

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

DESS *Acteur International dans le Domaine des Langues*

INGENIERIE DE LA FORMATION
Référentiels professionnels

Joan Bellec / Régis Cristin

Dossier préparé par

Florent DUREL

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

2000

SOMMAIRE

PREMIERE SERIE DE QUESTIONS	3
SECONDE SERIE DE QUESTIONS	8
TROISIEME SERIE DE QUESTIONS	13
REPERES BIBLIOGRAPHIQUES	17

PREMIERE SERIE DE QUESTIONS

1. Quel lien existe-t-il entre des référentiels conçus pour l'enseignement (des langues) et la formation des maîtres?

Ainsi posée, cette question semble devoir recevoir, en l'état de nos connaissances théoriques du système de formation des maîtres et du terrain, une réponse sans appel : aucun. Même ramené au champ plus restreint de la didactique des langues étrangères, où les quarante dernières années ont vu s'opérer des transformations considérables (de l'enseignement structural des langues étrangères aux approches communicatives en passant par les méthodologies SGAV, l'enseignement fonctionnel, le recours à l'EAO et la prise en compte des dimensions sociolinguistiques de l'enseignement/apprentissage des langues), il semble, en France en tout cas, que l'enseignement des langues autres que le français accuse un retard là où l'enseignement du FLE a largement su se renouveler et judicieusement su s'adapter à l'évolution de la demande¹. Il n'est qu'à voir trop souvent le peu d'enthousiasme des parents d'élèves face au choix par les jeunes des filières langues/littérature et la légitime question des débouchés post-universitaires; le sentiment de ces derniers après cinq à sept ans d'apprentissage d'une langue de ne pas être en mesure "d'aligner une phrase"; la fermeture de classes de langues dans le secondaire (la régression de l'enseignement de l'allemand par exemple, un comble en France!).

En analysant la question de plus près toutefois, on se dit que ce qui apparaît comme une situation inquiétante est peut-être moins le fait d'un manque de moyens humains et matériels que d'une lacune, longtemps sous-estimée, dans la méthodologie globale, à la fois de l'enseignement/apprentissage et de la formation des professeurs de langues. Les indices sont nombreux, parmi lesquels le sentiment de déphasage du professeur face à un public dont il comprend mal les aspirations est le plus répandu².

Si nous n'avons tout d'abord pas vu de lien possible entre le *référentiel* linguistique et la formation des maîtres, c'est que la notion même de référentiel a longtemps été absente - voire l'est encore - des méthodologies d'enseignement des langues. Et cette situation est due en grande partie à une analyse simpliste hélas relayée de réforme scolaire en réforme scolaire selon laquelle le savoir procède de l'acquisition de points inscrits à un *programme*, avec tout ce que ce terme sous-tend de restriction et de rigidité dans la conception de la relation prof/discipline/élève. Ce sont certainement des aspects comme la non prise en compte de la situation de l'apprenant, de ses besoins, de ses capacités propres à organiser son apprentissage, la non reconnaissance du caractère nécessairement

¹ V. à ce propos : PORCHER Louis, 1990 : 91.

² V. Philippe Meirieu, in : RECHERCHE & FORMATION n°7, 1990.

pragmatique et opératoire de toute démarche de formation (également en langues) et de production de compétences, qui mènent les enseignants comme les apprenants, tous acteurs de l'enseignement/apprentissage des langues, à l'école ou ailleurs, chacun vers une impasse.

Répondre à la question consisterait donc à se demander comment substituer, en langue comme dans d'autres matières, le référentiel au programme. Cette tâche, beaucoup plus vaste et profonde qu'il n'y paraît, incombe certes en premier lieu aux instances politiques; un signal fort, une rupture sont désormais nécessaires. Elle est aussi du ressort des enseignants eux-mêmes qui devraient être considérés comme autre chose que des "répétiteurs" de manuels, ce qui suppose une remise à plat importante de leur formation initiale et, d'une certaine mesure, des institutions.

A ce titre, on peut faire l'hypothèse qu'une réflexion sur le référentiel professionnel de l'enseignant est le préalable indispensable à la réflexion sur le référentiel en langues. Ces pages ne suffiraient pas à explorer et à démontrer la validité de cette voie, cependant, il est probable que sans cette réflexion préalable, la question de départ risque de demeurer longtemps sans réponse.

2. Par quel type d'enseignement et de formation la notion de référentiel est-elle rentrée dans le monde de l'éducation et pourquoi?

