

## La Formation Requise des Enseignants de Français aux Écoles: Une Étude Comparative entre l'Iran et le Canada

Setareh Sadat Mohaddes Foroushani <sup>1\*</sup>, Rouhollah Rahmatian <sup>2</sup>, Roya Letafati <sup>3</sup>, Hamidreza Shairi <sup>3</sup>

<sup>1</sup> doctorante en didactique de FLE, Département de français, Faculté des sciences humaines, Tehran, Iran

<sup>2</sup> maître de conférences, Département de français langue étrangère, Faculté des sciences humaines, Université Tarbiat Modares, Tehran, Iran

<sup>3</sup> Professeur, Département de français langue étrangère, Faculté des sciences humaines, Université Tarbiat Modares, Tehran, Iran

Reçu: 2024/05/28, Accepté: 2024/10/06

**Résumé:** Cet article analyse les programmes de formation des enseignants de français des écoles au Canada et en Iran, en mettant en lumière les différences et similitudes. L'objectif est de mieux comprendre les méthodes qui peuvent améliorer la qualité du travail des enseignants dans ces deux contextes éducatifs. L'étude compare les programmes de deux universités canadiennes, l'Université de Colombie-Britannique (UBC) et l'Université Simon Fraser (SFU), avec les pratiques éducatives en Iran. Il est important de noter que le ministère de l'Éducation en Iran ne requiert pas de certification spécifique pour les enseignants de français dans les écoles. Bien que des universités comme Farhangian et Rajaei certifient les enseignants pour l'enseignement en milieu scolaire, elles n'offrent pas de formation spécialisée pour les enseignants de français. Cette étude se concentre donc sur les institutions officiellement responsables de la formation des enseignants. Les données proviennent d'analyses documentaires, d'entretiens avec des enseignants et des formateurs, ainsi que de questionnaires remplis par des élèves. Cependant, cet article aborde spécifiquement la structure des programmes de formation, les entretiens et les questionnaires faisant partie de la recherche principale. Les résultats révèlent qu'au Canada, la formation des enseignants de français est bien structurée et comprend des stages pratiques essentiels, tandis qu'en Iran, la formation reste souvent optionnelle et manque de composantes pratiques. Ces différences influencent directement la qualité de l'enseignement et la compétence des enseignants dans les deux pays.

**Mots-clés:** Formation des enseignants des écoles, Structure de formation, FLE, Iran, Canada.

## Required Training of School French Teachers: A Comparative Study Between Iran and Canada

Setareh Sadat Mohaddes Foroushani <sup>1\*</sup>, Rouhollah Rahmatian <sup>2</sup>, Roya Letafati <sup>3</sup>, Hamidreza Shairi <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Ph.D. Student, Department of French Education, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

<sup>2</sup> Associate professor, Department of French Education, Faculty of Human Sciences, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

<sup>3</sup> Full Professor, Department of French Education, Faculty of Human Sciences, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Received: 2024/05/28, Accepted: 2024/10/06

**Abstract:** This article analyzes the French teacher training programs in schools in Canada and Iran, highlighting the differences and similarities between the two educational systems. The objective is to better understand the methods that can improve the quality of teachers' work in these two educational contexts. The study compares the programs of two Canadian universities, the University of British Columbia (UBC) and Simon Fraser University (SFU), with educational practices in Iran. It is important to note that the Ministry of Education in Iran does not require a specific certification for French teachers in schools. Although universities like Farhangian and Rajaei certify teachers for teaching in schools, they do not offer specialized training for French teachers. Therefore, this study focuses on institutions officially responsible for teacher training. The data were collected through documentary analysis, interviews with teachers and trainers, as well as questionnaires completed by students. However, this article specifically addresses the structure of teacher training programs, with interviews and questionnaires being part of the main research. The results reveal that in Canada, French teacher training programs are well-structured and include essential practical internships, while in Iran, training is often optional and lacks practical components. These differences directly influence the quality of teaching and the competence of teachers in both countries.

**Keywords:** Teacher training in schools, Training structure, FLE (French as a Foreign Language), Iran, Canada.

## دوره ی آموزشی مورد نیاز آموزگاران زبان فرانسه در مدارس: مطالعه تطبیقی بین ایران و کانادا

ستاره سادات محدث فروشانی<sup>۱\*</sup>، روح الله رحمتیان<sup>۲</sup>، رویا لطافتی<sup>۳</sup>، حمیدرضا شعبری<sup>۳</sup>

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری، گروه آموزش فرانسه، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

<sup>۲</sup> دانشیار گروه آموزش فرانسه، گروه آموزش فرانسه، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

<sup>۳</sup> استاد تمام گروه آموزش فرانسه، گروه آموزش فرانسه، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۰۸، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۷/۱۵

**چکیده:** این مقاله به بررسی برنامه‌های آموزش معلمان زبان فرانسه در مدارس کانادا و ایران می‌پردازد و تفاوت‌ها و شباهت‌های این دو سیستم را روشن می‌کند. هدف، درک بهتر روش‌هایی است که می‌توانند کیفیت کار معلمان را در این دو زمینه آموزشی بهبود بخشند. این مطالعه به مقایسه برنامه‌های دو دانشگاه کانادایی، دانشگاه بریتیش کلمبیا (UBC) و دانشگاه سایمون فریزر (SFU) با شیوه‌های آموزشی در ایران می‌پردازد. لازم به ذکر است که وزارت آموزش و پرورش ایران داشتن مدرک خاصی برای معلمان زبان فرانسه در مدارس اجباری نمی‌کند. اگرچه دانشگاه‌هایی مانند دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه رجایی معلمان را برای تدریس در مدارس رسمی تأیید می‌کنند، برنامه خاصی برای آموزش تخصصی معلمان زبان فرانسه به طور خاص ارائه نمی‌دهند. این مطالعه به نهادهایی می‌پردازد که به‌طور رسمی مسئولیت آموزش معلمان مدارس را بر عهده دارند. داده‌ها از طریق تحلیل‌های اسنادی، مصاحبه با معلمان و مربیان، و همچنین پرسشنامه‌های تکمیل شده توسط دانش‌آموزان جمع‌آوری شده است. با این حال، این مقاله به‌طور ویژه بر ساختار برنامه‌های آموزشی تمرکز دارد و مصاحبه‌ها و پرسشنامه‌ها بخشی از پژوهش اصلی هستند. نتایج نشان می‌دهند که در کانادا، برنامه‌های آموزش معلمان زبان فرانسه سازماندهی شده و شامل دوره‌های کارآموزی اجباری است، در حالی که در ایران، آموزش معلمان غالباً اختیاری است و بخش‌های عملی کمتری دارد. این تفاوت‌ها مستقیماً بر کیفیت آموزش و مهارت‌های معلمان در دو کشور تأثیر می‌گذارد.

