



HAL
open science

L'ingénierie de la formation au service du FLE : évaluation diagnostique du dispositif de formation en FLE de l'Alliance française de Chengdu

Grégory Robert

► **To cite this version:**

Grégory Robert. L'ingénierie de la formation au service du FLE : évaluation diagnostique du dispositif de formation en FLE de l'Alliance française de Chengdu. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00743374

HAL Id: dumas-00743374

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00743374>

Submitted on 18 Oct 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



L'ingénierie de la formation au service du FLE : évaluation diagnostique du dispositif de formation en FLE de l'Alliance française de Chengdu

ROBERT Grégory

N° d'étudiant : 21033529

Sous la direction de Dominique REMAUD et Jean-Pascal SIMON

Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle

Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2011-2012

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

Remerciements

Je tiens en premier lieu à remercier Monsieur Dominique Remaud qui, avant même de devenir co-directeur du présent mémoire, a bien voulu se pencher sur la situation particulière de mon stage et m'accorder son expertise et ses conseils. Sans lui, j'en serais sûrement encore à m'interroger sur la forme que pourrait bien prendre mon stage, et j'aurais d'ailleurs certainement remis ce dernier à l'année suivante.

Mes remerciements vont également à Messieurs Dominique Remaud et Jean-Pascal Simon, en tant que directeurs du présent mémoire, qui ont patiemment relu et accompagné mon travail, et dont le guidage et les critiques constructives m'ont permis d'approfondir ma réflexion et de parvenir à une compréhension de ma propre problématique que je n'envisageais même pas au début.

Ma plus grande gratitude va en outre à Monsieur Arnaud Huysentruyt, responsable de mon stage et par ailleurs responsable pédagogique de l'Alliance française de Chengdu, pour son soutien sans faille face aux réticences et au scepticisme des responsables du Réseau des Alliances françaises de Chine. Sa confiance sans condition m'a autorisé à emprunter un chemin personnel et à accomplir en toute liberté mes aspirations professionnelles et universitaires. Un tel environnement de travail est certainement rare pour un stagiaire.

Je terminerai en exprimant ma plus sincère reconnaissance à l'équipe enseignante de l'Alliance française de Chengdu, qui a bien voulu participer à ce travail en se soumettant gracieusement à une série d'entretiens certainement fastidieux (et parfois conduits avec maladresse !), sur la base de laquelle a reposé l'ensemble de ce stage : eux seuls étaient en mesure de combler le vide de données dont souffrait la structure, et ils ont répondu présent avec une bonne volonté et une sollicitude qui ont grandement facilité mon travail.

Je me dois d'adresser en outre une mention spéciale aux enseignants chinois de cette équipe : je sais que pour eux l'exercice était inhabituel, voire stressant, parce qu'il se déroulait en outre dans une langue qui n'était pas leur langue maternelle, et je les remercie donc tout particulièrement d'avoir bien voulu dépasser pour moi leurs peurs et leurs idées reçues ; sans leur participation volontaire, le présent travail aurait perdu une grande partie de sa pertinence.



Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ROBERT PRENOM : Grégory

DATE : 21/09/2012

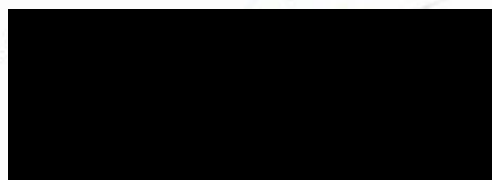


Table des matières

Remerciements	2
Table des matières	4
Introduction	6
PARTIE 1 - COMMANDE ET CONTEXTE DE STAGE ; TRAITEMENT ET PROBLEMATIQUE	9
1.1 La commande de stage.....	10
1.2 Le contexte du stage.....	11
1.2.1 L'Alliance française de Chengdu : une question de réseaux.....	11
1.2.2 Cadre juridique, économique et institutionnel	12
1.2.2.1 Statut juridique et implications	12
1.2.2.2 Perspectives et enjeux économiques : quelques chiffres.....	13
1.2.2.3 Ressources humaines	14
1.2.3 L'enseignement du FLE à l'AF de Chengdu	15
1.2.3.1 Problématique de la définition des publics : une question d'objectifs.....	15
1.2.3.2 L'offre de cours	17
1.2.3.3 La pédagogie	17
1.3 Chronologie du déroulement du stage	19
1.3.1 Analyse de la commande.....	19
1.3.2 Approfondissement de l'analyse du contexte : le public de la commande	20
1.3.2.1 Le contexte éducatif chinois et la mobilité internationale	20
1.3.2.2 Procédure de sélection des candidats à une poursuite d'études en France	21
1.3.3 Une démarche pour évaluer et analyser : l'évaluation diagnostique du dispositif de formation	23
1.3.4 Une démarche pour remédier : la recherche de solutions pertinentes.....	25
1.3.5 Définition de la problématique	27
PARTIE 2 - CADRE CONCEPTUEL : L'INGENIERIE DE LA FORMATION	29
2.1 Démarche de recherche et précisions sur le cadre conceptuel	30
2.2 L'ingénierie de la formation : une démarche.....	30
2.2.1 Situer le développement de l'ingénierie de la formation dans son contexte.....	30
2.2.2 Définir l'ingénierie de la formation.....	31
2.2.3 La démarche type	33
2.2.4 Les "boucles d'itération"	39
2.3 Au service de la démarche : les concepts	40
2.3.1 Le dispositif de formation	40
2.3.2 L'analyse des besoins en formation.....	42
2.3.3 La compétence.....	45
2.3.3.1 La notion de compétence en ingénierie de la formation : processus ou produit ?	45
2.3.3.2 De l'existence forcément sociale de la compétence	47
2.3.3.3 Le développement des compétences	48
2.3.4 Le référentiel de formation	51
2.3.5 L'évaluation	52
2.3.5.1 Un point de vue global sur l'évaluation	52

2.3.5.2 Les différents types d'évaluation.....	55
2.3.6 L'évaluation d'un dispositif de formation	56
2.3.6.1 Le référentiel d'évaluation.....	56
2.3.6.2 Evaluer un dispositif de formation : quels critères ?.....	59
2.3.7 Cas particulier : le recours aux entretiens semi-directifs	62
2.3.8 Un concept à part : la remédiation	64
2.4 Le point sur le cadre conceptuel	66
PARTIE 3 - L'INGENIERIE DE LA FORMATION APPLIQUEE AU DISPOSITIF DE FORMATION EN FLE DE L'AF DE CHENGDU.....	67
3.1 Rétrospective sur la démarche ingénierique.....	68
3.1.1 Dans la définition de la mission	68
3.1.2 Dans la mise en place et la conduite de l'évaluation diagnostique.....	69
3.1.2.1 Elaboration du référentiel d'évaluation.....	69
3.1.2.2 Recueil et analyse des données	73
3.1.3 Dans la recherche de remédiations	77
3.1.3.1 Les errements d'une démarche inadaptée.....	77
3.1.3.2 La question du changement de manuel.....	79
3.1.3.3 La prise en charge du système d'évaluation des acquis des apprenants	80
3.1.3.4 Le cas de la communication	85
3.2 Pertinence et limites de l'ingénierie de la formation appliquée au FLE	87
3.2.1 Etat des lieux de l'ingénierie de la formation dans la didactique du FLE.....	87
3.2.2 Au niveau de l'ingénierie politique.....	88
3.2.3 Au niveau de l'ingénierie des dispositifs de formation	90
3.2.4 Au niveau de l'ingénierie pédagogique	95
3.2.5 Point de vue global.....	95
3.2.5.1 De la primauté de la démarche	95
3.2.5.2 Les réalités du terrain	97
3.3 Penser l'ingénierie de la formation dans un dispositif de formation en FLE ..	100
3.3.1 Tentative de modélisation de la démarche ingénierique au sein d'un dispositif de formation en FLE.....	100
3.3.2 Interprétation et commentaires	102
Conclusion	106
Bibliographie	110
Sitographie	113
Table des annexes	114
Table des illustrations.....	135
Table des sigles	136
Glossaire des termes ingénieriques.....	137
Glossaire des termes chinois.....	139

Introduction

Depuis l'initiation des premières méthodologies visant l'enseignement/apprentissage de la langue française en tant que langue étrangère, la didactique du français langue étrangère (désormais noté FLE) a indéniablement évolué. Elle a évolué dans sa façon d'envisager l'objet enseigné, c'est-à-dire la langue française, grâce aux recherches et aux théorisations conduites en linguistique, en sociolinguistique ou encore en psychologie, mais aussi s'agissant des modalités de l'enseignement/apprentissage, dans le cadre large de la pédagogie : comment assurer une transmission optimale des savoirs et des compétences nécessaires aux individus pour utiliser la langue de façon satisfaisante ? La grande majorité des recherches, travaux et expérimentations menées dans ce domaine vise à participer à répondre à cette question. Or, il est un autre aspect du domaine du FLE qui a lui aussi évolué, quelque peu en marge, mais pourtant ô combien important : le contexte. En effet, ma courte expérience m'a montré que le contexte d'implantation des structures d'enseignement/apprentissage du FLE s'est modifié en profondeur, ainsi que les objectifs des publics les fréquentant et les politiques publiques des différents pays vis-à-vis des langues étrangères en général et du français en particulier. Plus que tout, il me semble que le FLE s'est industrialisé ces dernières années, en devenant un marché porteur, sujet à une rude concurrence et en conséquence objet de stratégies commerciales. Cela aurait dû profondément modifier l'approche de cette discipline, devenue objet de commercialisation au-delà de l'objet d'enseignement. Pourtant, cette évolution du point de vue tarde à se mettre en place. De fait, nous nous retrouvons dans une situation dans laquelle

le professionnel du FLE se trouve le plus souvent tiraillé entre une éthique de la conviction définie par des choix (pédagogiques, méthodologiques) subjectifs, et opérés en fonction des valeurs individuelles et une éthique de la responsabilité qui dépend des éléments externes imposés le plus souvent par l'institution, pouvant remettre en question ces mêmes valeurs individuelles. (Moerman, 2011, p.72)

Ainsi, il me semble que les acteurs du domaine du FLE sont armés pour penser les problématiques de type pédagogique, mais démunis face à la gestion des contraintes issues du contexte : ils les subissent. C'est tout à fait le sentiment que j'avais au moment où ce stage s'est mis en place, et c'était pour moi une question de première importance : à quoi sert de se former pendant une période significative à l'enseignement du FLE si les concepts et les outils découverts, travaillés puis appropriés ne peuvent pas être réinvestis pleinement sur le terrain, faute d'un contexte propice ? Il m'a toujours semblé que le FLE souffrait d'un différentiel marqué entre la théorie, c'est-à-dire l'idéal et la conviction des acteurs du domaine mentionnés par Moerman (2011), et la réalité des pratiques conditionnée sur le

terrain par les contraintes, qu'elles soient institutionnelles, culturelles, juridiques et surtout, il faut bien l'avouer, financières. C'est dans cet esprit de recherche instinctive d'une conciliation entre ces deux réalités que j'ai découvert, dans le cadre d'un cours de ce Master 2, le domaine de l'ingénierie de la formation.

Ce domaine fera l'objet d'un développement approfondi tout au long de ce mémoire, il ne s'agit donc ici que de mentionner l'impact qu'il a eu sur mon questionnement personnel au moment où je l'ai abordé. J'ai tout de suite été frappé par l'absence de focalisation sur l'objet de l'enseignement/apprentissage. Il n'était pas question de FLE ; on raisonnait en termes d'objectifs, de planification de la formation, de décisions politiques et de gestion sous tous leurs aspects de dispositifs de formation. Autant de concepts et d'outils qui, s'ils me paraissaient obscurs, n'ont pas manqué d'éveiller mon intérêt, surtout s'agissant du point de vue extrêmement large qu'ils proposaient sur l'activité d'enseignement/apprentissage. Il m'est spontanément apparu que, peut-être, cette discipline serait en mesure de répondre, au moins en partie, à mes questionnements, en créant une sorte de passerelle entre la théorie et le terrain, à même de concilier les impératifs et les aspirations de ces deux éléments, trop souvent considérés isolément. Le deuxième aspect décisif pour comprendre ma démarche et ma réflexion de stagiaire tient aux circonstances dans lesquelles cette mission s'est mise en place : la structure m'avait promis un stage dans le cadre de mon recrutement en tant qu'enseignant, mais sans avoir défini ses besoins en amont. Il m'est revenu de déterminer moi-même, avec l'aide de mon responsable de stage et de l'université Stendhal Grenoble 3, quelle serait la mission la plus à même d'aller dans le sens d'une amélioration des activités d'enseignement/apprentissage de cette structure. Or, la difficulté résidait justement dans le fait que le commanditaire de cette mission était démuné pour définir objectivement quels étaient ses besoins réels. Pour répondre à cette situation quelque peu inattendue et inhabituelle, j'ai eu recours à une procédure d'évaluation typique de l'ingénierie de la formation : l'évaluation diagnostique d'un dispositif de formation, visant l'identification des dysfonctionnements préjudiciables pour les activités de la structure, en vue de leur remédiation.

La réalité du terrain a donc recoupé mon intérêt personnel pour le domaine de l'ingénierie de la formation, ce qui a déterminé le choix de ma problématique, qui se propose de déterminer :

en quoi les outils et les notions issus du domaine de l'ingénierie de la formation peuvent-ils être mis au service de l'amélioration d'un dispositif de formation de FLE en français général ?

Le présent mémoire vise ainsi principalement l'exploration des possibilités offertes par l'ingénierie de la formation dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE. Pour ce faire, je m'attacherai, dans une première partie, à présenter le contexte dans lequel la commande de stage a été définie et la mission conduite, ainsi que les différentes étapes qui se sont succédé. Il s'agira alors de proposer un point de vue global et relativement objectif sur mon action, de manière à englober le déroulement du stage dans sa totalité. La deuxième partie sera consacrée à une présentation et, autant que possible, à une appropriation des concepts et des notions que j'ai jugés comme étant les plus représentatifs du domaine de l'ingénierie de la formation, de manière à cerner cette discipline dans son développement et dans son application concrète. Cette partie, purement conceptuelle, n'en sera pas moins déterminante pour tenter de répondre aussi précisément que possible à la question de fond posée par ma problématique. La dernière partie, enfin, proposera une rétrospective de ma démarche de stagiaire sous l'angle des fondamentaux de l'ingénierie, visant à déterminer en quoi mon intervention a été « ingénierique » ; puis j'explorerai plus avant les réponses possibles à la question soulevée par la problématique, sur la base d'une réflexion mûrie tout au long du stage et de mes recherches, avant de proposer une théorisation et une modélisation de l'inclusion d'une démarche et de concepts ingénieriques au sein d'une structure d'enseignement/apprentissage du FLE.

Partie 1

-

**Commande et contexte de stage ;
déroulement et problématique**

1.1 La commande de stage

La commande de stage en elle-même est indissociable du contexte dans lequel elle a été élaborée ; il convient donc de préciser ce dernier. En effet, je n'ai pas répondu à une offre de stage d'une structure comme postulant stagiaire, mais j'ai négocié une promesse de stage avec l'Alliance française de Chengdu, dans le cadre de ce Master 2 de français langue étrangère (désormais noté FLE) à visée professionnelle, lors de mon recrutement comme enseignant de FLE, en août 2011. Après mon arrivée au sein de l'équipe pédagogique de la structure, à la fin du mois de septembre 2011, la définition de la mission proprement dite s'est engagée de façon interactive avec, d'une part, mon responsable de stage sur place, Monsieur Arnaud Huysentruyt, par ailleurs responsable pédagogique de l'Alliance française de Chengdu, et, d'autre part, avec l'Université Stendhal Grenoble 3. Il s'agissait alors de parvenir à l'élaboration d'une mission pouvant satisfaire aux trois groupes de critères suivants : les critères institutionnels d'abord : la mission devait s'ancrer dans les besoins réels et concrets de la structure, et potentiellement déboucher sur une action positive pour celle-ci ; les critères universitaires ensuite : la mission devait pouvoir entrer dans le cadre ingénierique défini par les responsables de la formation M2 FLE de l'Université Stendhal Grenoble 3, et satisfaire aux exigences de celui-ci ; les critères personnels enfin : la mission devait pouvoir recouper les intérêts personnels du stagiaire, en allant dans le sens du développement effectif de ses connaissances et de ses compétences professionnelles.

Ce contexte ouvert a donné lieu à une série de propositions de mission de stage, parmi lesquelles on peut mentionner la mise en place de modules de formation à l'apprentissage autonome à destination du public chinois, la refonte du système d'évaluation des acquis des apprenants ou encore la mise en place d'un référentiel de formation, créé spécifiquement pour le réseau des Alliance françaises de Chine ou pour l'Alliance française de Chengdu. Cependant, toutes ces propositions ont été successivement discréditées par le manque de données et de moyens pour appuyer leur pertinence (critères institutionnels). De cette succession de remises en question a finalement découlé, assez logiquement, une mission de stage adaptée à ce contexte : comme les données manquent pour identifier les besoins réels de la structure, la mission de stage devrait justement porter sur l'identification de ces besoins. Cette mission a été élaborée grâce au guidage de Monsieur Dominique Remaud, responsable du cours d'« Ingénierie de la formation » de ce Master 2 et par ailleurs co-directeur du présent mémoire, et a été validée par Monsieur Arnaud Huysentruyt, responsable du stage sur place. En concertation avec tous les acteurs, l'intitulé de la mission a donc été formulé comme suit :

le stagiaire a pour mission l'amélioration du dispositif de formation en français langue étrangère s'adressant à la part de nos étudiants dont l'objectif est de partir poursuivre ses études en France. Il lui appartient, pour ce faire, de mettre en place toutes les stratégies nécessaires pour identifier les points à améliorer en priorité et d'élaborer des propositions pertinentes pour mener à bien cette/ces remédiation(s).

Il ressort de cet intitulé une focalisation exclusive sur la partie du public souhaitant poursuivre ses études en France. Ainsi, après une présentation générale du terrain de stage, je m'attacherai à rendre compte de la façon dont j'ai traité cette commande, notamment par une analyse en profondeur des réalités de ce public, menée dès le début du stage, de manière à mieux préparer l'intervention qui serait la mienne.

1.2 Le contexte du stage

1.2.1 L'Alliance française de Chengdu : une question de réseaux

L'Alliance française (notée ci-après AF) de Chengdu (site Internet consultable : <http://www.afchengdu.org/>) a été fondée en 2003, dans la ville de Chengdu, chef-lieu de la province du Sichuan, au sud-ouest de la Chine. Elle fait partie du réseau des Alliances françaises, vieux de 120 ans, et fort de quelques 1100 établissements répartis dans 130 pays. L'ensemble de ce réseau est sous l'égide de la Fondation Alliance française (<http://www.fondation-alliancefr.org/>), association de droit privé reconnue d'utilité publique, établie à Paris. Cependant, chaque Alliance hors de France est établie selon le droit local du pays qui l'accueille, et juridiquement indépendante. L'AF de Chengdu est par ailleurs la première née d'un réseau français local en plein développement : outre l'implantation progressive d'entreprises françaises dans le Sichuan (*Airbus, Areva, Carrefour, Auchan*, etc.), on notera principalement la création du Consulat de France à Chengdu (2005) et de son service des visas (2007), du Service de Coopération et d'Action Culturelle (désormais noté SCAC) et de son Attaché de Coopération pour le Français (2007) ou encore de *CampusFrance* (2007), organisme chargé de la promotion de l'enseignement supérieur français à l'étranger et de la sélection et du recrutement d'étudiants étrangers, en accord avec les politiques publiques françaises dans ce domaine.

La création de l'Alliance française de Chengdu s'inscrit également dans la dynamique de celle des autres AF de Chine, qui forment le Réseau des Alliances françaises de Chine

[\(http://www.afchine.org/\)](http://www.afchine.org/). Ce dernier compte 15 Alliances de tailles très variables, ayant toutes ouvert entre 1989 et 2010. L'expansion du Réseau a depuis été interrompue pour lui donner le temps de se stabiliser et de s'harmoniser sur la base de ses 15 structures. Le Réseau des AF de Chine est en outre encadré par la Délégation Générale des Alliances françaises (désormais notée DGAF) de Chine, créée en 2007 et basée à Pékin (capitale de la Chine, située à l'est du pays), avec à sa tête le Délégué Général, détaché par le Ministère des Affaires Etrangères et Européennes (désormais noté MAEE). Les finalités des AF du Réseau chinois s'inscrivent dans la continuité de celles de la Fondation, et visent la promotion et la diffusion de la langue française et des cultures francophones en Chine. Cela se traduit par deux types d'activités : d'une part, la mise en place de dispositifs de formation en français langue étrangère et, d'autre part, l'organisation d'événements culturels en lien avec les cultures francophones. Cependant, dans le cas du Réseau chinois, la coopération universitaire et la promotion de l'enseignement supérieur français tiennent pour une part importante de leurs activités. La création de la DGAF de Chine a permis l'initiation, puis le renforcement de la coopération au sein du Réseau. Initiée au départ stratégiquement pour amortir le coût des événements culturels, cette coopération touche maintenant le domaine pédagogique, avec la création de la Commission pédagogique des Alliances françaises de Chine, qui rassemble les responsables pédagogiques du Réseau. Cette commission vise l'harmonisation des pratiques pédagogiques et du matériel utilisé et se réunit régulièrement pour se concerter sur les questions pédagogiques stratégiques. A titre d'exemple symbolique, l'adoption du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001, désormais noté CECR) comme référentiel commun a joué un rôle important dans l'harmonisation pédagogique du réseau.

1.2.2 Cadre juridique, économique et institutionnel

1.2.2.1 Statut juridique et implications

Contrairement à la plupart des Alliances françaises hors de France, celles du Réseau chinois n'ont pas le statut d'associations à but non-lucratif. En effet, la législation chinoise, très restrictive sur le statut d'association, refuse ce dernier aux délégations étrangères. Chaque AF de Chine doit donc passer par un partenariat obligatoire entre la Fondation Alliance française à Paris et un établissement public d'enseignement en Chine. Dans le cas de l'AF de Chengdu, ce partenariat s'est établi avec l'Université des Sciences et Technologies Electroniques de Chine (désormais notée UESTC) en janvier 2003 ; il a été renouvelé avec succès en octobre 2008 et court jusqu'en janvier 2013. Ainsi, la survie à long

terme de chaque Alliance française en Chine dépend directement du bon vouloir de l'établissement partenaire, ce qui implique d'entretenir de bonnes relations avec lui. Concrètement, dans le cadre de son partenariat avec l'UESTC, l'AF de Chengdu est tributaire de l'université pour tous les aspects législatifs et une partie des aspects administratifs (attribution et renouvellement des visas de travail, rédaction et signature des contrats de travail, obtention et signature des baux de location des bâtiments, etc.), ainsi que pour les aspects financiers : l'université touche un pourcentage sur le chiffre d'affaire de l'AF, qui ne possède d'ailleurs pas de comptabilité autonome. En revanche, l'UESTC n'intervient pas dans les choix stratégiques et pédagogiques de l'Alliance française. En contrepoint de ces limites juridiques imposées à l'AF de Chengdu, on notera tout de même que l'UESTC fait partie des universités les plus cotées de Chine ; à ce titre, elle se veut être une vitrine prestigieuse pour la structure qu'elle accueille.

1.2.2.2 Perspectives et enjeux économiques : quelques chiffres

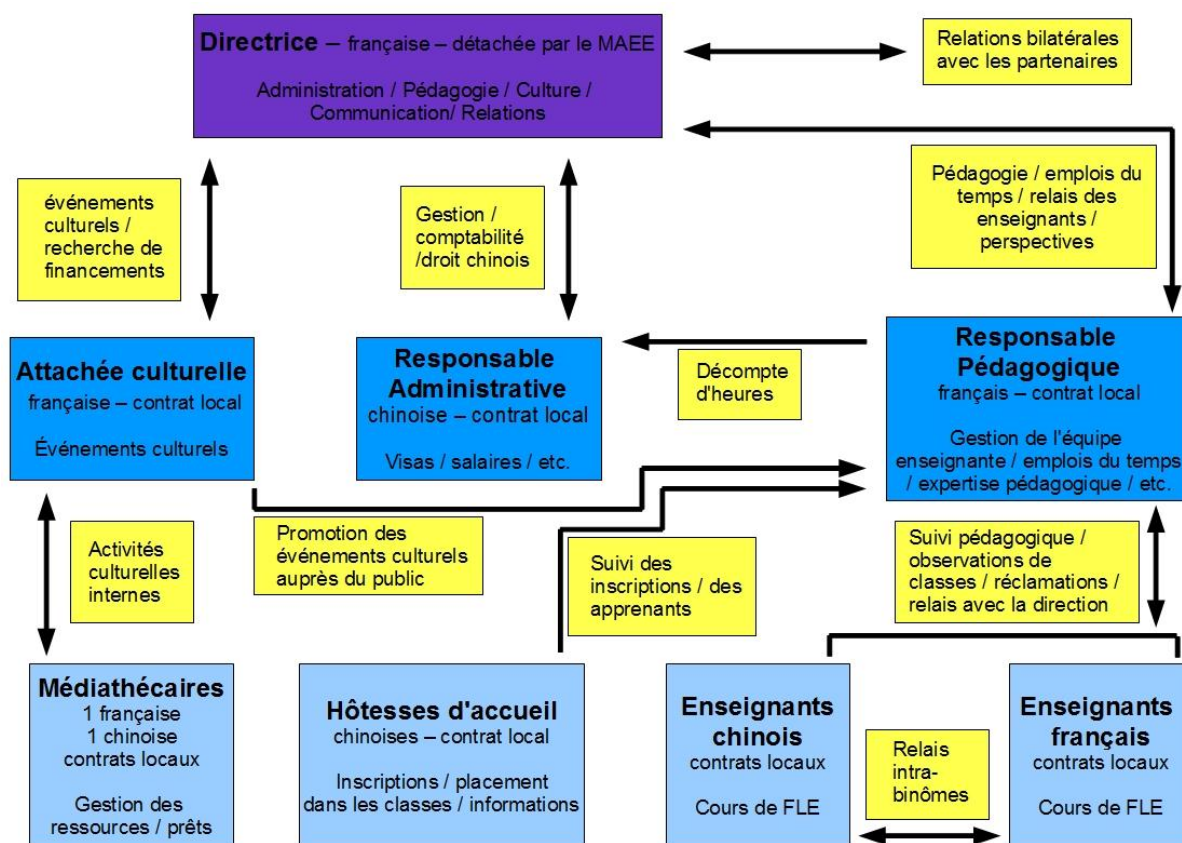
L'Alliance française de Chengdu est une structure de taille moyenne à l'échelle du Réseau chinois. A titre indicatif, pour l'année 2011, on dénombre 1681 inscriptions réalisées par 702 étudiants différents, pour un total de 191 955 heures de cours vendues. L'AF de Chengdu a connu un développement significatif depuis son ouverture, en 2003, jusqu'en 2008, année qui marque son niveau de fréquentation le plus haut. A partir de 2008, une baisse progressive mais bien réelle du nombre d'heures de cours vendues a été enregistrée. Une reprise de son activité s'est amorcée en 2011, mais au moment de la rédaction de ce mémoire, il est encore trop tôt pour affirmer que cette tendance se confirmera. On peut par ailleurs remarquer que, ces dernières années, la concurrence s'est développée de manière significative, sur le marché de l'enseignement du FLE de Chengdu, et plus particulièrement s'agissant des formations ciblant le public souhaitant poursuivre des études en France. S'il est avéré que ces nouvelles structures, le plus souvent locales, sont peu regardantes quant à la qualité des cours qu'elles délivrent (enseignants peu ou mal formés, équipements et pédagogie vétustes), elles ont le plus souvent mis en place des campagnes de promotion et de communication agressives, qui attirent malgré tout une partie du marché.

Dans le cadre de son développement, l'AF de Chengdu a en outre emménagé dans de nouveaux locaux en juin 2011, lors d'une inauguration officielle qui a rassemblé Madame Sylvie Bergman, actuel Ambassadeur de France en Chine et Monsieur Wang Jin Song, Président de l'UESTC. Ces locaux, plus spacieux et mieux équipés, couvrent désormais 1300m² sur deux niveaux : au rez-de-chaussée se trouvent l'accueil de la structure et la

médiathèque (plus de 3000 documents francophones et 3 ordinateurs à la disposition du public), tandis que le premier étage rassemble les bureaux de la direction de l'Alliance, du responsable culturel, du responsable pédagogique et de l'administration, ainsi que la salle des professeurs et dix salles de classe, dont l'une est équipée d'ordinateurs et deux de tableaux blancs interactifs (désormais notés TBI). Si ces nouveaux locaux permettent à l'AF de gagner en prestige et en visibilité, elle s'est cependant imposé par là même une charge significative avec un loyer multiplié par dix. La rentabilité de ces nouveaux locaux et de leurs équipements coûteux, dans un contexte de concurrence de plus en plus marquée, reste donc le défi numéro un de l'AF de Chengdu.

1.2.2.3 Ressources humaines

L'Alliance française découpe ses ressources humaines comme indiqué sur le schéma ci-après (schéma 1), élaboré sur la base de mon analyse du terrain :



Légende :



Schéma 1 : organigramme des ressources humaines de l'AF de Chengdu et de leurs principales interactions.

Cet organigramme appelle quelques commentaires : il cherche à mettre en évidence, d'une part, la répartition des acteurs de la structure selon leur niveau hiérarchique et leurs fonctions et, d'autre part, les interactions les plus importantes dans leurs échanges. On constate donc que l'AF de Chengdu fonctionne sur trois niveaux, la directrice (niveau supérieur) ayant sous sa supervision directe les trois pôles que sont l'administration, la culture et la pédagogie (niveau intermédiaire) ; le niveau inférieur rassemble le personnel d'accueil, le personnel de la médiathèque et le personnel enseignant. Ce dernier groupe est le plus variable dans ses effectifs, mais le socle de base rassemble en moyenne 8 enseignants français à temps plein et une dizaine d'enseignants chinois, à temps plein ou à temps partiel. S'agissant des interactions les plus remarquables, celles entre les deux corps enseignants apparaissent capitales : la plupart des classes fonctionnent en effet avec un binôme d'enseignants franco-chinois, qui nécessite un relais régulier et efficace d'un jour de classe à l'autre. Enfin, le responsable pédagogique ressort comme le point d'intersection incontournable de la structure, en ce qu'il est le seul à être directement et régulièrement en contact avec tous les acteurs dans le cadre de ses fonctions.

Un rapide examen du statut juridique de chaque poste nous apprend que seule la directrice fait l'objet d'un détachement de la part du MAEE (c'est également le cas dans toutes les autres AF du réseau chinois). Le reste du personnel est employé sur la base de contrats de droit local chinois. Si cela est sans conséquence pour les employés de nationalité chinoise, il n'en va pas de même pour ceux de nationalité française. En effet, la législation chinoise tend à se durcir dans l'attribution des *visas experts étrangers*, nécessaires pour exercer légalement. Les diplômes et l'expérience requis pour prétendre à ce statut sont de plus en plus élevés, alors que les conditions de travail restent peu attractives (pas de revalorisation salariale, sécurité sociale seulement partielle, pas de cotisation retraite, etc.). Parvenir à stabiliser une équipe compétente et prête à s'engager sur une durée significative apparaît comme un défi important dans la gestion des ressources humaines de l'AF de Chengdu.

1.2.3 L'enseignement du FLE à l'AF de Chengdu

1.2.3.1 La problématique de la définition des publics : une question d'objectifs

Définir le ou les publics de l'AF de Chengdu n'est pas chose facile, en raison du manque significatif de données exploitables sur leur profil, qu'il s'agisse des objectifs d'apprentissage,

de l'âge, de la situation socio-professionnelle ou même du niveau d'entrée et de sortie de la formation. A titre indicatif, on notera qu'une procédure de recueil de données a été mise en place au début de l'année 2012, mais elle est encore trop récente pour pouvoir être exploitée ici. Pour pallier cette difficulté, je me suis tourné vers les principaux acteurs de la structure, de manière à dégager et recouper leurs représentations sur le sujet ; il ressort de cette démarche que le critère principal pour définir le public est incontestablement celui des objectifs d'apprentissage. Ainsi, le socle principal du public de l'AF de Chengdu (estimé à environ 80% du public total) est composé d'étudiants chinois souhaitant partir poursuivre leurs études en France. Pour se faire, ils doivent obtenir l'équivalent d'un niveau B1 du CECR aux tests pré-consulaires du TEF (Test d'Evaluation de Français, proposé par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, désormais notée CCIP : <http://www.francais.ccip.fr/tef-et-e-tef/>) ou du TCF (Test de Connaissance du Français, élaboré par le Centre International d'Etudes Pédagogiques, désormais noté CIEP : <http://www.ciep.fr/tcf/>), puis se soumettre à un entretien avec un représentant de *CampusFrance* à Chengdu (<http://www.chine.campusfrance.org/fr/theme/chengdu>), visant à évaluer la pertinence du projet d'études du candidat et sa capacité à le mener à bien. Il est globalement admis que le public chinois débutant a besoin d'un minimum de 500 heures de cours de français pour espérer atteindre ces objectifs.

La deuxième catégorie du public, évaluée à un peu moins de 20% du total, concerne les apprenants ayant pour projet d'immigrer au Québec à plus ou moins long terme. Le processus de sélection des candidats à l'immigration au Québec est basé sur un système de points ; un niveau B1 ou B2 en français, attesté par l'examen du TEFaQ (Test d'Evaluation de Français adapté au Québec, sous l'égide de la CCIP : <http://www.francais.ccip.fr/tefaq-et-e-tefaq/>), permet à ces candidats d'augmenter significativement leurs chances de réussites dans le processus de sélection. On remarquera donc que le public se concentre massivement sur les niveaux A1 et A2 du CECR, plus modestement sur les niveaux B1/B2 ; les apprenants de niveaux C1/C2 sont quant à eux absolument exceptionnels. Enfin, les autres catégories d'objectifs représentent une part infime du total, qu'il s'agisse d'un apprentissage de loisir ou d'un public de professionnels en formation linguistique. Au moment de la rédaction de ce mémoire, l'AF de Chengdu a pour projet de développer les cours pour les collégiens et les lycéens, ce qui, à moyen terme, pourrait modifier en partie la répartition présentée plus haut. Cette présentation de la répartition du public par objectifs montre bien combien l'AF de Chengdu, à l'instar de l'ensemble du Réseau, est tributaire des politiques française et québécoise en matière d'accueil des étudiants étrangers et d'immigration, pour assurer sa stabilité économique : la moindre décision officielle allant dans le sens d'un durcissement de la sélection dans l'attribution des visas se fait

immédiatement ressentir sur le niveau de fréquentation de l'AF de Chengdu ; certains étudiants abandonnent même leur cursus en cours.

1.2.3.2 L'offre de cours

L'une des premières caractéristiques remarquables de l'offre de cours de l'AF de Chengdu est qu'elle n'est pas découpée en sessions : les classes sont susceptibles d'ouvrir à tout moment, selon l'intensité de la demande et la disponibilité des enseignants. Cette offre se caractérise par un socle principal dédié à l'enseignement du français dit *général*, qui s'adresse aussi bien aux étudiants souhaitant poursuivre des études en France qu'aux candidats à l'immigration au Québec. S'agissant du rythme et des horaires, les apprenants ont trois options : le rythme intensif, avec 25 heures par semaine à raison de 5 heures par jour, du lundi au vendredi, permet théoriquement d'atteindre les objectifs de niveau (B1, 500 heures) en moins de 6 mois ; le rythme semi-intensif, avec 10 heures par semaine réparties sur le week-end, en journée, étend la durée de la formation à environ un an ; le rythme extensif enfin, à raison de 5 heures hebdomadaires réparties sur deux soirées, le repousse à deux ans. La répartition du public sur les différentes plages horaires est sujette à de fortes variations, particulièrement s'agissant des cours intensifs et semi-intensifs, qui subissent des vagues difficiles à prévoir.

A côté de cela, on trouve d'autres formations plus spécifiques, parmi lesquelles des classes d'oral (expression et compréhension), des cours particuliers de préparation à l'entretien *CampusFrance* ou des formations spécifiques pour le test oral du TEFaQ ; selon la demande et la disponibilité des enseignants, l'AF de Chengdu est susceptible de délivrer également des formations de type français sur objectifs spécifiques (FOS), mais ces dernières n'interviennent que très occasionnellement. Toutes ces formations spécifiques sont caractérisées par une grande latitude dans l'aménagement des horaires et des conditions d'enseignement/apprentissage, mais représentent en contrepartie un investissement financier bien plus important pour les apprenants qui y souscrivent.

1.2.3.3 La pédagogie

Comme précédemment mentionné, l'AF de Chengdu a, dans le cadre de sa coopération pédagogique avec le reste du Réseau, officiellement adopté le CECR, ses référentiels de compétences et ses principes pédagogiques comme documents de référence pour sa démarche pédagogique. Cela s'est concrètement traduit, en 2008, par l'adoption du manuel

de FLE *Latitudes* (éditions Didier, 2008, 2009, 2010) comme support principal d'enseignement/apprentissage. Ce manuel, explicitement basé sur les recommandations du CECR, est venu remplacer le manuel *Reflets* (Hachette FLE, 1999, 2000), utilisé depuis l'ouverture de la structure (2003). Dans le prolongement de cette démarche de modernisation pédagogique et d'harmonisation des contenus, la Commission pédagogique du Réseau AF Chine est parvenue, en février 2012, à un consensus pour le choix d'un manuel unique pour toutes les Alliances du Réseau ; il s'agit d'*Alter Ego +* (Hachette FLE, 2012, 2013), dont l'adoption entrera vraisemblablement en vigueur en janvier 2013. Les objectifs de cette harmonisation sont divers : permettre un transfert plus facile des apprenants et des enseignants d'une Alliance à l'autre (le Réseau se caractérise par une certaine mobilité interne), optimiser la mise en commun des ressources pédagogiques, particulièrement s'agissant des ressources élaborées pour les TBI, ou encore, plus globalement, assurer une meilleure coordination pédagogique à l'échelle du Réseau et garantir la qualité des cours délivrés.

S'agissant de l'approche retenue, l'AF de Chengdu revendique un idéal de type actionnel (c'est-à-dire en accord avec le CECR), mais admet une réalité plutôt communicative ; cet état de fait s'explique par plusieurs paramètres. Tout d'abord, le contexte culturel et éducatif chinois rend difficile toute forme d'innovation pédagogique, en ce qu'il est empreint d'une tradition éducative ancienne, dans laquelle le livre support et l'enseignant sont érigés en idéaux. Ensuite, le rythme intensif auquel sont soumis les enseignants (25 heures hebdomadaires de face à face pédagogique) ne laisse que peu de place à la réflexion et à l'innovation pédagogiques. Le manuel de FLE (actuellement *Latitudes*) reste donc le support privilégié dans l'organisation des modalités de transmission des savoirs et des compétences ainsi que dans le choix des contenus et des activités de chaque séquence pédagogique. Le système d'évaluation des acquis apprenants est lui aussi partiellement basé sur les outils du manuel, puisqu'il exploite largement la série de « tests de fin d'unité » disponible dans le guide pédagogique. En revanche, à la fin de chaque niveau (A1, A2 et B1), les apprenants sont soumis à un test élaboré en interne, sur le modèle des examens du DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française). Ce test est censé permettre de vérifier l'acquisition effective du niveau visé (A1, A2 ou B1) et d'ainsi réguler le passage d'un niveau à l'autre.