L'espoir est pourtant permis et, ironie de l'histoire, les Français découvrent, parfois en pionniers, au moment d'enseigner leur propre langue à des étrangers ce qu'ils ont ignoré en enseignant celles des autres en France, à savoir que rien ne se fait sans créativité, pragmatisme, analyse des publics et des besoins. Ainsi, grâce à la didactique du FLE/FOS, donc d'abord dans la sphère du français hors de France, la notion de référentiel est apparue, dès le début des années 70, et ce sous le coup de divers facteurs :

- le français hors de France, dans les années suivant les indépendances, a à retrouver une légitimité "perdue"; se faire accepter, être la langue de l'ouverture politique et intellectuelle, du consensus autour des idéaux de la Francophonie institutionnelle après avoir été la langue du colonisateur nécessite des adaptations, une recherche prenant en compte les désirs des nouveaux partenaires et les exigences de la nouvelle carte géo- et glottopolitique;
- et cela d'autant plus que la montée en puissance de l'anglo-américain fait apparaître le jeu concurrentiel des langues au niveau planétaire comme un "champ de bataille" (CALVET Louis-Jean, 1987 : 77) où la langue dominante a la caractéristique d'être aussi celle dont les usages sont les plus diversifiés; c'est la langue qu'on retrouve à

tous les niveaux de la chaîne de transmission des savoirs et des savoir-faire³; ce sont les anglo-saxons aussi qui sont les plus avancés en matière de référentiel et de curriculum en langues;

- l'action linguistique du MAE, enfin, et des multiples organisations de la Francophonie, en pleine expansion dans les années 70, permet à des chercheurs et enseignants novateurs et plus libres qu'ils ne le seraient dans le cadre de l'Education nationale d'initier de nouvelles formes de coopération linguistique à l'étranger. On commence à parler d'*ingénierie éducative*, d'*ingénierie de la formation* (par exemple dans le cas des Instituts de Technologies en Algérie à l'initiative de Guy Le Boterf⁴), où le référentiel est au cœur de toutes les recherches et de toutes les pratiques.

Par ailleurs, cette fois-ci en France même, un phénomène tout aussi important amorcé dans les années 70 et systématisé dans les années 80-90 allait légitimer définitivement la notion et la pratique du référentiel dans le monde de l'éducation, à savoir que le monde du travail, en pleine mutation technologique et à l'ère de la mondialisation, allait se découvrir des besoins en éducation, plus précisément en *formation professionnelle*, terme-clé et pierre angulaire de toutes les démarches en ingénierie des compétences et en recherche qualité. C'est donc naturellement que le monde du travail a confié à des ingénieurs de la formation, des universitaires principalement, le soin de réaliser des *audits* dans les entreprises, dans les administrations, de planifier et d'organiser les conditions "pédagogiques" de la formation professionnelle et continue qui doit toujours aboutir à la production de nouvelles compétences chez l'actif.

3. Quel lien voyez-vous entre formation initiale, formation continue et formation professionnelle?

Le terme *formation* ouvre depuis quelques années des voies insoupçonnées en didactique/pédagogie. Si une première étape, nécessaire, consistant à faire de l'apprenant le centre de l'enseignement (par exemple en DLE avec les méthodes communicatives), a été heureusement franchie, une seconde ouvre la perspective d'un enseignement moins sommatif et plus *formateur*. C'est un peu, au plan d'une civilisation entière, un second âge de l'éducation qu'inaugure le terme de *formation*. Avec lui et l'instrument privilégié que représente le référentiel professionnel, on peut enfin voir à quel point il serait déraisonnable de considérer l'éducation et l'enseignement de quoi que ce soit comme des étapes fermées, cloisonnées, comme des phénomènes sans point commun avec d'autres événements socioculturels importants de la vie des individus. On découvre, quand on

³ V. la démonstration de Claude Hagège, in : HAGEGE Claude, 1987 : 181.

⁴ V. le récit d'expérience en Algérie de Guy Le Boterf, in : LE BOTERF Guy, 1999 : 13-16.

comprend l'éducation comme une formation, que tout s'apprend et se comprend en l'intégrant à ses besoins propres, et que ce processus peut durer toute la vie!

Un seul et même terme pour recouvrir ce qu'il y a encore peu de temps on entendait par "scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans", "enseignement secondaire", puis "enseignement supérieur", puis "vie active", comme si les 20 à 25 premières années de vie passées à acquérir des savoirs et des savoir-faire, à maîtriser des connaissances dans de nombreuses disciplines, à *devenir ce qu'on est* finalement, ne participaient pas d'une forme de vie active, active et utile pour soi comme pour l'ensemble de la société. La notion de formation consacre la réconciliation des diverses strates de l'apprentissage en développant ce que d'aucuns nomment le "savoir combinatoire" de l'individu (LE BOTERF Guy, 1999 : 28) où la notion de compétence prime finalement sur la seule connaissance.