**واژگان کلیدی:** آموزش معلمان مدارس، ساختار آموزشی، زبان فرانسه، ایران، کانادا.

\* Auteur Correspondant. Adresse e-mail: [foroushani@modares.ac.ir](mailto:foroushani@modares.ac.ir)



## Introduction

Dans un monde de plus en plus connecté, l'apprentissage des langues étrangères revêt une importance cruciale. L'Iran, en suivant les tendances éducatives mondiales, a recentré son attention sur l'enseignement des langues non anglaises, en particulier le français, dans ses programmes scolaires. Cette évolution a conduit à un examen approfondi des méthodes d'enseignement, mettant l'accent sur l'élève, l'enseignant et le contenu du cours (Houssaye, 1988). De plus, l'approche centrée sur l'apprenant est devenue le phare de l'éducation moderne. Elle vise à personnaliser l'apprentissage, motivant les élèves et les incitant à s'engager activement dans leur éducation. Ainsi, le rôle de l'enseignant émerge comme étant essentiel. Il doit être capable de sélectionner, élaborer et adapter le contenu pédagogique de manière pertinente, en tenant compte des besoins spécifiques de chaque groupe d'apprenants. Dans un tel contexte, le Canada se présente comme un modèle, un pays réputé pour son système éducatif centré sur l'apprenant, son utilisation innovante de la technologie éducative et son engagement envers la formation des enseignants compétents et autonomes (Piccardo, 2021).

Dans le même ordre d'idées, la formation des enseignants de français est un domaine d'étude et de pratique essentiel dans le domaine de l'éducation, visant à préparer des individus à enseigner efficacement la langue française, à transmettre la culture francophone, et à faciliter l'apprentissage des élèves. Cette formation repose sur une base théorique solide, une compréhension des théories de l'apprentissage des langues, des méthodologies d'enseignement et une immersion pratique dans la salle de classe (Bronckart et al., 2005).

En Iran, les futurs enseignants peuvent obtenir leur qualification à travers diverses institutions, sans un cursus unifié. Il est à noter que dans le contexte où le français est l'une des langues étrangères proposées dans le curriculum national en Iran, la plupart des écoles publiques ne l'incluent pas parmi les options de langues enseignées. Généralement, il est réservé aux écoles privées. Cette situation pourrait expliquer pourquoi une formation spécifique des enseignants de français n'est pas systématiquement requise dans le système éducatif iranien. En l'absence d'une demande substantielle pour l'enseignement du français dans les écoles publiques, il peut y avoir moins d'incitation à investir dans la formation des enseignants pour cette langue spécifique. En revanche, au Canada, la formation est souvent structurée et exige des stages pratiques obligatoires. La formation des enseignants de français en Iran ne nécessite pas de parcours obligatoire comme c'est le cas pour certains programmes au Canada. Il est pertinent de reconnaître que le statut du français diffère grandement entre le Canada et l'Iran. Cependant, afin de mieux rapprocher les contextes d'étude et d'offrir une comparaison plus équitable, cette recherche se concentre sur les universités de la Colombie-Britannique, une province anglophone où le français est principalement enseigné comme langue seconde ou étrangère. Contrairement à des provinces comme le Québec, où le français a un statut de langue officielle majoritaire, en Colombie-Britannique, les occasions de pratiquer le français dans la vie quotidienne sont rares, ce qui crée un environnement plus comparable à celui de l'Iran. En Colombie-Britannique, le français est enseigné dans un contexte où l'exposition quotidienne à la langue reste limitée, rendant les

défis auxquels font face les enseignants de français similaires à ceux des enseignants en Iran, où le français est également perçu comme une langue étrangère. Ce choix d'étudier une province où le français n'est pas omniprésent permet de se concentrer sur des approches pédagogiques et des formations dans des contextes où l'apprentissage du français repose davantage sur l'environnement scolaire que sur une immersion dans la vie quotidienne.

Dans le cadre de cette étude comparative, il est pertinent de noter que si la formation en Iran offre une flexibilité dans le choix des parcours, le modèle canadien, avec ses exigences de certification plus strictes, conduit à une standardisation de l'enseignement du français. Par conséquent, cette recherche tente de donner quelques éléments pour faciliter l'identification des facteurs clés qui déterminent la qualité de la formation des enseignants de français dans les contextes éducatifs iranien et canadien. Elle examine surtout comment les cadres institutionnels sont définis et développés dans chaque pays. L'objectif de cette étude est d'identifier des stratégies potentiellement transférables et à promouvoir une meilleure formation destinée aux enseignants de français qui visent à enseigner aux collèves en Iran.

Ainsi, nous essayons de répondre à la question suivante : Quelles sont les différences dans les approches de formation des enseignants de français dans les collèges au Canada et en Iran? L'hypothèse sous-jacente à cette recherche est que, malgré les différences culturelles et institutionnelles, il existe des principes universels de pédagogie et de didactique qui, lorsqu'ils sont appliqués efficacement, peuvent améliorer la formation des enseignants de français dans les collèges, tant en Iran qu'au Canada. Cette hypothèse sera

explorée à travers une analyse comparative des curriculums et des méthodes de formation ainsi que des retours d'expériences des enseignants dans les deux pays.

### **Littérature de recherche**

La formation des enseignants de français est un domaine de recherche clé qui explore les méthodologies et les pratiques pédagogiques nécessaires pour préparer les éducateurs à enseigner efficacement le français dans divers contextes culturels et éducatifs. Les études antérieures se concentrent sur plusieurs aspects cruciaux, y compris les programmes de formation, les approches didactiques, et les impacts des contextes sur les pratiques pédagogiques.

De nombreuses études ont exploré la formation continue des enseignants de français, en mettant l'accent sur des programmes spécifiques et leur efficacité. Binon et ses collègues (2007) discute des programmes de reconfiguration et de formation en Flandre, qui proposent une approche d'apprentissage plus fonctionnelle et autodirigée. Berre (2013) donne un aperçu de la formation des enseignants de français en Belgique, y compris une comparaison des programmes dans les établissements d'enseignement supérieur. Mottet et ses collègues (2021) prennent en compte tant la formation initiale dispensée à l'université que la formation continue (catalogue de formation à choix et perfectionnement obligatoire) portée par l'autorité scolaire cantonale. Ils proposent d'examiner ces deux domaines de formation en retraçant le développement de la formation interculturelle du personnel enseignant, telle qu'elle s'est développée à Genève au cours des trente dernières années, tandis que Tavares (1994) donne un aperçu historique de la

formation des enseignants de français au Portugal, mettant en évidence les changements dans les profils d'enseignants et de formateurs, les compétences requises et les obstacles à la formation. Également Barthélémy (Bathélémy, 2011) indique que depuis quelques années la didactique de français s'est souciee de la dimension interculturelle, notamment en raison des demandes des entreprises – les erreurs culturelles, rappelons-le, sont davantage pénalisantes que les linguistiques. Ces études soulignent collectivement l'importance de la formation continue des enseignants de français et la nécessité d'une variété d'approches pour répondre aux divers besoins des enseignants et des étudiants.