La particularité la plus remarquable du fonctionnement pédagogique de la structure reste le système de binômes franco-chinois dans la plupart des classes. Ainsi, chaque classe dispose, pour sa formation en FLE, d'un enseignant français et d'un enseignant chinois qui se relaient au fil des classes. Ce biculturalisme revendiqué de l'équipe pédagogique permettrait d'opérer une répartition fonctionnelle des savoirs et des compétences enseignés

selon le profil de l'enseignant. Ainsi, les enseignants chinois, parce qu'ils sont passés par un apprentissage institutionnel du FLE, seraient mieux à même de comprendre les difficultés réelles que peut rencontrer le public, et d'expliquer en langue source certains points linguistiques problématiques. Ils se chargent donc en priorité de l'explication des phénomènes morphosyntaxiques. A l'inverse, les enseignants français se concentrent plutôt sur les séquences pédagogiques à caractère socio-culturel, les compétences orales et les expressions « à la française ». On notera que l'AF de Chengdu n'est pas une exception : toutes les structures du réseau revendiquent le même fonctionnement, qui est également un argument commercial largement mis en avant.

1.3 Chronologie du déroulement du stage

1.3.1 Analyse de la commande

Les termes utilisés dans l'intitulé de la commande nous permettent d'isoler quatre données importantes dans cette mission :

- la **nature** : cette mission est analytique et réflexive ; en effet, elle vise l'amélioration globale d'une situation donnée, ce qui passera forcément, dans un premier temps, par l'analyse de cette situation puis, dans un second temps, par une réflexion visant la sélection des moyens les plus appropriés pour parvenir à cette amélioration.
- L'**objet** : il s'agit du « dispositif de formation en français langue étrangère s'adressant à la part de [leurs] étudiants dont l'objectif est de partir poursuivre des études en France » ; le concept de dispositif de formation sera développé dans la partie suivante (p.40), mais on identifie déjà l'objet comme relativement large.
- La **démarche** et les **moyens** : ils sont globalement laissés libre, mais se doivent d'être efficaces, exhaustifs et à même de déboucher sur un résultat.
- Le **produit** : il prendra la forme d'une série de propositions, qui se devront d'être pertinentes.

D'après cette rapide analyse, il apparaît que le cadre de la mission est en fait très large : la seule contrainte réelle concerne le public du dispositif analysé. De ce fait, l'exploration du terrain de stage ne saurait se satisfaire de données générales, et le public du dispositif

apparaît comme un élément central pour cerner les enjeux de cette mission ; il est donc nécessaire de se pencher plus avant sur ses réalités, ses motivations, ses besoins et ses attentes. Pour ce faire, je me concentrerai d'abord sur une description du contexte éducatif chinois dont est issu ce public, avant de me pencher sur la procédure d'obtention du visa étudiant, qui correspond à leur objectif immédiat. Ensuite, je présenterai et décrirai la démarche qui a été la mienne, pour analyser le dispositif, identifier les dysfonctionnements et proposer des remédiations pertinentes. Enfin, j'exposerai la problématique qui a guidé ma réflexion au cours de ce stage et de la rédaction de ce mémoire. Cette présentation du traitement de la commande sera volontairement succincte ; en effet, elle vise juste une appréhension globale de la démarche qui a été la mienne. Les concepts qui l'ont sous-tendue seront largement décrits dans la deuxième partie de ce mémoire, tandis que la réflexion en lien avec la problématique sera menée dans la troisième partie.

1.3.2 Approfondissement de l'analyse du contexte : le public de la commande

1.3.2.1 Le contexte éducatif chinois et la mobilité internationale

L'enseignement supérieur chinois est en plein essor depuis le début du millénaire : le nombre brut d'étudiants chinois a plus que doublé entre 2002 et 2009, avec une augmentation de 141,2% (sources : fiche *Asie Chine CampusFrance*, 2011, consultée le 03/02/2012, <http://www.campusfrance.org/fr/ressource/chine-2010-2011>), qui s'inscrit dans la volonté du gouvernement chinois de développer l'enseignement supérieur. Cette volonté est par ailleurs illustrée par les lancements du « Projet 211 » (1995) et du « Projet 985 » (1998), qui allouent des subventions spéciales pour le développement des cent meilleures universités chinoises et la valorisation de leurs domaines de recherche de pointe sur la scène internationale. A l'issue du *gaozhong* (équivalent du lycée), les futurs étudiants chinois sont soumis au concours national du *gaokao* (concours d'entrée dans les universités), qui délivre un classement national et permet aux étudiants les plus performants d'intégrer en priorité les universités de pointe. Le système chinois propose deux types de cursus universitaires : premièrement le *benke*, assimilable à la licence des universités françaises, qui se déroule sur quatre ans et permet, soit d'entrer dans la vie active, soit de poursuivre en *shuoshi*, équivalent d'un master, mais dont l'entrée est extrêmement sélective ; deuxièmement, le *zhuanke*, sorte de licence professionnelle qui se déroule sur trois ans, dont le niveau d'entrée est plus faible mais qui est aussi bien moins valorisant sur le marché

du travail (pour plus de détails sur ce que recouvrent ces termes chinois, se reporter au glossaire des termes chinois, en fin de mémoire).

En parallèle de cela, la proportion d'étudiants chinois en mobilité internationale est restée relativement stable ces dix dernières années (de 1,7 à 2%), avec une préférence marquée pour les Etats-Unis (124 225 étudiants en 2009). La France arrive en 6^{ème} position avec 29 122 étudiants accueillis en 2011, dont plus de 70% ont intégré des cursus universitaires ; les 30% restants se répartissent vraisemblablement dans les Grandes Ecoles, les écoles d'ingénieurs et les écoles de commerce. Mais si le flux migratoire est stable quantitativement, un changement semble s'être opéré qualitativement. En effet, si l'attrait de l'international a longtemps été conditionné en Chine par la valorisation des diplômes étrangers sur le marché du travail chinois, due en grande partie à la piètre qualité de l'enseignement délivré en Chine, les réformes évoquées plus haut sont venues progressivement rééquilibrer cette tendance. L'élite des étudiants chinois tend dorénavant à intégrer les meilleures universités chinoises plutôt que de partir à l'étranger, alors que certains des étudiants les moins performants, mis sur le ban du système éducatif de leur pays, se retrouvent contraints de s'expatrier pour espérer obtenir un diplôme. L'attrait du prestige des Grandes Ecoles et des écoles d'ingénieur françaises très sélectives reste d'actualité, mais on ne peut nier le fait que de plus en plus d'étudiants en échec scolaire se tournent vers les cursus français, dans une certaine mesure plus abordables pour eux que le système élitiste chinois. Cet état de fait n'est pas sans conséquence sur les activités d'une structure comme l'Alliance française de Chengdu : les principaux acteurs s'accordent sur le fait que de plus en plus d'apprenants en échec scolaire viennent requérir ses services, dans l'espoir de partir étudier en France. Le public tend à rajeunir, à être moins autonome et également moins performant dans son apprentissage du français ; les 500 heures théoriques pour atteindre le niveau requis sont de plus en plus insuffisantes. Cet état de fait pourrait, à terme, remettre en cause la pertinence de l'offre de cours de base de l'AF de Chengdu.

1.3.2.2 La procédure de sélection des candidats à une poursuite d'études en France

Les profils du public chinois souhaitant poursuivre des études en France sont bien entendu multiples : certains apprennent le français depuis plusieurs années déjà et ont développé en amont un projet solide ; d'autres bénéficient de partenariats privilégiés entre leur université et un établissement français ; on trouve également certains étudiants partant intégrer en France des cursus dont les cours sont délivrés en anglais. Logiquement, les procédures de

sélection des candidats sont donc elles aussi multiples. Mais aucun des cas mentionnés ci-dessus n'est représentatif du public de l'AF de Chengdu. La procédure d'attribution des visas qui nous intéresse, et qui représente l'objectif immédiat des apprenants de l'AF, a déjà été mentionnée ci-dessus. Elle requière :

- 1- d'avoir suivi au moins 500 heures de cours de français, et de pouvoir le prouver ;
- 2- d'obtenir un score au TEF-TCF validant un niveau B1 du CECR ;
- 3- de prouver la pertinence et la validité du projet d'études en France, en le raccordant avec les études déjà effectuées en Chine ainsi qu'avec le projet professionnel, durant un entretien individuel avec deux agents de *CampusFrance*.

Par ailleurs, bien que cela ne soit pas obligatoire, il est hautement recommandé que les candidats aient déjà été acceptés dans un établissement d'enseignement supérieur français, et soient ainsi en mesure de produire les documents officiels qui en attestent. La condition liée au niveau de français est quant à elle assez flexible : nombre d'étudiants se voient délivrer un visa avec un niveau seulement A2, mais ils doivent en contrepartie être inscrits dans un institut d'enseignement du FLE en France, et pouvoir le prouver. Ils sont donc tenus de poursuivre leur apprentissage du français à leur arrivée en France, pendant généralement une année scolaire supplémentaire. En effet, les universités françaises demandent, au minimum, un niveau B1 en français aux étudiants étrangers. Quand un étudiant reçoit sa lettre lui notifiant que sa candidature a été retenue dans un établissement d'enseignement supérieur français, il est toujours précisé que cette décision ne sera effective que si l'étudiant peut prouver qu'il a atteint un niveau B1.

Deux éléments sont en outre devenus incontournables dans le cadre de cette procédure : d'une part, les structures qui se proposent d'y préparer les apprenants (telle l'AF de Chengdu, mais pas seulement, nous avons vu que la concurrence est rude, et la qualité de la préparation inégale), et d'autre part, les *zhongjie*, généralement appelées *agences* en français, sortes d'organismes privés qui offrent un service complet de prise en charge du projet d'études du candidat. L'importance de ces agences intermédiaires n'est pas à négliger, puisqu'une majorité importante d'étudiants a recours à leurs services ; à titre d'exemple, sur les quelques dizaines d'étudiants chinois que j'ai rencontrés cette année, un seul m'a indiqué se charger de la procédure sans l'aide d'une agence. Pour les autres, le degré de prise en charge est variable, mais peut parfois atteindre des extrêmes. Ainsi, plusieurs étudiants se reposent complètement sur leur agence, et ne savent ainsi même pas dans quelle ville française ils sont censés aller, dans quelle université ils sont inscrits ou encore dans quelle filière ils vont étudier. On peut donc facilement imaginer les difficultés

que rencontrent parfois les enseignants préparant ces étudiants à défendre leur projet d'étude, dont ils ne connaissent rien, devant un jury. Mais l'importance des agences ne s'arrête pas là : leurs services incluent bien souvent la recherche d'un appartement sur place ou encore un soutien dans les démarches administratives en France. L'ensemble de ces informations nous permet de mieux cerner le public dont il s'agit, ce qui est capital dans le cadre de cette mission de stage.

1.3.3 Une démarche pour évaluer et analyser : l'évaluation diagnostique d'un dispositif de formation

Comme nous l'avons vu, la définition de la mission de stage s'est faite en réaction à l'absence de besoins clairement identifiés pour en justifier une. Ainsi, elle a pris la forme d'une démarche visant la mise en évidence des dysfonctionnements au sein du dispositif de formation, de manière à pouvoir ensuite tenter d'y remédier. Le choix de la procédure qui allait présider à cette analyse a été guidé par deux éléments : tout d'abord, j'ai très tôt eu la conviction que, pour être pertinente, cette analyse devrait rechercher l'exhaustivité, et qu'elle ne pourrait se permettre de ne porter que sur une sélection arbitraire de certains aspects du dispositif. Ensuite, l'université Stendhal Grenoble 3 demandait explicitement que le stage comporte une forte dimension ingénierique. C'est donc vers le domaine de l'ingénierie de la formation que je me suis naturellement porté. M'appuyant sur l'expertise ingénierique de D. Remaud, j'ai opté pour une procédure d'évaluation typique du domaine de l'ingénierie de la formation : l'évaluation diagnostique d'un dispositif de formation. Je me suis donc basé sur ses quatre étapes pour mener à bien mon analyse de la situation :

- (1) la première étape essentielle a consisté en l'élaboration d'un **référentiel d'évaluation**. J'ai conçu ce document sur la base d'une réflexion et d'une analyse approfondies du dispositif de formation de l'AF de Chengdu, qui m'ont permis de le découper en autant de sous-éléments identifiables. Chaque sous-élément s'est ensuite vu adjoindre une ou plusieurs questions directrices, de manière à cadrer l'angle de l'analyse, puis autant de critères associés, selon lesquels le jugement de l'évaluation serait effectué. Une dernière colonne, enfin, devait accueillir les indicateurs, c'est-à-dire les données sur la base desquelles chaque sous-élément serait évalué. Le référentiel a donc pris la forme d'une grille de trois colonnes : sous-élément et questions directrices, critères, puis enfin indicateurs, avec autant de lignes que de sous-éléments évalués. Ce document est disponible en annexe (p.115).

- (2) La deuxième étape a été celle du **recueil de données**, de manière à venir alimenter les indicateurs du référentiel. La démarche de recueil est variable selon le contexte de chaque évaluation. S'agissant de l'AF de Chengdu, le manque de données exploitables, telles le taux de réussite des apprenants dans la procédure d'obtention du visa, ou encore les statistiques d'enquêtes de satisfaction, m'a obligé à me tourner vers un mode de recueil différent. Il a donc été décidé, en accord avec la structure et l'Université Stendhal, de procéder à une série d'entretiens semi-directifs (désormais notés ESM) avec le corps enseignant de l'AF de Chengdu. Ces entretiens ont été menés entre le 8 et le 31 mars 2012, auprès d'un échantillon de 12 enseignants (7 de nationalité française, 5 de nationalité chinoise), et enregistrés sur ordinateur via le logiciel *Audacity* (source : <http://audacity.sourceforge.net/?lang=fr>). Ils se sont systématiquement déroulés en français. La grille du référentiel d'évaluation, et plus particulièrement ses questions directrices, ont servi de base à la conduite de ces entretiens.

- (3) A l'issue des ESM, je suis passé à la phase de **dépouillement des données**. J'ai procédé à une ou plusieurs écoutes séquencées de chaque entretien, analysé, sélectionné puis reporté les données obtenues dans les différents indicateurs du référentiel d'évaluation. J'ai ensuite rassemblé les données en séparant le corps enseignant en deux groupes, les enseignants français et les enseignants chinois, de manière à vérifier si des clivages s'opéraient dans les représentations. Ces deux documents m'ont offert une visibilité large sur le fonctionnement du dispositif et les dysfonctionnements qui pouvaient y survenir.

- (4) J'ai enfin **sélectionné les sous-éléments** qui m'ont paru devoir faire l'objet de remédiations en priorité. Cette sélection s'est faite sur la base de trois critères : la fréquence d'abord (quelle proportion des enseignants interrogés a abordé cet aspect ?), l'intensité ensuite (le ton et les termes employés laissent-ils penser que cet aspect est particulièrement problématique ?), la spontanéité enfin (les enseignants ont-ils abordé cet aspect spontanément ?). Je suis ainsi parvenu à isoler trois éléments du dispositif, présentés dans le point suivant.

Cette évaluation diagnostique du dispositif de formation de l'AF de Chengdu s'est étalée sur plusieurs semaines entre les mois de mars et de mai 2012, et s'est appuyée, quand cela était possible, sur des références théoriques solides quant aux notions, outils et démarches exploités. Elle a d'autre part fait l'objet d'un compte rendu des données

obtenues, de leur analyse et des points pour lesquels une remédiation semblait souhaitable, remise au responsable du stage en mai 2012.

1.3.4 Une démarche pour remédier : la recherche de solutions pertinentes

A la suite de l'évaluation diagnostique, trois éléments principaux ont été retenus comme méritant d'être analysés plus avant, en vue de proposer des procédures de remédiation pour chacun ; ils sont illustrés ici par une sélection de propos recueillis :

- les **contenus culturels** tout d'abord : ils sont jugés au pire inadéquats, au mieux comme partiellement adaptés : une enseignante note qu' « il y a beaucoup de contenus inadéquats au public, par exemple les DOM-TOM, la mode... », et un autre confirme qu'ils sont « trop axés francophonie, [...] au détriment de la France et des cultures régionales ». Deux enseignantes françaises indiquent par ailleurs que ces contenus sont « trop théoriques [et] devraient inclure plus de comportements sociaux ». La majorité des enseignants est enfin d'accord sur le fait que les apprenants ne sont « pas assez préparés à la logique à la française » et que « les étudiants ne savent rien de la France en fin de formation ». Il apparaît clairement que les contenus proposés sont déconnectés des besoins des apprenants en matière de culture : ils ne sont ni exhaustifs, ni pertinents. Pour rappel, les contenus culturels abordés en classe sont ceux proposés dans le manuel de FLE *Latitudes*, actuellement utilisé comme support de classe dans le dispositif qui nous intéresse.
- l'**évaluation des acquis** des apprenants ensuite : le système d'évaluation du dispositif est globalement désapprouvé, quoique sur des points parfois divergents. Ainsi, on lui reproche « une perte de qualité au fur et à mesure » du déroulement de la formation, d'évaluer « surtout les acquis linguistiques et la production écrite », c'est-à-dire « les points forts des étudiants », au détriment de la « compréhension orale » notamment, mais également d'imposer trop de tests, ce qui est un « facteur de stress et d'abandon pour les étudiants ». On remarquera que les enseignants français sont plus sévères que les enseignants chinois : l'un affirme que les examens n'ont « aucune utilité » puisque « tous les étudiants peuvent passer » au niveau supérieur, et un autre semble confirmer ce point de vue quand il regrette que « les étudiants pensent qu'ils ont un niveau qu'ils n'ont pas ». On retiendra que le système d'évaluation est quelque peu vétuste, pour cause de « nécessités économiques », pas assez sélectif et peu

représentatif du niveau réel des apprenants, pendant et après leur formation. Il se compose d'une série de « tests de fin d'unité », tirés des guides pédagogiques du manuel *Latitudes* et proposés régulièrement au cours de la formation, puis de « tests de fin de niveau », élaborés en interne sur le modèle des examens du DELF A1 et A2, pour valider le passage au niveau supérieur et l'obtention desdits niveaux.

- la **communication interne et externe** enfin : s'agissant de la communication externe, les enseignants sont tous d'accord sur le fait qu'il n'y a « pas de communication avec *CampusFrance* », et qu' « on ne sait pas ce qui est attendu » des apprenants, lors de l'entretien décisif pour l'attribution du visa. Les enseignants les plus anciens signalent par ailleurs qu' « avant, *CampusFrance* venait [à l'Alliance française] donner des informations aux enseignants ». Un enseignant indique également qu'il serait « possible de collaborer avec eux [*CampusFrance*] si les étudiants jouent le jeu » ; cette déclaration fait référence au fait que l'AF de Chengdu n'obtient aucun *feedback* post formation de ses étudiants, qu'il s'agisse des résultats obtenus lors de la procédure d'obtention du visa étudiant ou des difficultés qu'ils pourraient rencontrer une fois arrivés en France. Les problèmes de communication internes à la structure sont plus complexes à cerner. Pour la communication intra-binômes franco-chinois, elle est « insuffisante » et « favorisée par la routine d'un manuel connu », alors qu'il serait possible « d'échanger de façon plus constructive, de se compléter les uns les autres ». Les enseignants français s'accordent également, pour la plupart, sur le « problème de placement des étudiants avec l'accueil », ce qui fait référence à la procédure selon laquelle un étudiant intégrant le dispositif de formation est placé dans une classe, après évaluation de son niveau par le corps enseignant. Par ailleurs, est souligné un « manque de communication dans les deux sens entre la direction et les enseignants », voire une « absence de communication avec la direction », ainsi que des « réunions pédagogiques inutiles », puisque « les problèmes de fond ne sont pas abordés » ; tout cela occasionne une impression de « rétention d'informations ». On retiendra que le dispositif souffre de défauts de communication entre ses différents organes, quantitativement, mais surtout qualitativement, à l'origine de dysfonctionnements et de tensions préjudiciables au bon déroulement de l'ensemble des procédures qui le constitue.

A cela s'ajoutent plusieurs points qui n'étaient pas rattachables aux trois domaines principaux et ont donc fait l'objet d'un traitement annexe. La démarche globale de recherche de solutions de remédiation a été résolument éclectique, en raison de la multiplicité, ainsi que de la grande divergence des points identifiés ; elle s'est donc appuyée sur la didactique

du FLE bien sûr, mais aussi la didactique du FOS et l'ingénierie de la formation. Plus que tout, elle a été sous-tendue par une réflexion personnelle approfondie et s'est inscrite dans une logique d'efficacité, de pertinence et de réalisme. Elle a mené à une série de propositions de remédiation, listées dans un rapport de mission remis au responsable de stage en juillet 2012, document qui détaille par ailleurs la démarche de recherche et les réflexions qui ont accompagné chaque proposition. Le tableau synthétique de ce rapport, disponible en annexe (p.129), reprend l'ensemble des dysfonctionnements identifiés et des propositions de remédiation associées.

1.3.5 Définition de la problématique : un parcours réflexif en soi

L'élaboration de la problématique du présent mémoire est passée par un certain nombre d'étapes, principalement en raison du contexte particulier dans lequel la mission de stage a été définie. En effet, tant que l'objet et la démarche du stage n'étaient pas identifiés, il n'était pas possible de leur adjoindre un angle de réflexion pertinent. Ce n'est donc qu'après avoir mené l'évaluation diagnostique que j'ai pu sereinement me pencher sur cette question. Un autre problème est alors venu compliquer cette tâche : la multiplicité des points de remédiation identifiés, et leur grande divergence. Comment élaborer une problématique en mesure de recouvrir des domaines aussi disparates ? La réponse à cette question relève d'un parcours réflexif qui, d'une focalisation erronée sur le détail de chaque dysfonctionnement identifié, m'a mené vers une vision plus large de la mission, et donc plus caractéristique aussi de la démarche ingénierique. En effet, l'évaluation diagnostique était en fait elle-même l'objet de mon stage, en tant que démarche d'intervention ; les dysfonctionnements identifiés n'en étaient qu'une conséquence. C'est dans cette recherche d'une vision globale, applicable à la démarche plutôt qu'aux objets, que la problématique s'est imposée comme une évidence : c'était l'inclusion d'une démarche ingénierique au sein d'une structure d'enseignement du FLE qui avait, depuis le début, mobilisé ma réflexion et mes recherches. J'ai donc formulé ainsi la problématique qui va guider ma réflexion tout au long de ce mémoire professionnel. Il s'agit de déterminer

en quoi les outils et les notions issus du domaine de l'ingénierie de la formation peuvent-ils être mis au service de l'amélioration d'un dispositif de formation de FLE en français général ?

Pour pouvoir sereinement réfléchir à cette question, je me propose dans un premier temps de présenter les concepts, les outils et la démarche caractéristiques de l'ingénierie de la formation, de manière à cerner le cadre théorique de ce mémoire. Ensuite, à la lumière de

ma problématique et de ce cadre théorique, je tenterai de porter un regard critique sur la démarche qui a été la mienne, son éventuelle pertinence et sa possible capacité à aller dans le sens d'une amélioration du dispositif analysé.

Partie 2

-

Cadre conceptuel : l'ingénierie de la formation

2.1 Démarche de recherche et précisions sur le cadre conceptuel

L'ingénierie de la formation est un champ large, aux domaines d'application multiples, qui m'était en outre totalement inconnu avant ce Master 2. Il va donc de soi que l'exhaustivité n'est pas envisageable dans cette présentation : j'ai dû opérer une sélection des outils et des notions qui me paraissaient les plus représentatifs. De plus, ma situation géographique ne me permettait de me documenter que sur Internet. Cette sélection est basée sur une consultation large de divers documents disponibles sur le sujet, depuis les quelques ouvrages de références numérisés que j'ai pu me procurer jusqu'aux offres de formation en ingénierie disponibles sur le site Internet de certains instituts. La fréquence, la quantité d'informations disponibles et le renom des auteurs ont été autant de critères qui ont appuyé ma réflexion et la sélection finale. Par ailleurs, ce cadre conceptuel sera présenté selon une logique allant du général au particulier ; ainsi, la démarche ingénierique type en formation sera présentée en premier, et les concepts qui en découlent viendront ensuite.

2.2 L'ingénierie de la formation : une démarche

2.2.1 Situer le développement du domaine de l'ingénierie de la formation dans son contexte

S'il ne s'agit pas ici de proposer une rétrospective exhaustive du développement de cette discipline, il me semble en revanche judicieux d'en déterminer les caractéristiques principales, afin de mieux délimiter sa nature et sa fonction. Ainsi, Le Boterf (1999) situe l'émergence de la discipline, en France, durant les années 60, dans un contexte de développement des besoins en formation, particulièrement dans les pays en voie de développement. Il s'agissait alors

de concevoir et de mettre en place des systèmes de formation professionnelle dont les missions étaient de former dans un délai rapide des cadres moyens, des techniciens supérieurs, des ingénieurs. Ces dispositifs devaient être performants et efficaces : très fortement finalisés sur des objectifs professionnels, il leur était demandé de fonctionner avec le meilleur rapport coût/efficacité. (p.2)

L'arrivée des ingénieurs dans le domaine de la formation constitue le deuxième facteur déterminant dans le développement de cette discipline : « le souci de la rigueur et de

l'opérationnalité prenaient le pas sur les approches psychosociologiques très répandues dans les années 60. Le concept d'ingénierie en formation devait en découler naturellement » (*ibidem*, p.3). Certaines caractéristiques de l'ingénierie de la formation apparaissent ici clairement : elle s'inscrit dans le cadre d'une réaction à un besoin identifié, elle est résolument tournée vers la formation professionnelle, elle est sous-tendue par la rigueur et l'opérationnalité et elle vise prioritairement l'efficacité, le réalisme et la rentabilité. Cependant, les recherches effectuées autour de cette discipline ont montré que la dénomination d'*ingénierie de la formation* était, dans un premier temps, loin de faire l'unanimité chez tous les acteurs du domaine. On suspectait alors une recherche de valorisation de la fonction de formateur, en qualifiant d'*ingénieurs* les spécialistes du domaine (Pain, 2003, p.25). Pain (*idem*) explique qu'« [...] on peut considérer cette combinaison [ingénierie et formation] comme une sorte de défi, celui d'introduire dans un champ « mou » par définition, une démarche rationnelle ». De nouveau, est mise en avant la rationalisation de l'action de formation. A la lecture de la littérature de la dernière décennie et des offres de formation des universités et de différentes structures, on constate que le terme est désormais accepté et même largement mis en avant.

2.2.2 Définir l'ingénierie de la formation

Par souci de synthétisme et d'efficacité, je ne retiendrai ici que la définition générale de Le Boterf (1999). En effet, cet auteur semble être admis comme un des fondateurs de la discipline et de ses notions, puisqu'il est cité en référence dans la quasi-totalité des travaux traitant de ce sujet. Il définit l'ingénierie de la formation comme

l'ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation (dispositif de formation, centre de formation, plan de formation, centre de ressources éducatives, dispositif de formation à distance, réseaux de formateurs, réseaux de ressources...) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité. (p.3)

Il me semble que l'ingénierie est ici caractérisée par deux éléments en particulier : l'optimisation de l'investissement d'abord, en ce qu'elle est au service de la rentabilité et de l'efficacité de toute entreprise ; la coordination de l'ensemble des éléments ensuite, puisqu'elle revendique une démarche cherchant à englober l'ensemble des éléments d'une situation donnée et à assurer des interactions optimales entre eux.

Au-delà de cette définition générale, la notion d'ingénierie de la formation peut être envisagée selon plusieurs niveaux. La nature de ce découpage est variable selon les auteurs

et surtout selon les époques ; je retiendrai ici celui d'Ardouin (2003, dans : *Des catégorisations de l'ingénierie de la formation à la naissance de l'archipel*, – n.d. – Master 1 SIFA, Université de Lorraine, p.1) : cet auteur propose un triptyque qui semble faire le consensus chez la plupart des acteurs du domaine à l'heure actuelle, puisqu'on le retrouve mentionné et référencé dans une grande majorité des travaux et des descriptifs de formation en ingénierie de la formation. Cet auteur distingue donc :

- ***L'ingénierie des politiques***, en tant que domaine « stratégique et décisionnel », visant la caractérisation des « orientations en matière d'évolution des compétences individuelles et collectives ». On se situe alors dans une phase d'analyse et de prise de décisions, visant la définition de la politique d'évolution d'une entreprise ou d'un prestataire de formations. Cependant, il est remarquable que le niveau des politiques ne se focalise pas nécessairement sur une action de formation : il s'attache à analyser un contexte pour déterminer si une ou plusieurs actions de formation seraient une réponse appropriée à des besoins ou des dysfonctionnements identifiés. Ainsi, envisager une action de formation au niveau politique peut aussi avoir pour objectif la réduction des coûts de fonctionnement, l'amélioration de la qualité des produits ou des prestations délivrées ou encore l'optimisation de la cohésion au sein d'une unité. On voit bien ici l'importance d'une vision globale, incluant l'ensemble des éléments pouvant se rattacher à l'action de formation envisagée, aux besoins et aux objectifs d'une entreprise. Cependant, la définition proposée ci-dessus est relative à la réalité de l'entreprise gérant ses ressources humaines ; or, dans le cas de l'AF de Chengdu, c'est-à-dire un prestataire de formations, nous nous situons dans un contexte différent. Ainsi, la politique de cette structure s'incarne par exemple dans la décision récente de cibler le marché supposément prometteur des collégiens et des lycéens chinois étudiants le français, ou encore de développer une offre de formation spécifique pour les candidats à l'immigration au Québec souhaitant passer le test du TEFaQ. Il s'agit bien de décisions donnant un cap général à la structure et à ses dispositifs de formation.

- ***L'ingénierie des systèmes de formation***, en tant que traduction de la politique « en dispositif et en action » ; on se situe alors à un niveau organisationnel. L'ingénieur en charge du dispositif en assure « la mise au point, l'architecture d'ensemble, le pilotage et la régulation, à partir d'un cahier des charges et d'un échéancier ». On parle également de gestion du plan de formation. Deux fonctions principales ressortent à ce niveau : celle de la planification et de la création d'un dispositif, en amont de l'action de formation, et celle du pilotage pendant la formation. Le dispositif qui nous intéresse, au

sein de l'AF de Chengdu, est en place depuis la création de la structure ; il ne s'agit donc pour lui que de pilotage, voire d'évolution, selon les décisions prises au niveau des politiques.

- ***L'ingénierie pédagogique***, en tant que « niveau opérationnel » de l'enseignement/apprentissage ; il préside aux choix pédagogiques en matière de supports, de contenus, de modalités de transmission des savoirs. Ce niveau se déroule plus ou moins en synchronie avec le précédent, mais ne relève pas du même point de vue, ni des mêmes fonctions : on s'intéresse alors concrètement à l'action de formation et aux modalités de celle-ci. A titre d'exemple représentatif de ce niveau, on rappellera que la commission pédagogique du Réseau AF Chine a sélectionné un manuel de FLE unique au mois de février 2012, dont l'adoption entrera en vigueur, vraisemblablement, au début de l'année 2013. Le manuel rassemblant les contenus et conditionnant fortement les modalités de transmission des savoirs, nous nous situons bien ici dans une logique d'ingénierie pédagogique.

Ce découpage sur trois niveaux permet d'isoler les fonctions de l'ingénieur de la formation selon le niveau sur lequel il se positionne : ainsi, les compétences mobilisées ne seront pas les mêmes selon qu'il participe à la définition de la politique de formation d'une entreprise, à la mise en place d'un dispositif de formation ou à la sélection des contenus enseignés et à l'encadrement des formateurs. En effet, ce découpage sur trois niveaux est principalement intervenu pour répondre à la spécialisation progressive des ingénieurs de la formation à l'intérieur du domaine large de référence. D'autres travaux de découpage, de plus en plus précis, laissent penser que cette phase de spécialisation est encore en cours et que le domaine de l'ingénierie de la formation est loin d'être fixé sur sa nature : il évolue en permanence, pour répondre aux besoins d'« environnements caractérisés de plus en plus par la complexité et l'instabilité » (Le Boterf, 1999, p.8).

2.2.3 La démarche type

Malgré l'abondance de la littérature sur le sujet, il n'a pas été évident de trouver une présentation explicite des étapes qui caractérisent la démarche ingénierique en formation. Pour pallier ce problème, je me suis tourné vers les descriptifs de formations en ingénierie de la formation. Un consensus semble se dessiner autour de quatre étapes principales : analyser, concevoir, réaliser et évaluer. Il est à noter que l'étape d'évaluation est parfois

incluse dans celle de réalisation, mais il me paraît plus pertinent de les dissocier, dans la mesure où l'ingénierie de la formation relève d'une démarche résolument itérative (cf. *infra*). A titre de support et de référence à ma présentation, je m'appuierai sur le document de la *Malette pédagogique pour la Formation des Entreprises d'Insertion* (EI) (2010, Union Régionale des Entreprises d'Insertion Région Rhône-Alpes – UREI RA). Le schéma suivant (schéma 2) propose ainsi une vision globale des quatre étapes.

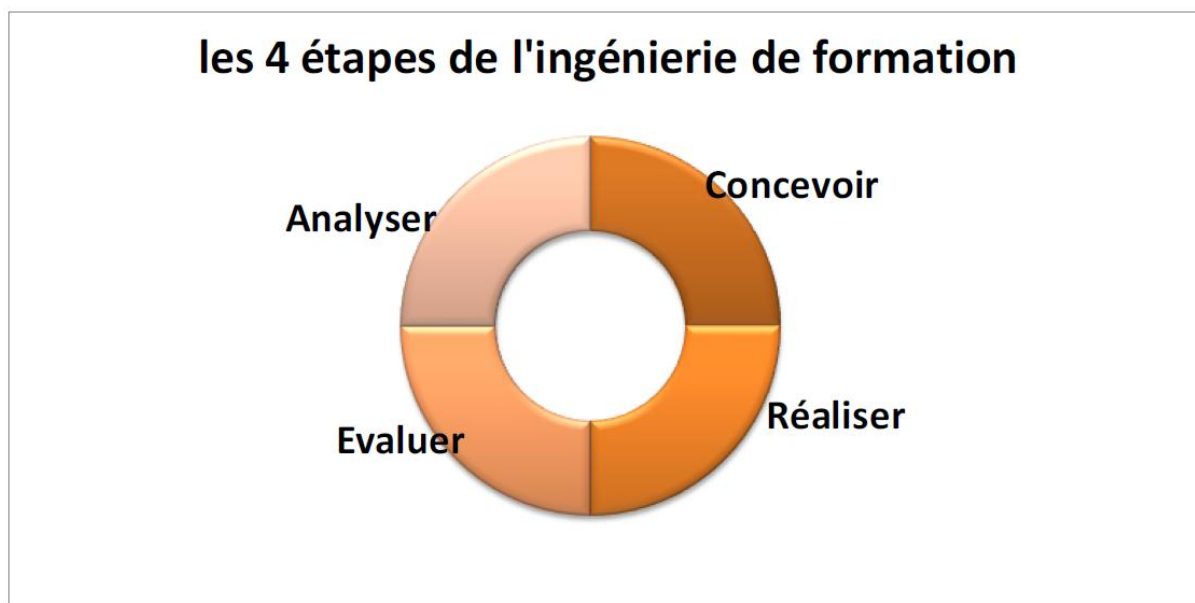


Schéma 2 : Les 4 étapes de l'ingénierie de la formation (*Malette pédagogique pour la Formation des EI* (2010, UREI RA).

La représentation circulaire des quatre étapes n'est pas anodine, et donne déjà une idée du caractère itératif propre à la démarche ingénierique. Il convient maintenant, toujours sur la base du même document, d'explicitier ces étapes.

Analyser

Il s'agit d'établir un diagnostic aussi précis que possible de la situation, soit lors de l'identification par l'entreprise d'éventuels besoins en formation chez ses employés (démarche ingénierique interne), soit à la réception de la commande de formation d'une entreprise (démarche ingénierique externe). Deux objets principaux sont retenus dans le cadre de cette phase d'analyses : les besoins en formation et le contexte. Les besoins en formation « proviennent de l'écart entre un profil professionnel souhaité et les compétences évaluées au sein de l'entreprise » (*ibidem* p.2), et relèvent de l'analyse des besoins. Ce sont en général eux qui vont provoquer la commande de formation. Il est par ailleurs précisé que ces besoins peuvent être explicites, et venir des apprenants ou de leur employeur, ou bien sous-jacents, et nécessiter de la part de l'ingénieur une démarche de recherche. L'analyse

du contexte permet quant à elle, d'une part, d'affiner celle des besoins, mais aussi, d'autre part, de dégager les contraintes matérielles et humaines pour fixer certaines limites au cadre de l'élaboration d'un ou plusieurs dispositifs de formation.

Les outils retenus pour servir la bonne réalisation de cette étape sont : le projet d'entreprise et ses décisions stratégiques, les données économiques, juridiques, culturelles, voire politiques, en lien avec la formation, les données sur le profil du public et le recensement des besoins en formation (via des entretiens, des enquêtes ou des fiches de besoins en formation) et enfin l'évaluation des précédentes formations (*ibidem* p.2). La liste n'est probablement pas exhaustive, et devra être adaptée en fonction du contexte et de la commande. Il ressort malgré tout le souci d'englober dans l'analyse l'ensemble des données pouvant être mises en relation ou pouvant avoir une influence, de près ou de loin, sur l'action de formation envisagée. Le Boterf (1999) est très clair lui aussi sur ce point :

un dispositif de formation [...] ne saurait être sorti de son contexte économique, social, politique, juridique, culturel, géographique. L'expérience montre que la méconnaissance ou l'insuffisante prise en compte de ce contexte aboutit à ce que les dispositifs ne résistent pas à l'expérience du temps [...] (p.6).

Finalement, cette étape vise l'élaboration d'un « avant-projet de formation » (UREI RA, 2010, p.2), dans lequel seront formulés les objectifs généraux de la formation. Si au premier abord cette étape me semblait indéniablement se rattacher au niveau des politiques, terrain par excellence de toutes les analyses nécessaires aux prises de décisions, j'aurais maintenant tendance à nuancer cette affirmation : l'analyse est susceptible d'intervenir également au niveau des dispositifs de formation (dans le cadre d'une évaluation diagnostique par exemple) et de l'ingénierie pédagogique (analyse des contenus en vue de sélectionner les plus pertinents pour la formation), quoique dans une mesure moindre. Il me semble donc que l'analyse est caractéristique du niveau des politiques, mais rien n'interdit de mener cette étape aux autres niveaux si cela s'avère pertinent.

C'est par ailleurs dans le cadre de cette partie de la recherche que j'ai pris conscience de l'importance de la définition et de la compréhension du contexte dans lequel s'inscrit un dispositif de formation, et que j'ai donc cherché à approfondir celui de ma mission de stage. Je me suis ainsi attaché, dans un premier temps, à étudier le bref historique de l'AF de Chengdu pour l'envisager au sein d'un processus d'évolution (évolution de la fréquentation, du type de publics, du matériel pédagogique), puis à me familiariser avec le contexte d'implantation de la structure, notamment certaines caractéristiques importantes du droit chinois, avant d'approfondir ma connaissance du public du dispositif dans ses aspects

culturels et éducatifs (p.21). Cette analyse m'a permis d'élaborer une vision aussi large et claire que possible du contexte dans lequel j'allais travailler, ainsi que de donner un cadre à ma mission ; elle s'est de plus avérée utile par la suite, lors de l'élaboration de propositions de remédiations que je voulais crédibles, et donc faisables au regard des contraintes institutionnelles et contextuelles.

