

# Identifier des besoins de formation professionnelle : entre attendus et constatés<sup>1</sup>

## L'exemple du français langue étrangère ou seconde

ALICE CORRE ; EXPERTE FLE / FLS

PIERRE-YVES ROUX ; CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES

*Pour gagner en pertinence et en efficacité, la formation continue des enseignants doit s'inscrire dans un processus de professionnalisation raisonné et formalisé. La démarche proposée ici consiste à faire émerger les écarts entre l'existant et des attendus institutionnels qu'il convient tout d'abord d'identifier et d'organiser à l'intérieur d'un référentiel de compétences professionnelles, puis à traduire ces écarts en besoins de compétences puis en actions de formation. Si la démarche paraît logique et cohérente, elle ne dispense pas d'une série de questionnements et de réflexions quant à sa mise en œuvre...*

*Mots-clés : compétences – référentiel – écarts – formation continue - professionnalisation*

*Keywords : competences – reference tables – gaps – continuing training - professionalization*

### **1. Professeur de langue étrangère : une profession en constante et rapide mutation**

Les conclusions du dernier Sommet de la Francophonie (Montreux, 22 – 24 octobre 2010) faisaient apparaître qu' « avec au moins 220 millions de francophones – soit une progression de 10% par rapport à 2007, et une dynamique africaine avérée, on n'a jamais autant parlé français dans le monde ». Ce développement quantitatif, notamment dû à l'augmentation spectaculaire des taux de scolarisation dans certains pays africains dans la perspective des Objectifs du millénaire pour le développement et de la scolarisation universelle, ne peut pourtant faire l'économie d'un questionnement qualitatif. On peut en effet penser que l'équation quelque peu simpliste qui veut que tout enfant scolarisé dans un pays où le français est langue seconde et/ou d'enseignement est un enfant apprenant ou parlant le français, est infirmée dans bon nombre de

contextes.

Les raisons de ces écarts sont multiples et polymorphes, mais nous retiendrons principalement ici le déficit et par conséquent les besoins de formation professionnelle des enseignants concernés lorsqu'ils doivent enseigner le/en français.

S'interroger sur ces déficits et les besoins de formation conduit de façon logique à se poser préalablement la question des compétences utiles et nécessaires dans l'exercice de la profession. Dans le cas spécifique de l'enseignant de français langue non maternelle (que ce soit français langue étrangère – fle, seconde – fls – ou d'enseignement – fles), ce dernier a vu son positionnement, et par voie de conséquence ses tâches, évoluer rapidement et continuellement sous l'effet d'éléments tant sociétaux, dans l'acception la plus large de ce terme, que didactiques, et la réponse que l'on pourra apporter à la question initiale devra tenir compte de tous les facteurs de ce changement ainsi que de leur matérialisation et de leurs conséquences.

*Si le principe d'évolution de la langue à enseigner tout comme des pratiques professionnelles peut être commun à l'ensemble des disciplines et à toutes les époques, on peut cependant penser que l'enseignement des langues étrangères, notamment de par les enjeux qu'il sous-tend, représente un cas spécifique et quelque peu extrême dans le contexte de mondialisation actuel.*

Dans la perspective de la définition des compétences aujourd'hui utiles pour enseigner le français comme langue non maternelle, ces évolutions peuvent se situer dans *divers domaines*. On pourra tout d'abord et avant tout citer les attentes politiques à l'égard de l'éducation en général, avec une importance de plus en plus nette accordée à l'économie de l'éducation, d'où une obligation de résultats de plus en plus affirmée (notion d'efficience) quelle que soit la discipline. Dans le même ordre d'idées, on doit constater une évolution des attentes des apprenants ou de leurs familles vis-à-vis du système éducatif : ils ont en effet été suffisamment sensibilisés au discours sur l'éducation pour avoir de véritables attentes auxquels le système doit aujourd'hui apporter des réponses satisfaisantes. De plus, dans de nombreux cas, l'apprenant est aussi un client qu'il convient de satisfaire (cours en institutions par exemple) et là encore, les attentes sont importantes : l'approche est plus pragmatique, voire plus utilitariste, d'où des besoins précis et de véritables exigences, que ce soit dans le domaine du français de la profession ou encore celui de la mobilité professionnelle par exemple. Ces revendications fortes peuvent naturellement induire une mise en concurrence des langues. Il faudra alors « savoir vendre » le français, avec un vrai argumentaire construit et raisonné, mais aussi remplir les engagements pris.

