

The copyright of this thesis vests in the author. No quotation from it or information derived from it is to be published without full acknowledgement of the source. The thesis is to be used for private study or non-commercial research purposes only.

Published by the University of Cape Town (UCT) in terms of the non-exclusive license granted to UCT by the author.



**School of Languages and Literatures
University of Cape Town**

**Coursework Masters with Minor Dissertation
in French
(Teaching French as a Foreign Language)**

Mémoire.

Formation des enseignants de FLE dans les écoles secondaires
de Mutare au Zimbabwe : Analyse des besoins et plan de
formation.

Soumis par Martha Mzite le 11 février 2011

Sous la direction de Dr V. Everson et Mme S. le Roux.

DECLARATION

1. I know that plagiarism is wrong. Plagiarism is to use another's work and to pretend that it is one's own.

2. I have used the Harvard system for citation and referencing. Each significant contribution to, and quotation in, this report from the work, or works, of other people has been attributed, and has been cited and referenced.

3. This report is my own work.

4. I have not allowed, and will not allow, anyone to copy my work with the intention of passing it off as his or her own work.

Signature: _____

Table des matières.

Remerciements	8
Introduction	9
 <u>Chapitre 1. L'analyse des besoins de formation.</u>	
1.0. Introduction	14
1.1. Les compétences	14
1.1.1. Définition de compétences	14
1.1.2. Définition de référentiel de compétences	14
1.1. 2.1. Le référentiel de compétences	15
1.1.2.2. Importance du référentiel de compétences	16
1.1.2.3. Comment élaborer un référentiel de compétences ?	16
1.1.2.4. Qui utilise le référentiel de compétences ?	17
1.2. Les besoins de formation	17
1.2.1. Définition.	17
1.2.2. Qui réalise l'ABF ?	18
1.2.3. Pourquoi réaliser l'ABF ?	19
1.2.4. Quand réaliser l'ABF ?	19
1.2.5. Où réaliser l'ABF ?	19
1.2.6. Comment déterminer les besoins de formation ?	19
1.2.7. Comment formuler les besoins de formation ?	19
1.3. Les outils pour mettre en place l'ABF	20
1.3.1. Les questionnaires	21
1.3.2. Les observations de classe	23
1.3.3. L'entretien personnel	24
Conclusion	27

Chapitre 2. Plan de formation

2.0. Introduction	28
2.1. Formation	28
2.2. Le plan de formation	31
2.2.1. Définition	31
2.2.2. Pourquoi élaborer un plan de formation ?	32
2.2.3. Comment construire un plan de formation ?	33
2.3. Modules	36
2.4. Exemples de plan de formation	38
Conclusion	40
 <u>Chapitre 3. Evaluation de la formation.</u>	
3.0. Introduction	41
3.1. Définition	41
3.2. La démarche de l'évaluation	42
3.2.1. Déterminer la décision à prendre	42
3.2.2. Enoncer clairement les critères d'évaluation	42
3.2.3. Recueillir des informations pertinentes	42
3.2.4. Confronter les critères retenus et les informations recueillies	42
3.2.5. Formuler des conclusions	42
3.3. Les moments de l'évaluation	43
3.3.1. Avant la formation	43
3.3.2. Pendant la formation	45
3.3.3. Après la formation	46
3.4. Les différents niveaux d'évaluation en formation	46

3.4.1. Evaluer les connaissances et les savoir-faire acquis	46
3.4.2. Evaluer le déroulement de l'action	48
3.4.3. Évaluer les effets de la formation sur les comportements professionnels	51
3.5. Les difficultés rencontrées par l'évaluateur	53
3.5.1. Difficultés méthodologiques et techniques	53
3.5.2. Difficultés psychologiques et psychosociologiques	53
3.5.3. Difficultés institutionnelles ou stratégiques	53
Conclusion	53
 <u>Chapitre 4. L'enquête des enseignants de FLE.</u>	
4.0. Introduction	55
4.1. Les participants	55
4.2. Le profil requis de l'enseignant de FLE	56
4.3. Le recueil de données.	56
4.3.1. Le questionnaire	56
4.3.2. L'observation de classe	58
4.3.3. L'entretien personnel	61
4.4. Les résultats de l'ABF	61
4.4.1. Les réponses au questionnaire	62
4.4.2. Les résultats de l'entretien personnel	66
4.4.3. Les résultats de l'observation de classe	68
4.4.4. Les compétences maîtrisées par les enseignants	69
4.4.5. Les besoins de formation	70
Conclusion	71
 <u>Chapitre 5. La formation</u>	

5.0 Introduction	72
5.1. L'objectif de la formation	72
5.2. Les modules	72
5.3. Le déroulement de la formation	73
5.4. L'évaluation de la formation	98
5.4.1. Fiche d'auto-évaluation	99
5.4.2. Fiche de bilan de stage	99
5.4.3. Grille de diagnostic	100
Conclusion	100
 <u>Chapitre 6. Bilan</u>	
6.0. Introduction	101
6.1. Synthèse des principales étapes de la réalisation du projet	101
6.2. Difficultés rencontrées	102
6.3. Indices pour améliorer le plan de formation	102
6.4. Evaluation de l'ouvrage accompli	103
 <u>Chapitre 7. Conclusion</u>	
7.0. Introduction	104
7.1. Rappel de l'objet de la recherche	104
7.2. Comment et où le plan de formation établi sera utilisé	104

Annexes

1. Référentiel de compétences	105
2. Questionnaire de l'ABF	107
3. Grille d'observation de classe	112
4. Guide d'entretien	117
5. Utilisation du plan de formation proposé	119
6. Fiche d'auto-évaluation	121
7. Fiche de bilan de stage	123
8. Grille de diagnostic	124
Sitographie	125
Bibliographie	128

Remerciements.

