

**Programme proposé basé sur l'ingénierie de  
la formation pour développer les  
compétences professionnelles des formateurs  
des enseignants du FLE**

**Dr. Chérine Kamal Darwich**

Professeure-adjointe,  
département des curricula et de la didactique FLE  
faculté d'études supérieures en pédagogie  
Université du Caire



**Résumé**

A l'heure où le système éducatif égyptien connaît des transformations importantes, la question de la formation professionnelle des formateurs est au cœur de la réflexion sur l'évolution du métier de l'enseignement. Une fois l'insuffisance des compétences professionnelles des formateurs des enseignants du FLE mise en évidence, la problématique de la présente recherche se résume donc dans la question suivante : Comment développer les compétences professionnelles des formateurs des enseignants du FLE en utilisant l'ingénierie de la formation ? Pour répondre à cette problématique, suite à une analyse des besoins et à une étude théorique, nous avons conçu ensuite appliqué un programme auprès de 28 formateurs stagiaires à la formation des formateurs. Ce programme vise à développer les compétences professionnelles des formateurs des enseignants du FLE en matière de la conception d'un plan de formation en utilisant l'ingénierie de la formation.

L'importance de la présente recherche consiste donc à rendre les formateurs conscients des tâches qu'ils devraient assumer au sein de leur poste, mettre en lumière les besoins des formateurs des enseignants du FLE jugés prioritaires, attirer l'attention des responsables à la nécessité d'adopter des critères fixes pour le recrutement des formateurs des enseignants du FLE et harmoniser les conditions de leur recrutement.

Les différences enregistrées entre les notes du groupe expérimental au pré/post-test en faveur du post-test au niveau des savoirs et des savoirs faire des formateurs des enseignants du FLE (l'échantillon de la recherche), en matière de la construction d'un plan de formation révèlent l'efficacité du programme proposé basé sur l'ingénierie de la formation pour développer les compétences professionnelles des formateurs à ce sujet .

A la fin de la recherche, certaines recommandations et suggestions ont été avancées parmi lesquelles : repenser les pratiques de la formation des formateurs aussi bien que ceux des enseignants du FLE à la lueur du concept de la professionnalisation et celui de l'ingénierie de la formation ainsi que réfléchir sur la conception d'un référentiel des compétences professionnelles des formateurs des enseignants adapté au contexte éducatif et culturel égyptien .

**Les mots clés :** la formation des formateurs, la professionnalisation, l'ingénierie de la formation.

#### ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي الى تنمية المهارات المهنية لمدرّبي معلمي اللغة الفرنسية كلغة اجنبية باستخدام هندسة التدريب. لتحديد مشكلة البحث قامت الباحثة -الى جانب خبرتها الشخصية- بالاطلاع على الدراسات السابقة ثم باجراء دراسة استطلاعية (مقابلات موجهة) على عينة من مدرّبي معلمي اللغة الفرنسية للتعرف على احتياجاتهم التدريبية. ابرزت الدراسة الاستطلاعية عدم قدرة مدرّبي المعلمين على تحديد المهام الواجب عليهم القيام بها والخلط بينها وبين المهام الخاصة بالمعلم وكذلك عدم قدرتهم على اعداد خطة تدريبية تلبى احتياجات معلمي اللغة الفرنسية كلغة اجنبية.

من هنا تتحدد مشكلة البحث في وجود قصور في المهارات المهنية لمدربي معلمى اللغة الفرنسية كلغة اجنبية. للتصدى لهذه المشكلة قامت الباحثة باعداد برنامج قائم على هندسة التدريب لتنمية المهارات المهنية لمدربي معلمى اللغة الفرنسية كلغة اجنبية .

من ثم قامت الباحثة اولا باعداد اطار نظرى تناولت فيه محورين اساسيين المهارات المهنية لمدربي معلمى اللغة الفرنسية و هندسة التدريب. ثم قامت باعداد قائمة للمهارات المهنية اللازمة لمدربي معلمى اللغة الفرنسية كلغة اجنبية بعد الاطلاع على العديد من الاطر المرجعية. قامت الباحثة ايضا باعداد استبيان و تطبيقه على عينة البحث بهدف تحديد احتياجاتهم التدريبية. ومن خلال تطبيق اختبار قبلى على عينة البحث تم تحديد المهارات المتوافرة و غير المتوافرة لديهم. تتكون عينة البحث المقصودة من 28 مدربا لمعلمى اللغة الفرنسية تتراوح سنوات خبرتهم التدريسية بين عشرة و خمسة عشر عاما فى المدارس التجريبية و الخاصة.

قامت الباحثة باعداد برنامج تدريبي قائم على هندسة التدريب. تم تطبيق البرنامج على عينة البحث ومدته اربعين ساعة مقسمة على عشرة جلسات. بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج قامت الباحثة بتطبيق الاختبار البعدى للتحقق من فاعلية البرنامج المقترح. تم معالجة نتائج الاختبار احصائيا و تفسيرها كيفيا. قامت الباحثة بالتحقق من صحة الفروض.

بعد مناقشة نتائج البحث تم تقديم العديد من التوصيات و المقترحات من اهمها ضرورة اعادة النظر فى البرامج التدريبية الخاصة بمدربي معلمى اللغة الفرنسية كلغة اجنبية فى ضوء مفهومى المهنية و هندسة التدريب. كما اوصت الباحثة باهمية تنظيم ندوات وورش عمل تضم الخبراء و المتخصصين فى تدريس اللغة الفرنسية و تدريب المدربين بهدف اعداد اطار مرجعى للمهارات المهنية لمدربي معلمى اللغة الفرنسية كلغة اجنبية فى مصر يتم من خلاله اعداد برامج تدريبية متكاملة للمدربين.

## **Introduction :**

A l'heure où le système éducatif égyptien connaît des transformations importantes, la question de la formation des enseignants constitue un défi majeur. La formation des formateurs est pour ainsi dire au cœur de la réflexion sur l'évolution de la professionnalité enseignante. La création de dispositifs de formation, innovants, attentifs à l'évolution du travail de l'enseignant par rapport à ses besoins, exige des formateurs de nouvelles compétences, un professionnalisme renouvelé et de nouvelles postures pédagogiques.

"On n'est pas intuitivement formateur, relativement à un domaine donné de savoirs et de pratiques, quelle que soit l'expertise qui peut, par ailleurs, nous avoir été reconnue dans ledit domaine. On le devient, c'est le rôle de la formation de formateurs". (Bailleul, M. Thémines, J.F. 2013) Devenir formateur, c'est maîtriser des techniques et des méthodes pédagogiques précises, afin de partager son savoir et son savoir-faire. C'est aussi adopter la bonne posture, trouver le contact avec chaque formé, et générer une dynamique de groupe positive. Le formateur doit donc se centrer sur l'enseignant formé pour lui permettre de progresser.

Préconisant la nécessité de la professionnalisation du métier de formateur d'enseignant, plusieurs experts en matière de la formation des enseignants se posent la question suivante : peut-on envisager de former des enseignants professionnels sans engager

les formateurs d'enseignants eux-mêmes dans un processus de professionnalisation ? (Paquay, L. et al. 2001)

A ce sujet, Perrenoud relève les défis auxquels les formateurs des enseignants sont confrontés. Lorsqu'on devient formateur, la construction des compétences professionnelles d'enseignants devrait devenir le véritable enjeu. Ainsi, le formateur des enseignants au-delà d'être un enseignant qui transmet simplement son savoir à des adultes, c'est un professionnel qui *est* censé réunir les compétences du concepteur et de l'exécutant : il analyse les besoins de son équipe d'enseignants, identifie le problème, conçoit et met en œuvre une solution, assure le suivi. Il est alors celui qui fait preuve de multiples compétences. (Perrenoud, 2010)

Selon Meirieu, loin de développer de simples savoirs auprès des enseignants, il incombe au formateur de créer des situations où l'on apprend " *à faire en le faisant, ce qu'on ne sait pas faire* ", à analyser sa pratique et les problèmes professionnels rencontrés. (Meirieu,1996)

Dans la quatrième édition réactualisée en 2017 du "Traité des sciences et des techniques de la Formation", un ouvrage qui rassemble les contributions des plus grands spécialistes de la formation et fournit un panorama des savoirs de référence et des techniques de la formation aujourd'hui, les auteurs conduisent un débat sur la professionnalisation du métier du formateur. Ils s'accordent sur l'importance de l'application de l'ingénierie au domaine de la formation professionnelle des formateurs. Il s'agit

d'analyser leurs besoins, élaborer des référentiels, construire un dispositif de formation et des ressources, envisager des contenus et des méthodes, afin de développer les compétences professionnelles des formateurs. (Mayen, P. Orly, P. et. al. 2017)

Ceci dit, il convient maintenant de faire l'état des lieux de la formation des formateurs des enseignants du FLE en Egypte ce qui nous permettrait de définir la problématique de la recherche.

### **Contexte et sensibilisation au problème :**

Ayant participé à la formation des formateurs des enseignants du FLE au sein du ministère de l'éducation, nous avons remarqué l'hétérogénéité du public : une hétérogénéité au niveau de leur formation initiale, âge, parcours professionnel et expériences. En plus, les participants à la formation ne se rendent pas compte de leurs rôles en tant que formateurs. Ils trouvent que leur rôle consiste à former les enseignants à enseigner le programme en cours. Sous cet angle, les formateurs visent à rendre leurs équipes d'enseignants capables d'enseigner le programme actuel sans tenir compte de leurs besoins.