La démarche formative et d'ailleurs son corollaire en évaluation ont bien entendu une caractéristique fondamentale : tout y est finalisé en vue d'amener l'individu à combiner et à mobiliser des ressources internes, externes, innées ou acquises dans le temps. On n'apprend rien par hasard, arbitrairement, on choisit ce qu'on apprend et comment, afin que tout ce qui ressort finalement de l'apprentissage soit opérationnel et utile. Dès lors, formation initiale et formation continue devraient procéder, du moins idéalement, d'un même référentiel des compétences à développer : les savoirs de base préparent l'établissement d'une langue commune, sécurisent l'individu en formation en le situant dans un champ disciplinaire. Cette langue permet de travailler avec des enseignants, pour soi (et pas uniquement pour eux) en développant une méthodologie d'apprentissage et de recherche la plus personnelle possible. On est donc, en formation initiale comme en formation continue, dans un *continuum*, où l'apprenant se voit confier les tenants et les aboutissants de son apprentissage, où, autrement dit, le rôle du formateur est de responsabiliser l'apprenant durant toutes les étapes de sa démarche de formation.

4. Peut-on décrire le métier d'enseignant?

Dans cette perspective pour le moins nouvelle, où tous les ressorts de la didactique et de la pédagogie sont mis à contribution, la place et les rôles de l'enseignant doivent évidemment être repensés. L'idée de parcours que sous-tend désormais toute démarche en formation transforme au moins autant l'enseignant que l'apprenant, et cela parce que développer une compétence dans quelque domaine que ce soit implique un couple indissociable⁵, le formateur et celui qu'il forme, une distinction qui apparaît beaucoup moins nettement dans le couple traditionnel maître/élève, où ce sont avant tout des

⁵ Louis Porcher parle même d'une "chaîne de dépendances", à vrai dire appliquée à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, in : PORCHER Louis, 1995 : 30-31.

connaissances qui sont transmises. A ce titre, on peut dire que l'enseignant est d'abord celui qui accompagne, dans les meilleurs et les pires moments de l'apprentissage! N'est-ce pas, par exemple, ce qui fait tant défaut dans nos premiers cycles universitaires?

Accompagner ne signifie pas posséder et garantir la centration de l'enseignement sur l'apprenant ne signifie pas emprisonner celui-ci. Enseignement, si on l'oublie encore souvent, a toujours été synonyme de libération⁶; à travers cette dernière, c'est l'autonomisation de l'élève qui demeure centrale, l'enseignant étant une aide intelligente, un conseiller, un recours, proposant des objectifs, des démarches visant à ce que l'élève se prenne dans le temps de plus en plus en charge et développe ce qu'on pourrait appeler son *potentiel d'autonomie*. C'est dans ce cadre que l'expression célèbre "apprendre à apprendre" trouve tout son sens en consacrant pour ainsi dire la "professionnalisation" de l'élève, un individu capable de construire en concertation avec le formateur son apprentissage, d'en négocier avec lui les modalités (objectifs et démarches, rythme, matériels, évaluation, etc.) et d'en assumer la responsabilité.

⁶ Charles Hadji parle avec finesse d'une "pédagogie de l'émergence" devant se substituer dans la démarche formative au traditionnel "modèle de la transmission", in : HADJI Charles, 1992 : 132.

SECONDE SERIE DE QUESTIONS

1. En quoi les référentiels font-ils le lien entre l'économie et l'éducation? Quelles sont les limites de cette démarche?

La nouveauté de la formation sur référentiel a donc consisté à ouvrir le monde de l'éducation au monde du travail, et inversement, en établissant des points de contact, des ponts par lesquels les deux champs s'interpénètrent, "s'interconstruisent", mais aussi "s'interévaluent". Qu'on me pardonne des barbarismes qui ont au moins la prétention de décrire des phénomènes assez nouveaux! C'est aussi dans ceux-ci qu'on trouve en quoi le monde de l'éducation sert le monde de l'économie, puisque toute formation ayant un coût, étant financée par des acteurs économiques, c'est à elle de se subordonner à leurs demandes.

Dans le détail, on a à se demander aussi ce qu'est un référentiel et sur quoi il opère dans le monde économique. Quelques pistes :