Concevoir

Cette seconde étape vise « la sélection des dispositifs de formation appropriés et la création des actions de formation les plus adaptées » (*ibidem* p.3), en réponse à l'étape précédente. Il s'agit alors « [d'établir] la relation entre ce qui est souhaité et ce qui peut être réalisé » (*idem*). On retrouve clairement ici le souci de rationalisation et d'opérationnalité des actions de formation, propre à la démarche ingénierique. Par ailleurs, l'outil le plus volontiers mis en avant dans le cadre de cette étape est le *cahier des charges*. Ce dernier a fait l'objet d'une définition officielle par l'Agence Française de Normalisation (AFNOR), qu'il convient donc de reprendre ici : elle le définit par la norme NF X50-756 comme « le document contractuel fixant les modalités d'exécution d'une action de formation. Ce document contient des éléments administratifs, pédagogiques, financiers et organisationnels pour atteindre des objectifs déterminés » (*dans : Comment construire le cahier des charges de votre projet de formation ?* Miniguide Centre d'Information sur la Formation – Centre Inffo, 2009, p.1). Le cahier des charges apparaît donc comme un document permettant de rationaliser et de suivre l'évolution du projet de formation tout au long de son déroulement. A ce titre, il est plus que probable que son élaboration ait en fait lieu dès la phase d'analyse, pour éventuellement se poursuivre au cours de la démarche, avant d'être conservé pour un usage ultérieur de témoin (cf. *supra*, l'évaluation des précédentes formations est exploitée lors de la phase d'analyse). Le cahier des charges a enfin une fonction de communication, interne entre les différents services, externe avec les prestataires (on se situe alors du point de vue de l'entreprise commanditaire). Le deuxième outil mentionné est l'ensemble des référentiels de compétences ou de métiers sur la base desquels seront définies les compétences visées par la formation.

La phase de conception est également celle au cours de laquelle les objectifs généraux définis lors de la phase d'analyse seront traduits en objectifs opérationnels (un objectif général peut se découper *a priori* en plusieurs objectifs opérationnels.) Il semble que cette partie de la démarche s'apparente en fait à l'élaboration d'un référentiel de formation (cf. *infra* pour une explicitation de cet outil). Un objectif opérationnel est caractérisé par une formulation type, sur le modèle *sujet / verbe d'action / description de l'activité*, les activités décrites devant être observables et mesurables ; ainsi, la définition des objectifs sous-tend

déjà les critères qui présideront à l'évaluation des acquis à l'issue de la formation. Les objectifs opérationnels peuvent par ailleurs se baser, exclusivement ou non, sur les référentiels de compétences disponibles depuis la phase d'analyse. Il apparaît que l'étape de conception est caractéristique du niveau de l'ingénierie des dispositifs de formation. Cependant, il est probable que le niveau de l'ingénierie pédagogique est ici aussi mobilisé, dans le cadre de la sélection des modalités de transmission des savoirs. Le parallèle avec l'AF de Chengdu est ici difficile : la conception du dispositif remonte à l'ouverture de la structure (2003), et trop peu d'informations sont disponibles sur cette mise en place, les choix qui y ont présidé et son déroulement, pour pouvoir la mettre en perspective ici. En revanche, on peut probablement admettre que la phase de conception, dans le cas d'un dispositif reconduit indéfiniment dans le temps, s'assimile à l'évolution de ce dernier, en fonction de ce que la phase d'analyse apporte comme données exploitables.

Réaliser

Il s'agit du déroulement concret de la phase de formation. On peut noter un certain paradoxe dans le cas de cette étape : en effet, d'une part, elle focalise l'intérêt de tous les acteurs et justifie de toutes les démarches entreprises, mais, d'autre part, elle est largement moins traitée dans la littérature sur le sujet puisque c'est celle qui relève le moins d'une logique ingénierique. Le travail d'ingénieur de la formation semble donc se situer principalement en amont et en aval de l'action de formation, plutôt que pendant. Au-delà de ce constat, la responsabilité de l'ingénieur de la formation reste cependant directement engagée en ce qu'il est le garant du bon déroulement global de la formation. On parle alors de « pilotage du plan de formation » (UREI RA, 2010, p.4). Concrètement, il s'agit de s'assurer du bon déroulement de la formation, conformément aux souhaits du commanditaire et au plan de formation défini dans l'étape précédente, d'effectuer un suivi régulier des apprenants, mais aussi des formateurs, tout au long de la formation, et enfin, « en lien avec le service comptabilité, [de piloter] le budget du plan de formation et [de contrôler] les dépenses de formation » (*idem*). L'ingénieur de la formation a donc, au cours de cette étape, un ensemble de fonctions lié à la gestion du dispositif de formation, lesquelles fonctions, malgré un socle stable, sont certainement appelées à être réactualisées selon le contexte et la nature de la formation délivrée. De nouveau, cette étape relève à la fois de l'ingénierie des dispositifs et de l'ingénierie pédagogique, selon les aspects de la formation qui seront envisagés.

Dans le cas de l'AF de Chengdu, on remarquera que cette étape de pilotage du dispositif est à responsabilités partagées (*cf.* schéma 1, organigramme des ressources humaines, p.15) : d'une part, la direction se charge de tous les aspects financiers et administratifs, ainsi

que d'une partie des aspects pédagogiques, et d'autre part, le responsable pédagogique s'assure du bon déroulement de la formation, en assumant l'autre partie des aspects pédagogiques, ainsi que la prise en charge du suivi des apprenants et des enseignants. Sans entrer dans le détail d'une analyse approfondie d'un tel fonctionnement, il apparaît déjà évident qu'il requière une communication fréquente et de qualité entre les deux *copilotes* ; laquelle communication a précisément été signalée comme problématique par le corps enseignant, lors de la conduite des entretiens semi-directifs.

Evaluer

La question de l'évaluation en ingénierie de la formation, en tant que concept, sera largement traitée dans un point suivant ; je me bornerai donc ici à tenter de la situer au sein de la démarche ingénierique. Si les trois premières étapes (analyser, concevoir, réaliser) s'inscrivent schématiquement dans une logique chronologique (schématiquement seulement, parce que l'itération est essentielle, comme on le verra plus loin), l'étape de l'évaluation fait figure d'exception. Dans le cas de l'évaluation des acquis des apprenants, elle se déroulera forcément au moment de la formation : juste avant, s'agissant d'un test de placement à l'entrée dans le dispositif, pendant, dans le cas d'une évaluation formative, ou à l'issue de la formation pour une évaluation sommative. Dans le cas de l'évaluation d'autres objets (évaluation du dispositif, évaluation de la politique, analyse des besoins, etc.), l'acte d'évaluation sera susceptible d'intervenir à différents moments clés. A titre d'exemple, la mission de stage qui m'a échoué a pris la forme d'une évaluation diagnostique du dispositif de formation, et elle s'est effectivement décidée à un moment-clé : l'ensemble des acteurs concernés a réalisé que la structure n'était pas en mesure d'énoncer clairement ses besoins, faute de données fiables en la matière. Elle intervient en réaction à un besoin identifié.

Il me semble par ailleurs que ces différentes évaluations ont alors une fonction de régulation, en ce qu'elles permettent, d'une part, d'évaluer la pertinence des décisions prises et des actions entreprises à chaque étape, mais aussi, d'autre part, de s'assurer objectivement du bon déroulement de l'ensemble de la démarche : elles permettent d'élaborer au fur et à mesure une série d'indicateurs qui serviront de points de référence pour le jugement qui aura lieu aux différents niveaux de l'ingénierie : pédagogique, du dispositif de formation ou des politiques. Cette présentation de l'évaluation donne de nouveau une idée du caractère itératif propre à la démarche ingénierique : l'ensemble des procédures d'évaluation semble être un outil clé dans la mise en place de *feedback*, permettant une régulation et une rétroaction efficace et positive pour le dispositif lui-même. Il apparaît donc opportun de se pencher plus avant sur l'importance de l'itération en ingénierie

de la formation. Avant cela cependant, il est maintenant nécessaire de clarifier la définition selon laquelle nous envisagerons l'ingénierie de la formation au cours de ce mémoire :

ensemble coordonné des activités de conception, de pilotage et d'optimisation d'un ou plusieurs dispositifs de formation, caractérisé par trois niveaux de traitement de ces activités (ingénierie des politiques, ingénierie des dispositifs de formation et ingénierie pédagogique) et quatre étapes non linéaires dans leur déroulement (analyser, concevoir, réaliser, évaluer), visant à assurer les conditions de l'efficacité optimale et de la viabilité globale desdits dispositifs.

2.2.4 Les « boucles d'itération »

Le Boterf (1999), au-delà des étapes décrites plus haut, recommande vivement la mise en place de « boucles d'itération » (p.8) à l'intérieur de la démarche ingénierique. Il entend par là des « allers et retours permanents entre les diverses étapes de la démarche » (*idem*). On voit donc ici clairement que, sous ses dehors chronologiques, l'ingénierie de la formation n'est pas une démarche linéaire. De nouveau, je me fonde sur mon travail et ma réflexion pour développer un deuxième aspect, qui me paraît tout aussi important : les boucles d'itération permettent de mettre en place des systèmes de *feedback* efficaces, de porter un regard critique sur chaque étape de la formation délivrée et de reporter les données de cette analyse sur une prochaine action de formation, ou sur un dispositif reconduit dans le temps, en vue de leur optimisation. Cette fonction de rétroaction des boucles d'itération paraît d'autant plus importante dans le cas de dispositifs de formation fixes, c'est-à-dire reconduits régulièrement dans un contexte quasi-similaire (c'est le cas, par exemple, du dispositif de formation en FLE de l'Alliance française de Chengdu). Par ailleurs, Le Boterf (1999) attribue aux boucles d'itération une fonction d'angle de vision : « de la vision d'ensemble du système, de son appréhension « grand angle », on passera progressivement à des « zooms » centrés sur tels ou tels aspects de [la] structure ou [du] fonctionnement » (*idem*). Le même auteur leur associe enfin une fonction de prévention des problèmes et de régulation tout au long de la démarche : « ce sont elles [les boucles d'itération] qui permettent le pilotage du projet dans des environnements caractérisés de plus en plus par la complexité et l'instabilité. Elles seront des instruments nécessaires à la réactivité et à la prévention des dérives » (*idem*). Le phénomène d'itération dans la démarche ingénierique en formation sera ici entendu comme :

l'activité d'accommodation du point de vue d'un individu ou d'un groupe, au sein de la démarche globale d'une action de formation, visant l'appréhension d'un aspect de cette action sous toutes ses facettes, notamment par un positionnement adapté sur les trois niveaux de l'ingénierie (des politiques, des dispositifs de formation, pédagogique), sous forme d'allers retours fréquents, mais aussi la mise en place et la prise en compte de *feedback* en lien avec les activités de l'action de formation déjà réalisées.

2.3 Au service de la démarche : les concepts

2.3.1 Le dispositif de formation

Il n'est pas anodin de commencer par ce concept : il est employé dans l'intitulé de la commande de stage et a déjà été repris maintes fois depuis le début de ce mémoire. Sans aucun doute, il est absolument central dans le cadre de ce travail, et probablement aussi en ingénierie de la formation. Je chercherai tout d'abord à l'envisager dans son acception la plus courante, avant de me pencher plus avant sur ce qu'il représente en ingénierie de la formation, puis de tenter de le définir selon mon propre point de vue. Ainsi, le terme *dispositif*, utilisé dans nombre de domaines, reste complexe à cerner, tant les représentations divergent quant à ce qu'il recouvre concrètement. Pour Demaizières (2009), il s'agit « d'un terme qui est devenu omniprésent, mais dont la définition et l'interprétation sont [...] assez variables » (article en ligne non paginé). La notion de *dispositif* apparaît ainsi dans des champs aussi divers que la formation, la sécurité, les simulateurs de vol ou la gestion des ressources. Le Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales (désormais noté CNRTL, <http://www.cnrtl.fr/>), il s'agit d'un dictionnaire en ligne basé sur le *Trésor de la Langue Française Informatisé*, TLFi, (<http://atilf.atilf.fr/>) propose plusieurs définitions pour le terme *dispositif*, selon le domaine auquel on le rattache. La définition la plus générale (*par extension*) le décrit comme un « ensemble d'éléments agencés en vue d'un but précis » (<http://www.cnrtl.fr/definition/dispositif>). On retiendra de cette définition certaines caractéristiques essentielles du concept : il recouvre plusieurs éléments, ces éléments ont fait l'objet d'un agencement, donc d'une réflexion et d'une planification, et ils tendent vers l'accomplissement d'un but précis ; autrement dit, ils sont motivés par la réalisation d'un ou plusieurs objectifs.

Dans le domaine de la formation, les définitions sont multiples également. Demaizières (2009) propose ainsi successivement deux définitions de la notion de dispositif de formation, empruntées à deux auteurs différents. Blandin (2001, *dans* : Demaizières, 2009) envisage la

notion de dispositif de formation (appelé « système formel d'apprentissage » au Canada) comme « un ensemble de moyens matériels et humains, correspondant à une forme de socialisation particulière destinée à faciliter un processus d'apprentissage. » De son côté, Pothier (2003, dans : Demaizières, 2009) y voit « un ensemble de procédures diverses d'enseignement et / ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers. » En droite ligne des observations formulées par Demaizières (2009), on remarquera que les deux définitions semblent se référer à deux réalités légèrement différentes. Blandin propose une définition large, qui se rapproche de la réalité de l'ingénierie des dispositifs de formation : en effet, le terme « moyens » peut raisonnablement s'appliquer à la pédagogie tout autant qu'à la gestion et à la planification d'un dispositif. Resterait à déterminer avec certitude ce à quoi réfère l'expression « forme de socialisation particulière » : s'agit-il de la socialisation des acteurs participant à la mise en place d'un dispositif de formation, ou bien plutôt au lieu d'enseignement/apprentissage ? En revanche, Pothier ne semble pas laisser de place au doute : un dispositif de formation relève de la réalité du lieu de transmission des savoirs (« procédures diverses d'enseignement et / ou d'apprentissage »). Ces deux définitions apportent un éclairage, d'une part, sur la réalité que peut recouvrir le concept de *dispositif de formation*, mais aussi, d'autre part, sur les divergences de représentations apparemment en cours dans le milieu. La troisième et dernière définition que j'exploiterai ici pourrait permettre de concilier les deux premières. En effet, selon Moreau et Majada (2002),

le dispositif de formation doit [...] être compris dans un sens très large incluant non seulement le dispositif de transmission ou d'appropriation de connaissances et/ou de compétences, mais aussi les dispositifs d'information, d'accès à la formation, de gestion et de suivi des « apprenants », les dispositifs de recrutement, sélection, formation des enseignants ou des tuteurs, les dispositifs de contrôle qualité, d'évaluation, et enfin de production, de développement, d'actualisation des contenus et des programmes pédagogiques. (p.135)

Cette définition s'attache explicitement à relier les deux dimensions : celle du « dispositif de transmission des savoirs » (appelé « procédures diverses d'enseignement et / ou d'apprentissage » par Pothier), avec celle de l'ensemble des autres dispositifs et éléments connexes (information, recrutement, suivi etc., soit les « moyens matériels et humains » mis en avant par Blandin). Cette dernière définition me semble plus proche de la définition de l'ingénierie de la formation telle que nous l'entendons dans ce mémoire, dans la mesure où elle s'attache à coordonner l'ensemble des activités tournées vers un objectif (cf. Le Boterf *supra*). A ce titre, quand on cherche à envisager un dispositif de formation, il est certes nécessaire de prendre en compte les éléments en lien avec la réalité pédagogique du lieu de

transmission des savoirs et des compétences, mais on ne peut négliger pour autant l'ensemble des autres éléments, extérieurs à la réalité pédagogique mais nécessaires à sa mise en place. Cela apparaît comme le propre de l'ingénierie de la formation, et donc caractéristique d'un dispositif de formation dans le sens ingénierique du terme.

Le dernier aspect remarquable de cette définition est le point de vue quasi-systémique qu'elle propose de porter sur la notion de *dispositif de formation*. En effet, on observe qu'un dispositif de formation est en fait lui-même composé d'un ensemble de sous-dispositifs, de même que tout système est constitué de sous-systèmes. Il apparaît alors comme une sorte d'« hyper-dispositif » englobant un certain nombre d'« hypo-dispositifs ». La principale qualité de cette définition est qu'elle permet une grande latitude pour définir un dispositif de formation en particulier, en ce sens qu'elle peut potentiellement s'adapter à tout type de structure et de contexte, selon les « hypo-dispositifs » qui les constituent. Sur la base de l'ensemble de ces informations, je suis maintenant en mesure de définir à mon tour la notion de *dispositif de formation*, telle que je l'entendrai dans la suite de ce travail.

Un dispositif de formation est l'ensemble coordonné des moyens, matériels et humains, des procédures et des interactions nécessaires à la réalisation d'un ou plusieurs objectifs en lien avec l'acquisition de savoirs ou de compétences ; il s'appuie sur un ensemble de sous-dispositifs dont la nature et la fonction peuvent varier selon le contexte.

La définition et la modélisation du dispositif de formation qui nous intéresse dans le cadre de ce stage seront réalisées dans la troisième partie de ce mémoire (*cf.* tableau 3, p.72).

2.3.2 L'analyse des besoins en formation

La prise en compte des besoins des apprenants a marqué une étape décisive dans la construction de la démarche ingénierique en formation. Pain (2003), est instructif à ce sujet :

le développement d'une démarche d'analyse des besoins est un des premiers antécédents de ce qui est devenu plus tard l'ingénierie de la formation. Il a permis de situer des acteurs et leurs intérêts dans le processus d'une action de formation. (p.17)

L'importance de cette démarche apparaît donc comme non négligeable, voire fondamentale dans la démarche ingénierique en formation. Cependant, cette importance s'inscrit dans un paradoxe : Roegiers, Wouters et Gerard (1992) constatent ainsi, d'une part, « la

convergence relative des réflexions théoriques » et, d'autre part, « l'extrême rareté d'un outil opérationnel d'analyse des besoins en formation » (p.1). Il semble donc que, si les représentations quant à la nature et à la fonction de cet outil sont parvenues à un consensus, les modalités concrètes d'élaboration et d'exploitation de l'outil n'ont que très rarement été explicitées. Cet état de fait s'explique par trois facteurs majeurs : la diversité professionnelle, la diversité institutionnelle et la diversité des parcours de questionnement qui ont mené à l'analyse des besoins (*idem*). Du fait du problème posé par cette triple diversité, les auteurs sont très clairs quant à la façon d'aborder l'analyse des besoins en formation : « tout ceci interdit de réduire une analyse des besoins en formation à une simple équation » (*ibidem*, p.2). Avant de poursuivre plus avant sur l'outil proprement dit, il convient de définir brièvement la notion de besoin. Elle est comprise, dans le document précité, comme « un décalage entre une situation réelle et une situation idéale » (De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin et Thomas, 1988, dans : Roegiers, Wouters, et Gerard, 1992, p.3). Concrètement, il apparaît que le besoin n'existe qu'à travers l'individu ou le groupe qui le mesurent et le jugent comme tel (dimension subjective), et qu'il passe par une conceptualisation réfléchie d'un idéal en comparaison d'un état jugé insatisfaisant. Nous retiendrons donc du besoin la définition suivante :

évaluation subjective mais objectivable d'un décalage entre une situation ou un état réels et une situation ou un état idéaux.

S'agissant de l'analyse des besoins, elle est quant à elle assimilée à « une démarche d'évaluation » (Roegiers, Wouters, et Gerard, 1992, p.2) ; il s'agit de porter un jugement critique sur les éléments d'une situation en lien avec un ou des projets de formations, de manière à « établir les priorités et produire des objectifs de formation pertinents » (*idem*). Cela n'est pas sans évoquer l'évaluation diagnostique (*cf. infra*), soit l'analyse du contexte recommandée dès le début de la démarche ingénierique, au niveau de l'ingénierie des politiques. Les mêmes auteurs identifient deux fonctions principales dans l'analyse des besoins : la régulation et la prévision. La régulation est une réaction à un stimulus, intérieur ou extérieur au processus d'optimisation du fonctionnement de l'entreprise (formulation d'une demande des employés, offre de formation d'un prestataire, etc.), qui va permettre de mesurer la pertinence de l'action de formation suggérée en la superposant aux besoins identifiés par l'analyse. « Cette fonction de **régulation** est la fonction principale de l'analyse des besoins : garantir qu'on ne se trompe pas de formation, et plus largement de type d'action » (*idem*, en gras dans le texte original). On remarquera ici que l'analyse des besoins, dans le cadre de l'ingénierie de la formation, ne se concentre pas uniquement sur les besoins des individus (dans ce cas, les salariés), mais aussi, et peut-être même en

priorité, sur les besoins de l'entreprise. Si la régulation apparaît comme étant une cause de l'analyse des besoins, la prévision en découle en revanche telle une conséquence : en effet, le déroulement de la démarche d'analyse va permettre « un relevé d'indicateurs à un moment précis dans le temps », et ainsi « une anticipation de modifications de contexte et de leurs conséquences probables » ; il s'agit de la « fonction de **prévision** de l'évolution du système en fonction des résultats attendus » (*idem*, en gras dans le texte original). Ainsi, l'analyse des besoins fournira une liste des besoins identifiés, qui seront eux-mêmes potentiellement comblés par une action de formation ; il est donc possible, sur la base de cette probabilité, d'anticiper sur l'état des compétences au sein de l'entreprise, à l'issue de l'action envisagée. L'analyse des besoins permet donc : de vérifier la pertinence des décisions prises en matière de formation dans le cadre de l'ingénierie politique (pertinence de l'action et pertinence de la formation), et de se projeter, grâce aux indicateurs obtenus, sur l'état de la situation à l'issue de la formation (principalement concernant les compétences supposément maîtrisées par les salariés). Le descriptif de ces deux fonctions me semble rentrer dans le cadre de l'évaluation prédictive, présentée plus bas (*cf.* tableau 2). Dans sa fonction diagnostique, celle-ci recouvre les mêmes caractéristiques qu'une analyse des besoins visant la régulation ; dans sa fonction pronostique, elle s'apparente à l'analyse des besoins dans sa fonction de prévision.

Dans la mesure où l'analyse des besoins s'identifie clairement à une « démarche d'évaluation », sa mise en place concrète passera également, il me semble, par la mise en place d'un référentiel d'évaluation (*cf. infra*). Cependant, nous retombons ici dans le paradoxe de cet outil, dont l'élaboration et la conduite dépendent directement du contexte dans lequel il est mis en place. Pour ce que nous en retiendrons, l'analyse des besoins induit forcément un recueil de données, c'est-à-dire d'indicateurs de différentiels constatés entre un état souhaité et un état réel, qui peut recouvrir des champs divers et se faire sous diverses formes selon le contexte : examen de documents, performances d'éléments observés à un moment précis, enquêtes auprès des acteurs concernés, etc. L'analyse de ces indicateurs permettra, dans un premier temps, de décider de la pertinence de l'action de formation envisagée, au regard des besoins constatés et au potentiel de la formation. Dans un deuxième temps, il me semble également que l'analyse des besoins, en tant qu'évaluation de l'état souhaité à l'issue de la formation, pourrait partiellement servir à l'élaboration des objectifs généraux de l'action. Enfin, dans un troisième temps, elle permet de se projeter dans l'après formation et d'anticiper sur les changements que celle-ci pourrait provoquer. On se situe donc ici principalement au niveau de l'ingénierie politique, bien que le niveau effectif ne soit pas conditionné par la procédure mais par l'objet évalué. Nous

pouvons maintenant proposer une définition plus explicite de l'analyse des besoins, selon la vision que nous en conserverons au cours de ce travail :

démarche d'évaluation centrée sur l'identification des besoins chez un individu, un groupe, une unité de travail ou tout ou partie d'une entreprise, en lien avec un contexte particulier et identifié, visant la régulation du processus de mise en place d'une action de formation, l'élaboration de réponses propres à satisfaire ces besoins et la prévision des possibles conséquences de cette action dans le contexte d'implantation.

2.3.3 La compétence

2.3.3.1 La notion de compétences en ingénierie de la formation : processus ou produit ?

Définir la notion de compétence n'est jamais chose aisée, au point que « tout le monde s'accorde à dire qu'[elle] fait l'objet de discours et de pratiques variés et qu'il est difficile d'y voir clair aujourd'hui dans ce maquis » (Wittorsky, 1998, p.57). En effet, le concept lui-même est explicité de façons différentes selon qu'on l'envisage dans un domaine ou un autre. Cependant, il est possible de distinguer certaines tendances dans l'évolution des acceptions du terme. Ainsi, dans le cadre de l'ingénierie de la formation, il apparaît que la notion de compétence a longtemps été définie comme « une somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir être » (Le Boterf, 1998, p.143) ; et le même auteur de poursuivre avec véhémence : « décrire la compétence, c'était énumérer. [...] Cette approche se révèle impropre à rendre compte de la compétence considérée comme un processus » (*idem*). Il oppose une vision qu'il juge archaïque, dans laquelle la compétence est une somme de produits finis indépendants les uns des autres, à une vision qui veut envisager la compétence dans sa continuité, comme un processus. Wittorsky (1998) semble par ailleurs abonder dans ce sens puisqu'il précise qu'il souhaite « proposer ici une explication des mécanismes de développement des compétences dans leur diversité. [Il choisit] donc d'entrer dans cette théorisation des compétences par la caractérisation des processus plutôt que des produits » (p.57). Et d'ajouter ensuite que « de [son] point de vue, la compétence est davantage un processus qu'un état. En cela, nous dirons que la compétence est le processus générateur du produit fini qu'est la performance (elle-même mesurable et parfois mesurée/évaluée au titre de la compétence) » (p.58). A l'instar de ces deux auteurs, je considérerai donc que la compétence est un processus visant l'accomplissement d'une performance, le produit fini. Mais comment définir concrètement la différence entre le processus et le produit ? Le Boterf (*ibidem*) indique qu'il faut

distinguer « la » compétence, qui est le processus combinatoire, et « les » compétences produites par ce processus. Et ce qu'il faut sans doute admettre, c'est que « les » compétences sont en fait les activités ou les actions réalisées avec compétence. Il ne faut pas confondre les ressources, le processus combinatoire et les activités réalisées avec plus ou moins de compétence. (p.144)

Le processus correspond ainsi à la combinatoire des ressources disponibles chez un sujet dans le cadre de l'accomplissement d'une performance. Il apparaît opportun de distinguer trois niveaux : les ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être), la combinatoire organisée et optimisée de ces ressources (la compétence, le processus) et la délivrance d'une performance réalisée avec plus ou moins de compétence, selon l'étendue des ressources et l'efficacité du processus combinatoire. Pour mieux comprendre cette problématique, Le Boterf (2008) propose une distinction entre « avoir des compétences » et « être compétent » : « **Être compétent** », c'est être capable d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail [...] ; « **avoir des compétences** », c'est avoir des *ressources* (connaissances, savoir-faire, méthodes de raisonnement, aptitudes physiques, aptitudes comportementales...) pour agir avec compétence » (p.21, en gras et en italique dans le texte original).

D'autres auteurs peuvent nous aider à préciser, voire à confirmer cette vision de la compétence : « délimiter une compétence se ramènerait alors à la description, en termes de connaissances requises, d'une configuration opératoire applicable à une famille de situations problèmes » (Gillet, 1998, p.30). On retrouve ici, par exemple, la mobilisation de ressources (« connaissances requises »), la logique combinatoire (« configuration opératoire ») et l'intention de délivrer une performance (« applicable »). Par ailleurs, les théoriciens québécois voient dans la compétence un

pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs: connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Dans* : Côté, S. (n.d.). *Conception et réalisation d'un référentiel d'évaluation – Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences dans la formation professionnelle – Guide 5*. Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), p.4.

Cette dernière définition, tout en rassemblant les caractéristiques de la compétence telle que précédemment envisagée (« pouvoir d'agir », « ensemble organisé de savoirs »),

propose un point de vue plus ancré dans la réalité. A l'issue de cette présentation, je retiendrai de la compétence la définition suivante :

processus combinatoire organisé de mobilisation de l'ensemble ou partie des ressources d'un individu (savoirs, savoir-faire et savoir-être) en vue de la délivrance d'une performance mesurable, dans le cadre de la réalisation d'une tâche dont le contexte est défini.

2.3.3.2 De l'existence forcément sociale de la compétence

Suite au point précédent, la question de l'existence concrète de la compétence se pose. De quelle façon établit-on qu'un individu est compétent ou pas ? Il semble que ce processus passe inévitablement par une forme de reconnaissance sociale :

la compétence n'est pas un contenu connu absolu attaché par exemple à une procédure, elle est en permanence l'évaluation sociale d'un protocole effectif, individuel, de l'action, et à travers cette évaluation, l'appréciation des qualités de l'individu en rapport à une norme sociale d'activité.

(Hillaud, 1994, dans : Wittorsky, 1998, p.58).

Le fait d'être reconnu compétent ou pas, ou comme ayant des compétences ou pas, passe donc nécessairement par une évaluation sociale, sur la base de normes socialement, et probablement aussi professionnellement établies. Le Boterf (1998) admet également cet état de fait quand il indique que

les compétences ne sont pas des entités qui existeraient indépendamment des pratiques d'évaluation cherchant à les repérer. Ce qui existe, ce sont des personnes, des équipes ou des réseaux qui agissent avec plus ou moins de compétences. [...] Ce n'est probablement pas un hasard si les pratiques d'évaluation des compétences tournent en rond depuis plusieurs années : on cherche à évaluer un état alors qu'il s'agit de processus. (p.144)

La notion de compétence relève donc du paradoxe : d'une part, il est admis que la compétence relève de la logique du processus non observable, et d'autre part, il est reconnu que cette même compétence ne peut exister indépendamment des pratiques d'évaluations auxquelles elles sont soumises, alors que ces mêmes pratiques se concentrent, le plus souvent, sur le produit, à savoir la performance. Cela tendrait à prouver que, si le point de vue théorique présenté dans le point précédent semble effectivement faire le consensus dans la littérature disponible sur le sujet, il n'en va pas de même sur le terrain de la formation : l'évolution des concepts n'a pas encore permis l'évolution des pratiques.

2.3.3.3 Le développement des compétences

Le développement des compétences, s'il n'est pas à proprement parler l'objectif de la démarche ingénierique, est cependant la raison d'être de l'action de formation. A ce titre, cet aspect du problème mérite d'être développé. Je m'appuierai exclusivement, pour ce point, sur le travail de Wittorski (1998, pp.62-63). Ce dernier envisage le développement des compétences selon cinq voies, représentées chacune dans le schéma suivant (schéma 3) :

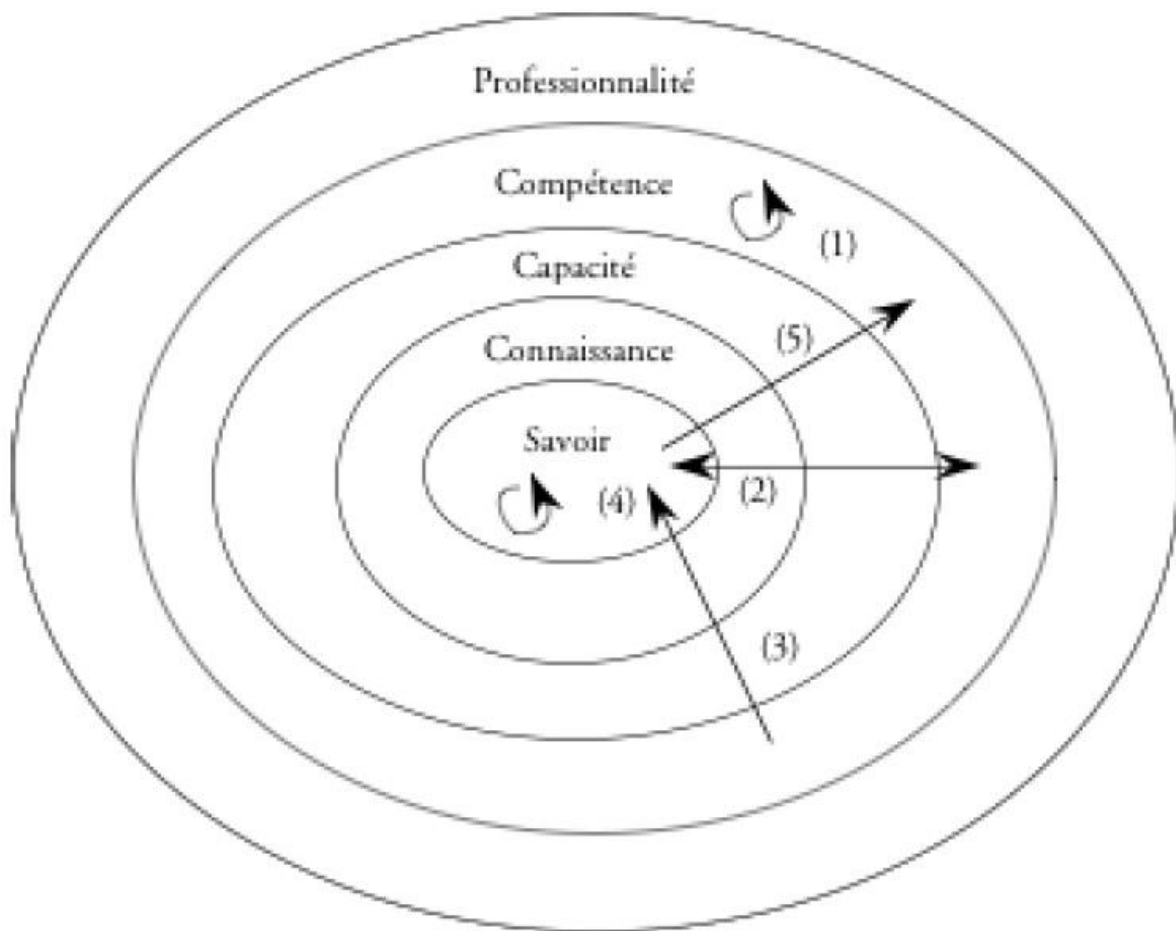


Schéma 3 : les 5 voies de développement des compétences, selon Wittorski (1998, p.62)

Si le niveau de la compétence a précédemment été explicité, en tant que la combinatoire des ressources disponibles organisée vers une finalité, il convient de débiter cette présentation par une explicitation des autres termes utilisés :

- le « savoir », tout d'abord, est à comprendre comme « un énoncé communicable socialement validé », et probablement professionnellement validé aussi ; il est de type « descriptif ou explicatif ». Nous nous situons ici dans un absolu purement théorique.

- La « connaissance », ensuite, est « le résultat du processus d'intériorisation et d'intégration par l'individu des savoirs qui lui sont transmis ». Deux individus exposés aux mêmes savoirs, selon des modalités identiques, n'en conserveront ainsi pas la même connaissance à l'issue de l'exposition.

- La « capacité » est quant à elle envisagée comme « une disposition à agir relativement transversale », ou, dit autrement, comme une « compétence décontextualisée ». En effet, la capacité est une sorte d'opérationnalisation de la connaissance, une possibilité d'agir dans l'absolu, mais hors de tout contexte défini. Selon le contexte de mobilisation de la capacité, cette dernière deviendra concrètement compétence selon des formes variables.

- La « professionnalité », enfin, « renvoie à l'ensemble des compétences reconnues par une profession comme caractérisant celle-ci ». Il semble qu'il s'agisse ici d'un point de vue extérieur, qui reconnaît leur valeur aux compétences, mais sans participer à leur développement ; on retrouve indéniablement l'existence sociale de la compétence dont il a été question plus haut. Par ailleurs, l'inclusion de la notion de compétence, sur le schéma, entre celle de capacité et celle de professionnalité rappelle clairement sa nature de processus : c'est à travers elle, au cours du processus combinatoire de mobilisation des connaissances, qu'une capacité pourra se matérialiser en compétence effective, au sein d'un contexte professionnel défini qui la reconnaîtra comme telle.

Nous pouvons désormais nous attacher à expliciter les cinq voies du développement des compétences, numérotées de (1) à (5) sur le schéma :

- (1) La flèche tourne sur elle-même au niveau des compétences ; cette représentation symbolise ce que Wittorsky nomme la « formation sur le tas », autrement dit la progression par essai/erreur. Le développement des compétences passe par le tâtonnement, l'ajustement, l'erreur et la remédiation, sans s'appuyer sur la théorie. Wittorski indique qu'il s'agit d'une « logique de l'action ».

- (2) Une flèche à double sens relie le niveau du savoir à celui de la compétence, en traversant ceux de la connaissance et de la capacité. L'auteur assimile cette voie au « schéma de la formation en alternance », dans lequel l'apprenant effectue des allers retours réguliers entre la théorie et la mise en pratique. Il y a « une itération entre la

transmission de savoirs théoriques en classe et la production de compétences en stage » ; il s'agit d'une « logique de la réflexion et de l'action ».

- (3) Une flèche part du niveau de la compétence, traverse les niveaux de la capacité et de la connaissance, et s'arrête au centre du schéma, au niveau du savoir. Cette voie peut paraître paradoxale au premier abord : il s'agit en fait de la procédure de décomposition, de théorisation et de formalisation des compétences acquises. On s'attache alors à « formaliser les compétences implicites produites dans l'action », c'est-à-dire les compétences développées selon la première voie. Elles deviennent ainsi disponibles, analysables et transmissibles à d'autres individus. C'est la « logique de réflexion sur l'action. »

- (4) Une flèche tourne sur elle-même au niveau du savoir ; on envisage ici le développement des compétences dans la réflexion. Cette voie est le plus souvent privilégiée par des « groupes de résolution de problèmes », qui vont chercher à anticiper sur de nouvelles pratiques possibles, selon des critères prédéfinis, face à une situation problématique. On parle alors de « logique de réflexion pour l'action ».

- (5) Une flèche part du niveau du savoir et remonte jusqu'au niveau de la compétence. Il s'agit là du schéma le plus communément envisagé dans le cadre de la formation initiale. Concrètement, « les savoirs théoriques acquis par la formation sont intégrés en connaissances par les individus et alimentent des capacités qui prendront la forme de compétences différentes selon les situations rencontrées. » C'est la « logique de l'intégration/assimilation », jusqu'à l'opérationnalisation concrète des ressources sous forme de compétences de terrain. L'auteur pose cependant la question du transfert sans y répondre : « comment ces savoirs s'investissent-ils dans les pratiques ? » Il semble qu'il s'agisse là d'une question de fond dans le domaine de l'ingénierie de la formation, à laquelle je n'ai pas trouvé de réponse explicite.

Toutes ces voies peuvent potentiellement relever d'une démarche ingénierique, sauf la première, dans la mesure où elle s'apparente à la démarche d'un individu et où elle ne fait pas l'objet d'une réflexion et d'une planification en amont. En effet, si l'on considère que l'ingénierie de la formation s'attache à favoriser le développement des compétences dont l'entreprise a besoin, selon des modalités optimisant l'investissement, il apparaît que les quatre voies sont envisageables, selon justement le rendement qu'elles peuvent potentiellement atteindre. Tout sera alors affaire d'analyse de la situation, des besoins de l'entreprise et des salariés, ce qui nous renvoie au propre de l'ingénierie des politiques, puis

de sélection de la voie la plus appropriée et des autres modalités attenantes, ce qui relève alors de l'ingénierie des dispositifs de formation.

2.3.4 Le référentiel de formation

Cette démarche, centrale en ingénierie de la formation, se traduit par la mise en place systématique de référentiel de métiers, eux-mêmes traduits en référentiels de compétence, qui prendront la forme de référentiel de formation dans le cadre d'un dispositif de formation. Le référentiel de formation peut se définir comme

un ensemble cohérent et significatif de compétences à acquérir [...], conçu selon une démarche qui tient compte à la fois de facteurs tels que les besoins de formation, la situation de travail, les buts ainsi que les moyens pour réaliser la formation.

Côté, S. (n.d.). *Conception et réalisation d'un référentiel de formation – Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences dans la formation professionnelle – Guide 3*. Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), p.21.