Pour plus de précision et d'objectivité, nous avons fait un état des lieux de la formation des formateurs des enseignants du FLE en Egypte. A ce propos, nous avons élaboré, ensuite appliqué un entretien dirigé auprès de 24 formateurs dans des établissements scolaires gouvernementaux ou privés pour les interroger sur :

- Leurs représentations du métier du formateur : les tâches et les responsabilités qu'un formateur devrait assumer.
- Les critères selon lesquels ils ont été nommés formateurs
- Les stages de formation qu'ils ont subis pendant leur parcours professionnel.
- Les stages de formation qu'ils ont assumés auprès de leur équipe d'enseignants du FLE.

**Ayant analysé les réponses des formateurs interrogés, nous avons remarqué :**

- 1. Une imprécision au niveau de leur représentation du métier du formateur ainsi que des tâches qu'ils doivent accomplir en tant que formateurs :** la plupart des formateurs interrogés trouve que les tâches du formateur sont les mêmes que celles de l'enseignant mais devraient être assumées avec plus d'expertise. Ils n'arrivent pas donc à distinguer entre le métier du formateur et celui de l'enseignant. Ils s'accordent sur le fait qu'un formateur est un enseignant qui a de longues années d'expériences en matière de l'enseignement et qui dispose de certains savoirs didactiques. C'est la personne ressource, expert dans son domaine du FLE et l'exemple que les enseignants cherchent à imiter soit en matière de l'enseignement, de l'évaluation ou de la gestion de la classe.
- 2. Une hétérogénéité au niveau des conditions de recrutement des formateurs :** il n'existe pas de critères fixes pour le recrutement des formateurs. Ceux-ci sont à l'origine

des enseignants du FLE nommés formateurs soit en fonction de leur âge, de leurs années d'expérience dans le domaine de l'enseignement ou des formations auxquels ils ont été engagés. Leur statut est donc hétérogène.

**3. Le contexte de la formation des formateurs des enseignants du FLE souffre de lacunes :**

**a. Les stages de formation destinés aux formateurs sont conçus d'une manière aléatoire :** ils ne sont basés ni sur un référentiel qui définit les compétences professionnelles des formateurs, ni sur les besoins de ces derniers. Ces formations des formateurs ne se distinguent pas de celles destinées aux enseignants du FLE. Les stages de formation destinés aux formateurs, visent à développer leurs compétences didactiques (préparer une leçon, remplir une fiche pédagogique, enseigner l'oral et l'écrit, intégrer le numérique, envisager des activités langagières pour les programmes en cours, évaluer les compétences langagières) et à les familiariser aux nouvelles tendances didactiques tels que le cadre européen commun de référence (CECR), l'approche actionnelle, la tâche, le projet de classe, le travail de groupe et l'interdisciplinarité.

**b. L'absence de démarches méthodologiques cohérentes selon lesquelles les plans de formation devraient être conçus.** Il en résulte un manque d'harmonisation de leurs

pratiques de formation. En ce qui concerne les stages de formation qu'ils ont mis en pratique auprès de leurs équipes d'enseignants du FLE, certains formateurs appliquent les mêmes formations qu'ils ont déjà subies et dont l'objectif est à priori de développer leurs compétences langagières ainsi que leurs savoir-faire didactiques en relation au programme en cours. D'autres appliquent les formations envisagées par leurs établissements au niveau de toutes les disciplines.

### **Problématique de la recherche :**

La problématique de la recherche réside en : l'insuffisance des compétences professionnelles des formateurs des enseignants du FLE due à l'imprécision des tâches qu'un formateur doit assumer et l'insuffisance des stages de formation destinés à ce dernier.

Ainsi, pour faire face à ce problème, la présente recherche vise à répondre à la question principale suivante : **Comment développer les compétences professionnelles des formateurs des enseignants du FLE en utilisant l'ingénierie de la formation ?**

**De cette question dérivent les questions secondaires suivantes :**

1. Quelles sont les compétences professionnelles dont doivent être dotées les formateurs des enseignants du FLE ?
2. Dans quelle mesure les formateurs des enseignants du FLE disposent de ces compétences ?

3. Quel est le programme proposé basé sur l'ingénierie de la formation pour développer les compétences professionnelles des formateurs des enseignants du FLE ?
4. Quelle est l'efficacité du programme de formation proposé basé sur l'ingénierie de la formation pour développer les compétences professionnelles des formateurs des enseignants du FLE ?

### **Méthodologie de la recherche :**

La présente recherche a adopté une méthodologie :

- Descriptive analytique dans la mesure où la chercheuse le profil des formateurs des enseignants en Egypte, la réalité de leur formation professionnelle, les critères de leur recrutement et les démarches de l'ingénierie de la formation.
- Quasi expérimentale dans la mesure où des outils – un questionnaire et un pré post test ont été mis en place pour collecter des données et un programme de formation professionnelle pour développer les compétences professionnelles des formateurs des enseignants du FLE.

### **Objectifs de la recherche :**

**La présente recherche vise à :**

- Identifier les compétences professionnelles des formateurs des enseignants du FLE.
- Identifier les besoins des formateurs des enseignants du FLE, jugés prioritaires.

- Développer les compétences professionnelles des formateurs des enseignants du FLE à la lueur de l'ingénierie de la formation

### **Importance de la recherche :**

#### **La présente recherche pourrait être utile pour :**

- **Les pédagogues et les didacticiens :** les sensibiliser à l'importance de concevoir un référentiel des compétences des formateurs des enseignants en Egypte à l'instar du référentiel des compétences professionnelles des enseignants du FLE en Egypte.
- **Les formateurs des enseignants :** les rendre conscients de leur rôle et des tâches qu'ils devraient assumer au sein de leur poste et les sensibiliser à intégrer l'ingénierie de la formation dans les pratiques de conception des dispositifs de formation.
- **Les responsables de recrutement des formateurs au sein du ministère de l'éducation et les directeurs des établissements scolaires :** attirer leur attention à la nécessité d'adopter des critères fixes pour le recrutement des formateurs en général et ceux des enseignants du FLE en particulier afin d'harmoniser les conditions de recrutement des formateurs
- **Les concepteurs des programmes de formation :** les sensibiliser à l'importance de l'ingénierie de la formation en tant qu'une démarche méthodologique dont ils peuvent se servir lors de la conception des programmes de formation.

### **Hypothèses de la recherche :**

1. Il existe une différence statistiquement significative entre la moyenne des notes des formateurs du groupe expérimental au niveau des savoirs relatifs à la construction d'un plan de formation dans le pré et le post-test en faveur du post-test
2. Il existe une différence statistiquement significative entre la moyenne des notes des formateurs du groupe expérimental au niveau des savoirs faire relatifs à la construction d'un plan de formation dans le pré et le post-test en faveur du post-test
3. Il existe une différence statistiquement significative entre la moyenne des notes des formateurs du groupe expérimental au niveau des compétences professionnelles relatives à la construction d'un plan de formation dans le pré et le post-test en faveur du post-test.

### **Délimitations de la recherche :**

La présente recherche se limite à utiliser l'ingénierie de la formation pour développer les connaissances et la performance professionnelles des formateurs des enseignants du FLE en vue de concevoir un plan de formation approprié à leurs équipes d'enseignants.

### **Le choix de l'échantillon :**

Un échantillon ciblé au nombre de 28 formateurs des enseignants du FLE, qui reçoivent une formation des formateurs assurée par l'institut français d'Égypte (IFE) en collaboration avec

l'institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSP) et l'université de la Sorbonne. Ces formateurs dont les années d'expériences dans le domaine de l'enseignement du FLE varient entre 10 et 15 ans sont responsables de la formation des équipes d'enseignants du FLE dans les établissements scolaires où ils travaillent : des écoles expérimentales et privées.

### **Procédures de la recherche :**

**Pour répondre à la première question : Quelles sont les compétences professionnelles dont doivent être dotés les formateurs des enseignants du FLE ?** La chercheuse procède comme suit :

- Passer en revue les études antérieures portant sur les tâches qu'un formateur d'un enseignant en général et d'un enseignant du FLE en particulier doivent accomplir.
- Examiner les référentiels des compétences professionnelles des formateurs des enseignants.
- Concevoir une liste des compétences professionnelles des formateurs des enseignants de FLE appropriée au contexte égyptien.

**Pour répondre à la deuxième question : Dans quelle mesure les formateurs du FLE disposent de ces compétences ?** La chercheuse procède comme suit :

- Elaborer ensuite appliquer un prétest, pour évaluer les compétences professionnelles des formateurs des enseignants du FLE

**Pour répondre à la troisième question : Quel est le programme proposé basé sur l'ingénierie de la formation pour développer les compétences professionnelles des formateurs des enseignants du FLE ?** La chercheuse procède comme suit :

- Passer en revue les études antérieures portant sur l'ingénierie de la formation d'une part et la professionnalisation des formateurs d'autre part.
- Analyser les besoins et les attentes de 28 formateurs (l'échantillon de la recherche) quant aux compétences professionnelles dont ils ont besoin et auxquelles ils s'attendent dans le cadre de la formation des formateurs au moyen d'un questionnaire.
- Concevoir un plan de formation en fonction des besoins des formateurs (l'échantillon de la recherche) qui comprend les objectifs de la formation et les actions de la formation
- Préciser les modalités de travail, les supports et les activités

**Pour répondre à la quatrième question : Quelle est l'efficacité du programme de formation proposé basé sur l'ingénierie de la formation pour développer les compétences professionnelles**

---

**des formateurs des enseignants du FLE ?** La chercheuse procède comme suit :

- appliquer le programme proposé auprès de l'échantillon de la recherche pendant l'année 2019
- appliquer postérieurement le pré-test auprès des 28 formateurs (membres de l'échantillon de la recherche) pour évaluer leurs compétences professionnelles après l'application du programme
- traiter les résultats du pré post test statistiquement afin de mesurer l'efficacité du programme proposé à développer les compétences professionnelles des formateurs des enseignants du FLE.