- il y a tout d'abord celle d'une mise en rapport, dans le cadre toujours particularisé de la formation, d'acteurs dont les savoirs, les savoir-faire, les horizons professionnels sont différents, distincts et complémentaires. Le formateur connaît le milieu ou se doit de connaître assez bien le milieu dans lequel il intervient; le professionnel en formation demande qu'on le forme et accepte la démarche qu'on lui propose. Le référentiel est donc pour tous le lieu d'une réflexion sur les bases scientifiques du *métier* (la profession renvoyant à un champ disciplinaire), les attributs scientifico-techniques et les savoir-faire de la profession (par exemple, dans l'hôtellerie, très schématiquement, accueillir des touristes allemands suppose un savoir-faire d'hôtelier et des connaissances en langue allemande dans ce domaine); pour le formé, le référentiel, qu'il l'accepte, le conteste ou aide à le formuler, est incontestablement le moment d'une réflexion sur ses pratiques et sur les bases théoriques de son métier, soit un instrument qui synthétise des caractéristiques actuelles et à rechercher dans sa pratique professionnelle⁷;
- une autre idée est d'ordre plus économique *stricto sensu* : le référentiel doit, avec une meilleure maîtrise de compétences, voire le développement de compétences nouvelles, améliorer des performances, l'efficacité d'un dispositif de production en général, faire gagner du temps, de l'argent, réduire tout type d'effort en en estimant à chaque fois l'utilité; c'est l'ingénierie au service de l'opérationnalité et du rendement de la pratique professionnelle.

⁷ Se reporter aux concepts de "gestion anticipée des compétences", de "gestion prévisionnelle des compétences" dans les fiches de Guy Le Boterf, in : LE BOTERF Guy, 1999 : 197-205.

La limite de la démarche référentielle est donnée par les conditions mêmes dans lesquelles se déroulent sa préparation et son introduction dans l'institution qui l'accueille, à savoir les conditions de la formation elle-même. Le cadre d'une formation est par définition autre que celui de la pratique et de l'activité professionnelles. Même un stage de formation, durant lequel formateur et personnels en formation peuvent travailler à partir du référentiel, ne pourra se substituer à la mise en œuvre réelle des compétences, soit à l'activité professionnelle proprement dite, et on peut en tous les cas s'attendre à ce que la performance individuelle ou d'équipe future ne remplisse pas totalement les objectifs de compétences consignés dans le référentiel (qui porte justement ce nom). Mais le peut ou le doit-elle?

2. Comment peut-on hiérarchiser le traitement des besoins en formation?

Répondre à une demande de formation, c'est mettre en place un dispositif méthodologique et pédagogique hautement structuré; cela nécessite la définition précise d'un cadre (un espace/temps de la formation), de la fonction des divers intervenants (commanditaires, formateurs, personnels à former), d'un mode de communication et d'échange de demandes et de remédiations à partir de besoins clairement identifiés pour lesquels la formation a été commandée. Respecter ce cadre, c'est respecter la formation et ses buts qui sont de renouveler des compétences et d'aller au-delà de celles précédemment acquises.

A cet effet, la structure méthodologique qui permet de traiter de manière ordonnée des actions de formation à entreprendre pour répondre aux besoins en compétences nouvelles est le *plan de formation* qui comprend, d'après l'analyse de Guy Le Boterf, un ensemble de *cahiers des charges* des actions de formation; le plan est accepté et validé par un *maître d'ouvrage* et un *maître d'œuvre* (par exemple, le service formation ou le responsable des RH) qui en ont fait la demande⁸.

Le plan de formation prévoit une hiérarchisation des besoins en formation et celle-ci est à l'initiative du maître d'œuvre et des formateurs. Très schématiquement, on peut penser que les besoins sont en premier lieu ceux d'une institution avant d'être ceux d'individus. Non pas que ceux-ci ne reçoivent pas en dernier lieu une formation individualisée, mais parce que la compétence atteinte à l'issue de la formation est comprise comme la somme des compétences individuelles atteintes et mises au service d'objectifs institutionnels communs.

Un autre paramètre peut être celui du temps. Une formation comporte des objectifs devant

⁸ V. les fiches de Guy Le Boterf consacrées au plan de formation et au cahier des charges, in : LE BOTERF Guy, 1999 : 253; 255; 261.

s'emboîter dans le temps parce qu'elle suppose toujours le développement d'une stratégie d'apprentissage et d'acquisition de savoirs et de savoir-faire. Certains objectifs de formation identifient des besoins à court ou moyen terme (par exemple, l'approfondissement des compétences des individus dans leurs fonctions habituelles en vue de leur réinvestissement dès l'après-formation), mais aussi à long terme (par exemple, pour l'institution, savoir faire ce que jusqu'ici elle ne sait pas faire et devra atteindre quand l'ensemble des nouvelles compétences individuelles seront pleinement disponibles).

On peut donc conclure que travailler en équipe implique généralement de *se former en équipe* et qu'il faut subordonner le développement de nouvelles compétences individuelles (au cours de la formation) à des compétences institutionnelles souhaitées pour l'après-formation.

3. Peut-on dire que l'on peut réduire le métier d'enseignant à une série d'opérations décrites dans un cahier des charges?

