



Le suivi de l'impact de la formation continue en français langue étrangère en Tunisie : état des lieux, lacunes et perspectives

Riadh Kossentini

Ministère de l'Éducation, Tunisie

riadhkossentini@yahoo.fr

<https://orcid.org/0009-0004-6489-7571>

Reçu le 28-03-2024 / Évalué le 06-05-2024 / Accepté le 17-06-2024

Résumé

Cet article examine la formation continue des enseignants en français langue étrangère (FLE) en Tunisie, en mettant l'accent sur le suivi de son impact. Malgré l'importance accordée aux principes fondamentaux de la réforme éducative et aux standards de qualité ainsi qu'aux bases de l'ingénierie de la formation, le suivi demeure problématique. L'analyse explore l'état actuel, identifie les lacunes et propose des perspectives pour améliorer le suivi, afin d'optimiser l'enseignement du FLE dans le pays.

Mots-clés : formation continue, suivi de l'impact, qualité

Follow-up of the impact of Ongoing Training in FLE in Tunisia: realities, gaps, and perspectives

Abstract

This article examines the continuous training of teachers in French as a Foreign Language (FLE) in Tunisia, with a focus on monitoring its impact. Despite the importance attributed to the fundamental principles of educational reform, quality standards, and the foundations of training engineering, monitoring remains problematic. This analysis explores the current state of the field, identifies shortcomings, and proposes perspectives to improve monitoring, aiming to enhance FLE teaching in the country.

Keywords: continuous training, impact monitoring, quality

Introduction

À l'heure où les réformes éducatives contemporaines se déploient avec l'appui sur des fondements telles que la focalisation sur les apprenants et l'accentuation des situations de formation (Lafortune, Ettayebi M. Jonnaert, 2007 : 5), et compte tenu de l'intérêt croissant des pouvoirs publics pour l'inspection scolaire et le pilotage de la qualité (UNESCO et IIEP, 2012a : 4),

la formation continue des enseignants en français langue étrangère (FLE) demeure confrontée à des défis persistants. Parmi ceux-ci, la question du suivi de l'impact revêt une importance particulière, demeurant largement problématique malgré l'attention portée à ces principes fondamentaux.

Cet article, intitulé « Le suivi de l'impact de la formation continue en FLE en Tunisie : état des lieux, lacunes et perspectives », s'engage à analyser de manière approfondie la situation actuelle du suivi de l'impact de la formation continue en FLE en Tunisie. Son objectif est de dresser un état des lieux précis des pratiques existantes, de mettre en lumière les lacunes identifiées et d'offrir des perspectives prometteuses pour l'amélioration de ce suivi indispensable à l'évolution qualitative de l'enseignement du français dans le contexte tunisien où cette langue bénéficie d'un statut privilégié (Sayah, 1997 : 57).

La première partie se penche sur les lacunes relatives au suivi de l'impact de la formation continue en français langue étrangère (FLE) en Tunisie. L'évaluation de l'impact révèle un état des lieux complexe, marqué par plusieurs lacunes et défis majeurs. Cette analyse se concentre sur plusieurs axes : l'absence de référentiels de formation officiels, l'absence de standards de formation, les disparités entre les textes réglementaires et les pratiques effectives, la faible implémentation de la culture de suivi de formation, et enfin, l'absence de curriculum et de cadres de référence officiels pour le FLE. Dans un contexte où la qualité de l'enseignement est cruciale pour le développement linguistique et culturel des apprenants, l'identification et la résolution de ces défis revêtent une importance capitale. Cette partie établit ainsi une base pour une analyse approfondie de chaque aspect, mettant en lumière les obstacles à surmonter pour améliorer l'efficacité et la cohérence de la formation continue en FLE en Tunisie.

La deuxième partie explore des perspectives multidimensionnelles pour le suivi de l'impact de la formation. Dans un premier temps, nous aborderons la gestion des liens entre la professionnalisation, le développement professionnel et le profil métacognitif des enseignants en FLE. Ensuite, nous explorerons l'approche axée sur l'output dans le pilotage de la formation en FLE, en mettant en évidence les résultats concrets et mesurables. Nous examinerons également l'intégration des normes de qualité dans la conduite des projets de formation continue en FLE, en

identifiant les éléments clés nécessaires pour garantir des programmes de formation de haute qualité. Enfin, nous nous pencherons sur l'amélioration du pilotage des plans de formation, en mettant en évidence les dimensions stratégiques et opérationnelles impliquées dans cette démarche. Ces analyses contribueront à éclairer les efforts visant à renforcer l'efficacité de la formation en FLE en Tunisie, en alignant les pratiques sur les normes internationales et en répondant aux besoins spécifiques des enseignants et des apprenants.

1. État des lieux du suivi de l'impact de la formation continue en français langue étrangère en Tunisie

1.1. Absence de référentiels de formation

Partout dans le monde, un grand nombre de structures de formation se donnent pour ambition d'offrir une formation d'excellence. Dans certains secteurs professionnels, et en particulier là où la concurrence internationale est fortement exacerbée, l'excellence semble également la norme pour qualifier la valeur attendue des certifications. Dans le cadre d'une excellence sociale et sociétale, le référentiel de formation est « le fruit, d'une réflexion, tout d'abord sur les finalités de la formation en relation avec le type de personne à former et le type de société à construire, sur le socle des connaissances et compétences nécessaires [...], sur celles susceptibles d'être développées [...], sur leur traduction en résultats d'apprentissage, sur leur organisation en termes de parcours » (De Ketele, Hugonnier, Parmentier, Cosnefroy, 2016 : 207).

Les référentiels de formation constituent à cet égard un dispositif pédagogique et une stratégie d'évaluation et de suivi. Ils revêtent une importance cruciale dans le contexte de la formation, fournissant un cadre structuré qui guide le processus de formation des enseignants. Définis comme des documents de référence détaillant les compétences, les contenus et les objectifs à atteindre, ces référentiels jouent un rôle central dans l'orientation des enseignants vers des pratiques pédagogiques de qualité : ils définissent les compétences nécessaires pour dispenser un enseignement efficace du FLE, allant de la maîtrise linguistique à la conception de scénarii pédagogiques adaptés. Ils agissent comme des

boussoles, orientant les enseignants et leurs formateurs vers les différents niveaux de compétences à atteindre...