Tout d'abord, j'aimerais remercier Dieu pour m'avoir donné la capacité à suivre cette formation.

Merci beaucoup à Mme le Roux et à Dr Everson pour leurs conseils et leur patience dans la réalisation de ce mémoire.

Au Service de Coopération et d'Action Culturelle auprès de l'Ambassade de France en Afrique du Sud et au Lesotho, je dis « merci beaucoup pour la bourse qui m'a donné l'occasion de me former ».

University of Cape Town

Introduction.

Ce mémoire est un des requis des études de Masters TFFL (Teaching French as a Foreign Language) à UCT (University of Cape Town) dont le but est de montrer l'acquisition des compétences par la mise en place d'une recherche-développement. Il porte sur la formation des enseignants de FLE (Français Langue Etrangère) dans notre pays, le Zimbabwe, et présente un plan de formation. Nous croyons que la mise en place d'un plan de formation va aider à répondre aux besoins de formation et à améliorer les compétences actuelles des enseignants de FLE au Zimbabwe.

1. La finalité et les objectifs de ce mémoire.

Cette dissertation vise donc à élaborer un plan de formation ainsi qu'à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française dans les écoles secondaires au Zimbabwe. Les objectifs de cette étude sont de réaliser une ABF (analyse de besoins de formation), de mettre en place un plan de formation basé sur cette ABF et de fournir des recommandations pour les enseignants de FLE au Zimbabwe.

2. Le contexte de l'étude.

Pour mettre en place notre plan de formation, nous avons basé notre étude sur trois écoles qui enseignent le français comme langue étrangère au Zimbabwe. Ces écoles se trouvent dans la région de Manicaland dans la ville de Mutare, située à l'Est du pays près de la frontière avec le Mozambique. Ces écoles sont Hillcrest Collège, Mutare Girls High School et Mutare Professional Collège.

Pour bien comprendre le contexte dans lequel a lieu notre étude, il est nécessaire de connaître des informations essentielles à propos du Zimbabwe. Le Zimbabwe est un pays anglophone situé en Afrique Australe. Les langues maternelles du Zimbabwe sont le shona et le ndebele. L'anglais est une langue seconde pour la plupart des Zimbabweens. Il est aussi la langue administrative, la langue d'instruction ainsi que la langue officielle. Quant aux langues étrangères, le français est l'une des langues enseignées.

En ce qui concerne l'histoire de l'enseignement du FLE au Zimbabwe, il est vrai que pendant les années coloniales, l'apprentissage du français était réservé à une minorité d'écoles. L'administration de cette époque avait divisée les écoles en deux groupes c'est-à-dire le groupe A et le groupe B. Les écoles du groupe A comprenaient toutes les écoles privées et les

écoles publiques qui se trouvaient au centre-ville. Toutes les autres écoles faisaient partie du groupe B. Celles-ci étaient surtout les écoles qui se trouvaient dans les quartiers pauvres et à la campagne. Les élèves des écoles du groupe B n'apprenaient pas le français. Pour ce qui est de l'enseignement du français au niveau supérieur, à cette époque, il n'y avait que l'école normale d'Hillside et l'Université de la Rhodésie¹ qui s'occupaient de l'enseignement du français.

En 1980, après l'indépendance, le nouveau curriculum a donné l'opportunité à toutes les écoles d'introduire l'enseignement du FLE. Les années 80 ont vu l'ouverture de beaucoup de départements de français dans les écoles secondaires du groupe B. Le gouvernement a construit dans chaque région du pays des écoles polytechniques² qui enseignaient le français. Vers la fin des années 90, la CUT (Chinhoyi University of Technology) a introduit le français dans son curriculum.

Vers la fin des années 90, la sécheresse et le haut taux d'inflation ont joué un rôle majeur dans l'exode des enseignants de français vers des pays étrangers. Cette mobilité des enseignants de FLE a résulté en un manque d'enseignants dans les écoles. Beaucoup de départements de français, dont les enseignants étaient partis, ont été fermés.

Actuellement, il n'y a plus de fermetures de départements de français dans les écoles zimbabwéennes. Aujourd'hui il y a environ 40³ écoles qui enseignent le français dans tout le pays. Les Zimbabwéens apprennent le français au niveau de l'école secondaire quand ils ont environ 14 ans.

En ce qui concerne l'éducation supérieure, parmi les 10 universités du pays, il y en a trois qui enseignent le français : l'Université du Zimbabwe, Africa University et la CUT. L'Université du Zimbabwe, la plus grande université du pays, enseigne le français dans son école de tourisme et aussi dans son département de langues vivantes. Dans le département de langues vivantes, le français est offert au niveau de la licence. Les modules offerts comprennent le français des affaires, la littérature française du 16ème siècle jusqu'au 20ème siècle, la

¹ Ancien nom du Zimbabwe utilisé pendant les années coloniales.

² Ces sont des écoles de niveau avancé qui offrent des formations dans des domaines différents, telle que l'hôtellerie dans le domaine du tourisme entre autres. Après une formation de trois ans, les apprenants obtiennent un diplôme national.

³<http://www.zimbabwe.cc/html/education-in-zimbabwe.html> accédé le 20 juillet 2010.

littérature africaine, la traduction, la communication et le perfectionnement linguistique. A Africa University, l'apprentissage du français est obligatoire dès la première année. Le CUT offre aussi l'apprentissage du français dans son département de tourisme. Les écoles polytechniques enseignent le français dans leurs départements de tourisme et d'hôtellerie. Présentement, il y a environ 2000⁴ étudiants de français au Zimbabwe y compris les apprenants des écoles secondaires.

L'Alliance française fait de son mieux pour promouvoir l'enseignement du français au Zimbabwe. Les apprenants passent le DELF en juin. Il y a des classes pour adultes et aussi pour les enfants. Chaque mercredi, il est possible de regarder un film français sous-titré en anglais. Actuellement, il y a environ une centaine d'étudiants dans les deux Alliances françaises au Zimbabwe.

