

**Le problème de la formation des enseignants de FLE  
en contexte d'enseignement/apprentissage exolingue :  
L'exemple du français aux apprenants adultes germanophones**

*Florence Windmüller*

Institut Universitaire Professionnalisé de Nuremberg,

Institut de Langues et de Cultures étrangères de Altdorf - Allemagne

**Introduction**

*En Allemagne, le modèle de formation actuellement en cours pour les enseignants de FLE engagés dans la formation pour adultes doit être reconsidéré sous un angle plus didactique et moins pédagogique qu'il ne l'est actuellement. Les contenus de formation plus axés sur la démonstration d'applications pédagogiques que sur l'étude des diverses composantes de l'enseignement/apprentissage du français dans ce contexte précis, limitent le champ d'action des enseignants. L'approche que nous proposons tend vers l'élaboration d'un programme de formation qui propose un apprentissage constructif, collectif et individuel. En second lieu, nous optons pour une formation qui inclue une démarche d'analyse de la situation d'enseignement/apprentissage reposant sur le postulat que tout enseignant est dans l'obligation de se remettre sans cesse en question. En outre, la pratique ne peut être formatrice que si elle est sous-tendue par les apports théoriques de la discipline que les professeurs enseignent et par l'analyse et l'observation de ses propres pratiques.*

**La formation en contexte endolingue**

Il faut admettre que les enseignants issus de la filière FLE suivent un cursus universitaire quelque peu « marginal » : le diplôme de fin d'études n'est pas destiné à l'enseignement scolaire en France et n'est pas reconnu par le Ministère de l'Education dans la plupart des pays d'Europe (plus exactement, par le ministère équivalent). Il faut tout d'abord rappeler qu'il a existé, au début du vingtième siècle, une filière préparant à la formation des professeurs de français à l'étranger. Elle fut créée en 1920 sous le nom d'« Ecole supérieure de préparation des professeurs de français à l'étranger ». La préparation durait un an, puis fut répartie sur trois ans après la seconde guerre mondiale. C'est de cette filière qu'est né le « CAPES des Lettres modernes mention étranger » supprimé en 1980 par le ministère de l'Education nationale. La filière FLE existait donc avant la création du CREDIF et du BELC, les deux premiers organismes à former des spécialistes en français langue étrangère. La formation proposée par la filière historique est sensiblement différente de la filière actuelle, dans laquelle la formation des enseignants de français en milieu exolingue n'est pas prise en considération : l'ancienne filière de formation des professeurs de français à l'étranger consistait à former les enseignants en leur offrant ce que l'on appela plus tard une « formation initiale » touchant à la pédagogie générale, à l'introduction des concepts de base en Didactique des Langues, etc. puis en proposant une « formation continue » plus axée sur les problèmes de terrain

et sur des thèmes de réflexion. Ce fondement de la didactique exolingue trouva plus tard des incidences dans la didactique scolaire et la formation des enseignants de langues vivantes du secondaire. En milieu endolingue, l'enseignement du FLE concerne plus particulièrement les publics d'apprenants étrangers d'origine multilingue ; ces derniers sont des adultes non captifs, étudiants ou salariés qui, pour des raisons diverses, auront besoin du français en France ou à l'étranger. La formation proposée aux professeurs de Fle poursuit d'autres objectifs que dans la didactique scolaire. La raison principale vient du fait que la formation vise plus la discipline à enseigner (la langue) que le médiateur (le professeur). Par conséquent, la formation en FLE est plus une formation à la méthodologie et aux techniques d'enseignement qu'une formation professionnelle. C'est ici que le bât blesse : la formation en didactique du FLE s'adresse à un ensemble d'enseignants exerçant en France ou à l'étranger, mais ne concerne aucun d'eux en particulier, étant donné que la formation, trop générale, ne prend pas en considération les contextes d'enseignement dans lesquels les professeurs sont engagés réellement. En bref, ces enseignants ne sont pas formés à une didactique inhérente à leur contexte d'enseignement. Or, une formation à la méthodologie est insuffisante, d'autant plus que les méthodologies utilisées en contexte endolingue sont universalistes et loin de constituer des modèles de références pour le contexte exolingue.