Bien que la reconnaissance de l'importance des compétences soit présente en Tunisie, on observe actuellement une limitation dans le processus, où un référentiel officieux de compétences a été établi en 2017 sans encore être décliné en un référentiel de formation correspondant. Le référentiel de compétences national pour les enseignants qui demeure jusqu'à présent en version non officielle « décrit les compétences attendues et identifie les situations professionnelles à travers lesquelles l'activité professionnelle s'exerce avec la mise en œuvre de ces compétences qui la constitue » (CIEP et Ministère de l'éducation, 2017 : 4). Quant aux référentiels pour les autres professions de l'éducation, tels que les inspecteurs pédagogiques, les assistants pédagogiques et les directeurs d'établissement, ils ne sont pas encore établis. Une première ébauche a été réalisée en collaboration avec l'UNICEF et l'Institut français de Tunis, mais elle n'a pas été publiée. Par conséquent, il n'existe pas encore un produit final qui pourrait servir de base pour élaborer des référentiels de formation, englobant de manière exhaustive tous les niveaux de compétences nécessaires.

Il convient de souligner que plusieurs référentiels de formation adoptent une structure définissant trois niveaux de compétences distincts. Ces référentiels pourraient détailler les attentes spécifiques pour chaque niveau. À titre d'illustration, au niveau débutant, l'accent pourrait être mis en matière d'approche actionnelle sur l'intégration de tâches simples dans ses cours, encourageant les élèves à appliquer les connaissances linguistiques de base à des situations. Au niveau intermédiaire, l'enseignant pourrait être appelé à concevoir des activités plus complexes, mettant l'accent sur la collaboration entre les élèves pour résoudre des problèmes linguistiques concrets, favorisant ainsi une utilisation pratique de la langue dans des contextes variés. Enfin, au niveau avancé, la compétence pourrait s'étendre à l'excellence dans l'approche actionnelle en créant des projets authentiques qui exigent une utilisation avancée de la langue. Il favorise des tâches engageantes qui intègrent des compétences linguistiques, culturelles et sociales, préparant ainsi les élèves à des situations réelles en dehors de la salle de classe.

L'importance des référentiels de formation en FLE réside donc dans leur capacité à favoriser la cohérence et la standardisation des pratiques pédagogiques. Ils offrent un cadre commun qui assure une uniformité dans l'acquisition des compétences par les enseignants, renforçant ainsi la qualité de la formation continue.

1.2. Manque de standards de formation

« Les standards de formation formulent des exigences à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage scolaires » (Klieme *et al*, 2003 : 39). Ils revêtent une importance majeure dans le développement des compétences et des connaissances. Ils fournissent dans un système de professionnalisation un cadre de référence commun qui permet d'assurer la qualité et la pertinence des programmes de formation. Les standards de formation permettent également de garantir une harmonisation des pratiques et de fixer des critères d'évaluation afin de mesurer la qualification des individus. Ils incluent également l'adaptation aux évolutions professionnelles, contribuent à l'amélioration continue de la qualité des programmes de formation et jouent un rôle central dans la reconnaissance des acquis.

C'est pourquoi on observe à l'échelle internationale que les systèmes éducatifs de façon générale et plus spécifiquement les systèmes de formation subissent un changement de l' « Input » vers l' « Output », c'est-à-dire vers une conduite et une gestion basées sur l'évaluation, et ce d'après un rapport d'expertise réalisé en Tunisie en 2012 par l'institut allemand de l'amélioration qualitative dans le système de l'éducation et de la formation (Fünderich, 2012 : 6-7).

Ce processus a été initié suite à des discussions sur la politique éducative à l'échelle mondiale, motivées par les résultats des évaluations internationales des élèves, telles que TIMSS et PISA. Ces résultats ont clairement démontré qu'une approche de gestion axée sur les « inputs », comprenant les budgets, les programmes d'études, les directives générales, la formation des enseignants, les effectifs, l'équipement technique et d'autres aspects organisationnels des établissements scolaires, a eu un impact limité sur l'amélioration attendue de la qualité du système éducatif. En revanche, une approche fondée sur les « outputs », mettant l'accent sur

les performances scolaires, l'application de normes, les attentes envers le système et une évaluation régulière, a été identifiée comme un principe de gestion plus efficace pour améliorer la qualité de l'enseignement. (Ibidem : 6).

Il convient de noter ici que suite à sa première participation à PISA, l'Allemagne a qualifié les résultats de « choc PISA » et a réagi en adoptant un système de gestion de la qualité, établissant des normes. En Tunisie, et bénéficiant d'un appui technique d'experts allemands, une commission a été créée en 2015 pour élaborer un référentiel national de qualité, mais jusqu'à présent, aucune norme ni aucun standard n'ont été adoptés officiellement. Cette situation soulève des questions sur la mise en œuvre effective du système qualité et suggère un défi persistant dans l'établissement de normes nationales, mettant en lumière un besoin potentiel de renforcer les efforts pour garantir une qualité éducative conforme aux objectifs établis dans la loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire de 2002. Cependant, l'utilité des standards ne se révèle qu'au moment où ils réussissent à faire évoluer l'apprentissage professionnel dans les établissements scolaires. Cela permet d'évoquer le rapport entre ces standards et les résultats d'apprentissage, c'est-à-dire les compétences développées, et de souligner l'importance des tests standardisés concernant les compétences des élèves en FLE.

En Allemagne par exemple, les procédés de tests permettent selon Fänderich (2012 : 16 -17) de parvenir aux objectifs suivants :

- La participation aux actions de comparaison des performances des systèmes scolaires de par le monde (PISA, TIMSS, ...) sert à contrôler et à comparer l'éducation et la formation à l'échelle internationale ;
- Les procédés de tests nationaux destinés à vérifier l'efficacité des standards d'éducation et de formation servent à vérifier si et dans quelle mesure les standards d'éducation et de formation fixés à l'échelle nationale sont appliqués avec succès ;
- Les tests de compétences dans les établissements scolaires doivent fournir aux enseignants des informations bien précises, ainsi ils contribuent au développement continu de l'enseignement ;

En Tunisie, l'utilisation de tests standardisés n'est pas une pratique courante. En fait, le pays a même choisi de cesser sa participation à PISA. Une évaluation standardisée réalisée en 2021 dans la visée d'évaluer les compétences fondamentales en lecture, qu'il s'agisse de l'arabe ou du français langue étrangère (FLE), à travers l'outil EGRA, a mis en évidence d'importantes lacunes chez les élèves.