**Outils de la recherche :**

- Liste des compétences visant à préciser les compétences professionnelles que doivent maîtriser les formateurs des enseignants du FLE.
- Questionnaire visant à identifier les besoins des formateurs en matière des compétences professionnelles.
- Un pré/post-test composé de 2 parties :
  - La première partie consiste à évaluer les savoirs des formateurs en matière de la conception d'un plan de formation.
  - La deuxième partie consiste à évaluer les savoir-faire des formateurs en matière de la conception d'un plan de formation. Il s'agit d'une mise en situation professionnelle : (Envisager un

plan de formation comprenant les objectifs de la formation, les actions de la formation, les modalités de travail, les supports, les activités et l'évaluation)

- Grille d'analyse pour évaluer un plan de formation.

### **Terminologie :**

#### **L'ingénierie de formation :**

Au départ, G. Le Boterf définit l'ingénierie de la formation comme l'ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation (dispositif de formation, plan de formation, ressources éducatives,), en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité.”

Selon l'association française de normalisation (AFNOR) (1994), l'ingénierie de formation est un ensemble de démarches méthodologiques et articulées qui s'appliquent à la conception d'actions de formation pour atteindre l'objectif fixé. Elle se décline en quatre étapes : l'analyse des besoins de formation, la conception d'un plan de formation, la réalisation de la formation et l'évaluation des effets de la formation.

Quelques années plus tard, Ardouin définit l'ingénierie de la formation comme une démarche socioprofessionnelle où le formateur doit, à travers des méthodologies appropriées, analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels.

L'ingénieur de la formation a donc à coordonner et piloter des actions et des dispositifs de formation de manière optimale tant pour les organisations que les individus. (Ardouin, 2003).

En 2011, le dictionnaire des compétences, publié par le ministère de l'éducation nationale en collaboration avec le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, définit l'ingénierie de la formation comme « une démarche méthodologique allant de l'analyse d'un besoin ou d'une demande jusqu'à l'évaluation du dispositif mis en place » (dictionnaire des compétences, p.5)

Deux années plus tard, Bailleul, M et Thémines, J-F, (2013) définissent l'ingénierie de la formation comme un ensemble organisé et formalisé de pratiques, de savoirs, d'expérience et d'outils de formation, orienté par des valeurs d'efficacité et de progrès et mis au service d'acteurs du champ de l'éducation et de la formation.

Dans la présente recherche, par ingénierie de formation, nous désignons un ensemble de démarches structurées visant la conception d'un plan de formation qui comprend des actions de formation appropriées aux besoins des formateurs des enseignants du FLE, et aux objectifs retenus.

### **Les compétences professionnelles du formateur :**

La compétence professionnelle est la faculté de juger de ce qui est opportun dans les situations que la profession fait rencontrer.

Selon la fédération francophone des professionnels de l'organisation, la compétence professionnelle est une qualification professionnelle acquise et mise en œuvre sur un poste précis pour remplir une tâche attendue. Elle se décline en 4 grandes typologies :

- Les savoirs, c'est-à-dire les connaissances théoriques, les méthodes,
- Les savoir-faire, c'est-à-dire l'application concrète, terrain, pratique,
- Les savoir-être, c'est-à-dire le comportement relationnel adapté et utile dans le cadre concerné,
- Les aptitudes physiques liées aux conditions de travail.

(Disponible sur : <https://ffpo.eu/definition-competece-professionnelle>)

### **Cadre théorique**

Le cadre théorique de la présente recherche se divise en deux axes. Le premier axe porte sur la professionnalisation du formateur de l'enseignant du FLE. Le deuxième axe porte sur l'ingénierie de la formation en tant qu'une démarche adéquate pour développer les compétences professionnelles des formateurs.

#### **I. La professionnalisation des formateurs des enseignants du FLE**

Au cours des dernières années, nous assistons à une professionnalisation dans le domaine de la formation des enseignants. Le métier du formateur fait reconnaître la spécificité

de ses savoir-faire en un mot se professionnalise. Être formateur nécessite des connaissances particulières et la mise en pratique des techniques et des méthodologies appropriées.

Les conditions et les contextes de l'enseignement évoluent toujours plus vite si bien qu'il est impossible de vivre sur les acquis d'une formation initiale vite obsolète. En cela, une formation continue des enseignants, basée sur leurs besoins donnera de nouvelles recettes pour un enseignement efficace. La maîtrise d'une discipline ne confère pas systématiquement la capacité de l'enseigner. Dans cette perspective, nous assistons à une redéfinition du rôle et de la place des formateurs d'où le développement du concept de la professionnalisation des formateurs.

Ayant longtemps considéré le formateur comme un expert dans son domaine académique, les études dans le domaine de la formation des formateurs exigent de ces derniers de nouvelles compétences, un professionnalisme renouvelé, de nouvelles postures pédagogiques. La professionnalisation des formateurs est donc à repenser. (Frédéric Haeuw, 2003).

En fait, le concept de la professionnalisation des formateurs est principalement développé à travers deux référents théoriques : Guy Le Boterf et Wittorski.

Selon Le Boterf, plutôt que de maîtres exemplaires, de spécialistes d'une ou plusieurs disciplines, on a besoin aujourd'hui de formateurs de terrain désireux et capables de favoriser

l'exploitation des attentes et du contrat didactique, de verbaliser leurs propres modes de pensée et de décision, de ne pas jouer la comédie de la maîtrise, d'exprimer leurs doutes, leurs peurs, leurs ambivalences, leurs lassitudes, d'accepter les différences comme irréductibles, de prendre les erreurs comme des occasions de progresser, bref de devenir des formateurs d'adultes à part.

La professionnalisation est une action qui demande d'aller au-delà de la transmission de savoirs et de connaissances. Il s'agit de rendre le formateur compétent, capable de concevoir et réaliser des actions de formation afin de résoudre un problème nouveau ou faire face à une situation nouvelle. L'utilisation de ce terme, précisément pour les formateurs, renvoie donc au fait qu'être un professionnel signifie être un formateur compétent, capable de résoudre des problèmes en mobilisant son savoir dans l'action. Il doit posséder une double compréhension : celle de la situation sur laquelle il intervient et celle de sa propre façon de s'y prendre. Si l'élément déclencheur qui permet à l'enseignant d'accéder au statut de formateur est l'expertise dans son domaine, il lui faut d'autres compétences pour assumer le rôle de formateur. Au-delà de sa spécialisation dans son domaine d'expertise, le formateur des enseignants du FLE est donc appelé à se professionnaliser dans certains domaines à savoir l'ingénierie en tant que conception et construction des actions de formation et l'animation de ces dernières tout en mobilisant les compétences des enseignants. (Bernard, LIETARD, 2014, p.12)

Dans cette même perspective, Wittorski explorant la question de la professionnalisation la définit comme étant un ensemble d'actions qui s'articulent à l'intention d'élaboration et d'actualisation des compétences. (Sorel, M. & Wittorski, R. (2005). P. 185).

Aussi, Wittorski distingue-il, à ce sujet, deux processus dynamiques de la professionnalisation des formateurs : le développement professionnel collectif et le développement professionnel individuel. Selon ce même auteur, la professionnalisation est étroitement liée à la pratique réflexive du formateur qui sera capable de prendre du recul par rapport à sa pratique. On prend en compte le développement professionnel, l'évolution de la pratique, la réflexivité, l'intention, les enjeux. Il considère la professionnalisation comme une transaction entre le sujet et son environnement. (Wittorski, 2007, p. 107). Ainsi conçu, la professionnalisation des formateurs implique un développement de leur réflexivité et une distanciation critique sur leurs pratiques, leurs compétences, leurs ressources, leurs représentations, leurs façons d'agir et d'apprendre. Agir en adoptant une démarche pédagogique, telle est aussi une voie de la professionnalisation.

Une fois le concept de la professionnalisation mis en lumière, nous essayons d'identifier les fonctions d'un formateur ensuite déterminer quelles compétences professionnelles exige la professionnalisation du métier du formateur des enseignants du FLE.

Dans cette optique de professionnalisation, le formateur se doit donc d'aider l'enseignant en formation à se construire professionnellement en développant sa réflexion et sa liberté d'initiative. Dès 1989, Philippe Meirieu disait dans Enseigner, scénario pour un métier nouveau, « centrer la formation sur l'apprentissage impose, plus profondément, d'introduire dans l'ensemble des cours dispensés à de futurs enseignants une réflexion métacognitive » (Meirieu, Quelle formation pour quels enseignants ?

En somme, conduire les formés vers la réussite professionnelle tel est la fonction majeure d'un formateur.

