

**UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE
CENTRE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE**

DESS Acteur international dans le domaine des Langues

INGENIERIE DE LA FORMATION

Le plan de formation

Evelyne Bérard

Dossier préparé par

Florent DUREL

Ingénieur d'Etudes et de Recherche - CLA Besançon
Centre de Langues de l'Université de Brême (Allemagne)

SOMMAIRE

PLAN DE FORMATION POUR LES ENSEIGNANTS	3
Rappel du sujet	3
1. Négociation préliminaire AIDL / Directeur des cours de l'Alliance	3
2. Objectifs de formation	4
3. Dispositif de formation	5
4. Evaluation de la formation	8
BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE	10

PLAN DE FORMATION POUR LES ENSEIGNANTS

Rappel du sujet

Vous devez bâtir un plan de formation pour les enseignants (15) d'une Alliance Française d'un pays d'Amérique latine. La demande exprimée par le directeur des cours est : changement de support pédagogique et modernisation de l'enseignement. Comment procédez-vous (partenaires, étapes, etc.)?

1. Négociation préliminaire AIDL / Directeur des cours de l'Alliance.

On a affaire ici à un sujet des plus ouverts, trop ouvert peut-être. La demande du directeur des cours, si elle est formulée effectivement de cette manière, demande à être rediscutée, analysée et détaillée. Une étape préliminaire à l'établissement du plan de formation proprement dit consiste à rencontrer le directeur des cours et, de manière générale, toute personne responsable au niveau institutionnel à l'Alliance du projet de formation envisagé. Avec ces personnes seront éclaircies des questions aussi simples et essentielles que :

- Quel est le public-cible de la formation (nombre, âge moyen, formation initiale et types de pratique actuelle?)
- L'AIDL est-il seul responsable de formation? Est-il habilité à concevoir intégralement le plan de formation, notamment à définir le mode d'évaluation de la formation qu'il proposera? (sinon, qui évaluera, qui, quoi, quand et comment?)
- Le directeur des cours a-t-il une idée préalable de la durée de l'action en formation? (sinon à définir)
- Que prévoit-on pour la rémunération de l'AIDL?

De même, et pour entrer dans le détail :

- Quels moyens en temps, en argent, en matériel seront mis à la disposition de l'AIDL pour mener à bien la formation?
- La formation se déroulera-t-elle sur le temps de travail des enseignants (formation payée) ou en dehors (formation volontaire)?
- Qu'entend-on par "changement de support" et "modernisation de l'enseignement"? (faire développer les finalités, soit les objectifs stratégiques, avec les responsables institutionnels)
- Une phase de transition pédagogique est-elle prévue / admise par la Direction? (sinon, négocier, par ex. un trimestre permettant de développer des pratiques liées à

