

versitaire de Montpellier, celle que j'ai connue pendant mes six mois de stage, est un vrai «bouillon de culture» où chacun peut trouver sa place pourvu qu'il souhaite s'impliquer à fond dans des causes qui dépassent le cadre strict de ses études. Je conclurais par une remarque sur le slogan brandi tour à tour par les gouvernements qui se sont succédés au pouvoir: «la diversité est une chance pour la France». Oui, elle l'est dans la mesure où l'éducation académique forme des élites intellectuelles capables de défendre et de promouvoir les valeurs universelles et, ce faisant, les valeurs de la culture et civilisation française (langue, histoire, littérature). Car, ne l'oublions pas, la France, à son tour, donne une chance extraordinaire à tous ceux qui, venus d'ailleurs, comme moi, souhaitent s'enrichir de son héritage.



La démarche de l'«Ingénierie de la formation» appliquée dans le contexte de la didactique du FLE

Nicoleta-Loredana MOROȘAN

Université de Suceava

Introduction

Le but de cette présentation est de faire le bilan de notre réflexion occasionnée par le stage «Ingénierie de la formation» organisé par le Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale (CREFEKO) de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et déroulé à Sofia, du 18 au 22 juin 2012. Le séminaire a été cordonné par le formateur français Régis CRISTIN, docteur en sciences du langage. Les participants à ce stage, au nombre de 15, ont été des enseignants de FLE venant de différents établissements d'éducation de cinq pays de l'Europe centrale et orientale, à savoir l'Albanie, l'Arménie, la Bulgarie, la Moldavie et la Roumanie.

1. Structure de la formation

Le séminaire «Ingénierie de la formation» s'est articulé autour de deux volets, ralliant la théorie – en d'autres termes, la validation méthodologique de cette démarche –, à sa mise en œuvre lors de la conception

d'actions pratiques dans le champ de la didactique du français langue étrangère.

Dans un premier temps, il a eu comme but celui de familiariser les stagiaires aux étapes spécifiques à la démarche portant le nom d'«ingénierie de la formation». Dans un deuxième temps, groupés selon leurs centres d'intérêt dans la didactique du FLE, les stagiaires ont eu pour mission d'arrêter des thématiques pour des actions de formation qu'ils considéraient comme prioritaires à animer devant un public d'enseignants du FLE; par la suite, ils en ont produit les contenus, selon le cahier de charges qu'ils s'étaient établis eux-mêmes en accord avec la logique de la démarche d'ingénierie de la formation.

Grosso modo, durant cinq jours les stagiaires ont été impliqués autant dans des activités de groupe que dans des activités individuelles censées les amener à concevoir des sessions de formation dans le domaine de la didactique du FLE selon l'approche susmentionnée.

2. Assises théoriques de la démarche

Afin d'asseoir la validité de la démarche d'Ingénierie de la formation dans le mental collectif du groupe, le séminaire a commencé par en expliquer les origines, au moyen d'une présentation du contexte socio-économique de l'époque qui a vu naître cette démarche – avec des points de rappel précis pour la société française. Le regard diachronique porté sur les différentes visions du rôle joué par l'éducation au sein de la société (*e.g.* le changement de paradigme dans la manière de concevoir le métier d'«enseignant», le passage d'une «économie de production» vers une «économie du savoir et de la connaissance» avec une jonction opérée entre le monde de l'éducation et le monde de l'économie, la circulation des modèles, etc.) a été révélateur pour l'état de choses ayant débouché sur la nécessité de réfléchir à une pédagogie pour adultes en formation tout au long de leur vie. Du «maître instruit» qui se déclinait en deux instances, celui de «transmetteur de savoir» et «applicateur de principes», le métier d'enseignant a connu des conceptions diverses, passant par celles de «technicien», de «praticien artisan», de «praticien réflexif» (avec les sous-divisions «enseignant réflexif» et «enseignant-chercheur»), d'«acteur social», pour arriver à celle d'un enseignant qui à présent se connaît en formation continue dans un système éducatif centré sur l'apprentissage et qui se donne comme but de développer des compétences chez ses apprenants. D'où la nécessité de la mise en place de la démarche d'Ingénierie de la formation qui dans notre cas devrait être employée lors de la conception de formations qui répondent ponctuellement

ellement aux besoins précis des enseignants de FLE: «Dans une société en plein changement, la fonction «formation» doit être replacée dans un contexte dynamique et doit chercher des solutions à l'intersection d'un ensemble de systèmes.» (PALIKARSKA, Boyka; CRISTIN, Régis, 1998: 21).