1.3. Disparités entre les textes réglementaires et les pratiques effectives

Bien que l'article 63 de la loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire stipule clairement que « Les performances des différentes catégories d'éducateurs sont évaluées au regard des référentiels professionnels qui les concernent d'une part, et des indicateurs de qualité et d'efficacité du travail éducatif d'autre part » (JORT, 2002 : 21), la réalité sur le terrain indique une absence de ces indicateurs de qualité dans la formation des professionnels. Cette situation démontre un écart significatif entre les dispositions légales et la mise en œuvre effective des évaluations basées sur des critères de qualité, mettant ainsi en lumière un défi majeur dans la concrétisation des principes énoncés par la législation depuis 2002.

De plus, et conformément au Décret n° 2002-2950 du 11 novembre 2002, qui établit les attributions du ministère de l'Éducation, ce dernier est mandaté, dans le cadre de la politique générale de l'État, pour définir les choix nationaux en matière d'éducation, d'enseignement scolaire et de formation professionnelle. Cela englobe l'élaboration des plans et programmes correspondants, leur mise en œuvre, et l'évaluation des résultats obtenus. Dans ce contexte, le ministère est chargé de diriger l'appareil public d'éducation et de formation, ainsi que les institutions et structures qui en relèvent à différents niveaux (central, régional, et local). Il est également tenu d'assurer le suivi et le développement, en se conformant aux normes de qualité et au principe d'équité.

Cependant, malgré ces dispositions légales, un écart significatif persiste entre ce décret et le processus d'évaluation des résultats, qui ne conduit pas souvent à un plan d'action efficace. De plus, cet écart est exacerbé par l'absence de normes de qualité clairement définies.

Et, en vertu du décret gouvernemental n° 2020-757 du 31 août 2020, portant sur la création d'une unité de gestion par objectifs pour la réalisation du projet du renforcement de la qualité des fondations de l'apprentissage (PREFAT) financés par la Banque internationale pour la reconstruction et le développement, l'article 3 énonce clairement que ces projets s'inscrivent dans la politique éducative et représentent un appui important pour la réalisation des objectifs des plans éducatifs nationaux, notamment le développement professionnel des enseignants de cycle primaire. Cependant, un écart notable se manifeste dans les conventions signées avec les structures de formation dans le cadre ce projet PREFAT, où l'obligation d'assurer le suivi de l'impact de la formation sur le terrain n'est pas clairement stipulée. Ce manque souligne une lacune dans la mise en œuvre effective des objectifs définis par le décret, compromettant potentiellement la qualité et l'efficacité des formations dispensées. Il devient impératif d'intégrer des mécanismes de suivi sur le terrain dans les conventions, afin de garantir que les projets contribuent effectivement au développement professionnel des acteurs éducatifs.

En outre, et conformément au décret gouvernemental n° 2017-297 du 13 février 2017, définissant le statut particulier du corps de l'inspection pédagogique des écoles primaires au sein du ministère de l'Éducation, les inspecteurs pédagogiques sont chargés d'évaluer le rendement interne des établissements éducatifs et de préparer des rapports d'audit locaux, régionaux et nationaux (JORT, 2017 : 797-799). En cas de résultats insuffisants, un suivi est prévu, impliquant l'obligation d'élaborer un plan d'amélioration et de procéder à une nouvelle évaluation du rendement de l'établissement. Cette logique d'évaluation, qui devrait impacter la formation en englobant l'école dans son ensemble, demeure non mise en œuvre.

1.4. Faible implémentation de la culture de suivi de formation au sein des structures de formation et chez les formateurs

L'état des lieux et le diagnostic du système de formation continue réalisés en Tunisie en 2017 ont permis de recueillir des données quantitatives et qualitatives sur la formation continue. On a pu remarquer que "les actions de formation continue sont arrêtées à un niveau

décisionnel par les Inspecteurs [...] dans une logique de l'offre de formation descendante et les enseignants ne sont pas directement représentés ou sont représentés de manière très minoritaire. La formation continue se résume à une succession d'activités de formation ponctuelles, fragmentées et décontextualisées, sans suivi ni accompagnement [...]. Les formations concernent rarement les enseignants de tout un établissement. Elles sont individuelles, alors que fréquemment dans un établissement les difficultés ressenties par un enseignant sont ressenties par d'autres" (CIEP et Ministère de l'Éducation, 2017b : 38).

Malgré la création du CIEP, le Centre International de Formation des Formateurs et d'Innovation Pédagogique, dont la mission principale est « d'assurer la formation des formateurs dont a besoin le système éducatif, la formation continue, le développement de l'ingénierie de formation et la promotion de l'enseignement de langue [...] » (JORT, 2016 : 191), et du CENAFOP, qui est chargé de « préparer et de mettre en œuvre des programmes et des sessions de formation pour les acteurs du domaine éducatif, de mettre en place un mécanisme de suivi continu de l'évolution des métiers de l'enseignement et de l'administration pour identifier les besoins en formation qui en découlent, et de suivre la mise en œuvre des programmes de formation continue et de développement des compétences destinés au personnel du ministère de l'Éducation, en mettant l'accent sur la qualité et l'efficacité de ces programmes » (JORT, 2019 : 851), on constate toujours plusieurs dysfonctionnements au niveau du suivi des formations en FLE : les modules de formation réalisés depuis 2019 par ces deux structures ne s'appuient pas toujours sur des normes de qualité, se limitant dans le cadre du suivi de l'impact à l'évaluation à chaud, via des questionnaires communiqués aux enseignants.

Un sondage sur les pratiques de suivi a été envoyé à trente-quatre inspecteurs pédagogiques de français du cycle primaire, révélant que 62,7 % d'entre eux ne prévoient pas d'évaluer l'impact de la formation sur les résultats des élèves. Les entretiens menés avec les assistants pédagogiques des différentes régions lors d'une session de formation sur l'évaluation EGRA ont indiqué que les visites visant à suivre l'impact de la formation sont rarement envisagées.