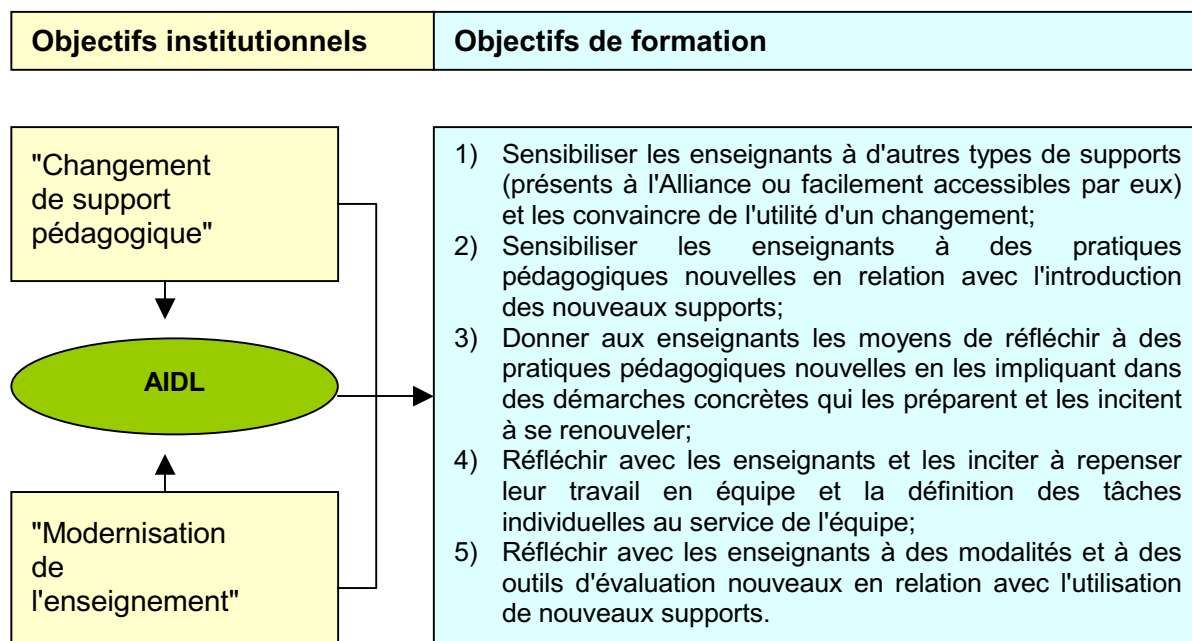
l'introduction de nouveaux supports ou types de matériels)

Ces points, entre autres, feront donc l'objet d'une négociation et doivent concourir à s'assurer de la faisabilité du projet de formation, aboutir à un cahier des charges institutionnel en direction du formateur et accepté par lui, ainsi qu'à un contrat de demande de prestation rémunérée signé par l'Alliance et le prestataire de formation.

2. Objectifs de formation.

Après la négociation institutionnelle, l'AIDL est muni à la fois d'une légitimité de formateur au sein de l'Alliance et des finalités de la formation qu'il a maintenant en charge de traduire en une série d'actions de formation. C'est à lui de décliner les objectifs stratégiques exprimés par l'institution en objectifs de formation, ceux-ci tenant compte plus soigneusement du contexte de l'action en formation, notamment du profil et des attentes des stagiaires eux-mêmes.

Par ailleurs, c'est le moment de se demander comment mettre en relation les deux objectifs fondamentaux. La "modernisation de l'enseignement" aux yeux des responsables institutionnels passe-t-elle principalement par le "changement de support"? Est-ce le point central ou pourra-t-on explorer avec les stagiaires d'autres voies, comme les pratiques de travail en équipe, de répartition des tâches pédagogiques (ex. la recherche documentaire), les pratiques de classe elles-mêmes? Ces points étant intéressants et corollaires de la demande initiale de formation, il est judicieux de les y inclure dès le départ. Ainsi est-on en mesure de formuler les objectifs suivants qui rendent compte d'un souci de formation au plan du renouvellement à la fois des supports et de la méthodologie :



De façon générale, les objectifs, une fois définis, sont à faire viser de nouveau par les

responsables institutionnels. Au moment de l'action en formation, face aux enseignants, il est par ailleurs indispensable de les présenter et d'en expliquer les motivations. Ils peuvent encore être affinés, voire modifiés, et tenir compte des remarques et des désirs plus spécifiques des participants.

3. Dispositif de formation.

Selon toute hypothèse, le support principal - et d'ailleurs assez traditionnel dans le cadre des Alliances - que le directeur des cours voudrait voir remplacer ou mettre en concurrence avec d'autres supports est la "méthode de français" (méthode papier principalement) qui assure, en toutes circonstances, un enseignement normé, uniforme et préprogrammé. Le dispositif de formation doit donc mettre les enseignants en contact avec d'autres supports ou matériels d'enseignement/apprentissage du français.