Le développement professionnel continu des enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) en Iran est un aspect crucial mis en avant dans diverses sources. La recherche indique qu'il est nécessaire d'adapter les pratiques d'évaluation parmi les enseignants de FLE pour s'aligner sur les nouvelles perspectives d'évaluation (Khajehali et al., 2022) A cet égard, Sajjadi et Sadidi (2023) se sont intéressées à la question de la transférabilité des acquis de formation continue en classe de FLE. Selon elles, il ne suffit pas d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences lors des formations, il est également important de pouvoir les appliquer efficacement en classe. Sadeghpour et ses collègues (2021) nous suggèrent qu'en Iran, l'observation qualifiée accompagnée des conseils pédagogiques s'impose de plus en plus comme une partie intégrante de la formation des enseignants iraniens. Ils ont tenté de déterminer l'état actuel de l'observation pédagogique dans des instituts iraniens, et deuxièmement pour trouver des facteurs contribuant à l'optimisation de

l'observation pédagogique dans le contexte des formations continues des enseignants. Ghafoori et ses collègues (2015) s'interrogent sur la pertinence et l'intérêt du traitement de *représentations* sur les attitudes et les comportements des enseignants dans la formation des enseignants du FLE en Iran.

## Cadre Théorique

### Formation des Enseignants de Langues

La formation des enseignants de langues est un processus complexe qui implique une compréhension approfondie des pratiques pédagogiques, des stratégies d'enseignement et de la gestion des classes. Les études sur la formation des enseignants de langues soulignent l'importance de la maîtrise linguistique, de la compréhension des besoins des élèves et de l'adaptation des méthodes d'enseignement aux contextes locaux. Sarré (2019) souligne l'importance de former les enseignants à "des stratégies spécifiques à l'apprentissage autonome des langues" et aux "méthodes visant à entretenir et améliorer en continu ses propres compétences langagières". Bruillard (2023) insiste que "l'adaptation des ressources éducatives au cœur de la profession enseignante" est une pratique très répandue.

En Iran, les exigences pour s'engager comme enseignant de français peuvent varier en fonction du niveau d'enseignement et de l'institution scolaire (Sadeghpour et al., 2021). Cela dit, même s'il est courant d'exiger des enseignants de langues étrangères qu'ils aient une maîtrise de la langue cible, une formation universelle en enseignement des langues ou une connaissance approfondie des méthodes d'enseignement des langues étrangères ne sont pas requises pour l'enseignement à l'école.

### Approches des Formations

Les approches de formation des enseignants de langues varient en fonction des pays et des institutions. En Iran, par exemple, la formation initiale des enseignants de langues est souvent centrée sur la théorie et la méthodologie, avec une mise en pratique limitée dans les classes (Ghafoori et al., 2015). Au Canada, en revanche, la formation des enseignants de langues est souvent plus pratique, avec une mise en application immédiate des compétences acquises dans les classes. Cammarata (2018), nous montre les défis liés au développement d'une pédagogie pour des contextes éducatifs en immersion linguistiquement et culturellement hétérogènes, attention insuffisante accordée à la préparation des enseignants en immersion, accent mis sur la nécessité de recherches futures axées sur l'amélioration de la qualité de l'éducation en immersion française avec une priorité sur la formation initiale et continue. Cavanagh et ses collègues (2016), nous présentent les résultats d'une synthèse des connaissances visant à cerner les défis liés à l'enseignement en milieu francophone minoritaire. Goyette (2014) explique que l'analyse des travaux répertoriés nous a permis d'identifier trois défis majeurs auxquels ce système d'éducation doit faire face à l'heure actuelle. Ainsi, il s'agit de la redéfinition de la mission de l'école francophone en milieu minoritaire à la lumière de nouvelles réalités sociales; du développement et de la validation, par la recherche, d'interventions pédagogiques favorisant à la fois la construction d'une identité forte et le développement langagier d'élèves linguistiquement et culturellement très hétérogènes, ainsi que de la mise en place d'une préparation adaptée aux besoins des futurs enseignants.

De plus, selon Wallace (1991), il y a trois types d'enseignants que chaque programme de formation pourrait produire:

(1) Le modèle de l'artisanat: l'enseignement est considéré comme un métier artisanal où le futur enseignant apprend en observant et en imitant un enseignant expérimenté dans une approche de compagnonnage.

(2) Le modèle des sciences appliquées: l'enseignement est perçu comme l'application de théories liées au contenu disciplinaire. Le futur enseignant acquiert des connaissances théoriques qu'il applique ensuite dans sa pratique en classe.

(3) Le modèle réflexif : enseigner implique de savoir quoi faire et de réfléchir sur sa propre pratique. Le futur enseignant apprend par la recherche, la théorie et l'expérience, devenant ainsi un praticien réflexif autonome.

En ce moment, le modèle réflexif est l'approche la plus répandue dans la formation des enseignants de langues (Barduhn et Johnson, 2009). Il met l'accent sur la capacité des futurs enseignants à réfléchir de manière critique sur leur propre pratique, développant ainsi leur autonomie professionnelle et leur capacité à prendre des décisions éclairées dans leur enseignement. Dans ce modèle, les futurs enseignants sont encouragés à s'engager dans une réflexion continue sur leur pratique, en intégrant la théorie, la recherche et l'expérience personnelle. Ils sont incités à se poser des questions telles que: *Pourquoi ai-je fait ces choix pédagogiques? Comment mes actions affectent-elles l'apprentissage des élèves? Quels sont les résultats observés et comment puis-je les améliorer?*

Cette approche réflexive favorise le développement d'une conscience professionnelle et d'une capacité d'auto-évaluation chez les

futurs enseignants. Ils sont encouragés à analyser et à remettre en question leurs propres croyances, attitudes et pratiques, tout en restant informés des avancées dans le domaine de l'enseignement des langues. La formation réflexive implique également une collaboration entre les enseignants en formation, les formateurs et les pairs, favorisant ainsi un environnement d'apprentissage mutuel et de soutien professionnel.

En adoptant le modèle réflexif, les enseignants de langues sont mieux préparés à s'adapter aux besoins et aux défis changeants de leur contexte d'enseignement. Ils sont capables d'analyser les problèmes, de proposer des solutions innovantes et d'améliorer continuellement leur pratique pour offrir une expérience d'apprentissage optimale à leurs élèves. Cette réflexion les prépare à s'engager dans une amélioration continue de leur enseignement et à s'adapter aux évolutions de leur métier.

Intégrer les compétences nécessaires pour former des enseignants réflexifs selon le modèle de Wallace (1991) revêt une importance capitale dans la conception des programmes de formation des enseignants de langues. Actuellement, le modèle réflexif est largement adopté dans ce domaine, mettant l'accent sur la capacité des futurs enseignants à réfléchir de manière critique sur leur propre pratique. Cette approche favorise leur autonomie professionnelle et leur capacité à prendre des décisions éclairées dans leur enseignement. En intégrant ces principes dans la formation des enseignants, on encourage le développement d'une conscience professionnelle et d'une capacité d'auto-évaluation chez les futurs enseignants. Ils sont ainsi mieux préparés à s'adapter aux besoins et aux défis changeants de

leur contexte d'enseignement, à analyser les problèmes et à proposer des solutions innovantes pour offrir une expérience d'apprentissage optimale à leurs élèves. En fin de compte, cette approche réflexive contribue à une amélioration continue de la pratique enseignante et permet aux enseignants de s'adapter aux évolutions de leur métier.