En DLE ou en didactique du FLE, domaines auxquels nous réduirons la réponse, les concepts de référentiel et de cahier des charges sont d'acception trop récente pour que les enseignants, sinon le personnel de direction lui-même, en aient une idée réellement satisfaisante. Nombre d'institutions éducatives relevant ou non de l'Education nationale ou du MAE (Instituts Français, etc.) n'expriment aucun besoin en formation de leur personnel (pour des raisons très diverses) et la réflexion sur le référentiel professionnel ou, pour les enseignants de langues, sur le référentiel linguistique demeure dans les limbes⁹. A supposer que cette démarche ait une réalité chez certaines d'entre elles - ce dont nous ne doutons pas! -, il reste à savoir ce qu'est un enseignant, un *prof*, terme dont il faudrait peut-être se défaire tout à fait.

Quand il enseigne sur manuel, la question de savoir ce que fait un enseignant en classe est assez claire. La relation prof/élève se veut explicite. Quand il enseigne sur référentiel, elle l'est moins et est aujourd'hui très ouverte. Dans sa fonction de formateur, l'enseignant construit quelque chose qui n'est pas seulement du savoir, mais aussi du savoir-faire et du savoir-être à visée professionnelle. Ce pourrait être tout à fait le cas des enseignants de langues en France, mais là encore le besoin n'est pas formellement identifié dans la classe et hors de la classe. D'après notre expérience, la question du cahier des charges de l'enseignant est d'ailleurs souvent, même non formulée, la pierre d'achoppement sur laquelle les intervenants éducatifs se déchirent. C'est peut-être la cause d'une certaine frilosité qui mêle le manque de reconnaissance des fonctions ingénieriques du "prof" au

⁹ Noter la plainte de Charles Hadji : "Quelles sont donc les compétences nécessaires à l'enseignant? Posons la question, et l'on pourra commencer à former des enseignants...", in : HADJI Charles, 1992 : 134.

niveau académique et le manque d'initiative des enseignants eux-mêmes.

Il reste que l'enseignant est aussi un médiateur "humain", normalement autre chose qu'un répétiteur machinal, quelqu'un qui transmet beaucoup de lui-même qu'on le veuille ou non et évolue entre ceux qui sont responsables d'un projet pédagogique (le censeur, le directeur des cours, l'attaché linguistique, etc.) et les bénéficiaires (les apprenants). La réalité de l'apprentissage lui incombe et, en dernier lieu, l'adaptation des objectifs, des démarches, du rythme d'apprentissage. Il a donc toute latitude pour adapter le référentiel s'il existe ou le programme, deux cadres contraignants dont il n'est généralement pas le promoteur, en fonction de demandes directes, de progrès dont il est seul juge en classe. C'est d'ailleurs lui qui évalue, ce qui n'est pas forcément demandé à un formateur en tant que tel, et donc la part de subjectivité dans l'activité stricte d'enseignement de matières reste grande.

Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant ne se réduit pas à réaliser des opérations décrites dans un cahier des charges, mais à impliquer tout d'abord son public dans une démarche d'apprentissage et de formation souple, dynamique et jamais contraignante pour les apprenants où il a à adapter un plan de formation ou un projet éducatif à des réalités humaines et psychologiques pas toujours prévues.

4. Quelle est à votre avis l'utilisation réelle des référentiels dans le futur métier d'AIDL qui pourra être le vôtre? Quels en seront les principaux domaines d'application?

Là aussi, il faut s'entendre sur la notion de référentiel. Dans le profil de l'AIDL, on peut retenir que le référentiel intervient dans deux domaines distincts : celui de l'enseignement/formation en langues (en FLE par exemple) d'une part et celui de l'ingénierie de projet d'autre part.

L'AIDL, dans ses attributions de base, est tout d'abord, pour un certain nombre de raisons économiques et institutionnelles, un enseignant de langue. L'AIDL est souvent nommé, à l'étranger, sur un poste d'enseignant, même si sa formation correspond à bien des égards à celle de l'attaché. Cette situation, due peut-être à la relative nouveauté de son profil sur le marché du travail, le ramène prioritairement au domaine de la didactique de langues et c'est là que ses compétences pourront être demandées par les responsables le plus souvent.

On retrouvera donc la démarche référentielle appliquée tout d'abord à l'enseignement /apprentissage d'une langue (souvent du FLE) et celle-ci est fondamentale si l'AIDL, membre d'une équipe enseignante constituée, a la possibilité d'amener des collègues à formuler et actualiser des problématiques d'enseignement (par exemple, élaborer une

méthode interne et changer de supports pédagogiques, moderniser l'enseignement de la culture, définir de nouvelles compétences à atteindre par les apprenants, etc.). L'AIDL est en prise directe avec les réalités de l'enseignement en classe (ce qui n'est normalement pas le cas de l'attaché) et le référentiel linguistique l'aide à répondre pleinement aux besoins et aux attentes de ses publics (variés et en constante évolution).