La mission du formateur s'articule autour de trois grandes fonctions : une fonction de production, une fonction de régulation et une fonction de contrôle. Marcolino précise que : « Pour la fonction de production, le formateur doit maîtriser parfaitement le sujet qu'il est chargé de transmettre. Que ce soit en termes de savoir, de savoir-faire ou de savoir-être, c'est un expert de son domaine. Pour la fonction de régulation, le formateur fera régulièrement des synthèses, utilisera questionnement et reformulation. [...] Il s'assurera également de la qualité des échanges et de la participation de tous. Pour la fonction de contrôle, il s'agit de vérifier que tous les efforts ont porté leur fruit et que l'ensemble des stagiaires a progressé. » (Marcolino, 2007, P.219)

Suite aux travaux menés par la direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'éducation nationale, en collaboration avec l'UNESCO « former les enseignants au 21e siècle », un référentiel des compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs fut conçu et publié en 2015. (Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet, 2015). Dans ce référentiel, les compétences professionnelles du formateur sont regroupées en quatre domaines.

**Le premier domaine est penser - concevoir – élaborer.** Dans le cadre de ce domaine des compétences, le formateur est censé reconnaître les fondamentaux de la formation professionnelle : le rôle, les obligations et la posture du formateur, les étapes et les types d'évaluation d'une action de formation et les dispositifs de formation. Dans ce contexte, le formateur devrait être en mesure d'identifier les conditions qui favorisent l'efficacité d'une formation, analyser la commande institutionnelle ainsi que les besoins et les attentes des enseignants et prendre en compte la diversité des besoins dans la construction de la formation. Analyser les besoins des enseignants en fonction de leurs acquis, de leurs attentes et du contexte scolaire dans lequel s'inscrit l'enseignement/apprentissage du FLE. Le formateur devrait être également capable d'élaborer un plan de formation. Formuler un objectif de formation et des objectifs pédagogiques, identifier les pré-requis des enseignants, élaborer une progression des apprentissages, envisager les techniques d'animation possibles, concevoir le scénario et les ressources spécifiques pour une

formation hybride ou à distance, choisir les méthodes d'évaluation appropriées tels sont les éléments nécessaires pour construire un plan de formation appelé aussi plan de développement des compétences. Il s'agit de même d'anticiper les moyens logistiques, les outils et les supports nécessaires à la réalisation des actions de la formation.

**Le deuxième domaine des compétences est réaliser – animer.** Il s'agit d'introduire et conclure une séquence de formation, installer un environnement bienveillant et sécurisant, mettre en œuvre des modalités pédagogiques et des techniques d'animation fondées sur la mise en action des apprenants : faire comprendre, faire dire, faire faire, faire collaborer.

**Le troisième domaine des compétences est accompagner –** L'agir professionnel d'un formateur d'enseignants ne se limite pas au fait de les superviser ou de prescrire des règles, mais bien plus à celui de les accompagner en ayant soin de favoriser une relation formative dans laquelle la posture du formateur joue un rôle important. (Anne Jorro, 2016, p.114) Il s'agit donc d'accompagner les enseignants pour développer leur pouvoir d'agir. Il incombe au formateur de partager des références théoriques avec son équipe, faciliter les échanges en présence et à distance, donner aux enseignants des outils pour agir, aider chacun à s'engager dans un projet d'enseignement, de formation, de recherche-action ; soutenir le développement des compétences des enseignants dans une démarche de formation tout au long de la vie.

**Le quatrième domaine des compétences est observer-analyser-évaluer :** Dans le cadre de ce domaine, le formateur observe et analyse les pratiques professionnelles des enseignants selon des critères afin de les réajuster. Il évalue également les actions de formation entreprises selon des critères. Dans ce contexte, il s'agit de mesurer le transfert de la formation sur l'enseignement et la qualité des apprentissages des élèves.

Une fois les fonctions du formateur sont mises en lumière, ses compétences sont analysées, nous pourrions conclure que le développement des compétences professionnelles des formateurs des enseignants du FLE est une clé indispensable pour l'évolution du métier de l'enseignant qui s'accélère avec les mutations sociétales et les innovations technologiques. Une question s'impose donc à ce sujet : comment développer les compétences professionnelles des formateurs des enseignants du FLE? Plus précisément, quelle est la démarche appropriée au développement des compétences professionnelles des formateurs ? En fait, plusieurs experts en matière de la formation conclurent la relation entre l'ingénierie de la formation et la professionnalisation des formateurs.

## **II. L'ingénierie de la formation**

Historiquement la notion « d'engineering » est apparue en début du 20<sup>ième</sup> siècle avec la rationalisation des modes de production. Elle désignait l'activité de conception ou de montage des grandes unités de fabrication industrielle. En France, cette notion

n'intervient qu'après la seconde guerre mondiale pour la conception de travaux neufs. Elle s'est étendue par la suite, aux travaux de conception concernant le développement de l'industrie et surtout de la formation dite professionnelle des années 70.

L'ingénierie se définit alors comme l'ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser et de synthétiser les informations multiples nécessaires à la conception, l'étude et la réalisation d'un ouvrage ou d'un ensemble d'ouvrages (unités de production, bâtiment, équipement...) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité (G. LE BOTERF). Cette notion est ensuite transférée dans le monde de l'Éducation par le biais de la professionnalisation croissante des métiers de l'Éducation par l'intermédiaire de la formation professionnelle (Loi Delors de 1971). La notion d'ingénierie de formation s'est imposée progressivement au cours des années 1980 et au début des années 1990 pour désigner les méthodes de conception, de réalisation et d'évaluation d'actions ou de dispositifs de formation.

Selon Ardouin, Danielle Colardyn en 1985, dans le premier numéro de la revue *Éducation Permanente* qui porte sur ce thème, la définit comme « une architecture qui implique une série d'instruments finalisés de conception, d'organisation, de fonctionnement, d'évaluation et d'actualisation permanente de la formation. » Thierry Ardouin, qui retrace l'histoire de cette notion, indique qu'il s'agit de l'ensemble des démarches méthodologiques

articulées (qui) s'appliquent à la conception de systèmes d'actions et de dispositifs de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé. L'ingénierie de formation est pour ainsi dire la démarche de conception des formations. Elle permettra de définir l'itinéraire pédagogique appelé aussi scénario ou conducteur pédagogique. Il s'agit de détailler les objectifs pédagogiques de chaque action de formation ensuite la méthode pédagogique pour atteindre chaque objectif. Un formateur d'enseignants est donc un ingénieur de formation. (Ardouin, 2003)

Dans le cadre du développement des compétences professionnelles des formateurs au sein de leurs établissements, L'ingénierie de formation fait référence à un ensemble de démarches méthodologiques appliquées à la conception de formations en vue d'atteindre les objectifs fixés tout en faisant le lien entre les objectifs de l'établissement, sa traduction en termes de compétences, les besoins de formation qui en découlent, et les résultats d'apprentissage déployés. Elle apparaît donc indispensable pour la conception d'autant plus que la mise en œuvre des plans de formation.

On peut résumer donc l'ingénierie de la formation, cette démarche axée sur l'action, en cinq étapes : l'analyse des besoins de la formation, la conception d'un plan de formation, la réalisation du programme de la formation et l'évaluation des effets de la formation.

### **Les étapes de l'ingénierie de la formation :**

La première étape de l'ingénierie de la formation est **l'analyse des besoins** de formation. Selon Ardouin, ce qui caractérise l'évolution de la formation dans une démarche d'ingénierie, c'est tout d'abord l'introduction de l'étape analyser. La prise en compte de cette étape est primordiale dans l'optimisation de la formation. La formation des formateurs vise donc à combler l'écart existant entre le profil professionnel requis ou souhaitable et un profil réel. L'analyse de cet écart définit les besoins des formateurs et les traduit en objectifs opératoires de formation et en actions appropriées. Ainsi conçue, la formation doit en principe répondre à un besoin : c'est le besoin de formation qui doit être en accord avec les orientations voire la demande de l'établissement. Ces besoins de formation n'existent pas en soi, ils ne se livrent pas à travers un discours du type « j'ai besoin de... » par contre, ils sont définis en termes de compétences reliées à un contexte. Sous cet angle, Ardouin rejoint l'idée de Meignant selon laquelle la notion de besoin risque d'être ambiguë, si on la comprend comme quelque chose qui existerait indépendamment de son contexte.

Dans cette perspective, Jacques Soyer conclut que l'expression besoin de formation devrait être remplacée par problème à régler par la formation ou par objectifs à atteindre par la formation. (Soyer. 2003). Ainsi, dans le contexte de la formation des formateurs, ce besoin renvoie à un manque ou à un

---

état de manque dû à l'incapacité du formateur à assumer son rôle soit par défaut de savoirs ou de savoir-faire.

La deuxième étape est **la conception d'un plan de formation et des actions de formation adaptées**. Créer l'architecture de la formation tel est l'objectif de cette étape. Celle-ci est marquée par la réalisation d'un cahier des charges : un document contractuel qui détermine les actions de formation ainsi que leurs modalités d'exécution.

Selon la définition contenue dans la Circulaire de la délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle, n°2011-26 du 15 novembre 2011, l'action de formation, consiste à conduire un processus visant à une évolution des savoirs et des savoir-faire du professionnel à partir de ses connaissances, compétences, qualifications et besoins., l'action de formation se définit donc comme un parcours pédagogique permettant d'atteindre un objectif professionnel. Dans cette perspective, le formateur conçoit, réalise et anime des actions de formation afin d'aider l'enseignant en formation à se construire professionnellement en développant sa réflexion et sa liberté d'initiative. Il s'agit de formaliser le projet de formation avant sa mise en œuvre et d'en sélectionner les outils pédagogiques nécessaires. Cette phase est essentielle, car elle va permettre d'établir un lien entre ce qui est souhaité (les objectifs de la formation définis au sein d'un cahier des charges) et ce qui peut être réalisé. Pour parvenir à cette phase de l'ingénierie de

formation, le formateur peut s'appuyer sur des outils précis notamment les référentiels des compétences et les cahiers des charges de projet. Il s'agit donc de répondre aux questions suivantes : Pourquoi la formation ? Quels besoins, objectifs et attentes ? Comment ? Avec quels outils ?