La mention de la prise en compte de tous les facteurs ayant trait, de près ou de loin, à la formation, ancre immédiatement cet outil dans une démarche résolument ingénierique. Référencer les compétences dans le cadre d'un référentiel de formation revient à décrire les résultats attendus en fin de formation, donc les objectifs à atteindre en termes de compétences maîtrisées et réinvesties sur le terrain. Il est par ailleurs signalé que ces compétences décrites ont « une influence directe sur le choix des activités pratiques et théoriques d'enseignement » (*idem*). Le référentiel de formation apparaît ici, d'une part, comme un outil relevant de la logique de l'ingénierie des dispositifs de formation, mais aussi, d'autre part, comme une base servant à l'ingénierie pédagogique, dans le cadre de la sélection des modalités pédagogiques de transmission des savoirs. Cependant, la distinction entre les deux reste très nette, puisque le référentiel de formation « ne comprend ni les activités pratiques, ni les contenus de cours, ni les stratégies, ni même les moyens d'enseignement » (*idem*). Le référentiel de formation est enfin « un outil de référence pour l'évaluation des apprentissages » (*idem*), et donc probablement aussi, par extension, pour l'évaluation du dispositif (*cf. infra*, le point sur l'évaluation).

Le référentiel de formation s'impose comme un élément incontournable de l'action de formation, sur la base duquel s'articulent et communiquent les niveaux de l'ingénierie des dispositifs de formation et de l'ingénierie pédagogique. L'ingénierie des politiques entre aussi

ici en ligne de compte, puisque c'est sur la base des objectifs généraux, qu'elle aura définis, que le référentiel proposera les objectifs opérationnels, traduisant les compétences à acquérir dans le cadre de la formation. D'autre part, le référentiel sert encore de référence lors de l'élaboration du système d'évaluation, particulièrement s'agissant des acquis des apprenants. Nous allons donc maintenant nous intéresser de plus près à ce dernier aspect. Cependant, il convient d'abord de définir le référentiel de formation tel que nous le considérerons par la suite. Il s'agit d'un

ensemble cohérent et significatif de compétences à acquérir, organisé selon une logique de progression définie, élaboré sur la base des besoins d'un public et en lien avec un contexte identifié, servant de base à la conduite d'une action de formation, à la sélection des contenus et des modalités de transmission des savoirs de cette action, ainsi qu'à l'évaluation des acquis des apprenants y prenant part.

2.3.5 L'évaluation

Présenter l'évaluation en tant que concept de l'ingénierie de la formation n'est pas chose aisée : d'abord parce que l'évaluation est en elle-même un champ de recherche et de concepts très dense, indépendant du premier, ensuite parce que les représentations, dans le domaine de l'ingénierie, quant à ce que cette notion recouvre, divergent fortement selon les auteurs. L'un des principaux problèmes tient à l'objet évalué : s'agit-il des acquis des apprenants ou du dispositif de formation lui-même ? Mais pas seulement : des concepts aussi répandus que l'évaluation formative ou sommative sont tour à tour envisagés comme des types ou des fonctions, alors que l'autoévaluation, souvent traitée en marge, est loin de faire le consensus. Pour contourner ce problème et aller à l'essentiel, je fais le choix de m'appuyer, dans un premier temps, sur les contenus de mon cours d' « ingénierie de la formation ». Ce choix se justifie d'autant plus si l'on considère que l'objet même de mon stage est une procédure d'évaluation (évaluation diagnostique d'un dispositif de formation), pour laquelle je me suis largement appuyé sur ledit cours. Dans un deuxième temps, je me référerai cependant aux données issues de mes recherches pour explorer plus avant l'évaluation d'un dispositif de formation.

2.3.5.1 Un point de vue global sur l'évaluation

A titre d'entrée en matière, je reprendrai à mon compte l'une des définitions générales de l'évaluation proposée dans mon cours d'ingénierie : « évaluer est le processus par lequel on délimite, obtient, fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles »

(Stufflebeam, D.L., n.d.). L'avantage de cette définition est qu'elle se détache complètement de l'objet évalué, pour se concentrer uniquement sur le processus lui-même. Elle est donc potentiellement applicable à l'évaluation de n'importe quel objet. Le tableau suivant (tableau 1), propose une explicitation de ce processus :

Etapes du processus	Délimiter	Obtenir	Fournir	Juger
	→	→	→	→
	Revient à choisir les modalités et les critères selon lesquels les apprenants seront évalués (on ne peut pas tout évaluer). Il s'agit d'élaborer un référentiel d'évaluation (cf. <i>infra</i>)	Passe par la mise en place d'une procédure d'évaluation visant le recueil de données, par exemples : contrôle des connaissances au des compétences acquises (évaluation des acquis des apprenants), ou collecte des indicateurs de réussites des apprenants (évaluation du dispositif).	Il s'agit de l'étape de traitement et de transmission des données, en vue de leur interprétation. Elle passe généralement par le recoupement des données avec les critères élaborés lors de la phase de délimitation.	Sur la base de l'analyse des données, une décision peut être prise ; d'abord sous forme de jugement (satisfaisant ou non), puis sous la forme de remédiations éventuelles (ce qu'il faut mettre en place pour contrevenir aux faiblesses identifiées, qu'il s'agisse des acquis des apprenants ou du dispositif de formation.)

Tableau 1 : le processus d'évaluation, d'après Stufflebeam, D.L., n.d..

Ainsi, on constate bien que cette démarche peut potentiellement s'adapter à tout type de situation. Dans le cas de mes activités à l'AF de Chengdu, je l'ai par exemple appliquée à l'évaluation des acquis des apprenants, dans le cadre de mes fonctions habituelles d'enseignant, mais également à l'évaluation du dispositif de formation, s'agissant de ce stage : dans le premier cas, « délimiter » correspond alors aux sujets d'examens et aux barèmes associés, et dans le deuxième cas à l'élaboration du référentiel d'évaluation ; « obtenir » s'apparente soit à la passation de l'examen par les apprenants, soit à la conduite des entretiens semi-directifs ; « fournir » revient à traiter les données produites par les apprenants selon les critères d'évaluation et le barème développés dans la première étape, ou bien à analyser et classer les données obtenues lors des ESM ; « juger » s'incarne enfin dans la prise de décision qui s'ensuit, qu'il s'agisse d'un jugement dichotomique (passage ou non dans un niveau supérieur) ou de la sélection des modalités de remédiation les plus adaptées (mise en place d'une session de révision) ; de même, dans le cas de l'évaluation diagnostique, les différents éléments évalués pourront être jugés satisfaisant ou non, et faire l'objet par ailleurs de propositions de remédiation.

A titre comparatif, Côté (n.d. *Conception et réalisation d'un référentiel d'évaluation – Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences dans la formation professionnelle – Guide 5*) considère que « l'évaluation, au sens large du terme, consiste à porter un jugement sur un élément, à partir de critères et selon une démarche ou un processus » (p.13). On retrouve bien les principales caractéristiques du processus d'évaluation décrit plus haut, quoique les différentes étapes ne soient pas détaillées. Par ailleurs, cet auteur s'intéresse également à la question du point de vue selon lequel on envisage l'évaluation, en y adjoignant celui de l'évaluataire, c'est-à-dire, dans le cadre de la formation, de l'apprenant : « l'évaluation permet à l'apprenant non seulement de porter un jugement sur sa progression dans l'acquisition des compétences visées, mais surtout de forger son jugement professionnel, qui sera mis à contribution durant toute sa vie » (*idem*). Il apparaît donc ici que le processus d'évaluation, du point de vue de l'apprenant, poursuit un second objectif : à côté d'une prise de décision éventuelle (modification des comportements d'apprentissages par exemple), il vise également le développement d'une compétence propre, celle d'évaluer la qualité de ses propres performances, voire de celles des autres, ce qui fait entrer l'apprenant dans le champ de l'évaluateur. On reconnaît ici une mention implicite de l'autoévaluation, envisagée comme une compétence à part entière. Dans le cas d'un ingénieur de la formation évaluant un dispositif de formation, cette supposée compétence apparaît comme transférable, sous la forme d'une capacité d'expertise développée par l'analyse en aval de la qualité du dispositif qu'il a mis en place. L'évaluation est donc à comprendre ici comme le

processus selon lequel on délimite des informations (élaboration d'un référentiel), on les obtient (procédure de recueil), on les fournit (dépouillement et analyse), dans le but de servir une prise de décision (jugement de valeur et/ou élaboration de remédiations) ou de participer au développement des compétences d'évaluateur (autoévaluation ou hétéroévaluation).

Cette définition générique permet d'envisager l'évaluation dans un absolu *a priori* applicable à tout objet et tout contexte. Cependant, les différents types et fonctions de l'évaluation peuvent encore être précisés, pour identifier les tenants et les aboutissants de cette démarche, sur le terrain.

2.3.5.2 Les différents types d'évaluation

On en distingue trois, chacun pouvant se subdiviser selon les fonctions qui lui sont associées. Le tableau suivant (tableau 2) résume l'ensemble de ces données. De nouveau, cette présentation est basée sur les contenus de mon cours, de manière à contourner les problèmes de terminologie divergente en ingénierie de la formation.

Type	Fonction	Moment
Evaluation prédictive	Diagnostique : analyse d'informations existantes par le recueil et l'analyse de données ; elle vise l'obtention d'un descriptif d'une situation à un moment donné.	Avant la formation
	Pronostique : projection spatiotemporelle anticipant sur la/les remédiations possibles dans une situation donnée ; elle passe par la formulation d'objectifs et la planification de l'action.	
Evaluation formative	Métacognitive : identification des facteurs facilitateurs ou inhibiteurs chez l'apprenant, dans le cadre de son apprentissage ; vise le développement de stratégies de progression et la correction des erreurs.	Pendant la formation
	Régulatrice : agit sur le processus d'apprentissage et les modalités de transmission des savoirs ; passe par une consultation individuelle ou de groupe.	
Evaluation sommative	Normative : fait un bilan, classe les apprenants les uns par rapport aux autres ; induit la mise en place de procédures de contrôle des acquis.	Pendant et après la formation
	Critériée : mesure l'état d'avancement de l'apprentissage par rapport aux objectifs à atteindre ; passe par la définition de critères d'évaluation, et d'indicateurs pour alimenter ces critères.	
	Certificative : vise la délivrance d'une certification institutionnellement et socialement reconnue comme garantie d'un niveau acquis.	

Tableau 2 : les différents types d'évaluation et leurs fonctions associées

De nouveau peut se poser la question de l'objet évalué, cette fois-ci en lien avec les différents types d'évaluation. L'évaluation sommative, dans chacune de ses fonctions, est résolument tournée vers la réalité pédagogique de la formation et des acquis des apprenants. S'agissant de l'évaluation formative, la fonction régulatrice, bien qu'elle implique les apprenants, semble plutôt relever du dispositif de formation, ou plus exactement de l'interaction que l'on cherche à mettre en place entre la réalité du déroulement de la formation et les modalités instituées par le dispositif. Concrètement, ce type d'évaluation pourra avoir des conséquences sur le dispositif, en ce sens qu'il vise indirectement son optimisation. L'évaluation prédictive, quant à elle, pourra vraisemblablement relever de réalités différentes selon le type de formation et le public ; cependant, je manque de données pour explorer plus avant cet aspect. Je m'en tiendrai en conséquence à l'évaluation prédictive appliquée à un dispositif de formation : dans sa fonction pronostique, elle vise la planification de l'action de formation, et l'identification des moyens nécessaires à celle-ci, sur la base d'objectifs définis en amont, dans la perspective de l'élaboration d'un dispositif de formation, mais aussi une projection de l'état du contexte post formation, c'est-à-dire concrètement de l'appréhension de l'évolution possible des compétences des individus visés par la formation. Dans sa fonction diagnostique, elle permet d'obtenir un descriptif précis d'une situation ou d'un dispositif, à un moment donné, de manière à en identifier les tenants et les aboutissants et à prendre des décisions en conséquence ; elle peut potentiellement intervenir à tout moment de la démarche ingénierique, et sera vraisemblablement motivée par un besoin ou un dysfonctionnement identifiés. Cette rapide mise au point effectuée, nous pouvons nous pencher plus avant sur ce que recouvre le concept d'évaluation d'un système de formation.

2.3.6 L'évaluation d'un dispositif de formation

2.3.6.1 Le référentiel d'évaluation

Figari (1994, page inconnue, référence via le cours d'ingénierie de la formation, ouvrage non consulté) définit un référentiel comme « un ensemble de référents choisis comme les plus pertinents pour traiter une question ». Cette simple définition générale suffit à montrer combien la démarche d'élaboration d'un référentiel d'évaluation est ouverte, parce que complètement dépendante du contexte dans lequel s'établit le processus d'évaluation. On ne peut envisager UN référentiel dans l'absolu, mais seulement une démarche type pour guider la réflexion. Cependant, il convient ici d'opérer une distinction entre l'évaluation des acquis des apprenants et l'évaluation d'un dispositif de formation. L'évaluation des acquis relève,

dans sa planification et dans son déroulement, d'une logique pédagogique. Comme cela a déjà été mentionné, le référentiel d'évaluation s'appuiera alors presque complètement sur le référentiel de formation, défini en amont de la formation, et permettra de vérifier les acquis des apprenants en termes de connaissances, de comportements et de compétences tels qu'ils sont définis dans ce document. Ces évaluations seront conduites au moyen des différents types d'évaluation décrits plus haut. Par ailleurs, à mon sens, l'évaluation des acquis des apprenants fait en fait partie intégrante de l'évaluation d'un dispositif de formation, dans la mesure où la réussite des apprenants est en soi un gage significatif de la réussite du dispositif. On peut donc envisager le système d'évaluation des acquis comme un sous-système d'évaluation du dispositif.

Au-delà de ce lien d'inclusion, l'évaluation proprement dite du dispositif relève d'une logique différente, parce qu'elle est moins transparente. Il est donc nécessaire de concevoir un référentiel d'évaluation de toutes pièces, exclusivement pensé pour le dispositif évalué. La démarche de conception sur laquelle je me suis fondé pour élaborer mon référentiel ne fait pas partie intégrante de la démarche ingénierique telle que présentée plus haut : il s'agit ici de la méthodologie d'évaluation par la référentialisation, élaborée par Figari (date inconnue) et présentée dans mon cours d'ingénierie. Cette nécessaire distinction opérée, on reconnaîtra quand même à cette démarche une nature résolument ingénierique. Sa méthodologie, à la fois claire et flexible, s'incarne dans les étapes suivantes : **(1)** déterminer et décomposer l'objet évalué, **(2)** définir le questionnement de l'évaluation, **(3)** élaborer des critères d'évaluation et **(4)** sélectionner des indicateurs. Je ne proposerai ici qu'une présentation décontextualisée, ma propre démarche, dans le cadre défini du stage, faisant l'objet d'une explicitation dans la troisième partie de ce mémoire (p.71).

- **(1) Déterminer l'objet** : il s'agit de répondre à la question : qu'évalue-t-on ? En effet, s'il apparaît évident que l'objet évalué sera presque toujours un dispositif de formation, il convient de découper celui-ci en autant d'éléments identifiables et isolables que possible, sur lesquels pourra porter l'évaluation. Il pourra s'agir, par exemple, des différents acteurs, des modalités, des objectifs, du pilotage, etc. La procédure effective de décomposition n'a pas fait l'objet, à ma connaissance d'une formalisation dans la littérature disponible sur le sujet. La capacité d'analyse de l'ingénieur semble être capitale ici pour assurer la pertinence de cette étape.

- **(2) Définir le questionnement** : on se demande alors : que cherchons-nous à savoir, à élucider concernant chaque élément de l'objet évalué ? Il s'agit concrètement, pour chaque élément retenu dans le cadre du référentiel, d'élaborer une ou plusieurs

questions directrices, pour envisager ces éléments selon une direction définie (encore une fois, on ne peut pas tout évaluer) : il est nécessaire de circonscrire clairement l'angle selon lequel chaque élément de l'objet sera évalué. Si l'on cherche à évaluer les objectifs de la formation, il sera très différent de se demander : les objectifs de la formation ont-ils été élaborés sur la base d'un référentiel métier ? ou bien, les objectifs de formation ont-ils été une référence pour la mise en place du dispositif de formation ? L'élaboration du questionnaire sert donc de cadre de réflexion pour l'objet évalué. Le choix de ces différentes directions semble être d'abord et avant tout conditionné par le positionnement de l'ingénieur face au dispositif évalué. Ce positionnement pourra relever d'une analyse personnelle, mais aussi d'une commande explicite.

- **(3) Elaborer des critères d'évaluation** : c'est-à-dire répondre à la question : sous quel angle de vue aborder l'élément à évaluer ? Le terme *critère* est défini par le CNRTL comme « un caractère, un principe, un élément auquel on se réfère pour juger, apprécier, définir quelque chose » (consultée en ligne le 27/08/2012, <http://www.cnrtl.fr/definition/crit%C3%A8re>). Concrètement, il s'agit d'élaborer des étalons de jugement pour envisager les questions directrices selon un angle particulier. Les critères seront formulés de façons très diverses, selon le champ auquel est rattachée la formation et surtout les objectifs de celle-ci. A titre d'exemple, on pourra citer quelques critères fréquents tels que la pertinence, la faisabilité, la crédibilité, l'adéquation avec un autre élément de référence, l'atteinte d'un objectif ou la motivation suscitée, le tout en lien avec un élément concret de l'objet évalué (les objectifs, les modalités d'apprentissage, les méthodes utilisées, etc.).

- **(4) Sélectionner des indicateurs** : il s'agit enfin de savoir sur la base de quelles informations nous allons évaluer. A titre d'exemple schématique, dans le cas de l'évaluation des acquis des apprenants, les indicateurs seront les données produites par l'apprenant et relevées par l'évaluateur au cours de la procédure d'évaluation. Pour un dispositif de formation, il s'agira de données chiffrées (pourcentages de réussite, évolution de la productivité, rentabilité financière, etc.) ou de données verbales ou textuelles (enquêtes de satisfaction). Chaque indicateur retenu, envisagé sous l'angle du critère qui lui correspond, devrait être en mesure de répondre à la/aux questions directrices élaborées en étape 2, et par là même d'évaluer chaque élément de l'objet évalué sous un angle particulier.

Nous retiendrons de cette présentation que le référentiel d'évaluation est un document indissociable de l'objet qu'il évalue et du contexte dans lequel cet objet est évalué. Pour

cette raison, il ne peut être lui-même envisagé comme produit, mais seulement comme processus, dans le cadre d'une démarche en quatre étapes. L'évaluation des acquis des apprenants se base sur le référentiel de formation, qui liste explicitement les connaissances et les compétences à acquérir, tandis que l'évaluation d'un dispositif de formation passera par l'élaboration systématique d'un référentiel d'évaluation sur mesure, adapté au moment, au contexte et au but de l'évaluation. De ce dernier, nous retiendrons par ailleurs la définition suivante :

procédure d'élaboration d'un document servant de base à l'évaluation d'un dispositif de formation, motivée par des objectifs clairs d'évaluation, visant la décomposition cohérente et significative d'un dispositif en autant de sous-dispositifs identifiés, auxquels l'évaluateur adjoint une direction réflexive adaptée et des critères d'évaluation pertinents, en vue de sélectionner les indicateurs les mieux à même de juger de l'état dudit dispositif à un moment et dans un contexte donnés.

2.3.6.2 Evaluer un dispositif de formation : quels critères ?

Ce point revient à répondre à la question : quand on évalue un dispositif de formation, quels aspects peut-on/doit-on évaluer ? Je m'appuierai ici principalement sur le travail de Gerard (2001, pp.53-77). Cet auteur théorise l'évaluation d'un dispositif de formation comme s'appuyant sur cinq critères-clés : l'efficacité, l'efficacité et l'équité d'abord, qui font le consensus chez les spécialistes du domaine, l'équilibre et l'engagement ensuite, qui semblent relever d'une initiative plus personnelle de l'auteur (pp.54-55). Il convient maintenant de développer et d'explicitier ce que recouvrent ces cinq critères :

- **L'efficacité** : « pour être de qualité, un système de formation doit être efficace. Cela veut dire qu'il doit permettre d'atteindre ses objectifs. » (p.56). L'efficacité d'un dispositif de formation se mesure donc en relation avec les objectifs de la formation. Mais il convient ici d'opérer une distinction entre les objectifs de type pédagogique, et les objectifs en tant qu'effets attendus sur le terrain. Comme l'explique bien l'auteur,

l'efficacité d'un système de formation doit [...] non seulement être estimée par rapport au produit tel qu'il se présente à la sortie du système, mais aussi par rapport à la place et au rôle qu'occupe ce produit dans la société une fois qu'il est sorti du système. (*idem*)

L'évaluation de l'efficacité du dispositif va donc être soit « interne », soit « externe ». L'évaluation interne porte sur l'atteinte des objectifs, donc les produits de la formation, au sein même du dispositif, « c'est-à-dire [les] performances [du dispositif] sans

considérer [la] mise en application [des produits] ou leurs conséquences hors du système.» L'évaluation de l'efficacité externe va quant à elle porter sur les conséquences ou les effets attendus de la formation hors du dispositif ; « elle revient à se demander si les avantages attendus, relativement à des objectifs à la suite de la formation, sont réalisés. » Cette distinction n'est pas sans rappeler celle opérée par Wittorsky entre capacité (compétence décontextualisée) et compétence (*cf. supra*). On peut envisager que l'évaluation de l'efficacité interne pourrait permettre d'inférer sur l'efficacité externe d'un dispositif de formation. D'autre part, on retrouve bien ici l'importance des différents niveaux de l'ingénierie : l'évaluation interne relève de l'ingénierie des dispositifs de formation, alors que l'évaluation externe permettra de valider la pertinence des décisions prises au niveau politique.

- **L'efficience** : si l'efficacité d'un dispositif de formation s'évalue dans l'absolu, l'efficience permet en revanche de mesurer le rapport entre l'efficacité et l'investissement. « Il s'agit de mettre en relation les produits du système avec les ressources — qu'elles soient institutionnelles, humaines, matérielles, financières, spatiales, temporelles ou encore méthodologiques — qui ont été mises à sa disposition » (p.63). On voit ici que la rentabilité inclue bien sûr la dimension financière, mais pas seulement : le temps, les modalités pédagogiques et les moyens humains font partie de l'équation. Cette démarche d'évaluation revient à optimiser le fonctionnement d'un dispositif de formation, ce qui est tout à fait en accord avec les principes de l'ingénierie de la formation.

- **L'équité** : cette donnée semble au premier abord s'éloigner de la logique ingénierique pour se tourner vers des considérations plus sociologiques, voire philosophiques. Cependant, l'auteur défend cette position en ce que le souci de l'équité est « un gage de réussite » (p.62) pour un dispositif de formation. En effet, s'assurer de l'équité dans la délivrance de la formation « doit permettre d'entretenir un climat social serein et propice à la réalisation des objectifs de l'entreprise ». La formation est alors envisagée comme étant au service du bon fonctionnement de l'entreprise, et participant activement de l'épanouissement de ses salariés. Cependant, on peut raisonnablement supposer que le souci de l'équité aura des conséquences positives également au sein même du dispositif de formation, dans le déroulement de la formation et l'efficacité de la transmission des savoirs et des compétences, dans la mesure où tous les apprenants se sentiront traités sur un pied d'égalité.

- **L'équilibre** : « un enseignement équilibré est celui qui parvient à prendre en compte toutes les dimensions du savoir » (p.67). On est là, de nouveau, dans une logique politique, puisque l'équilibre est fortement conditionné par la planification du développement des compétences et la réelle prise en compte des besoins des salariés, en addition des besoins de l'entreprise. « Evaluer l'équilibre d'un système de formation consistera essentiellement à vérifier qu'il propose une variété de types de formation » (*idem*). J'envisage ce critère d'évaluation comme la vérification de la conformité des objectifs d'apprentissage avec les besoins des apprenants, et la répartition équilibrée des premiers sur les seconds.

- **L'engagement** : il s'agit principalement ici de « motivation », soit de la capacité d'un dispositif de formation à susciter de la motivation de la part des apprenants qui l'intègrent. L'auteur ne cache pas l'importance qu'il accorde à ce critère :

l'engagement nous semble constituer la qualité première et indispensable de tout système de formation : tout simplement celle de donner aux apprenants — qu'ils soient élèves, étudiants, chômeurs, travailleurs, etc. — l'envie d'apprendre et de provoquer l'engagement de ceux-ci dans une démarche d'apprentissage. (p.69)

Pour évaluer l'engagement au sein d'un dispositif, l'auteur propose une série de questions directrices, donc voici un extrait à titre d'exemple : « quels incitants à la formation le système fournit-il ? des primes à la formation ? des possibilités de promotion ? des crédits-temps ? etc. »

Ce point nous a permis de préciser les critères généraux selon lesquels un dispositif de formation peut être évalué. Cependant, ils ne représentent que des champs de focalisation très larges, qu'il faudra systématiquement préciser en fonction du contexte et du dispositif ; pour ce faire, l'outil de prédilection de l'ingénieur pédagogique restera le référentiel d'évaluation. Par ailleurs, il convient ici d'apporter une précision terminologique concernant le terme « critère ». En effet, il ne relève pas de la même réalité dans le cadre de l'élaboration d'un référentiel d'évaluation et dans celui des critères-clés de Gerard (1992). Dans le deuxième cas, il est manifeste que ces critères-clés, très larges, correspondent à l'évaluation d'un ou plusieurs dispositifs dans leur ensemble, et ne peuvent pas être appliqués aux sous-éléments identifiés (peut-on évaluer l'efficacité d'un objectif ? l'équilibre de la communication ?). Je les considère donc comme des directions, qui pourraient permettre, en amont de l'élaboration du référentiel, de définir clairement les objectifs de l'évaluation.

2.3.7 Cas particulier : le recours aux entretiens semi-directifs

Les ESM, parfois également nommés entretiens non directifs, ne sont jamais vraiment apparus comme représentatifs de l'ingénierie de la formation, au cours de ma recherche ; ils ont été expérimentés et théorisés au départ dans le champ des sciences humaines. Cependant, dans la mesure où ils ont largement participé à ma démarche sur le terrain de stage, il convient de s'arrêter ici, d'une part, sur leur nature et la façon dont ils sont conduits, mais aussi, d'autre part, sur la place qu'ils occupent dans le domaine de l'ingénierie. Ainsi, d'après Michelat (1975), les ESM,

[cherchent] à faire assumer par la personne interviewée le rôle d'exploration habituellement détenu par l'enquêteur ; ce dernier ne joue plus alors qu'un rôle de facilitation et de soutien. On part ainsi de l'idée que la personne interrogée est la plus apte à explorer le champ du problème qui lui est posé, en fonction de ce qu'elle pense et ressent. (p.229)

On voit ici combien cette démarche donne de l'importance au répondant, qui est laissé libre d'explorer la situation qui lui est soumise selon l'angle qui lui paraît le plus approprié, et de formuler ses réponses en des termes qui lui sont propres. Ainsi, cette procédure de recueil de données semble la plus adaptée pour faire ressortir les représentations profondes et véritables des sujets interrogés. Par opposition, le questionnaire fermé ne propose, dans son fonctionnement intrinsèque, que des options de réponses possibles, donc forcément biaisées par le point de vue de son auteur. Michelat (1975) n'hésite pas à pointer du doigt les limites de cette démarche :

dans un entretien par questionnaire, il y a structuration complète du champ proposé à l'enquêté, celui-ci ne peut répondre qu'aux questions qui lui sont proposées, dans des termes formulés par le chercheur et dits par l'enquêteur qui détient le monopole de l'exploration sinon de l'inquisition. (p.230)

En effet, le choix de recourir à un ESM

repose également sur l'hypothèse que l'information la plus facilement accessible, celle que l'on atteint par questionnaire, est la plus superficielle, la plus stéréotypée et la plus rationalisée, [...] [et] qu'il existe une relation entre le degré de liberté laissé à l'enquêté et le niveau de profondeur des informations qu'il peut fournir. (*idem*, p.231)

J'ai fait mienne cette hypothèse : il apparaît évident qu'un questionnaire aux enseignants de l'AF de Chengdu ne m'aurait permis d'obtenir que des informations cadrées par mon point de vue et ma façon de formuler les questions et les réponses possibles, et qu'il n'aurait

de plus pas autorisé les enseignants à dépasser le cadre que j'avais artificiellement envisagé pour explorer des aspects que mon analyse extérieure n'avait pas mis à jour. Les avantages de cette démarche apparaissent ici clairement et justifient qu'elle ait été retenue dans le cadre du stage : il était nécessaire de laisser aux acteurs de la structure la liberté d'analyser eux-mêmes chacun des aspects qui leur seraient proposés pour que la recherche soit pertinente.

S'agissant de la conduite effective de l'entretien, je me suis tourné vers l'ingénierie de la formation. Dans ce domaine, les ESM sont employés pour toute forme de recherche visant l'identification de besoins ou de dysfonctionnements. De nouveau, on voit que cette démarche intervient dans le cadre d'une évaluation, et vise donc l'optimisation d'une unité de travail ou d'un contexte. Romelaer (2005, dans : Roussel et Wacheux) formalise la procédure de conduite de l'entretien par certains termes-clés (pp. 102-104) : la « phrase d'entame » correspond à un énoncé large, parfois sous la forme d'une question, dont l'objectif est de fixer un cadre à l'entretien, en accord avec celui de la recherche effectuée, mais suffisamment large pour que le répondant puisse explorer ce sujet lui-même, dans son propre langage et selon l'angle qui lui paraît le plus approprié. Par la suite, au cours de l'entretien, l'interviewer est appelé à effectuer des « reformulations-résumés » des propos de l'interviewé, de manière à ce que ce dernier puisse confirmer ou infirmer ce qu'il a dit, mais surtout pour l'inviter à explorer plus avant ses propres propos et ses propres représentations. Enfin, quand cela est pertinent, l'interviewer propose une « phrase de relance », généralement fondée sur les propos antérieurs du répondant, mais pouvant occasionnellement aussi ouvrir l'entretien sur un nouvel aspect du sujet. Le schéma suivant (schéma 4) résume bien la démarche des ESM en ingénierie de la formation :

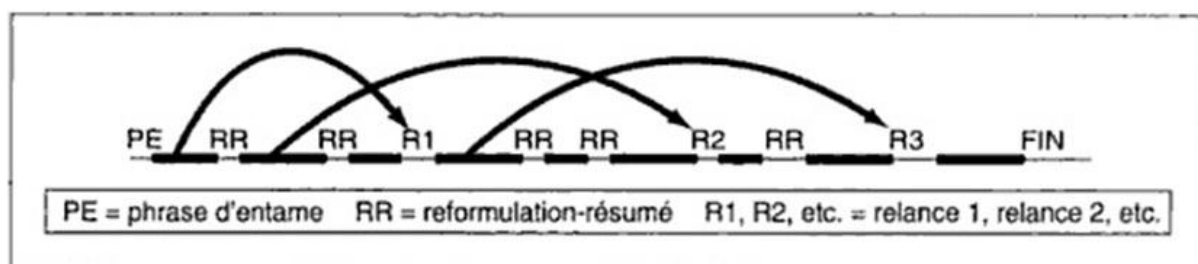


Schéma 4 : « Un schéma de conduite d'entretien, avec reformulations-résumés et relances », d'après Romelaer (2005, dans : Roussel et Wacheux, p.104)

La démarche globale des ESM est représentative du positionnement de l'ingénierie vis-à-vis du critère d'efficacité : l'efficacité réelle prime manifestement sur l'efficacité de surface, qui correspond en fait à la rentabilité maximale proposée par les questionnaires fermés,

beaucoup moins lourds à mettre en place et à traiter. On se souvient également de l'importance de l'efficacité en ingénierie : les ESM, malgré l'investissement horaire et financier qu'ils requièrent, permettent, plus que n'importe quel autre moyen de recueil, d'obtenir des informations prenant en compte l'ensemble des dimensions de la situation envisagée, puisqu'il s'agit même de la seule démarche qui autorise d'aller au-delà de ce qu'une analyse approfondie pourrait permettre d'identifier, au-delà du connu, du concevable et du prévisible. D'autre part, de par la justesse des données qu'elle fournit, elle est gage d'une plus grande efficacité sur le terrain, quelle que soit l'action envisagée à sa suite. En ce sens, le retour sur investissement semble assuré. Nous conserverons de l'entretien semi-directif la définition suivante :

procédure de recueil de données sous forme d'entretien, le plus souvent individuel, généralement enregistré, basée sur un référentiel d'évaluation élaboré en amont, selon laquelle un cadre de réflexion, caractérisé par une phrase d'entame ouverte, est soumis à l'analyse libre et introspective d'un répondant, concerné de près ou de loin par le cadre proposé ; elle se caractérise par la grande latitude laissée au répondant, le positionnement en retrait de l'interviewer et l'adoption de modalités d'expression et d'une terminologie adaptées au répondant.

2.2.8 Un concept à part : la remédiation

La remédiation ne fait pas partie, à ma connaissance, des concepts fondateurs de l'ingénierie de la formation, bien qu'elle doive sûrement y avoir une place. Sa présentation se justifie cependant ici par le fait qu'elle a déjà été mentionnée plusieurs fois, et le sera encore dans la suite de ce mémoire. Et pour cause : le terme apparaît dans l'intitulé même de la mission de stage. La remédiation serait en soi un « néologisme souvent employé en pédagogie », à en croire la définition proposée par le site Internet de la PRomotion des Initiatives Sociales en Milieux Educatifs (désormais notée PRISME, consulté le 29/08/2012, <http://www.prisme-asso.org/spip.php?article1165>). Dans un dictionnaire de langue française comme le CNRTL, l'entrée *remédiation* n'existe pas (ce qui tendrait à appuyer l'idée qu'il s'agit d'un néologisme), mais propose cependant un renvoi vers le verbe *remédier*. Ce dernier, dans son acception courante, est à comprendre comme « apporter un remède, porter remède à ; combattre par les moyens, par les mesures approprié(e)s » (consulté le 29/08/2012, <http://www.cnrtl.fr/definition/rem%C3%A9dier>). La remédiation pourrait donc se définir par l'action d'apporter une amélioration à un dysfonctionnement constaté, par les moyens les plus appropriés. Cette définition sous-tend que l'action de remédiation s'inscrit dans la continuité d'étapes précédentes. Ainsi, il faut d'abord identifier un dysfonctionnement

(spontanément ou dans une logique d'analyse), puis analyser la situation pour définir les moyens les plus appropriés pour contrevenir au problème identifié ; seulement alors pourra intervenir la remédiation. Elle s'inscrit donc dans un processus d'analyse et de réflexion indispensable à sa réalisation.

Au-delà de cette définition générale, la notion de remédiation peut être précisée dans le cadre de la formation. Ainsi, le site Internet de PRISME, déjà cité, définit la remédiation comme l' « action de remédier aux difficultés et lacunes des élèves en risque d'échec scolaire par diverses procédures de type soutien scolaire, programme d'aide individualisée, rattrapage, etc.). » Par ailleurs, dans le Bulletin Officiel n°33 du 20 septembre 2007, la Commission Générale de Terminologie et de Néologie pour le vocabulaire de l'éducation définit la remédiation comme la « mise en œuvre des moyens permettant de résoudre des difficultés d'apprentissage repérées au cours d'une évaluation » (consulté le 29/08/2012, <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/33/CTNX0710380K.htm>). J'ai enfin trouvé, au détour de mes recherches, la mention d'un *dispositif de remédiation*, qui a retenu mon attention du fait de l'importance du concept de dispositif en ingénierie de la formation (*cf. supra*), bien que cette mention apparaisse dans un document en lien avec la didactique des mathématiques en milieu scolaire. Charnay et Mante (1990-1991) justifient ainsi le choix du terme :

nous parlons de dispositifs [de remédiation] plutôt que de situations car nous pensons que ce ne sont pas quelques activités isolées qui vont permettre aux élèves de remédier à leurs erreurs mais plutôt un enchaînement de situations. L'élaboration d'un dispositif de remédiation suppose bien sûr le choix des activités, mais aussi celui d'une certaine gestion de ces activités. (p.53)

On retrouve une certaine logique ingénierique dans cette justification, notamment dans le terme *gestion*. Un dispositif de remédiation pourrait donc se définir comme l'ensemble organisé et coordonné des activités visant la correction ou l'amélioration de problèmes ou de dysfonctionnements précédemment identifiés. Cependant, la remédiation apparaît ici comme clairement centrée sur les difficultés rencontrées par les apprenants au cours de leur apprentissage. Or, ce n'est pas sur ce domaine que porte la mission de stage qui m'a été confiée, mais bien sur le dispositif de formation lui-même. Par ailleurs, plutôt que de remédiations, l'intitulé de la mission mentionne des « propositions de remédiation ». J'entendrai donc ici une proposition de remédiation comme

l'énoncé de procédures de divers types, basé sur la mise en évidence d'un dysfonctionnement précis, identifiable et avéré, organisé selon une logique d'efficacité et de pertinence, et dont la mise en pratique vise la compensation ou la disparition du dysfonctionnement mis en cause.

2.5 Le point sur le cadre conceptuel

Nous avons successivement envisagé l'ingénierie de la formation, ses fondamentaux, les concepts et les outils principaux qui la sous-tendent, ainsi que la démarche type qui permet de la mettre en pratique. Nous retiendrons de cette présentation la logique certaine qui lie l'ensemble de ces éléments : la dimension ingénierique et son souci de rigueur, d'opérationnalité et d'efficacité se retrouvent en chacun d'eux, mais surtout dans la démarche globale qui les *coordonne*, pour reprendre le terme de Le Boterf (*cf. supra*). Par-delà ce constat général, dans le cadre plus restreint de ma problématique, la question se pose toujours de savoir dans quelle mesure cette démarche et les concepts qui y sont associés peuvent permettre l'amélioration d'un dispositif de formation en FLE. La partie qui va suivre se propose d'explorer en profondeur cette question, sur la base de la mission que j'ai menée et des concepts que j'ai présentés. Cependant, un dernier aspect du problème n'a pas encore été soulevé : celui du transfert de concepts théoriques d'un champ à un autre, et cette opération n'est pourtant pas sans risques. Gillet (1998), se pose ainsi ouvertement la question des conditions de la pertinence d'une telle démarche :

à partir de quand l'importation d'un concept relevant d'une discipline à l'intérieur d'une autre devient-elle illégitime ? Quelles sont les limites, et quels sont les dangers de la métaphore ? Comment éviter que la séduction d'une homonymie [...] ne conduise à assimiler les concepts signifiés ? [...] Un concept tire sa signification de son application à un domaine de pensée, dans un domaine de pensée [...]. (p.23)

Il apparaît ici clairement que le rapprochement entre les deux domaines que sont l'ingénierie de la formation et la didactique du FLE devra se faire de façon réfléchie et critique, selon les réalités propres à chacun des deux. Je garderai cette recommandation à l'esprit dans l'exposition de mon analyse.

Partie 3

-

**L'ingénierie de la formation appliquée
au dispositif de formation en FLE de
l'AF de Chengdu**

3.1 Rétrospective sur la démarche ingénierique...

3.1.1 Dans la définition de la mission

Il n'est probablement pas inutile de rappeler ici que mon stage s'est déroulé de façon particulière, notamment en ce qui concerne l'élaboration de la problématique qui va guider ma réflexion au cours de cette dernière partie. En effet, cette mission a schématiquement comporté deux parties : la première s'est conclue avec la conduite de l'évaluation diagnostique, tandis que la seconde a pris la forme d'une recherche de remédiations, fondée sur les résultats de l'évaluation ; la problématique a vu le jour exactement à la jonction entre les deux. Ce qui est remarquable, c'est que, au cours de la première partie du stage, je n'avais pas conscience d'être déjà entré dans mes fonctions de stagiaire et de répondre à un besoin de la structure : j'avais alors pour objectif personnel de mettre en lumière un besoin auquel j'aurais pu répondre, sans me rendre compte que l'absence de besoins identifiés était en fait le dysfonctionnement auquel il fallait remédier en priorité.

