est la manière dont nous percevons et interprétons les événements [...] lorsque nous tentons de décrire, d'expliquer ou de faire une interprétation nous mobilisons différents schémas [...] des savoirs organisés en réseaux et stockés en mémoire ». En d'autres termes, les représentations font exister et/ou créent la réalité des individus.

Dans son étude sur les formateurs des régions sud de la France, P. Bouyssières (1998) a dégagé trois types de représentations dans l'identification du métier de formateur : la formation professionnalisation, la formation conception animation et la formation insertion sociale. Ces trois pôles, obtenus à partir de croisements des données issues de plusieurs sources, mettent en évidence trois strates qui se retrouvent dans notre questionnaire.

2.2. Les stratégies privilégiées

À l'origine, le terme « stratégie » provient du contexte militaire au sens de plan d'actions combinées pour vaincre l'ennemi. Progressivement, le champ sémantique de ce substantif s'est étendu à des contextes plus vastes, toujours avec une notion de planification devant conduire à un

⁷ Voir aussi A. Bretegnier dans Causa M. *et al.*, 2014, *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, p. 273-290.

résultat optimal. Au sens général, les stratégies sont à entendre comme l'ensemble des actions coordonnées, des opérations et des manœuvres en vue d'atteindre un but précis. Dans le domaine de la didactique des langues-cultures, on distingue les stratégies méta-cognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socio-affectives (Cuq, 2003 : 225-226 ; Bertocchini, Costanzo, 2008 : 38). Elles se sont développées conjointement à la prise en compte des styles d'apprentissage. Cette prise de conscience amène les formateurs à élaborer et à mettre en place des stratégies d'enseignement supposées efficaces dans leur contexte.

Ainsi, nous avons souhaité identifier les stratégies d'enseignement privilégiées par les formateurs. En liaison avec notre expérience, nous en avons sélectionné sept. Chacune devait être évaluée sur une échelle de 1 à 5, allant de la non-pratique de cette stratégie à sa reconnaissance comme stratégie essentielle. Toutes ne se situent pas sur un même plan. Elles visent la posture de l'enseignant, les ressources, la circulation des savoirs ou bien encore la démarche d'évaluation.

Il ressort de l'enquête que les stratégies dominantes à valeur référentielle sont en premier lieu une évaluation formative, puis une approche collective du groupe classe. Les formateurs ont une approche collective de leur groupe d'apprenants, tout en s'efforçant de pratiquer une pédagogie individualisée lorsque les conditions le permettent. Il est fait usage d'un centre ressources par moins de la moitié des répondants ; tous n'exercent pas leur métier dans des structures où cette base de données est présente, ou alors elle est peu développée. La classe inversée est loin de faire partie des stratégies pratiquées par les formateurs qui déclarent peu maîtriser cette pratique dont la mise en œuvre dans les classes s'installe progressivement depuis le covid. Nous pouvons émettre l'hypothèse que dans une classe de FLE/S cette stratégie est estimée peu appropriée, la langue étant objet d'enseignement et aussi d'apprentissage, le niveau des apprenants serait à prendre en compte.

Une approche transmissive entre pairs semble faire son chemin dans le contexte de la formation, sans être une stratégie dominante ; les échanges entre pairs sont à considérer comme des ressources qui permettent aux apprenants de progresser⁸. Quant à l'évaluation, elle est toujours présente

⁸ À ce propos, il serait intéressant d'interroger les apprenants.

mais l'aspect formatif prend le pas sur l'approche sommative qui était pourtant ancrée culturellement dans les mentalités.

Pour les stratégies inconnues ou non mises en pratique, la raison privilégiée serait un manque de maîtrise, combinée avec un manque de temps et une hétérogénéité des groupes.