1.5. Absence de curriculum de français langue étrangère et de cadre de référence officiel FLE

En plus des référentiels de formation, l'utilisation de diverses autres sources de référence est cruciale pour garantir une approche systémique et opérationnelle. C'est pourquoi, lors de l'élaboration du curriculum général en 2017, l'intention était de développer ultérieurement des curricula disciplinaires, dont celui de français. L'adoption de l'ingénierie curriculaire reposait sur le principe de cohérence. Cependant, ce qui s'est passé, c'est que le terme « programme » a été remplacé par « curriculum ». Le « curriculum de la 2^e année de français », élaboré en 2019, suivi du « curriculum de 3^e année », conçu en 2021, n'ont pas été développés de manière cohérente dans une perspective curriculaire. Une incohérence notable persiste entre ces deux programmes et les autres programmes de français concernant les autres niveaux. Le travail réalisé ne s'inscrit pas dans un curriculum de français destiné à l'ensemble des cycles du parcours de français.

Concernant les autres références mises à la disposition des enseignants, nous avons procédé dans le cadre d'une recherche, à une analyse de contenu des textes officiels de référence, incluant le programme des programmes, les programmes officiels du domaine de français des deuxième et troisième degrés, ainsi que les guides méthodologiques du français destinés aux enseignants du premier cycle de l'enseignement de base. Pour cela, nous avons adopté une démarche comparatiste. Nous avons comparé les éléments essentiels pour le suivi de l'impact par la suite, notamment les aspects méthodologiques et pédagogiques, avec trois autres documents publiés par le Conseil de l'Europe : le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (2016), le *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* : CARAP, (2012) et *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* : CECRL (2005).

À titre d'exemple mettant en évidence l'importance d'un cadre de référence, je mentionne l'arborescence des descripteurs. Dans le CARAP, et précisément dans la section des savoirs liée à la « Communication verbale et non verbale », ces objectifs sont définis ainsi :

- Objectif 1 : Comprendre quelques principes fondamentaux de la communication ;
- Objectif 2 : Posséder des connaissances sur son propre répertoire de communication (langues et variétés, genres discursifs, formes de communication...);
- Objectif 3 : Avoir la capacité d'adapter son répertoire de communication en fonction du contexte social et culturel.

L'objectif spécifique 1 se décline ainsi en :

- Objectif 1.1 : Reconnaître l'existence d'autres formes de communication que la communication linguistique (c'est-à-dire que la communication linguistique n'est qu'une des formes possibles de la communication) ;
- Objectif 1.2 : Connaître quelques exemples de communication humaine non linguistique (langage des signes, écriture braille, gestuelle) (Candelier *et al.* 2012 : 26-27).

Cette arborescence des descripteurs de ressources permet à l'enseignant d'accéder à une liste structurée et hiérarchisée de savoirs, savoir-faire, savoir-être, facilitant ainsi leur planification.

En comparant les programmes actuels aux références du Conseil de l'Europe (le CECRL, le CARAP et le guide), il est évident que les programmes en vigueur ne fournissent pas les ressources requises et les composantes nécessaires pour planifier et suivre les compétences en FLE.

2. Points de repère pour le suivi de l'impact de la formation

2.1. Gérer les liens entre professionnalisation, développement professionnel et profil métacognitif dans la formation en français langue étrangère

La professionnalisation, définie comme l'intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail et de modifier de manière continue les compétences en lien avec l'évolution des situations de travail (Wittorski, 2008 : 9-36), est intrinsèquement liée au développement professionnel qui

relève de la dynamique de transformation individuelle à travers les situations de travail et de formation rencontrées. Il est donc essentiel d'assurer une articulation entre les dispositifs de professionnalisation et d'analyse des pratiques d'une part, et le profil d'individu métacognitif d'autre part.

Dans le cadre de la formation initiale, qui prépare à des qualifications connues et à des profils d'activités bien définis (Wittorski, 2007 : 92-93), le processus de qualification d'un professionnel est étroitement lié à son profil métacognitif. Il s'agit de déterminer si l'individu est capable de réfléchir sur ses méthodes d'apprentissage et sur les processus mentaux qu'il mettra en action en situation d'apprentissage. Est-il en mesure de comparer ses méthodes d'apprentissage à celles des autres ? Peut-il reconnaître ses compétences, forces et faiblesses par rapport à une tâche à réaliser, ainsi que les stratégies appropriées pour la mener à bien ? Est-il capable d'analyser ses processus mentaux ? « Enfin, un individu métacognitif est capable d'analyser son processus d'apprentissage, d'évaluer et d'ajuster ses façons de faire dans l'action. Cette personne pourra alors préciser ce qui peut, par exemple, l'aider dans l'apprentissage d'une langue, elle saura comment elle peut ajuster ses stratégies d'apprentissage et évaluer l'ensemble de sa démarche. L'analyse de sa démarche mentale lui permettra d'aborder une nouvelle situation d'apprentissage en ayant amélioré ses connaissances métacognitives et en profitant d'une meilleure gestion de son activité mentale ». (Lafortune, Deaudelin, 2001 : 38).

Ces réflexions sur les connexions entre la professionnalisation, le développement professionnel, et le profil métacognitif, tant dans le contexte de la formation en général que dans celui de la formation en FLE, trouvent leur fondement à la fois dans mes lectures et dans mes expériences professionnelles dans le domaine de la formation, en tant qu'inspecteur pédagogique et en tant qu'ancien directeur du suivi des projets de formation et de l'assurance qualité dans l'Unité de Gestion par Objectifs du Projet de Renforcement des Fondements pour l'Apprentissage en Tunisie (UGPO PREFAT) au ministère de l'éducation.

Nous avons constaté que, lors de la formation initiale ou continue, si un adulte n'a pas été formé en tant qu'individu métacognitif, il aura du mal à développer une relation positive avec son image, un élément majeur de la

composante affective des process d'action. L'autonomie en tant qu'enjeu de professionnalisation est indissociable du développement métacognitif. Par conséquent, les interventions métacognitives devraient être intégrées de manière continue non seulement lors de la formation initiale ou continue, mais dès le plus jeune âge, tout au long du cursus scolaire, visant à former des individus capables d'apprendre, d'agir et d'être autonomes.