Par ailleurs, la réflexion sur la modernisation de l'enseignement/apprentissage doit conduire à des questionnements de fond sur les méthodologies d'enseignement/apprentissage et à des propositions formulées et discutées pendant la formation. A cet effet, on retiendra une modalité de travail en petits groupes (5 X 3 personnes)¹, sur 3 périodes de formation comme nous le synthétisons ci-après.

	Matin	Après-midi	Nb. heures
1 ^{ère} journée	1 ^{ère} action de formation		1
	2 ^{ème} action	2 ^{ème} action (fin)	2 + 2 = 4
2 ^{ème} journée	3 ^{ème} action		2
	Evaluation "à chaud"		1
			8

Dans le détail :

1^{ère} action de formation : Mise en route de la formation et consensus autour des objectifs.

1 HEURE / GROUPE COMPLET.

On réunit les enseignants pour faire le point sur les supports possibles, faire des hypothèses sur les avantages et les difficultés liés à leur introduction et à leur utilisation. On tente d'obtenir en tout cas un consensus sur la nécessité d'évoluer face aux nouveaux supports et sur les phases de la formation, à savoir :

- explorer des supports en sous-groupes;
- procéder à une synthèse des recherches.

On essaiera en particulier de problématiser le plus précisément l'introduction et la mise en

¹ Cf. le tableau récapitulatif des "7 lois de l'apprentissage", in : DENNERY Marc, 1999 : 77.

œuvre de supports différents, en relevant les ruptures nécessaires dans les pratiques, les difficultés comme les possibilités de tous ordres, soit, selon les supports : comment se les procurer, y avoir accès, les faire circuler dans l'équipe, etc.

2^{ème} action de formation : Répartition des domaines de recherche en sous-groupes.

2 + 2 HEURES (matin + après-midi) / SOUS-GROUPE.

Le formateur fournit au besoin les matériels suivants et fait procéder à une répartition des stagiaires en sous-groupes en fonction des aspirations par rapport au support d'étude.

	Sous-groupe	Support analysé
1	Vidéo	Choix d'enregistrements authentiques (séquences du JT, publicités, etc.)
2	Internet	Travail sur moteurs de recherche, mots-clés, sites didactiques et culturels
3	Presse (papier)	Types d'articles de presse, encarts divers, documents iconographiques
4	EAO	CD-ROM / Didacticiels
5	Littérature didactique	Choix d'articles spécialisés (Internet, NTE, le doc. auth., etc.)

Remarque 1 - Le sous-groupe 5 (Littérature didactique) a une mission un peu différente; il explore la littérature spécialisée afin d'offrir des ressources scientifiques aux autres sous-groupes au moment de mise en commun des recherches (des éléments utiles à la problématisation de la mise en œuvre des nouveaux supports).

Remarque 2 - D'autres supports peuvent être mis en étude, comme l'enregistrement audio, la TV en direct.

Les objectifs qui sous-tendent cette phase de formation en semi-autonomie (recherche active et aide du formateur) sont nombreux :

- sensibiliser et rassurer par la manipulation les enseignants à des supports dont ils n'ont pas l'habitude;
- les amener à se poser des questions sur leur mise en œuvre et leur exploitation durable (formuler des questions de méthodologie);
- les amener à formuler des propositions applicables concrètement et directement dans leurs cours (formuler des propositions méthodologiques);
- les inciter dans le cas de chaque support à procéder à une analyse méthodologique différenciée : enseignement/apprentissage (cours) / auto-apprentissage (usage en autonomie du support par les apprenants).