Par rapport à la formation des enseignants de français, c'est l'école normale d'Hillside qui s'occupe de cette formation depuis les années coloniales, comme nous l'avons déjà indiqué. A Hillside, il y a deux programmes de formation que peuvent suivre les professeurs de français selon leur niveau de français. Il y a celui de deux ans pour ceux qui ont le niveau A level⁵ et l'autre de 3 ans pour ceux qui ont le niveau O level⁶. Chaque année il y a une quinzaine de futurs professeurs qui suivent cette formation. Les enseignants suivent les modules suivants : la méthodologie, la traduction, la grammaire, la sociologie, la psychologie, la communication, la littérature française ainsi que la littérature africaine. Pour les deux programmes, il y a un stage de perfectionnement linguistique à l'île de la Réunion pendant trois mois. Les étudiants suivent des cours en français à l'université du Tampon et assistent à des cours dans des collèges tels que la Ravine de Cafres.

3. Public visé.

Les enseignants de FLE à Hillcrest Collège, Mutare Professional Collège et Mutare Girls High School sont le public visé par cette étude. Nous allons traiter ce sujet en détail dans le chapitre 4.

4. La problématique et le questionnement.

⁴ Idem.

⁵Le A level correspond au Baccalauréat en France.

⁶Le O level correspond à la dernière année au collège en France.

La mise en place d'une formation pour les enseignants de FLE au Zimbabwe est la problématique autour de laquelle s'articule notre réflexion.

Dans cette étude, nous répondrons aux questions ci-dessous :

- Quels sont les besoins des enseignants de FLE au Zimbabwe ?
- Quels outils peut-on utiliser pour mettre en place une ABF pertinente ?
- Comment faire une formation pertinente qui va résulter dans le développement des compétences pour les enseignants du FLE au Zimbabwe ?
- Comment évaluer cette formation ?

5. La démarche adoptée.

Pour mettre en place notre plan de formation, nous avons lu des ouvrages qui traitent de ce thème, puis, nous les avons analysés. Nous avons ensuite fait une ABF des enseignants de FLE à Mutare. Pour cela, nous avons fait une recherche pratique dans les trois écoles sélectionnées pendant le troisième trimestre de l'année 2010. Pour accomplir cette tâche, nous avons distribué des questionnaires aux enseignants de FLE, puis nous avons effectué des entretiens personnels avec les mêmes professeurs. Nous avons ensuite fait des observations de classe pour avoir une vue globale de ce qui se passe sur le terrain. C'est à partir des résultats de l'ABF que le plan de formation a été conçu.

Pour garantir la qualité dans l'accomplissement de cette étude, nous avons d'abord planifié les tâches à exécuter. Puis, le diagramme de Gant a été utilisé pour organiser ces tâches et pour nous guider dans la rédaction de ce mémoire. De plus, nous avons rendu ce travail à Dr Everson et à Mme le Roux, les directrices de cette dissertation pour qu'elles puissent faire des corrections. Leurs éclaircissements nous ont guidés dans la réalisation de ce mémoire.

6. La structure de l'étude.

Cette étude est divisée en deux grandes parties qui sont la partie théorique et la partie pratique. La première partie est une revue de la littérature qui est sous-divisée en trois chapitres. Le premier chapitre examine les informations existantes sur les besoins de formation, le référentiel de compétences ainsi que les outils utilisés pour réaliser une ABF. Le deuxième chapitre présente des informations portant sur le plan de formation. Le troisième chapitre examine les informations au sujet de l'évaluation d'une formation.

La deuxième partie est consacrée au cadrage pratique. Le quatrième chapitre présente la démarche que nous avons suivie dans la réalisation de notre plan de formation ainsi que les résultats de la recherche effectuée sur le terrain. Le cinquième chapitre présente le plan de formation que nous avons réalisé. Ce chapitre présente aussi les outils pour évaluer le plan de formation proposé. Le sixième chapitre est le bilan qui résume les grandes étapes que nous avons traversées dans l'accomplissement de ce mémoire, les difficultés rencontrées ainsi que les compétences acquises.

La conclusion nous rappelle les objectifs du mémoire. Elle donne aussi quelques perspectives concernant l'utilisation de notre produit et évoque des pistes de recherche future. A la fin de cette dissertation se trouvent la bibliographie, la sitographie et les annexes.

University of Cape Town

Chapitre 1.

L'analyse des besoins de formation.

Comme déjà indiqué dans l'introduction, ce chapitre est une revue de la littérature qui est divisé en trois parties distinctes. La première partie se concentre sur des informations existant au sujet du référentiel de compétences qui est utilisé pour établir les besoins de formation qui seront déterminé dans la partie qui suit. La deuxième partie est consacrée à l'analyse des informations au sujet des besoins de formation. L'ABF se réalise à travers des outils de la collecte de données, que nous traitons dans la troisième partie de ce chapitre.

1.0.Le référentiel de compétences.

Dans la première partie de ce chapitre, nous analysons les informations qui existent sur le référentiel de compétences. Nous commençons par définir le terme « compétences ». Puis, nous définissons, l'expression « référentiel de compétences ». Par ailleurs, nous cherchons à établir l'importance du référentiel de compétences. De plus, nous examinons comment construire un référentiel de compétences. Nous présentons également, les personnes qui peuvent se servir d'un tel outil. Nous en proposons, enfin, quelques exemples de référentiels de compétences.

1.1.Les compétences.

Cette sous-partie, se concentre sur les compétences, nous proposons une définition pour ce terme ci-dessous.

