



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

La formation des formateurs FLE face à la professionnalisation du travail

Magdalena Sowa

Université Catholique de Lublin Jean-Paul II, Pologne
msowa@kul.pl

Résumé

Bien que les termes de « professionnalisation » et de « professionnel » soient récents dans la réflexion didactique, ils sont parfaitement connus dans le domaine socio-économique. Depuis un certain temps, ils prennent une place plus importante dans le contexte d'un enseignement qui met en place des programmes éducatifs combinant les contenus de formation avec les activités professionnelles exercées dans un domaine de référence. L'objectif du présent texte est de s'interroger sur le rôle de la professionnalisation dans la formation des futurs enseignants FLE, ces derniers étant considérés désormais comme professionnels de FLE. Comment définir le nouveau profil de l'enseignant professionnel de FLE ? De quelles compétences l'équiper ? Quelles modalités de formation envisager pour former efficacement les futurs enseignants FLE ?

Mots-clés : professionnalisation, professionnel, enseignant FLE, formation des formateurs, perspective actionnelle, ingénierie de formation

教学专业化下的法语教师培训

摘要：“专业化”和“专业人才”在教学法研究中还属于新词，但在社会经济领域已众所周知。一段时间以来，在将培训内容与某个领域的专业活动相结合融入到教学计划的背景下，这两个术语在教学领域中占有更重要的地位。本文的目的在于探究专业化在法语教师培训中发挥怎样的作用，毕竟这些未来的法语教师今后会被视为法语教学领域的专业人才。那么，何谓专业的法语教师？他们应当具备哪些能力？哪种培训模式是培养未来法语教师的最佳方案？这些正是本文所要讨论的问题。

关键词：专业化；专业人才；法语教师；教师培训；行动教学法；教育工程

Training of French-language teachers in the light of the challenges of professionalization

Abstract

Although the terms “professional” and “professional” have been recently presented on the fields of education, they are well-known and established in the socio-economic development. For some time, however, they reserve a more important place in the educational context which aims to set up educational programs combining learning content with professional activities performed in a reference area. In this

context, the aim of this paper is to question the role of professionalism in the training of future French-language teachers which are now considered more professionals. How to define a teacher as professional? What key competencies should he/she display? What forms of vocational training to offer future French-language teachers? These are the main questions of the given text.

Keywords: professionalization, professional, French-language teacher, teachers' training, task-oriented teaching, engineering of training

Différentes méthodes didactiques ont assigné divers rôles à l'enseignant de langue étrangère (LE). Suivant l'évolution des conceptions pédagogiques, il était détenteur du savoir, facilitateur d'apprentissage, opérateur, animateur, *coach*, organisateur, médiateur, etc. Avec l'actuelle perspective actionnelle dans l'enseignement / apprentissage des langues, le rôle de l'enseignant pénètre de nouveaux terrains. Il s'agit désormais de « l'enseignant professionnel des langues qui (...) pourra envisager avec une certaine sérénité les défis de la complexité toujours croissante de l'enseignement / apprentissage des langues, qui (...) saura esquiver les dérives d'une approche purement fonctionnelle de ses enseignements » (Richer, 2012 : 170). Ce nouveau profil met en exergue des compétences particulières de l'enseignant, qui imposeront d'inédites contraintes aux établissements et programmes chargés de la formation des formateurs FLE.

Nous nous proposons de réfléchir sur la particularité du profil professionnel de l'enseignant FLE requis par la didactique influencée de nos jours par la perspective actionnelle. Quelle signification attribuer au qualificatif « professionnel » ? Quelles compétences y sont subordonnées ? Comment en tenir compte dans le processus de formation des futurs enseignants FLE ?

1. Les défis de la formation moderne

La formation des formateurs s'inscrit dans un ample contexte éducatif ayant pour objectif le perfectionnement des professionnels d'enseignement et l'acquisition des savoirs et savoir-faire indispensables dans la pratique du métier de l'enseignant. L'élaboration des programmes de telles formations est fortement influencée par les attentes sociales formulées par rapport au rôle de l'enseignant, mais aussi par les exigences du marché du travail étant souvent décisives pour le profil professionnel requis d'un tel ou autre métier. De nos jours, il semble que les objectifs des formations professionnalisantes (dont la formation des enseignants de LE fait naturellement partie) puissent être atteints par l'intermédiaire du processus de professionnalisation, cette dernière prenant en considération nos seulement les contenus de formation, mais aussi les modalités de celle-ci.