Ainsi, avant que la mission de stage ne prenne la forme d'une évaluation diagnostique, j'avais fait plusieurs propositions que j'espérais pertinentes, depuis un module de formation à l'apprentissage en autonomie jusqu'à un projet de référentiel de formation à l'échelle du Réseau des Alliances françaises de Chine. Spontanément, ces propositions ciblaient le niveau de l'ingénierie des dispositifs de formation, puisque je souhaitais sortir de mes fonctions habituelles d'enseignant et de concepteur de matériel pédagogique, mais elles ne reposaient que sur une analyse incomplète et sauvage du terrain et se retrouvaient donc discréditées par le manque de données fiables pour venir les appuyer. Rétrospectivement, et à la lumière des concepts de l'ingénierie et d'une réflexion approfondie sur cette situation, les faiblesses de cette démarche apparaissent clairement : le niveau de l'ingénierie des politiques (analyse et planification) n'avait pas été mobilisé en amont, et les besoins de la structure et du public n'avaient pas fait l'objet d'une analyse fiable sur laquelle s'appuyer. Dès lors, il était impossible de définir une mission de stage de façon rationnelle. Ce que j'ai mis plus d'un mois à comprendre, en tâtonnant sur le terrain (développement de mes compétences ingénieriques selon la première voie de Wittorsky, cf. schéma 3, p.49), aurait pu être identifié immédiatement si j'avais eu, en amont, des connaissances et des compétences appropriées en ingénierie de la formation. J'aurais immédiatement noté les carences au niveau des politiques, soit l'identification des besoins et la définition des objectifs généraux. On peut donc dire que ma démarche a tendu vers la logique

ingénierique, quoiqu'inconsciemment, sans l'appui des notions qui auraient pu faciliter mon expertise.

Arrivé à ce point-là du stage, je n'avais pas conscience de l'importance de cette découverte : j'ai vécu cette situation comme un échec, car je ne parvenais pas à définir une mission de stage pertinente. De plus, une part significative de mon temps de stage s'était écoulée et je ressentais une pression forte au niveau des délais. J'ai alors bénéficié de l'aide et des conseils de D. Remaud, et je me suis appuyé sur son expertise ingénierique pour sélectionner la procédure la plus adaptée, de manière à répondre aux besoins de la structure. La mise en place de l'évaluation diagnostique du dispositif de l'AF de Chengdu a ainsi été décidée, en accord avec le responsable de stage sur place, et s'est imposée comme le centre de ma mission. Rétrospectivement, la pertinence de ce choix m'apparaît clairement, comme je vais tenter de le démontrer dans le point suivant.

3.1.2 Dans la mise en place et la conduite de l'évaluation diagnostique

3.1.2.1 Elaboration du référentiel d'évaluation

Pour concevoir mon référentiel d'évaluation, j'ai scrupuleusement respecté les quatre étapes d'élaboration préconisées par Figari (date inconnue) dans le cadre de son évaluation par la référentialisation, et telles que décrites dans la partie précédente (pp.57-60) : déterminer l'objet, définir le questionnement, élaborer des critères et sélectionner des indicateurs. Leur mise en application au domaine du FLE n'a demandé aucune adaptation. En effet, on s'en souvient, la démarche d'élaboration d'un référentiel d'évaluation a cela de particulier qu'elle a été formalisée hors de tout objet, de tout contexte et de tout objectif spécifique. Ainsi, c'est sur ces trois éléments que porte le transfert. On voit bien ici que ce type d'évaluation est en fait potentiellement adaptable à toute situation. En contrepartie, je me suis rendu compte que l'intervenant est tenu de remettre en question chacun de ses choix, au cours de la conception du référentiel, pour s'assurer de leur pertinence. Cette posture de questionnement s'est principalement appuyée sur les caractéristiques intrinsèques de l'ingénierie : rigueur et efficacité. Dans les faits, il s'agissait de parvenir à un équilibre entre, d'une part, l'exhaustivité, c'est-à-dire rigoureusement évaluer l'ensemble du dispositif, et non pas seulement une partie, et, d'autre part, la pertinence et l'efficacité, à savoir ne pas s'égarer dans des considérations qui n'étaient pas réellement en lien avec le dispositif évalué, ce qui aurait été contreproductif.

Au-delà de ce constat général, on retrouve l’empreinte de la démarche ingénierique à d’autres moments-clés de l’élaboration du référentiel. Ainsi, il a fallu cerner ce dernier, de manière à pouvoir le subdiviser ensuite en sous-éléments (première étape de la démarche). Ce travail d’identification est passé par un approfondissement de l’analyse du contexte et du dispositif ; on retrouve un témoignage explicite de cette volonté dans la première partie de ce mémoire, lors de la présentation des spécificités du public du dispositif (p.21). Ce travail relève sans aucun doute de l’ingénierie politique (p.33). En effet, j’ai tiré de cette analyse une vision à la fois globale et détaillée du dispositif évalué, qui m’a permis de descendre au niveau de l’ingénierie des dispositifs de formation pour tenter de modéliser le dispositif en question (ce qui correspond partiellement à la démarche itérative recommandée par Le Boterf, 1999, p.40 de ce mémoire). Cependant, à ce stade de la progression du stage et de ma réflexion, je n’avais pas encore assimilé la notion de dispositif telle que je l’ai présentée dans la seconde partie de ce mémoire (p.41). Mes choix ont donc plutôt été guidés par une logique de terrain que par une logique conceptuelle, et témoignent d’une certaine maladresse méthodologique. La vision que j’avais alors du dispositif de formation peut être modélisée comme dans le tableau suivant (tableau 3) :

Public	Nationalité	Chinoise
	Moyenne d’âge	18 à 25 ans
	Niveau d’études	Fin de lycée à fin de licence
	Biographie langagière	<ul style="list-style-type: none"> - Sichuanais (variété de chinois locale) langue maternelle, pour une forte majorité - Mandarin langue maternelle et langue de scolarisation, pour tous - Anglais 1^{ère} langue étrangère, à niveau variable - 2^{ème} langue étrangère variable, occasionnellement quelques bases en français
Objectifs	Objectifs du public	Obtenir un visa pour partir étudier en France, ce qui implique : <ul style="list-style-type: none"> - de valider un niveau B1 au test du TCF ou du TEF - de passer avec succès l’entretien Campus France
	Objectifs de la formation	<ul style="list-style-type: none"> - Objectif à court terme : amener les apprenants au niveau B1 - Objectif à long terme : inconnu

Pédagogie	Approche retenue	Approche communicative (effective) et actionnelle (souhaitée), basée sur les recommandations et les référentiels du CECR
	Manuels support	<i>Latitudes 1 & 2 ; Alter Ego + 1 & 2 (à venir)</i> , cela incluant : <ul style="list-style-type: none"> - Contenus linguistiques - Contenus culturels - Contenus pragmatiques
	Evaluation	Evaluations sommatives à chaque fin d'unité et de niveau. Pas de procédures explicites d'évaluation formative ou d'autoévaluation
	Profil des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement confié à des binômes franco-chinois - Enseignants français diplômés en didactique du FLE - Enseignant chinois majoritairement diplômés en français, langue étrangère appliquée (LEA)
Horaires	Nombre d'heures	2 fois 250 heures (une session pour chaque manuel, soit une session par niveau validé du CECR)
	Rythme	25 heures/semaines, 5 heures/jour du lundi au vendredi 10 heures/semaines, 5 heures/jour les samedis et dimanches
	Horaires	De 9h à 12h et de 13h30 à 17h30 De 9h30 à 12h et de 13h30 à 16h

Tableau 3 : tentative de modélisation du dispositif de formation en FLE de l' Af de Chengdu

Ce tableau pourra paraître réducteur, et certainement perfectible ; rétrospectivement, si j'avais eu toutes les clés en main au moment de cette modélisation, j'aurais procédé autrement : j'aurais subdivisé le dispositif en prenant en compte l'ensemble des sous-dispositifs identifiables, tel le dispositif de recrutement et de formation des enseignants que je n'avais alors pas envisagé ; j'aurais été plus exhaustif. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que, en ingénierie de la formation, l'importance de l'exhaustivité est contrebalancée par les soucis permanents d'efficacité et d'efficience, visant la viabilité du dispositif et la rentabilité de toute action entreprise dans le cadre de ce dernier (cf. l'historique et la définition générale de l'ingénierie de la formation, p.31, et les critères-clés de Gerard, p.60). Il me semble que ce précepte a inconsciemment guidé ma réflexion. Cette modélisation a servi de base au découpage du dispositif tel qu'il apparaît dans le référentiel ; j'y ai néanmoins ajouté par la suite, sur la base d'une observation et d'une réflexion de terrain,

d'autres aspects, tels le suivi des apprenants ou la communication interne et externe (la grille complète est disponible en annexe, p.115).

Au cours des étapes suivantes de l'élaboration du référentiel, la démarche ingénierique a de nouveau été mise à contribution pour envisager l'angle sous lequel cette évaluation allait être conduite (2^{ème} étape de l'élaboration). En effet, c'est un souci de rationalisation de l'objet évalué qui m'a conduit à retenir le public du dispositif comme l'élément central. De fait, le public en lui-même n'allait pas être évalué, mais chacun des éléments du dispositif est en rapport, de près ou de loin, avec lui. Pour préciser encore ce point de vue, j'ai alors décortiqué chaque caractéristique du public pour déterminer celle qui était la plus importante dans la définition des éléments du dispositif. Indéniablement, il s'agit des objectifs d'apprentissage des apprenants, eux-mêmes conditionnés par leurs besoins. Mon hypothèse était de plus renforcée par la présence du besoin en ingénierie de la formation (cf. la citation de Pain, 2003, p.43). Ma question directrice globale, qui allait également servir de phrase d'entame lors des entretiens semi-directifs, a en conséquence été formulée ainsi : *en quoi la formation proposée correspond-elle aux besoins du public ?* A partir de cette direction globale, j'ai pu mettre en place une « boucle d'itération » (Le Boterf, 1999, p.40 de ce mémoire), effectuer des allers retours entre le point de vue global et chacun des éléments référencés du dispositif et ainsi élaborer des questions directrices et des critères de jugement en accord avec la question générale. Au-delà de la démarche en quatre étapes, je suis ainsi parvenu, en respectant certains préceptes de base de l'ingénierie de la formation, à donner un objectif clair et un cadre rationnel à mon évaluation. A titre d'exemple, je propose ici un extrait du référentiel d'évaluation que j'ai conçu (tableau 4) ; la totalité du document est disponible en annexe (p.115).

Eléments observables	Critères	Indicateurs (éléments de représentations)
Objectifs de la formation	Clarté pour les étudiants	
<i>Sont-ils définis par les objectifs d'apprentissage des étudiants ?</i>	Adéquation avec les objectifs des étudiants	

Tableau 4 : extrait du référentiel d'évaluation conçu pour l'évaluation du dispositif de formation en FLE de l'AF de Chengdu

3.1.2.2 Recueil et analyse des données

Durant la conduite des entretiens semi-directifs, qui se sont entièrement déroulés en français, trois éléments principaux ont guidé ma réflexion et mes pratiques : tout d'abord, le souci de respecter la démarche de référence telle qu'elle a été présentée dans la partie précédente (p.63), particulièrement s'agissant de la liberté d'expression laissée aux répondants (souci d'efficacité réelle) ; en contrepoint de cela, j'ai porté une attention particulière à l'instauration du cadre de l'entretien, de manière à éviter des dérives contreproductives dans les propos des répondants, en soignant notamment la formulation de mes questions et de mes relances, sur la base d'une prise de notes aussi précise que possible (*idem*, et cela est également révélateur de mon souci d'efficience) ; enfin, j'ai tenté d'inclure dans cette démarche les spécificités du contexte dans lequel se déroulaient les entretiens, particulièrement lorsque que je me suis entretenu avec les enseignants chinois. En effet, je me suis vite rendu compte que la conduite d'un entretien relevait d'une logique différente selon la nationalité et la formation du répondant : là où les enseignants français étaient en mesure de discourir relativement aisément sur la plupart des aspects soumis à leur réflexion, les enseignants chinois avaient tendance à répondre par des formules de contournement, telles « dans l'ensemble, ça va » (réponse à la question : *les objectifs de la formation te paraissent-ils adaptés aux objectifs des apprenants ?*), « c'est bien » (*les contenus linguistiques sont-ils adaptés aux besoins des étudiants ?*), ou encore à se dévaloriser spontanément : « je ne sais pas », « je ne connais pas », « ça, c'est les professeurs français qui s'en occupent », en réponse aux questions en lien avec la communication, le test de placement et les examens oraux. Cela m'obligeait à les relancer beaucoup plus fréquemment et donc par là même à cadrer leur réflexion de façon préjudiciable. J'ai en conséquence cherché à contourner ce problème.

Dans un premier temps, mon analyse du contexte chinois m'a permis de porter un regard critique, quoique probablement biaisé, sur les raisons de ces réactions. Ainsi, de par leur formation axée sur l'objet langue plutôt que sur la pédagogie (ce qui est par ailleurs bien compréhensible), la plupart des enseignants chinois n'ont que peu de connaissances en didactique des langues, surtout s'agissant de la terminologie occidentale moderne de ce domaine. J'ai donc tout d'abord procédé à une adaptation du lexique utilisé selon le sujet (*idem*, il s'agit de l'importance de s'exprimer dans le langage du répondant) : par exemple « apprenant » est devenu « étudiant », « contenus linguistiques » a été remplacé par une périphrase (« ce que l'on enseigne en classe, la grammaire, le vocabulaire, etc. »), et « méthodologie » a été reformulé en « façon d'enseigner ». D'autre part, les enseignants chinois ressentent naturellement une certaine insécurité linguistique dans un cadre

francophone formalisé ; j'ai pu le constater lors des quelques réunions pédagogiques de l'AF de Chengdu auxquelles j'ai participé : ils s'expriment peu, toujours brièvement et très rarement spontanément. Pour revenir aux entretiens, ils me donnaient l'impression de les vivre comme une mise à l'épreuve, de redouter de donner une réponse ridicule aux questions posées et d'ainsi « perdre la face », notion très importante dans la culture chinoise. Je me souviens encore de quelques réactions pré-entretien, donc non enregistrées, qui témoignaient de cet état de fait : ils me pressaient instamment de les informer du contenu de l'entretien avant la phase d'enregistrement, ou anticipaient sur la prétendue piètre qualité de leur *performance orale* à venir (comme s'il s'agissait d'un examen !), en se dévalorisant immédiatement. En conséquence, durant l'entretien, ils mobilisaient leurs efforts cognitifs sur la correction de leur discours, au détriment de la réflexion qu'ils auraient pu mener sur le sujet de l'entretien ; cela se ressentait dans les nombreuses hésitations, ainsi que dans les autocorrections fréquentes sur des points de morphosyntaxe (par exemple : concordance des temps) et des nuances de lexique (notamment s'agissant du lexique spécialisé), pourtant anodins dans le cadre de ces entretiens, dans lesquels le fond était bien plus important que la forme.

Pour tenter de contrevenir à ces écueils, j'ai procédé à une modification de la procédure de conduite des entretiens : quand cela paraissait nécessaire, je cadrerais l'entretien en resserrant mes questions sur des sujets avec lesquels les enseignants chinois seraient à l'aise, notamment les habitudes éducatives du public chinois (*est-ce que tu penses que notre façon d'enseigner est adaptée pour les étudiants chinois ?*) ou les caractéristiques de l'enseignement de la morphosyntaxe en langue source (*à ton avis, est-ce que c'est mieux d'enseigner la grammaire en français ou en chinois ?*). Ce procédé s'est avéré payant : en général, après quelques minutes de discours sur des sujets familiers, les enseignants chinois étaient moins réticents à basculer dans d'autres domaines, et j'ai pu conduire la plupart des entretiens de façon satisfaisante. Cette démarche et cette adaptation de ma part ne sont pas à proprement parler ingénieriques. Néanmoins, elles ont été initiées et conditionnées, d'une part, par mon souci d'efficacité et ma volonté de remise en question permanente, de manière à garder un contrôle objectif sur mes pratiques, et, d'autre part, par la vision globale que me poussait à avoir le point de vue ingénierique : c'est en cherchant à prendre tous les éléments du contexte en compte que je suis parvenu à cette solution équilibrée.

Plus globalement, ce souci de pertinence dans la démarche m'a accompagné tout au long de ce travail. Ainsi, j'ai cherché à respecter, autant que faire se pouvait, la position neutre recommandée lors de la conduite et du dépouillement des ESM, en gardant à l'esprit qu'il est

important que l'interviewer n'interfère pas avec les données, de manière à ne pas les modifier ou les influencer (*idem*). Dans la mesure où je connaissais déjà les personnes avec qui j'ai conduit ces entretiens, ce n'était pas chose facile, mais je m'y suis astreint. Par ailleurs, lors du dépouillement et de l'analyse des données obtenues, j'ai poursuivi mes allers retours itératifs entre ma direction générale (*en quoi la formation proposée correspond-elle aux besoins des apprenants ?*) et chacune des questions accompagnant les sous-éléments du référentiel, de manière à conserver une logique tout au long de ce travail (*cf.* les « boucles d'itération », p.40). J'ai ainsi été en mesure de sélectionner rationnellement les données qui étaient en rapport avec le sujet, et d'écarter celles qui ne l'étaient pas. A titre d'exemple, une enseignante était sortie du cadre de ma recherche en dérivant sur un descriptif des problèmes rencontrés par un public qui n'était pas celui qui m'intéressait. Je n'ai pas retenu ces propos-là lors du dépouillement. Enfin, c'est encore cette logique d'évaluation rationnelle qui m'a permis de classer les données obtenues dans les différentes catégories, voire dans deux catégories quand cela était pertinent (par exemple, le cas des tests de placement qui relevaient à la fois d'un dysfonctionnement au niveau de l'outil et au niveau de la communication).

S'agissant spécifiquement de l'analyse des données, je n'ai trouvé aucune démarche type ni aucun conseil explicite en la matière, au cours de mes recherches. Pour compenser ce manque de fondamentaux théoriques, j'ai de nouveau cherché à m'appuyer sur une logique ingénierique, et donc sur un souci de rigueur dans le traitement des données. Il s'agissait alors de sélectionner les données les plus pertinentes pour analyser le dispositif évalué et identifier les dysfonctionnements les plus significatifs. Il fallait donc croiser les points de vue au cours d'une analyse transversale et ordonner le contenu pour qu'il soit exploitable, selon l'importance de chaque dysfonctionnement signalé (souci d'efficacité et de respect des objectifs établis en amont). J'ai donc procédé, en quelques sortes, à une évaluation des données obtenues : j'ai sélectionné des critères d'évaluation, à savoir la fréquence, l'intensité et la spontanéité, pour évaluer l'importance de chaque dysfonctionnement constaté. La fréquence était un critère global permettant d'appréhender les données à l'échelle de l'ensemble des entretiens, de manière à répondre à la question : ce point est-il proportionnellement suffisamment abordé par les enseignants pour justifier d'une recherche approfondie et chronophage de solutions de remédiation ? Il a constitué le critère de base, celui qui a permis d'isoler les points penchant vers le consensus des enseignants, même partiel, et ceux étant résolument isolés (pour des exemples de propos justifiant la sélection des trois éléments retenus dans le cadre de cette analyse, *cf.* p.26).

Le critère d'intensité visait à ordonner les différents points de remédiation retenus selon leur importance supposée, en évaluant la puissance avec laquelle les dysfonctionnements ou les critiques étaient formulés. Bien entendu, une part de subjectivité est indissociable de ce jugement ; je me suis tout de même attaché à l'objectivation à travers des indicateurs tels que le ton (plus ou moins virulent), la connotation des mots et expressions utilisés (dire que le système d'évaluation n'est « pas assez précis » ou « complètement inutile » révèle une intensité différente, même si les deux énoncés se réfèrent probablement à une même réalité), et enfin la spontanéité. Ce dernier critère, dans le cadre d'entretiens où je me suis attaché à être le moins directif possible, m'a paru important : les enseignants ont-ils abordé cet aspect problématique spontanément ? Ont-ils bénéficié d'une relance de ma part, sur la base de leurs propos ? Ai-je même peut-être introduit la question moi-même, sans contexte favorable, avec un biais de perception par la même occasion (cela m'est malheureusement arrivé) ? La spontanéité intervient donc comme un indicateur de l'importance qu'un enseignant attache à un élément dans l'absolu, c'est-à-dire hors de l'influence préjudiciable du contexte de l'entretien et du biais imposé par la formulation de mes propos. Cette démarche méthodologique m'a permis, dans un premier temps, de me libérer de mon jugement et de ne pas dénaturer la recherche. J'ai ainsi objectivement isolé trois domaines principaux qui, d'après les propos des enseignants, nécessitaient des remédiations urgentes et profondes. Il s'agit des contenus culturels enseignés, du système d'évaluation et de la communication interne et externe. Ces trois éléments, quoiqu'à des degrés divers, font le consensus au sein du corps enseignant.

Par la suite cependant, j'ai cherché à adjoindre à cette évaluation objective mon esprit critique. Je me suis fondé sur les concepts de l'ingénierie de la formation pour tenter d'isoler des dysfonctionnements qui, de ce point de vue, semblaient prioritaires. A titre d'exemple représentatif, je citerai le cas des objectifs de la formation (1^{er} élément du référentiel). Lors de la conduite des entretiens, ils n'ont que rarement été signalés comme problématiques : les enseignants se contentaient simplement de les aborder selon la façon dont ils se les représentaient. Mais lors de l'analyse transversale de l'ensemble des entretiens, il est clairement ressorti que les représentations des enseignants divergeaient fortement, quant à ce que les objectifs de la formation recouvraient vraiment. Dans ce cas, c'est bien une démarche ingénierique qui m'a permis d'identifier un dysfonctionnement majeur, pourtant ignoré de la plupart des acteurs de la structure : les objectifs de la formation sont soit mal définis, soit mal communiqués. On se situe ici, de nouveau, dans le champ de l'ingénierie des politiques (p.33), en ce sens que la définition des objectifs généraux et leur communication aux niveaux inférieurs (dispositif de formation et pédagogie) relèvent de la responsabilité du niveau supérieur. La même situation s'est reproduite concernant les

objectifs de l'évaluation, divergents ou même totalement ignorés, quoique ce type d'objectif ne relève pas du niveau des politiques mais de celui des dispositifs de formation (p.33). L'ensemble des points susceptibles de faire l'objet d'une remédiation sont disponibles en annexe (p.129), dans le tableau synthétique final de mon rapport de stage.

3.1.3 Dans la recherche de remédiations

3.1.3.1 Les errements d'une démarche inadaptée

Comme déjà expliqué, l'élaboration de ma problématique s'est déroulée entre la fin de l'évaluation diagnostique et le début de la recherche de remédiations. Si elle a apporté un cadre de réflexion bienvenu dans la conduite de cette mission de stage, paradoxalement, elle m'a alors plutôt desservi. En effet, j'avais explicitement formulé l'intention d'évaluer le degré de pertinence de la démarche et des outils de l'ingénierie de la formation au sein d'un dispositif de FLE. Spontanément, j'ai donc cherché à exploiter ce domaine lors de la recherche de remédiations : j'ai fait primer la problématique sur le terrain. Autrement dit, j'ai inconsciemment cherché à forcer le contexte de ma mission à entrer dans un cadre théorique qui n'était pas complètement le sien. Cela n'est pas sans rappeler la citation de Gillet (1998, p.67 de ce mémoire), qui avertit sur les dangers d'un transfert irréfléchi de concepts d'un domaine de pensée à un autre ; manifestement, je n'avais pas encore assimilé ses propos. J'ai pris conscience de la contre productivité de ma démarche lorsque je me suis intéressé à l'analyse des besoins, dans le cadre d'une proposition pour remédier aux contenus culturels inadaptés. L'article de référence sur lequel je me basais est celui-là même qui a soutenu la présentation que j'ai faite de l'analyse des besoins dans la partie conceptuelle de ce mémoire (p.43). On se souvient que Roegiers, Wouters et Gerard (1992) proposent une vision de cette démarche extrêmement contextualisée dans le monde de l'entreprise, et qui s'est avéré inadaptée pour répondre aux besoins en lien avec les contenus culturels du dispositif de FLE concerné. J'ai ainsi été forcé de remettre en question ma démarche.

Ma réflexion m'a mené à la conclusion qu'en ingénierie de la formation, la démarche prime sur les concepts. C'est précisément ce que la présentation de la partie conceptuelle de ce mémoire cherche à mettre en évidence (2^{ème} partie), en proposant d'exposer d'abord la démarche, puis les concepts qui en découlent, au service de cette première, en quelques sortes. En conséquence, j'ai cherché à sortir de ma focalisation sur les concepts pour réinstaller ma réflexion au centre d'une logique ingénierique. La direction était claire : j'avais

une commande, et il fallait y répondre le plus efficacement et le plus pertinemment possible, que ces réponses exploitent ou non des concepts et des outils ingénieriques n'avait en soi aucun intérêt pour le commanditaire de la mission ; en d'autres termes, j'ai remis les principes d'efficacité réelle et d'efficience au centre de ma réflexion. Pour terminer sur le même exemple, j'ai alors songé au français sur objectifs spécifiques (FOS), dont je savais qu'il mettait l'analyse des besoins au centre de sa démarche. La proximité entre les domaines du FLE et du FOS a ainsi permis un transfert beaucoup plus aisé, lisible et efficace. Je me suis inspiré de la démarche de questionnement type proposée par Gahmia (2009), dans le cadre d'un article traitant du FOS :

- A quelles utilisations du français l'apprenant sera-t-il confronté au moment de son activité professionnelle ou universitaire ?
 - Avec qui parlera-t-il ?
 - A quel(s) sujet(s) ?
 - De quelle manière ?
 - Que lira-t-il ?
 - Qu'aura-t-il à écrire ?
- (p.47)

Le contexte était alors sensiblement similaire ; seul l'objet de l'analyse changeait. D'une focalisation sur les besoins langagiers, il fallait basculer sur un questionnement explicitement axé sur les besoins en matière de connaissances et de compétences culturelles et interculturelles. J'ai ainsi proposé, dans le rapport de stage final, une nouvelle série de questions adaptée au contexte de la structure et au dysfonctionnement identifié, qui pourraient servir à la mise en place d'une analyse des besoins ciblée sur les connaissances culturelles et les compétences interculturelles :

- 1- A quelles situations de communication le public sera-t-il confronté à l'issue de la formation ? Dans quels domaines de la vie sociale ces confrontations auront-elles lieu ?
- 2- Quelles connaissances culturelles pourraient être attendues du public dans ces situations ? (Les réponses à cette question devront être priorisées selon des critères de probabilité, tels que la fréquence, la crédibilité et la récurrence).
- 3- Quels sont les intérêts spontanés et principaux du public de la formation ?

A partir de ces questions, il serait alors possible de mettre en place une démarche adaptée au contexte : une analyse de terrain pour les deux premières (besoins objectifs) et une enquête d'opinion pour la troisième (besoins subjectifs). Ainsi, bien que je me sois tourné vers le FOS pour élaborer une proposition de remédiation aussi pertinente que possible, c'est de nouveau une logique ingénierique qui a guidé ma réflexion. Dès lors, je ne suis plus retombé dans le même travers ; je me suis concentré sur mon objectif de mission et ma démarche de recherche de remédiations est devenue résolument éclectique, avec pour mots d'ordre : rigueur, efficacité et efficience.

3.1.3.2 La question du changement de manuel

Lors de l'analyse approfondie du contexte de stage et du dispositif de formation, en février 2012, j'ai notamment appris que l'AF de Chengdu, à l'instar des autres AF du réseau chinois, avait l'intention de renouveler les manuels de FLE servant de supports à l'enseignement/apprentissage. Du fait de la place centrale qu'occupe le manuel au sein du dispositif, pour des raisons logistiques et culturelles déjà explicitées (p.19), cette information m'est tout de suite apparue importante ; cependant, je n'imaginai pas à quel point. En effet, lors de ma recherche de remédiations, il m'est progressivement apparu que ce changement à venir décredibilisait complètement mon travail : pourquoi chercher à analyser des contenus culturels et un système d'évaluation qui seraient de toute façon renouvelés dans quelques mois ? J'ai donc tenté de prendre du recul vis-à-vis de cette situation paradoxale et d'inclure ce nouvel élément dans ma réflexion, de manière à ce que ma démarche soit réellement au service de l'amélioration du dispositif. J'en suis arrivé à la conclusion que, si ce changement était inévitable, je pouvais au moins tenter de me projeter et de déterminer, au vu des critiques formulées par le corps enseignant, dans quelle mesure il serait bénéfique (ou non). J'ai en conséquence conduit une analyse comparative approfondie des deux suites de manuels, *Latitudes* (éditions Didier, 2008, 2009) et *Alter Ego +* (Hachette FLE, 2012), axée sur les contenus culturels et les systèmes d'évaluations.

Dans le cas des contenus culturels, les critiques du corps enseignant portaient principalement sur une focalisation excessive sur les thématiques en lien avec la francophonie, c'est-à-dire déconnectées des besoins immédiats des apprenants, qui ont tous l'intention de se rendre en France métropolitaine. J'ai donc comptabilisé le nombre de séquences pédagogiques culturelles abordant des thématiques autres que la France métropolitaine dans chacun des deux manuels, j'ai ramené ces chiffres à des pourcentages et présenté l'ensemble dans des tableaux comparatifs (l'ensemble de ces tableaux, relativement volumineux, est proposé en annexes, p.120). Il apparaît ainsi explicitement que

le changement de manuel semble aller dans le sens d'une remédiation partielle, puisque les contenus incriminés réduisent de 10% de l'un à l'autre. Par ailleurs, mon analyse a aussi montré que le nouveau manuel proposerait une répartition plus équilibrée des séquences pédagogiques culturelles en ce qui concerne les catégories (société, culture, tourisme, etc.). Les deux systèmes d'évaluation internes aux manuels ont fait l'objet du même type de démarche, quoique les résultats aient été moins probants. En effet, on leur reprochait, d'une part, un nombre de tests intermédiaires trop important, et, d'autre part, une focalisation excessive sur les connaissances linguistiques, au détriment des compétences communicatives. L'analyse chiffrée que j'ai conduite a montré que le nombre de tests intermédiaires diminuera de 25% avec le changement de manuel ; en revanche, les contenus de ces tests resteront sensiblement similaires.

A bien y regarder, il ne s'agit pas à proprement parler de propositions de remédiations : j'ai conduit une nouvelle analyse d'un changement déjà initié par des instances supérieures. Pourtant, rétrospectivement, je suis persuadé que cette option était la plus à même de participer à l'amélioration du dispositif, compte tenu de la situation, et donc aussi la plus « ingénierique ». Ma démarche est assimilable à une évaluation pronostique (cf. l'évaluation, tableau 2, p.56), c'est-à-dire à une projection visant l'identification de l'évolution possible du dispositif de formation à plus ou moins long terme. La structure possède maintenant toutes les données pour juger des décisions à prendre en conséquence ; sans cette évaluation, les données n'auraient été que partielles et les prises de décision faussées. On voit bien de nouveau l'importance de la prise en compte du contexte et de tous les éléments attendants, pour garantir la pertinence de la démarche. C'est la mise en place d'une boucle d'itération qui m'a permis de mener cette analyse efficacement (cf. p.40) : au niveau de l'ingénierie politique, j'ai intégré le changement de manuel au contexte ; au niveau de l'ingénierie des dispositifs, j'ai cherché à analyser les changements que ce nouveau manuel allait occasionner ; au niveau pédagogique, j'ai analysé les contenus culturels et d'évaluation pour juger de leur pertinence, au regard des données obtenues lors de l'évaluation diagnostique.

3.1.3.3 La prise en charge du système d'évaluation des acquis des apprenants

Les données obtenues lors de l'évaluation diagnostique ont fait ressortir la vétusté de ce système (« ça fait trop longtemps », « c'est bidon », « les apprenants peuvent trouver les sujets et même les corrections sur Internet »), mais aussi son manque d'efficacité dans la régulation des flux de niveaux (« c'est complètement inutile », « on perd en qualité », « tout le monde peut passer », « les étudiants pensent avoir un niveau qu'ils n'ont pas vraiment »)

et son manque de qualité : il ne rend pas compte du niveau réel des apprenants (« on les évalue sur les compétences qu'ils maîtrisent [connaissances morphosyntaxiques et production écrite] », « ça rend pas compte du vrai niveau », « ça sert à rien pour le départ en France », « ils seront perdus » et « ça favorise le bachotage »). Pour aborder de front cette multitude de dysfonctionnements, j'ai tenté d'adopter une démarche rigoureuse et rationnelle : premièrement, j'ai modélisé le système d'évaluation des acquis en répertoriant l'ensemble des procédures d'évaluation y ayant cours et leurs caractéristiques principales, tout en intégrant à ce travail les procédures d'évaluation externes (tests du TEF-TCF et entretien *CampusFrance*) ; j'ai ensuite confronté ce système d'évaluation avec les fondamentaux du domaine de l'ingénierie (p.53) mais aussi avec ceux de la didactique du FLE (je me suis pour cela basé sur le CECR, qui sert officiellement de cadre pédagogique à l'AF de Chengdu) ; j'ai enfin cherché des outils susceptibles de participer à la remédiation des dysfonctionnements identifiés et analysés (les tableaux récapitulatifs du système d'évaluation de l'AF de Chengdu sont disponibles en annexe, p.125).

Ce travail a révélé une proximité évidente entre les concepts de l'ingénierie de la formation et ceux de la didactique du FLE, s'agissant de l'évaluation des acquis. En effet, la seule différence fondamentale est que, dans le cas de l'ingénierie, l'évaluation est potentiellement ouverte sur tout type d'acquis, selon les contenus de la formation, alors que pour la didactique du FLE, on observe logiquement une focalisation sur la langue et les compétences communicatives. Ainsi, la majeure partie de mes recherches, pour cette catégorie de problèmes, se sont faites en didactique du FLE : procéder autrement aurait été contreproductif et serait venu contredire ma volonté d'efficacité et d'efficience. Cependant, en marge de cette démarche globale, il est certains aspects pour lesquels le parallèle avec les concepts ingénieriques s'est révélé pertinent. Ainsi, Gerard (2001, pp.60-61 de ce mémoire) recommande, dans le cadre de l'évaluation de l'efficacité d'un dispositif, de mener des évaluations « interne » et « externe » des acquis des apprenants ; c'est-à-dire une évaluation des acquis tels que le dispositif les planifiaient, puis une autre, de la capacité à réinvestir efficacement ces acquis sur le terrain, en contexte. Un deuxième parallèle avec la notion de compétences (pp.49-50) me permet par ailleurs d'affirmer que l'évaluation interne correspond à l'évaluation de la capacité, quand l'évaluation externe correspond à celle de la compétence ; on se souvient en effet que la capacité s'apparente à une « compétence décontextualisée ». Or, l'AF de Chengdu ne possède pas de procédure d'évaluation externe, et si l'on suit la logique ingénierique, n'a donc aucun moyen de vérifier l'acquisition effective des compétences par son public, ainsi que la capacité de ce dernier à les réinvestir en contexte.

Certes, la mise en place d'une procédure d'évaluation externe, en FLE, relève de l'utopie (ce n'est probablement pas un hasard si la plupart des dispositifs de FLE n'en possèdent pas), surtout si l'on considère que les apprenants de l'AF de Chengdu ont pour projet de se rendre en France ; cependant, il me semble que, à une échelle modeste, il est malgré tout possible d'aller en ce sens. Ainsi, la première solution que j'ai envisagée a été un renforcement de la coopération avec l'organisme *CampusFrance*, qui permettrait de porter à la connaissance de l'AF de Chengdu les résultats des apprenants candidats au visa étudiant, et d'établir ainsi des statistiques pour vérifier l'efficacité du dispositif, sur la base du degré de réussite des apprenants ; cette recommandation a été classée dans la catégorie communication pour une meilleure lisibilité par le commanditaire, mais d'un point de vue conceptuel, elle équivaut à la mise en place d'une évaluation externe des acquis. En effet, l'un des objectifs principaux de ce dispositif de FLE reste la préparation des apprenants à la procédure d'obtention du visa. De même, j'ai cherché à englober dans cette réflexion la réalité du terrain-cible des apprenants : dans quelle mesure ces apprenants seront-ils capables de communiquer en français, une fois en France ? Il n'était bien sûr pas question d'envoyer un évaluateur sur place pour rendre compte de cela ; j'ai cherché une solution plus raisonnable, c'est-à-dire plus efficiente. J'ai proposé d'ouvrir un espace dédié en ligne, de type blogue, chez un hébergeur chinois, qui donnerait la possibilité aux apprenants de venir s'exprimer sur les éventuelles difficultés rencontrées, après leur arrivée en France, ainsi que ce qu'ils auraient aimé aborder en formation, en amont de leur départ. Cet outil participerait ainsi à l'évaluation de l'efficacité externe du dispositif, et fournirait des données précieuses pour remettre en cause ce dernier, en vue de l'optimiser. De plus, cette procédure a le mérite d'être facile à mettre en place et peu coûteuse ; elle rejoint donc les principes d'efficacité, de réalisme et d'efficience prônés par l'ingénierie de la formation.

J'ai enfin cherché à proposer des outils concrets dont la mise en œuvre pourrait permettre l'amélioration de la qualité et de l'efficacité du système d'évaluation des acquis. Pour ce faire, je me suis tourné en premier lieu vers la didactique du FLE, pour des raisons expliquées plus haut : c'était la démarche la plus pertinente au vu de mes objectifs d'intervention et de l'état des lieux conceptuel que j'avais mené. Je me suis ainsi appuyé sur un ouvrage de Tagliante (2005), *L'évaluation et le cadre européen commun, a priori* ancré dans le domaine de la didactique du FLE ; néanmoins, les outils que j'ai choisi de proposer en remédiation s'avèrent être des emprunts directs à l'ingénierie de la formation. Le premier dysfonctionnement sur lequel je me suis penché était la déficience de la fonction de régulation du système d'évaluation : le passage des apprenants d'un niveau à un autre n'avait apparemment qu'une valeur symbolique, sans réelle prise en compte de leur niveau, ce qui occasionnait une perte de qualité de la formation sur le long terme. En analysant

rationnellement la situation, il m'est apparu que deux paramètres pouvaient entrer en ligne de compte : la précision des procédures d'évaluation d'une part, la qualité des documents de référence d'autre part. Le premier paramètre sera développé dans le paragraphe suivant ; il relève de la qualité de l'évaluation. S'agissant du second, un examen ingénierique du système d'évaluation a rapidement mis à jour le problème : l'AF de Chengdu ne dispose pas de référentiels de formation et d'évaluation. Or, comme cela a été développé dans la partie conceptuelle (p.52), le référentiel de formation est un document capital pour le bon déroulement d'une action de formation : il est élaboré au niveau de l'ingénierie des dispositifs de formation, sur la base des besoins identifiés et des objectifs généraux formulés en amont, au niveau des politiques, et sert de base, au niveau de l'ingénierie pédagogique, à la sélection et à l'élaboration des contenus exploités en classe. On voit bien ici que cet outil sert de lien et de référence à tous les niveaux de la formation. Pour en revenir au problème posé par le système d'évaluation incriminé, voici le paradoxe dans lequel se trouve le dispositif : même si le personnel enseignant est qualifié et correctement équipé pour conduire ces évaluations et juger du niveau des apprenants, il ne dispose pas de document de référence pour situer ce niveau au sein du dispositif ; dès lors, il n'est pas possible de réguler les flux de niveaux efficacement et cela débouche sur une situation insatisfaisante pour tout le monde. L'élaboration d'un référentiel de formation a donc été l'une des recommandations phares de mon rapport final.