### **La formation en Allemagne**

En Allemagne, la formation en didactique diffère selon les catégories d'institutions scolaires dans lesquelles les futurs enseignants auront à exercer. Elle concerne la spécificité de la fonction éducative caractéristique des écoles,<sup>1</sup> ainsi que la didactique de la langue à enseigner. Les facultés de langues comportent elles aussi des différences dans la formation des étudiants. Il existe une section qui prépare uniquement à la profession d'enseignant de langue (« *Lehramt* ») et une section Lettres reposant sur l'étude approfondie de la langue et de la littérature étrangère. Dans ce domaine de la formation le statut professionnel des enseignants est très inégal. Les Professeurs des Universités sont en majorité Allemands. Les professeurs natifs enseignant leur langue maternelle sont pour la plupart des Chargés de cours dont la majorité travaille dans des organismes de formation pour adultes. Leur présence en Allemagne est due moins à l'Union européenne, qu'à des raisons familiales. En général, ces enseignants natifs ont suivi une formation en langue allemande en France : la majorité est titulaire d'un diplôme de fin d'études ou de fin de cycle universitaire, la grande minorité est certifiée ou agrégé. Nous retrouvons ici le paradoxe de l'assistant de français ou du lecteur qui se rend à l'étranger pour perfectionner ses connaissances en langue étrangère et qui se voit contraint d'enseigner sa langue maternelle qu'il maîtrise, certes, mais qu'il ne sait pas « transmettre »... Par conséquent, très peu de professeurs ont suivi une formation initiale en didactique du FLE. En outre, n'ayant pas suivi le cursus universitaire allemand leur permettant de travailler comme fonctionnaires de l'Education nationale (en Allemagne, le Kultusministerium), les enseignants ont un statut qui n'est pas reconnu et leur rémunération s'effectue sous forme d'honoraires. L'organisme allemand le plus engagé dans la formation des enseignants est l'Université Populaire, véritable institution offrant des cours de très bonne qualité dans de multiples domaines et préparant à un grand nombre de certificats et de diplômes. Dans le cas des professeurs de langue, des ateliers pédagogiques sont proposés régulièrement par les organismes locaux ou par l'organisme central des Universités Populaires de chaque Etat fédéral, ainsi que par les maisons d'éditions spécialisées dans la publication de manuels de langue pour adultes. La plupart des ateliers pédagogiques sont assez onéreux et à la charge des enseignants. Depuis 2001, le DIE<sup>2</sup>, Institut allemand de formation d'adultes a mis au point un programme (« Euroolta ») qui tend à devenir obligatoire dans les Etats allemands. Il est né du « Projet International Certificate Conference – The European Language Network » d'une association européenne d'organisations actives dans le domaine de la formation pour adultes. Il existe actuellement quarante-trois organisations réparties dans quinze pays d'Europe. Il s'agit d'une formation en didactique de chaque langue étrangère comportant six séminaires d'un week-end, obligatoires mais à la charge

des enseignants. Précisons toutefois que seuls les trois premiers stages sont obligatoires, les trois derniers, débouchant sur l'évaluation d'un cours de langue, étant facultatifs. Cependant, cette formation commence à s'uniformiser sur le plan linguistique : depuis quelques années l'apprentissage du français, pour ne citer que cet exemple, est en perte de vitesse face à l'anglais et l'espagnol. Le nombre d'apprenants diminue inexorablement et la formation des enseignants s'en trouve menacée. Le nombre d'enseignants suivant la formation Euroalta diminue donc régulièrement, ce qui a amené le DIE à réorganiser les stages de formation en langue allemande pour l'ensemble des enseignants, toutes langues confondues! Ainsi, des approches didactiques pour la phonétique, la phonologie (entres autres) sont organisées en allemand pour les professeurs d'italiens, de français, d'anglais, etc.! Heureusement, les stages approfondis Euroalta 4, 5 et 6 ne sont pas menacés pour l'instant, mais si cette situation venait à changer, il est incontestable que de nombreux contenus didactiques spécifiques d'une langue étrangère disparaîtraient : francophonie (pour l'enseignement du français), approche culturelle par la publicité, implicites culturels dans la langue, etc. pour prendre un tour généraliste sur le plan thématique. Une autre évidente raison de l'uniformisation de la formation en langue allemande réside dans des déficits budgétaires. Les organismes espèrent ainsi rentabiliser leurs stages de formation. Quoiqu'il en soit, la baisse du taux de fréquentation dans les cours de français se répercute sur l'ensemble des stages de formation proposés. Les organismes se voient dans l'obligation de supprimer stages et ateliers pédagogiques ou d'augmenter les frais de participation, ce qui entraîne une baisse significative des participants.