1.1. L'objectif : professionnalisation

Les notions de professionnalisation et de professionnel connaissent beaucoup de succès à l'époque moderne, aussi bien dans le monde du travail que dans la réflexion sur l'activité éducative. L'objectif de la professionnalisation est « la mise en mouvement des personnes » (Wittorski, 2008 : 105) pour les rendre actives dans divers domaines de la vie socioprofessionnelle. La professionnalisation se réfère au métier exécuté par l'individu, elle requiert toujours de lui une action et un comportement spécifiques au contexte de travail particulier. De ce point de vue, elle est susceptible d'influencer le processus de la formation de l'individu.

De plus, la professionnalisation se définit comme une activité intellectuelle, cognitive, qui s'opère par la transformation des représentations. Les procès mentaux qui se déclenchent lors de l'action font appel au savoir considéré comme instrument et non comme objet. L'activité mentale qui caractérise la professionnalisation aboutit au changement personnel propre à un individu, ce dernier s'engageant pleinement dans la réalisation de l'action entreprise.

La professionnalisation est loin de se limiter aux seuls savoirs déclaratifs. Elle tient compte de ce que fait l'individu tout en visant son propre intérêt et celui de la collectivité dont il fait partie :

La professionnalisation peut se comprendre comme un processus d'engagement volontaire pour développer ou renforcer une identité du métier. Cette identité est constituée des compétences, pratiques, comportements et valeurs du professionnel (Cristol, 2006 : 33).

Le but de la professionnalisation est de développer les compétences de l'individu pour que celui-ci devienne plus efficace dans son action. Un tel perfectionnement peut se réaliser sous diverses formes. Selon Wittorski (2001 : 40), la professionnalisation s'opère à travers i). l'action seule (essais-erreurs, tâtonnements, etc.), ii). le couple action-réflexion sur l'action (tâtonnement assisté, essais-erreurs accompagnés d'un questionnement), iii). la réflexion rétrospective et anticipatrice sur l'action (analyse, planification, choix d'outils), iv). l'appropriation de savoirs théoriques (apprentissage / enseignement). Chacun des moyens de professionnalisation conduit au développement de compétences de natures dissemblables.

Pour Barbier (2006 : 33-34), la professionnalisation peut passer par trois étapes. Il y a d'abord l'auto-analyse - réflexive et mentale - du travail et celle des actions pratiques (p.ex. description, explicitation, évaluation). Vient ensuite la formation-action au cours de laquelle les participants se chargent de transformer la situation par la résolution des problèmes qui se présentent à eux. Il est également

envisageable que la professionnalisation se réalise à travers la description de la pratique professionnelle et consiste alors à s'interroger sur l'action pratiquée. Dans une perspective plus large, elle se dote d'une dimension communicative décalée dans le temps qui permet à l'individu de présenter sa pratique et les règles formelles requises pour son exécution. La professionnalisation peut également être atteinte grâce à l'ingénierie des actions pratiques, ce qui consiste à insérer le praticien dans la position et le contexte qui lui permettent de participer aux procès de l'exécution de ces actions. Il y a enfin la construction des outils individualisés qui, à l'image de l'ingénierie, place les praticiens dans la situation qui leur demande de construire leurs propres outils, conformes à la situation dans laquelle ils se trouvent, et adaptés aux objectifs qu'ils se sont fixés avant. C'est qui compte ici, ce n'est pas la création des outils mêmes, mais plutôt l'acquisition des compétences permettant la construction d'un type concret d'outils.

Ceci nous amène à constater que la professionnalisation correspond au processus de formation (et d'autoformation) résultant de diverses expériences que l'individu collectionne tout au long de sa vie (sociale, professionnelle, éducative). Elle résulte de l'histoire et de la socialisation de l'individu, des situations professionnelles vécues antérieurement et des parcours de formation suivis (Le Boterf 2007). Grâce à la professionnalisation, qui est un processus de formation long et diversifié, chacun est en mesure d'élaborer ses propres réponses et réactions aux problèmes qu'il rencontre au lieu de recourir à des réponses stéréotypées et normalisées. Grâce à la professionnalisation, l'individu est capable de « passer de l'application de règles à la créativité, de la passivité à l'activité, de la linéarité à la complexité et à l'esprit de système. Elle s'accompagne d'une autonomie croissante » (Roche, 1999 : 44).