A cette fin, chaque sous-groupe sera muni d'une fiche où seront recensées les questions, les hypothèses ou les propositions, ainsi que les avantages du support à des fins

(auto)didactiques. A titre d'exemple :

Fiche d'analyse : Sous-groupe "Presse"			
Les questions que nous nous posons	Nos hypothèses, nos propositions	pratiques pédagogiques pour	
		l'enseignement / apprentissage (classe)	l'auto-apprentissage
- Que faire, avec quels apprenants? - - Quelle presse, quels journaux choisir? -	- Actualité et données sociales > étudiants littéraires / scientifiques - ... - Constituer des dossiers comparatifs pré-pédagogiques - ...	- à court terme : travail sur les techniques de lecture - - à long terme : préparation à l'EE globale (résumé, synthèse de docs) - DELF / DALF	- mettre en fiches les techniques de lecture - ... - - renforcer la culture francophone, information et lecture libre > la fiche de lecture - ...

3^{ème} action de formation : Mise en commun et synthèse.

2 HEURES / GROUPE COMPLET.

La mise en commun est le moment de la synthèse des analyses faites durant la phase d'exploration; on fait le point sur les recherches et les questionnements. Quelles questions sont apparues? Quelles propositions? Les sous-groupes ont à discuter et à rassembler les problèmes et les solutions (synthèse des fiches d'analyse de support). La contribution du sous-groupe 5 (Littérature didactique) permet de joindre le point de vue théorique aux observations pratiques.

La mise en commun doit aboutir à formuler des propositions quant aux préoccupations suivantes :

- les remédiations et l'après-formation : il faut aborder à présent avec le formateur des démarches pour l'autoformation et, bien entendu, les remédiations possibles dans le cas où telle ou telle difficulté n'a pas été levée par un enseignant. Le diagnostic ayant été apporté durant la phase exploratoire, l'enseignant a une idée des difficultés qui peuvent être les siennes; il a à se demander maintenant ce qu'il doit faire pour améliorer ses connaissances et ses pratiques par rapport à tel ou tel nouveau support et comment il mènera cette "mise à niveau". Corollaire :
- comment repenser le travail en équipe afin de mieux partager les apports futurs en connaissance et en maîtrise des supports (par ex. se répartir des axes de recherche privilégiés), d'intégrer le recours aux nouveaux supports, aux nouveaux médias notamment et d'acquérir à l'avenir des pratiques partagées et approuvées par les collègues et par la Direction;
- enfin, celle de l'autonomie des apprenants dans les apprentissages, notamment dans le

cadre de l'utilisation des supports les plus actuels. La question est d'aller en toute circonstance vers une maîtrise par les apprenants des processus de leur apprentissage et de centrer les démarches pédagogiques autour d'eux. La synthèse des recherches doit donc aboutir à une réponse aux deux questions méthodologiques suivantes : pourquoi l'enseignant doit-il introduire de nouveaux supports ou matériels et comment peut-il concourir à développer leur potentiel d'utilisation en autodidaxie?

4. Evaluation de la formation.

1 HEURE / INDIVIDUEL : dès la fin de la mise en commun.

SUR 1 TRIMESTRE : après-formation.

L'évaluation des effets de la formation sur les enseignants s'inscrit obligatoirement dans le temps et dans une dimension formative. Il est raisonnable de concevoir une évaluation qui matérialise dans les faits le suivi même de la formation. On peut évaluer en deux temps :

- d'une part la réactivité des enseignants aux analyses et aux conclusions formulées durant la mise en commun;
- d'autre part, leur capacité à construire dans le temps les remédiations nécessaires dans le cadre d'une utilisation de nouveaux supports qu'on souhaite voir s'intensifier.

Cette préoccupation double correspond à un schème en deux temps de la pratique évaluative².

"A chaud" - Pour répondre à la première partie, dès la fin de la mise en commun, on proposera par exemple aux enseignants, de compléter une fiche de besoins personnels recensant les difficultés et les pistes possibles pour la remédiation (2 supports au moins) :

Mes difficultés avec le support : "Presse"	Que dois-je faire pour améliorer mes connaissances et ma maîtrise de ce support?
Je ne sais pas - lire rapidement - énumérer des techniques de lecture rapide - dégager certaines potentialités d'un article et les mettre à profit au plan pédagogique - ...	Je dois - m'informer au sujet des techniques de lecture - pratiquer moi-même des exercices - travailler des textes spécialement dans cette perspective et les essayer en classe - ...