Le deuxième dysfonctionnement majeur du système d'évaluation concernait son manque de qualité ; autrement dit, les procédures de ce système manquaient de précision et n'assuraient pas leur fonction d'indicateurs d'un niveau acquis. L'outil qui s'est avéré le plus pertinent se nomme « table de spécification » (Tagliante, 2005, pp.62-64). Or, au cours de mes recherches en ingénierie de la formation, j'avais trouvé la mention de « tableaux de spécification » (Côté, n.d., *Conception et réalisation d'un référentiel d'évaluation*, pp.45-50) ; je n'avais alors pas retenu cet outil comme représentatif du domaine, puisqu'il correspond à un sous-élément du référentiel de formation et d'évaluation ; mais au vu des problèmes rencontrés par le système d'évaluation de l'AF de Chengdu, sa mise en place paraît tout à fait justifiée. Comparativement, les outils sont sensiblement les mêmes dans les deux domaines conceptuels : il s'agit de décomposer une compétence en autant d'éléments nécessaires à sa mobilisation ; néanmoins, dans le cas de l'ingénierie, cette procédure de décomposition est ouverte à tout type de compétence, alors que pour le FLE, l'outil privilégie évidemment les compétences de communication. Pour illustrer mes propos, voici une copie de l'exemple de table de spécification proposé par Tagliante (2005) :

Descripteur de niveau A1 du *Cadre européen commun*, catégorie « Conversation »
« Peut demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir »

Contenus →	Linguistique			Sociolinguistique	Discursif			Stratégique
	Morphosyntaxe	Lexique	Phonétique	Sociolinguistique Socioculturel	Type	Cohérence	Cohésion	Verbal Non verbal
Prendre contact, saluer	Phrases simples	Formules de salutation en fonction du registre adapté	Respect des règles phonologiques et prosodiques	Contact social de base, adapté à l'interlocuteur	∅	Présence de « et », « mais », « alors »	∅	Sourire!
Poser une question	« Tu / vous » Phrases simples Mots interrogatifs Structures de l'interrogation directe	Formule toute faite, mais adaptée au destinataire	<i>Id.</i>	Respect du registre de langue	∅		∅	Mimiques expressives
Demander des explications	Reformulation Conditionnel de politesse	Lexique du niveau A1	<i>Id.</i>	Respect du registre de langue	∅		∅	Compensation
Répondre à des questions simples	Verbes « être », « avoir », « faire »	Lexique du niveau A1	<i>Id.</i>	Respect du registre de langue	Explicatif simple		∅	Savoir dire que l'on n'a pas compris, demander de répéter
Prendre congé		Formes de politesse élémentaires	<i>Id.</i>	Contact social de base, adapté à l'interlocuteur	∅		∅	

L'évaluation et le Cadre européen commun

Schéma 5 : exemple de table de spécification d'après Tagliante (2005), *L'évaluation et le cadre européen commun*, p.64.

Un simple aperçu de cette table suffit pour se rendre compte combien l'évaluation gagnerait en efficacité avec son soutien : au-delà du seul jugement dichotomique « est capable de/n'est pas capable de », cet outil permet en outre d'entrer dans le détail des différents composants d'une compétence donnée, et donc d'identifier clairement les éléments problématiques qui freinent le processus de mobilisation. D'autre part, il est aisé de faire ici un parallèle entre la notion de compétence en ingénierie (p.46) et l'évaluation des compétences sur la base d'une table de spécification. On s'en souvient, il semble y avoir un consensus en ingénierie de la formation pour envisager la compétence comme un processus combinatoire de plusieurs éléments, organisé vers un objectif. On retrouve ici cette définition : l'objectif est la réalisation de la compétence, c'est-à-dire la performance, et l'ensemble des éléments listés et classés dans cette table doit être mobilisé et combiné pour y parvenir. Cet outil a donc en plus le mérite de rapprocher la pratique d'évaluation de la conception moderne de la compétence.

L'ensemble des critiques formulées à l'encontre du système d'évaluation a finalement mis en lumière un élément qui n'a pas directement été incriminé dans les propos des enseignants : l'absence de procédures explicites d'évaluation formative au sein du dispositif. Soulever cet aspect en tant que dysfonctionnement relève donc de mon initiative

personnelle, fondée sur l'analyse globale du système d'évaluation. En effet, les bienfaits d'une analyse formative ne sont plus à prouver, que ce soit dans l'ingénierie de la formation (p.56) ou en didactique du FLE. Cependant, ce type d'évaluation demande généralement un investissement humain et horaire significatif pour être de qualité. La pertinence de la mise en place d'un référentiel de formation et de l'utilisation de tables de spécification ressort ici de nouveau clairement : ils constitueraient des outils extrêmement efficaces et pertinents pour assurer une évaluation formative à moindre coût ; de nouveau, on retrouve le souci de l'efficacité d'un dispositif de formation. Enfin, l'évaluation formative a une fonction secondaire de régulation du dispositif de formation (*idem*) qui ne pourrait être que bénéfique à ce dernier, et permettrait de l'optimiser régulièrement.

3.1.3.4 Le cas de la communication

A la lumière d'une analyse transversale des données obtenues lors de l'évaluation diagnostique du dispositif, il m'est très vite apparu que ce dernier souffrait de multiples dysfonctionnements en matière de communication ; externe d'abord, s'agissant des liens quasi inexistantes avec *CampusFrance* et de l'absence de *feedback* des apprenants ayant quitté le dispositif ; interne ensuite, en ce qui concerne la communication entre les différents organes du dispositif (direction, corps enseignant, accueil, etc.). J'ai, dans un premier temps, cherché à me tourner vers le domaine qui me paraissait le plus pertinent : celui de la communication en entreprise. Cela s'est rapidement avéré stérile, tant ce domaine est vaste et difficile à aborder pour qui n'a pas suffisamment de connaissances en la matière ; le titre et la lecture d'un article de Carayol (1994), *L'impossible audit de communication interne*, a achevé de m'en convaincre. Je me suis dès lors rabattu sur une démarche plus personnelle et je me suis attaché à analyser et recouper les dysfonctionnements identifiés.

J'en suis arrivé à la conclusion qu'ils étaient de deux ordres : soit il s'agissait de dysfonctionnements très localisés, comme le problème de communication entre le corps enseignant et l'accueil pour le placement des étudiants, soit il s'agissait de dysfonctionnements à grande échelle touchant l'ensemble du dispositif, telle l'absence de définition claire des objectifs de la formation. Pour les premiers, je suis passé par des recommandations raisonnées, se voulant efficaces et efficaces, basées sur mon analyse du terrain et des besoins du dispositif ; ainsi, le problème du placement des apprenants relevait surtout d'une question de représentations divergentes entre le corps enseignant, attaché à la justesse pédagogique du placement, et le personnel d'accueil, focalisé sur la rentabilité du dispositif, même au prix d'un placement erroné. Conformément aux préceptes de l'ingénierie de la formation, qui recommande un équilibre garantissant la viabilité du dispositif (*cf.*

définition générale, p.32), mes recommandations sont allées dans le sens d'une concertation qui devrait permettre d'harmoniser les pratiques et de fixer des limites raisonnables aux préoccupations de chacun, c'est-à-dire de donner un cadre flexible au sous-dispositif de placement des apprenants intégrant le dispositif de formation.

Les seconds dysfonctionnements de communication, ceux touchant le dispositif dans son ensemble, sont plus problématiques : d'une part parce qu'ils sont moins évidents au premier abord, plus difficiles à appréhender, d'autre part parce qu'ils peuvent potentiellement interférer dans le bon déroulement des processus du dispositif, à n'importe quel endroit et à n'importe quel moment. Cependant, la démarche et les outils de l'ingénierie de la formation ont clairement été élaborés pour éviter ce genre d'écueils, et m'ont permis d'identifier et de caractériser ces dysfonctionnements fuyants. En fait, ils ont déjà été mentionnés plus haut, mais sous une forme différente : ainsi nous avons vu que la définition des politiques de la structure n'a pas été effectuée à l'AF de Chengdu. Les représentations quant aux objectifs de la formation divergent et cela occasionne progressivement une multiplication des pratiques provoquant une confusion exponentielle préjudiciable pour le dispositif : j'ai donc recommandé que soient élaborés en concertation, puis communiqués à tous, les objectifs généraux du dispositif, qui fixeront un cap clair pour tous les acteurs de la structure (cf. l'ingénierie des politiques, p.33).

J'ai également remis en avant, à l'occasion des problèmes soulevés par la communication, l'intérêt de la mise en place d'un référentiel de formation : certes, l'élaboration d'un tel document demanderait, à court terme, un investissement significatif pour qu'il soit de qualité, cependant, le retour sur investissement se vérifierait à tous les niveaux du dispositif, dont le fonctionnement global serait sans aucun doute amélioré ; la communication externe en serait en outre facilitée puisque les partenaires de l'AF de Chengdu auraient accès à un document résumant clairement les contenus proposés au sein du dispositif. On retiendra enfin les mérites du cahier des charges (p.37 de ce mémoire), qui est notamment au service de la communication interne et externe. Bien sûr, un tel outil devrait être adapté puisque, dans le cadre de ses activités habituelle, l'AF de Chengdu ne répond pas à des commandes formulées par des entreprises, mais accueille au sein de son dispositif des particuliers ayant des objectifs d'apprentissage convergents ; néanmoins, la fonction principale de cet outil resterait la même : lister l'ensemble des modalités d'exécution de la fonction de formation (*idem*), qu'elles soient administratives, financières, organisationnelles etc., de manière à ce que chacun des acteurs y ait accès. Cela participerait indéniablement de l'harmonisation des représentations, ainsi que d'une meilleure compréhension des réalités du contexte et des contraintes institutionnelles. A bien y regarder, les problèmes de communication soulevés

par l'évaluation diagnostique peuvent être rapprochés de la notion de dispositif, telle que définie dans la partie précédente (pp.41-43). En effet, un dispositif de formation est envisagé comme un ensemble de sous-dispositifs coordonnés vers un but commun. Les sous-dispositifs sont bien là : évaluation, placement des étudiants, transmission des savoirs etc., mais les problèmes de communication révèlent que ces derniers fonctionnent indépendamment les uns des autres, sans réelle communication, c'est-à-dire sans coordination effective. Il apparaît ici que les outils et les concepts de l'ingénierie de la formation sont à même, dans une certaine mesure, de relier entre eux des dysfonctionnements épars, de manière à proposer des solutions de remédiation globales, en profondeur, à la fois efficaces et efficientes. L'ensemble des outils proposés plus haut est concrètement au service d'une meilleure coordination de l'ensemble des éléments du dispositif, et a ainsi fait l'objet d'une recommandation appuyée de ma part, à la fin de mon rapport final de mission. La liste complète des remédiations proposées est disponible en annexe, dans le tableau récapitulatif de mon rapport final (p.129).

3.2 Pertinence et limites de l'ingénierie de la formation appliquée au FLE

3.2.1 Etat des lieux de l'ingénierie de la formation dans la didactique du FLE

Avant de concrètement répondre à la question soulevée par ma problématique, je souhaite m'arrêter un instant sur un état des lieux du rapport entretenu par l'ingénierie de la formation et la didactique du FLE. Pour mener cette modeste recherche, je me suis appuyé sur le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003, désormais noté DDFLES). L'exploitation exclusive de cet ouvrage se justifie, tout d'abord, par l'économie de moyens qu'il représente par rapport à une recherche exhaustive dans la littérature du domaine de la didactique du FLE, mais aussi et surtout par la nature même de cet ouvrage : ce dictionnaire a en effet vocation à ce que tous les acteurs du domaine du FLE « disposent d'instruments scientifiques sérieux et à jour des connaissances » (*introduction*, p.5). Cuq (2003) explique par ailleurs que

la rédaction d'un dictionnaire spécialisé répond toujours à une grande ambition, celle de donner au champ dont il rend compte un appareillage à la fois utile et structurant, rétrospectif et prospectif. Les rédacteurs de celui-ci, le conseil scientifique qui en a surveillé l'évolution, et enfin son coordonnateur en ont été animés. (*ibidem*, p.9)

Cet ouvrage collectif, qui rassemble le travail de nombre de spécialistes du domaine en France, apparaît donc clairement comme l'outil le plus adapté pour cette vérification, à la fois par sa concision et sa précision, mais aussi sa probable exhaustivité quant aux concepts les plus importants du domaine du FLE. J'ai donc cherché à vérifier dans quelle mesure les outils et les concepts de l'ingénierie de la formation pouvaient se retrouver dans cet ouvrage. Le constat est édifiant : sur les dix éléments détaillés dans la partie conceptuelle de ce mémoire, six font l'objet d'une entrée explicite dans le DDFLES. La proportion tend à montrer que le mariage des concepts de l'ingénierie et de ceux de la didactique du FLE a été initié de longue date. Cependant, il apparaît nécessaire d'opérer une distinction entre les similitudes qui relèvent d'emprunts communs à un champ connexe, comme par exemple l'évaluation, et celles qui révèlent un réel transfert de concepts depuis l'ingénierie de la formation vers la didactique du FLE. Dans le second cas, c'est-à-dire celui qui nous intéresse dans le cadre de ma problématique, on retrouve le référentiel de formation, l'analyse des besoins ou encore le concept de dispositif, quoique les définitions et les descriptions aient été adaptées au domaine de la didactique du FLE. Cette mise au point effectuée, nous pouvons poursuivre l'exploration de la problématique.

3.2.2 Au niveau de l'ingénierie des politiques

La mise en parallèle entre l'ingénierie politique et les dysfonctionnements constatés au sein du dispositif de formation en FLE de l'AF de Chengdu a été fort bénéfique, et ce sur plusieurs points. Ce niveau de l'ingénierie est en effet celui de l'analyse et des décisions, c'est-à-dire au sein duquel est défini le cap général de l'ensemble des dispositifs de formation de la structure, sur la base d'une analyse méthodologique et rationnelle des besoins généraux des publics et des contextes de mise en place de chaque dispositif. Nous avons pu constater, à plusieurs reprises, que le dispositif de l'AF de Chengdu souffre de dysfonctionnements sérieux au niveau politique ; pour nous en convaincre, reprenons dans l'ordre les différentes étapes-clés de ce dernier, pour en analyser les bienfaits potentiels. Tout d'abord, il s'agit de mener une analyse approfondie du contexte dans lequel l'action de formation est envisagée, par tous les moyens de recueil et d'analyse des données disponibles et fiables, le but étant d'obtenir une vision large, incluant l'ensemble des éléments qui participent à ce contexte. L'AF de Chengdu est par exemple très attentive aux évolutions de la politique française en matière d'accueil des étudiants chinois, ou encore aux bouleversements éducatifs chinois qui ont modifié le profil de son public potentiel ces dernières années (dépréciation des études à l'étranger, public de plus en plus souvent en

échec scolaire, cf. p.21). Cependant, cette analyse politique est seulement partielle, parce qu'elle n'a pas de suite : les constats énoncés plus haut ont été actés (mes échanges avec les responsables de la structure en attestent sans aucun doute), mais aucune démarche n'a été entreprise pour les inclure en tant que données primordiales au sein de l'action de formation, et modifier certains paramètres de cette dernière en conséquence. Pour dire cela autrement, l'AF de Chengdu semble en mesure d'identifier les changements de contexte importants, mais se retrouve démunie pour les intégrer dans sa politique : il n'y a en conséquence aucune prise de décision ni aucun changement de cap pour adapter les paramètres de l'action de formation à ces évolutions ; c'est totalement contre-productif.

Mon analyse personnelle m'a mené à la conclusion que le problème est double : premièrement, la démarche d'analyse en elle-même manque de rigueur et de méthodologie ; elle consiste en une forme de réceptivité passive tout juste bonne à identifier les éléments ou les changements les plus flagrants. La mise en place d'un protocole plus rigoureux (quoique nécessairement flexible) d'analyse du contexte, conformément à la démarche ingénierique, servirait indéniablement les intérêts de l'AF de Chengdu : cette dernière obtiendrait ainsi une meilleure vision en synchronie de son action de formation et de ses tenants et ses aboutissants, et surtout une plus grande capacité à se projeter (évaluation pronostique, p.56 et cf. *infra*), de manière à déterminer au mieux en quoi l'évolution du contexte modifiera les besoins de la structure, des publics ou des dispositifs. Ainsi, une politique claire, encadrée par une vision, est possible. Le deuxième problème touche à la façon dont les données obtenues sont traitées, et déborde donc sur les autres niveaux de l'ingénierie.

Néanmoins, c'est bien au niveau politique que sont définis les objectifs généraux de la structure, sur la base des analyses menées, et qui voient l'élaboration de la politique de formation de la structure. Là encore, le fonctionnement de l'AF de Chengdu a montré de grandes faiblesses : si cette étape essentielle de la mise en place d'un dispositif de formation avait été respectée, les problèmes de représentations divergentes quant aux objectifs de la formation n'enrayeraient pas le mécanisme complexe du fonctionnement du dispositif de FLE de l'AF de Chengdu. Tous les acteurs agiraient, sinon de concert, en tous les cas en tendant vers le même but, ce qui ne pourrait qu'aller dans le sens d'une optimisation du fonctionnement du dispositif. Les bienfaits d'une définition claire des objectifs se ressentiraient à tous les niveaux et dans tous les sous-dispositifs, allant également dans le sens d'une meilleure coordination, et donc d'une meilleure communication. En outre, ne perdons pas de vue que, au contraire de l'analyse des besoins, qui sous-entend une procédure parfois lourde et potentiellement complexe, la définition et la communication des objectifs généraux relèvent uniquement d'une posture dans la gestion du dispositif, selon

laquelle le niveau supérieur fixe un cap et le communique aux niveaux inférieurs : elle ne demande aucun investissement financier, juste une prise de conscience de son importance et une démarche allant dans son sens. Elle à la fois extrêmement efficace et particulièrement rentable.

En parallèle de l'analyse des besoins et de la définition des objectifs généraux, le niveau des politiques est aussi celui où sont conduites les évaluations à fonction pronostique, c'est-à-dire anticipant sur les évolutions possibles ou souhaitées du dispositif. Ces évaluations sont menées sur la base des données récoltées aux niveaux inférieurs (taux de réussite des apprenants, évaluation diagnostique du dispositif de formation), mais aussi grâce à une analyse et une veille du contexte d'implantation du dispositif (par exemple, modification des politiques d'accueil des étudiants étrangers en France). L'évaluation pronostique est ainsi en mesure de proposer une projection de ce que sera le dispositif à plus ou moins long terme, et par là même une définition plus ou moins claire des changements nécessaires pour qu'il reste ou devienne optimal. Concrètement, dans le cas de l'AF de Chengdu, ces évaluations n'ont pas été menées depuis longtemps, ou en tous les cas ne l'ont été que partiellement. En effet, la situation dans laquelle je me suis retrouvé, en tant que stagiaire, découle précisément de cette déficience dans la prévision des besoins du dispositif.

Si la structure, au niveau de ses politiques de formation, avait convenablement défini ses besoins, j'aurais pu sélectionner un des aspects nécessitant une intervention et travailler directement à l'optimisation du dispositif. Au lieu de ça, il s'est révélé impossible, à cause du manque de données, de définir une mission de stage rationnelle, et je me suis vu obligé de procéder moi-même à une évaluation diagnostique du dispositif pour tenter de remédier à cette situation problématique. Je suis ainsi parvenu à un certain nombre de recommandations qui, à leur tour, pourront faire l'objet d'interventions de personnes tierces, qu'il s'agisse de mettre en place un référentiel de formation ou de refondre le système d'évaluation pour l'optimiser. Les bienfaits d'une politique planifiée et organisée ressortent ici clairement : elle permet d'anticiper sur les besoins du dispositif pour potentiellement prévenir les futurs dysfonctionnements.

3.2.3 Au niveau de l'ingénierie des dispositifs de formation

L'ensemble de ce stage a reposé sur une procédure d'évaluation qui relève, dans sa mise en place, du niveau des dispositifs de formation. Les avantages de ce type d'évaluation ont été démontrés à plusieurs reprises : l'évaluation diagnostique que j'ai conduite a permis la

mise en évidence objective et rationnelle de dysfonctionnements préjudiciables pour le dispositif. Qui plus est, au-delà de l'analyse frontale des données obtenues, qui a révélé certains problèmes localisés (par exemple, l'absence de compréhension orale dans les tests de fin d'unité, caractéristique de l'ingénierie pédagogique), l'analyse approfondie, à la lumière des concepts ingénieriques, a permis d'identifier des dysfonctionnements plus étendus et plus profonds, principalement dans la planification et la gestion du dispositif lui-même, mais aussi dans la définition de la politique de la structure. L'évaluation diagnostique représente en quelques sortes la première étape nécessaire du processus de remédiation tel qu'il est défini dans la partie conceptuelle (p.65). En outre, dans le domaine de la didactique du FLE, malgré l'abondance de notions et d'outils au service de l'évaluation, je n'ai trouvé aucune mention explicite de l'évaluation d'un dispositif. Certes, mon expérience professionnelle d'enseignant, dans diverses structures, montre que les observations de classe, qui représentent une forme d'évaluation de la performance d'un enseignant à un moment et dans un contexte donnés, sont relativement courantes, mais on se situe là au niveau de l'ingénierie pédagogique. S'agissant du dispositif de formation dans son ensemble, la didactique du FLE est dépourvue d'outil d'évaluation. Il serait donc tout à fait bénéfique aux structures d'enseignement du FLE d'intégrer une telle démarche au sein de leurs dispositifs de formation, d'autant plus si l'on considère combien le transfert d'un domaine à l'autre est facilité.

En effet, dans sa mise en place au sein d'un dispositif de FLE, l'évaluation diagnostique et l'élaboration du référentiel d'évaluation se sont révélés extrêmement adaptables, puisque la théorie qui les sous-tend est détachée de tout objet et de tout contexte : selon la configuration du dispositif, notamment sa taille, sa nature, son rythme ainsi que l'ensemble des acteurs qui y participent, l'évaluation diagnostique et son référentiel d'évaluation pourront s'adapter pour prendre en compte ce qui est pertinent et laisser de côté ce qui ne l'est pas. Pour terminer sur cette procédure, on pourra peut-être lui reprocher une logistique lourde : plusieurs mois ont été nécessaires pour que je parvienne à des résultats viables et exploitables par la structure (*cf.* en annexe le tableau synthétique des dysfonctionnements identifiés et des pistes de remédiation proposées, p.129). Néanmoins, sans même parler du fait que j'étais intervenant stagiaire, donc forcément moins performant qu'un professionnel du domaine, il ne faut pas oublier que c'est en raison de l'absence de données exploitables pour renseigner les indicateurs que je me suis vu obligé de passer par une procédure lourde et chronophage : les entretiens semi-directifs. Encore une fois, si le dispositif de formation était basé sur les concepts ingénieriques et collectait et conservait régulièrement des données sur ses propres performances, l'évaluation diagnostique aurait été beaucoup plus rapide. Il reste malgré tout probable qu'une évaluation diagnostique uniquement basée sur

des données figées ne permette pas une analyse aussi approfondie que celle s'appuyant sur des données obtenues via des ESM, forcément plus riches et plus étendues que des données chiffrées ; l'idéal étant sûrement de cumuler les deux.

On s'arrêtera également ici sur l'étape d'analyse, c'est-à-dire principalement la prise en compte des besoins en formation avérés et effectifs du public, de manière à ce que les contenus puissent y répondre. S'agissant du problème soulevé par l'inadéquation des contenus culturels enseignés avec les besoins supposés des apprenants, il aurait pu être évité si la logique ingénierique avait été respectée : les besoins auraient été identifiés en amont et une rapide analyse des contenus du manuel sélectionné (alors *Latitudes*, 2008) aurait montré les faiblesses de ses contenus culturels. Les acteurs du dispositif auraient alors pu procéder, en amont de l'adoption de ce manuel, à une refonte, ou au moins à une adaptation de ces contenus, de manière à ce qu'ils soient plus en phase avec le profil du public. Il est de plus fort probable que la conduite effective d'une telle analyse aurait mis à jour d'autres besoins non-couverts par les contenus enseignés, que les enseignants n'ont pas envisagés au cours de l'évaluation diagnostique. L'analyse des besoins, dont l'importance en ingénierie de la formation a été explicitée dans la partie précédente (p.43), serait indéniablement positive dans un dispositif d'enseignement du FLE. Cependant, dans le souci de garder une certaine efficacité, cette analyse pourra être plus ou moins exhaustive et approfondie selon les moyens mis à disposition, ainsi que le contexte et le profil du public ; il s'agit encore une fois de garder un certain équilibre garantissant la viabilité du dispositif (p.32). Je terminerai sur un dernier exemple : le problème de l'absence d'analyse des besoins au sein du dispositif de l'Af de Chengdu se retrouve également dans les propos de près de la moitié des enseignants interrogés, qui pensent qu'il faut « ouvrir des classes FOS à partir de B1 », « préparer les étudiants à l'université en France », « créer un module d'entraînement à la prise de notes » ou encore travailler « les textes français : thèse, antithèse, synthèse ». Ces classes seraient-elles pertinentes ? Dans quelle mesure ? Selon quelles modalités ? Seule une analyse approfondie des besoins objectifs et subjectifs du public apporterait des réponses fiables à ces questions et permettrait par là même d'adapter le dispositif à la réalité du terrain.

Dans le prolongement logique de la nécessaire analyse des besoins du public, on trouve un autre élément caractéristique du niveau des dispositifs, par ailleurs largement traité au cours de ce mémoire : le référentiel de formation. Cela a été démontré dans le point précédent : la mise en place d'un tel outil permet de relier efficacement les différents niveaux ingénieriques qui composent un dispositif, mais également l'ensemble des sous-dispositifs qui y gravitent, particulièrement s'agissant de la coordination de ces derniers. Il est basé sur

les objectifs généraux définis en amont au niveau des politiques, et conditionne dans une certaine mesure les contenus et les pratiques en cours dans la transmission des savoirs et des compétences, au niveau pédagogique. Il permet également d'optimiser la régulation des flux de niveau et de situer efficacement les apprenants au sein du dispositif. C'est, en quelques sortes, un point de repère et à la fois un socle sur la base duquel nombre d'autres éléments s'appuient.

Bien que l'utilité et la pertinence d'un tel outil me paraissent incontestables, je souhaite soulever ici un point important : lors de mes tentatives d'élaboration d'une mission de stage, j'avais émis la possibilité, avec l'appui de mon responsable de stage, de travailler à l'élaboration d'un référentiel de formation. De plus, au vu de l'homogénéité assez marquée du public des AF de Chine, il a paru pertinent d'élaborer ce référentiel à l'échelle du Réseau des AF de Chine. La proposition a été soumise à la commission pédagogique du Réseau, dont la réponse a été sans appel : un tel document serait inutile, le Réseau possède déjà un référentiel, il s'agit du CECR. Plus généralement, il me semble que le Cadre souffre (ou bénéficie, selon les points de vue) d'une aura mythique largement favorisée par les stratégies commerciales des différents acteurs du milieu du FLE, et pourtant justement redoutée par ses auteurs. Ainsi, on trouve mention, à la rubrique « Avertissement » du CECR (p.4), de ses deux objectifs fondamentaux, à savoir « encourager les praticiens dans le domaine des langues vivantes [...] à se poser un certain nombre de questions », et « faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants ». Le paragraphe suivant est encore plus explicite :

soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses. La fonction du Cadre européen commun de référence n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser. (*idem*)

A la lumière de la réflexion que j'ai menée tout au long de ce mémoire, je suis en mesure de porter un regard critique sur la question soulevée par les commanditaires de mon stage. Et mon opinion est sans appel également : le CECR n'est pas un référentiel de formation, ou en tous les cas, pas au sens ingénierique du terme ; au plus, il pourra être considéré comme un référentiel de compétences, mais même cette dernière appellation me paraît tendancieuse. Certes, le Cadre répertorie de façon exhaustive l'ensemble des compétences qu'un locuteur doit acquérir pour pouvoir interagir dans une langue étrangère, en les classant de plus par niveaux, mais la première limite de ce répertoire est qu'il est décontextualisé. Le CECR est par définition un document support, sur la base duquel il est possible d'élaborer

des formations, mais en aucune façon il n'est prévu pour servir de référentiel de formation à un dispositif, de façon brute et irréfléchie. Par ailleurs, il ne peut être qualifié de référentiel dans la mesure où il n'ordonne pas l'acquisition des compétences selon une logique tirée des besoins. On retrouve certes une logique de construction dans l'acquisition des savoirs et des compétences (par exemple, du familier vers le technique), mais elle a été élaborée hors de tout public et de tout contexte, sur la base des caractéristiques de l'objet enseigné et de la théorisation de l'apprentissage. Cependant, cette critique un peu virulente est à relativiser : dans le cas de dispositifs de formation en FLE extrêmement ouverts, c'est-à-dire susceptibles d'accueillir un public particulièrement hétérogène dans ses besoins et ses objectifs, il peut paraître raisonnable de ne pas enfermer la formation dans un référentiel qui ne pourrait être basé sur une analyse des besoins. Dans ce type de cas, l'utilisation du CECR en guise de référentiel pourrait être justifiée.

Mais revenons-en au cas des AF de Chine : on estime que plus de 80% du public a pour objectif de poursuivre des études supérieures en France ; l'ensemble de ce public est de nationalité chinoise, avec des parcours éducatifs et des biographies langagières franchement similaires ; ils doivent tous passer par la même procédure faite de tests et d'entretiens. On se situe alors dans une réalité toute autre : il devient proprement aberrant que le Réseau n'élabore pas son propre référentiel de formation. Certes, les parcours universitaires de ces apprenants, une fois arrivés en France, seront multiples, mais il serait malgré tout possible de mettre à jour des constantes et d'exploiter cette analyse pour baser les contenus enseignés sur les besoins des apprenants ; par exemple, il pourrait s'agir de fixer des objectifs sur l'acquisition de connaissances en rapport avec le système universitaire français dans sa globalité (licence, master, doctorat, crédits européens, statut étudiant, etc.), ou encore avec les différents types de texte (résumé, argumentatif, etc.). Une dernière précision viendra clore cette réflexion : je me suis attaché à démontrer que le CECR, à mon sens, ne peut être envisagé comme un référentiel. Cependant, il reste un outil de base extrêmement riche pour qui souhaite mettre en place un référentiel de formation. Il serait contre-productif, voire vaniteux, de se passer de ce matériau de travail. Simplement, l'élaboration d'un référentiel de formation doit suivre une procédure rigoureuse d'analyse des besoins puis de définition des objectifs généraux du dispositif ; alors, et seulement alors, les compétences pertinentes à acquérir dans le cadre de ce dispositif pourront être sélectionnées et ordonnées, notamment parmi celles proposées par le CECR.

3.2.4 Au niveau de l'ingénierie pédagogique

Ce niveau a été largement moins traité que les deux autres au cours de la réflexion du présent mémoire. Ainsi, très peu de dysfonctionnements relevant du niveau pédagogique ont explicitement été soulevés par le corps enseignant lors des entretiens semi-directifs : on pourra citer, à titre indicatif, qu'il n'y a « pas de compréhension dans les tests [de fin d'unité] », et que les apprenants sont ainsi « évalués sur leurs points forts », ou encore que « les sujets d'examens [de fin de niveau] sont trop vieux », que « les étudiants les connaissent déjà » et qu'ils nécessitent un renouvellement. Pour en revenir au niveau de l'ingénierie pédagogique, on rappellera juste qu'il recouvre les décisions et les actions en matière de contenus enseignés et de modalités de transmission des savoirs et des compétences. Or, la didactique du FLE est parfaitement à jour dans ce domaine : la quasi-totalité des entrées du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003) relève de ce niveau ; l'ensemble des formations destinées aux futurs enseignants de FLE couvre exhaustivement les compétences visant l'élaboration de matériel pédagogique de qualité, l'animation efficace d'un groupe ou encore la conduite d'une évaluation des acquis. Nous touchons là les limites de ma problématique : il ne me semble pas que l'ingénierie de la formation soit en mesure d'apporter une amélioration à ce niveau. Néanmoins, le déroulement des activités qui ont lieu au niveau pédagogique peut être grandement optimisé par la mise en place des procédures et des outils décrits plus haut, tels le référentiel de formation et la définition claire des objectifs généraux. Le phénomène d'inclusion entre les trois niveaux de l'ingénierie montre que les manquements commis au niveau politique et au niveau des dispositifs seront immanquablement à la charge du niveau pédagogique. Comment élaborer sereinement du matériel pédagogique quand les objectifs et les compétences à acquérir n'ont pas été explicités ? A quoi sert de savoir conduire une classe si l'on ne sait pas où l'on va ? Les bienfaits de l'ingénierie de la formation se vérifieraient ici indirectement, par répercussion des remédiations apportées aux niveaux supérieurs. Pour autant, elles n'en seraient pas moins efficaces, concrètes et bénéfiques.

3.2.5 Point de vue global

3.2.5.1 De la primauté de la démarche

L'analyse globale de la réflexion au cours de cette dernière partie montre que l'ingénierie de la formation a toute sa place dans un dispositif de formation en FLE. Cependant, il ressort également que nombre des concepts et des outils décrits ici ont déjà été transférés au

domaine de la didactique du FLE : l'analyse des besoins est le socle du FOS, le référentiel de formation est plébiscité dans le DDFLES, la table de spécification apparaît dans un ouvrage traitant du CECR, la compétence a été théorisée par de multiples auteurs du domaine, l'évaluation des acquis est au faite des théories et des pratiques modernes... Que manque-t-il donc à la didactique du FLE par rapport à l'ingénierie de la formation ? Deux choses : tout d'abord, la démarche ingénierique qui relie ensemble les concepts, ensuite, une vision globale qui permet de penser la formation à l'échelle d'un dispositif dans son ensemble.

S'agissant de la démarche, ma réflexion m'a mené à la conclusion que, si le domaine du FLE a bien emprunté et adapté plusieurs concepts ingénieriques, il l'a fait en les sortant de leur contexte et de la démarche fondamentale pour laquelle ils ont été élaborés. Or, cela a été explicité, l'ingénierie de la formation est avant tout une démarche, initiée pour répondre à des besoins précis en formation, dans un contexte particulier nécessitant de la rigueur, une grande efficacité et un retour sur investissement ; c'est sur la base de cette démarche qu'ont été élaborés les concepts et les outils présentés plus haut, à son service et conditionnés par elle, tous tournés vers les mêmes objectifs d'efficacité et de rentabilité. La démarche a en fait une fonction de coordination de l'ensemble de ces outils et concepts qui, détachés d'elle, perdent une grande partie, voire la totalité de leur pertinence et de leur utilité. Si la didactique du FLE s'est approprié certains concepts en occultant la démarche, c'est à mon sens parce qu'elle s'est développée, tout au long de son existence, autour de l'objet qu'elle enseigne : la langue française, et du public auquel elle s'adresse : les non francophones. Dès lors, le travail de théorisation des concepts et des pratiques pour penser l'enseignement/apprentissage du FLE s'est initié au niveau de l'ingénierie pédagogique, c'est-à-dire de la réalité de la classe, de l'espace-temps de transmission des savoirs et des compétences, sans possibilité d'envisager la formation selon un angle plus large.

Ce qui nous amène au problème de la vision trop étroite de l'action de formation. Il me semble que, petit à petit, le domaine de la didactique du FLE prend du recul et commence à envisager le niveau des dispositifs de formation comme partie prenante de l'enseignement/apprentissage, comme en témoigne l'inclusion progressive dans ce domaine d'outils tel le référentiel de formation. La formation ne correspond plus seulement au lieu de transmission des savoirs, mais aussi à une certaine forme de planification en amont. Cependant, nombres d'aspects pourtant nécessaires à la mise en place d'un dispositif de FLE en restent absents : l'économique, le juridique ou la gestion. Au contraire du FLE, l'ingénierie de la formation a été initiée hors de tout objet de formation, conditionnée par un contexte marqué par les soucis de la rigueur, de l'efficacité et de la rentabilité, hérités de

l'ingénierie industrielle. Libérée du conditionnement de l'objet et portée par des valeurs déjà éprouvées dans d'autres domaines, elle a appréhendé la formation en partant du haut, c'est-à-dire de l'ingénierie politique, pour concevoir une démarche globale qui irait dans le sens d'une réponse efficace à la demande du terrain. Cette différence fondamentale entre les deux disciplines, dans la façon qu'elles ont de concevoir la formation, n'est pas réductrice : il suffit, à mon sens, que la didactique du FLE termine son développement initié autour de l'objet qu'est le français langue étrangère, et assoie formellement et durablement les niveaux de l'ingénierie des dispositifs de formation et de l'ingénierie politique comme partie intégrante d'un dispositif et d'une action de formation ; enfin, parallèlement à ce développement, qu'elle adapte et adopte une démarche ingénierique qui permettra de relier et de coordonner l'ensemble des éléments qui constitue sa finalité : l'enseignement/apprentissage du français en tant que langue étrangère.

3.2.5.2 Les réalités du terrain

Comment pourrait se traduire concrètement l'intégration de l'ingénierie de la formation au sein de structures d'enseignement du FLE ? La réponse la plus évidente passe bien sûr par du personnel dûment formé, c'est-à-dire à la fois en didactique du FLE et en ingénierie de la formation. Pour bien situer la réalité de cette problématique, faisons un détour par la situation dans laquelle se trouvent un certain nombre de ces structures. Le point de vue que je vais proposer reflète mes représentations du milieu, et est entièrement basé sur mes diverses expériences professionnelles et mes activités de recherche, auxquelles je vais tenter d'adjoindre une réflexion critique basée sur l'ingénierie de la formation. Ainsi, les structures de formation en FLE pour lesquelles j'ai travaillé, toutes basées à l'étranger, fonctionnent sur le même modèle, au sein duquel on peut distinguer deux grands groupes de personnel : le personnel enseignant, formé en didactique du FLE, et le personnel d'encadrement, le plus souvent qualifié dans les domaines du management, de la gestion ou de la culture. De cette dichotomie très marquée entre les deux résulte une situation bien souvent problématique, en ce sens que chacun des deux groupes, de par son manque de connaissances du domaine de l'autre, en ignore les réalités et les impératifs. La gestion d'un dispositif de formation relève à mon avis d'une activité spécifique pour laquelle il est nécessaire d'être formé, et ce type de qualification se trouve certainement à mi-chemin entre la formation des enseignants en FLE (nécessité de connaître le domaine et ses concepts, d'avoir des compétences d'expertise et d'intervention en matière d'analyse et de conception de matériel pédagogique, par exemple) et les formations du personnel d'encadrement (compétences nécessaires en gestion, management d'équipe, conduite de réunion, comptabilité, communication, etc.). Intégrer aux structures d'enseignement du FLE du

personnel étant formé dans les deux champs participerait sans aucun doute de l'optimisation des dispositifs de formation en FLE. Cette jonction entre la didactique et la gestion, entre la pédagogie et la planification, s'incarne à mon sens dans l'ingénierie de la formation.

