

**PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS
LANGUE ÉTRANGÈRE
À L'INSTITUT DE TECHNOLOGIE DU CAMBODGE
REGARDS SUR LA COMPLEXITÉ D'UNE CONSTRUCTION
IDENTITAIRE**

SANDRINE CONAN*

RÉSUMÉ

Au Cambodge, les universités misent sur la professionnalisation de leurs enseignants pour faire valoir la qualité de l'enseignement qui assurera la réputation de l'établissement. Dans le domaine de l'enseignement des langues, la formation initiale des enseignants de français langue étrangère (FLE) ne suffit pas à répondre aux exigences de ce métier en perpétuelle évolution. Les établissements universitaires répondent alors aux offres de formations des organismes français et francophones, contribuant ainsi au développement professionnel et à la construction de l'identité professionnelle, mais aussi personnelle, de l'enseignant de FLE, sans pour cela être le fruit d'une décision collective. L'engagement de l'enseignant dans cette démarche de professionnalisation prescrite dépendra donc de comment il perçoit le projet de l'établissement par rapport à son propre projet.

Mots-clés: professionnalisation, formation, engagement, identité, résistance.

ABSTRACT

***Professionalization of teachers of French as a foreign language
at the Institute of Technology of Cambodia: A view on the complexity
of an identify construction***

In Cambodia, the universities are counting on enhancing the skills of their teachers, seek to improve the quality of the teaching to assure their reputations. In the field of language teaching, the initial teaching curriculum for teachers of French as a foreign language (Français Langue Étrangère, FLE) is insufficient to meet the demands of a profession continually evolving. The universities are responding to offers from French and French-speaking organizations and contribute to the professional development and to the professional and personal identities of the FLE teachers but are being introduced without prior consultation with the teacher. The involvement of the FLE professor in this professional work will depend on how he perceives this university work in light of his own career path.

Keywords: professionalization, training, individual involvement, identity, resistance.

* ETI, Ministère de l'Education malgache, Madagascar;
Courriel: sandrine.celenie.conan@gmail.com

TÓM TẮT

***Chuyên nghiệp hóa giáo viên tiếng Pháp tại Viện Công nghệ Campuchia:
Nhìn về tính phức tạp của quá trình hình thành bản sắc***

Các trường đại học Campuchia muốn nâng cao nghiệp vụ của các giảng viên để cải thiện chất lượng giảng dạy, và qua đó nâng cao hình ảnh của trường. Trong giảng dạy ngoại ngữ, chương trình đào tạo giáo viên tiếng Pháp không đáp ứng đầy đủ những yêu cầu về nghề, một nghề luôn không ngừng biến chuyển. Vì thế, các trường đại học chọn các khóa đào tạo của các cơ quan Pháp và Pháp ngữ; nhờ đó các giảng viên tiếng Pháp có thể phát triển nghề, bản sắc nghề cũng như bản sắc cá nhân, dù không phải đây là quyết định chung. Việc giảng viên đồng ý tham gia vào quá trình phát triển nghề phụ thuộc vào nhận thức của bản thân về dự án tập thể so với dự án của cá nhân.

Từ khóa: chuyên nghiệp hóa, đào tạo, tham gia, bản sắc, đối kháng.

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans l'enseignement supérieur cambodgien s'inscrit dans un cadre en pleine mutation. Le ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports a instauré dans les universités une première année, dite propédeutique, ayant pour objectif d'intégrer au cursus de spécialité une langue étrangère. Seulement, les programmes de langue n'entrent pas dans cette réforme et sont laissés à l'initiative des universités. Les établissements de l'enseignement supérieur, proposant une filière francophone, peuvent compter sur le soutien financier de la France et de son personnel d'encadrement. La politique linguistique oriente alors ses stratégies d'enseignement selon les contenus du cadre européen commun de référence pour les langues, permettant ainsi aux étudiants de valider un diplôme de langue française reconnu et officiel.