1.1.1. Définition.

Selon Archambault (2003), les compétences sont une vieille notion utilisée dans la construction des formations professionnelles depuis 30 ans. D'après Archambault, M (2003 : 3), une compétence « peut être définie comme des savoir-faire opérationnels en situation de travail ». Cela implique que les compétences sont un assortiment de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir qu'il faut posséder pour mener à bien des activités professionnelles. Les compétences sont observables et mesurables. Il ne suffit pas de les posséder pour être compétent, il faut savoir comment les transférer en situation de travail afin de réaliser des tâches données. Il s'agit de la capacité à gérer ses compétences.

1.1.2. Le référentiel de compétences.

A la lumière de ce qui précède, l'objectif de cette sous-partie est d'éclaircir le concept du référentiel de compétences.

1.1.2.1. Définitions.

Le référentiel de compétences est lié aux compétences dont nous avons parlé ci-dessus. Un référentiel de compétences ne s'identifie pas avec une description de poste. Il ne s'intéresse pas à énoncer toutes les activités et les fonctions d'un individu tenant un poste donné mais à énumérer les compétences les plus importantes dans la réalisation des tâches données. Selon le site ifrance⁷, un référentiel de compétences est « un ensemble hiérarchisé de compétences liées aux emplois ». Ce qui veut dire qu'un référentiel de compétences est un assortiment de compétences professionnelles. Selon Le Boterf (1990), un référentiel de compétences est une énumération des compétences qu'une personne ou un groupe professionnel doit posséder dans une situation précise pour réaliser les tâches données. Ce référentiel classe les compétences selon leurs natures.

Selon Paquay et al (2006), il y a trois catégories de compétences, qui sont : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Les savoir-devenir s'ajoutent aussi à cette liste. Les savoirs désignent les connaissances théoriques qui sont les connaissances acquises. Les savoir-faire désignent la capacité à agir. Les savoir-être définissent les attitudes et les comportements d'un individu. Les savoir-devenir indiquent l'aptitude de se transformer. Pendant le cours d'ingénierie de la formation que nous avons suivi à UCT, nous avons vu plusieurs exemples de référentiels de compétences. Nous avons étudié, par exemple, le référentiel de compétences d'un enseignant de FLE. Il y a certains sites qui proposent également de tels documents, par exemple, le site de la SFMU⁸ (Société Française de Médecin d'Urgence), présente le référentiel de compétences d'infirmière en médecine. Le site Bretagne⁹ nous fournit un référentiel de compétences d'un conducteur de ligne dans le métier de la viande.

⁷ <http://asso-mrh.ifrance.com/pages%20html/page58.html> accédé le 20 septembre 2010.

⁸ <http://www.sfmur.org/documents/file/referentielSFMU/Referentiel-IDEU-VF2008-06-1.pdf> accédé le 25 août 2010.

⁹ http://www.bretagne.cci.fr/media/gestion-des-ages/fichiers/outils/Axe3_Ep2_outils1_refercomp.pdf accédé le 4 janvier 2011.

Les référentiels de compétences que nous venons de citer ci-dessus énumèrent les compétences que doivent posséder les individus nommés afin de réaliser leurs tâches professionnelles. Ils sont tous rédigés de la même manière, les catégories suivantes sont utilisés : savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir.

1.1.2.2. L'importance du référentiel de compétences.

D'après le cours d'ingénierie de formation d'enseignants de FLE que nous avons suivi à UCT, il y a deux raisons importantes liées à l'élaboration de référentiels de compétences. Tout d'abord, le référentiel de compétences permet d'objectiver les compétences requises pour exercer une activité professionnelle. Le référentiel de compétences nous donne une vue objective des compétences que doit posséder un individu dans la réalisation des tâches professionnelles. A partir de cela, il est possible d'établir un cheminement personnel qui conduit à l'acquisition de ces compétences.

Par ailleurs, son importance se manifeste dans la formation. Le référentiel de compétences est à la fois une liste et un outil. Selon De Ketele et al (2003), il est utilisé pour effectuer une ABF appropriée. C'est à partir du référentiel de compétences que les besoins de formation sont établis, en analysant l'écart entre le profil réel et le profil idéal. Il est utilisé pour identifier les compétences restant à acquérir. Les résultats de cette analyse font le fondement d'un projet de formation. Il est ainsi possible d'offrir un parcours de formation qui puisse répondre aux besoins identifiés.

1.1.2.3. Comment élaborer un référentiel de compétences.

Selon le site canoë¹⁰, la réalisation d'un référentiel de compétences se fait à partir d'une recherche. Afin de récolter des informations pertinentes, des entretiens individuels ou en groupe sont mis en place. L'élaboration d'un référentiel de compétences se fait en deux étapes. La première étape est l'identification des compétences requises pour un métier donné et la deuxième étape est la hiérarchisation de ces compétences dans les catégories appropriées, c'est-à-dire, classant les compétences selon leur nature.

Pour élaborer le référentiel de compétences, il faut d'abord identifier les compétences requises pour tenir un poste donné. Après avoir identifié les compétences requises, il faut

¹⁰ <http://www.canoe.fr/blog/billet.php?=2010-04-01-A-quoi-sert-un-referentiel-de-competences> accédé le 15 mai 2010.

ensuite les hiérarchiser. Cela veut dire qu'il faut les placer dans leurs catégories appropriées selon leur nature, comme déjà établi plus haut. Les compétences sont classées dans les catégories suivantes : savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir.

1.1.2.4. Qui utilise le référentiel de compétences ?

Après avoir construit le référentiel de compétences, il faut l'utiliser. Plusieurs personnes peuvent l'utiliser selon leurs besoins et leurs fonctions. Ces personnes sont nommées ci-dessous :

D'abord, selon le site canoë¹¹, la direction de ressources humaines utilise le référentiel de compétences pour s'assurer de la qualité parmi son personnel. Elle peut l'utiliser également pour planifier une formation éventuelle selon les besoins de ses employés. De plus, elle peut l'utiliser pour chercher un formateur ayant des qualités appropriées pour former les employés.