Par ailleurs, nous pouvons pousser la réflexion plus loin : si tous les acteurs d'une structure avaient des connaissances (sans parler de compétences), fussent-elles partielles, en ingénierie de la formation, cela permettrait d'harmoniser grandement les points de vue et de favoriser une meilleure collaboration de l'ensemble des acteurs, et par là même une meilleure coordination des éléments du dispositif. A titre d'exemple, je reprendrai le dysfonctionnement identifié à l'AF de Chengdu, concernant le test de placement : un intervenant qualifié en ingénierie de la formation aurait tout de suite identifié le problème comme relevant d'une interaction nécessaire entre les impératifs pédagogiques du dispositif (l'apprenant doit être placé de façon optimale au sein du dispositif) et les impératifs économiques (pour maximiser la rentabilité, le dispositif ne peut se permettre de différer une inscription, quitte à ce que le placement soit erroné). L'ingénierie de la formation, parce qu'elle cherche à englober dans son analyse tous les éléments pouvant être rattachés à une action de formation, permet de sereinement intervenir pour réguler ce problème, et le dispositif s'en trouve renforcé. Au lieu de quoi, au sein de l'AF de Chengdu, nous avons assisté à un « dialogue de sourds » entre le pôle gestion/rentabilité (c'est-à-dire la direction de la structure) et le pôle enseignement/pédagogie (les enseignants), qui a nécessité plusieurs semaines avant de parvenir à un consensus que je qualifierai de douloureux. Si l'ensemble des acteurs avait à sa disposition, par le biais d'une formation adaptée, quelques éléments conceptuels de l'ingénierie de la formation, de manière à étendre le champ selon lequel ils envisagent la formation, il serait plus aisé de travailler de concert à l'accomplissement d'un objectif commun.

Je verrais un dernier avantage à l'inclusion d'une dimension ingénierique au sein de la didactique du FLE : cela apporterait une forme de crédibilité aux acteurs de ce domaine. Encore une fois, il ne s'agit que d'un avis personnel, mais une veille régulière des articles paraissant sur le sujet et des offres d'emploi liée au FLE, associée à nombre de conversations avec les acteurs du domaine, révèle que le personnel formé en didactique du FLE est largement dévalorisé dans les représentations. A ce titre, le blogue « Acide FLE » (source : <http://acidefle.over-blog.com/>), relativement consulté par les acteurs de la didactique du FLE, est instructif : on y apprend par exemple que les formations en FLE pour les publics de primo-arrivants, en France, sont confiées à des retraités de l'Education Nationale plutôt qu'à des professionnels formés du domaine. A l'étranger, l'expérience montre que le diplôme de Master FLE est désormais reconnu et même le plus souvent exigé,

mais il ne permet cependant pas d'aller au-delà d'un poste d'enseignant ou de concepteur de matériel pédagogique. Nombre de mes collègues plus expérimentés que moi me l'ont confirmé : un individu diplômé uniquement en FLE n'est pas jugé compétent pour gérer un dispositif de formation. Un rapide aperçu des offres d'emploi publiées par le MAEE à la Transparence confirme clairement cet état de fait : les postes de directeurs d'Alliance françaises sont répertoriés comme « directeur de centre culturel » ; la dimension de formation en FLE et de promotion de la langue française en est totalement exclue (source : https://pastel.diplomatie.gouv.fr/transparenceext/transparence_emplois_reseau_diplomatique_consulaire.php#).

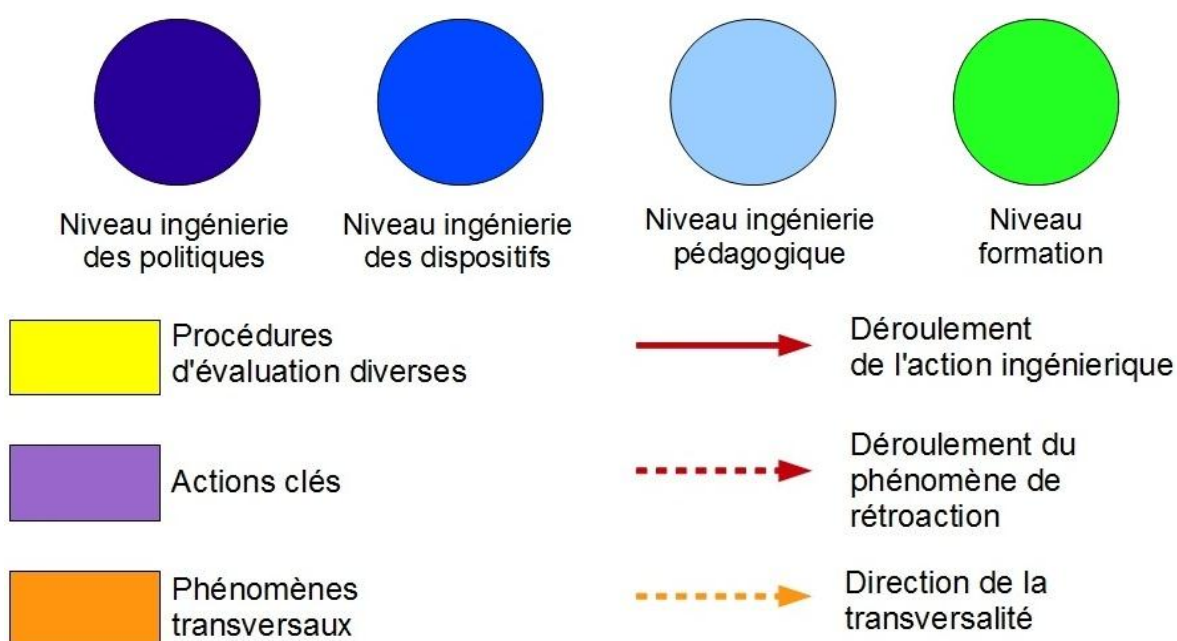
Regardons enfin du côté de la Fondation Alliance française, dont une partie du budget est investie dans les formations visant le développement des compétences de ses personnels de par le monde (il s'agirait donc ici d'ingénierie de la formation au premier degré, c'est-à-dire corrélée au monde de l'entreprise et aux besoins de ses salariés). Les subventions allouées à la formation des enseignants (techniques pédagogiques, nouvelles technologies, etc.) ont été complètement supprimées dans le nouveau budget, au profit de formations de type commercial pour les responsables pédagogiques et le personnel d'accueil (source : information communiquée par la direction de l'AF de Chengdu, lors de la réunion pédagogique de février 2012). Il me semble que la trajectoire infléchie par ces décisions est erronée, dans la mesure où cela ne fera que creuser le fossé des qualifications entre le personnel enseignant et le personnel d'encadrement, et par là même aggravera inévitablement les dysfonctionnements occasionnés par ces représentations divergentes, dont nous avons eu quelques exemples flagrants avec le cas de l'AF de Chengdu. Je ne prête pas à l'ingénierie de la formation des vertus cathartiques, il s'agit juste d'envisager cette discipline pour ce qu'elle est : une forme d'ingénierie pensée et appliquée au domaine de la formation, et potentiellement adaptable au FLE. Le personnel d'encadrement actuellement en poste dans les structures de formation en FLE a certainement des compétences ingénieriques, principalement tournées vers la gestion, la comptabilité et les aspects juridiques, mais en est absente la dimension formation : ils ignorent l'intérêt de l'analyse des besoins, de la définition des objectifs opérationnels, de la planification d'une action de formation ou encore de l'élaboration d'un référentiel de formation. Je plaide donc résolument pour une intégration de la démarche ingénierique au sein du domaine du FLE, notamment par une formation de ses personnels étendue à ces concepts-là.

3.3 Penser l'ingénierie de la formation dans un dispositif de formation en FLE

Je conclurai le présent mémoire en définissant une vision claire, explicite et commentée de la forme que pourrait prendre la démarche ingénierique dans un dispositif de formation en FLE, sur la base du stage que j'ai accompli et des recherches et de la réflexion que j'ai menées. Pour ce faire, je vais dans un premier temps proposer un schéma récapitulatif de la démarche ingénierique, c'est-à-dire regroupant les trois niveaux (politique, des dispositifs et pédagogique), les quatre étapes (analyser, concevoir, réaliser et évaluer), ainsi que les outils et les actions les plus représentatifs du domaine. Dans un second temps, je proposerai un commentaire de ce schéma, de manière à expliciter mon point de vue.

3.3.1 Tentative de modélisation de la démarche ingénierique dans un dispositif de formation en FLE

Le schéma suivant (schéma 5) cherche à rendre compte, dans sa globalité, d'une démarche complexe et riche ; inévitablement, il est donc complexe lui aussi, bien que je me sois attaché à le rendre aussi clair et compréhensible que possible. Pour une meilleure lisibilité, je propose la légende du schéma en amont. Il sera particulièrement important de noter les couleurs symbolisant les différents niveaux de l'ingénierie, dans la mesure où ces derniers, pour éviter toute surcharge, n'ont pas été directement mentionnés sur le schéma.



Légende schéma 5

Réflexion/rétroaction

Décision/action

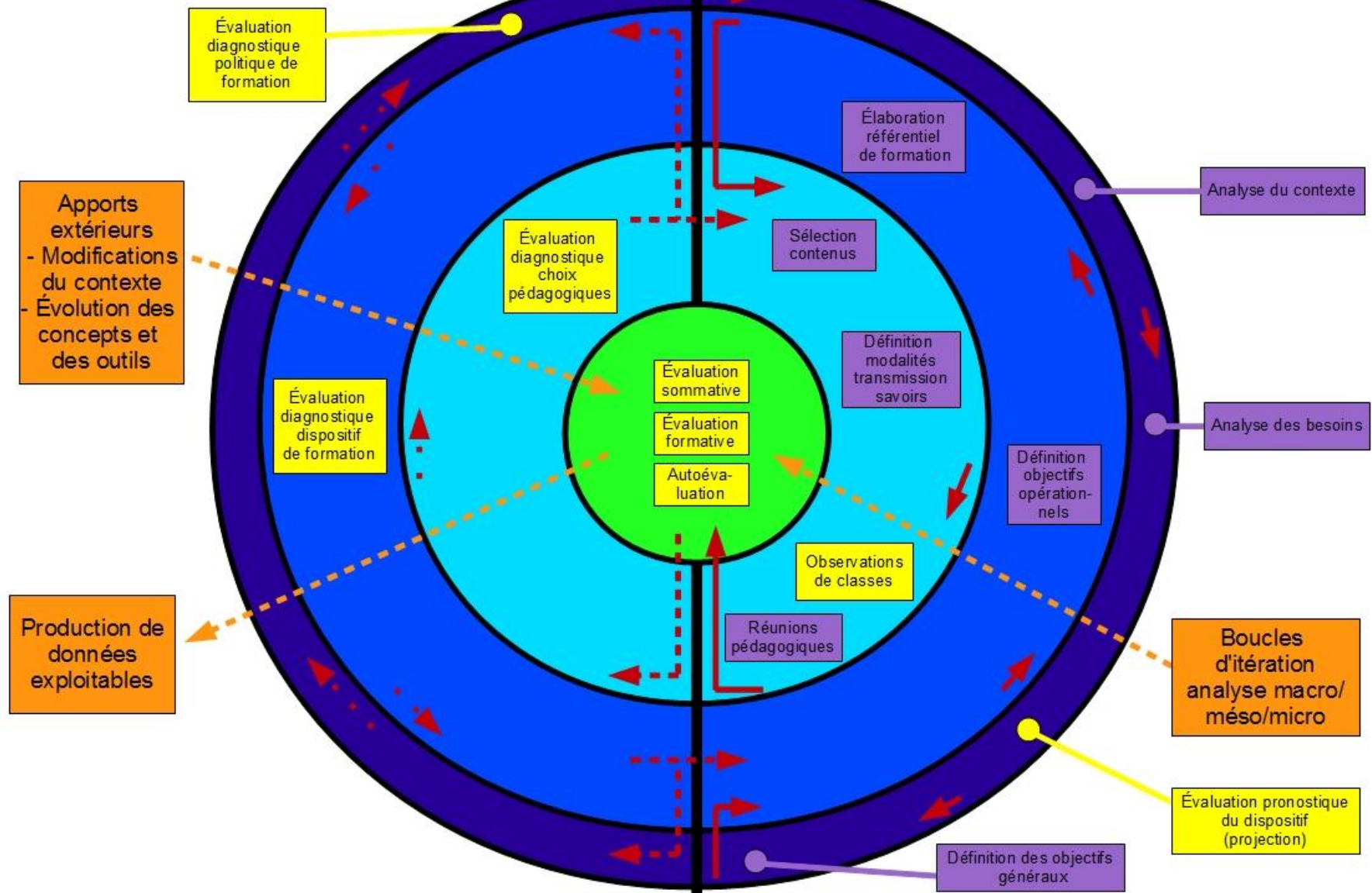


Schéma 5 : tentative de modélisation de la démarche ingénierique dans un dispositif de formation en FLE

3.3.2 Interprétation et commentaires

Ce schéma appelle plusieurs commentaires. Tout d'abord, il cherche à mettre en évidence le phénomène d'inclusion entre les différents niveaux de l'ingénierie de la formation ; ainsi, le niveau politique englobe le niveau des dispositifs, qui englobe lui-même le niveau pédagogique. Au centre du schéma, on trouve le niveau *formation/enseignement*, qui ne fait en réalité pas partie du domaine de l'ingénierie, mais qui n'en reste pas moins au centre des considérations des trois autres niveaux. Selon mon point de vue, à l'heure actuelle, les acteurs du domaine du FLE sont formés pour agir au niveau de la formation proprement dite, hors ingénierie, et au niveau de l'ingénierie pédagogique. En effet, l'ensemble des problématiques en lien avec les modalités de transmission des savoirs et des compétences ont été largement débattues et théorisées en FLE, et continuent d'ailleurs de l'être, au même titre que tout ce qui touche à la conception de matériel pédagogique. La didactique du FLE n'a rien à envier aux autres domaines concernant sa capacité à envisager le sous-dispositif d'enseignement/apprentissage. Cependant, les problèmes soulevés dans le point précédent ressortent ici de façon évidente : on ne peut ignorer les niveaux politique et des dispositifs, sans lesquels la démarche ingénierique perd tout son sens ; de la même façon, sans ces niveaux supérieurs, il est impossible d'adopter un point de vue global sur la formation, englobant tous les éléments, seul capable d'aller dans le sens d'une gestion éclairée et de permettre une prise de décision en toute connaissance de causes. Il est probable cependant que les acteurs du domaine appliquant une logique de remise en question entrent dans le cadre de l'ingénierie de la formation aux niveaux supérieurs, inconsciemment et occasionnellement. Pour autant, formaliser et instituer cette procédure ne pourrait être que bénéfique pour tous.

L'autre point d'interprétation clé du schéma concerne la séparation verticale qui coupe en deux les trois niveaux de l'ingénierie. A droite, la partie décision et action de l'ingénierie de la formation vise la mise au point et la conduite d'une action de formation, et rassemble à ce titre les étapes et les outils sur la base desquels s'élabore un dispositif. Il s'agit de toute la partie concrète de l'ingénierie, de sa mise en application. De l'autre côté en revanche, à gauche du schéma, on observe la rétroaction potentielle du déroulement de chaque niveau, sur lui-même ou sur le niveau supérieur. On est alors dans une logique de prise de recul et de réflexion ; on exploite pour cela, d'une part, les données fournies par la partie action du dispositif, qu'elles relèvent de la pédagogie (résultats obtenus aux tests) ou de la gestion (équilibre des comptes, rentabilité du dispositif), et, d'autre part, les évaluations de type diagnostique, qui peuvent porter sur tout ou partie du dispositif. C'est également lors de cette

phase de réflexion que pourra être évalué le dispositif selon les cinq critères-clés de Gerard (1999) : efficacité, efficience, équité, équilibre et engagement (p.60). Le schéma modélise volontairement les champs de l'action et de la réflexion dans des proportions similaires : je considère en effet que l'un et l'autre sont indispensables, et d'importance égale, pour une démarche ingénierique efficace. L'action et les décisions sont bien entendu nécessaires à la mise en place et au pilotage d'un dispositif, mais seule une posture de prise de recul par rapport à ces décisions permettra de jeter un regard critique sur leur pertinence : la remise en question formalisée et instituée favorisera l'adaptation et l'optimisation du dispositif. Enfin, cette représentation en demi-cercles communicants fait bien ressortir le fait que chaque niveau peut potentiellement fonctionner indépendamment des autres, sur un mode circulaire ; on se situerait alors de point de vue du personnel engagé dans des activités locales au sein du dispositif, sans accès à une gestion globale. C'est précisément ce que j'ai reproché au fonctionnement de l'AF de Chengdu ; c'est donc là qu'intervient l'importance de la transversalité.

Le troisième phénomène remarquable dans ce schéma est la transversalité potentielle des différents niveaux, qui ne sont donc pas étanches. Lors de la phase d'action, la flèche adopte une direction unilatérale, de l'extérieur vers l'intérieur ; cela correspond aux « boucles d'itération » recommandées par Le Boterf (1999). A titre d'exemple représentatif, envisager les objectifs de la formation peut se faire au niveau politique (besoins identifiés, objectifs généraux), au niveau du dispositif (objectifs opérationnels, référentiel de formation) ou au niveau pédagogique (sélections des modalités les plus à même de remplir ces objectifs). Il s'agit alors d'adapter le point de vue (macro, méso ou micro) de manière à analyser et planifier chaque étape de façon optimale. La logique de fonctionnement veut que les décisions/actions effectuées à un niveau x visent le bon déroulement d'un ou plusieurs aspects, dans un ou plusieurs niveaux inférieurs. Le niveau de la formation étant le plus bas, on voit bien une fois encore que l'ensemble des décisions et des actions tendent vers une réalisation optimale de celui-ci. Par ailleurs, l'unilatéralité de la flèche n'est pas réhibitoire : elle ne signifie pas que les enseignants, généralement assignés aux niveaux de la formation, voire de l'ingénierie pédagogique, ne peuvent pas adopter un angle de vision plus large ; au contraire : c'est précisément ce que j'ai défendu dans le point précédent. Cependant, pour que cette évolution du point de vue soit possible, il est nécessaire que les acteurs « montent » eux-mêmes dans le niveau dont il s'agit. Concrètement, il est possible d'observer le niveau pédagogique depuis le niveau des politiques, quoiqu'avec plus ou moins de précision, mais l'inverse n'est pas vrai. Pour terminer sur ce premier phénomène transversal, je me permettrai d'émettre une opinion : il me paraît tout à fait judicieux, au vu de cette configuration, que les acteurs prétendant travailler au niveau des politiques soient

passés avant par les niveaux inférieurs. Seul un parcours professionnel de l'intérieur vers l'extérieur donnera au personnel d'encadrement un point de vue avisé sur ce qu'ils encadrent.

Dans la phase rétroactive, on observe deux phénomènes transversaux : le premier, de l'intérieur vers l'extérieur concerne la production de données, transmises aux niveaux supérieurs, pendant ou après la réalisation de chaque étape de la démarche ingénierique. Ce transfert peut se faire progressivement, et remonter d'un niveau à l'autre (on suit alors le parcours symbolisé par les flèches rouges en pointillés), ou bien, au besoin, sauter certaines étapes (itération réflexive) ; on peut envisager, par exemple, que les résultats obtenus par les apprenants lors de l'évaluation sommative finale (niveau de la formation) remontent directement au niveau politique, en ce sens qu'ils sont une donnée déterminante pour juger de la pertinence des décisions prises à ce niveau. Le deuxième phénomène propose une direction allant de l'extérieur vers l'intérieur, et symbolise les apports éventuels dont pourrait bénéficier le dispositif. Il peut s'agir des évolutions du contexte d'implantation du dispositif (modification de la procédure de sélection des candidats aux études en France), ou de l'évolution des théories, des concepts et des outils en provenance de domaines de recherche ou d'activité connexes ; dans le cas d'un dispositif de FLE, il s'agira bien sûr de la didactique du FLE (par exemple le CECR, la démarche actionnelle), de la technologie (installation de tableaux blancs interactifs) mais aussi de l'ingénierie de la formation (transfert et adaptation de l'évaluation en conditions de travail au domaine du FLE) ou encore de la gestion (exploitation d'un nouveau logiciel de comptabilité). J'ai choisi de faire apparaître cette flèche du côté de la réflexion, parce qu'il me semble que c'est dans une posture réflexive et évaluative que débute l'appréhension de tout nouvel élément intégrable au dispositif. Le contenu et le résultat de cette réflexion, symbolisés par les flèches rouges en pointillés, viendront alors alimenter les analyses, puis les prises de décisions de la phase action.

La disposition des actions-clés et des procédures d'évaluation appelle une dernière clarification : chacune est disposée selon le niveau auquel elle appartient, mais le cadre dans lequel elles se situent s'arrête là. En effet, elles sont susceptibles de ne pas avoir lieu, ou bien de se dérouler dans un ordre différent. Concrètement, la représentation quelque peu idéalisée de l'ingénierie de la formation, dans ce schéma, n'a de chances de se réaliser dans cet ordre que dans la mise en place initiale d'un dispositif de formation. Dans le cas d'un dispositif déjà établi, l'analyse des besoins pourra être déclenchée en réponse à un problème identifié, peut-être même en synchronie avec un cycle formation en cours ; au niveau des dispositifs, le référentiel de formation, même s'il existe déjà, pourra nécessiter

une mise à jour ou une adaptation selon les politiques définies au niveau supérieur ; au niveau pédagogique, c'est encore plus évident : les observations de classe, le renouvellement des contenus et les réunions pédagogiques obéissent à une logique qui n'est pas linéaire. Une fois de plus, la transversalité est essentielle : une décision prise au niveau politiques provoquera les actions y_1 et y_2 au niveau des dispositifs de formation, qui elle-même entraîneront les réactions y_1' et y_2' au niveau pédagogique ; réactions qui se traduiront concrètement sur le terrain de la formation. La mobilisation des outils et des actions mentionnés n'est donc pas conditionnée par une logique linéaire, mais bien transversale.

Je terminerai sur la façon dont je me situe sur cette modélisation. En tant qu'intervenant, j'ai tenté de me positionner sur le niveau de l'ingénierie des dispositifs, mais il m'était difficile de me détacher des réalités pédagogiques. Finalement, le fait de conduire une évaluation diagnostique du dispositif de l'AF de Chengdu, c'est-à-dire une procédure typique de ce niveau, m'y a aidé, je pense. Mon travail s'est situé, du début à la fin de ce stage, dans une phase de réflexion et de rétroaction potentielle. En effet, je n'ai pas pris de décisions ni mené d'actions ; je me suis contenté d'une liste de remédiations qui pourront servir de base à la phase action, si les acteurs du dispositif le jugent pertinent. Par ailleurs, ma collecte de données s'est principalement effectuée sur le niveau de la formation et de l'ingénierie pédagogique, mais ma recherche et mon analyse m'ont permis d'appréhender, dans une certaine mesure, le niveau des politiques, et d'y déceler des défaillances. J'ai la conviction qu'aborder l'ingénierie de la formation dans une posture réflexive plutôt qu'active a été extrêmement bénéfique pour ma formation personnelle, puisque cela m'a permis d'étendre le champ de mes connaissances et, dans une moindre mesure, de mes compétences, à l'ensemble des éléments de la démarche ingénierique en formation. Si j'avais par exemple procédé à l'élaboration d'un référentiel de formation comme je le souhaitais au départ, j'aurais développé des compétences effectives dans ce domaine précis, mais je n'aurais pas eu l'occasion d'envisager les autres niveaux et l'importance de la démarche globale.

Conclusion

La question soulevée par ma problématique a été amplement traitée tout au long de ce travail, et m'a permis de mener une réflexion en profondeur sur la didactique du FLE, domaine dans lequel je travaille depuis quelques années déjà, et l'ingénierie de la formation, discipline que j'ai récemment découverte, avec un intérêt qui ne s'est cependant pas démenti depuis ; surtout, la réflexion m'aura amené à mettre ces deux domaines en tension, de manière à évaluer leurs points de convergence potentiels. Indéniablement, l'ingénierie de la formation peut être mise au service de l'amélioration d'un dispositif de formation en FLE. La démarche globale et les concepts fondamentaux qui la sous-tendent permettent, d'une part, d'envisager l'action de formation au sein d'un point de vue plus large, englobant l'ensemble des données et des éléments pouvant être mis en relation avec elle, et, d'autre part, d'apporter une logique de fonctionnement au déroulement de la formation, en reliant entre eux l'ensemble des éléments du dispositif. On l'a vu, des emprunts de la didactique du FLE dans l'ingénierie de la formation ont déjà eu lieu (référentiel de formation, dispositif de formation, etc.), mais ils restent isolés, et surtout coupés de la démarche globale, perdant ainsi une grande partie de leur intérêt et de leur pertinence.

L'inclusion d'une démarche ingénierique au sein de la création, de la gestion et de l'évolution d'un dispositif de formation en FLE pourrait ainsi permettre à l'ensemble des acteurs d'harmoniser leur point de vue quant aux directions prises par la structure, aux perspectives d'avenir ou encore aux nécessités économiques, autant de données qui, si elles ne relèvent pas de la réalité pédagogique, n'en sont pas moins nécessaires pour que celle-ci puisse exister et résister à l'épreuve du temps. Cependant, nous avons également mesuré les limites de cette problématique : il ne fait maintenant plus aucun doute que l'ingénierie pédagogique a peu d'éléments à offrir au FLE. De fait, le domaine du FLE s'est logiquement développé autour de l'objet langue/communication et de la réalité pédagogique, en se consacrant, depuis de nombreuses années, à la théorisation de l'objet enseigné et des pratiques d'enseignement, permettant des avancées considérables dans la modernisation des représentations pédagogiques en cours dans le milieu. Toutefois, il apparaît maintenant nécessaire que ce développement autour de l'objet se poursuive, en se déployant à une échelle plus large, incluant les dispositifs de formation et la politique de formation. C'est incontestablement à ces deux niveaux que l'ingénierie de la formation s'avèrerait la plus bénéfique pour un dispositif de formation en FLE, et les répercussions positives de la prise en compte de ces niveaux supérieurs se feraient ressentir également au niveau pédagogique : direction clairement définie, objectifs communs des acteurs, etc.

Ce mémoire a par ailleurs été en mesure d'apporter des éléments de réponses aux questions fondamentales que je me posais sur le contexte d'exercice de ma profession et les difficultés que j'y rencontrais, mentionnées dans l'introduction de ce mémoire. Ce travail semble ainsi confirmer ce que j'avais instinctivement pressenti : l'ingénierie de la formation s'avère être une discipline à même de concilier les nécessités pédagogiques de l'action de formation en FLE avec l'ensemble des autres éléments et paramètres qui participent du contexte d'implantation du dispositif. A vrai dire, il me semble même que c'est précisément pour cela que l'ingénierie de la formation a été créée : dans son acception originale, fondée sur le monde de l'usine et de l'industrie, l'ingénierie était impropre à être appliquée de façon brute au domaine de la formation, bien que ses valeurs fondamentales et les objectifs de sa mise en place restent les mêmes (efficacité, rentabilité, rigueur, etc.). Il a été nécessaire d'adapter la démarche ingénierique pour y inclure une vraie dimension de la formation, et donc de rationaliser la formation, ce qui a donné naissance aux outils tels que l'analyse des besoins en formation, le référentiel de formation, le référentiel d'évaluation, etc. De la même façon, j'ai tenté, à ma modeste échelle, de proposer une adaptation de l'ingénierie de la formation au domaine du FLE, en essayant de prendre en compte les spécificités de l'objet enseigné, pour qu'elles se répercutent sur la mise en application de la démarche et des concepts ingénieriques. Cette tentative d'adaptation, si elle est certainement perfectible, pourra tout de même constituer une base de travail et d'évolution des pratiques intéressante dans le cadre de ma profession.

D'un point de vue plus personnel, j'ai le sentiment d'avoir véritablement développé mes compétences dans le cadre de ce stage ; il est d'ailleurs possible de commenter ce développement d'un point de vue ingénierique, grâce aux cinq voies présentées par Wittorsky (1998, p.49 du présent mémoire). J'ai ainsi exploré la première voie, celle des essais-erreurs, lors de mes tentatives infructueuses d'élaboration d'une mission de stage : mes propres erreurs ont généré une réflexion et une réaction entraînant diverses expérimentations, ce qui m'a mené, à terme, à une compréhension en profondeur de l'importance de l'ingénierie politique et de la logique ingénierique. C'est également quand je m'attache à décrire l'acquisition de cette compétence d'expertise (p.91) que j'exploite le principe de la voie numéro 3 (la théorisation des compétences acquises selon la logique de l'action). La voie numéro 2, celle de la théorie et de la pratique, se retrouve lors de la conduite de l'évaluation diagnostique et de l'élaboration des propositions de remédiation : il n'y a pas eu d'action à proprement parler, certes, mais j'ai malgré tout effectué des allers retours fréquents entre la théorie, c'est-à-dire les recherches et l'étude des concepts ingénieriques, et la pratique, à savoir la conduite d'une évaluation selon les étapes théorisées en amont et l'élaboration de propositions de remédiations, sur la base d'une

démarche ingénierique. J'en ai retiré une connaissance plus avertie et plus critique de ces concepts, très utile dans le cadre de la rédaction de ce mémoire, et certainement aussi pour la suite de mes activités professionnelles. La quatrième voie (logique de réflexion pour l'action) est celle à laquelle j'ai eu recours le plus fréquemment, ce qui apparaît assez logique au vu de la nature de mon stage (analyse et propositions de remédiation), et de mon positionnement au sein de la démarche ingénierique (dans une phase de réflexion/rétroaction). J'ai ainsi tenté de trouver les solutions les plus adaptées après une analyse et une réflexion purement théoriques. La limite de cette procédure tient au fait que je ne pourrai pas vérifier sur le terrain l'efficacité des propositions de remédiation que j'ai élaborées. Néanmoins, il n'en reste pas moins que j'ai effectivement développé mes compétences, notamment dans ma capacité à envisager la résolution de problèmes au sein d'un contexte et d'une démarche larges. La cinquième voie, la plus traditionnelle dans le cadre de la formation, est celle que j'aurais le moins utilisée : les circonstances particulières de la mise en place et de la conduite de cette mission de stage ne m'ont pas permis de procéder selon une logique d'intégration progressive. La recherche de notions et d'outils a été conditionnée par la réalité et les besoins du terrain.

Concrètement, je me sens désormais à même de poursuivre mon parcours professionnel, plus sereinement et plus avant. La conduite de cette mission de stage et la rédaction de ce mémoire m'ont permis d'expérimenter et de m'approprier des outils et des concepts précieux pour penser et gérer une action de formation : l'évaluation diagnostique, le référentiel d'évaluation ou encore les entretiens semi-directifs sont autant d'éléments que je me sens à même de réinvestir pleinement dans mes pratiques professionnelles, selon les besoins de l'institution, d'autant plus si l'on considère combien leur transfert est aisé. D'autres fondamentaux de l'ingénierie, tels le référentiel de formation ou l'analyse des besoins, occupent désormais une place claire, située et déterminée dans la conception plus large que j'ai d'un dispositif de formation, même si je n'ai pas réellement eu l'occasion d'expérimenter sur le terrain leur élaboration et leur mise en application. Plus que tout, il me semble que l'ensemble de ce travail a initié chez moi le développement d'un point de vue global, doublé d'une certaine capacité d'expertise des situations de formation en FLE : j'ai le sentiment d'avoir parfait et complété la formation à laquelle j'avais participé jusque-là, pour étendre mon champ de connaissances en dépassant le seul cadre de la formation.

L'ensemble de ce travail est source de fierté, mais aussi de frustration : nombre d'aspects auraient mérité d'être développés plus avant, alors même que les contraintes du stage m'imposaient de faire plus court. De mon point de vue, ce travail ouvre la porte à deux formes de prolongation : tout d'abord, dans le champ de la recherche, il serait extrêmement

intéressant de mener une analyse en profondeur de l'intégration et de l'application des fondamentaux de l'ingénierie de la formation au sein de la didactique du FLE, au travers d'un état des lieux plus exhaustif de cette question, mais aussi dans une recherche-action impliquant un échantillon d'acteurs plus large du domaine du FLE, voire aussi de l'ingénierie de la formation. Une telle démarche pourrait en outre permettre de théoriser et de formaliser la jonction entre ces deux champs, de manière à pouvoir mettre ensuite en place des formations mieux calibrées pour les acteurs du FLE. Ce qui nous amène au deuxième prolongement, qui touche plutôt la réalité formative et professionnelle du FLE : je me suis en effet attaché à démontrer combien la présence de personnels formés en ingénierie de la formation pourrait être bénéfique pour une structure de formation en FLE. Pour ce faire, il me semblerait nécessaire de donner une place plus significative à l'ingénierie de la formation, à l'intérieur des formations visant les acteurs du domaine du FLE. Dans l'idéal, cette évolution dans la formation devrait également provoquer une évolution des représentations sur le terrain, puis à terme des pratiques. Je veux croire qu'une telle évolution serait à même de grandement participer à l'amélioration des dispositifs de FLE en général, qu'il s'agisse de la qualité des cours délivrés, de l'épanouissement des salariés ou encore de l'efficacité de la communication. Je souhaite poursuivre mon parcours professionnel en amenant avec moi ces valeurs, cette démarche et ces outils, pour tenter de parfaire la connaissance et l'expérience que j'en ai, de poursuivre ma formation continue en autonomie, et de les mettre au service de l'optimisation de l'environnement de travail dans lequel je me retrouverai.

Bibliographie

Ardouin, T. (2003). *Dans : Des catégorisations de l'ingénierie de la formation à la naissance de l'archipel*, n.d, Master 1 SIFA, Université de Lorraine. (Vérifié le 13/09/2012 : http://www.rdvacteurs.univ-lorraine.fr/fileadmin/documents/rdv_251011/categorisations.pdf)

Berthet, A., Daill, E., Hugot, C., Kizirian, V. M., Waendendries, M. (2012). *Alter Ego + 1*. Paris : Hachette FLE.

Capelle, G. & Guidon, N. (1999). *Reflets 1 & 2*. Paris : Hachette FLE.

Carayol, V. (1994). *L'impossible audit de communication interne*. Revue : Communication et organisation [en ligne], n°5, 1994, mis en ligne le 26 mars 2012. (Vérifié le 13/09/2012, <http://communicationorganisation.revues.org/1701>)

Centre d'Information sur la Formation (Centre Inffo), (2009). *Miniguide : Comment construire le cahier des charges de votre projet de formation ?* (Vérifié le 13/09/2012 : http://www.opcalia.com/fileadmin/user_upload/Regions/mayotte/Centre_inffo_Comment_construire_le_Cahier_des_Charges_de_votre_projet_de_formation.pdf)

Charnay, R. & Mante, M. (1990-1991). *De l'analyse d'erreurs en mathématiques aux dispositifs de remédiation : quelques pistes...* Revue : Grand N n°48, pp.37-64. (Vérifié le 13/09/2012, http://www-irem.ujf-grenoble.fr/revues/revue_n/fic/48/48n5.pdf)

Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : éditions Didier. (Vérifié le 13/09/2012, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf)

Côté, S. (n.d.). *Conception et réalisation d'un référentiel de formation – Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences dans la formation professionnelle – Guide 3*. Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). (Vérifié le 13/09/2012, http://www.francophonie.org/IMG/pdf/guide3_final_SB.pdf)

Côté, S. (n.d.). *Conception et réalisation d'un référentiel d'évaluation – Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences dans la formation professionnelle – Guide 5*. Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). (Vérifié le 13/09/2012, http://www.francophonie.org/IMG/pdf/guide5_final_SB.pdf)

Cuq, J-P. (sous la direction de) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Demaizière, F. (2008). *Le dispositif, un incontournable du moment*. Revue Alsic, Vol.11, n°2, pp.157-161. (Vérifié le 13/09/2012, <http://alsic.revues.org/384>)

Gahmia, A. (2009). *Méthodologie d'élaboration d'un cours de français sur objectifs spécifiques (FOS) dans des établissements de la formation professionnelle*. Synergies Algérie n°8, pp.45-52. (Vérifié le 13/09/2012, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie8/amir.pdf>)

Gerard, F-M (2001). *L'évaluation de la qualité des systèmes de formation*. Revue : Mesure et évaluation en formation, 2001, vol. 24, n°2-3, pp.53-77. (Vérifié le 13/09/2012, <http://www.fmgerard.be/textes/EEEEEE.pdf>)

Gillet, P. (1998). *Pour une écologie du concept de compétence*. Education permanente n° 135/1998-2, pp. 23 à 32. (Vérifié le 13/09/2012, <http://www.education-permanente.fr/public/association/selections.html>)

Le Boterf, G. (1998). *Evaluer les compétences. Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ?* Education permanente n° 135/1998-2, pp. 143 à 152. (Vérifié le 13/09/2012, <http://www.education-permanente.fr/public/association/selections.html>)

Le Boterf, G. (1999). *Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte ? Quelles conséquences pratiques ?* Journée d'étude : Ingénierie des dispositifs de formation à l'international. Novembre 1999, Montpellier. (Vérifié le 13/09/2012, http://www.agropolis.fr/formation/pdf/Le_Boterf.pdf)

Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris : éditions d'Organisation. (Téléchargé le 01/07/2012, http://mgrh.zoomshare.com/files/Repenser_la_comp_tence_Pour_d_passer_les_id_es_re_u_es-15_propositions_2008_2212541058.pdf ; vérifié le 13/09/2012 : le téléchargement n'est plus possible)

Mérieux, R. & Loiseau, Y. (2008, 2009). *Latitudes 1 & 2*. Paris : éditions Didier.

Michelat, G. (1975). *Sur l'utilisation de l'entretien semi-directif en sociologie*. Revue française de sociologie. 1975, 16-2. Pp. 229- 247. (Consulté sur Internet le 06/03/2012, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1975_num_16_2_6864)

Ministère de l'Education (2007). Bulletin Officiel n°33 du 20 septembre 2007, Commission Générale de Terminologie et de Néologie pour le vocabulaire de l'éducation. (Vérifié le 13/09/2012, <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/33/CTNX0710380K.htm>)

Moerman, C. (2011). *Les représentations professionnelles des enseignants de FLE de l'Institut français d'Amérique latine : entre idéal professionnel et contraintes institutionnelles*. Revue : Synergies Mexique n°1, 2011, pp.71-80. (Vérifié le 20/09/2012, <http://ressources-cla.univ-fcomté.fr/gerflint/Mexique1/moerman.pdf>)

Moreau, C. & Majada, M. (2002). *Nouveaux dispositifs de formation : de la pratique à l'ingénierie et de l'ingénierie à la pratique*. Education permanente n°152/2002-3, pp. 133 à 142. (Vérifié le 13/09/2012, <http://www.education-permanente.fr/public/association/selections.html>)

Pain, A. (2003). *L'ingénierie de la formation. Etat des lieux*. Paris : L'Harmattan.
(Vérifié le 13/09/2012 :

<http://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=u7JXPdRZpXQC&oi=fnd&pg=PA13&dq=d%C3%A9marche+ing%C3%A9nierie+de+la+formation&ots=TwZVHHlser&sig=4q6cidjsSSQ69QBRnq7z TEjcUw#v=onepage&q=d%C3%A9marche%20ing%C3%A9nierie%20de%20la%20formation&f=false>)

Roegiers, X., Wouters, P., et Gerard F-M. (1992). *Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en œuvre*. Formation et Technologies – Revue européenne des professionnels de la formation, 1992, Vol. 1, n° 2-3, pp. 32-42. (Vérifié le 13/09/2012, http://www.bief.be/docs/publications/abf_070227.pdf)

Romelaer, P. (2005). *L'entretien de recherche*. Dans : *Management des ressources humaines – Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*, sous la direction de Roussel, P. & Wacheux, F., chapitre 4, pp. 102-134. Bruxelles : éditions De Boeck Université. (Vérifié le 13/09/2012, <http://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=sZ4vPscZZwC&oi=fnd&pg=RA2-PA4&dq=conduite+entretiens+semi-directifs&ots=kHsLoVfJ6Y&sig=qizt0ccdot1j1ePS7dWH7j5wXL4#v=onepage&q=conduite%20entretiens%20semi-directifs&f=false>)

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE International.