Or, la formation initiale des enseignants de FLE ne suffit pas véritablement à répondre aux exigences de ce métier en perpétuelle évolution. Si, auparavant, les chefs d'établissement se restreignaient « à faire en sorte que les enseignants en sachent raisonnablement plus que leurs élèves [...] qu'ils dominent suffisamment (le savoir) pour n'être pas en difficulté à la moindre question imprévue. » [9, p. 2], la volonté de maintenir un rang d'établissement d'excellence fait qu'aujourd'hui les institutions souhaitent contribuer au développement des compétences des enseignants afin d'améliorer ou maintenir leurs résultats. C'est donc dans un processus de professionnalisation qu'ils répondent aux offres de formation des organismes français et francophones. Les formations proposées participent ainsi au développement professionnel et à la construction de l'identité professionnelle, mais aussi personnelle, de l'enseignant de FLE, sans pour cela être le fruit d'une décision collective. C'est le cas de l'Institut de Technologie du Cambodge (ITC), préparant aux diplômes d'ingénieur, dont la formation de ses enseignants s'inscrit dans le programme de cette grande école. L'engagement de l'enseignant dans cette démarche de formation dépendra donc de comment il perçoit le projet de l'ITC par rapport à son propre projet.

Ce contexte a donné lieu à un premier questionnement, issu d'une expérience de formation vécue au sein de l'ITC, ainsi que de son suivi et guidage dans la mise en pratique des contenus de formation. Il s'agissait de comprendre en quoi les contenus de formation étaient difficiles à mettre en place en classe. L'objet de recherche s'est plus particulièrement concentré sur les facteurs, conscientisés ou non, qui pourraient faire obstacle au processus de professionnalisation proposé. C'est donc dans une démarche compréhensive et d'observation qu'une enquête a été conduite. Des professeurs de français langue étrangère, enseignant dans les filières francophones de l'enseignement supérieur, et en particulier à l'ITC, ont été interrogés. Il s'agissait de mesurer le ressenti des enseignants formés pendant et après une formation, autrement dit, d'analyser les réactions en termes de satisfaction par rapport à la formation reçue, son utilité et les difficultés rencontrées. Il convenait de considérer la professionnalisation prescrite et ses contraintes et d'évaluer le degré d'engagement des enseignants dans un processus de formation, en recherchant de possibles facteurs de résistance au changement.

Ce travail s'est effectué sur une année et ne constitue qu'une partie d'un chemin conduisant vers l'amélioration des conditions d'enseignement, cherchant à ce que les enseignants s'épanouissent dans leur métier. Il a tenté de clarifier une situation qu'on peut penser ne pas être unique mais générale au métier de professeur de français langue étrangère de l'enseignement supérieur, au Cambodge.

Exemple d'une filière francophone d'excellence : l'institut de technologie du cambodge (itc)

L'Institut de Technologie du Cambodge a pour mission de former des cadres moyens et supérieurs, mais également des ingénieurs. C'est en 1964 que l'Institut Technique Supérieur de l'Amitié Khméro-Soviétique (ITSAKS) ouvre ses portes, soutenu par l'Union Soviétique jusqu'en 1991 (il sera fermé entre 1975 et 1979, comme tous les établissements scolaires et universitaires). Après la signature des accords de Paris¹, en 1991, la France, en raison de ses liens historiques, s'engage dans la reconstruction du Cambodge. L'institut sollicite alors un soutien financier mais également des formations pour ses professeurs. Il est alors renommé Institut de Technologie du Cambodge et la langue française devient la langue d'enseignement. En septembre 1993, le Cambodge et la France donnent mission à l'AUF² de rénover l'établissement et d'en assurer le fonctionnement administratif, pédagogique et financier. Aujourd'hui, l'Institut bénéficie de partenariats francophones et internationaux.

¹ Ces accords ont marqué le début de la restauration de la paix et de la reconstruction du Cambodge, avec le soutien des Nations unies.

² C'est au début des années 1960 qu'est fondée l'association des universités partiellement ou entièrement de langue française, l'AUPELF, réseau mis en place par quelques universitaires de divers pays soucieux d'échanges et de coopération. En 1987, l'AUPELF devient l'AUPELF-UREF, par adjonction d'une « université des réseaux d'expression française », puis AUF en 2000.