### Structure des Formation

Dans la conception de la formation des enseignants, il est crucial d'établir une structure qui combine à la fois l'apprentissage théorique et l'expérience pratique. Cependant, pour véritablement cultiver des enseignants réflexifs selon le modèle de Wallace, il est impératif d'incorporer un volet pratique substantiel, tel que des stages, dans le cadre de cette formation.

Les stages offrent une occasion précieuse aux futurs enseignants d'appliquer les concepts théoriques appris en classe dans un contexte réel de salle de classe. Cela leur permet de se confronter aux défis du terrain, d'expérimenter différentes stratégies pédagogiques et de développer leurs compétences en matière de gestion de classe (Desjardins et Hénault-Sakhno, 2016). En outre, les stages offrent aux enseignants en formation une opportunité de recevoir un retour d'information constructif de la part de leurs pairs et des formateurs, ce qui favorise leur croissance professionnelle et leur capacité d'auto-évaluation.

En parallèle, la recherche-action joue un rôle essentiel dans le développement professionnel des enseignants. En cultivant un esprit de recherche pour que les enseignants mènent des projets de recherche dans leur propre contexte d'enseignement, la recherche-action les incite à *réfléchir* de manière critique sur leur pratique, à identifier les défis rencontrés et à proposer des

solutions innovantes. Desgagné (1994) insiste que:

"La recherche-action apparaît comme une voie privilégiée pour la formation des enseignants, car elle permet d'établir des liens étroits entre la théorie et la pratique. [...] En cultivant une vision de la recherche-action dès leur formation initiale, les futurs enseignants développent une posture réflexive qui les amène à remettre en question leurs pratiques et à chercher constamment des pistes d'amélioration" (p. 465).

Ce processus favorise non seulement le développement de compétences en recherche, mais il permet également aux enseignants de devenir des agents de changement dans leur propre salle de classe et au sein de leur communauté éducative. En intégrant des stages pratiques et des projets de recherche-action dans la formation des enseignants, on crée un environnement propice à l'émergence d'enseignants réflexifs et engagés. Ces enseignants sont mieux préparés à répondre aux besoins variés de leurs élèves, à s'adapter aux défis du terrain et à contribuer de manière significative à l'amélioration continue de l'éducation.

Ainsi, la combinaison d'apprentissage théorique, d'expérience pratique et de recherche-action représente un modèle de formation complet qui répond aux exigences contemporaines de la profession enseignante. Par la suite, nous examinerons la méthodologie de recherche en nous basant sur les informations fournies.

## Méthodologie de recherche

L'objectif de cette étude est de réaliser une analyse comparative approfondie susceptible d'éclairer les politiques éducatives et les pratiques pédagogiques en matière de formation des enseignants de français. Elle ambitionne d'identifier des stratégies transférables et de favoriser une meilleure compréhension interculturelle entre les politiques éducatives iraniennes et canadiennes. Pour répondre à notre question de recherche, nous adoptons une méthodologie mixte qui intègre des éléments quantitatifs et qualitatifs.

Le présent travail est dérivé d'un projet de recherche qui visait à explorer les méthodologies de formation des enseignants de français en s'appuyant sur une collecte de données à trois volets. D'une part, une grille d'évaluation est utilisée pour analyser les formations des enseignants des écoles en Iran et au Canada. L'analyse de ces informations nous a permis de déterminer la prévalence et la variabilité des pratiques enseignées. D'autre part, des entretiens avec des enseignants expérimentés nous ont offert des pistes de réflexions sur l'efficacité des formations. Cette démarche intégrée a assuré une perspective holistique sur la formation des enseignants de français dans les contextes iraniens et canadiens. De surcroît, des questionnaires présentés auprès des collégiens en Iran et au Canada nous ont fourni l'opportunité de mieux connaître le profil des élèves des deux contextes. Cette méthodologie triangulée a garanti la fiabilité et la validité des résultats, facilitant l'extraction de conclusions pertinentes concernant les similitudes et les divergences dans la formation des enseignants de français entre l'Iran et le Canada. Dans cet article, nous nous concentrons

surtout sur la formation des enseignants à travers les grilles d'analyse des formations.

### Contexte de la recherche

En Iran, l'apprentissage et l'enseignement du français se déroulent dans un contexte spécifique, influencé par divers facteurs culturels, politiques et éducatifs. Bien que le français ne soit pas une langue officielle en Iran, l'intérêt pour son apprentissage est en croissance, en partie en raison de son importance dans le commerce, le tourisme et l'immigration. Cependant, les ressources dédiées à l'enseignement du français sont normalement d'origine européenne (élaborées en France). En outre, les formations des enseignants de français en Iran se basent principalement sur des références externes telles que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (Ghafoori et al., 2015). Ce cadre offre une structure claire pour évaluer les compétences linguistiques et concevoir des programmes d'enseignement, ce qui aide les enseignants à se familiariser avec les objectifs d'apprentissage spécifiques à chaque niveau linguistique. Les référentiels de programmes, tels que ceux élaborés par l'Alliance Française, sont également utilisés comme guides pour la formation et l'enseignement du français. Cependant, il semble y avoir un manque de directives précises et de ressources nationales spécifiques pour la formation des enseignants de français en Iran. La plupart des formations suivent les principes et les méthodologies d'enseignement européens, ce qui peut parfois ne pas refléter pleinement les besoins et les contextes des apprenants iraniens (Mirzaei et Shairi, 2021).

Le curriculum national des écoles en Iran est en place pour définir les grandes lignes du

programme et le cadre du système de planification des programmes éducatifs du pays afin d'atteindre les objectifs éducatifs fixés. Ce document aborde en premier lieu les objectifs, les principes, les perspectives, les fondements philosophiques et scientifiques, ainsi que les caractéristiques et les stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation en Iran. Ensuite, il détaille les principes d'enseignement et d'apprentissage de chaque matière scolaire.

Concernant l'enseignement des langues étrangères, le curriculum national de l'Iran stipule que «l'enseignement des langues étrangères fournit une plate-forme appropriée pour comprendre, recevoir, les interactions culturelles et transférer les acquis des connaissances humaines dans divers formats linguistiques sous forme orale, visuelle et écrite, à des fins et à des publics divers dans le cadre du système standard islamique» (Roegiers, 2012, p. 37). Ce curriculum se présente ainsi:

#### 1. Nécessité et fonction du domaine:

En raison du développement des relations sociales sous l'influence des interactions entre les sociétés humaines et de la croissance technologique, il est essentiel pour les apprenants de pouvoir interagir dans les relations interpersonnelles (familiales, locales et nationales) et de communiquer avec d'autres sociétés et les réalisations humaines au niveau régional et mondial en plus de leur langue maternelle. L'enseignement des langues étrangères contribue également au développement économique dans des domaines tels que le tourisme, le commerce, la technologie, le

développement scientifique et la sensibilisation sociale et politique.