Stratégie	Appréciation	Dominante en %
Approche collective	pratique régulière	78 %
Pédagogie individualisée	pratique régulière	58 %
Utilisation d'un centre ressources	pratique irrégulière	38 %
Transmission entre pairs	pratique régulière	40 %
	pratique irrégulière	30 %
Évaluation formative	pratique régulière	77 %
Évaluation sommative	pratique régulière	66 %

Tableau 2. Répartition des stratégies

3. Les compétences clés nécessaires à la pratique du formateur

Nous pouvons considérer les formateurs ayant répondu à l'enquête comme des experts (cf. Tableau 1). E. Papadopoulou (2012 : 199) met en avant la psychologie cognitive pour étudier les différences de comportement. Les experts construiraient « de meilleures représentations des situations que les novices » ; « les débutants n'ont pas de schémas leur permettant d'interpréter les événements de la classe et d'identifier les caractéristiques du public cible » (p. 201). Cette approche est relative à la résolution de problèmes et à la prise de décisions. Il semble que notre panel a justement suffisamment d'expérience pour être en capacité de se décentrer afin de réfléchir à ses compétences et aux contraintes et ressources nécessaires sur le terrain professionnel.

De plus, la pratique enseignante peut relever de croyances, de constructions fondant l'identité professionnelle et être liée aux théories qui ont structuré l'apprentissage comme implicites essentiels. Vont se dégager

alors les compétences perçues comme nécessaires avec en miroir les acquis⁹ résultant du vécu professionnel.

3.1. La compétence du formateur : notions générales et référentiels européens

En France, il n'existe pas de référentiels de compétences dédiés aux enseignants de langues exerçant dans l'enseignement supérieur. Par contre, en langues, FLE/S, des référentiels plutôt sophistiqués existent pour définir le niveau de l'apprenant (*CECRL*, entrée par compétences, *etc.*). Ces référentiels se focalisent plus sur l'apprenant et le résultat à atteindre que sur les compétences qui pourraient être essentielles au formateur.

Cependant, en Europe, comme nous l'indique N. Van der Sanden (2015), la formation des enseignants fait l'objet de référentiels de compétences et de formations associées, dédiés aux enseignants en langues. Dans le domaine de la didactique des langues, on peut notamment citer ce profil d'enseignant axé sur cinq compétences majeures¹⁰ (14 universités aux Pays-Bas) :

1. Faire preuve d'expertise, savoir transmettre des connaissances dans sa discipline ;
2. Savoir concevoir une formation (progression, définition des méthodes et des objectifs de formation) ;
3. Savoir évaluer les apprenants conformément aux objectifs de formation ;
4. Savoir travailler en équipe et participer à des tâches administratives ;
5. Être capable de développer une pratique réflexive sur son métier d'enseignant.

Nous allons mettre en perspective ce référentiel avec les résultats de notre questionnaire ; les trois premières compétences (1, 2, 3) sont également présentes dans les représentations des répondants.

⁹ Nous évoquons les acquis en formation initiale et continue, dans le cadre de la formation tout au long de la vie.

¹⁰ Les cinq compétences retenues ici sont librement inspirées de la note 3 de l'article de N. Van der Sanden (2015).

3. 2. Les compétences professionnelles estimées les mieux vs les moins acquises

Les quatre premiers items de référence (faire preuve d'expertise, savoir transmettre, savoir concevoir une formation et savoir évaluer les apprenants) sont estimés consolidés par la communauté des répondants. Il est à noter que certains items sont jaugés comme compétences acquises quasiment par la totalité des répondants car cela correspond à la typologie du panel en présence. Par exemple, la connaissance du *CECRL* acquise à presque 90 % est liée à la tranche d'âge des répondants et aux théories qu'ils ont intériorisées ; le *CECRL* est un outil de référence pour eux.

Enfin pour « gérer l'hétérogénéité » qui est une compétence estimée clé par bon nombre de répondants (53 répondants), cela est plus problématique car 22 % estiment cette compétence fragile pour eux et pourtant essentielle. Nous pouvons dégager ici une première hypothèse révélant un besoin de professionnalisation qui pourrait s'articuler en formation initiale ou continue.