Après avoir posé les conditions sociales et économiques ayant prévalu à l'imposition de cette démarche dans le monde de l'éducation, le séminaire a continué par la présentation des aspects méthodologiques qui lui sont propres et que tout formateur et, en égale mesure, professeur se doit de maîtriser. Ainsi la méthodologie de l'Ingénierie de la Formation suppose-t-elle le passage par des étapes telles: l'analyse des besoins, la mise en place d'un dispositif (ou plan) de formation – qui englobe l'établissement d'objectifs autant de nature professionnelle qu'opérationnelle pour les actions visées –, l'évaluation des compétences qui auront été acquises par les formés. Le terme ingénierie désigne d'ailleurs «l'ensemble fonctionnel d'études, de modalités et des conditions d'optimisation de réalisation d'un dispositif, d'un programme ou d'un projet.» (CRISTIN, Régis *in* CUQ, Jean-Pierre, 2003)

Pour être légitimée, toute formation doit avoir eu en amont une analyse des besoins. Après avoir identifié les sources des besoins ressentis par les enseignants de FLE sur le terrain, le formateur doit s'employer à formuler ces besoins en termes de compétences à développer chez son public futur. Réfléchir constamment aux besoins nés sur le champ de l'éducation et savoir les formaliser en compétences revient en fait à élaborer le référentiel des compétences spécifique au métier d'enseignant à une époque donnée, et, par-là même, envisager cette profession dans un contexte systémique. Cela revient à dire que dans la vision actuelle, le profil de l'enseignant nous le découvre conscient du fait que sa manière d'envisager son style d'enseignement est sujette au changement; il sait, en outre, qu'il doit être toujours en train de porter un regard critique sur les tendances de la société, ce qui lui permettra de s'ajuster à son public d'apprenants, non sans opérer un processus de sélection dans les demandes auxquelles il répondra, tout en évoluant avec elles. Suivant la logique du constat «on forme un professeur aujourd'hui pour qu'il exerce demain» (PALIKARSKA, Boyka, CRISTIN, Régis, 1998: 24), quand il quitte les bancs de l'université, l'enseignant doit être conscient qu'il a été formé «hier pour professer demain» et que c'est à lui qu'appartient désormais d'être flexible, de suivre les directions prises par les changements socioculturels, d'en discerner la validité et les conséquences pour la manière dont il devra enseigner telle ou telle langue étrangère.

Dans ces conditions, la formation continue s'avère être un moyen indispensable de maintenir la culture professionnelle des enseignants en accord avec l'évolution de la société, de préparer donc les enseignants à relever les défis de leur temps. Pour un formateur, bien cerner les besoins qui doivent être comblés par des formations sur le terrain éducatif, c'est mesurer correctement l'écart existant à un moment donné entre le profil réel des enseignants et le profil souhaité, celui qui s'imposerait dans la réalité sociale du moment.

Après avoir arrêté les compétences qu'il souhaite développer chez son public, le concepteur doit, dans la logique de l'ingénierie de la formation, décliner le référentiel ainsi obtenu en activités censées mener aux résultats prévus. Par voie de conséquence, la conception de la formation doit suivre un cahier de charges précis.

3. Mise en place de séquences de formation

3. 1. Motivation du thème choisi

L'étape suivante du séminaire a été consacrée à la mise en place de prototypes de séquences de formation continue.

Pour ce qui est de la production conçue par notre groupe, elle a pris la forme d'une session de formation dans le champ de la didactique du FLE, que nous avons intitulée *Comment exploiter l'article de presse dans le développement de la compétence de production orale*?

Avant de nous arrêter à ce thème, nous avons fait une analyse des besoins dans nos pays par rapport au profil existant des enseignants de FLE et au profil promu par le système éducatif en place. Ainsi avons-nous choisi de proposer une formation pour des enseignants qui, d'une part, mettant au cœur de leur enseignement les contenus linguistiques, n'envisagent pas le déroulement de leur activité didactique dans la visée de former et de développer des compétences chez leurs élèves, et qui, d'autre part, n'ont pas pris l'habitude de remettre en cause leurs pratiques routinières. Les besoins que nous avons identifiés pour ce type de formation relèvent de causes qui engendrent des dysfonctionnements autant au niveau de la prestation des enseignants lors des épreuves qu'ils doivent passer pour franchir des échelons professionnels⁴, qu'au niveau

⁴ Il s'agit, au niveau national, de plusieurs examens écrits en français et en didactique du FLE, qui supposent également, pour l'enseignant, de donner des cours en présence d'un jury. Ces examens portent le nom de «définitivat», «second degré», respectivement «premier degré» – celui-ci consistant dans la soutenance d'un mémoire en didactique.

des cours effectifs de langue qu'ils dispensent en français – où la pratique de la production orale est généralement délaissée au profit de la production écrite.

L'objectif professionnel que nous nous sommes fixé pour cette session de formation a été celui de rendre le public enseignant capable de mettre en œuvre des cours basés sur des activités didactiques dont l'objectif est de développer la compétence de production orale chez des apprenants de niveau B1, ayant comme support déclencheur d'activités la presse écrite.