Les conditions de recrutement des professeurs de français désirant enseigner à l'ITC sont en principe d'être titulaire d'une licence (si possible ès lettres françaises) et d'avoir obtenu le diplôme DELF B2³. Quelques enseignants ont obtenu un master 2 en France ou au Canada. Certains sont diplômés du DALF C1. Durant l'année universitaire 2012/2013, 43 enseignants novices et chevronnés ont travaillé au sein du département de français. Les 10 titulaires, fonctionnaires du Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, effectuaient environ 20 heures de cours par semaine. Compte-tenu du nombre important de classes, l'ITC a été obligé de recruter des enseignants vacataires. Ces derniers travaillaient dans plusieurs établissements.

Tous ont bénéficié de la formation continue proposée chaque année par divers organismes (Institut Français, AUF, formateurs venant d'universités françaises, etc.) sur place, en sous-région ou en France.

Ce contexte d'étude a mené à un premier questionnement, issu d'une expérience de formation vécue au sein de l'ITC, ainsi que de son suivi et guidage dans la mise en pratique des contenus. Il s'agissait donc de comprendre en quoi les contenus de formation sont difficiles à mettre en place. De comprendre également pourquoi ceux qui sont mis en place ne s'inscrivent pas dans une démarche de pérennité. Les enseignants de français ont pu en partie⁴ l'expliquer. Cependant, d'autres facteurs, conscientisés ou non, font obstacle au processus de professionnalisation proposé.

Les enseignements du master d'ingénierie de la formation de l'université de Caen et l'appréciation de lectures⁵ dans le domaine des sciences humaines et de l'éducation ont permis d'élaborer l'axe de recherche suivant :

• L'institution est inscrite dans un programme de formation aux fins de conserver sa place d'établissement d'excellence. Dans cette logique de professionnalisation prescrite, les besoins et attentes de développement professionnel des enseignants sont peu considérés. Comment vont alors réagir les sujets et quel sera le degré d'engagement dans un processus de formation ? Des résistances ne sont-elles pas prévisibles ? Et quels seront alors les facteurs identifiables de la résistance au changement ?

• Dans cette perspective, en quoi l'élaboration d'un référentiel d'activité et de compétences, à la charge des enseignants et du responsable de section de l'ITC, va-t-il favoriser la réflexivité sur le métier d'enseignant et faire en sorte que tous les acteurs concernés participent à la mise en place d'un plan de formation répondant à des besoins réels ?

³ DELF B2 : diplôme d'études en langue française – niveau avancé ; DALF C1 : diplôme approfondi de langue française – niveau autonome.

⁴ L'une des causes principales serait le travail prescrit par l'institution, laissant peu de temps pour diversifier les activités de classe.

⁵ Lecture d'articles, d'ouvrages et cours d'enseignants-chercheurs.

Au vu du questionnement qui précède, un travail d'observation et de recueil de données a été effectué afin de savoir si les contenus de formation étaient réutilisés en classe et en cas de constat négatif, en rechercher les causes. Également, il importait de comprendre comment sont perçues les formations telles que proposées par l'institution et quel est le degré d'engagement de l'enseignant dans un processus de professionnalisation prescrite. Enfin, il s'agissait de considérer les difficultés pour les enseignants de FLE, au Cambodge, d'évoluer dans un métier en perte de prestige.

Les hypothèses alors soulevées et à vérifier sur la résistance aux changements au sein de l'ITC, et les causes de non-réinvestissement des contenus de formation en classe ont été les suivantes :

- les formations reçues sont prescrites et non désirées, auquel cas il est contraignant de s'y soumettre ;
- la reconnaissance est peu ou pas présente, d'où une certaine démotivation et un faible investissement dans le travail ;
- les formations proposées, calquées sur un modèle occidental, ne peuvent pas toujours s'adapter à un enseignement plutôt traditionnel ni à une culture différente ;
- le niveau de maîtrise de la langue française est-il suffisant pour s'approprier certains contenus de formation ?