Parallèlement, la massification de l'éducation a pu avoir des conséquences prévisibles dans les pays concernés. Si le public pouvait auparavant être acquis d'avance, voire captif, il peut aujourd'hui être totalement étranger ou extérieur au système éducatif, ce qui sous-entend un comportement bien entendu différent auquel l'enseignant devra s'adapter.

Concernant le positionnement de l'enseignant, nous nous contenterons de souligner une évolution des modèles, ou encore la plus grande autonomie qui est aujourd'hui accordée – sans qu'il soit possible de généraliser. En contrepartie, l'enseignant doit aujourd'hui montrer et démontrer sa valeur-ajoutée par rapport à d'autres types d'enseignements, à distance ou via les TICE par exemple.

*Autre lieu commun* évidence : l'évolution de la matière à enseigner. Le français est une langue qui évolue, comme évoluent toutes les langues sinon toutes les disciplines. En outre, des notions tels le dialogue des langues et des cultures, la complémentarité des langues, le plurilinguisme et le pluriculturalisme, ou encore la mise en concurrence des langues ont une influence indéniable sur le travail de l'enseignant, et il devra également tenir compte des priorités actuelles que peuvent représenter le français sur objectifs spécifiques, l'enseignement bilingue ou encore l'enseignement précoce.

Enfin, didactique et pédagogie sont également des domaines loin d'être figés et l'enseignant doit se plier et s'adapter à ces évolutions, depuis la connaissance des nouveaux textes référents (*Cadre européen commun de référence pour les langues* par exemple) jusqu'à leur application à travers les pratiques de classe. Tous les modèles ont évolué et approche actionnelle, centration pédagogique sur l'apprenant, différenciation, autonomisation de l'apprenant, gestion participative, métacognition, etc., doivent aujourd'hui être au cœur des préoccupations des enseignants. Dans le cas spécifique de l'Afrique, on pourra également citer l'approche par les compétences ou encore la pédagogie convergente, auxquelles l'enseignant doit s'adapter et se former. Quant aux ressources, aux supports et aux outils, ils évoluent eux aussi rapidement et durablement (citons internet ou encore le tableau numérique interactif).

Cet inventaire *certainement incomplet* des lieux d'évolution de la fonction enseignante illustre le fait qu'un professeur performant il y a deux décennies *ne le sera plus forcément (ou plus forcément autant) ne sera plus forcément adapté à son public* s'il n'a pas suivi et accompagné cette évolution, notamment au moyen de la formation et de l'autoformation continues.

## **2. La notion de compétences professionnelles**

On pourrait bien évidemment s'interroger ici sur la notion et le terme même de

« compétences », mais on peut redouter de s'engluer dans des querelles terminologiques qui se révéleraient sans nul doute intéressantes mais peut-être stériles dans l'optique d'une opérationnalisation toujours préférable. On sait en effet qu'il s'agit d'une notion complexe, aux acceptions multiples, que chaque définition est par essence arbitraire, et que les préoccupations des enseignants ne résident certainement pas dans la définition d'un terme mais dans le traitement et les induits des questions sous-jacentes.

Parlant de « compétences », il s'agit d'autre part d'un terme qui peut être décliné à l'infini. C'est ainsi par exemple que le CECR utilise près de 300 fois ce mot au singulier, plus de 150 fois au pluriel, et que l'on trouve successivement des compétences générales individuelles, communicatives langagières, linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques, lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques, orthographiques, etc.