La troisième étape est **la réalisation de la formation** déjà conçue. Le formateur doit pendant cette troisième étape assurer l'animation, et le pilotage du plan de formation. Dans ce contexte, le formateur doit assurer le suivi des actions et des dispositifs de formation. Il veille au suivi des stagiaires. Il est attentif à l'enchaînement des étapes du projet.

La quatrième étape est **l'évaluation du dispositif de la formation**, une étape fondamentale de l'ingénierie de la formation. On y évalue dans quelle mesure les enseignants sont capables de mobiliser leurs acquis. Arrivons à cette phase, la formation est évaluée en interrogeant les enseignants formés, soit par des enquêtes, d'entretiens individuels ou en groupe soit au moyen d'examen. Cette phase permettra aussi de mesurer les écarts entre les objectifs généraux de la formation et les résultats obtenus par l'action de formation. Des actions correctives seront mises en place afin d'améliorer la formation. Ainsi conçue, la phase d'évaluation sera une source d'information importante pour la phase d'analyse. L'ingénierie de la formation s'inscrit donc dans une démarche récurrente en alternant des phases d'analyse aux phases de conception et d'évaluation.

## **Conclusion**

De ce qui précède, nous pourrions conclure la relation entre l'ingénierie de formation et le concept de la professionnalisation des formateurs des enseignants. Celle-là s'impose comme une nécessité dès lors que la professionnalisation des acteurs du domaine éducatif est devenue une préoccupation dans les établissements scolaires.

Appelée aussi l'ingénierie du plan de formation, l'ingénierie de formation repose sur des stratégies, mais aussi sur une gamme d'actions de formation concrètes, progressives, adaptées et dynamiques. L'objectif de la présente recherche est donc de former les formateurs des enseignants du FLE à concevoir des actions de formation dans le cadre d'un plan de formation adapté aux besoins de leurs équipes d'enseignants.

### **Cadre pratique**

Après avoir élaboré un cadre théorique sur lequel sera basé le programme proposé, nous présentons dans les lignes à venir les procédures mises en œuvre pour répondre aux questions de la recherche.

## **1. Liste des compétences professionnelles du formateur**

### **1.1. Objectifs :**

La liste des compétences proposée vise à déterminer les compétences professionnelles des formateurs des enseignants du FLE

## 1.2. Sources :

Pour élaborer la liste des compétences nous nous sommes basés sur certaines ressources :

- a. **Le référentiel des compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs**, élaboré par la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) en collaboration avec la Chaire Unesco « former les enseignants au 21ème siècle » et l'Institut Français de l'Education. Publié en 2015, ce référentiel est le fruit d'un travail collaboratif d'ateliers et de sessions à distance qui ont réuni des enseignants formateurs et des inspecteurs des premier et second degrés, des responsables académiques de la formation ainsi que des formateurs et des enseignants chercheurs intervenant en ESPÉ. Il définit la professionnalité du formateur et son éthique.
- b. **Vademecum formations de formateurs**, un document élaboré lors du séminaire en ingénierie de la formation au CREFECO en 2011 animé par Michel Boiron, directeur du CAVILAM
- c. **Le référentiel de compétences pédagogiques des formateurs**, un projet européen visant à établir et développer un socle de compétences pédagogiques pour les formateurs d'adultes. Ce travail est basé sur une analyse des activités réelles de formateurs partagé au niveau européen.

### 1.3. Validité :

Après avoir élaboré la liste des compétences dans sa forme initiale, nous l'avons présentée à un jury afin de juger de leur pertinence. Suite à des commentaires de la part des membres du jury, certaines compétences ont été ajoutées, d'autres supprimées ou reformulées. En ce qui concerne les compétences du premier domaine : **concevoir une formation**, il était recommandé de mettre l'accent sur le critère de l'adaptation c'est à dire concevoir des activités de formation adaptées au public visé. Aussi une compétence fut-elle ajoutée à ce sujet. Quant aux compétences du deuxième domaine, **réaliser-animer une formation**, 6 items ont été supprimés. Certains expriment la même idée, ils traitent la même compétence à savoir l'implication des enseignants, d'autres décrivent des démarches d'enseignement plutôt que des compétences de réalisation d'une formation. Exemple : Commencer par une activité de brise-glace, Commencer par ce que les enseignants connaissent pour arriver à l'inconnu. De même, une compétence a été reformulée. Quant aux compétences du troisième domaine, **évaluer la formation**, les membres du jury ont confirmé leur pertinence. Ainsi, la liste des compétences fut modifiée et élaborée dans sa forme définitive.

### 1.4. Structure :

La liste des compétences des formateurs dans sa forme définitive est composée de trois domaines : concevoir une formation, réaliser-animer une formation et évaluer la formation. Le premier

domaine comprend 8 items, le second comprend 7 items et le troisième comprend 5 items.

## **2. Questionnaire**

### **2.1. Objectifs :**

Ce questionnaire, adressé à 28 formateurs des enseignants du FLE, (l'échantillon de la recherche), vise à évaluer les compétences professionnelles de ces derniers afin d'identifier le domaine de compétences dont ils éprouvent une insuffisance, par suite envisager un programme pour y remédier. Cet outil de la recherche évalue les trois domaines des compétences professionnelles des formateurs déjà déterminées dans la liste des compétences à savoir, concevoir une formation, réaliser-animer une formation et évaluer une formation.

### **2.2. Sources :**

Le questionnaire a été conçu en fonction de la liste des compétences déjà déterminée. Il repose donc sur le référentiel des compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs, le vademecum formations de formateurs et le référentiel des compétences pédagogiques des formateurs.

### **2.3. Validité :**

Après avoir élaboré le questionnaire dans sa forme initiale, nous l'avons présenté à un jury afin de juger de l'appropriation de ses questions à la liste des compétences déjà élaborée. Suite à des

commentaires de la part des membres du jury, certaines questions ont été ajoutées, d'autres reformulées. Ainsi, le questionnaire fut modifié et élaboré dans sa forme définitive.

#### **2.4. Structure :**

Le questionnaire est composé de 24 questions à choix multiple. Elles sont réparties sur trois axes qui répondent aux trois domaines de compétences du formateur : 10 questions pour l'axe concevoir une formation, 10 questions pour l'axe réaliser-animer une formation et 4 questions pour l'axe évaluer une formation. Chaque question est notée sur 1 point.

#### **2.5. Expérimentation :**

Les réponses des stagiaires auprès desquels le questionnaire fut appliqué ont révélé la capacité de ces derniers à réaliser, animer et évaluer une formation par contre leur incapacité à concevoir un plan de formation pour leurs équipes d'enseignants d'où l'objectif du programme proposé. La moyenne des notes des stagiaires dans le premier axe concevoir une formation est 2.1 points avec un pourcentage de 21.7%. La moyenne des notes des stagiaires dans le deuxième axe, réaliser-animer une formation, est 8.96 points avec un pourcentage de 89.6%. La moyenne des notes des stagiaires dans le troisième axe, évaluer une formation, est 3.6 points avec un pourcentage de 90%.<sup>2</sup> Le besoin des formateurs stagiaires à concevoir un plan de formation est donc détecté.

### **3. Pré/post-test :**

#### **3.1. Objectif :**

Cet outil d'évaluation mis en pratique avant et après l'application du présent programme, vise à évaluer l'efficacité du programme proposé à développer les compétences professionnelles des formateurs des enseignants du FLE en matière de la conception d'un plan de formation.

#### **3.2. Validité :**

Pour assurer la validité de cet outil de recherche, nous avons présenté le test à un jury d'experts dans le domaine de la formation des enseignants, afin de l'évaluer de point de vue :

- La clarté des consignes
- Son adéquation aux compétences professionnelles du formateur relatives à la conception d'un plan de formation
- Son adéquation aux objectifs du programme

#### **3.3. Fiabilité :**

Pour assurer la fiabilité du pré-post/test, nous avons eu recours à son application à 2 reprises auprès de l'échantillon au cours de 3 semaines ; ensuite nous avons calculé la corrélation entre les deux applications. La corrélation de Pearson atteint 0.75. Ainsi la fiabilité du test fut-elle assurée.

### **3.4. Description :**

Cet outil de recherche est composé de 2 parties bien distinctes : test de connaissance et conception d'un plan de formation.

Dans la première partie, il s'agit d'évaluer les savoirs des formateurs en matière de la conception d'un plan de formation au moyen d'un test de connaissances qui se compose de 3 questions semi-ouvertes. Dans la première question, il s'agit de comparer entre la posture du formateur et celle de l'enseignant de point de vue caractéristiques personnelles, responsabilités et tâches. Dans la deuxième question, il s'agit de définir certains termes de base relatifs au métier du formateur. Nous citons à titre d'exemple les termes besoins, attentes, plan de formation, action de formation. Dans la troisième question, il s'agit d'interroger les stagiaires sur les étapes et les composantes d'un plan de formation.