La population choisie a été celle des professeurs de FLE, enseignant dans les filières francophones de l'enseignement supérieur, au Cambodge, et en particulier à l'Institut de Technologie du Cambodge. Cette population comprenait des personnes titulaires et non titulaires de l'État, occupant les mêmes fonctions. Compte-tenu du questionnement initial, il n'a pas semblé nécessaire de s'en tenir à une population homogène puisque tous les enseignants sont impliqués dans la formation continue. Ainsi, l'âge et le sexe n'ont pas été des critères sélectifs.

Le recrutement des personnes à interroger et à observer s'est fait sur la base du volontariat mais aussi grâce à l'appui du chef de la section de français de l'ITC qui s'est montré très collaboratif. Après une intervention visant à présenter les objectifs du travail de recherche et ce qui serait sollicité des enquêtés, neuf enseignants de FLE, quatre femmes et cinq hommes, ont accepté de participer à l'enquête. Chacun a transmis ses coordonnées téléphoniques et courriel afin de faciliter les futures prises de contact, questions et divers échanges.

Un premier questionnaire, auto-administré, standardisé, a été élaboré aux fins de relever les données descriptives de chacun des individus enquêtés (province d'origine, cursus universitaire, diplôme de langue, statut, etc.).

Le second questionnaire proposé était de type administré, c'est-à-dire que les questions ont été préalablement écrites et classées et ont été lues lors de l'entretien. Volontairement, la copie du questionnaire n'a pas été remise à la personne interrogée afin que les échanges oraux et spontanés ne soient pas entravés par la lecture. Les

réponses ont été recueillies (enregistrées puis transcrites) lors d'un entretien individuel et anonyme. Le sujet d'enquête a été celui de la formation continue des enseignants, tenant bien entendu compte de leur expérience. Les questions ont été ordonnées selon la chronologie suivante : avant la formation, pendant la formation, et après la formation. Il s'agissait ici d'analyser le ressenti des formations, comment elles sont perçues par l'enseignant et quel est son degré d'engagement dans le processus de formation continue.

Enfin, l'observation de situations directes, réelles, circonscrites a contribué à définir le contexte contraignant dans lequel évoluaient les enseignants enquêtés. Le terrain choisi était celui de la classe où exerçait le professeur de FLE, à l'ITC afin d'observer ses pratiques, notamment savoir si elles sont issues des contenus de la formation continue et tendent vers une modernisation de l'enseignement. Surtout, cette observation directe a permis de découvrir le public d'apprenants qui influe forcément sur les pratiques de classe.

Cette recherche empirique a pu éclairer le questionnement et apporter des réponses consolidant la compréhension de la problématique. Nous avons alors pu relever que la professionnalisation au sein de l'ITC était prescrite, c'est-à-dire qu'elle n'était pas issue d'une concertation collective (hiérarchie et enseignants). Ce premier constat nous a permis de répondre à la première hypothèse. Nous avons recherché quel pouvait être le degré d'engagement des sujets dans un processus de formation prescrite pouvant être perçu comme contraignant. Il s'est avéré que les enseignants entrent dans une démarche autonome, faisant du projet de l'institution (former) leur propre projet (se former) car ils ont le désir de se perfectionner et de s'approprier de nouvelles méthodes d'enseignement [11, p. 6].

Nous avons ensuite voulu savoir si cet engagement en formation s'accompagnait de reconnaissance, matérielle mais surtout symbolique. Car l'enjeu de la reconnaissance symbolique est extrêmement important, étant celui de l'identité qui cherche à s'accomplir et mobilisera ainsi les enseignants [5, p. 6]. Or, aux résultats de l'enquête, et donc en réponse à la deuxième hypothèse, la reconnaissance prend la forme de récompense et on n'y perçoit peu les jugements d'utilité et de beauté.