D'autre part, nous constatons qu'au niveau des compétences métier, les seuls items proposés qui constituent un socle de compétences encore fragiles (niveau 3), voire très peu consolidées (niveau 1 ou 2) sont uniquement pour la majorité des répondants : « élaborer un référentiel » (16 répondants s'estiment « moyens ») et « assurer une veille pédagogique » (36 %). Ces deux compétences s'avèrent probablement assez périphériques pour les formateurs et donc ne sont pas intégrées dans leurs stratégies d'enseignants.

Au niveau des compétences transversales, elles structurent un savoir-être, la posture du formateur FLE/S. Il semble que les répondants aient une certaine capacité à « gérer leur stress ». Toutefois, 18 % estiment leurs capacités moyennes en la matière.

De même, 40 % des répondants déclarent « connaître la démarche qualité » comme compétence moyennement acquise et 17 % la placent comme faible au niveau des compétences acquises.

On peut citer ici une approche centrée sur le professionnel de la formation et du conseil (norme ICPF & PSI) présente aux côtés des principales démarches qualité. À cet effet, on peut consulter un acteur clé

du secteur, le Centre INFFO¹¹, association sous tutelle du ministère du Travail, de l'Emploi et du Dialogue social qui est un lieu de ressources et d'analyses. Connaître la démarche qualité semble donc gagner du terrain dans le domaine de la formation et il se peut que des représentations nouvelles émergent de ce contexte.

Compétences métier	Acquis « + »
maîtriser la didactique du FLE/S	48 % en 5
connaître le CECRL	52 % en 5
construire une progression	48 % en 4 et 5
créer son matériel	66 % en 5
mesurer les progrès	56 % en 4
innover	59 % en 4
gérer l'hétérogénéité	46 % en 4

Tableau 3. Compétences estimées acquises (4 ou 5)

3.3. Les compétences du formateur type « idéal »

Les répondants à cette question ouverte peuvent donner à voir leurs propres représentations du métier de formateur et le portefeuille de compétences essentielles à leurs yeux.

Nous pouvons constater des convergences entre les répondants au questionnaire au niveau des compétences métiers d'une part (didactique, élaboration d'une progression, *etc.*) à exercer sur un mode de maîtrise, voire d'expertise ; nous notons une convergence également au niveau des compétences transversales qui présentent des points récurrents – comme l'utilisation de termes comme « s'adapter », « adaptation », voire « flexibilité ».

En synthèse de cette question, nous avons établi différents champs lexicaux auprès des formateurs qui selon nous révèlent des représentations et une identité professionnelle afférente.

Comme le précise Bouyssières (1998 : 1) le processus de formation est une « mise en forme », un « processus d'engagement dans une forme » ;

¹¹ [En ligne] : <http://icpf-psi-a-distance.fr/> ; <https://www.centre-inffo.fr/agenda-de-nos-evenements/la-qualite-en-formation-rdv-1-la-certification-icpf-psi.html> [consulté le 5 juin 2018].

aussi s'il y a une forme sociale visée (l'acquisition d'une langue-culture à un certain degré de compétences langagières dans notre contexte), cet enjeu peut nécessiter une forte adaptation du formateur. Il en découle la nécessité d'une individualisation des parcours de formation, et la prise en charge de l'apprenant qui s'engage dans un processus de mise en forme pour un diplôme ou un projet professionnel.

Les formateurs interrogés s'avèrent avant tout focalisés sur l'apprenant par l'écoute de ses besoins ; le contenu de formation fait figurer une approche différenciée, voire sur mesure dans bon nombre de réponses. Les formateurs s'orientent vers un troisième volet de compétences clés à acquérir, axées sur cette forme sociale visée ; la nécessité de s'adapter pour atteindre un résultat par l'action s'impose alors. Il s'avère que les compétences clés associées à la communication sont essentielles dans ce portefeuille type : de l'écoute active à la transmission adaptée et progressive de notions, à l'ouverture, à la médiation-communication entre le contenu d'apprentissage et les publics.