2. Portée: L'éducation linguistique met l'accent sur la capacité de communication et de résolution de problèmes en utilisant les quatre compétences linguistiques (écouter, parler, lire et écrire) pour recevoir et transmettre du sens. Le programme d'enseignement des langues étrangères débute dès le premier cycle du secondaire et vise à enseigner les quatre compétences langagières et à familiariser les apprenants avec les compétences de communication. Au deuxième niveau du secondaire, les élèves doivent être capables de lire des textes à un niveau intermédiaire, de rédiger des articles courts dans une langue étrangère et d'utiliser les ressources dans une langue étrangère.

3. Orientations générales dans l'organisation du contenu et l'enseignement sur le terrain: L'enseignement des langues étrangères dépasse les théories, approches et méthodes développées dans le monde et est considéré comme un moyen de renforcer la culture nationale, les croyances et les valeurs internes. L'approche est une communication active et confiante. Aux niveaux initiaux, les contenus éducatifs se concentrent sur des sujets locaux et les besoins des apprenants, tandis qu'aux niveaux supérieurs, ils se concentrent sur des fonctions

culturelles, scientifiques, économiques, politiques, etc.

Ainsi, le curriculum national de l'Iran dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères vise à développer de manière globale et équilibrée les compétences linguistiques et communicationnelles des apprenants, en mettant l'accent sur les quatre compétences langagières pour les préparer à interagir efficacement dans divers contextes de communication.

Le Canada se distingue par sa diversité linguistique et culturelle, incarnée par ses deux langues officielles, l'anglais et le français, reflétant une dualité nationale. Le système éducatif canadien est décentralisé, offrant une variété de programmes d'études qui intègrent l'apprentissage des langues, y compris le français. Au Canada, chaque province et territoire a le pouvoir de définir son propre curriculum scolaire, ce qui signifie que les curriculums peuvent différer d'une région à l'autre. Chaque province établit ses propres objectifs d'apprentissage, normes et attentes pour les différentes matières enseignées dans les écoles. Par exemple, en Alberta, le curriculum met l'accent sur l'apprentissage expérientiel, la pensée critique et la collaboration. En Ontario, il se concentre sur l'éducation inclusive, l'éducation à la citoyenneté et les compétences transférables. Au Québec, l'accent est mis sur la francisation et le maintien de la culture francophone. Ces exemples illustrent la diversité des curriculums scolaires à travers le Canada, chaque province adaptant son curriculum pour répondre aux besoins et aux spécificités de sa population étudiante. Il est important de noter que malgré cette diversité, il existe des normes nationales et des objectifs d'apprentissage communs pour certaines matières telles que les mathématiques et les sciences, assurant ainsi

une cohérence et une uniformité dans l'éducation à l'échelle nationale.

En Colombie-Britannique, le province soumis à notre recherche, le curriculum est structuré en différentes parties qui fournissent des orientations pour l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles de la province. Il comprend le contenu (à savoir), les compétences essentielles (à faire) et les grandes idées (à comprendre). Les fondements du curriculum reposent sur des principes tels que l'apprentissage intégré, l'inclusion et l'approche axée sur l'apprenant, visant à offrir une éducation complète et équilibrée tout en favorisant l'autonomie et l'engagement des élèves.

Le curriculum de français en Colombie-Britannique met l'accent sur le développement des compétences linguistiques, la compréhension culturelle et l'appréciation de la diversité francophone. Il encourage les échanges interculturels et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour enrichir l'expérience d'apprentissage. De plus, une pédagogie axée sur les projets est privilégiée, offrant aux élèves des opportunités concrètes de mettre en pratique leurs compétences linguistiques.

En ce qui concerne la formation des enseignants de français en Colombie-Britannique, les programmes offerts par des institutions telles que l'Université de Colombie-Britannique (UBC) <sup>1</sup> et l'Université Simon Fraser (SFU) <sup>2</sup> visent à fournir une formation solide dans les différents aspects de l'enseignement, en mettant l'accent sur les compétences linguistiques et culturelles ainsi

que sur l'application pratique des connaissances. Les stages pratiques jouent un rôle essentiel dans cette formation, permettant aux futurs enseignants de mettre en pratique leurs compétences dans des contextes réels d'enseignement.

En résumé, la formation et le curriculum de français langue seconde en Colombie-Britannique sont conçus pour préparer les enseignants autonomes à enseigner le français en fournissant une formation théorique solide, des stages pratiques et en mettant l'accent sur le développement des compétences linguistiques et culturelles ainsi que sur l'application pratique des connaissances dans les écoles de la province.

### **Outil de recherche**

Nous avons utilisé une grille d'analyse pour évaluer les programmes de diverses institutions. La grille est fondée sur des observations personnelles et s'appuie sur la littérature existante concernant la formation des enseignants comprenant divers critères. Il est important de souligner que l'observation directe permet une collecte de données empirique et tangible, tandis que la consultation de sources bibliographiques établies garantit que notre cadre d'évaluation est ancré dans les connaissances théoriques reconnues dans le domaine de la pédagogie. Cette grille nous a permis de collecter des données pertinentes pour comparer les programmes de formation des enseignants de français entre l'Iran et le Canada, en mettant en lumière les aspects clés de chaque programme. Vous pouvez voir la grille utilisée dans cette recherche dans le [tableau](#) ci-dessous:

---

<sup>1</sup> <https://teach.educ.ubc.ca/bachelor-of-education-program/>, Consulté le 10 mai 2024.

<sup>2</sup> <https://www.sfu.ca/education/programs/teacher-ed/pdp.html>, Consulté le 10 mai 2024

**Tableau 1.** la grille d'évaluation

<b>Exigences pour Initier le Programme:</b>	Performance Académique: Évaluation de la moyenne cumulative requise pour l'admission, reflétant la rigueur académique des programmes. Maîtrise linguistique: Évaluation du niveau de compétence linguistique requis en français, soulignant l'importance de la langue dans l'enseignement.
<b>Diversité des Domaines</b>	Exploration des majeurs et mineurs proposés, indiquant la polyvalence des compétences développées.
<b>Durée du Programme:</b>	Indication du temps d'engagement des étudiants dans le programme, en mois ou en années.
<b>Crédits Requis:</b>	Évaluation du nombre de crédits nécessaire pour l'obtention du diplôme, illustrant l'intensité du programme.
<b>Contenu des Cours</b>	Détaillant les connaissances et compétences acquises, offrant un aperçu précis des approches pédagogiques.
<b>Stage Pratique et Curriculum à Enseigner:</b>	Description de la durée et des activités du stage et la familiarisation avec le curriculum, soulignant l'importance de l'expérience pratique.