Dans nos propos, et puisqu'il convient toutefois de définir plus précisément ce dont nous traiterons, les compétences s'entendent comme les seules compétences *professionnelles*, et seront l'ensemble des savoirs, savoir faire et savoir être utiles dans l'exercice de la profession.

Cette ébauche de définition n'est d'ailleurs pas éloignée de celle qu'en a donnée le Conseil national du patronat français en avril 1997 : « *La compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable* ».

On se doit ici de souligner que l'identification de ces compétences jugées utiles et nécessaires en contexte professionnel n'est en fait que la première étape d'un processus qui doit apporter une réponse à un problème auquel le système est confronté, mais jamais une fin en soi. Elles peuvent dans ce cadre être assimilées aux attentes institutionnelles, c'est-à-dire à ce que l'institution attend de chacun de ses éléments.

### **3. Un outil indispensable : le référentiel de compétences professionnelles**

Dans la perspective de la formalisation des attentes institutionnelles, les compétences professionnelles gagneront à être inventoriées et explicitées de façon transparente à l'intérieur d'un référentiel contextualisé. Il existe certes de

nombreux outils de ce type, mais rares sont ceux dont la lecture permette véritablement d'orienter l'enseignant dans ses pratiques professionnelles. Difficile en effet de trouver des pistes tangibles entre des inventaires de vœux pieux, des finalités éducatives souvent très diffuses et des affichages parfois plus politiques que pédagogiques.

Un référentiel de compétence apparaît pourtant comme un document indispensable et dont les lieux d'impact seraient aussi multiples qu'intéressants. On peut ainsi citer la phase de recrutement, la formation initiale, la formation continue, le conseil pédagogique, l'évaluation, mais aussi les pratiques pédagogiques en elles-mêmes. Expliciter des attentes relève du « contrat » professionnel, en permettant d'agir dans la transparence et dans le cadre d'un document commun et partagé par tous les acteurs éducatifs, à savoir au minimum les corps d'encadrement et d'évaluation, les formateurs et les enseignants.

L'architecture des référentiels est au moins aussi variable que leur contenu, mais l'expérience nous a progressivement conduits à adopter un outil combinant les avantages d'un découpage identifiant les savoirs, savoir-faire et savoir-être attendus d'un enseignant, et ceux d'une répartition plus chronologique et peut-être plus « lisible » par le public destinataire.

Le document pourrait par conséquent se présenter comme suit (le contenu des différentes rubriques n'est qu'indicatif et n'a aucune valeur prescriptive ni exhaustive) :

### 1. Les savoirs attendus d'un enseignant de langue

- 1.1. Savoirs disciplinaires (connaissance de la langue à enseigner exprimée en niveau CECR)
- 1.2. Savoirs institutionnels (textes cadres, législation scolaire, programmes, etc.)
- 1.3. Savoirs didactiques (documents référents, instructions officielles, etc.)

### 2. Les savoir-faire attendus

- 2.1. Durant la phase de planification et de préparation des cours
- 2.2. Durant la phase d'animation et de gestion de classe
- 2.3. Durant la phase d'évaluation des apprenants

### 3. Les savoir-être (comportementaux) attendus

- 3.1. Avec ses élèves
- 3.2. Avec ses collègues
- 3.3. Avec l'administration

3.4. Avec les parents d'élèves

3.5. À l'égard de sa propre formation\_ à expliciter

Ces rubriques devront à leur tour être déclinées afin de lister, à l'intérieur de ce qui sera un inventaire raisonné, les principaux attendus de l'institution.