En outre, le responsable des emplois peut l'utiliser lors d'un entretien pour sensibiliser les interviewés aux requis de l'établissement. D'après De Ketele et al (2003), il peut également l'utiliser pour évaluer ses employés afin de faire une demande pour une formation.

Puis, d'après De Ketele et al (2003), les responsables de formation l'utilisent afin de faire l'ABF pour formuler les objectifs d'une formation et pour préparer le contenu des sessions de formation.

Finalement, l'employé peut aussi l'utiliser pour s'auto-évaluer. Selon le site canoë¹², l'employé l'utilise pour valider ses acquis et pour envisager une reconversion. Par ailleurs, les futurs employés utilisent le référentiel de compétences pour juger s'ils ont les qualités requises pour tenir un emploi donné.

Pour clôturer cette partie, il faut souligner le fait que le référentiel de compétences fait partie du fondement de l'analyse du profil d'un employé et qu'il est l'un des outils dont se dote un établissement pour réaliser une ABF, point que nous traitons dans la partie qui suit.

1.2. Les besoins de formation.

¹¹ <http://www.canoë.fr/blog/billet.php?=2010-04-01-A-quoi-sert-un-referentiel-de-competences> accédé le 15 mai 2010.

¹² Ibid.

L'ABF est une des premières étapes à exécuter avant la mise en place d'une formation. Avant de formuler les objectifs d'une formation, il faut trouver les besoins de formation du groupe cible.

Dans cette deuxième partie, nous analysons des informations qui existent sur l'ABF. D'abord, nous définissons l'expression « besoins de formation ». Par ailleurs, nous fournissons des éclaircissements au sujet de l'ABF. De plus, nous établissons qui réalise l'ABF et pourquoi réaliser l'ABF. Dans l'étape qui suit, nous examinons quand et où accomplir l'ABF. De plus, nous répondons aux questions suivantes : qui réalise l'ABF, où et quand la réaliser, pourquoi la réaliser et comment déterminer et formuler les besoins de formation ?

1.2.1. Définitions.

Selon De Ketele et al (2003 : 15), « les besoins de formation sont des manques ou des écarts entre le vécu et le souhaitable, susceptibles d'être comblés par une formation adéquate ». Ceci signifie que les besoins de formation sont les différences qui existent entre ce qu'un individu sait déjà faire et ce qu'il doit savoir pour accomplir une tâche donnée. Ces différences peuvent être réduites par une formation appropriée. Pareillement, selon Le Boterf (1990), les besoins de formation sont les intervalles entre le profil réel et le profil désiré dans un cadre professionnel.

Pour établir les besoins de formation, il faut d'abord réaliser une ABF. Selon Bureau (2003 : 7), l'ABF « est un effort systématique de réflexion, d'observation et de collectes de données (faits, opinions, attitudes) provenant des sources multiples visant à identifier et à documenter les écarts entre un résultat actuel et un résultat désiré ». Cela désigne que l'ABF est une action logique qui s'appuie sur la concentration, l'observation et la collecte de données. L'objectif est d'établir les différences entre la situation présente et la situation désirée en utilisant plusieurs outils pour trouver les informations désirées. D'après Rogier et al (1992), l'ABF permet de dégager une démarche pour éclaircir le profil actuel, le profil désiré et les perspectives d'action. Le but de cette analyse est d'identifier les compétences à améliorer afin de modifier la performance d'un individu.

1.2.3. Qui réalise l'ABF ?

La personne qui réalise l'ABF doit maîtriser un ensemble de compétences. Selon Le Ninan cité par le Roux (2010), il y a trois entités qui peuvent réaliser l'ABF. D'abord, le commanditaire de la formation éventuelle peut accomplir l'ABF. Puis, un expert qui n'est pas le commanditaire de la formation, peut faire une demande pour réaliser l'ABF. Finalement, le fournisseur de la formation choisi par le commanditaire pour élaborer le plan de formation peut réaliser l'ABF. Le futur formateur peut également réaliser l'ABF afin de mettre en place une session de formation.

1.2.4. Pourquoi réaliser une ABF ?

D'après Rogiers, et al (1992), afin de fournir des contenus qui répondent aux besoins du public cible, il faut réaliser une ABF. Selon De Ketele et al (2003), l'objectif de réaliser une ABF est de formuler les objectifs de formation appropriés et praticables. Bureau (2003), souligne le même fait en signalant que l'ABF donne l'occasion d'éclaircir les objectifs de la formation.

Dans leur étude, De Ketele et al (2003) constatent que l'ABF fournit des informations pertinentes qui permettent de réaliser une formation appropriée et efficiente selon les besoins du public visé. De plus, l'ABF est la seule démarche grâce à laquelle il est possible de décider s'il est nécessaire de mettre en place une session de formation. D'après Kazanas (1998), l'ABF s'intéresse à éliminer la différence entre la condition présente et la condition cible.

1.2.5. Quand réaliser une ABF ?

L'ABF se réalise avant la détermination des objectifs, des contenus ou du dispositif d'évaluation de la formation. Il y a deux situations qui vont résulter dans la réalisation d'une ABF. D'abord, l'ABF se fait quand il y a besoin d'améliorer les compétences des employés. Une baisse dans la productivité ainsi qu'un manque de motivation peuvent susciter la réalisation de l'ABF. En ce qui concerne la formation initiale, l'ABF se fait à partir du besoin de former du personnel pour des postes cibles.

1.2.6. Où réaliser l'ABF ?

L'ABF peut se réaliser sur le terrain ou hors du terrain selon les méthodes utilisées par la personne qui récolte les données.

1.2.7. Comment déterminer les besoins de formation ?

La détermination des besoins de formation se fait en répondant aux trois questions suivantes :

- Qu'est-ce que le formé doit être capable de faire ?
- Qu'est-ce qu'il sait déjà faire?
- Qu'est-ce qui lui reste à apprendre ?