### Traitement des données

Pour traiter les données recueillies à travers les grilles d'analyse des programmes de formation des enseignants, nous avons adopté une approche descriptive. Cela signifie que nous avons examiné et présenté les informations de manière détaillée et objective, sans chercher à interpréter ou à extrapoler au-delà des faits observés. En décrivant les caractéristiques et les composantes de chaque programme, nous avons pu fournir une image complète et précise de la formation des enseignants dans les institutions examinées. En adoptant une approche descriptive, nous avons veillé à ce que les résultats de notre analyse soient objectifs, fiables et utiles pour les parties intéressées, telles que les responsables de l'éducation et les futurs enseignants. Les analyses des formations d'enseignement du français, en Iran et au Canada, mettent en lumière des différences significatives dans les approches et les exigences de formation des enseignants.

L'Iran compte plusieurs universités chargées de la formation des enseignants, notamment l'université Farhanguian, l'université Azad et l'université de formation des enseignants Rajaei. Pour accéder à l'enseignement dans le système

scolaire iranien, les aspirants enseignants doivent réussir le concours national et postuler à ces universités pour obtenir une licence ou une maîtrise. En ce qui concerne la formation des enseignants de langues étrangères, les programmes universitaires en Iran mettent principalement l'accent sur l'anglais. Les candidats intéressés par l'enseignement des langues étrangères ont ainsi l'opportunité de développer leurs compétences linguistiques et pédagogiques à travers des programmes spécialisés offerts dans ces institutions. Ces programmes fournissent aux futurs enseignants une base solide en didactique de l'anglais, ainsi que les compétences nécessaires pour gérer efficacement une classe d'apprenants. Ainsi, il n'existe pas de programmes spécifiques destinés à une accréditation requise des enseignants de français des collèges en Iran. Cependant, les politiques d'embauche exigent généralement un diplôme universitaire dans un domaine lié au français, tel que la langue et littérature françaises et la traduction en licence ou la didactique au master ou doctorat, ou une formation spécifique en enseignement du français langue étrangère ou seconde en Iran ou à l'étranger. La plupart de ces formations s'appuient sur le Cadre Européen

Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et le Référentiel de programmes pour l'Alliance Française, offrant ainsi des repères communs pour l'évaluation et l'enseignement des compétences linguistiques. Cela dit, il faut savoir que la plupart de ces formations se contentent de l'aspect théorique de l'enseignement de français sans offrir l'occasion de vivre une expérience professionnelle réelle dans la salle de classe.

En ce qui concerne le curriculum national de l'Iran, il définit les grandes lignes du programme éducatif du pays. Par rapport à l'enseignement des langues étrangères, le curriculum met l'accent sur le développement des compétences linguistiques et communicationnelles des apprenants. Il prévoit l'enseignement des quatre compétences linguistiques dès le début du premier cycle du secondaire, avec pour objectif de familiariser les apprenants aux interactions culturelles et de les préparer à communiquer efficacement dans divers contextes. Le curriculum national souligne également l'importance de l'approche communicative dans l'enseignement des langues étrangères, ainsi que la nécessité d'intégrer la culture nationale et les valeurs internes dans les contenus éducatifs. À mesure que les apprenants progressent dans leur parcours scolaire, le curriculum vise à élargir leur vocabulaire et à les familiariser avec des sujets spécialisés dans des domaines tels que la santé, l'environnement et la culture. En fin de compte, l'objectif est de préparer les apprenants à interagir de manière efficace et confiante dans divers contextes de communication, tant nationaux qu'internationaux.

Au Canada, plus précisément en Colombie-Britannique, les programmes de formation des enseignants offerts par des institutions telles que l'Université de Colombie-Britannique (UBC) et l'Université Simon Fraser (SFU) proposent des

formations plus spécifiques et approfondies pour l'enseignement du français. Ces programmes comprennent une variété de cours et de modules conçus pour développer les compétences linguistiques, pédagogiques et culturelles des futurs enseignants de français. Les exigences d'admission incluent souvent des évaluations de compétence linguistique en français, avec des niveaux de compétence requis variant en fonction des programmes et des niveaux d'enseignement visés.

Les programmes de formation au Canada intègrent des cours théoriques et pratiques, ainsi que des stages supervisés dans des écoles de la Colombie-Britannique. Ces stages offrent aux futurs enseignants une expérience concrète dans différents contextes éducatifs, ce qui leur permet de développer leurs compétences pédagogiques et leur compréhension du curriculum provincial. De plus, des cours spécifiques sont souvent proposés pour les enseignants de français langue seconde, mettant l'accent sur les méthodologies d'enseignement et les défis spécifiques liés à l'enseignement du français comme langue étrangère ou seconde.

À l'UBC, les participants suivent un programme de douze semaines comprenant un stage court en automne et un stage prolongé en hiver, offrant une expérience diversifiée allant de l'observation à l'enseignement progressif. Des opportunités de placement dans des milieux francophones au Canada ou à l'international enrichissent cette expérience, renforçant les compétences linguistiques et culturelles des étudiants. Les programmes d'immersion à Québec complètent cette formation en offrant aux étudiants une occasion précieuse d'améliorer leurs compétences linguistiques et de se familiariser avec la culture francophone.

À la SFU, les étudiants participent à un stage d'enseignement supervisé à temps plein dans des écoles de la Colombie-Britannique. Cette expérience pratique, réalisée sur treize semaines, permet aux futurs enseignants de se confronter directement à la réalité du milieu scolaire et de développer leurs compétences pédagogiques. Les différents contextes d'enseignement, tels que les écoles bilingues, les écoles d'immersion précoce et tardive, ainsi que les écoles internationales offrant le programme du Baccalauréat International avec immersion en français, offrent aux étudiants une perspective diversifiée sur l'enseignement du français.

En ce qui concerne le curriculum au Canada, le curriculum provincial guide l'enseignement du français en mettant l'accent sur le développement des compétences linguistiques, la compréhension culturelle et l'application pratique des connaissances, en encourageant

l'utilisation des technologies de l'information et de la communication et en adoptant une approche pédagogique axée sur les projets.

De cette manière, l'analyse des formations d'enseignement du français en Iran et au Canada met en évidence des approches contrastées. Tandis que l'Iran s'appuie sur des références externes et théoriques telles que le CECRL pour former les enseignants de français, le Canada, notamment la Colombie-Britannique, offre des programmes intégrés alignés sur des curriculums provinciaux élaborés pour favoriser le développement des compétences linguistiques, culturelles et pédagogiques nécessaires. Par ailleurs, l'aspect pratique est le noyau dur des programmes de formation des enseignants au Canada.