La troisième hypothèse portait sur les contenus de formation proches d'un modèle occidental, puisqu'élaborés par des organismes français ou francophones. L'enquête a montré que certains contenus ne sont pas appropriés et donc non réinvestis car ils sont trop éloignés de la culture cambodgienne. Et même si certains enseignants tentent d'innover et de transformer l'apprentissage, ils doivent y préparer les étudiants qui ne perçoivent pas forcément ces changements comme un « bon enseignement » [7, p. 6]. L'enseignement traditionnel persiste au Cambodge.

Enfin, nous avons supposé que la maîtrise de la langue française était une des conditions nécessaires à l'appropriation des contenus de formation. Les enquêtés, de niveau hétérogène, ont répondu que ce n'était pas un obstacle.

C'est donc avec un regard neuf qu'aujourd'hui on peut mieux expliquer la situation de l'enseignement du français à l'ITC, et notamment mieux comprendre les difficultés rencontrées par les enseignants. Ce métier autrefois si prestigieux tend aujourd'hui vers la précarité et les professeurs sont contraints à des emplois du temps surchargés afin de gagner leur vie. Et pourtant, ils ont ce métier à cœur et s'attachent à rester performants. C'est pourquoi ils s'engagent dans la formation, même si parfois ils ont du mal à lui trouver un sens. Si quelques facteurs de résistance au changement, et par là de réinvestissement de contenus de formation, ont pu transparaître dans le discours, les enseignants ont montré une réelle motivation à sortir de la routine, au moins ponctuellement puisqu'ils sont tenus de suivre des programmes très chargés.

La difficulté est maintenant de transformer la professionnalisation prescrite, présente à l'ITC, en décision collective. L'action de formation devra s'inscrire dans un « contrat » entre les enseignants et la hiérarchie pour que tous collaborent et adhèrent à un ou plusieurs objectifs communs bien définis. Ainsi, la formation participera dans un premier temps au développement professionnel de l'enseignant, à sa transformation identitaire qui favorisera le changement voulu par l'Institut. Dans un second temps, elle mènera à une démarche réflexive sur les pratiques et permettra d'identifier les compétences à acquérir pour mener à bien son activité. L'enseignant réflexif saura ainsi se munir des outils et compétences qui lui permettront de s'engager dans la professionnalisation de ses activités.

Enfin, les dispositifs de formation devront répondre réellement aux besoins de formation et c'est par l'analyse du métier d'enseignant de FLE qu'ils pourront prendre sens. Tout en s'intéressant à l'offre de formation extérieure, les compétences existantes et présentes à l'ITC pourront être valorisées en proposant aux enseignants de mutualiser leurs savoirs. Cette transmission accentuera la reconnaissance, notamment dans son caractère d'utilité [1].

PRÉCONISATIONS :

L'analyse des besoins : mise en place d'un référentiel d'activité et de compétences

La mise en place de cet outil, validé par tous les acteurs concernés (hiérarchie et enseignants) pourrait rendre l'action de formation pertinente puisque l'activité de l'enseignant y serait clairement présentée, et qu'en devenant un praticien réflexif, l'enseignant deviendra également expert de son métier et non plus simple exécutant. Le référentiel contribuerait à changer la professionnalisation prescrite en un processus de négociation, avec un engagement réciproque de tous les acteurs impliqués. Ainsi, l'idée commune d'évoluer et de progresser dans le métier, tout en réalisant des objectifs partagés, va-t-elle concourir à effectuer une analyse des besoins, tant à titre individuel que collectivement. C'est tout d'abord par l'évaluation que celle-ci prendra forme en constatant notamment l'écart entre une situation voulue (pour ne pas dire idéale) et la situation réelle. Il s'agira donc de rechercher la formation la plus apte à réguler et

réajuster les écarts [7, p. 7]. Cette évaluation permettra en outre d'identifier les compétences d'ores et déjà maîtrisées mais également celles qu'il sera nécessaire d'acquérir pour la réalisation de l'activité de l'enseignant de FLE. Ou encore, il s'agira d'anticiper les nouveaux besoins qui naîtront de l'évolution de l'enseignement. La demande concertée de formation sera donc le résultat de cette analyse et l'ITC répondra aux offres dont les contenus seront les plus pertinents [8, p. 7].