### **Les contenus de formation des enseignants, formateurs et auteurs de manuels**

Les professeurs sont confrontés à une formation pédagogique à laquelle ils ne participent que très rarement. C'est dans le domaine didactique que l'on décèle le plus grand manque. Les ateliers proposés par l'ensemble des formateurs portent sur des exemples d'applications pédagogiques concernant les quatre habiletés langagières, l'utilisation de documents ou l'exploitation d'un contenu d'apprentissage ciblé comme le lexique, par exemple. La méthodologie est également absente. On ne forme pas les enseignants à la dernière née : l'approche communicative, mais on réalise avec eux des activités pédagogiques issues d'un manuel utilisé en cours. De ce point de vue, aucune réflexion de fond n'est abordée. Nous ne pouvons que constater ici ce que J. Piaget remarquait déjà en 1935, lorsqu'il déplorait que l'enseignant fût considéré par les autres et par lui-même comme un simple transmetteur de savoirs exerçant une activité professionnelle à la portée de chacun, donc aucunement considéré comme un double spécialiste de techniques et de créations spécifiques... Les enseignants n'ont pas les moyens d'accéder à une formation didactologique qui leur permettrait de développer leurs propres pratiques, de prendre conscience de la manière dont ils enseignent, de comprendre les origines et les fondements de leurs méthodes et de posséder assez de connaissances pour mener des réflexions entre les contenus didactiques et leurs propres pratiques. Si la formation se présente sous l'aspect « applicationniste », c'est que les carences en didactique se trouvent en grande partie en amont de la formation, chez les formateurs et les concepteurs de méthodes.

Les formateurs sont des enseignants qui s'investissent occasionnellement ou pleinement dans la formation en raison de leur motivation pour ce domaine de l'enseignement/apprentissage, mais aussi en raison de leur expérience et de leurs connaissances du contexte d'enseignement. L'équivalent d'un DÉSS n'est pas exigé pour encadrer des stages de formation ; le formateur est quelqu'un qui apporte des informations, des exemples d'activités pédagogiques, et rares sont ceux qui ont suivi une formation en Fle. L'expérience du formateur repose sur des bases empiriques et, comme pour un certain nombre d'enseignants, sur la lecture d'ouvrages didactiques. Lorsqu'ils sont employés par les maisons d'éditions, les formateurs assistent à des journées de formation concernant la présentation de nouveaux manuels de langue. Quant aux organismes pour la formation des adultes, les stages pour formateurs sont inexistantes. Dans les années

80, des stages gratuits étaient organisés et encadrés par des universitaires, mais ils ont aujourd'hui disparu pour des raisons encore budgétaires. C'est donc l'auto-formation qui sert de base à la qualification professionnelle (à moins de suivre une formation de formateur de formateurs en France, toujours aux frais du participant...).

Quelques formateurs sont aussi auteurs de méthodes nationales, mais il peut fort bien s'agir d'enseignants non formateurs. La formation des auteurs/concepteurs de manuels repose également sur la connaissance empirique de l'enseignement/apprentissage du français aux adultes. Très peu d'auteurs ont suivi une formation en Fle et les présentations des manuels traduisent souvent cette carence : les auteurs insistent sur la démonstration d'activités pédagogiques et ne mentionnent jamais l'arrière-plan didactique ou la conception méthodologique du manuel. En fait, la conception de manuels nationaux n'est pas construite sur des fondements didactiques et méthodologiques. La mise en oeuvre des manuels repose généralement sur le résultat d'études comparatives effectuées entre différents manuels nationaux des diverses maisons d'éditions. Les ouvrages de références français sont consultés pour des apprentissages ciblés, tels que la phonétique, la grammaire ou la civilisation. Le plus souvent, la composition du manuel est acceptée une fois que les auteurs ont pu présenter à la rédaction une unité didactique irrécusable.

Dans tous les cas, quel que soit le statut des intervenants pédagogiques, la formation en terme de connaissances pratiques est insuffisante.

### **Quelques suggestions pour les stages de formation et d'auto-formation...**

Les propositions suivantes pourraient être adaptées à l'enseignement du français aux adultes en Allemagne.