Quant à la deuxième partie, il s'agit d'évaluer la capacité des formateurs (l'échantillon de la recherche) à mobiliser leurs savoirs acquis en vue de concevoir un plan de formation qui répond aux besoins de leurs équipes d'enseignants, par suite résoudre les problèmes professionnels qu'ils affrontent. Ce plan de formation est évalué en fonction d'une grille d'évaluation. D'après Le Boterf, il ne suffit pas de posséder des savoirs pour être compétent, il faut savoir les mobiliser de façon intelligente de sorte d'être capable de résoudre des situations professionnelles, être capable de les anticiper et de faire en sorte qu'elles ne se reproduisent pas.

### **3.5. Calcul de la durée :**

La pré-application du test sur 16 formateurs permet de calculer la durée attribuée à chaque partie du pré/post-test. Le temps moyen est calculé à l'aide de la formule suivante :

$$D = \frac{T1 + T2}{2}$$

D = La durée du test

T1 = Le temps pris par le premier formateur stagiaire.

T2 = Le temps pris par le dernier formateur stagiaire.

#### **Pour la première partie :**

$$D = \frac{35 + 45}{2}$$

$$D = 40 \text{ minutes}$$

#### **Pour la deuxième partie :**

$$D = \frac{70 + 90}{2}$$

$$D = 80 \text{ minutes}$$

### **3.6. Application du pré/post-test :**

Le pré-test fut appliqué auprès de 28 stagiaires formateurs, l'échantillon de la recherche. La durée du test est 2 heures. Dans la première partie du test dont la durée est 40 minutes, les formateurs sont appelés à répondre à 3 questions qui évaluent leurs savoirs en matière de la conception d'un plan de formation. La deuxième

partie dont la durée est 1 heure 20 minutes, évalue les savoir-faire des formateurs en matière de la conception d'un plan de formation.

### **3.7. Correction du pré-post test :**

**La première partie** du test est évaluée en fonction de la véracité des connaissances des formateurs. Cette partie est notée sur 18 points à raison de 6 points pour chaque question.

**Quant à la seconde partie**, elle est notée sur 42 points. Les plans de formation des formateurs sont évalués selon une grille d'évaluation de notre élaboration. Nous analysons le plan de formation de chaque stagiaire de point de vue sa capacité à identifier les besoins des enseignants, à définir les objectifs de la formation et à concevoir des actions de formation pertinentes et cohérentes.

### **3.7. Grille d'évaluation du plan de formation**

Cet outil vise à évaluer la capacité des formateurs membres de l'échantillon à construire un plan de formation. C'est en fonction de cette grille d'évaluation que le plan de formation de chaque formateur sera évalué. La grille est répartie en 3 domaines de compétences : définition des objectifs, conception des actions de formation et conception des modalités pédagogiques pour réaliser ces actions. Le premier domaine comprend 5 items, le deuxième 5 items et le troisième 4 items. Chaque item est évalué selon le degré de sa présence dans le plan du stagiaire : très insuffisant (0), insuffisant (1), satisfaisant (2), très satisfaisant (3)

**Pour évaluer le premier domaine de compétence**, il s'agit de vérifier tout d'abord dans quelle mesure le stagiaire a réussi à identifier les besoins des enseignants à l'aide d'un outil fiable soit un questionnaire, un entretien ou une grille d'observation. En examinant le plan de formation de chaque stagiaire, il s'agit également de vérifier l'appropriation de l'objectif général de la formation aux besoins des enseignants d'une part et aux demandes (orientations) de l'établissement d'autre part. Il s'agit également d'évaluer les objectifs spécifiques sous-jacents de point de vue leur accord à l'objectif général et leur progression.

**Au niveau du deuxième domaine de compétence**, les actions de formation conçues seront évaluées de point de vue de leur cohérence, leur pertinence et leur adéquation à des référents théoriques appropriés.

**Quant au troisième domaine de compétence évalué**, il s'agit d'examiner dans quelle mesure les techniques d'animation sont réalisables, reposent sur des démarches actives, et s'accordent avec les actions déterminées.

## **II. Le programme proposé :**

Un des défis centraux en formation des formateurs consiste à mettre en place des actions de formation qui répondent tant aux besoins des stagiaires qu'aux besoins de l'établissement.

## **1. Principes du programme :**

Le programme proposé basé sur l'ingénierie de formation repose sur les principes suivants :

### **1.1. La mutualisation des besoins de formation :**

- La demande de l'établissement responsable de la formation des formateurs
- Les attentes des formateurs
- Les dysfonctionnements détectés chez les formateurs stagiaires, qui représentent l'écart des connaissances ou des compétences existantes entre le profil professionnel requis du formateur et son profil professionnel réel.

### **1.2. La mobilisation des connaissances théoriques en actions :**

La compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée.... Posséder des connaissances ne signifie pas être compétent. On peut connaître des techniques de formation et ne pas savoir les appliquer. Il faut donc être opérationnel en situation professionnelle ; d'où la répartition du programme de formation en actions.

### **1.3. L'alignement pédagogique :**

La cohérence entre les objectifs d'apprentissage de la formation, les méthodes et les activités pédagogiques mises en place et l'évaluation des formateurs est prise en considération.

**1.4. La multiplication des situations d'interaction :** interactions stagiaire-stagiaire et stagiaires-formateur.

**1.5. L'apprentissage expérimental :** à l'inverse du schéma classique de l'apprentissage, “apprentissage théorique puis pratique”, une mise en situation intervient au début pour faire prendre conscience à l'apprenant de ce qu'il doit apprendre, vient ensuite la partie théorique afin de combler cette attente.

**1.6. La diversification des activités pédagogiques** en vue d'engager les stagiaires dans une réflexion critique et les inciter à construire eux-mêmes leurs savoirs.

## **2. Objectifs du programme :**

Le présent programme vise à former les formateurs à construire un plan de formation au moyen d'une démarche d'ingénierie. Pour atteindre cet objectif, il s'agit de développer les savoirs ainsi que les savoir-faire des formateurs concernant la construction d'un plan de formation.

## **3. Contenu :**

Le contenu du présent programme est envisagé sous forme d'un ensemble d'activités conçues d'une manière progressive. Des ressources sont mises à la disposition des stagiaires en formation afin de les guider dans la réalisation des objectifs de chaque séance.

#### **4. Modalité de travail :**

Les séances se déroulent dans un contexte collaboratif et interactif. Les stagiaires travaillent soit en groupe, en duo ou individuellement.

#### **5. évaluation du programme :**

**Trois types d'évaluation sont envisagés :**

- une évaluation initiale au cours de chaque séance pour vérifier les prérequis des stagiaires nécessaires pour atteindre l'objectif de la séance
- une évaluation formative à la fin de chaque action pour en vérifier la réalisation
- une évaluation sommative mise en œuvre à la fin du programme afin d'évaluer les savoirs et les savoir-faire des stagiaires en matière de la construction d'un plan de formation.

#### **6. Descriptif du programme :**

Le présent programme comprend 6 actions de formation qui correspondent à 10 séances en présentiel à raison de 4 heures par séance avec un total de 40 heures.

#### **Action 1: identifier le métier du formateur**

##### **Séance 1.1 :**

- Définir les concepts de base de la formation (former, enseigner)
- Décrire les divers profils d'un formateur

### **Séance 1.2:**

- préciser les tâches qu'un formateur doit accomplir dans son poste à partir des représentations des stagiaires
- distinguer les différences entre les rôles de l'enseignant et du formateur
- Discuter du référentiel des compétences professionnelles du formateur

### **Action 2 : construire une liste des compétences d'un enseignant du FLE**

#### **Séance 2.1.**

- préciser les activités d'un enseignant dans une classe de FLE à partir des représentations des stagiaires
- définir le rôle de l'enseignant du FLE à travers un aperçu historique des différentes méthodes d'enseignement.

#### **Séance 2.2.**

- repérer les principes de l'approche actionnelle
- déterminer les compétences professionnelles d'un enseignant du FLE à la lueur de l'approche actionnelle.
- Concevoir une liste des compétences professionnelles d'un enseignant du FLE adaptée au contexte égyptien.

### **Action 3 : recueillir des données et analyser des besoins**

#### **Séance 3.1.**

- Elaborer une grille d'observation
- Elaborer un questionnaire

#### **Séance 3.2.**

- Distinguer entre besoin, attentes et demande
- Définir les besoins des enseignants
- Formuler un besoin de formation
- Transformer le besoin de formation en un objectif de formation

### **Action 4 : finaliser un conducteur pédagogique**

#### **Séance 4.1.**

##### **Objectifs :**

- Définir un conducteur pédagogique
- Analyser un conducteur pédagogique
- Ebaucher un conducteur pédagogique

### **Action 5 : construire un plan de formation /des actions de formation**

#### **Séance 5.1.**

##### **Objectifs :**

- Définir un plan de formation
- identifier les éléments d'un plan de formation
- Préciser les conditions de réussite d'un plan de formation
- Elaborer une grille d'évaluation d'un plan de formation

## **Séance 5.2.**

### **Objectifs :**

- décliner l'objectif de formation en objectifs pédagogiques
- Concevoir une action de formation

### **Action 6 : utiliser un carnet de bord professionnel**

## **Séance 6.1.**

### **Objectifs :**

- Définir un carnet de bord
- Reconnaître les objectifs d'un carnet de bord
- Rédiger un carnet de bord

## **7. Application du programme :**

Le programme fut appliqué auprès de 28 formateurs, responsables de la formation de leurs équipes d'enseignants du FLE dans des écoles expérimentales et privées bilingues où le FLE est enseigné en tant que première ou deuxième langue étrangère. Ces formateurs dont les années d'expérience en matière de l'enseignement du FLE varient entre 10 et 15 ans viennent de s'inscrire à la formation des formateurs (Fde F) : une formation assurée par l'institut français d'Egypte (IFE) en collaboration avec l'institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSP) et l'université de la Sorbonne. Ces stagiaires-formateurs sont responsables de la formation des équipes d'enseignants du FLE dans les établissements scolaires où ils travaillent : des écoles

expérimentales et privées. L'expérimentation a eu lieu dans les locaux de l'institut français d'Égypte (IFE)

### III. Analyse et interprétation des résultats

#### Hypothèse 1:

Il existe des différences statistiquement significatives entre la moyenne des notes des formateurs du groupe expérimental au niveau des savoirs relatifs à la construction d'un plan de formation dans le pré et le post-test en faveur du post-test.