1.2. Être professionnel aujourd'hui

Il s'ensuit de ce qui précède que, par sa participation aux situations multiples de la vie socioprofessionnelle, le professionnel acquiert (et par conséquent possède) un mélange de compétences. Il est ainsi « une personne dotée de compétences spécifiques, spécialisées, qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science ou issues de pratiques » (Altet, 1992 : 1-2). Les savoirs et savoir-faire le rendent capable « non seulement d'exécuter le prescrit mais d'aller au-delà du prescrit (...). Le professionnel doit faire face aux aléas, aux événements. Il doit pouvoir entreprendre des activités et non seulement les 'exécuter' » (Le Boterf, 2009 ; 23). Le professionnel est capable d'agir en adéquation à la situation, mais il comprend aussi pourquoi et comment il agit. Sa manière d'accomplir l'action ne résulte pas uniquement des compétences qu'il possède, mais aussi de la capacité

à les mettre en œuvre, à les combiner et à s'en servir au profit de l'objectif visé. L'analyse du contexte dans lequel il est amené à agir sera décisive pour le choix des compétences que le professionnel jugera le mieux adaptées aux circonstances de son action et à la réussite potentielle de celle-ci.

La façon de faire d'un professionnel se distingue alors de celle d'un amateur. Le professionnel sait agir et réagir avec pertinence en utilisant le langage et les techniques propres à son milieu de travail. Ceci dit, il importe aussi d'observer que sa façon d'agir n'équivaut pas non plus à celle d'un spécialiste. Dans son domaine, le professionnel a une vision plus large des choses qu'un spécialiste. Il en va de même pour son expérience, que le professionnel ne cesse d'examiner. Il est capable d'anticiper les circonstances dans lesquelles il lui faudra intervenir et d'y adapter son attitude en conséquence. Il en résulte que le professionnel est un expert sachant appliquer certains éléments appartenant à des spécialisations variées et, grâce à son expérience, en faire une combinaison soignée pour mener à bien son action (Sowa 2011).

« C'est l'homme de la situation, capable de réfléchir en action et de s'adapter, de dominer toute situation nouvelle, capable aussi de répondre, de s'adapter à la demande, au contexte » (Roche, 1999 : 42). Selon Degot (1990), le professionnel sait prendre des décisions de façon autonome et indiquer rapidement des solutions à appliquer tout en tenant compte des raisons qui l'autorisent à agir et des informations dont il dispose. Les solutions qu'il applique font preuve de ses compétences, mais aussi de la prise en compte de celui vers qui l'action du professionnel peut être orientée. « Le professionnel est la personne à qui un commanditaire ou un destinataire peut faire confiance pour qu'il prenne l'initiative de fournir des réponses pertinentes dans une situation-problème et qui ne laisse rien échapper d'important » (Le Boterf, 2009 : 244). Avant d'agir, il s'interrogera sur la demande et les spécificités du destinataire, la situation-problème particulière (parfois inconnue), les exigences et les règles du domaine / métier, les ressources personnelles mais aussi celles du réseau professionnel qu'il pourrait activer et exploiter pour apporter une solution pertinente. Dans ce contexte, Degot (1990 : 85) parle de la « rhétorique du professionnel » dont les contenus dépendent de la situation dans laquelle celui-ci se trouve et de la mission qui lui avait été confiée. Le recours aux procédés de cette rhétorique permet d'impressionner et/ou de convaincre l'interlocuteur que tous les aspects de l'action ont été soigneusement examinés et prévus. Pour devenir professionnel, le praticien doit franchir une ultime étape : savoir rendre compte à son entourage de ce qu'il fait.

2. Les perspectives actuelles de la formation des formateurs FLE

Étant donné le contexte ébauché ci-dessus, il convient de s'interroger sur les modalités de la formation des enseignants FLE susceptible de relever le défi de la réalité éducative moderne.

Doit-on former les jeunes gens par une approche théorique, apte à développer leur capacité de raisonnement et de logique, ou bien doit-on les confronter au plus tôt aux réalités de la vie pratique, avec ses approximations et sa complexité, les rendant plus aptes à agir lorsqu'ils se trouveront confrontés à l'exercice réel des responsabilités ? (Lehmann, 1996 : 147).

La réflexion sur l'efficacité et la conformité des méthodes de formation en LE ne date pas d'aujourd'hui. Elle concerne aussi bien les programmes de LE adressés aux publics apprenant à communiquer en LE qu'à ceux qui se destinent à enseigner la LE aux autres. Quelles sont les démarches censées répondre le mieux aux exigences de l'enseignement moderne et professionnalisant ? A notre avis, deux propositions méthodologiques émergent sur le terrain de la didactique FLE qui pourraient unir les exigences du monde du travail et les objectifs de la formation.