Dans son rôle d'ingénieur de projet ou, éventuellement, nommé à un poste d'attaché linguistique, l'AIDL est un chef de projet; c'est un responsable institutionnel parfois doublé d'un responsable des RH (choix et recrutement des collaborateurs, définition des profils demandés sur tel ou tel poste). Il a à initier et piloter un projet éducatif autour de l'enseignement/diffusion d'une langue donnée et à faire travailler des personnels ensemble. Le référentiel est alors un outil de connaissance et de (re)qualification de métiers liés à l'enseignement/diffusion; c'est un instrument qu'il a à développer pour chaque type de métier utile à la réalisation de son projet. La force et la vitalité d'un projet tiennent du reste beaucoup au potentiel de nouveauté qu'il développe dans son domaine et donc à l'actualisation et à la qualité des croisements des métiers auxquels en sont confiés les différents volets. Leur contribution est nécessaire et il est donc indispensable de bien connaître quels savoir-faire ils apportent. Autrement dit, comme le montrent les listes de compétences de l'attaché établies par Louis Porcher, l'AIDL/attaché linguistique, bien qu'à la source un pédagogue, est un "médiateur" qui doit "se doter, en outre, de compétences instrumentales sur les *professions* avec lesquelles [il est amené] à coopérer (...)" (PORCHER Louis, 1987b : 94-95). C'est là, à notre avis, que l'analyse référentielle prend tout son sens.

TROISIEME SERIE DE QUESTIONS

1. Comment définiriez-vous dans le champ des sciences de l'éducation et de la didactologie du FLE, les 4 compétences retenues?

Dans le cadre du référentiel des compétences professionnelles du maître d'école tunisien, on se réfère aux quatre compétences établies par des Inspecteurs tunisiens pour la fin de formation initiale des futurs maîtres.

- *Les disciplines enseignées* : ce champ de compétences renvoie apparemment aux seules connaissances (les "matières") que l'instituteur doit maîtriser. Cependant, dans la formulation détaillée des micro-compétences, on note avec l'expression fréquente "être capable de" une orientation opératoire et pragmatique forte du champ "disciplines enseignées"; on est donc dans une perspective de maîtrise et d'identification par les futurs enseignants d'éléments de nature cognitive en vue de leur transfert vers les élèves, de connaissances-outils interdisciplinaires utiles aux élèves pour le développement de leur compétence cognitive (le savoir-apprendre); cette idée est d'ailleurs relayée par l'expression "concepts fondamentaux" et par l'objectif de transversalité des apprentissages. En didactologie du FLE, cette compétence du maître constitue la base de transmission vers l'élève d'une culture d'apprentissage à orientation autodidaxique (l'apprendre à apprendre);
- *Les situations d'enseignement/apprentissage* : ce champ est celui de la didactique/pédagogie proprement dit, inscrit également au référentiel des compétences; la didactique, la pédagogie sont donc comprises comme des compétences à acquérir et à rendre opérationnelles en vue de mettre les élèves dans des situations d'apprentissage adéquates. En didactologie du FLE, la situation d'apprentissage est déterminante pour la définition de toute une série d'objectifs du cours (les objectifs langagiers, communicatifs, culturels). Savoir créer des situations d'apprentissage est donc à la base de l'enseignement linguistique formel et communicatif; celles-ci déterminent aussi les conditions du dispositif évaluatif intermédiaire et final;
- *La conduite de la classe* : ce champ s'inscrit en partie dans le précédent et dans le champ plus large de la psychopédagogie; il vise à consigner pour le futur enseignant un certain nombre de paramètres relevant de la gestion des personnes et des interactions en classe et hors de la classe, des habitus des différents acteurs de l'enseignement/apprentissage (ex. "magistrales" vs "interactives", "modalités de travail des élèves", "travail en groupe" vs "individualisé", "goûts", "cultures", etc.);

- *La responsabilité éducative et l'éthique professionnelle* : en sciences de l'éducation, ce champ de compétences du maître tunisien renvoie à l'attitude professionnelle et humaine, un savoir-être distinct des savoir-faire strictement pédagogiques, mais qui témoigne d'une position intellectuelle par rapport à un métier, à une activité engageant le respect de règles et de "principes". En didactologie du FLE, la prise en compte de ce champ est souvent sous-estimée dans la formation des enseignants de FLE natifs en partance pour l'étranger. En améliorant ses compétences dans ce champ (gestion de l'interculture et de la culture d'apprentissage notamment), le coopérant se dote d'une base idéale pour son entrée en fonction et la réalisation de ses objectifs pédagogiques.

2. Seriez-vous en mesure de compléter le domaine de compétences n°2 du référentiel?

On retrouve, sous un jour un peu différent, ce dernier point dans les compétences relatives aux situations d'enseignement/apprentissage consignées dans le référentiel du maître d'école.