En ce qui concerne l'analyse des pratiques, qui sollicite le regard du professionnel sur son propre travail, nous soutenons l'idée que la réflexion sur les gestes professionnels ne peut émerger que des habiletés métacognitives développées au préalable chez une personne. On observe une grande similitude entre le processus de réflexion de l'individu métacognitif pendant son apprentissage scolaire et celui du praticien réflexif dans le développement professionnel au sein de l'offre de professionnalisation. Cette ressemblance devrait légitimer une formation axée sur l'accompagnement métacognitif.

En tenant compte de cet aspect métacognitif, nous concevons les liens entre la professionnalisation et le développement professionnel comme des enjeux dans une perspective tridimensionnelle. Le premier enjeu est d'ordre éducatif, visant à former des individus métacognitifs conformément aux priorités du système éducatif et aux politiques éducatives et linguistiques. Cette intention consiste à mettre en évidence le profil initial d'un individu lors de l'entrée au monde professionnel et ce que le projet de société a défini au préalable dans son projet éducatif et ce qu'il se donne comme représentation de son citoyen avenir. Philippe Meirieu et Pierre Frackowiak affirment que « sans projet éducatif, pas d'avenir, pas de vision d'un futur possible, pas d'espérance, pas de mobilisation collective, non plus... ». (Meirieu, Frackowiak, 2009 : 19).

Le deuxième enjeu relève de la dimension sociale de la professionnalisation. Il s'appuie sur le précédent, se rattache aux exigences de la profession, met en évidence une diversité de dispositifs et des modalités de professionnalisation, et suscite la diversification des voies de développement des compétences professionnelles.

2.2. Opter pour un pilotage de formation en français langue étrangère axé sur l'output

Le pilotage de la formation axé sur l'output implique une approche stratégique qui met l'accent sur les résultats concrets et mesurables de la formation. Plutôt que de se concentrer uniquement sur les activités, cette méthode accorde une importance particulière aux résultats obtenus par les apprenants. Elle découle de « l'établissement de normes de formation au sein d'un système éducatif » (Oelkers, Reusser, 2008 : 7) et nécessite une planification minutieuse, avec des indicateurs de performance spécifiques qui permettent d'évaluer le succès de la formation.

La politique centrée sur les résultats ou l'« output » de l'apprentissage scolaire encourage également l'alignement des activités de formation sur les attentes et les besoins du système et suppose :

- Une convergence entre l'input (qualité des conditions existantes et des cadres établis), les processus (d'enseignement et d'apprentissage, de formation), et l'output (les pratiques pédagogiques, les résultats scolaires évalués par des évaluations multi-critériées de performances). Cela implique des retours d'informations entre ces trois piliers, ainsi que des conclusions tirées en termes de tâches et d'objectifs de développement (Ibidem : 229) ;
- Une redéfinition de certains éléments clés. À cet égard, quatre concepts revêtent une importance fondamentale selon ces experts (ibidem : 11) : la compétence, la rétroaction et l'évaluation, les standards (de formation), et la mise en place de nouvelles formes d'assurance qualité ;
- La mise en place des exigences d'une démarche qualité pour la formation en FLE comprenant les aspects suivants : l'analyse des besoins en formation des enseignants FLE et d'autres acteurs éducatifs (les inspecteurs pédagogiques, les assistants pédagogiques et les directeurs d'établissement) ; l'élaboration du plan national de formation en matière de FLE ; la conception de modules de formation ; la mise en œuvre d'actions de formation ; le suivi et l'évaluation des étapes de formation ; la mesure de l'impact de la formation sur les pratiques pédagogiques ; l'évaluation de l'impact de la formation sur les performances des élèves.

2.3. Intégrer des normes de qualité dans la conduite des projets de formation continue en FLE

Pour amorcer l'intégration des normes de qualité dans la gestion des projets de formation continue, il est essentiel de mettre en place un cadre de référence national qui intègre un cadre conceptuel spécifique sur la qualité. Cette approche de qualité comprend plusieurs éléments clés :

- La définition de la qualité, qui selon l'ISO 9000, est « l'aptitude d'un ensemble de caractéristiques intrinsèques à satisfaire des exigences » (ISO 9000 : 2005) ;
- Le contrôle qualité, défini par April et Laporte (2011) comme une opération visant à déterminer si le produit ou service répond aux spécifications préétablies, avec des décisions d'acceptation, de rejet ou d'amélioration ;
- L'assurance qualité, qui selon l'AFNOR, consiste en la mise en place de dispositions systématiques pour garantir régulièrement la qualité requise ;
- Le Système de management, défini par l'ISO 21001 comme un ensemble d'éléments utilisés pour établir des politiques et des objectifs, et des processus pour les atteindre ;
- Le management de la qualité ou la qualité totale, selon l'ISO 9000, qui englobe toutes les activités coordonnées pour orienter et contrôler un organisme en matière de qualité ;
- L'approche processus, qui consiste en l'ensemble des activités utilisant des ressources pour convertir les entrées en sorties, selon l'ISO 9000.

L'établissement de ce cadre de référence national permettra ensuite d'adopter des normes de qualité en matière de formation et de s'engager dans une démarche d'accréditation.

Il convient de noter que la norme ISO 9001 de l'Organisation internationale de normalisation (ISO) concerne le système de management de la qualité dans les entreprises, couvrant tous les secteurs, de l'industrie aux services. Depuis décembre 2000, elle s'applique particulièrement aux services tels que les organismes de formation, intégrant davantage la satisfaction des clients. L'adoption de l'ISO 9001 implique une vérification

par un organisme certificateur qui examine la conformité aux 20 exigences de la norme. La certification est attribuée en reconnaissance des mesures prises par l'entreprise pour garantir la satisfaction régulière des besoins des clients. En France, la certification ISO 9001 s'applique à la formation, englobant la formation professionnelle continue et la formation par apprentissage.

La norme ISO 21001 se distingue en tant que norme spécifique dans le domaine de la gestion des systèmes éducatifs. Adoptée pour promouvoir l'excellence dans l'éducation, elle se concentre sur les exigences relatives aux systèmes de management des organismes éducatifs, qu'ils soient publics ou privés, visant à garantir une prestation de services éducatifs efficace et alignée sur les besoins.