Ce qui est d'abord manifeste dans les ateliers pédagogiques, c'est le manque de connexion entre la recherche didactique et la pédagogie. Plutôt que de concevoir des applications pédagogiques « toutes faites » et de mettre en pratique des techniques de classe, la formation devrait porter sur des sujets choisis sur le plan théorique et pratique, puis tenter de relier la cohérence didactique et méthodologique issue de la recherche aux pratiques des enseignants. Cette mise en relation est indispensable. Comment concevoir qu'un formateur puisse se trouver dans l'incapacité de relier théorie et pratique ? Il est primordial qu'il sache adapter les différents apports de la recherche aux attentes des professeurs et aux situations d'enseignement/apprentissage dans lesquelles ils exercent. L'expérience et la bonne volonté, seules, révèlent les lacunes et incohérences des stages de formation. D'ailleurs, certains formateurs s'indignent du manque de formation les concernant. Un effort pourrait être effectué par les formateurs eux-mêmes dans leur rédaction d'ouvrages pour la formation de formateurs dans ce contexte. C'est aussi par le biais des formateurs qu'un réseau de communication pourrait être mis en place afin de programmer des ateliers de formation auprès des organismes concernés.

La connaissance du contexte d'enseignement est nécessaire. Le problème soulevé ici réside dans le fait que la recherche ne s'est pas encore penchée sur l'ensemble des problèmes de terrain qu'offre la situation de l'enseignement/apprentissage dans la formation pour adultes en Allemagne : observations/analyses de situations, difficultés des apprenants et des enseignants, problèmes inhérents à la discipline elle-même, etc. Dans ce contexte, formateurs et enseignants sont bien placés pour effectuer un travail de recherche en commun susceptible de déboucher sur des pratiques plus adaptées. Le rôle du formateur est de pouvoir opérer des classements, de faire des choix didactiques en fonction de l'analyse qu'il aura effectuée de la réalité du contexte d'enseignement/apprentissage, mais aussi de la prise en compte du rôle du professeur et de celui de l'apprenant. La connaissance du terrain par le formateur se révélera alors féconde.

Si la transmission de pratiques pédagogiques ne suffit pas à compenser le manque théorique, les pratiques elles-mêmes doivent, de surcroît, être améliorées par l'introduction

de nouveaux critères et contenus de formation :

**- La mise en place d'une relation de travail entre formateurs et enseignants.**

Les besoins individualisés des enseignants peuvent être recensés lors de stages pédagogiques ou par courrier électronique. La vérité est que bon nombre d'enseignants s'intéressent à des problématiques qui dépassent largement les questions technicistes, même si quelques formateurs affirment le contraire dans le but, à mon avis, de ne pas à avoir à se remettre en cause. Comment peuvent-ils, en outre, affirmer de tels propos, puisque les enseignants ne sont jamais confrontés à des stages de formation en didactique ? Cette relation pédagogique doit aussi trouver sa place dans les organismes régionaux de formation par lesquels les cours de langue sont organisés. Si les responsables des centres sont actifs et intéressés, il leur est aisé de mettre au point un programme de formation pour les enseignants. Les formateurs proposent des thèmes de formation en fonction de leurs intérêts ou de leurs motivations, mais il est inconcevable qu'ils les programment sur l'unique base de leur jugement personnel sans être renseignés au préalable sur l'intérêt que suscitent ces thèmes chez les professeurs. La preuve en est que cette attitude a amorcé la désertion des ateliers pédagogiques par les enseignants, même quand ces ateliers ont lieu à proximité de leur habitation ou de leur lieu de travail. C'est en considérant les expériences quotidiennes, en prenant en compte les interrogations et les demandes des enseignants que le formateur sera le plus apte à répondre à leurs besoins.

**- Les ateliers pédagogiques en tant que lieux d'échange d'informations.**

Les professeurs pourraient y discuter de leur vécu et de leurs pratiques de classe dans le but d'apporter des éléments de réponse aux difficultés évoquées. Dans cette visée interactive, le formateur, dont le rôle est aussi celui d'un vulgarisateur, au sens positif du terme, est de mettre les enseignants au courant des travaux en didactique. Il lui incombe de se documenter sur les ouvrages théoriques et d'en faire la synthèse pour les enseignants, ne serait-ce que pour leur donner l'envie de se former. La distribution d'une bibliographie est un minimum à fournir, mais il serait aussi souhaitable que le formateur soit en mesure de rendre compte d'ouvrages qu'il présenterait, ici aussi pour motiver simplement les enseignants à la lecture d'ouvrages théoriques, que seule une minorité connaît. Il en va de même pour la réception des travaux du Conseil de L'Europe ou du CIEP<sup>3</sup> (entre autres) dont les sites Internet constituent un répertoire précieux d'adresses à consulter. C'est dans le cadre de ces sages que l'auto-formation stimulera les enseignants, mais pour qu'elle le soit, il faut donner aux enseignants les moyens d'être motivés.