1.2.7.1. Qu'est-ce que le formé doit être capable de faire ?

Pour répondre à cette question, selon le cours d'ingénierie de formation d'enseignants de FLE que nous avons suivi à UCT, il faut utiliser le référentiel de compétences qui décrit le profil d'une personne tenant un poste nommé, comme déjà indiqué dans la première partie de ce chapitre. Si l'établissement n'a pas de référentiel de compétences, il faut le construire.

1.2.7.2. Qu'est-ce que le formé sait déjà faire?

Pour répondre à cette question, suivant Le Boterf (1990), il est nécessaire de trouver les compétences que maîtrise un individu ou un groupe professionnel. Pour trouver ce qu'un individu sait déjà faire, on peut utiliser un questionnaire d'autoévaluation de compétences. On peut aussi faire des entretiens personnels pour éclaircir les réponses fournies dans le questionnaire et évoquer les sujets que le questionnaire ne soulève pas. De plus, des observations sur le terrain peuvent être réalisées. Cela implique que l'observateur observe les activités quotidiennes des sujets pendant qu'ils accomplissent leurs tâches données. Nous allons décrire ces outils de la collecte de données dans la troisième partie de ce chapitre, comme déjà indiqué plus haut.

1.2.7.3. Qu'est-ce qui lui reste à apprendre ?

Suivant le cours d'ingénierie de formation d'enseignants de FLE que nous avons suivi à UCT, pour découvrir la réponse à cette dernière question il faut déterminer l'écart entre la question 1 et la question 2. La différence entre la première question et la deuxième question sont les besoins de formation.

1.2.8. Comment formuler les besoins de formation ?

Après avoir établi les besoins de formation, il faut les formuler afin de réagir. D'après Le Ninan cité par le Roux (2010), les besoins de formation sont formulés par rapport aux compétences où un verbe est utilisé pour exprimer ce que le participant doit être capable de faire.

Dans cette sous-partie, nous avons analysé des informations qui existent au sujet des besoins de formation. A cette fin, nous avons étudié des informations de l'analyse de besoins jusqu'à la formulation de ces besoins. La partie qui suit, analysera les outils de la collecte de données.

1.3. Les outils pour la réalisation des besoins de formation.

Nous avons montré antérieurement que cette dernière partie est dédiée aux outils utilisés pour réaliser une ABF. Il y a plusieurs méthodes pour récolter les informations requises sur les besoins de formation : elles incluent les questionnaires d'autoévaluation ainsi que les questionnaires d'analyse de compétences, l'observation et l'entretien personnel.

D'abord, nous examinons les informations existant sur les questionnaires. Pour réaliser cette tâche, nous fournissons une définition de la notion de « questionnaire ». Nous examinons ensuite les avantages et les inconvénients de l'utilisation du questionnaire. Pour clôturer cette première partie, nous examinons l'élaboration d'un questionnaire. Pour la partie qui suit, nous étudions des informations qui existent au sujet de l'observation sur le terrain. A cette fin, nous donnons les avantages et les désavantages de l'observation comme outil de la collecte de données. En dernier lieu, nous regardons des informations sur l'entretien personnel. Notre première tâche est de présenter une définition. Dans l'étape suivante, nous faisons état de la réalisation de l'entretien personnel. Finalement, nous fournissons les avantages et les inconvénients de l'entretien personnel.

1.3.1. Le questionnaire.

Selon Rossett (1987), le processus de l'analyse des besoins doit capter assez d'informations sur les compétences des individus et il doit aussi étudier leur opinion sur leur efficacité et les causes possibles de l'écart entre la condition actuelle et la condition désirée ainsi que les différents chemins d'aboutissement. Pour réaliser cette tâche, il faut des outils de collecte de données tels que le questionnaire, que nous analysons dans cette partie.

Par définition, un questionnaire « est un ensemble de questions construit dans le but d'obtenir l'information correspondant aux objectifs d'une étude. Le questionnaire permet de standardiser l'information collectée dans une enquête. Les informations qu'il recueille sont utiles pour évaluer ou changer une situation donnée¹³ ». Cela veut dire qu'un questionnaire est un recueil de questions qui ont l'objectif de récolter des informations adaptées aux buts de la recherche. Le questionnaire donne l'occasion d'unifier les informations recueillies dans une étude. Les informations récoltées sont utilisées pour évaluer ou améliorer une situation donnée.

Selon le site Europa¹⁴, la recherche par des questionnaires s'appelle l'observation indirecte parce que la personne qui collecte les données ne suit pas les activités sur le terrain mais elle s'appuie sur les réponses données par les répondants dans le questionnaire.

1.3.1.1. Les avantages du questionnaire.

L'utilisation du questionnaire comme moyen de la récolte de données apporte plusieurs avantages qui sont énumérés ci-après :

- C'est un outil facile à utiliser. C'est-à-dire qu'il faut simplement distribuer les questionnaires et les répondants répondent aux questions données. Une grande population peut recevoir les questionnaires au même moment.
- Les personnes qui se trouvent loin de la personne qui récolte les données peuvent remplir les questionnaires, il suffit d'envoyer les questionnaires par la poste. Ce qui veut dire qu'il y a moins de déplacements.
- Les répondants ont l'opportunité de bien réfléchir avant de répondre.
- Les répondants peuvent remplir les questionnaires pendant leur temps libre. Il n'y a pas d'heure fixe pour remplir les questionnaires.
- Il favorise l'uniformité dans le questionnement. Tous les répondants ont les mêmes questions.
- L'intervieweur n'a pas d'opportunité de guider les réponses des répondants. Etant donné que les répondants remplissent les questionnaires seuls cela signifie que l'intervieweur ne peut pas influencer les réponses fournies.