Quant à l'ISO 29993 : 2017, elle spécifie les exigences relatives aux services de formation fournis en dehors du cadre de l'enseignement formel, incluant tous les types de formation tout au long de la vie. Elle concerne les prestataires de formation et vise à assurer que les objectifs de formation sont définis, que les services sont évalués et qu'ils impliquent une interaction avec l'apprenant.

L'ISO 29992 : 2018 est une autre norme qui fournit des recommandations pour l'évaluation des acquis de la formation. Elle est destinée aux entreprises délivrant des services de formation et aux entreprises utilisant ou élaborant des évaluations.

En conclusion, se référer des normes revêt une importance capitale pour optimiser les systèmes de formation continue puisqu'elles établissent des exigences pour les services de formation, garantissant que les prestataires de formation définissent clairement les objectifs de formation, évaluent son impact et engagent une interaction significative avec les bénéficiaires.

2.4. Améliorer le pilotage des plans de Formation

L'amélioration du pilotage des plans de formation est multidimensionnelle, couvrant plusieurs aspects essentiels : le pilotage d'un plan national de formation, le pilotage de l'ingénierie de formation, le pilotage de la qualité de la formation, ainsi que le pilotage d'un système de management des organismes et des structures de formation.

2.4.1. Pilotage d'un plan national de formation axé sur l'output

Le pilotage d'un plan national de formation implique selon Tescult (2003 : 29-30) la définition des exigences suivantes :

- Établir une stratégie pluriannuelle pour la formation.
- Rééquilibrer les formations pour répondre aux besoins institutionnels et des cadres.
- Articuler trois dimensions : évolution des pratiques, conduite du changement par les cadres et formateurs, développement professionnel.

Cela repose sur des références telles que :

- L'utilisation de référentiels de formation.
- L'élaboration d'un cahier des charges pour chaque projet de formation.
- L'adoption de normes de qualité pour les modules de formation.
- La mise en place d'outils de mesure pour évaluer la qualité des modules.
- L'utilisation d'outils pour suivre et évaluer l'impact de la formation sur les acteurs éducatifs.
- L'utilisation d'outils d'audit interne pour suivre les différentes étapes de la formation.
- La mise en place d'un système d'information pour gérer les données liées à la formation.

2.4.2. Pilotage des domaines de l'ingénierie de formation

L'amélioration de la qualité des apprentissages scolaires nécessite inévitablement une amélioration des pratiques professionnelles ainsi que du système d'encadrement et de formation. Selon Wittorski et Ardouin (2008), l'ingénierie de formation repose sur un ensemble coordonné de quatre domaines :

- Ingénierie des compétences individuelles : Cette dimension vise le développement et la transformation des individus en favorisant

l'acquisition de compétences spécifiques. Son objectif principal est le développement des compétences individuelles.

- Ingénierie des compétences collectives : Cette approche met l'accent sur le développement des compétences au niveau des structures organisationnelles. Son but est de renforcer les compétences collectives.
- Ingénierie de parcours et de professionnalisation : Cette dimension se concentre sur la professionnalisation des individus en établissant un lien étroit avec le référentiel métier. Son objectif est le développement des qualifications professionnelles.
- Ingénierie de projet de formation ou du plan de formation : Cette ingénierie consiste à concevoir un projet de formation adapté. Son but est de développer des plans de formation efficaces (ibidem).

Lors de l'élaboration d'un projet de formation, il est nécessaire de rédiger un cahier des charges, en suivant les différentes étapes de développement du projet et en tenant compte de trois domaines principaux suivant une approche axée sur les résultats :

- Domaine organisationnel : il s'agit de mettre en place l'ensemble des ressources nécessaires à la réalisation du projet, qu'elles soient humaines, matérielles ou financières.
- Domaine pédagogique : ce domaine consiste à réfléchir aux méthodes et aux approches pédagogiques qui seront utilisées pour atteindre les objectifs fixés dans le projet de formation.
- Domaine scientifique : il implique la planification des contenus de formation dans un domaine scientifique spécifique, telle que l'analyse des pratiques professionnelles, en garantissant leur pertinence et leur adéquation aux besoins des apprenants (Tescult, 2003 : 16-25).

2.4.3. Pilotage de la qualité de la formation

Ce pilotage se concentre sur les résultats, visant à introduire un nouveau mode de conduite de la formation. Il vise à maîtriser les interactions et les interdépendances entre les processus du système, afin d'atteindre les résultats prévus conformément à la politique, aux objectifs et au plan stratégique de l'organisme.

Les trois piliers de l'assurance qualité selon l'approche processus (ou la démarche input-processus-output) comprennent d'après Oelkers, J. Reusser, Kurt. (2009) :

- Input : guidé par des objectifs et des ressources.
- Processus : dirigé par les processus de formation.
- Output : conduit par des résultats et des rétroactions, incluant des profils de performances, des résultats d'apprentissage, l'impact produit, des évaluations internes et externes, des mécanismes de rétroaction appropriés, des grilles de suivi de qualité...

2.4.4. Pilotage d'un système de management des organismes de formation par référence à des normes de qualité

Certaines normes telles que ISO 21001 fournissent un exemple concret de gestion de la qualité dans les structures de formation et de management des organismes de formation ainsi que leur impact sur ces systèmes. Ces normes adoptent une approche basée sur les processus et s'appliquent à tous les types d'organismes d'enseignement, y compris les centres de formation professionnelle et la formation en ligne. Elles offrent des indications sur la manière de fournir de la qualité dans un environnement éducatif en constante évolution.