3. 2. Enchaînement des étapes

Nous avons structuré notre session de formation en trois séquences, chacune comportant plusieurs activités.

Par la première – une séquence d'information/familiarisation consistant dans deux actions –, nous avons voulu sensibiliser notre public d'enseignants à l'importance d'exploiter en interdépendance, dans les activités qu'ils proposent à leurs élèves de niveau B1, les trois composantes de la compétence à communiquer langagièrement (linguistique, sociolinguistique et pragmatique). Puisque la vision qui était notre session de formation est celle d'induire / accroître chez nos participants la conviction qu'ils doivent dérouler leur activité didactique en tant que praticiens réflexifs, ce qui veut dire qu'ils ne doivent pas suivre tel ou tel support (*e.g.* manuel, méthode) à la lettre, de façon automatique, mais suppléer aux aspects qui y manquent des activités issues de leur propre conception, appropriées au niveau individuel de chacune de leurs classes, nous avons jugé nécessaire d'axer la première partie de notre formation sur un apport informatif par rapport à l'approche privilégiée par la didactique des langues étrangères de nos jours, à savoir l'approche actionnelle. Pour ce faire, nous avons conçu une série d'activités de découverte/renforcement des informations fournies par les documents prescriptifs en date. Ces activités ne sont pas censées se dérouler linéairement, dans un sens unique, allant du formateur vers les formés, étant au contraire de nature à encourager les enseignants à se poser des questions et à trouver les modalités pratiques dont ils peuvent faire usage des normes prescriptives et en tirer profit devant leurs apprenants. Parmi les objectifs opérationnels que nous avons prévus pour cette session, nous soulignons ceux relatifs à l'action de rendre les enseignants capables de transformer les trois composantes de la compétence langagière dans autant de critères essentiels des grilles d'évaluation

qu'ils utiliseront lors de la vérification de la mise en œuvres des compétences de production orale acquises par leurs apprenants.

La deuxième séquence de notre session de formation débute par une activité où notre public d'enseignants se retrouve devant une puzzle dont les pièces s'avèrent être les types de texte constituant les différentes pages des journaux francophones; il est important de préciser que la panoplie des éléments constitutifs du puzzle comporte des distracteurs. Les enseignants devront donc reconstituer la structure globale de différentes pages extraites de différents journaux francophones, tenant compte de critères d'organisation tels les rubriques, les titres, les surtitres, les sous-titres, les intertitres, les chapeaux, les accroches, les légendes, les crédits photo, etc. Le possible caractère déstabilisant, au premier abord, de cette activité est voué à rapprocher les esprits avertis des enseignants qui connaissent les particularités d'organisation du discours spécifique à la presse écrite francophone de ceux de leurs apprenants qui sont en train de découvrir la spécificité en question. La séquence se poursuit par des activités gardant toujours comme support un corpus de presse écrite, activités destinées à mener les enseignants à la découverte de plusieurs canevas d'exploitation de la presse écrite dans le développement et la consolidation de la compétence de production orale.

La troisième et dernière séquence est dédiée à la systématisation des acquis nouvellement obtenus pendant la formation. Elle est également constituée d'activités vouées à provoquer la réflexion du public enseignant sur les formes les plus adéquates d'évaluation de la compétence de production orale des apprenants qui a comme support – déclencheur la presse écrite pour le niveau B1.

Conclusions

Dans l'optique actuelle de l'éducation – celle de formation tout au long de la vie –, connaître et pratiquer la démarche d'Ingénierie de la formation est un acquis essentiel qui garantit une mise en œuvre réussie du profil de l'enseignant en tant que praticien réflexif.

Le stage d'«Ingénierie de la formation» nous a fourni l'occasion de nous familiariser à la méthodologie de cette démarche dont la pratique assure le formateur qu'il saura éviter de tomber dans le piège de donner à son public d'enseignants des solutions toutes faites par rapport au thème de la formation; bien au contraire, il sera à même de proposer des activités qui engagent la réflexion des formés et occasionnent l'échange d'expérience. Chacun pourra, dans un premier temps, valoriser son expérience, et par la suite l'enrichir.

Le travail alternatif – individuel et en groupe – fait lors de ce stage a favorisé l'échange d'expérience intra- et inter- pays. Les discussions ainsi portées ont constitué la base pour de nouvelles directions dans notre réflexion continue sur les modalités envisageables pour amender nos activités didactiques.

Bibliographie

- CUQ, Jean-Pierre (sous la dir. de), 2003, *Dictionnaire de la didactique du FLE*, CLE International, Paris.
- PALIKARSKA, Boyka, CRISTIN, Régis, 1998, «Un projet de formation de formateurs pour la Bulgarie», in *Education et sociétés plurilingues*, n° 4, Aoste.