*Formation par la recherche, en observant et analysant le groupe-classe :*

- difficultés des apprenants à réaliser des tâches pédagogiques ou à comprendre de nouveaux contenus,
- hypothèses sur les raisons de leurs difficultés afin d'aider les apprenants à les résoudre par diverses stratégies.
- professeur capable de remédier à des problèmes récurrents et d'améliorer l'ensemble des composantes du processus d'enseignement/apprentissage.
- mise en situation d'apprentissage des enseignants (expérience très enrichissante car elle permet de mieux saisir les difficultés que rencontrent les apprenants.<sup>4</sup>).
- observation dans les cours de langue des pratiques pédagogiques d'autres enseignants et discussions sur ces pratiques ( tout enrichissant car l'échange de points de vue et l'évaluation réciproque améliorent incontestablement la qualité et les capacités d'enseignement).

Ces pratiques de formation ne sont malheureusement ni traitées ni mentionnées dans les stages. Le formateur entretient une relation de formateur et de médiateur, sollicite

les professeurs à la parole, les fait réfléchir sur des tâches à accomplir, mais ne les met jamais ou très rarement en situation d'apprentissage. Cela est regrettable, car développer chez les enseignants une attitude critique par rapport à leurs pratiques, savoir prendre du recul, réfléchir aux moyens de remédier aux difficultés, etc. constituent une démarche globale qui ne peut se réaliser qu'à travers la révélation de problèmes concrets.

### **- Apport théorique en fonction de la diversité des contenus de formation.**

Les contenus généraux qui touchent aux principes mêmes de la profession d'enseignant, le rôle éducatif par exemple, est négligé dans les cours de langue destinés à la formation pour adultes. Ce n'est qu'en accédant à la recherche que les enseignants pourront nourrir et transformer leurs pratiques. La présentation des manuels en est un bon exemple : les formateurs introduisent les points dominants de la méthodologie. Le nouveau rôle de l'enseignant et la centration sur l'apprenant, par exemple, ont été largement explicités dans la méthodologie communicative. L'argumentation choisie par le formateur repose essentiellement sur l'apparition de nouveaux publics, ce qui est vrai, certes, mais cet argument ne peut suffire à justifier le manque d'apport théorique en didactique. Les composantes de la nouvelle méthodologie résident davantage dans les raisons qui légitiment son utilisation et dans la connaissance des objectifs et des contenus qui l'éloignent des précédentes méthodologies. Mais à cette fin, il est essentiel que le formateur connaisse l'évolution historique des méthodologies et que les enseignants aient pu être initiés à la pratique de la recherche dans le but de favoriser l'auto-formation. Le rôle du formateur est aussi d'apporter aux enseignants des modèles d'analyse les autorisant à juger les méthodes qu'ils utilisent ; le fait de pouvoir évaluer soi-même le matériel pédagogique permet non seulement d'effectuer une évaluation personnalisée, mais de mettre en place ses propres procédés méthodologiques. Actuellement, les enseignants sont démunis d'outils susceptibles de les aider à évaluer l'ensemble pédagogique qu'ils utilisent et à effectuer des choix déterminés. Un aspect théorique également écarté est la formation aux méthodes de travail destinées aux apprenants. Les manuels indiquent quelques exemples pour l'apprentissage lexical, mais ils n'en offrent que très peu se rapportant aux moyens et aux techniques d'apprentissage.