2.1. La perspective actionnelle

La perspective actionnelle

considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (CECR, 2001 : 15).

Le rapport d'égalité est ainsi instauré entre les publics apprenant une LE et les usagers « ordinaires » de cette LE, les deux étant constamment amenés à accomplir diverses tâches. Ces dernières, qui s'avèrent inséparables de l'existence humaine, ce « sont ces mille et une petites choses que l'on mène à bien tous les jours, pour soi-même ou pour autrui, gratuitement ou pour de l'argent, et que l'on fait quelquefois parce que l'on y est obligé » (Devitt, 2002 : 100). Aucun acteur social ne peut échapper à l'accomplissement des tâches dans sa vie quotidienne, d'où l'intérêt d'introduire celles-ci dans le processus de formation et d'anticiper ainsi les actions que les apprenants seront amenés à assumer une fois la formation terminée.

Dans la perspective actionnelle « est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CECR, 2001 : 16). A part cette définition de la tâche, le CECR en fournit d'autres où celle-ci désigne une tâche sociale accomplie dans un contexte social (ibid. : 15), un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but et un produit précis (ibid. : 121). Comme elle peut être langagière (avec une composante langagière) ou non-langagière (ibid. : 19), elle mobilise des stratégies et des compétences plurielles (ibid. : 121). Par son caractère simple ou complexe (ibid. : 121), la tâche se prête à une réalisation individuelle ou collective (ibid. : 15). Il s'ensuit que, tout en restant au cœur de la perspective actionnelle, la tâche met en exergue l'activité de l'individu puisqu'elle le prépare à un comportement actif (langagier ou non) dont le dynamisme peut se mouvoir sous différents aspects (interaction, planification, analyse réflexive, etc.).

Nous considérons ainsi la tâche en tant qu'activité pédagogique à part entière du processus de formation didactique des enseignants FLE. Former à l'emploi de l'enseignant FLE consiste, d'après nous, à le préparer à accomplir les tâches sociales de l'enseignant telles que, entre autres, analyser les besoins du public apprenant, sélectionner les contenus d'enseignement, élaborer le programme d'enseignement, concevoir les activités pédagogiques, didactiser un document authentique, construire un devoir sur table, dresser un barème de correction et des critères d'évaluation, etc. Pour pouvoir mener à bien de telles tâches dans la vie professionnelle, il faudrait y être confronté au cours de la formation. Celle-ci donne la possibilité de réfléchir davantage sur divers aspects de l'accomplissement des tâches (en termes de possibilité, de rentabilité, d'(in)efficacité, de coût à y investir, etc.) et de tester l'efficacité de ses actions.

Ceci dit, la perspective actionnelle avec sa notion phare de « tâche » nous paraît susceptible de répondre aux objectifs professionnalisants de la formation des formateurs FLE dans la mesure où elle donne la possibilité de rapprocher les activités pédagogiques accomplies au cours de l'apprentissage des actions sociales résolues en situation authentique. Toute tâche, qu'elle s'insère dans la vie professionnelle réelle d'un enseignant FLE ou dans le parcours formatif d'un futur enseignant FLE, obéit aux mêmes caractéristiques. Elle réfère toujours à une situation de la vie réelle dont l'objectif est extralinguistique. Elle confronte donc les agents à un enjeu relatif, à un obstacle à franchir, à un problème à résoudre. Il n'est pas rare que la solution à envisager dans la tâche mette en cause ce que l'on sait déjà, oblige à aller au-delà de ce que l'on connaît, contraigne à coopérer avec les autres qui ont des choses à dire ou des actions à produire au profit de la tâche entreprise.

Finalement, étant une activité complexe, la tâche nécessite souvent la coopération avec les autres et fait appel aux diverses compétences de celui qui agit et de ceux qui coopèrent avec lui.

2.2. L'ingénierie de la formation

Bien que considérée par certains comme un effet de mode, l'ingénierie de la formation prend une place grandissante dans la réflexion didactique, surtout en ce qu'elle se réfère aux travaux de conception et de réalisation des programmes de formation. Ces derniers s'insèrent pleinement dans l'activité professionnelle de tout enseignant de LE, quels que soient le contexte éducatif et le profil du public apprenant.