Le résumé de cette comparaison se trouve dans le [tableau](#) ci-dessous:

**Tableau 2.** Formation des enseignants de français des écoles en Iran et au Canada

Aspect	Canada (UBC/SFU)	Iran
<b>Admission et Prérequis</b>	Test de compétence linguistique (français et anglais)	Sélection via concours national pour entrer dans des programmes liés à l'enseignement, test de compétence linguistique en français ou anglais.
<b>Cours de pédagogie appliquée au FLE</b>	Cours de pédagogie générale, avec quelques cours spécialisés en didactique du FLE et stages pratiques	Cours de français dans différents spécialisations (traduction, littérature, etc.) et parfois spécialisés en didactique du FLE
<b>Stages pratiques obligatoires</b>	12-13 semaines de stages supervisés en milieu scolaire	Stages offerts dans certains programmes pédagogiques des instituts privés, bien que non systématiques pour l'enseignement du FLE
<b>Formation continue et développement</b>	Formation continue encouragée avec accès à divers ateliers et séminaires offert par les conseil scolaires	Des ateliers organisés par les universités ou les instituts privés
<b>Fondement de formation</b>	Approche communicative, l'enquête, l'intégration des TICE	CECRL, le Référentiel de programmes pour l'Alliance Française
<b>Accréditation des qualifications</b>	Diplôme obligatoire pour enseigner, avec certification en éducation	Diplôme universitaire normalement exigé pour enseigner bien que les certifications spécifiques en FLE ne soient pas toujours requises.
<b>Évaluation continue et finale des enseignants en formation</b>	Des évaluations théoriques solides et aussi des observations pendant les stages supervisés, retours d'expérience réguliers	Des évaluations théoriques solides avec des examens finaux

## Discussion et implications pédagogiques

Les formations englobent un éventail varié de méthodes, allant des comportements aux stratégies, des activités aux techniques, résultant d'une combinaison de connaissances théoriques, d'analyses pratiques et d'expériences directes sur le terrain. Ces compétences pédagogiques diversifiées sont essentielles pour que les enseignants puissent s'adapter aux différentes situations éducatives. L'intégration méticuleuse du stage pratique dans les programmes de formation des enseignants de français tel que c'est le cas à UBC et à SFU représente une étape cruciale dans la préparation des futurs enseignants à relever les défis du métier.

Le stage pratique au sein de ces programmes universitaires passe par plusieurs étapes essentielles. Les futurs enseignants débutent par l'observation des pratiques enseignantes, acquérant ainsi une compréhension concrète du contexte de la classe et du fonctionnement du système éducatif. Ils se familiarisent ensuite avec le curriculum en vigueur dans les établissements scolaires, ce qui les aide à mieux cibler leurs objectifs d'enseignement. La planification des leçons constitue une étape cruciale où les étudiants mettent en œuvre leurs connaissances théoriques pour concevoir des séquences d'enseignement pertinentes. La mise en pratique des cours leur permet de développer leurs compétences en gestion de classe et en communication avec les élèves, tandis que les retours d'information des enseignants supervisant leurs stages les aident à identifier leurs points forts et leurs domaines à améliorer.

La réflexion critique tout au long du stage favorise le développement d'une conscience professionnelle réfléchie, préparant ainsi les futurs enseignants à faire face aux défis changeants de leur métier. En adoptant une

approche de recherche-action, les enseignants sont encouragés à identifier des problèmes spécifiques dans leur pratique et à rechercher des solutions innovantes. Cette démarche collaborative renforce l'environnement d'apprentissage mutuel et contribue à leur développement professionnel en tant qu'enseignants compétents et réfléchis. En somme, ces stages pratiques représentent une étape fondamentale dans la formation des enseignants de français, les préparant à offrir une expérience d'apprentissage optimale à leurs futurs élèves.

En Iran, l'intégration de l'aspect pratique au sein des formations et la révision du curriculum de formation des enseignants pour y inclure des éléments spécifiques liés à l'enseignement du français langue étrangère pourraient contribuer à mieux préparer les enseignants à répondre aux besoins des apprenants dans un contexte de plus en plus mondialisé. L'intégration de la recherche-action comme une culture d'enseignement dans les programmes de formation ainsi que la concentration sur la formation des enseignants réflexifs contribueraient de manière significative à la préparation des enseignants informés et autonomes. En outre, dans un contexte où les ressources européennes sont principalement utilisées dans la salle de classe, les enseignants doivent savoir s'adapter et développer des approches pédagogiques flexibles pour répondre aux besoins linguistiques et culturels spécifiques de leurs élèves. Des collaborations internationales et des échanges de bonnes pratiques avec d'autres pays peuvent également contribuer à enrichir les programmes de formation des enseignants de français en Iran et à renforcer l'enseignement de cette langue dans le pays.

En combinant ces approches complémentaires, les programmes de formation des enseignants de FLE en Iran peuvent offrir une préparation complète et efficace pour les futurs éducateurs. En intégrant la théorie à la réalité de la salle de classe et en encourageant une réflexion critique sur la pratique enseignante, ces programmes contribuent à former des enseignants compétents, réfléchis et empathiques, prêts à relever les défis du métier d'enseignant de français dans un monde en constante évolution.

### Conclusion

Dans un monde interconnecté, où la maîtrise de plusieurs langues devient un atout indispensable, l'enseignement du français revêt une importance croissante dans le paysage éducatif mondial. L'intégration de la théorie et de la pratique dans la formation des enseignants de français est cruciale pour préparer efficacement les futurs éducateurs à relever les défis de la salle de classe moderne. En mettant en œuvre les théories linguistiques et pédagogiques dans un contexte réel d'enseignement, les stagiaires peuvent évaluer l'efficacité de leurs connaissances et compétences dans des situations authentiques d'apprentissage. De plus, le stage pratique expose les enseignants en formation à une diversité d'élèves, les encourageant à développer des stratégies d'enseignement adaptatives pour répondre aux besoins individuels des apprenants. Cette expérience diversifiée contribue à l'acquisition d'un large éventail de compétences pédagogiques, allant des méthodes traditionnelles aux approches innovantes, ce qui renforce leur capacité à différencier l'enseignement de manière efficace. De plus, le stage offre une occasion précieuse de

développer des compétences interpersonnelles telles que la gestion de classe, la communication efficace et la résolution de conflits, qui sont essentielles pour créer un environnement d'apprentissage positif.

Cet article a examiné les programmes de formation des enseignants de français à UBC et SFU, mettant en lumière leur engagement exceptionnel envers l'excellence pédagogique et la sensibilité culturelle. En intégrant des stages pratiques rigoureux et des expériences d'immersion diversifiées, ces institutions se positionnent comme des pionnières dans la préparation des futurs enseignants à répondre aux besoins complexes des apprenants contemporains.

Les programmes de l'UBC et de la SFU se distinguent par leur approche holistique de la formation des enseignants, mettant l'accent sur le développement des compétences linguistiques, pédagogiques et culturelles nécessaires à une pratique efficace de l'enseignement du français. Le stage pratique occupe une place centrale dans ces programmes, offrant aux étudiants l'opportunité d'observer, de planifier et de mettre en œuvre des leçons dans des contextes réels. Cette expérience directe leur permet d'acquérir une compréhension approfondie du métier d'enseignant et de développer des compétences essentielles telles que la gestion de classe, la différenciation pédagogique et l'adaptabilité aux besoins des apprenants.