Un outil d'autodiagnostic est également fourni, permettant d'évaluer la conformité à la norme. Voici quelques exemples de critères inclus dans cette norme ISO 21001 :

- Dans le contexte de l'organisme, le critère 1 stipule que l'organisme doit déterminer les enjeux externes et internes pertinents par rapport à sa finalité, sa responsabilité sociétale et son orientation stratégique ;
- En ce qui concerne le leadership, le critère 46 exige que la direction s'assure que les besoins et attentes des bénéficiaires sont déterminés, compris et satisfaits en permanence ;
- Pour la planification, le critère 73 stipule que l'organisme doit planifier comment évaluer l'efficacité de ses actions ;
- En matière de support, le critère 96 exige que l'organisme identifie et fournisse les ressources nécessaires à l'établissement, la mise en

- œuvre, la tenue à jour et l'amélioration continue du système de management ;
- Concernant la réalisation des activités opérationnelles, le critère 206 souligne l'importance d'impliquer les apprenants et autres bénéficiaires dans le processus de conception et de développement ;
- Pour l'évaluation des performances, le critère 394 stipule que l'organisme doit planifier, établir, mettre en œuvre et maintenir un ou des programmes d'audit, couvrant notamment la fréquence, les méthodes, les responsabilités, les exigences de planification et le compte rendu ;
- Enfin, pour l'amélioration continue, le critère 438 exige que l'organisme prenne en compte les résultats de l'analyse et de l'évaluation pour développer l'amélioration continue. (ISO 21001, 2018).

2.5. Définir les différentes pistes du suivi de l'impact de la formation en FLE sur les pratiques enseignantes

Afin d'évaluer l'efficacité et l'impact de la formation en FLE sur les pratiques pédagogiques des enseignants, plusieurs pistes de suivi peuvent être mises en place :

- Évaluation immédiate (Évaluation à chaud) : à la fin de chaque session de formation en Français Langue Étrangère (FLE) destinée aux enseignants, le formateur peut distribuer des questionnaires d'évaluation immédiate. Ces questionnaires permettent aux enseignants de partager leurs impressions immédiates sur la pertinence des contenus, la qualité de la présentation, les méthodes pédagogiques.... Ces retours immédiats fournissent des indications précieuses sur les aspects positifs et les points nécessitant des améliorations, spécifiquement liés à leurs pratiques pédagogiques ;
- Évaluations en cours de formation : entre les sessions de formation en FLE, le formateur peut organiser des évaluations formatives spécifiques aux enseignants. Ces évaluations peuvent prendre la forme de questionnaires, d'exercices pratiques, ... visant à mesurer les progrès des enseignants dans l'application des méthodes pédagogiques enseignées ;

- Entretiens individuels : le formateur peut planifier des entretiens individuels réguliers avec les enseignants pour discuter de leurs avancées, des défis rencontrés et de leurs besoins spécifiques en matière de pratiques pédagogiques. Ces entretiens qualitatifs offrent des informations précieuses sur l'impact de la formation, permettant ainsi d'adapter le contenu et les méthodes en conséquence, en se concentrant sur les changements observés dans leurs approches pédagogiques ;
- Observation en classe : le formateur peut organiser des visites d'observation en classe ou sur le terrain pour évaluer comment les enseignants appliquent les nouvelles méthodes pédagogiques acquises dans leur contexte d'enseignement réel. L'observation peut également porter sur des séquences filmées ;
- Auto-évaluation des enseignants : les enseignants peuvent être encouragés à s'autoévaluer à divers moments de la formation en FLE. Ils peuvent réfléchir sur leurs progrès, identifier les domaines où ils se sentent plus confiants dans leurs pratiques pédagogiques et ceux qui nécessitent davantage d'attention. Le recours à une grille intégrant des critères et des indicateurs est vivement conseillé ;
- Évaluation à distance : quelque temps après la fin de la formation en FLE, le formateur peut envoyer aux enseignants un questionnaire d'évaluation à distance spécifiquement axé sur l'application des nouvelles méthodes pédagogiques dans leur enseignement quotidien. Cela permet d'évaluer l'impact à long terme de la formation sur leurs pratiques pédagogiques ;
- Suivi en ligne : le formateur peut utiliser des outils de suivi en ligne pour collecter des données sur la participation, les progrès et les évaluations des enseignants tout au long de la formation en FLE, mettant l'accent sur l'impact de la formation sur leurs pratiques pédagogiques ;
- Groupe de discussion : le formateur peut créer un groupe de discussion en ligne ou hors ligne où les enseignants peuvent échanger leurs expériences, poser des questions et partager leurs succès et défis spécifiquement liés à l'intégration des nouvelles méthodes pédagogiques dans leur enseignement du FLE. Cette approche favorise

l'apprentissage continu et maintient le contact entre le formateur et les enseignants après la formation.

2.5. Mettre en œuvre le nouveau statut des inspecteurs pédagogiques pour assurer le suivi des résultats scolaires dans l'établissement

Depuis les années 1990, le pilotage de la qualité et de l'inspection a suscité un regain d'intérêt mondial (UNESCO et IYPE, 2012a : 5). Ce phénomène s'explique par divers facteurs. Tout d'abord, la préoccupation croissante quant à la dégradation de la qualité, incitant ainsi les décideurs à accorder plus d'attention au contrôle de la qualité. De plus, la demande générale pour un bon rapport qualité/prix a également touché le secteur éducatif, renforçant la nécessité de mécanismes de contrôles efficaces. Parallèlement, des études ont révélé que la diminution des dispositifs de pilotage de la qualité avait contribué à la baisse de la qualité des écoles. Cela explique pourquoi certains pays ont réintroduit ou renforcé leurs services d'inspection. Enfin, la tendance vers une plus grande autonomie des écoles a également joué un rôle, entraînant une demande accrue de responsabilisation au niveau des établissements et des procédures de pilotage pour garantir le respect des normes de qualité et l'équité dans tout le système éducatif (Ibidem : 5-6).

C'est dans cet esprit que le nouveau statut des inspecteurs pédagogiques du cycle primaire a été établi par le décret gouvernemental n° 2017-297 du 13 février 2017, définissant les spécificités du corps de l'inspection pédagogique des écoles primaires au sein du ministère de l'Éducation, tout en mettant l'accent sur les rendements de l'école et les résultats scolaires. En fait, il devient de plus en plus évident que le simple contrôle des enseignants, ainsi que l'assistance et les conseils qui leur sont fournis, ne garantissent pas nécessairement des améliorations significatives des résultats scolaires. L'élévation de la qualité des écoles nécessite donc une approche plus holistique, prenant en compte l'ensemble de l'école, y compris les relations entre les enseignants, ainsi que celles entre l'école et la communauté, tout en tenant compte des facteurs contextuels spécifiques (UNESCO, IYPE. 2012b : 23).