1.3.1.2. Les désavantages du questionnaire.

¹³ http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/tools/too_qst_def_fr.htm accédé le 28 mai 2010.

¹⁴ Idem.

L'utilisation du questionnaire pour récolter les données apporte aussi des désavantages qui sont décrits ci-dessous :

- D'après Berrewaerts, citée par le site Evalguide¹⁵, « le questionnaire prive le chercheur de beaucoup d'observations accessibles lors d'un contact direct » comme les sentiments des sujets.
- Il n'est pas certain que les sujets répondent à toutes les questions. Il est difficile de contrôler les non-réponses.
- Il n'est pas possible de recevoir des éclaircissements sur les réponses que le chercheur ne comprend pas.
- Pour remplir le questionnaire, le répondant doit être capable de lire et d'écrire.
- La construction d'un questionnaire requiert un certain niveau de compétence donc sa construction n'est pas facile.

1.3.1.3. L'élaboration du questionnaire.

Puisqu'il est impossible de fournir des renseignements supplémentaires dans un questionnaire, son élaboration doit être faite avec soin. Les questions doivent être claires et précises. Le questionnaire de cette étude comprend des questions fermées, ouvertes et celles qui utilisent une échelle de valeurs. D'après De Ketele et al (2003), une question ouverte est celle qui demande au répondant d'utiliser ses propres mots et ses points de vue. Le fait de mettre des questions ouvertes donne au répondant l'occasion de s'exprimer facilement sans être guidé par les réponses fournies. Les questions fermées sont celles auxquelles le répondant fournit une réponse courte et le contenu est univoque selon De Ketele et al (2003). D'après le dictionnaire Revers¹⁶, les questions à l'échelle de valeurs sont celles qui utilisent « une suite de degrés permettant d'établir une hiérarchie ».

1.3.2. Observations sur le terrain.

Nous approfondissons ici les informations sur l'observation sur le terrain pour récolter des données. Selon le site Evalguide¹⁷, l'observation donne des renseignements que le participant

¹⁵http://www.evalguide.ethz.ch/eval_general/methods_of_evaluation/observation_FR accédé le 04 mai 2010.

¹⁶<http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/échelle%20de%20valeurs> accédé le 27 mai 2010.

¹⁷http://www.evalguide.ethz.ch/eval_general/methods_of_evaluation/observation_FR accédé le 04 mai 2010.

ne fournit pas à l'enquête mais qui sont recueillis par une personne particulièrement formée. L'observation permet par exemple de recenser les problèmes de maniement, les manières d'agir et les problèmes d'apprentissage lors de l'utilisation d'un logiciel d'apprentissage.

L'objectif principal de l'observation sur le terrain est de recueillir des informations requises pour formuler les objectifs d'une formation. L'observation est réalisée avec une grille d'observation. Pour que l'analyse des besoins soit complète, il faut aller sur le terrain où travaillent les employés, pour assister aux activités. Il est impossible d'exprimer son comportement non-verbal à l'écrit, l'observation donne l'occasion de voir ce comportement. Ceci donne aussi une opportunité de bien comprendre ce que les répondants écrivent dans les questionnaires et ce qu'ils disent dans l'entretien.

1.3.2.1. Les avantages de l'observation.

D'après Berrewaerts, citée par le site Evalguide¹⁸, il y a des avantages dans l'utilisation de l'observation comme moyen de la collecte des données qui sont décrits ci-dessous.

- Avec l'observation, il est possible d'assister à la réalité sur le terrain au lieu d'obtenir une résonance probablement modifiée au travers des représentations que les gens fabriquent.
- L'observation permet de récolter des informations sur le comportement non-verbal des sujets.

1.3.2.2. Les désavantages de l'observation.

Les désavantages de l'observation sont listés ci-dessous :

- Les activités sont non répétitives.
- Si une personne est observée, elle modifie toujours son comportement.
- L'observation est limitée par des facteurs géographiques. Dans certaines circonstances le déplacement est difficile même impossible pour aller récolter les données.

1.3.3. Entretien personnel.

¹⁸ Idem.

Cette dernière partie est consacrée à l'entretien personnel. Pour réaliser un entretien, il faut utiliser un guide d'entretien comme outil de la collecte de données. Les informations sont recueillies oralement.

1.3.3.1. Définition.

L'entretien est une « méthode de recueil d'informations qui consiste en des entretiens oraux, individuels ou de groupes, avec plusieurs personnes sélectionnées soigneusement, afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations, dont on analyse le degré de pertinence, de validité et de fiabilité déterminée en regard des objectifs du recueil d'informations ¹⁹ ». Ce qui veut dire que l'entretien est une méthode de collecte de données qui comprend des entretiens oraux personnels ou de groupes. Les personnes qui participent à l'entretien sont choisies délicatement. La pertinence des informations récoltées est déterminée par les objectifs de la recherche.

« L'entretien donne l'occasion de s'exprimer librement ²⁰ ». Les répondants ont l'occasion de s'exprimer ouvertement sans rien écrire. De plus, l'entretien personnel permet de mieux connaître le profil de l'enseignant ainsi que ses caractéristiques personnelles et professionnelles ²¹. Le but de l'entretien est d'obtenir des informations à propos du répondant afin de formuler les besoins de formation. Comme dans le questionnaire, les questions peuvent être ouvertes ou fermées.

1.3.3.2. La réalisation de l'entretien

Selon Berrewaerts ²², pour faciliter la réalisation de l'entretien, il est essentiel de respecter les points suivants :

- Ecouter attentivement.
- Il faut prendre une attitude ouverte et empathique.

La définition est tirée du site suivant :

¹⁹ <http://www.reso.ucl.ac.be/cours/edus%201101/transparents%201101%20A-3.pdf> accédé le 15 juillet 2010.

²⁰ <http://library.epfl.ch/docs/pdf/eval-epfl-bc-2004.pdf> accédé le 15 juillet 2010.