Pour les compétences citées à la marge par moins de cinq formateurs, nous pouvons nous étonner que « le travail en équipe/collaborer/travail en réseau » soit aussi peu présent, alors qu'il apparaît comme compétence clé dans d'autres référentiels européens.

COMPÉTENCES CLÉS <i>Par ordre de priorité</i>	CHAMPS LEXICAUX ASSOCIÉS
1. ADAPTABILITÉ (28 occurrences)	disponibilité, flexibilité, adaptation à des publics variés, souplesse, s'adapter au contexte, s'adapter au groupe, adapter son matériel pédagogique, s'adapter à chacun, facilité d'adaptation, adaptation à des contextes et des apprenants hétérogènes, écoute et adaptation
2. GÉRER L'HÉTÉROGÉNÉITÉ, CONSTRUIRE UNE PROGRESSION, CONNAÎTRE L'INTERCULTURALITÉ (12 occurrences chacune)	gérer l'hétérogénéité de niveau et culturelle, gérer l'hétérogénéité et individualiser les contenus ; élaborer, construire une progression, élaborer une progression cohérente, construire un parcours pédagogique à partir des besoins des apprenants ; connaissances interculturelles, compétence culturelle et plurilinguisme, acteur interculturel (le formateur)
3. DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIE COMPÉTENCES COMMUNICATIVES (11 occurrences chacune)	être pédagogue, andragogie (pratique de l'éducation des adultes), savoir didactiser un document, maîtrise de la didactique, maîtrise, expertise de la discipline (d'enseignement), savoir transmettre, pédagogie ; savoir expliquer clairement, compétence communicative et sociale, partage, ouverture, bienveillance, empathie

Tableau 4. Principales compétences clés déclarées par ordre de priorité

3.4. Les contextes d'acquisition des compétences

Papadopoulou (2012 : 202) met en avant l'importance de la formation initiale pour le futur agir professionnel du formateur-enseignant en langues. Il souligne le fait que les « futurs enseignants ont déjà de puissants modèles de référence acquis et intériorisés pendant leur scolarité ».

Formation initiale			Formation continue			Expérience		
Aucune	8	11 %	Aucune	8	11 %	Tout	4	5,6 %
Didactique	22	35 %	Savoir faire	21	33 %	Savoir faire	32	51 %
Connaissances théoriques	18	28,5 %	Évaluation	10	16 %	Hétérogénéité	23	36,5 %
Méthodologie	12	19 %	Méthodologie	9	14 %	Savoir être	17	27 %
Autres	41	65 %	Savoir être	9	14 %	Interculturel	16	25,5 %
			Didactique	8	12,5 %	Autres	15	24 %
			Ressources	8	12,5 %			
			Autres	31	49 %			
101 réponses			104 réponses			107 réponses		

Tableau 5. Champs d'acquisition des compétences professionnelles

Nous allons maintenant tenter de mesurer si ce portefeuille de compétences clés défini précédemment par la démarche réflexive des formateurs se constitue plutôt en formation initiale, continue, et/ou par le vécu professionnel - également source d'apprentissage.

En formation initiale : la didactique (et la méthodologie) du FLE et les connaissances théoriques sont mises en avant, mais aussi « savoir gérer un groupe » (occurrence plus marginale). Le terme « théorique » est récurrent ; le répondant pose là les jalons d'étayage qui vont ancrer son futur agir professionnel. Le terme « adapter » se situant en figure de proue des compétences clés à acquérir n'apparaît pas, ni la « gestion de l'hétérogénéité », autre item pourtant récurrent dans la question précédente sur les compétences.

En formation continue : le savoir-faire est mis en avant avec la posture du formateur et les outils (d'évaluation, notamment) mais nous ne constatons pas de tendance nette. Il s'agit plutôt d'un ensemble composite d'items où la méthodologie est également présente. Il est à noter également que 31 répondants identifient des compétences acquises mais qui ne sont pas présentes dans la liste.