Remarque - Beaucoup de réponses auront pu affleurer durant la mise en commun. Elle doivent encore être saisies personnellement par l'enseignant (capable de formuler ses difficultés et les remédiations) et être intégrées consciemment à son projet d'autoformation.

"A froid" - Cette phase évaluative peut être organisée sur un trimestre. Ce type

² Marc Dennerly parle d'évaluation "à chaud" et d'évaluation "à froid", in : DENNERLY Marc, 1999 : 155.

d'évaluation évalue en principe la mise en application des fiches de besoins personnels conçues par les enseignants et les résultats pédagogiques atteints (à l'aide entre autres du critère de satisfaction des apprenants). On peut soumettre à évaluation :

- les enseignants qui auront à préparer et à réaliser des séances de cours particulièrement axées sur les nouveaux supports. Ils s'aideront de fiches de préparation/compte-rendu de séance particulièrement propres à la réflexion personnelle et à l'échange pédagogique entre collègues³. Une contrainte peut être celle d'une mise en œuvre d'au moins 3 types de supports différents durant cette période;
- à l'issue du trimestre, on peut demander aux étudiants de contribuer à l'évaluation des attitudes méthodologiques et pédagogiques développées grâce à l'introduction des nouveaux supports. Qu'est-ce qui est mieux? Qu'est-ce qui n'est pas encore très clair dans la pratique et les objectifs déclarés du prof? C'est le moment de caractériser la satisfaction atteinte, la notion de "modernisation" visée initialement et de définir ensemble en quoi elle a consisté et comment continuer à la construire ensemble.

A long terme - La période de transition (1 trimestre) doit être aussi l'occasion, en fonction des réalisations en classe, de réfléchir à un renouvellement à long terme de la pratique évaluative en relation avec les pratiques liées aux nouveaux supports. Qui dit introduction de nouveaux supports, suppose aussi développement de nouveaux savoir-faire chez les apprenants et donc la mise en œuvre d'une pratique évaluative adaptée. A côté de l'évaluation certificative habituellement en usage (le DELF et le DALF surtout), les enseignants auront intérêt, en fonction des performances et des demandes des étudiants eux-mêmes, à développer des parcours évaluatifs individualisés, de type formatif, en relation avec tel ou tel type de support souvent manipulé (par ex. sous forme de fiches de savoir-faire spécifiques : *Ma compétence en lecture de la presse*, *Ma compétence en compréhension du JT*, *Ma compétence en compréhension de documents audio*, etc.).

³ Sur la synthèse de cours, v. DUREL Florent, 1998 : 59.

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

Ordre onomachronologique

DENNERY Marc, 1997, *Organiser le suivi de la formation*, ESF Editeur, Paris.

DENNERY Marc, 1999, *piloter un projet de formation / du diagnostic des besoins à la mise sous assurance qualité*, ESF Editeur (coll. Formation permanente), Paris, 215 pages.

DUREL Florent, 1998, « La synthèse de cours : Pourquoi ? », in *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE* N°297 : 59.

HADJI Charles, 1992 (rééd. 1995), *penser et agir l'éducation*, ESF Editeur (coll. Pédagogies), Paris, 180 pages.

LE BOTERF Guy, 1990, *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Editions d'organisation, Paris.

LE BOTERF Guy, 1999, *L'ingénierie des compétences* (2^{ème} édition revue et augmentée), Editions d'organisation, Paris, 445 pages.

LUSSIER Denise, 1992, *Evaluer les apprentissages / Dans une approche communicative*, Hachette (coll. Autoformation), Paris, 126 pages.

PAUL Jean-Jacques (Dir.), 1999, *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs / Une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF Editeur (coll. Pédagogies outils), Paris, 360 pages.