La première compétence est certes un peu inattendue du point de vue de l'enseignant de FLE originaire, cependant, dans le cadre d'une situation d'enseignement/apprentissage modernisée, on peut comprendre le souci des maîtres tunisiens eux-mêmes d'incorporer à leur savoir-faire la prise en compte de la dimension multiethnique, -religieuse, -sociale de l'école publique, dont les buts, comme il est rappelé, comprennent "la transmission des principes de la société civique et de la démocratie" (cf. n°4).

Ainsi, pour

- Concevoir des situations d'intégration, il faudrait :
 - organiser l'expression des différentes tendances et convictions en classe¹⁰;
 - proposer des activités de reconnaissance et de dialogue entre des élèves de sensibilité différente;
 - proposer des activités ménageant et encourageant l'expression de la liberté individuelle (un ensemble de devoirs et de droits individuels pour le bien du plus grand nombre);
 - organiser et gérer les situations de contacts de langues en classe (le français et l'arabe entre autres).
- Mettre en œuvre les situations d'enseignement/apprentissage, il faudrait :
 - à partir du programme officiel, savoir établir une progression tenant compte des caractéristiques du groupe-classe, des nécessités du programme et des modes d'apprentissage et d'évaluation en vigueur;

¹⁰ Dont la gestion des relations garçons/filles le cas échéant (on ignore cependant ce que la législation tunisienne prévoit actuellement pour le cadre scolaire).

- privilégier et susciter l'initiative personnelle (certaines activités placées sous la responsabilité des élèves);
- Concevoir une situation d'évaluation, il faudrait :
 - indépendamment du système d'évaluation officiel (nécessaire, mais rigide), mettre au point un instrument d'évaluation intermédiaire, propre à la classe, formatif (donc, élaborer des activités incorporant une dimension évaluative et autoformative);
 - tenir compte des différences sociales et proposer des activités permettant de fédérer le groupe-classe autour d'objectifs culturels et intellectuels communs;
- Analyser une situation d'enseignement/apprentissage, il faudrait :
 - connaître les réalités sociologiques et socioculturelles de la classe et les appréhender (par exemple en prévoyant des grilles d'analyse collective et individuelle, un suivi statistique des résultats);
 - adapter par la connaissance de son public les directives et objectifs éducatifs officiels aux réalités d'apprentissage et aux conditions humaines et matérielles en général;
 - prévoir des activités de remédiation pédagogique et psychopédagogique.

3. Comment peut-on envisager la suite du travail entrepris et arrêté à ce jour? Quelles sont les étapes à envisager?

Le référentiel qui nous est proposé étant donné pour la fin de formation initiale du maître tunisien, on a donc en l'état une base élaborée par les autorités pédagogiques (les inspecteurs) devant permettre à la fois la formation et l'entrée en fonction des maîtres nouvellement nommés. Cependant, le référentiel prêt, on est encore loin du moment où les postulants au professorat seront en classe et auront, autant que possible, à mobiliser les compétences pour lesquelles on les aura formés. Avant cela, il y a en effet la formation elle-même, dont le référentiel n'est qu'une des pièces, celle à laquelle les formateurs vont subordonner des actions de formation.

Le référentiel (qui est un cahier des charges des inspecteurs à l'endroit des formateurs) ne dispense évidemment pas de concevoir et d'élaborer la formation proprement dite; ceci est la fonction du plan de formation, où le référentiel, mais aussi d'autres contraintes (d'autres cahiers des charges provenant d'autres responsables de la formation, du Ministère de tutelle qui doit encore la valider et pas seulement des inspecteurs) doivent trouver à se coordonner autour d'actions et pour la conduite à terme de ces actions¹¹.

La mise en œuvre de la formation, soit les actions des formateurs, devra bien entendu tenir compte principalement des items contenus dans le référentiel des compétences

¹¹ Guy Le Boterf définit le plan de formation comme "l'ensemble ordonné et cohérent des cahiers des charges", in : LE BOTERF Guy, 1999 : 252.

professionnelles du maître, c'est-à-dire développer des actions et des activités susceptibles de sensibiliser, d'initier les futurs maîtres et surtout de les amener aux compétences inscrites au référentiel de leur future profession. C'est la formation comprise ici comme un champ de réflexion et d'action préprofessionnel.