Union Régionale des Entreprises d'Insertion Région Rhône-Alpes (UREI RA) (2010). *Malette pédagogique pour la Formation des Entreprises d'Insertion*. (Vérifié le 13/09/2012 : http://urei-ra.org/orga_urei-ra/uploads/public/17152009-10-12_quatre_%C3%A9tapes_principales.pdf?PHPSESSID=70413ed447f89ffa14579ec0cbd7745f)

Witorski, R. (1998). *De la fabrication des compétences*, Education permanente n°135/1998-2, pp. 57 à 69. (Vérifié le 13/09/2012, <http://www.education-permanente.fr/public/association/selections.html>)

Sitographie

Classée par ordre alphabétique

- Acide FLE (blogue) : <http://acidefle.over-blog.com/>
- Agence française de normalisation (AFNOR) : <http://www.afnor.org/>
- Alliance française de Chengdu : <http://www.afchengdu.org/>
- *Audacity* (logiciel d'enregistrement audio) : <http://audacity.sourceforge.net/?lang=fr>

- *CampusFrance* Chine/Chengdu :
<http://www.chine.campusfrance.org/fr/theme/chengdu>
- *CampusFrance* France : <http://www.campusfrance.org/fr>
- *CampusFrance* France fiche Asie Chine :
<http://www.campusfrance.org/fr/ressource/chine-2010-2011>
- Centre national des ressources textuelles et lexicales (CNRTL) : <http://www.cnrtl.fr/>

- Fondation Alliance française : <http://www.fondation-alliancefr.org/>

- Ministère des affaires étrangères et européennes (MAEE), section de la
Transparence :
https://pastel.diplomatie.gouv.fr/transparenceext/transparence_emplois_reseau_diplomatique_consulaire.php#

- Promotion des initiatives sociales en milieux éducatifs (PRISME) : <http://www.prisme-asso.org/spip.php?article1165>

- Réseau des Alliance françaises de Chine : <http://www.afchine.org/>

- Test de connaissance du français (TCF) :
- Test d'études de français (TEF) : <http://www.francais.ccip.fr/tef-et-e-tef/>
- Test d'études de français adapté au Québec (TEFaQ) :
<http://www.francais.ccip.fr/tefaq-et-e-tefaq/>
- *Trésor de la langue française informatisé* (TLFi) : <http://atilf.atilf.fr/>

Table des annexes

Annexe 1 - Référentiel d'évaluation du dispositif de formation de l'AF de Chengdu.....	115
Annexe 2 - Tableaux d'analyse comparative des contenus culturels proposés dans les manuels <i>Latitudes 1 & 2</i> et <i>Alter Ego + 1 & 2</i>	120
Annexe 3 - Tableaux récapitulatifs des procédures d'évaluation des acquis des apprenants, dans le dispositif de formation de l'AF de Chengdu	126
Annexe 4 - Tableau synthétique des dysfonctionnements identifiés et des propositions de remédiation associées	129

Annexe 1

—

Référentiel d'évaluation du dispositif de formation de l'AF de Chengdu

Grille d'évaluation diagnostique

Pour entretiens semi-dirigés avec le corps enseignant de l'Alliance française de Chengdu – Revue après deux entretiens 15/03/2012

Informations relatives au sondé :

NOM (confidentiel) :

PAYS D'ORIGINE :

ENSEIGNE DANS LA STRUCTURE DEPUIS :

ANNEES D'EXPERIENCE :

AVEZ-VOUS DEJA SUIVI DES ETUDES UNIVERSITAIRES EN FRANCE ? Si oui :

- où ?
- quel domaine ?
- combien de temps ?

Introduction (présentation du sujet de l'entretien) : *nous allons parler de la formation que nous délivrons à nos étudiants qui souhaitent ensuite partir étudier dans des universités françaises.*

1- En quoi est-ce que la formation proposée correspond aux besoins du public ? Il s'agit des besoins de façon très générale.

Eléments observables	Critères	Indicateurs (éléments de représentations)
Objectifs de la formation	Clarté pour les étudiants	
<i>Sont-ils définis par les objectifs d'apprentissage des étudiants ?</i>	Adéquation avec les objectifs des étudiants	
Contenus linguistiques	Pertinence	
<i>Sont-ils adaptés aux besoins des étudiants ?</i>	Exhaustivité	

Contenus culturels	Pertinence	
	<i>Sont-ils adaptés aux besoins des étudiants ?</i>	Exhaustivité
Contenus pragmatiques	Pertinence	
	<i>Sont-ils adaptés aux besoins des apprenants ?</i>	Exhaustivité
Méthodologie	<i>Est-elle pensée pour ce public ?</i>	Efficacité constatée
	<i>Permet-elle une découverte de l'enseignement « à la française » ?</i>	Cohérence globale
Progression	<i>Est-elle adaptée au public ?</i>	Cohérence globale
		Transparence pour les apprenants
		Pertinence
Evaluation	Pertinence générale	

<i>Est-elle au service de l'apprentissage ?</i>	Qualité, précision	
	Clarté pour les étudiants	
	Cohérence	
	Utilité constatée	
Placement des étudiants <i>Remplissent-ils leur rôle ?</i>	Pertinence de l'expertise	
Communication intra-système <i>Permet-elle un fonctionnement optimal de la formation ?</i>	Qualité	
	Rapidité	
Horaires <i>Sont-ils adaptés aux aspirations du public ?</i>	Adéquation avec les attentes du public	
Rythme <i>Est-il adapté au public ?</i>	Adéquation avec les besoins du public	

Charge de travail <i>Est-elle bien calculée et répartie ?</i>	Adéquation avec les attentes et besoins du public	
Suivi des étudiants <i>Est-il assuré dans de bonnes conditions ?</i>	Qualité	
	Efficacité	
Aides à l'apprentissage <i>Les étudiants disposent-ils des aides adéquates pour soutenir leur apprentissage ?</i>	Qualité des outils	
	Adéquation avec les besoins des étudiants	
	Accessibilité	
Cadre de travail <i>Favorise-t-il le bon déroulement de l'apprentissage ?</i>	Qualité	
	Adéquation avec les attentes du public	
Accueil <i>L'accueil quotidien des étudiants favorise-t-il le bon déroulement de la formation ?</i>	Qualité de l'accueil	
	Efficacité	

Question supplémentaire : si vous pouviez modifier certains aspects de la formation, qu'est-ce qui vous semblerait prioritaire ? Que modifieriez-vous en premier ?

Annexe 2

–

Tableaux d'analyse comparative des contenus culturels proposés dans les manuels *Latitudes 1 & 2* et *Alter Ego + 1 & 2*

NB : La version numérique des tableaux possède des couleurs visant à faciliter leur lecture. Elles ont été supprimées pour l'impression.

Tableau comparatif des données générales de chaque manuel

Informations pour un manuel	<i>Latitudes 1 / 2</i>	<i>Alter Ego + 1 / 2</i>
Année	2008 / 2009	2012 / 2013*
Organisation générale	4 modules, traitant chacun d'une catégorie d'actes de parole	9 dossiers, traitant chacun d'une thématique générale
Sous organisation	3 unités pour chaque module, soit 12 unités	3 leçons pour chaque dossier, soit 27 leçons
Nombre de séquences pour la culture / emplacement	Une séquence à la fin de chaque unité, soit 12 en tout	Une séquence à la fin de chaque dossier, soit 9 en tout
Nombre de pages par séquence culturelle / total	2 pages par séquence / 24 au total	2 pages par séquence / 18 au total
Temps de classe théorique pour chaque séquence	Inconnu	Inconnu

Tableaux comparatifs des contenus culturels dans les deux manuels

<i>Latitudes 1</i>		<i>Alter Ego + 1</i>	
Unités	Titres / Contenus	Dossiers	Titres / Contenus
Unité 1	<p>« En France et ailleurs »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Géographie simple de la France, de ses pays limitrophes et de certains DOM-TOM. ➤ Sensibilisation à la francophonie des pays limitrophes. ➤ Découverte de quelques monuments/lieux célèbres (France, DOM-TOM et Belgique) 	Dossier 1	<p>« La France en Europe »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Géographie de la France et de l'Europe ➤ Sensibilisation à la francophonie en Europe ➤ Symboles de pays européens (monuments, technologies, gastronomie etc.) ➤ Données chiffrées sur la France

Unité 2	« L'Europe » ➤ Géographie de l'Europe ➤ Noms des pays et des capitales ➤ Prénoms de différents pays européens	Dossier 2	« Paris, hier et aujourd'hui » ➤ Photos et plan de Paris ➤ Situer un lieu à Paris
Unité 3	« La famille » ➤ Le mariage et le divorce (chiffres) ➤ Les différents statuts maritaux ➤ Découvertes de quelques éléments culturels liés au mariage (faire-part etc.)	Dossier 3	« Loisirs » ➤ Découverte de quelques salons consacrés aux loisirs ➤ Quelques chiffres : comparatif des activités pratiquées sur les deux dernières décennies
Unité 4	« Animaux et compagnie » ➤ Les principaux animaux de compagnie en France ➤ Voyager avec un animal	Dossier 4	« Il faut faire » ➤ Le partage des tâches domestiques dans le couple en France
Unité 5	« Les Français cultivent leur temps libre » ➤ Comportements sociaux dans les préférences culturelles	Dossier 5	« Monstres sacrés » ➤ Découvertes de plusieurs grands noms de la chanson française, de différentes époques ➤ La caricature
Unité 6	« Quel cadeau offrir » ➤ Les cadeaux en France, selon les occasions	Dossier 6	« Succès francophones des années 1970... et des années 2000 » ➤ Découverte d'un chanteur francophone pour chacune des époques
Unité 7	« Architecture et nature » ➤ Les bâtiments écologiques	Dossier 7	« Philippe Starck, grand nom du design » ➤ Découverte d'un architecte d'intérieur français
Unité 8	« La France d'Outre-Mer » ➤ Statut juridique des DOM-TOM ➤ Population / superficie ➤ Expressions créoles de La Réunion et des Antilles	Dossier 8	« Mutations urbaines » ➤ Découverte de vieux bâtiments reconvertis en centres culturels
Unité 9	« L'Union Européenne » ➤ Caractéristiques de l'UE (frontières, emploi etc.) ➤ Devise européenne	Dossier 9	« Maisons traditionnelles » ➤ Découvertes de quelques styles de maisons traditionnelles selon la région

Unité 10	« Francophonie » ➤ Définition et caractéristiques de la francophonie, chiffres ➤ Quelques artistes francophones ➤ Quelques expressions locales dans pays francophones	
Unité 11	« Mode et société » ➤ Test typique des magazines « Êtes-vous victime de la mode ? »	
Unité 12	« Musique, musiques » ➤ Comportements et préférences liés à la musique ➤ Quelques festivals de musique francophone	

Latitudes 2		Alter Ego + 2	
Unités	Titres / Contenus	Dossiers	Titres / Contenus
Unité 1	« Caricatures : sujets de polémiques » ➤ Histoire de la caricature en France ➤ Plantu	Dossier 1	« Les amis, les amours » ➤ Plusieurs documents traitant du thème de la rencontre ➤ Découverte d'artistes ou d'œuvres français
Unité 2	« En rue libre » ➤ La Fédération des Arts de la Rue	Dossier 2	« Les Français et le travail » ➤ Être heureux au travail ➤ Concilier vie professionnelle et vie personnelle
Unité 3	« Loin de la France » ➤ Les Français expatriés (chiffres par pays) ➤ Quelques mots français présents dans d'autres langues	Dossier 3	« Quel vacancier êtes-vous ? » ➤ Les comportements et les activités des Français en vacances ➤ Les chiffres des vacances en France, les préférences en matière de destinations
Unité 4	« Vacances : tendances » ➤ L'échange de maison pour les vacances	Dossier 4	« La presse en France » ➤ La presse écrite française en chiffres ➤ Quelques noms de journaux et de magazines français

Unité 5	<p>« Vivre ailleurs »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vivre dans un autre pays ➤ Introduction de quelques BD françaises ➤ Introduction du thème de l'immigration 	Dossier 5	<p>« Portraits chinois »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Réaliser un portrait imaginaire à partir de consignes du genre : « si vous étiez une couleur, vous seriez ?... » ➤ Les français d'origine étrangère, quelques français d'origine étrangère célèbres
Unité 6	<p>« Les beaux dimanches »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Le dimanche en France ➤ Les activités préférées des français le dimanche 	Dossier 6	<p>« Double sens »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quelques expressions idiomatiques françaises imagées
Unité 7	<p>« La France de l'entreprise »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Les stéréotypes des Français à l'épreuve des chiffres ➤ Quelques grandes entreprises françaises 	Dossier 7	<p>« Les livres préférés des français »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Les livres fondateurs pour les Français ➤ Le système éducatif français
Unité 8	<p>« Jouer et gagner »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Les jeux d'argent ➤ Le problème de l'addiction au jeu 	Dossier 8	<p>« Culture et fête en ville »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ La Fête de la Musique ➤ Les manifestations culturelles dans la rue
Unité 9	<p>« Communication et médias »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Les différents types de médias français, en France et à l'étranger ➤ Focus sur les meilleures ventes de la presse écrite 	Dossier 9	<p>« Slam alors ! »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Grand Corps Malade ➤ Initiation à la poésie et à l'écriture créative
Unité 10	<p>« Comment dépenser mieux ? »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ L'évolution des comportements des consommateurs en France ➤ Le <i>low cost</i> ➤ Les bons plans sur Internet 		
Unité 11	<p>« Pétrole trop cher : que faire ? »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Les solutions alternatives : l'électrique et l'huile de friture 		
Unité 12	<p>« La vie en rose »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Test typique des magazines : « Quel couple êtes-vous ? » 		

Tableau comparatif chiffré des contenus culturels des deux manuels

	<i>Latitudes 1 et 2 (24 séquences)</i>	<i>Alter Ego + 1 et 2 (18 séquences)</i>
France métropolitaine	79%	89%
DOM-TOM	4%	0%
Europe	8%	0%
Francophonie	4%	6%
Autres	4%	6%
TOTAL hors France métropolitaine	20%	12%

Tableau comparatif chiffré des catégories thématiques des deux manuels

Catégories thématiques	<i>Latitudes 1 et 2 (24 séquences)</i>	<i>Alter Ego + 1 et 2 (18 séquences)</i>
Culture	21%	39%
Société	75%	22%
Géographie / politique	25%	11%
Tourisme	4%	11%
Loisirs	4%	11%
Langues	8%	11%

Annexe 3

-

Tableaux récapitulatifs des procédures d'évaluation des acquis des apprenants, dans le dispositif de formation de l'AF de Chengdu

NB : La version numérique des tableaux possède des couleurs visant à faciliter leur lecture. Elles ont été supprimées pour l'impression.

Tableau récapitulatif général

		Description générale	Problèmes soulevés
PROCEDURES INTERNES	Test de placement	<p>Place dans le dispositif : à l'entrée dans le dispositif, si l'apprenant a déjà des connaissances en français</p> <p>Objectifs : déterminer aussi précisément que possible le niveau des apprenants et donc la classe disponible la mieux adaptée</p> <p>Composition : un QCM (lexique/structures), avec note sur 20 pour les niveaux A1, A2 et B1 du CECR ; deux exercices de production écrite ; un entretien oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Globalement inefficace ➤ Absence de protocole clair ➤ Différentiel marqué entre les recommandations de l'enseignant évaluateur et le placement effectif des apprenants <p><i>Ce point sera traité dans la catégorie communication ;</i></p>
	Tests de fin d'unité	<p>Place dans le dispositif : à la fin de chaque unité des manuels <i>Latitudes 1</i> et 2 ;</p> <p>Objectifs : (non explicités) vérification du niveau des apprenants, diagnostic des éventuelles difficultés rencontrées ;</p> <p>Composition : exercices de type structural (morphosyntaxe, lexique, organisation du discours) ; production écrite.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Absence d'exercices de compréhension orale ➤ Nombre trop important, facteur de pression ➤ Favorise le bachotage et non l'acquisition de compétences
	Auto-évaluation	<p>Place dans le dispositif : à la fin de chaque module des manuels <i>Latitudes</i>, toutes les 3 unités.</p> <p>Objectifs : (non explicités) vérification des acquis effectifs ; développement de savoir-apprendre tournés vers l'autonomie ;</p> <p>Composition : une série d'exercices structuraux.</p>	<p><i>Aucun problème soulevé pour ce type d'évaluation.</i></p>
	Tests de fin de niveau	<p>Place dans le dispositif : à la fin de chaque niveau du CECR, correspondant à un manuel <i>Latitudes</i> dans le dispositif.</p> <p>Objectifs : (non explicités) vérifier le développement effectif d'une compétence communicative ;</p> <p>Composition : exercices de compréhension écrite et orale ; exercices de production écrite ; entretien oral (discussion et jeux de rôle).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trop vieux, potentiellement connus des apprenants ➤ Trop faciles, absence de vraie fonction régulatrice au sein du dispositif ➤ Manque de précision : ne reflètent pas le niveau réel de l'apprenant

PROCEDURES EXTERNES	TEF et TCF	<p>Place dans le dispositif : normalement à l'issue de la formation, mais peut varier selon les apprenants ;</p> <p>Objectifs : obtenir une indication officielle et objective du niveau en langue de l'apprenant ;</p> <p>Composition : questions à choix multiples en compréhensions écrite et oral, ainsi qu'en lexique et structure.</p>	<p><i>Les procédures externes n'ont pas fait l'objet de critiques en tant que procédures d'évaluation ; ce sont les carences au niveau de la communication qui ont été soulevées (cf. 5^{ème} point, la communication)</i></p>
	Entretien Campus France	<p>Place dans le dispositif : normalement à l'issue de la formation, mais peut varier selon les apprenants ;</p> <p>Objectifs : vérifier les capacités à communiquer de l'apprenant ; vérifier la pertinence de son projet d'études ;</p> <p>Composition : entretien de 30 minutes environ avec un examinateur de Campus France ; la composition effective varie selon le projet du candidat.</p>	

Tableau récapitulatif sous l'angle des recommandations du CECR

Tests de fin d'unité	Tests de fin de niveau	Test de placement
<p>Evaluation du savoir</p> <p>Correspond également à l'évaluation des connaissances.</p>	<p>Evaluation de la capacité</p> <p>Correspond également à l'évaluation de la capacité, ou de la performance.</p>	<p>Les deux</p>
<p>Evaluation normative ou critériée (impossible à déterminer ; cf. <i>infra</i>)</p>		
<p>Evaluation ponctuelle</p>		
<p>Evaluation sommative</p>		
<p>Evaluation majoritairement objective ; partiellement guidée (productions écrites)</p>	<p>Evaluation guidée en productions écrite et orale ; objective en compréhensions écrite et orale</p>	<p>Evaluation objective et guidée</p>

Annexe 4

-

Tableau synthétique des dysfonctionnements identifiés et des propositions de remédiation associées

NB1 : La version numérique du tableau possède des couleurs visant à faciliter sa lecture. Elles ont été supprimées pour l'impression.

NB2 : Les renvois proposés sont valables pour le document final du stage et non pour le présent mémoire

	Catégories	Dysfonctionnements	Propositions de remédiation	Renvoi
Contenus culturels	Non adéquation des contenus culturels aux besoins/attentes du public	Manque de pertinence des contenus proposés dans les manuels <i>Latitudes 1 & 2</i> (trop axés francophonie)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Changement de manuel (<i>Alter Ego +</i>) : réduction de 10% des thématiques extérieures à la France ➤ Evaluation diagnostique de la pertinence des nouveaux contenus après deux sessions d'utilisation 	p.12 (3.2.3) p.13 (3.2.4)
		Absence de données objectives fiables pour définir les besoins/attentes du public en matière de culture	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analyse des besoins du public, cela incluant : <ul style="list-style-type: none"> • Définition des objectifs de formation pour les connaissances et compétences culturelles • Mise en place d'une procédure permettant le <i>feedback</i> des apprenants partis étudier en France (cf. <i>infra</i> : communication) • Enquête auprès des apprenants 	p.13-15 (3.3) p.31 (5.3)
Système d'évaluation	Test de placement	Problème d'utilisation de l'outil	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concertation avec le corps enseignant sur la nature, la fonction et l'utilisation de l'outil test de placement ➤ Mise en place d'une session de formation à son utilisation (le cas échéant) 	p.19 (4.2.2) p.32 (5.4)
		Différentiel entre les recommandations et le placement effectif	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expliciter pour les acteurs (enseignants et accueil) les impératifs pédagogiques et économiques de la structure ➤ Renforcer la communication entre les deux organes ➤ Expliciter la procédure de placement 	p.29-30 (5.2.4) p.22 (4.4.1)
	Tests de fin d'unité	Absence d'exercices de compréhension orale	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mise en place d'une procédure pour en intégrer systématiquement 	Pas de renvoi
		Nombre trop important	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Passage à <i>Alter Ego +</i> : réduction de 25% du nombre de tests (passe de 12 à 9) 	p.20-21 (4.3)
		Objectifs divergents (révisions, diagnostic, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concertation des enseignants pour définir la nature des procédures d'évaluation et harmoniser les pratiques et les représentations 	p.24-25 (4.5) p.32 (5.4)

	Tests de fin de niveau	Vétusté	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Renouvellement des sujets des tests de fin de niveau ➤ Attendre le changement de manuel (<i>Alter Ego +</i>) avant d'effectuer ce renouvellement 	p.22 (4.4)
		Connus des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lors du renouvellement, élaborer un nombre plus important de jeux de tests ➤ Renouveler ces jeux plus fréquemment 	p.22 (4.4)
		Manque de précision dans l'évaluation du niveau des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mise en place de tables de spécification sur le long terme ➤ Concertation de l'équipe pédagogique en vue de trouver d'autres solutions 	p.23-24 (4.4.2) p.25 (4.5) p.31-32 (5.4)
		Déficiences de la fonction de régulation au sein du dispositif	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mise en place d'un référentiel de compétences en langue, spécifique au dispositif de l'Af de Chengdu ➤ Concertation de l'équipe pédagogique en vue de trouver d'autres solutions 	p.22 (4.4.1) p.25 (4.5) p.31-32 (5.4)
	Autoévaluation	Absence de procédure explicite pour l'autoévaluation	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concertation de l'équipe enseignante, en vue du passage au manuel <i>Alter Ego +</i> 	p.20-21 (4.3)
	Evaluation continue	Absence de procédure explicite pour l'évaluation continue	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concertation de l'équipe enseignante sur le sujet, à recouper avec l'idée des tables de spécification 	p.20 (4.2.2) p.32 (5.5) p.25 (4.5)

Communication intra-dispositif	Communication avec Campus France	Absence de contacts entre Campus France et les enseignants et les apprenants	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rétablissement des visites de représentants de Campus France à l'Af de Chengdu, comme c'était le cas avant ➤ Renforcement global de la communication, mise en place éventuelle de partenariats etc. 	p.28 (5.2.2)
		Méconnaissance des contenus du TCF-TEF et de l'entretien Campus France	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Renforcements des échanges, telle l'invitation aux enseignants à passer le TEF le 03/08/2012 ➤ Communication de tout ou partie des informations dont dispose la structure sur l'entretien Campus France 	p.28 (5.2.2)
	Communication entre les organes de la structure	Communication globalement déficiente au sein du dispositif	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mise en place d'une procédure de type audit de communication interne, de manière à mettre en évidence les priorités 	p.29 (5.2.4)
		Communication corps enseignant/accueil	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Favoriser les échanges pour une prise de conscience des impératifs de chacun (réunion, circulaire etc.) 	p.30 (5.2.4)
		Communication enseignant/direction	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Renforcer la communication pour identifier l'origine des dysfonctionnements (réunions) ➤ Organisation de réunions en vue d'une analyse rétrospective d'une période révolue et la présentation des objectifs et projets de la structure à court, moyen et long terme 	p.31 (5.2.4)
		Définition des objectifs de la formation	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concertation pédagogique globale en vue de la définition explicite des objectifs de formation 	p.31 (5.3)
	Communication entre les enseignants	Communication intra-corps enseignant (déficience de complémentarité)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inclusion dans les réunions pédagogiques d'un temps consacré à la concertation, particulièrement entre enseignants français et chinois ➤ Création d'une procédure de mise en commun des ressources pédagogiques 	p.30-31 (5.2.4)

		Communication intra-binômes non optimale	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Création d'une plage horaire de travail (heures pédagogiques) consacrée à l'échange des binômes (ex : 30 min / semaine) ➤ Revalorisation de la communication intra-binôme lors des réunions pédagogiques (échange d'expérience, proposition d'idées, etc.) 	p.30-31 (5.2.4)
Suivi des apprenants		Suivi en cours de formation peu efficace	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concertation pour la définition d'une procédure de suivi, cela pouvant inclure : <ul style="list-style-type: none"> • La mise en place d'une évaluation continue (suivi pédagogique empirique ou à l'aide d'une fiche) • L'exploitation de l'outil table de spécification ➤ Concertation pour la définition de propositions de remédiation aux apprenants, comme : <ul style="list-style-type: none"> • Cours particuliers optionnels • Permanence des enseignants (rythme à définir) • Soutien en ligne : permanence d'un enseignant sur un espace en ligne dédié (réseau social, blogue...) • Possibilité de créer par la suite une base de données des questions les plus fréquentes (optionnel) 	p.32-33 (5.5) p.20 (4.2.2) p.24 (4.4.2)
		Suivi post-formation inexistant	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ouverture d'un espace en ligne dédié pour obtenir un feedback des apprenants partis en France ou ayant échoué à l'entretien ➤ Renforcement de la communication avec l'association des étudiants chinois ayant étudié en France, hébergée par Campus France, pour obtenir des données 	p.28-29 (5.2.2) p.15 (3.3.2)

Les inclassables	Lexique familier	Sous-représentation du lexique familier dans les contenus enseignés, par rapport aux besoins supposés des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Problème partiellement réglé indépendamment par chaque enseignant ➤ Possibilité de mettre le sujet au centre d'une concertation pédagogique 	p.33 (6.1)
	Contenus pragmatiques	Absence de consensus du corps enseignant sur ce que recouvre cette notion	➤ Mise en place d'une concertation pédagogique pour harmoniser les représentations sur le sujet	p.33 (6.2)
		Non exhaustivité des contenus pragmatiques de la formation	➤ Ajouter certains contenus pragmatiques en corrélation avec la révision des contenus culturels	p.34 (6.2)
	Classes de français universitaire	Absence de connaissances et de compétences universitaires dans les contenus enseignés	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ouverture de classes de type FOS ou français de spécialité pour l'université au niveau B1 ➤ Création de modules d'entraînements aux écrits académiques et à la prise de notes 	p.34 (6.3)
	Temps de formation	Le temps de formation (500 heures) est trop court par rapport aux besoins des apprenants	➤ Sensibiliser le public pour l'encourager à rester plus longtemps (arguments économiques)	p.34 (6.4)
	Répartition du public par catégorie d'objectif	Les apprenants souhaitant partir étudier en France et immigrer au Québec sont mélangés dans les classes	➤ Séparer le public selon ses objectifs d'apprentissage	p.34 (6.5)
	Ressources des apprenants	Sous-exploitation de la bibliothèque de l'apprenant	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vérifier la pertinence de cette remarque ➤ Travailler à la revalorisation des ressources des apprenants 	p.35 (6.6)

Table des illustrations

Schéma 1 : organigramme des ressources humaines de l'AF de Chengdu et de leurs principales interactions	15
Schéma 2 : les 4 étapes de l'ingénierie de la formation (<i>Malette pédagogique pour la formation des EI</i> , 2010, UREI RA)	35
Schéma 3 : les 5 voies de développement des compétences, selon Wittorsky (1998, p.62)	49
Tableau 1 : le processus d'évaluation, d'après Stufflebeam, D.L., n.d.	54
Tableau 2 : les différents types d'évaluation et leurs fonctions associées	56
Schéma 4 : « un schéma de conduite d'entretien, avec reformulations-résumés et relances », d'après Romelaer (2005, dans : Roussel et Wacheux, p.104)	64
Tableau 3 : tentative de modélisation du dispositif de formation en FLE de l'AF de Chengdu	70-71
Tableau 4 : extrait du référentiel d'évaluation conçu pour l'évaluation du dispositif de formation en FLE de l'AF de Chengdu	72
Schéma 5 : exemple de table de spécification, d'après Tagliante (2005), <i>L'évaluation et le cadre européen commun</i> , p.64	85
Schéma 6 : tentative de modélisation de la démarche ingénierique dans un dispositif de formation en FLE	100-101

Table des sigles

Classés par ordre alphabétique

AF : Alliance française

AFNOR : Agence française de normalisation

CCIP : Chambre de commerce et d'industrie de Paris

CECR : Cadre européen commun de référence pour les langues

CIEP : Centre international d'études pédagogiques

CNRTL : Centre national des ressources textuelles et lexicales

DDFLES : Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (Cuq, sous la direction de, 2003)

DELFL : Diplôme d'études en langue française

DGAF : Direction générale des Alliances françaises

ESM : Entretien semi-directif

FLE : Français langue étrangère

FOS : Français sur objectifs spécifiques

MAEE : Ministère des affaires étrangères et européennes

PRISME : Promotion des initiatives sociales en milieux éducatifs

SCAC : Service de coopération et d'action culturelle

TBI : Tableau blanc interactif

TCF : Test de connaissance du français

TEF : Test d'évaluation de français

TEFaQ : Test d'évaluation de français adapté au Québec

TLFi : Trésors de la langue française informatisés

UESTC : *University of electronic sciences and technologies of China* (université des sciences et techniques électroniques de Chine)

Glossaire des termes ingénieriques

Classés par ordre alphabétique

Analyse des besoins : démarche d'évaluation centrée sur l'identification des besoins chez un individu, un groupe, une unité de travail ou tout ou partie d'une entreprise, en lien avec un contexte particulier et identifié, visant la régulation du processus de mise en place d'une action de formation, l'élaboration de réponses propres à satisfaire ces besoins et la prévision des possibles conséquences de cette action dans le contexte d'implantation.

Besoin : évaluation subjective mais objectivable d'un décalage entre une situation ou un état réels et une situation ou un état idéaux.

Boucle d'itération : activité d'accommodation du point de vue d'un individu ou d'un groupe au sein de la démarche globale d'une action de formation, visant l'appréhension d'un aspect de cette action sous toutes ses facettes, notamment par un positionnement adapté sur les trois niveaux de l'ingénierie (des politiques, des dispositifs de formation, pédagogique), sous forme d'allers retours fréquents, mais aussi la mise en place et la prise en compte de *feedback* en lien avec les activités de l'action de formation déjà réalisées.

Compétence : processus combinatoire organisé de mobilisation de l'ensemble ou partie des ressources d'un individu (savoirs, savoir-faire et savoir-être) en vue de la délivrance d'une performance, dans le cadre de la réalisation d'une tâche dont le contexte est défini.

Dispositif de formation : ensemble coordonné des moyens, matériels et humains, des procédures et des interactions nécessaires à la réalisation d'un ou plusieurs objectifs en lien avec l'acquisition de savoirs ou de compétences ; il s'appuie sur un ensemble de sous-dispositifs dont la nature et la fonction peuvent varier selon le contexte.

Entretien semi-directif : procédure de recueil de données sous forme d'entretien, le plus souvent individuel, généralement enregistré, basée sur un référentiel d'évaluation élaboré en amont, selon laquelle un cadre de réflexion, caractérisé par une phrase d'entame ouverte, est soumis à l'analyse libre et introspective d'un répondant, concerné de près ou de loin par le cadre proposé ; elle se caractérise par la grande latitude laissée au répondant, le positionnement en retrait de l'interviewer et l'adoption de modalités d'expression et d'une terminologie adaptées au répondant.

Evaluation : processus selon lequel on délimite des informations (élaboration d'un référentiel), on les obtient (procédure de recueil), on les fournit (dépouillement et analyse), dans le but de servir une prise de décision (jugement de valeur et/ou élaboration de remédiations) ou de participer au développement des compétences d'évaluateur (autoévaluation ou hétéroévaluation).

Ingénierie de la formation : ensemble coordonné des activités de conception, de pilotage et d'optimisation d'un ou plusieurs dispositifs de formation, caractérisé par trois niveaux de traitement de ces activités (ingénierie des politiques, ingénierie des dispositifs de formation et ingénierie pédagogique) et quatre étapes non linéaires dans leur réalisation (analyser, concevoir, réaliser, évaluer), visant à assurer les conditions de l'efficacité optimale et de la viabilité globale desdits dispositifs.

Proposition de remédiation : énoncé de procédures de divers types, basé sur la mise en évidence d'un dysfonctionnement précis, identifiable et avéré, organisé selon une logique d'efficacité et de pertinence, et dont la mise en pratique vise la compensation ou la disparition du dysfonctionnement mis en cause.

Référentiel de formation : ensemble cohérent et significatif de compétences à acquérir, organisé selon une logique de progression définie, élaboré sur la base des besoins d'un public et en lien avec un contexte identifié, servant de base à la conduite d'une action de formation, à la sélection des contenus et des modalités de transmission des savoirs de cette action, ainsi qu'à l'évaluation des acquis des apprenants y prenant part.

Référentiel d'évaluation : procédure d'élaboration d'un document servant de base à l'évaluation d'un dispositif de formation, motivée par des objectifs clairs d'évaluation, visant la décomposition cohérente et significative d'un dispositif en autant de sous-dispositifs identifiés, auxquels l'évaluateur adjoint une direction réflexive adaptée et des critères d'évaluation pertinents, en vue de sélectionner les indicateurs les mieux à même de juger de l'état dudit dispositif à un moment et dans un contexte donnés.

Glossaire des termes chinois

Basé sur un document interne de l'Alliance française de Chengdu

Benke (本科) : premier cycle d'études supérieures dans le système éducatif chinois, équivalent à la licence des universités françaises, considéré comme le plus « traditionnel » ; il se déroule en quatre ans et relève de quatre domaines majeurs : les sciences de l'ingénierie, les lettres et langues, la gestion et les sciences dures. L'entrée en *benke* est conditionnée par les résultats et surtout le classement obtenu au *Gaokao* ; d'une manière générale, plus l'université visée est cotée, plus il est difficile d'y entrer. Le *benke* se caractérise par ailleurs par un cursus complètement théorique, auquel est parfois associé un stage en dernière année. La plupart des étudiants chinois ayant terminé un *benke* n'ont d'autre choix que de rentrer dans la vie active ; les plus performants ont la possibilité de continuer en *shuoshi*, via un concours extrêmement sélectif.

Gaokao (高考) : concours d'entrée dans les universités chinoises se déroulant à la fin du *gaozhong*. Il est composé de trois sujets systématiques : chinois, mathématiques et langue étrangère (généralement anglais, mais également russe et japonais), et de trois sujets variables selon les filières : physique, chimie et biologie pour la filière scientifique, histoire, géographie et éducation politique pour la filière sciences humaines. L'ensemble de l'épreuve est basée sur la capacité à mémoriser et restituer des connaissances, notamment par le biais d'exercices sous forme de questions à choix multiples. Le barème de notation est susceptible de varier d'une province de Chine à l'autre, mais est le plus souvent sur 750. Il est nécessaire aux étudiants chinois de s'y soumettre pour pouvoir espérer poursuivre des études supérieures en Chine. Par ailleurs, la plupart des universités étrangères accueillant des étudiants chinois se basent également sur les résultats du *gaokao* pour juger de leur niveau. Il n'est pas comparable au baccalauréat français, puisqu'il ne s'agit pas de valider la fin des études secondaires mais d'intégrer l'enseignement supérieur. L'examen, sanctionnant la fin des études secondaires est appelé *gaozhong wenping* ().

Gaozhong (高中) : équivalent du lycée en Chine. Il se déroule sur trois ans et les étudiants qui en sortent ont en moyenne dix-huit ans. Il est sanctionné par l'examen du *gaozhong wenping*, équivalent du baccalauréat, et permet de se présenter au *gaokao*.

Shuoshi (硕士) : équivalent d'un Master en université française, il se déroule également sur deux ans. L'entrée y est cependant extrêmement sélective et les places limitées. Le concours de sélection comporte des épreuves écrites et un entretien individuel pour les candidats retenus.

Zhongjie (中介) : traduit littéralement par « intermédiaire », il s'agit d'un organisme privé généralement nommé « agence » en français. Ce type d'agence propose aux étudiants souhaitant partir poursuivre des études en France de prendre en charge tout ou partie de la procédure. Leurs services peuvent aller de la simple assistance administrative jusqu'à une prise en charge complète, certaines ayant même des employés travaillant dans le pays de destination de leur client, à même de trouver un appartement, d'ouvrir un compte bancaire et de renouveler un visa. Leurs services doivent bien entendu être grassement rémunérés. Le problème majeur que pose ces agences est la déresponsabilisation plus ou moins caractérisée des étudiants chinois souhaitant étudier à l'étranger : nombre d'entre eux reposent complètement sur elles et ignorent tout des réalités qui les attendent, jusqu'à l'université et la filière dans lesquelles ils vont partir étudier.

Zhuanke (专科) : sorte de licence professionnelle qui se déroule sur trois ans, bien moins cotée que le *benke* : les étudiants s'y inscrivent en général par défaut. Les domaines d'enseignement sont similaires à ceux du *benke*. A noter qu'il existe un pont entre *zhuanke* et *benke* : moyennant deux années de plus, il est alors possible à certains étudiants d'obtenir un diplôme de *benke* en cinq ans.

MOTS-CLES : évaluation diagnostique, ingénierie de la formation, dispositif de formation, référentiel d'évaluation, entretien semi-directif.

RESUME

L'Alliance française de Chengdu n'étant pas en mesure de définir clairement ses besoins et de me proposer une mission de stage qui pourrait y répondre, j'ai en conséquence procédé à une évaluation diagnostique de son dispositif de formation principal, sur la base d'un référentiel d'évaluation réalisé sur mesure, alimenté par des entretiens semi-directifs avec le corps enseignant de la structure, dans le but d'identifier les dysfonctionnements les plus saillants et de proposer des solutions de remédiation adaptées. Cette procédure d'évaluation étant caractéristique de l'ingénierie de la formation, cela a par ailleurs été l'occasion de mener une recherche dans les concepts et les notions principaux de ce domaine : les différents niveaux ainsi que les quatre étapes de la démarche ingénierique, le dispositif de formation, la compétence ou encore le référentiel de formation, constituent le cadre conceptuel de ce mémoire. Par la suite, je chercherai à mettre ce cadre conceptuel en tension avec la didactique du FLE et la réalité de l'enseignement/apprentissage à l'AF de Chengdu, de manière à déterminer en quoi les concepts et les outils ingénieriques pourraient se mettre au service de l'amélioration d'un dispositif de formation en FLE.

KEY-WORDS: diagnostic assessment, training engineering, training system, assessment framework, semi-structured interview.

ABSTRACT

The Alliance française of Chengdu not being able to clearly express its needs and an internship mission that could cover one of them, I consequently operated a diagnostic assessment of its main training system, based on a custom-made assessment framework and semi-structured interviews with the teachers team, in order to identify the most important malfunctioning and to elaborate appropriate suggestions of remediation. This assessment procedure being characteristic of training engineering, this work has also been an opportunity to undergo a research into concepts and notions of this field: the different levels and the four steps of engineering course of action, training system, competences and abilities and training framework, constitute the conceptual framework of this report. Afterwards, I will try to confront this conceptual framework with the didactic of French as a foreign language and the reality of teaching/learning in the AF of Chengdu, in order to determinate how concepts and tools from training engineering could help improve a training system in French.