Par l'expérience professionnelle : nous retrouvons les items du portefeuille de compétences choisies comme « gérer l'hétérogénéité » (tendance forte), ou aussi l'adaptation. Un formateur nous écrit « 80 % de mes compétences » donc le terrain d'expérimentation semble essentiel dans le processus d'acquisition des compétences clés. De même, l'interculturalité qui apparaissait dans le socle des compétences essentielles est estimée pleinement acquise grâce à l'expérience professionnelle. Quatre formateurs expriment même le fait que le vécu professionnel leur a « tout » appris. En conclusion, si l'on comparait les compétences essentielles pour les formateurs FLE/S à acquérir et celles qu'ils ont acquises, on ne constate pas d'écarts majeurs ; les enseignants-formateurs ont acquis soit en formation continue majoritairement et surtout par l'expérience professionnelle les compétences citées. Hormis quelques réponses à la marge qui marquent un besoin de professionnalisation, dans la grande majorité des cas, le besoin en rajout de formations n'est pas exprimé par les enseignants-formateurs interrogés. Les ressources disponibles semblent suffisantes, peut-être à l'exception de la gestion de l'hétérogénéité du groupe (de niveau et culturelle) qui posait des résultats plus contrastés. À ce titre, ce dernier item pourrait s'inscrire dans un parcours de professionnalisation type, selon des modalités qu'il reste à définir.

4. Les ressources disponibles et mobilisées

Les formateurs-enseignants en langues qui ont répondu à notre questionnaire déclarent se sentir outillés plutôt convenablement pour exercer leurs missions. Mais dans quelle mesure possèdent-ils des attentes en matière d'accompagnement ou de ressources spécifiques ?

4.1. Les ressources proposées et mobilisables

Nous proposons six ressources issues de notre contexte professionnel. Les répondants doivent les évaluer sur une échelle de 1 à 5, de « inconnue » à « ressource essentielle ». Ainsi, nous obtenons la synthèse suivante :

Mise en réseau (échanges concrets, ateliers, etc.)			Mise en réseau médiatisée (blog, forum, etc.)			Veille (outils, nouveautés, etc.)		
niveaux 4 et 5	37	53 %	niveaux 1, 2 et 3	48	68 %	niveaux 4 et 5	38	54 %
niveaux 1, 2 et 3 (ressource faible)	34	47 %				niveaux 1, 2 et 3	33	46 %
Formation médiatisée ou non			Auto-formation			Analyse de pratiques		
niveaux 4 et 5	34	49 %	niveaux 4 et 5	52	73 %	niveaux 4 et 5	40	55 %
niveaux 1, 2 et 3	34	47 %				niveau 3	18	26 %

Tableau 6. Ressources mobilisées par les formateurs

La stratégie la plus utilisée par les formateurs est l'auto-formation (73 % de façon positive) ; par contre, la mise en réseau médiatisée (blog, forum) n'est pas une ressource mobilisée par les répondants (68 % l'estiment de faible à moyenne). Pour la veille et la mise en réseau entre collègues formateurs, la ligne est moins nette, très partagée comme pour l'analyse de pratiques. De même, il semble que la formation soit plus prisée sur un mode autodidacte même si elle est une ressource pour 49 % des répondants, 25 % ne la voient pas ou peu comme une ressource aidante.

Nous pouvons enfin souligner que les dispositifs réflexifs comme l'analyse de pratiques ne sont pas perçus comme des ressources ; or pour revenir au référentiel européen cité, la réflexivité se pose comme compétence clé.

Pour des réponses spontanément formulées par les répondants, nous pouvons enfin indiquer : « faire plus d'observations de classes de mes collègues », « les contacts avec d'autres disciplines et leurs stratégies d'enseignement », ou bien « les échanges d'outils » entre collègues. Les questions associées au matériel intéressent aussi certains répondants. Enfin, une réponse indique le souhait d'une association professionnelle avec des rencontres régulières à l'instar d'un syndicat.