Les activités menées en formation doivent en outre permettre la construction d'une réflexion critique, notamment à l'égard du référentiel et des objectifs retenus par les inspecteurs. Des questions comme : *Suis-je fait pour ce métier?* ou *Suis-je d'accord avec les caractéristiques du métier qu'on me propose d'exercer?* Et sinon, *qu'est-ce que je peux proposer?* sont des questions pertinentes et recevables dans le cadre de la formation. Les formateurs (et à travers eux les inspecteurs) forment les futurs maîtres; il revient à ceux-ci de participer étroitement à l'évaluation de la formation qu'on leur donne. La formation devient ainsi un espace/temps de la contradiction en vue d'affiner et d'optimiser les objectifs finaux de la formation (enseigner selon les dernières instructions officielles) tout en rencontrant la meilleure adhésion possible des stagiaires aux objectifs auxquels ils doivent répondre.

Une étape autre, pour finir, est celle de la formation continue. Il est envisageable, après un certain temps de pratique professionnelle, de rappeler les nouveaux maîtres à l'occasion d'une remise à plat des objectifs professionnels initialement définis. Il importerait à ce point de retravailler le référentiel d'après leurs expériences sur le terrain et en synthétisant celles-ci. La perspective est alors, mais cette fois-ci sur plusieurs années, de faire participer les personnels expérimentés au développement et au renouvellement de leur profession.

REPERES BIBLIOGRAPHIQUES

Ordre onomachronologique

Mots-clés : politique (linguistique), didactique (des langues), éducation, ingénierie, FLE

AVANZINI Guy, 1987, *Introduction aux Sciences de l'éducation*, Privat, Toulouse.

BARRAT Jacques et alii, 1997, *Géopolitique de la Francophonie* (préface de Pierre Messmer), PUF (coll. Politique d'aujourd'hui), Paris, 184 pages.

BESSE Henri, **GALISSON Robert** (Dir.), 1980, *Polémique en didactique / Du nouveau en question*, Cle International, Paris, 144 pages.

CALVET Louis-Jean, 1974, *Linguistique et colonialisme*, Payot, Paris, 250 pages.

CALVET Louis-Jean, 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Payot, Paris, 294 pages.

CHAUCHAT Hélène, 1990, *L'enquête en psychosociologie*, PUF (coll. Le Psychologue), Paris, 253 pages.

CHAUDENSON Robert et alii, 1992, *La Francophonie: représentations, réalités, perspectives*, Didier Erudition, Paris, 220 pages.

CHAUDENSON Robert, 1989a, 1989 / *Vers une révolution francophone?*, L'Harmattan, Paris, 224 pages.

CHAUDENSON Robert, **ROBILLARD Didier** de (Eds.), 1989b, *Langues, économie et développement*, Institut d'études créoles et francophones, Didier Erudition, Université d'Aix-Marseille I (France), tome 1, 257 pages.

CHAUDENSON Robert, **ROBILLARD Didier** de (Eds.), 1991, *Langues, économie et développement*, Institut d'études créoles et francophones, Didier Erudition, Université d'Aix-Marseille I (France), tome 2, 262 pages.

CORTES Jacques et alii, 1987, *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Didier-Crédif, Paris, 231 pages.

COSTE Daniel (Dir.), 1984, *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 / Matériaux pour une histoire*, Hatier, Paris, 255 pages.

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.

HADJI Charles, 1989, *L'évaluation, règles du jeu*, ESF Editeur, Paris.

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

HAGEGE Claude, 1987, *Le français et les siècles*, Odile Jacob (coll. Points), Paris, 314 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.

MEIRIEU Philippe, 1990, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau* (3^e éd.), ESF Editeur, Paris.

- MEIRIEU Philippe**, 1991, *Apprendre oui, mais comment?* (8^e éd.), ESF Editeur, Paris.
- MEIRIEU Philippe**, 1991, *Le choix d'éduquer* (2^e éd.), ESF Editeur, Paris.
- MISPELBLOM BEYER Frederik**, 1999, *Au-delà de la qualité / Démarches qualité, conditions de travail et politiques du bonheur*, La Découverte / Syros, Paris, 305 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.
- PORCHER Louis**, 1987a, *Champs de signes / Etats de la diffusion du français langue étrangère*, ENS Saint-Cloud-Créatif, Hatier (coll. Essais), Paris, 76 pages.
- PORCHER Louis**, 1987b, *Enseigner/diffuser le français : une profession*, Hachette, Paris, 95 pages.
- PORCHER Louis**, 1990, « Conjectures sur la diffusion du français » dans *EUROPE* 738, Europe et Messidor, Paris, 221 pages, 84-92.
- PORCHER Louis**, 1995, *Le français langue étrangère*, Hachette Education, Paris, 105 pages.
- QUIVY Raymond**, VAN CAMPENHOUDT Luc, 1995, *Manuel de recherche en sciences sociales (Nouvelle édition)*, Dunod, Paris, 287 pages.
- ZARATE Geneviève**, 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris, 159 pages.
- ZARATE Geneviève**, 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier (coll. Créatif Essais), Paris, 128 pages.