**Tableau 1**

Axe	Test	Nombre	Moyenne	Ecart Type	Valeur de "T"	Niveau de signification	Commentaire
Savoirs relatifs à la construction d'un plan de formation	Pré	28	5.810	1.241	41.328	0.000	Significatif
	Post	28	16.22	0.934			

Le tableau (1) montre qu'il existe une différence statistiquement significative entre la moyenne des notes des stagiaires formateurs du groupe expérimental au niveau des savoirs relatifs à la construction d'un plan de formation dans le pré et le post-test en faveur du post-test puisque la valeur de (T) atteint (41.328) et (T) est significatif à partir de (0.000). Par suite, la première hypothèse de la recherche est validée.

### Hypothèse 2 :

Il existe des différences statistiquement significatives entre la moyenne des notes des stagiaires formateurs du groupe expérimental au niveau des savoirs-faire relatifs à la construction d'un plan de formation dans le pré et le post-test en faveur du post-test.

**Tableau 2**

Axe	Test	Nombre	Moyenne	Ecart type	Valeur de "T"	Niveau de signification	Commentaire
Savoirs faire relatifs à la construction d'un plan de formation	<u>pré</u>	28	18.888	1.783	85.090	0.000	Significatif
	<u>post</u>	28	38.296	1.612			

Le tableau (2) montre qu'il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des stagiaires formateurs du groupe expérimental au niveau des savoirs-faire relatifs à la construction d'un plan de formation dans le pré et le post-test en faveur du post-test puisque la valeur de (T) atteint (85.090) et (T) est significatif à partir de (0.000). Par suite, la deuxième hypothèse de la recherche est validée.

### Hypothèse 3 :

Il existe des différences statistiquement significatives entre la moyenne des notes des formateurs du groupe expérimental au niveau des compétences professionnelles relatives à la

construction d'un plan de formation dans le pré et le post-test en faveur du post-test.

**Tableau 3**

Axe	Test	Nombre	Moyenne	Ecart type	Valeur de "T"	Niveau de signification	Commentaire
Compétences professionnelles relatives à la construction d'un plan de formation	<u>pré</u>	28	24.777	2.224	92.989	0.000	Significatif
	<u>post</u>	28	54.481	1.987			

Le tableau (3) montre qu'il existe une différence statistiquement significative entre la moyenne des notes des stagiaires formateurs du groupe expérimental au niveau des compétences professionnelles relatives à la construction d'un plan de formation dans le pré et le post-test en faveur du post-test puisque la valeur de (T) atteint (92.989) et (T) est significatif à partir de (0.000). Par suite, la troisième hypothèse de la recherche est validée.

### **Interprétation qualitative des résultats :**

En effet, les différences enregistrées entre les notes du groupe expérimental au pré/post-test en faveur du post-test au niveau des savoirs et des savoirs faire des stagiaires formateurs des enseignants du FLE, en matière de la construction d'un plan de formation révèlent l'efficacité du programme proposé basé sur l'ingénierie de la formation pour développer les compétences

professionnelles des formateurs à ce sujet. L'efficacité du programme proposé est due à plusieurs raisons :

- Au début de la formation, le contrat pédagogique fut explicité. Nous avons collecté les attentes des stagiaires, identifié leurs besoins ce qui nous a permis d'expliciter les objectifs de la formation. Ainsi, la déclaration claire des objectifs rendent les stagiaires conscients des actions qu'ils vont mener au cours de la formation.
- Discuter des concepts de base relatifs à la formation des formateurs amène ces derniers à reconstruire leurs connaissances théoriques ensuite à les mettre au service de leurs actions professionnelles.
- Les activités centrées sur les stagiaires, telle que répondre à un questionnaire, analyser des situations professionnelles, examiner le référentiel des compétences des formateurs, amènent ces derniers à faire des réflexions critiques, à participer aux échanges et à prendre conscience des savoirs qui se cachent dans leur agir professionnel.
- La qualité des supports tels que des enregistrements vidéo, la clarté des consignes et les feedbacks réguliers sont des points d'appui qui ont soutenu l'engagement actif et l'attention des stagiaires au cours des séances.

Un questionnaire de satisfaction à réponses ouvertes mis en œuvre auprès des stagiaires formateurs, à la fin de la formation, permet à ces derniers de répondre en se servant de leurs propres mots et d'émettre leurs opinions.

Ayant interrogé les stagiaires sur leurs opinions quant au programme de formation de point de vue la clarté des objectifs de la formation, la satisfaction de leurs besoins, l'articulation entre les savoirs théoriques et la pratique et la pédagogie adoptée lors des séances de la formation, nous avons constaté la satisfaction de la plupart. 25 stagiaires sur 28 expriment leur satisfaction. Ils estiment que les savoirs théoriques aussi bien que pratiques acquis lors de la formation répondent à leurs attentes. Dès la première séance, les objectifs de la formation leur étaient clairs. Suite à la formation, ils sont capables de distinguer entre les rôles de l'enseignant et ceux du formateur, reconnaître les divers profils d'un formateur. Arrivant à la fin de la formation, ils sont devenus capables de concevoir des actions de formation visant à remédier aux lacunes de leurs équipes d'enseignants et à répondre à leurs besoins. Certains témoignages mettent en valeur la qualité de la pédagogie adoptée lors des séances : *« nous avons profité des moments où nous échangeons nos expériences et nos savoirs. C'était très utile »*. *« Pour moi, l'échange de nos expériences était très important. »*. *« Le plus important dans cette formation, ce sont les moments de réflexion sur notre rôle en tant que formateur »*, *« les questionnaires auxquels nous répondons, les activités mises en place, le travail de groupe, suscitent notre réflexion et le désir*

*d'apprendre », «la formation nous a fait découvrir des pratiques pédagogiques nouvelles.... des techniques pour remédier aux lacunes des enseignants».*

En fait, tous ces témoignages aussi bien que les résultats du post-test confirment l'efficacité du programme proposé basé sur l'ingénierie de la formation pour développer les savoirs aussi bien que les savoir-faire des formateurs des enseignants du FLE relatifs à la conception d'un plan de formation approprié à leurs équipes d'enseignants.

La mise en œuvre du programme proposé a permis aux formateurs, l'échantillon de la recherche, de mieux définir le métier de formateur, de réactualiser leurs connaissances théoriques aussi bien que pratiques en matière de la formation des enseignants et d'acquérir de nouveaux concepts concernant les tâches que doivent accomplir un formateur des enseignants.

Grace à la mise en œuvre de l'ensemble de démarches qui découlent de l'ingénierie de la formation, les formateurs sont capables, au terme de l'application du programme, de concevoir des actions de formation structurés.

### **Recommandations :**

En fait, nous ne pourrions guère clore la recherche sans avancer des recommandations visant à promouvoir la formation des formateurs des enseignants du FLE dans le contexte égyptien. Les

recommandations pourraient être résumées dans les points suivants :

- Repenser les pratiques de la formation des formateurs aussi bien que ceux des enseignants du FLE à la lueur du concept de la professionnalisation.
- Renforcer la coopération entre les parties responsables de la formation des enseignants et des formateurs, centre de formation du ministère de l'éducation, universités, établissements scolaires, afin de créer des synergies de développement dans ce domaine.
- Mettre en place des formations qui alternent des phases de contextualisation où l'apprenant travaille la compétence dans un contexte professionnel donné, et de décontextualisation où l'apprenant sera donc en mesure de mobiliser les compétences acquises dans des situations professionnelles futures.
- Multiplier les colloques et les ateliers de travail afin de réfléchir sur la conception d'un référentiel des compétences professionnelles des formateurs des enseignants adapté au contexte éducatif et culturel égyptien. Ce référentiel servira de guide pour le recrutement des formateurs des enseignants et la conception des programmes destinés à leur formation professionnelle.

### **Suggestions :**

Les résultats de la présente recherche ouvrent la voie à de nouvelles pistes de recherche visant à :

- Concevoir des formations à la lueur de la pédagogie de l'alternance.
- Envisager des plans de formation basés sur les besoins des formateurs
- Utiliser l'ingénierie de la formation pour le développement professionnel des enseignants du FLE.
- Envisager un guide méthodologique pour la formation des formateurs
- Former les formateurs à concevoir, à animer et à évaluer des actions de formation dans un environnement d'apprentissage hybride.
- Former des ingénieurs de formation en fonction de l'approche par compétences.
- Développer les compétences méthodologiques des formateurs des enseignants du FLE.

### **Conclusion**

Au terme de cette recherche, il serait adéquat d'en souligner les apports ainsi que les limites. Tout d'abord, la présente recherche attire l'attention des responsables à la spécificité du métier du formateur des enseignants en général et ceux du FLE en particulier. Loin d'être un enseignant expérimenté, le formateur

des enseignants doit avoir des qualifications plus spécifiques ou plus précisément professionnelles. Une fois la spécificité du rôle du formateur reconnue, il incombe donc aux responsables dans le domaine de la formation des enseignants d'envisager des critères selon lesquels les formateurs seront recrutés.