Les stages pratiques à l'UBC et à la SFU sont complétés par des expériences d'immersion qui enrichissent la formation des enseignants en leur offrant une exposition directe à la langue et à la culture françaises. Les opportunités de placements dans des milieux francophones au Canada ou à l'international, ainsi que les

programmes d'immersion à Québec, permettent aux étudiants de développer leurs compétences linguistiques tout en approfondissant leur compréhension de la diversité culturelle francophone. Ces expériences enrichissantes renforcent la préparation des futurs enseignants à enseigner efficacement le français dans des contextes variés, en mettant l'accent sur l'importance de la sensibilité culturelle et de l'ouverture d'esprit.

Ensemble, les programmes de l'UBC et de la SFU contribuent à positionner la Colombie-Britannique comme un leader de l'éducation linguistique, formant les enseignants compétents et culturellement sensibles qui jouent un rôle crucial dans la promotion de la diversité linguistique et culturelle. Cependant, malgré les succès de ces programmes, il reste des défis à relever et des opportunités à explorer dans le domaine de la formation des enseignants de français.

En ce qui concerne le système iranien de formation des enseignants de FLE, des améliorations pourraient être apportées en intégrant des stages pratiques et des expériences d'immersion dans les programmes de formation existants. En offrant aux futurs enseignants l'opportunité d'observer, de planifier et de mettre en œuvre des leçons dans des contextes réels, le système iranien pourrait mieux préparer les enseignants à répondre aux besoins diversifiés des apprenants lycéens en français. De plus, en mettant l'accent sur le développement des compétences linguistiques et culturelles des enseignants, le système iranien pourrait contribuer à renforcer la qualité de l'enseignement du français et à promouvoir une meilleure compréhension de la langue et de la culture françaises.

Pour les futures recherches, il serait intéressant d'examiner l'impact à long terme des programmes de formation des enseignants de français sur la pratique enseignante et sur la réussite des élèves en français langue seconde. Des études longitudinales pourraient permettre de suivre les parcours professionnels des diplômés et d'évaluer l'efficacité de leur formation dans différents contextes éducatifs. De plus, des recherches comparatives entre les programmes de formation des enseignants dans différentes régions pourraient fournir des visions précieuses sur les meilleures pratiques en matière de préparation des enseignants de FLE.

## Bibliographie

- Barduhn, S., et Johnson, J. (2009). Certification and professional qualifications. In *the Cambridge guide to second language teacher education*, (pp. 59-65). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139042710.010>
- Barthélémy, F. (2011). Professionnalisation de la formation des enseignants de FLE: retour sur des années de recherche. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 161, 51-62. <https://doi.org/10.3917/ela.161.0051>
- Berre, M.L., Hadermann, P., et Robert, L. (2013). La formation des enseignants de FLE/S en Belgique: un état des lieux. *Le langage et l'Homme*, 48(1), 1-11. <https://hdl.handle.net/1854/LU-3234121>
- Binon, J., & Desmet, P. (2007). Pour un renouvellement de la formation initiale et continue des enseignants de FLE et de FLS. In *Formation initiale*.

- [http://fipf.org/sites/fipf.org/files/ra\\_41\\_web.pdf#page=36](http://fipf.org/sites/fipf.org/files/ra_41_web.pdf#page=36)
- Bronckart, J-P., Bulea, E., et Pouliot, M. (dir.) (2005). *Repenser l'enseignement des langues: Pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues?*. Presses universitaires du Septentrion.
- Bruillard, É. (2023). Pourquoi une grande majorité d'enseignants modifient/adaptent les ressources éducatives? L'adaptation des ressources éducatives au cœur de la profession enseignante. *Distances et médiations des savoirs*.  
<https://journals.openedition.org/dms/9076>
- Cammarata, L., Cavanagh, M., Blain, S., et Sabatier, C. (2018). Enseigner en immersion française au Canada: synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Modern Language Review*, 74(3), 3889. <https://doi.org/10.3138/CMLR.3889>
- Cavanagh, M., Cammarata, L., et Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien: synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education*, 39, 1-32.
- Desgagné, S. (1994). Un mentorat en début de profession: Revue des écrits sur le mentorat et rencontre avec des formateurs de terrain. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 465
- Desjardins, J., et Hénault-Sakhno, G. (2016). Le stage d'enseignement: un tremplin vers la profession enseignante. édité par F. Lacourse et Y. Lenoir, *Dans Formation initiale à l'enseignement: Cerner la professionnalité enseignante*, (pp. 121-142). Éditions CRP
- Ghafoori, L., Safa, P., Rahmatian, R., et Shairi, H.R. (2015). Le rôle des représentations dans la formation des enseignants de FLE en Iran. *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 11(22), 94-116. <https://doi.org/10.22129/plume.2015.48920>
- Goyette, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement: Étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières et Université du Québec à Montréal]. <https://B2n.ir/d43102>
- Houssaye, J. (1988). *Pratiques pédagogiques*. P. Lang.
- Khajehali, A., Gashmardi, M.R., Rahmatian, R., et Letafati, R. (2022). Analyse des pratiques d'évaluation des enseignants du FLE en Iran. *Recherches en langue française*, 3(5), 175-208. <https://doi.org/10.22054/rlf.2022.64652>
- Mirzaei, F., et Shairi, H.R. (2021). Étude des avantages et des inconvénients de la formation en ligne du FLE en Iran lors de la pandémie de Covid-19. *Revue des Études de la Langue Française*, 13(2), 31-48. <https://doi.org/10.22108/relf.2022.133421.1192>
- Mottet, G. et Sanchez-Mazas, M. (2021). La formation initiale et continue des enseignant-e-s à l'interculturel: discontinuités et injonctions paradoxales.

- Formation et profession*, 29(1), 1–19. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.576>
- Piccardo, E. (2021). Bien plus qu'un pays bilingue. *Le Réseau ÉdCan - EdCan Network*, mis en ligne 22 février 2021, [www.edcan.ca/articles/bien-plus-quun-pays-bilingue/?lang=fr](http://www.edcan.ca/articles/bien-plus-quun-pays-bilingue/?lang=fr).
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. De Boeck.
- Sadeghpour, R., Safa, P., Gashmardi, M. R., et Shairi, H. R. (2021). Observation du cours de FLE en Iran: De l'investigation à l'observation structurée et optimale dans le cadre de la théorie de l'action située. *Plume: Revue Semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et de Littérature Françaises*, 16(32), 143-164. <https://hal.science/hal-03747734/>
- Sajjadi, S. Y., & Sadidi, S. (2023). La formation continue des enseignants de FLE: comment favoriser la transférabilité des acquis en classe. *Magazine Roshd*. [En Persan].
- Sarré, C. (2019). Quelle formation développer pour les enseignants de langues du second degré? *Actes de la conférence de consensus du CNETSCO*. <https://hal.science/hal-03924907/document>
- Tavares, C. (1994). La formation des enseignants de FLE au Portugal. *Études de linguistique appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures*, 95, 49-59. <https://B2n.ir/w59603>
- Wallace, M.J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge University Press.
- 