Comme mis en évidence dans la section précédente, il existe un décalage entre les dispositions réglementaires en vigueur et les pratiques

réelles sur le terrain bien que dans de nombreux pays, l'inspection se concentre désormais non seulement sur l'évaluation individuelle des enseignants, mais également sur une vision globale de l'école dans son ensemble (Ibidem. 2012b). Les rapports d'audit générés par l'inspection générale de la pédagogie de l'éducation en Tunisie ne sont pas conçus dans une perspective orientée vers les résultats de l'établissement, même après sept ans depuis la publication du statut.

Ce constat soulève des questions sur l'efficacité et l'applicabilité des réglementations existantes, ainsi que sur la nécessité d'adapter les méthodes de rapport pour mieux refléter l'importance du suivi des résultats des élèves dans un établissement scolaire.

Bibliographie

Beacco, J-C. et al. 2016, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de L'Europe.

Candelier, M. et al. 2012. *Le CARAP : Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

CIEP et Ministère de l'Éducation. 2017a. *Référentiel national des compétences des enseignants, Expertise internationale en ingénierie éducative et de formation axée sur l'approche curriculaire*. Expert : Marguerite Altet. Sèvres : CIEP.

CIEP et Ministère de l'Éducation. 2017b. *Rapport d'évaluation du système de formation continue des enseignants en Tunisie. Expertise internationale en ingénierie éducative et de formation axée sur la démarche curriculaire*. Experts : M Altet, A Boukhari. Sèvres : CIEP.

Conseil de l'Europe. 2005. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

De Ketele, J.M., Hugonnier, B., Parmentier, Ph., Cosnefroy, L. (dirs.). 2016. *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Fünderich, K. 2012. *À propos de l'évolution du système de l'éducation et de la formation en Tunisie : Amélioration qualitative des établissements scolaires*. Allemagne : Institut de l'amélioration qualitative dans le système de l'éducation et de la formation (IQB).

ISO. 2005. *ISO 9000 : 2005 Systèmes de management de la qualité - Principes essentiels et vocabulaire*. [En ligne] : <https://www.iso.org/fr/standard/42180.html> [consulté le 12 janvier 2024].

ISO. 2017. *ISO 29993 : 2017 Services de formation fournis en dehors du cadre de l'enseignement formel. Exigences de service*. [En ligne] : <https://www.iso.org/fr/standard/70357.html> [consulté le 12 janvier 2024].

ISO. 2017. *ISO 29993 : 2017, Services de formation fournis en dehors du cadre de l'enseignement formel. Exigences de service*. [En ligne] : <https://www.iso.org/fr/standard/70357.html> [consulté le 12 janvier 2024].

ISO. 2018. *ISO 29992 : 2018 Évaluation des acquis de la formation-Recommandations*. [En ligne] : <https://www.iso.org/fr/standard/68490.html> [consulté le 12 janvier 2024].

ISO. 2018. *ISO 29992 : 2018 Évaluation des acquis de la formation-Recommandations*. [En ligne] : <https://www.iso.org/obp/ui/fr/#iso:std:iso:29992:ed-1:v1:fr> [consulté le 12 janvier 2024].

JORT. 2002a. *Le décret n° 2002-2950 du 11 novembre 2002 fixant les attributions du ministère de l'éducation et de la formation*. Tunis : Imprimerie Officielle de la République Tunisienne.

JORT. 2002b. *Loi d'orientation n°2002-880 du 23 juillet 2002*. Tunis : Imprimerie Officielle de la République Tunisienne.

JORT. 2016. *Décret gouvernemental n° 2016-716 du 6 juin 2016, portant sur la création d'un centre d'information, de formation, de documentation et d'études appelé « centre international de formation des formateurs et d'innovation pédagogique » et fixant son organisation administrative et financière et les modalités de son fonctionnement*. Tunis : Imprimerie Officielle de la République Tunisienne.

JORT. 2019. *Décret gouvernemental n° 2019-265 du 6 mars 2019, portant sur la création du centre national de formation et de perfectionnement*. Tunis : Imprimerie Officielle de la République Tunisienne.

JORT. 2020. *Le décret n° 2020-757 du 31 août 2020, portant création d'une unité de gestion par objectifs pour la réalisation du projet du renforcement de la qualité des fondations de l'apprentissage financés par la Banque internationale pour la reconstruction et le développement et fixant son organisation et les modalités de son fonctionnement*. Tunis : Imprimerie Officielle de la République Tunisienne.

Klieme, et al. 2003. in Oelkers, J., Reusser, K. 2008. *Développer la qualité – établir des standards – gérer la différence Rapport final d'expertise*. Bonn : Ministère fédéral de l'Education et de la Recherche (BMBF).

Lafortune, L., Ettayebi, M., Jonnaert, Ph. (dirs.). 2007. *Observer les réformes en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., Deaudelin, C. 2001. *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Meirieu, PH., Frackowiak, P. 2008. *L'éducation, peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ?*. Paris : Éditions de l'aube.

Oelkers, J. Reusser, K. 2008. *Développer la qualité – établir des standards – gérer la différence Rapport final d'expertise*. Bonn : Ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche (BMBF).

Oelkers, J. Reusser, K. 2008. *Développer la qualité, établir des standards, gérer la différence*. Bonn : BMBF.

Sayah, M. 1997. *Bilinguisme et enseignement du français en Tunisie*. Toulouse : Ed AMAM sous la direction d'Edgard Weber.

TESCULT. 2003. *Ingénierie de la formation : guide de l'expert formateur et du participant*. Québec : Tescult International Limitée.

UNESCO, IIEP. 2012a. *L'inspection : une composante clé d'un système de pilotage de la qualité. Module 1*. Paris. [En ligne] : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215928_fre [consulté le 24 décembre 2023].

UNESCO, IIEP. 2012b. *Rôles et fonctions des inspecteurs. Module 2*. Paris. UNESCO-IIEP. [En ligne] : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215929_fre?posInSet=1&queryId=83ea322a-e432-481e-8177-6b703d72c928 [consulté le 24 décembre 2023].

Wittorski, R. 2008. « La professionnalisation : note de synthèse ». *Savoirs*, 2008/02 n°17, p. 11-39.

Wittorski, R. 2007. *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.



© *Synergies France*, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42701579v>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur.

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-france>