Réfléchissant sur les conditions nécessaires et propices à l'optimisation des formations en FLE (y compris celles qui sont destinées aux futurs enseignants), il convient de rapporter certains traits pertinents de l'ingénierie de la formation afin de les mettre au profit de la formation des formateurs FLE. Tout d'abord, face à un public apprenant, l'ingénierie de la formation permet de mettre en place un ensemble coordonné de travaux visant à concevoir et réaliser un programme de formation en adéquation avec le profil et les besoins du public en question. Cet ensemble coordonné de travaux fait penser à l'accomplissement des actions qui seraient reliées, interdépendantes et agencées selon une progression logique. L'audit (ou l'analyse des besoins) constitue une étape initiale de la construction du programme de formation et met en lumière la situation de formation. La compréhension de celle-ci conduit, d'un côté, à identifier les déficits des compétences et les besoins qui seront satisfaits lors de la formation et, de l'autre, à définir les objectifs de celle-ci. Le but est de répertorier les situations dans lesquelles le public formé sera obligé de communiquer et d'agir et, ensuite, d'y faire correspondre les compétences situationnelles requises par la situation en question, dont la formation tiendra compte. Vient ensuite l'étape d'ingénierie pédagogique qui consiste à concevoir les supports accompagnant le déroulement de la formation, tels le plan de formation, les modules, les objectifs pédagogiques, les activités de formation. Il s'ensuit que, tout en s'appuyant sur une structure événementielle et dynamique de l'action professionnelle (qu'est aussi l'action pédagogique), l'ingénierie de la formation débouche sur un apprentissage actionnel inséré dans un contexte situationnel précis.

A notre avis, appliquer l'ingénierie de la formation dans le contexte de la formation des futurs enseignants FLE peut être envisagé dans la susmentionnée perspective actionnelle. Il serait ainsi possible d'amener le public en formation à

apprendre par la réalisation des tâches pareilles à celles qu’accomplit aussi bien l’enseignant FLE dans sa pratique pédagogique que le concepteur du programme chargé de la formation mise à la disposition de ce public particulier. Puisque la formation des formateurs FLE concerne toujours le public des adultes, les objectifs généraux de formation sont plutôt de nature situationnelle que linguistique, ce qui implique que l’on donne la priorité au développement des compétences méthodologiques (professionnelles) en didactique FLE plutôt qu’aux compétences essentiellement linguistiques. Il en résulte, d’après nous, que la formation des formateurs FLE ne peut pas s’isoler du contexte situationnel dans lequel l’enseignant entreprend et réalise ses actions, ce contexte étant décisif pour l’activation des savoirs et savoir-faire déjà intégrés et ceux qui sont encore en processus d’appropriation.

Nous sommes d’avis que, par l’articulation simultanée des contenus de formations et des exigences du contexte professionnel, l’ingénierie de la formation est à même de renforcer la dimension professionnelle de la formation et de l’autoformation. La confrontation anticipée des futurs enseignants avec les tâches ultérieures permet de donner du sens à l’action accomplie pour apprendre de celle-ci : c’est alors que l’action devient apprenante. Autrement dit, le futur formateur FLE apprend en situation et de la situation, celle-ci étant pour lui une source d’apprentissage professionnel et d’enrichissement de l’expérience pédagogique (ne serait-ce que celle qu’il a en tant qu’apprenant). De plus, s’engageant dans l’accomplissement des activités orientées vers le développement des compétences méthodologiques, le futur enseignant peut construire (et aussi examiner) ses propres modes d’action pédagogique, réponses et solutions, au lieu de recourir à des prescriptions toutes faites, stéréotypées et standardisées. Il est à supposer que, placé dans un milieu de travail, il aura ainsi le courage de s’éloigner des situations qui lui sont habituelles et bien connues pour intervenir dans des contextes pédagogiques moins familiers tout en faisant preuve de ses compétences d’enseignant professionnel du FLE.

3. L’enseignant FLE : le métier au profit du professionnalisme

Nos réflexions relatives aux défis de la réalité moderne et les dispositifs possibles de la formation des futurs enseignants FLE nous amènent à constater que les programmes de formation des formateurs FLE doivent aller au-delà d’une simple préparation au métier d’enseignant. L’enjeu pédagogique est donc de faire évoluer la notion de métier en direction du professionnalisme. Le professionnel a certes besoin de métier, mais ce métier doit être exercé avec professionnalisme. Quelles conséquences en tirer pour la formation de l’enseignant professionnel du FLE ? Nous référant à la définition du professionnel rapportée ci-dessus (Le Boterf, 2009 : 244), nous soulignerons les caractéristiques suivantes : la logique de service, la capacité

d'initiative, l'intelligence des situations, la capacité à mobiliser un réseau professionnel de ressources, les exigences éthiques (ibid. : 244-247).