L'item relatif à l'observation de classe est une ressource qui peut s'assimiler à la transmission entre pairs. La transversalité et l'interdisciplinarité sont envisageables dans un cadre élargi des sciences humaines comme le souligne par ailleurs Papadopoulou (2012).

4. 2. Quelques pistes exploratoires et réflexives

Sur le plan de la professionnalisation « type », le portefeuille de compétences idéal relève majoritairement de compétences liées à l'adaptation pour gérer l'hétérogénéité des niveaux et des cultures ; cet item pourrait figurer dans un référentiel de compétences tel que défini par notre panel. Le besoin de professionnalisation apparaît là, mais il reste à trouver la bonne modalité et la ressource adéquate : auto-formation ? Formation médiatisée ? Analyse de pratiques ?

Pour les autres compétences, les réponses font écho au *CECRL* et à ses axes principaux (la bonne maîtrise du savoir-faire métier de formation en langue FLE/S, savoir concevoir une formation et évaluer les apprenants).

Pour l'utilisation de ressources médiatisées, 40 % des répondants estiment leurs compétences moyennes (échelle 3) et pour autant le besoin de ressources ou de formations à ce niveau est exprimé de façon très mitigée. Nous voyons là des stratégies et des styles d'enseignement encore empreints du classique groupe classe en face à face pédagogique, tel qu'ils l'ont connu eux-mêmes durant leur parcours de formation.

Enfin, les trois points cités comme compétences explicites dans le référentiel européen et dans le *CECRL* - savoir travailler en équipe, participer à des tâches administratives, et être capable de développer une pratique réflexive sur son métier d'enseignant - sont peu exprimées par les enseignants de notre enquête.

La mise en réseau directe est prise comme ressource par les répondants pour 53 % d'entre eux, aussi le travail en équipe apparaît plutôt sous l'angle du partage, de l'échange que d'une compétence à consolider. La réflexivité est un terme peu récurrent en tant que tel dans les réponses ouvertes. Il reste à consolider ces hypothèses par une nouvelle méthodologie : des entretiens semi-directifs pour approfondir les pistes proposées.

Professionnellement, le formateur-enseignant en FLE/S a plusieurs employeurs. Comme il exerce dans plusieurs structures, il fait preuve de polyvalence et d'adaptation à des contextes diversifiés, régis par des contraintes pas toujours prévisibles.

La communauté des formateurs en FLE/S, segment restreint du vaste ensemble de la formation, possède une base solide de formations

théoriques académiques et de surcroît spécialisées en FLE. Toutefois, ce bagage académique n'est pas l'unique base fondamentale pourvoyeuse de compétences et de savoir-faire sur le terrain.

Le formateur a une parfaite connaissance du *CECRL* qui semble être la base essentielle de sa méthodologie en classe. Il a une approche collective du groupe, combinée avec une attention pour chacun qui se traduit sous la forme d'une assistance pédagogique, en cas de nécessité. Les progrès sont mesurés progressivement sous la forme d'évaluations formatives, destinées à montrer à chacun ses points forts et ses lacunes.

Pour prolonger la réflexion, nous proposons six pôles « types » de compétences pouvant s'intégrer à un référentiel de professionnalisation (à consolider) comme se dégageant de notre questionnaire :

Didactique et méthodologie (socle commun) ;

Pouvoir développer son adaptabilité (aux apprenants, aux contextes d'exercices diversifiés, aux contraintes et à l'hétérogénéité des stagiaires) ;

Gérer l'hétérogénéité ;

Construire une progression ;

Connaitre l'interculturalité ;

Développer des compétences communicatives.

Toutefois, est-il légitime de proposer les jalons d'un référentiel pour une communauté aussi hétéroclite, en pleine incertitude et en proie à d'incessantes mutations ?