### **- Développement d'une conscientisation et d'une responsabilisation de la profession d'enseignant.**

En effet, dans ce contexte précis de l'enseignement aux adultes en milieu exolingue, la motivation professionnelle tient la première place dans la formation et la création d'une équipe de travail composée de divers formateurs et enseignants serait souhaitable. Cette équipe rechercherait des projets concrets de formation concernant à la fois les personnes travaillant en amont et en aval de l'enseignement. Il s'agirait d'une sorte de démarche « recherche-action » entre les enseignants, qui apporterait plus qu'un simple échange de documents, établirait un rapport entre formateurs et enseignants et obligerait les formateurs à se rendre sur le terrain pour mettre à jour les problèmes et les besoins réels des acteurs de l'enseignement/apprentissage du français. Une analyse de la situation d'enseignement, des contacts réguliers entre/avec les enseignants, des séminaires centrés sur l'apport théorique lié à des pratiques spécifiques, la volonté de mettre en place des stages aux objectifs et aux contenus précis, approfondis, variés et encadrés par des personnes motivés et (auto-)formées, ce sont là autant d'exemples préférentiels, mais indispensables. Il me paraît primordial d'intégrer aussi à la formation l'intervention de didacticiens. Mais le problème qui se pose ici, est que ces derniers sont rarement des personnes de terrain. En tant que discipline d'intervention évoluant dans des contextes hétérogènes, la Didactologie des Langues-Cultures doit être prise en charge par les enseignants, mais en tant que discipline d'observation située entre différents courants interdisciplinaires, nous ne devons pas négliger son caractère scientifique. D'où la nécessité pour les intervenants de se tenir au courant de l'actualité de la recherche en didactique.

## Conclusion

La majorité des enseignants du secondaire jugeraient ces propositions superflues, car initiales, d'autant plus qu'ils ont la possibilité de participer régulièrement à des stages de formation. Néanmoins, la réalité didactique dans le contexte d'enseignement/apprentissage hétéroglotte aux apprenants adultes est fort différente, de même que la formation des enseignants auprès de publics adultes est superficielle et très lacunaire. Un énorme effort devra être fait pour motiver l'ensemble des intervenants pédagogiques à installer un programme de formation et d'auto-formation basé sur la prise de conscience du bien-fondé, de la portée éducative et de la valorisation de la profession d'enseignant. La formation académique est insuffisante. La formation professionnelle doit tendre à être répandue et légitimée pour que la profession d'enseignant ne reste pas limitée à la simple manipulation de supports techniques et à l'application de modèles pédagogiques. La formation et l'auto-formation de l'enseignant doivent largement dépasser le niveau de la transmission passive. Comme l'avait souligné G. Ferry, « *La formation est un processus de développement individuel tendant à acquérir ou à perfectionner des capacités. Des capacités de sentir, d'agir, d'imaginer, de comprendre, d'apprendre, d'utiliser son corps...* ».<sup>5</sup>

## Notes

<sup>1</sup> Le système éducatif allemand est beaucoup plus complexe qu'en France. L'enseignement secondaire comporte quatre établissements de formation différente...

<sup>2</sup> Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

<sup>3</sup> Centre Internationale d'Etudes Pédagogiques de Sèvres.

<sup>4</sup> Souvenir personnel : j'ai dû, alors que je préparais une Licence de FLE il y a quelques années, suivre un cours de « langue inconnue » pour lequel je devais tenir un journal de bord. Apprenante, étudiante en Fle et future enseignante, mes observations portèrent à la fois sur les pratiques pédagogiques de mon professeur, sur mes techniques d'apprentissage, sur celles des autres apprenants, qui ne partageaient pas tous le même profil que moi, ainsi que sur les relations entre les apprenants et le professeur et sur les relations dans le groupe-classe. Mes observations portèrent également sur les réactions des participants face à la langue enseignée. Ce dernier point était intéressant, car l'apprentissage était fort différent de celui que j'avais pu vivre dans les autres langues. S'agissant d'une langue inconnue, j'ai dû orienter mon choix vers une langue qui ne figurait pas parmi les langues traditionnellement enseignées dans l'enseignement secondaire. Je pris le tchèque et mes habitudes et mon temps d'apprentissage se distinguèrent sensiblement de ceux que j'avais consacrés à l'allemand, l'anglais et l'espagnol. Le point le plus positif de cet apprentissage fut que les trois fonctions que j'occupais dans ce cours exigeaient un changement de perspective constant. Mon statut particulier m'obligeait à juger le cours selon la perspective de l'apprenante ou selon celle de la future enseignante. Cela m'a permis de mieux comprendre, en la vivant, la situation d'apprenant. Cette expérience m'a fait prendre conscience de certains facteurs que j'aurais à considérer lorsque j'enseignerais, lesquels ne sont habituellement pas pris en compte par l'enseignant, ce dernier ignorant la situation que vit l'apprenant dans le groupe-classe.

<sup>5</sup> G. Ferry, 1983, *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*, Dunod, Collection Sciences de L'Education, Paris, p. 37.