De même que chaque professionnel, l'enseignant professionnel du FLE agit selon la logique de service. Les tâches professionnelles qu'il entreprend et réalise tiennent compte des besoins impératifs de ses destinataires (apprenants, parents, institution scolaire, etc.). Ceci implique la mise en place des outils conformes à la finalité de l'action, mais aussi la prise en compte des modes d'action souhaités par le bénéficiaire. Le savoir-écouter (requis entre autres à l'étape de l'analyse des besoins) constitue le noyau dur du professionnalisme puisque l'objectif de l'enseignement du FLE n'est pas simplement d'enseigner le FLE, mais plutôt d'enseigner le FLE aux apprenants, ces derniers ayant des préférences, besoins, caractéristiques particulières.

Une telle formulation de l'objectif de l'enseignement du FLE met en évidence l'initiative de l'enseignant pour apporter des solutions pertinentes. Dans certains cas, celles-ci peuvent correspondre aux réponses pédagogiques préétablies, mais il peut arriver que l'enseignant doive faire évoluer les procédures existantes ou inventer ses propres réponses dans les situations inédites. Chacune des situations d'action lui demandera pourtant une analyse réfléchie grâce à laquelle il ne laissera rien d'important lui échapper. L'intelligence des situations qui caractérise un professionnel contraindra l'enseignant professionnel à prendre en compte tout ce qui est important, à faire le tri entre le nécessaire et le fortuit, à repérer les éléments censés avoir de l'importance pour la finalité de l'enseignement. C'est tout le contexte éducatif qui doit être alors pris en compte avec les dimensions matérielles, économiques, qualitatives, temporelles, etc.

La complexité du travail à réaliser amène souvent l'enseignant à échanger des savoirs et savoir-faire avec les autres d'où la capacité requise à mobiliser un réseau professionnel de ressources, y compris celles qui sont disponibles auprès de ses apprenants. Savoir coopérer et co-agir s'ajoutent ainsi aux traits inhérents au professionnalisme.

Finalement, il est à souligner que l'enseignant professionnel du FLE est capable d'explicitier et d'expliquer sa façon d'enseigner. Ceci est important non seulement pour gagner la confiance de l'apprenant, mais aussi pour établir une relation de service et de coresponsabilité qui engage aussi bien celui qui enseigne que celui qui apprend.

Nous en concluons que seules les formations des formateurs accordant de la place à l'action de l'apprenant et situant cette action dans le contexte professionnel de référence sont à même de rendre compte du professionnalisme dans le métier de

l'enseignant du FLE. Il reste à espérer que la perspective actionnelle et l'ingénierie de la formation contribueront à mettre en place des dispositifs de formation des formateurs FLE de plus grande envergure.

Bibliographie

Altet, M. 1992. « Formation et professionnalisation des enseignants. Introduction ». *Revue internationale : Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, p. 1-2.

Barbier, J.-M. 2006. *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej Analiza podejść*. Katowice: Śląsk.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer. 2001. Paris : Didier.

Cristol, D. 2006. « L'ingénierie de la professionnalisation ». *Actualité de la formation permanente*, n° 200, janvier-février, p. 32-35.

Degot, V. 1990. « Le professionnel, nouvel acteur dans l'entreprise ». *Revue française de gestion*, n° 78, p. 77-90.

Devitt, S. 2002. « Guide à l'usage des apprenants et des enseignants (Chapitre 3) ». In : *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.

Le Boterf, G. 2007. *Professionnaliser, le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. 2009. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Eyrolles.

Lehmann, J.-C. 1996. « De la gestion de la complexité à un corpus de 'sciences de l'action' ». In : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Richer, J.-J. 2012. *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles : E.M.E.

Roche, J. 1999 : « Que faut-il entendre par professionnalisation ». *Éducation permanente*, n° 140, p. 35-51.

Sowa, M. 2011. *D'une activité pédagogique à l'activité professionnelle. Le cheminement vers la compétence*. Lublin : TN KUL.

Wittorski, R. 2001. « La professionnalisation en question ». In : *Questions de recherches en éducation : action et identité*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. 2008. « Professionnaliser la formation: enjeux, modalités, difficultés ». *Formation Emploi* n° 101, p. 105-118.