#### **4. Les besoins de formation : entre attendus et constatés**

La méthodologie d'identification des besoins de formation consistera ensuite à mettre en perspective les attendus institutionnels précisés dans le référentiel de compétences professionnelles et l'existant tel qu'il pourra être constaté sur le terrain, c'est-à-dire principalement dans les classes. Les écarts et divergences représenteront les besoins de compétences et de formation dans la double mesure où d'une part il s'agit de compétences estimées nécessaires et utiles (d'où leur intégration dans le référentiel de compétences), et où d'autre part elles ne sont pas ou pas suffisamment maîtrisées par l'enseignant observé *in situ*. La formation sera alors perçue comme une démarche *clinique*, dans un des sens reconnus à ce terme (*κλίνω* : « faire pencher » en grec), c'est-à-dire une remédiation visant à corriger les écarts constatés.

On passera cependant à côté de l'essentiel si on ne perçoit pas l'acquisition ou le renforcement de ces compétences comme des composantes du processus de professionnalisation du corps enseignant, qui lui permettront de remplir plus efficacement les missions attendues. Il peut toutefois être utile de modaliser cette remarque en faisant l'hypothèse que cette *professionnalisation* consistera bien souvent à formaliser une réflexion et un questionnement empiriques et intuitifs, en mettant à disposition des outils destinés à faire émerger les « bonnes » questions ainsi que le cheminement censé conduire aux « bonnes » réponses, raisonnées et réfléchies, donc adaptées et efficaces.

Dans une perspective plus pragmatique que théorique, il conviendra néanmoins de s'intéresser successivement à trois aspects essentiels de la formation perçue comme processus de professionnalisation :

1. la définition d'un « seuil d'acceptabilité ». On peut en effet penser que le référentiel de compétences décrit l'enseignant « idéal », dont la principale caractéristique est... de ne pas exister... Le principe de réalité veut donc que l'on détermine les écarts tolérables et acceptables entre les attendus et les constatés. Ce modèle, notons-le, ne fait pas forcément l'unanimité : entre compétences minimales et exigences de professionnalisme, les politiques hésitent souvent et la réponse dépend en grande partie du contexte,

des moyens et des ressources notamment humaines à disposition, ou encore de l'urgence de la réponse à apporter.

2. Il conviendra ensuite de distinguer les besoins individuels des besoins collectifs. On connaît l'intérêt mais aussi les limites de l'isomorphie entre l'enseignement et la formation des enseignants, mais on peut penser que les principes de différenciation valent dans les deux cas, avec les avantages et les difficultés induits.
3. On devra enfin hiérarchiser et prioriser les besoins constatés en sachant qu'il n'est ni possible ni souhaitable de vouloir répondre simultanément ni même rapidement à l'ensemble des lacunes ou insuffisances constatées

### **5. Des besoins de formation au plan de formation**

C'est à l'intérieur d'un plan de formation structuré et qui prenne en compte l'ensemble des éléments évoqués *supra* que l'on pourra réduire les écarts entre les attendus et l'existant. Les besoins de compétences seront donc traduits en besoins de formation, mais nous nous permettrons en conclusion une série de réflexion qui ont à notre avis toute leur importance dans le contexte actuel de la formation d'enseignants :

1. distinguer attentes et besoins. S'il est en effet nécessaire d'impliquer les formés dans le processus et de les faire adhérer tant à la thématique qu'au type d'intervention, ce sont les besoins constatés et non pas les attentes formulées qui doivent être pris en considération, même si la situation idéale voudrait qu'il y ait convergence entre les deux points de vue. La négociation des besoins de formation n'est en effet pas envisageable dans ses principes mais on peut faire l'hypothèse qu'un référentiel bien construit, bien explicité et bien utilisé, à la fois clair, réaliste et transparent pourrait sans nul doute contribuer à un rapprochement synonyme d'adhésion et d'efficacité.
2. On l'a dit, la formation sera sinon inutile du moins peu efficace si le professionnel n'est pas initialement conscient de ses besoins dans le domaine et la première étape de toute formation devra par voie de conséquence consister à faire émerger ces besoins par un recours au référentiel de compétences et à des attendus parfois implicites mais concrets.
3. Ne pas confondre « besoins de formation » et « besoins en formation ». Le professionnel a besoin de formation mais les attentes peuvent être vagues,

non explicitées, voire inexistantes, dictées par un seul désir de promotion ou par la pression de l'environnement : « IL FAUT se former ». Cette déviance a son pendant institutionnel et il arrive que ce soient moins les besoins de formation qui induisent la mise en place de stages, que l'existence pré-programmée de stages qui provoque la formation.