L'importance de la présente recherche tient donc à introduire le concept de la professionnalisation dans le domaine de la formation des formateurs. Pour ce faire, une étude analytique des ouvrages dans le domaine de la formation des formateurs en général nous a permis d'identifier les compétences professionnelles des formateurs des enseignants du FLE.

En outre, l'introduction du concept de l'ingénierie de la formation ainsi que sa mise en pratique à travers des démarches structurées pour répondre à la problématique de la recherche constitue un atout qui attire l'attention des chercheurs aussi bien que celle des formateurs à l'importance de cette approche méthodologique dans le domaine de la formation continue. Ce concept fut à l'origine utilisé dans le domaine de l'entreprise et des ressources humaines.

Or, un des limites de notre recherche est l'insuffisance voire la rareté des études antérieures abordant le sujet de la formation des formateurs des enseignants dans le contexte égyptien ainsi que les apports de l'ingénierie de formation. En plus, il n'existe pas un référentiel de compétences des formateurs des enseignants en Egypte. Aussi, avons-nous adapté les compétences des formateurs existantes au contexte des formateurs des enseignants du FLE en

Egypte. En plus, l'hétérogénéité des membres de l'échantillon soit au niveau de l'âge, de la formation déjà reçue, des établissements où ils travaillent figure parmi les difficultés rencontrées lors de l'application du programme. Tenons compte de cette hétérogénéité, nous avons diversifié les pratiques pédagogiques mises en œuvre lors des séances : diversification des supports, activités, des tâches et des modalités de travail.

### **Références :**

- Altet, M., Paquay, L. Perrenoud, P. (2002) Formateurs d'enseignants Quelle professionnalisation ? perspectives en éducation et formation, De Boeck Supérieur, consulté sur : Cairn.info
- Ardouin, T.
- (2003). La formation est-elle soluble dans l'ingénierie ? Petite histoire de l'ingénierie de la formation. *Education Permanente*, 157, 13-29.
- (2009). Du DESS ingénierie de la formation au master métiers de la formation de l'université de Rouen. Une histoire de la formation des adultes, in Actes du colloque des 20 ans du Master SIFA, Stratégie et ingénierie en formation d'adultes, « L'archipel de l'ingénierie de la formation ». Université Rennes 2, les 22&23 janvier 2009.
- (2017). Ingénierie de Formation, Intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie, Dunod, 5<sup>ème</sup> édition,
- Association Française de normalisation (AFNOR). « Normes AFNOR de la formation professionnelle », 1992/1994.
- Bailleul, M. Thémines, J.F. (2013) L'ingénierie de la formation : formalisation d'expériences en formation d'enseignants, dans Traité d'ingénierie de la formation, L'Harmattan, pages 85 à 112. Mis en ligne sur Cairn.info le 25/05/2022

- 
- Colardyn, D. (1985). Vers une ingénierie des formations. *Education Permanente*, 81, 25-36.
  - Colloque du Réseau national des universités préparant aux métiers de la formation, (2011, 12 et 13 mai), Université et métiers de la formation : quels enjeux, quelles spécificités?, Avignon, consulté sur : [https://rumef.wordpress.com/wpcontent/uploads/2014/02/volume\\_final\\_resumes\\_v5.pdf](https://rumef.wordpress.com/wpcontent/uploads/2014/02/volume_final_resumes_v5.pdf)
  - Dictionnaire des compétences, (2011), ministère de l'éducation nationale, ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, disponible sur : [file:///C:/Users/YOGA/Downloads/2011\\_repertoire\\_metiers\\_dictionnaire-competences\\_199577.pdf](file:///C:/Users/YOGA/Downloads/2011_repertoire_metiers_dictionnaire-competences_199577.pdf)  
Hébrard, Pierre,
  - (2011). L'ingénierie de formation : ce qui en relève et ce qui lui échappe, consulté sur: <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/111/85>
  - (2013). « Quelle « approche par les compétences » et quels référentiels pour la formation professionnelle aux métiers de la relation humaine ? », Les dossiers des sciences de l'éducation [En ligne], mis en ligne le 05 décembre 2013, consulté le 26 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/dse/189> ; DOI : 10.4000/dse.189
  - Introduction à l'ingénierie de formation, (2017) Montpellier, Erasmus, Consulté sur : [https://www.supagro.fr/ressice/asifood/IF/Sequence1/res/Sequence1\\_AsiFood\\_Fr.pdf](https://www.supagro.fr/ressice/asifood/IF/Sequence1/res/Sequence1_AsiFood_Fr.pdf)
  - JORRO, Anne. (2016) Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré, *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, Université de Franche Comté, 2016, pp. 114-132. Disponible sur : <https://cnam.hal.science/hal-02008279>
-

- **Le Boterf, Guy,**
- (1985). "L'ingénierie du développement des ressources humaines : de quoi s'agit-il ?", in Éducation Permanente, n° 81, 1985.
- (2002a). « De quel concept de compétence avons-nous besoin ? ». Ressource en ligne. Consultée le 03.2019, sur <http://www.guyleboterf-conseil.com/>
- (2002b). « Analyser, capitaliser et transférer des pratiques, une exigence pour agir en professionnel », in Les cahiers innover et réussir, n°4, mai 2002, 5p. Ressource en ligne. Consultée le 03.2019, sur <http://www.guyleboterf-conseil.com>
- (2006) Construire les compétences individuelles et collectives – Agir avec compétence. 4e édition. Ed : Editions d'Organisation. 271p.
- (2011) L'ingénierie de la formation : quelles définitions et quelles évolutions ?, Traité des sciences et des techniques de la formation , p.p. 383 à 400. disponible sur : <https://www.cairn.info/traite-des-sciences-et-des-techniques-de-la-format--9782100566891-page-383.htm>
- (2017) De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie de professionnalisation, Traité des sciences et des techniques de la formation, pp. 407 à 424. disponible sur : <https://www.cairn.info/traite-des-sciences-et-des-techniques-de-la-format--9782100765430-page-407.htm>
- LIETARD, Bernard, Synthèse des propositions et proposition de synthèse, le point sur la formation des formateurs, centre inffo, 2014, p.12 consulté sur : [https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/1806\\_professionnalisation\\_des\\_formateurs\\_002.pdf](https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/1806_professionnalisation_des_formateurs_002.pdf)
- Ingénierie de la formation - CREFECO, 10-14 octobre 2011, Séminaire animé par Michel Boiron. Fraisse, Emmanuel, regards sur la formation des maîtres en France, revue

- 
- internationale d'éducation à Sèvres, numéro 55, décembre 2010, pp. 61-72 disponible sur <https://journals.openedition.org/ries/940>, consulté le 15 mai )
- Gaucher, Marie, (2022) Devenir formateur d'enseignants, ESF sciences humaines, disponible sur: [www.esf-scienceshumaines.fr](http://www.esf-scienceshumaines.fr)
  - Haeuw, F., (2003). Vers un redéploiement des compétences des formateurs dans les dispositifs de formation ouverts et à distance, Cairn, 1 Vol. 1 | pp.47- 59 disponible sur: <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-47.htm>
  - Marcolino, D. (2007). Les meilleures pratiques du formateur. Eyrolles Editions d'Organisation. 370p.
  - Magnin, E. (2017). Concevoir un module de formation, GERESO édition
  - Maubant, P., (2019). Professionnalisation et ingénierie de formation entre résonances et divergences, Phronesis, Volume 8, numéro 3-4, consulté le 08.2023 sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2019-v8-n3-4-phro05112/1067211ar.pdf>
  - Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015, Annexe1 Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs, disponible sur : <https://eduscol.education.fr/> consulté le 15 décembre 2019
  - Meirieu, P. (1989). Quelle formation pour quels enseignants ? Consulté le 05. 2020 sur : <https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/quelleformation.pdf>
  - Patrick M., Paul O., et al. (2017). L'ingénierie didactique professionnelle, Cairn. Info, 467- 482. Disponible sur: <https://www.cairn.info/traite-des-sciences-et-des-techniques-de-la-format--9782100765430-page-467.htm>
-

- Perrenoud, P. (2010). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionalisation et raison pédagogique, 5<sup>ième</sup> éditions, Paris,
- Rey, B. (2009). « Compétence » et « compétence professionnelle » Autour des mots, numéro 60, 2009, p.p. 103-116 Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.756>
- Sorel, M. & Wittorski, R. (2005). La professionnalisation en actes et en question. Editions L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2007). Professionnalisation et développement professionnel. Editions L'Harmattan.
- Vademecum formations de formateurs, animé par Michel-Boiron, CREFECO, 10-14 octobre 2011,

**Sitographie :**

- Association AFNOR, <https://www.afnor.org/formation-professionnelle/>
- ESF Sciences Humaines, <https://www.esf-scienceshumaines.fr/>
- Le Boterf, G., <http://www.guyleboterf-conseil.com/>
- Fédération francophone des professionnels de l'organisation, <https://ffpo.eu/definition-competence-professionnelle>
- Institut supérieur de la formation ISFORM, <https://www.institut-superieur-formation.fr/>
- Ministère de l'éducation nationale, <https://www.education.gouv.fr/>
- Meirieu, <https://www.meirieu.com>
- Revue internationale de référence en formation des adultes et du développement des compétences, <https://education-permanente.com/>
- <https://www.cairn.info/>