Ce travail collectif mènera à une volonté de coopérer, telle que définie par DEJOURS (1993)⁶, au sens où s'ordonneront des liens entre les acteurs fondés sur des relations d'intercompréhension, d'interdépendance mais aussi d'obligation. La coopération ne se fera que si l'initiative de chacun est réelle et durable, atténuant les contraintes et réduisant ainsi les risques de passivité, de marques de résistance et d'individualisme. De là naîtra peut-être la reconnaissance hiérarchique nécessaire, motivant le désir de coopérer et mobilisant les enseignants qui aspireront à une certaine stabilité et transformeront le travail en plaisir.

Mutualisation des connaissances

Les formations mises en place par des organismes extérieurs ont lieu le plus souvent durant la période de congés des enseignants. Les professeurs vacataires sont alors confrontés au choix d'aller se former ou de gagner leur vie. Si les compétences à maîtriser peuvent être identifiées et reconnues grâce à la mise en place du référentiel, une procédure permettant de mutualiser ces compétences sera alors envisageable. C'est-à-dire qu'un enseignant performant et ayant une compétence précise pourra transmettre à ses pairs ce savoir. Cette mutualisation sera en outre l'opportunité d'un travail collectif, notamment en réfléchissant sur le dispositif à mettre en place tenant compte des contraintes de chacun, des besoins urgents, ou encore la volonté de se perfectionner, notamment dans l'utilisation des nouvelles technologies. Cette prise en charge interne de la formation continue visera surtout la valorisation de tous et la confiance en soi [4, p. 8].

BIBLIOGRAPHIE

1. Brun, J.-P., Dugas, N. (2002). *La reconnaissance au travail : une pratique riche de sens*. Document de sensibilisation. Centre d'expertise en gestion des ressources humaines – Québec.
2. En accès libre sur internet : <http://www.cgsst.com/stock/fra/doc95-308.pdf>
3. La version électronique est disponible dans le site Internet du Secrétariat du Conseil du trésor [www.tresor.gouv.qc.ca/ressources/centre.htm]

⁶ Dejours propose la définition suivante : « la coopération : ce sont les liens que construisent entre eux des agents en vue de réaliser, volontairement, une œuvre commune. »

4. Cachet, O. (2009). Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir. *Lidil, revue de linguistique et de didactique des langues*. n°39. Altérité et formation des enseignants. P 133-150.
5. Chapelle, G. (2012). Dossier rencontre avec Christophe Dejours. *La reconnaissance au travail*. Revue Sciences Humaines. De la reconnaissance à l'estime de soi. Mensuel n° 131 – octobre 2012. En libre accès sur internet : http://www.scienceshumaines.com/la-reconnaissance-au-travail_fr_2661.html
http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/recherche-formation/web/fascicule.php?num_fas=255
6. Chevalier, L. (2008). *Les facteurs à l'œuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon*. La revue japonaise de didactique du français. (vol.3, n.1, Études didactiques).
7. Cros, F., Raïsky, C. (2010). *Autour des mots de la formation « Référentiel »*. Recherche et formation. 64-2010, pages 105-116.
8. Paquay, L. (1994). *Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant*. Recherche et formation. Juin 1994 n° 16, 7-20. En libre accès sur internet : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR016.pdf>
9. Perrenoud, Ph. (1999). *Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Consultable en février 2013 sur le site : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_22.html
10. Les informations concernant l'Institut de Technologie du Cambodge ont été partiellement relevées sur le site : <http://www.itc.edu.kh/webitc/spip.php?article147>
11. <http://www.rdvacteurs.univ-lorraine.fr/nov10/videos/engagement-en-formation-et-dynamiques-identitaires-1ere-partie/> Les rendez-vous des acteurs de la formation, de l'insertion, de l'accompagnement - Université de Lorraine – 3^{ème} édition – novembre 2010. L'engagement en formation pour développer les compétences de base. *Mokhtar Kaddouri - Maître de Conférences - CNAM – Paris -Engagement en formation et dynamiques identitaires.*

(Reçu:15/8/2016; Révisé: 15/10/2016; Accepté: 12/11/2016)