4. Dans la lignée de la remarque précédente, on devra toujours se souvenir que l'efficacité d'un stage ne pourra se constater ou s'évaluer qu'en contexte professionnel, c'est-à-dire dans la conduite de la classe et à travers les performances des élèves, finalité parfois oubliée des systèmes éducatifs.
5. Si le découpage et la répartition entre savoirs, savoir-faire et savoir-être peuvent apparaître comme pratiques et pertinents à l'intérieur d'un document cadre référent, la situation de classe est toujours plus complexe : en effet, être compétent ce n'est pas seulement maîtriser des savoirs théoriques, des savoirs procéduraux, des savoirs pratiques et des savoirs comportementaux, mais les combiner dans une situation professionnelle imbriquée.
6. La formation professionnelle doit intégrer un principe extrapolé de la notion de « zone proximale de développement » (Cf. VYGOTSKI ; *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, 1931). Dans cette perspective, le référentiel de compétences représentera une finalité et non pas un objectif de formation, celui-ci devant être plus modeste et correspondre au niveau immédiatement supérieur au niveau de compétence actuel de l'enseignant.
7. Enfin, il ne servira à rien (ou presque) de proposer des formations aux enseignants si le système éducatif est confronté à des graves dysfonctionnements. La formation des enseignants est en effet une réponse souvent trop facile, trop immédiate et trop « réflexe », et on doit se souvenir de l'enchâssement entre les niveaux (1) institutionnel, (2) organisationnel (l'établissement) et (3) opérationnel (la classe), les niveaux (2) et (3) dépendant directement et étroitement du fonctionnement et de l'efficacité des niveaux précédents.

## **Conclusion**

La démarche exposée précédemment et consistant à préalablement définir les compétences attendues puis à les comparer avec l'existant afin de dégager les



besoins de formation a certainement valeur d'universalité même si nous l'avons essentiellement appliquée au cas du français langue non maternelle. Nous retiendrons principalement que le formé doit être totalement impliqué dans le processus d'actualisation et de renforcement de ses compétences professionnelles, qu'il puisse identifier à chaque moment les raisons justifiant ce renforcement, et que seule une parfaite transparence dans la procédure comme dans les outils utilisés peut conduire à l'efficacité recherchée. Dans cette perspective, la formation ne devra pas porter sur des *techniques*, voire des *recettes* pédagogiques, mais sur une méthodologie d'appréhension et de résolution des multiples difficultés pouvant être rencontrées dans l'exercice de la profession, ce qui pourrait de toute évidence conduire à déplacer la question vers une redéfinition actualisée des besoins de compétences des formateurs.

### **Références bibliographiques**

- ARDOUIN, Thierry (2003) : *Ingénierie de formation pour l'entreprise : analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Paris : Dunod
- BELLIER, Sandra (2002) : *Ingénierie en formation d'adultes*. Paris : Ed. Liaisons
- CASPAR, Pierre (1999) : *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod
- DENNERY, Marc (2008) : *Piloter un projet de formation : de l'analyse de la demande au cahier des charges*. Paris : ESF
- Le BOTERF, Guy (2008) : *Repenser la compétence : pour dépasser les idées reçues - 15 propositions*. Paris : Eyrolles
- MINET, Francis (1996) : *L'analyse de l'activité et la formation des compétences*. Paris : L'Harmattan

---

<sup>1</sup> Cet article reprend partiellement le contenu d'une conférence tenue à Nantes dans le cadre de l'Université d'été aux métiers du français dans le monde – stage BELC (Centre international d'études pédagogiques) en juillet 2010