Bibliographie

Abdallah Pretceille, M. 2017. *L'éducation interculturelle* (5^e édition), Paris : Presses Universitaires de France.

Ardoino, J. 2004. *Propos actuels sur l'éducation : Contribution à l'éducation des adultes*. Paris : L'Harmattan.

Bertocchini, P., Costanzo, E. 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : CLE International.

Bourdieu, P. 1980. *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.

Bouyssières, P. 1998. « Représentations identitaires professionnelles des formateurs : ancrages historiques et sociaux », Communication au Colloque AECSE : *La formation d'adultes entre utopie et pragmatisme ?* 22-24 janvier 1998, Strasbourg, 6 pages.

- Bretegnier, A. 2012. « La réflexivité comme compétence professionnelle des enseignants/ formateurs en langue (s) », Actes du colloque FICEL, PARIS 3, DILTEC, *Formation et professionnalisation des enseignants de langues*, p. 55-67.
- Causa, M., Galligani, S., Vlad, M. 2014. *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve éditions.
- Causa, M., Galligani, S., Vlad, M. 2012. *Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Evolution des besoins, des contextes et des dispositifs*, Actes du colloque FICEL, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, DILTEC.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. [En ligne] : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [consulté le 31 mai 2022].
- Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier/Conseil de l'Europe.
- Cuq, J-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, J-P., Gruca, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- De Singly, F. 2016. *Le questionnaire* (4^e édition). Paris : Armand Colin.
- Fougerouse, M-C. (Coord.) 2017. *Les pratiques didactiques en Français Langue Étrangère/Seconde : de l'expertise de savoir-faire aux savoirs*. Synergies France, n° 11. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/France11/france11.html> [consulté le 06 janvier 2023].
- Isetta, B. 2004. « Représentations et transformations professionnelles des formateurs d'adultes dans les organismes de formation du Piémont ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°11, p. 63-76.
- Martinez, P. 2021. *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses Universitaires de France (9^e édition).
- Miras, G. et al. 2022. « Recueillir, analyser et didactiser les représentations d'apprenants et d'enseignants : le cas d'un questionnaire quantitatif sur la norme orale du français », *Apprendre ou enseigner le français, un choix du cœur et de la raison*, p. 51-64.
- Morin, E. 2004. *La méthode 6. Éthique*, Paris : Éditions du Seuil.
- Notter, P. et al. 2023. *Guide Intégration des langues étrangères dans la formation professionnelle initiale*. Suisse : SERFI.
- Papadopoulou, E. 2012. « L'apport des sciences cognitives dans la formation initiale des enseignants de langues », Actes du colloque FICEL, PARIS 3, DILTEC, *Formation et professionnalisation des enseignants de langues*, p. 196-205.

- Porcher, L. 2004. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies et de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International.
- Salès-Wuillemin, E. 2006. Méthodologie de l'enquête : De l'entretien au questionnaire. In : *Cours de psychologie Sociale, 1*, Bromberg M., Trognon A., Paris : Presses Universitaires de France, p. 45-77.
- Sauvage, J. (dir). 2022. *De la formation de formateurs dans l'enseignement-apprentissage des langues ; enjeux, contextes, évolutions*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Van Der Sanden, N. 2015. « Enseigner les langues en Europe : quelle pédagogie universitaire ? ». *Les langues modernes* n° 3/2015, 5 pages.
- Van Zanten, A., Rayou, P. 2017. *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Quadrige.
- Winkin, Y. 1996. *Anthropologie de la communication, de la théorie au terrain*. Bruxelles : De Boeck.
- Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique de langues*. Paris : Didier.

Annexe

Questionnaire diffusé via Google Form

1. Informations générales

Âge : de 22 à 35 ans ☐ de 36 à 55 ☐ 55 ans et plus ☐

Langue maternelle :

Avez-vous des enseignants dans votre famille ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, dans quelle discipline ?

2. Diplôme (s) et titre (s) acquis

- ☐ Licence 3 de.....
- ☐ Master 1 de.....
- ☐ Master 2 de....
- ☐ Doctorat de.....
- Autre (VAE, DAEFLE, etc.) :

Expérience professionnelle

Nombre d'années d'expérience :

Nombre d'années réalisées en France : et à l'étranger :

Lieu (x) d'intervention :

	en France	à l'étranger
association (insertion, ONG, etc.)	☐	☐
école de langues	☐	☐
organisme de formation (GRETA, etc.)	☐	☐
université	☐	☐
Autre (UPE2A, etc.) :	☐	☐

Statut actuel

- ☐ salarié
 - ☐ CDD
 - ☐ CDI
 - ☐ vacataire
- ☐ auto entrepreneur
- ☐ agent de la fonction publique
- ☐ bénévole
- ☐ en recherche d'emploi
- Autre :

3. Stratégies d'enseignement mises ou pas en pratique

Pour chaque item

- 1 : stratégie inconnue
- 2 : stratégie non mise en pratique
- 3 : stratégie mise en pratique de façon irrégulière
- 4 : stratégie régulièrement mise en pratique
- 5 : stratégie de référence pour votre pratique

- ☐ approche collective
- ☐ pédagogie individualisée
- ☐ utilisation d'un centre de ressources
- ☐ classe inversée
- ☐ transmission entre pairs
- ☐ évaluation formative
- ☐ évaluation sommative
- Autre :

Si vous avez répondu 1 ou 2 pour une/des stratégies, pour quelle (s) raison (s) ne faites-vous pas appel à cette/ces stratégies d'enseignement ?

- ☐ manque de temps
- ☐ groupe trop hétérogène
- ☐ stratégie qui demande à faire ses preuves
- ☐ pas ou peu de maîtrise de cette stratégie
- Autre (à préciser) :

4. Compétences professionnelles que vous estimez avoir acquises

Pour chaque item

- 1 : compétence non acquise
- 2 : savoir théorique pas encore mis en pratique
- 3 : compétence mise en pratique de façon irrégulière
- 4 : compétence mise en pratique de façon régulière et savoirs formalisés
- 5 : expertise, référence essentielle

Savoir-faire métier :

- ☐ maîtriser la didactique du FLE/S
- ☐ connaître le *CECRL*
- ☐ construire une progression
- ☐ élaborer un référentiel
- ☐ créer son matériel de classe
- ☐ mesurer les progrès
- ☐ innover
- ☐ utiliser des ressources médiatisées (TICE)
- ☐ assurer une veille pédagogique
- ☐ gérer l'hétérogénéité

Autre :

Savoir-faire transversal :

- ☐ gérer le stress
- ☐ appréhender l'interculturalité
- ☐ s'adapter à des contextes professionnels diversifiés
- ☐ connaître la démarche qualité

Autre :

Pour vous, quel serait le socle de 3 compétences essentielles pour un formateur en FLE/S actuellement ?

1. 2. 3.

5. Réflexion sur votre parcours

Quelles compétences pensez-vous avoir acquises en formation initiale ?

.....

Quelles compétences pensez-vous avoir acquises en formation continue ?

.....

Quelles compétences pensez-vous avoir acquises grâce à votre expérience ?

.....

6. Ressources pour améliorer votre pratique professionnelle

Pour chaque item

- 1 : inconnu
- 2 : jamais mobilisé
- 3 : mobilisé de façon irrégulière
- 4 : pratiqué régulièrement
- 5 : ressource essentielle

- ☐ mise en réseau avec vos collègues par des échanges concrets (conférences, salons, etc.)
- ☐ mise en réseau avec vos collègues de façon virtuelle (forums, blogs, etc.)
- ☐ veille (outils, nouveautés, newsletters, etc.)
- ☐ formation continue médiatisée ou pas (MOOC, stages, etc.)
- ☐ auto-formation
- ☐ analyse de pratiques professionnelles

Autre :



© *Synergies France*, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42701579v>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur.

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-france>