²¹ <http://web.usal.es/~auesa/atenea/francia/entre.htm> accédé le 28 avril 2010.

²² <http://web.usal.es/~auesa/atenea/francia/entre.htm> accédé le 28 avril 2010.

- Il vaut mieux de paraphraser ce que le répondant dit. Cela montre que l'intervieweur suit la conversation.
- Il est nécessaire de faire un résumé à la fin de chaque phase, par exemple à la fin des informations personnelles.
- Il est important de noter tous les points importants et même d'enregistrer.
- Pour mener à bien l'entretien, une grille d'entretien est utilisée.

Il y a trois types d'entretiens. L'entretien peut être dirigé, semi dirigé ou libre. La grille²³ ci-après en donne un aperçu :

Entretien dirigé	Entretien semi dirigé	Entretien libre
Discours qui suit l'ordre des questions posées	Discours « par paquets » dont l'ordre peut être moins déterminé	Discours continu
Questions préparées en avance et posées dans un ordre bien précis Information partielle est raccourcie	Quelques points de repère pour l'intervieweur Information de bonne qualité orientée vers le but poursuivi	Aucune question préparée à l'avance Information de très bonne qualité mais pas nécessairement pertinente
Information recueillie rapidement ou très rapidement	Information recueillie dans un laps de temps raisonnable	Durée de recueil d'informations non prévisible
Inférence assez faible	Inférence modérée	Inférence exclusivement fonction du mode de recueil

Le tableau ci-dessus résume les caractéristiques de trois types d'entretiens. En se servant des informations ci-dessus, le chercheur peut choisir le type d'entretien qui répond à ses besoins.

1.3.3.3. Les avantages de l'entretien.

²³ Idem.

D'après Berrewaerts²⁴, l'entretien apporte certains avantages comme moyen de collecte de données.

- Il donne l'occasion d'avoir des éclaircissements que le questionnaire ne fournit pas.
- Un plus haut pourcentage de réponses peut être obtenu.
- La durée du temps consacrée à l'entretien dépend des personnes qui font l'interview.
- Tout type de population peut être atteint.

1.3.3.4. Les désavantages de l'entretien.

- L'intervieweur peut influencer les réponses données dans sa manière de poser les questions ou bien dans sa manière de réagir à une réponse donnée. Par ailleurs, le comportement non verbal de l'intervieweur peut susciter des réponses qu'il veut entendre.
- Les déplacements sont chers²⁵. Pour aller chez les répondants il faut du financement.
- Les digressions sont possibles. Cela indique qu'il est possible de parler de sujets qui ne sont pas prévus dans la grille d'entretien.
- L'entretien prend beaucoup de temps car souvent les questions sont ouvertes.

Dans ce chapitre nous avons présenté des informations existant sur le référentiel de compétences, l'ABF, ainsi que les outils de la collecte de données. L'ABF permet de dégager les besoins de formation en utilisant différents moyens de collecte de données. Le chapitre qui suit fait également partie de la revue de littérature. Il traite des informations qui existent au sujet du plan de formation.

²⁴ Idem.

²⁵ http://www.oag-bvg.gc.ca/internet/Francais/meth_gde_f_19728.html accédé le 14 juin 2010.

Chapitre 2.

Le plan de formation.

2.0. Introduction.

Comme nous l'avons mentionné antérieurement, ce chapitre fait partie de la revue de la littérature qui vise à dégager une compréhension de la notion de « plan de formation » à travers des informations qui existent sur ce sujet. Dans un premier temps, nous faisons état de l'analyse de la notion de « formation ». Dans un deuxième temps, nous exposons ce que recouvre le concept de « plan de formation » en donnant quelques définitions. Dans un troisième temps, nous présentons la notion de « module de formation ». Dans un quatrième temps, nous étudions des exemples de plans de formation.

2.1. La notion de formation.

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, dans cette sous-partie, nous envisageons d'étudier des informations qui existent au sujet de la formation. En premier lieu, nous développons l'idée de « formation », puis, nous examinons l'expression « formation initiale ». Nous expliquons ensuite l'expression « formation continue ». En dernier lieu, nous présentons la signification de la formation continue pour un établissement en général et pour les enseignants dans les écoles secondaires en particulier.

Comme le mentionnent De Ketele et al (2003 : 220), une « formation est un processus d'apprentissage systématique d'un savoir, d'un savoir-faire, d'un savoir être ou d'un savoir devenir et d'initiation à des types de comportement requis pour l'exercice d'un rôle. Ce terme désigne parfois aussi le résultat de ce processus » ce qui veut dire qu'elle est une démarche méthodique dont le but est d'acquérir un ensemble de compétences pour une fonction nommée. Le terme « formation » peut aussi désigner l'aboutissement de l'acquisition des compétences désirées.

La formation est une démarche qui a un but incontestable sur le développement d'un établissement. Afin de réaliser ce but, elle doit être efficace. Selon Paquay et al (2006), une formation est efficace si elle répond à quatre niveaux de qualité. D'abord, les besoins de formation doivent être bien recherchés et clairement énoncés. Puis, le contenu de la formation doit être pertinent par rapport aux besoins de formation. En outre, les modalités de travail

nécessitent être adaptées aux contenus et aux objectifs prévus pour la formation. Finalement, les participants doivent recevoir le feed-back dans un délai très court.

2.1.1. Formation initiale

Selon De Ketele et al (2003 : 220), la formation initiale est « un processus qui se déroule pendant la scolarité normale et comportant une formation de base, de culture générale, de spécialité et une formation professionnelle, théorique et pratique ». Ceci implique qu'elle est la première formation que suit un individu et qui est le socle de toute autre formation qui vient après celle-ci. D'après De Ketele et al (2003), elle est souvent une formation de culture et comprend la théorie et la pratique d'une instruction professionnelle. A la fin de cette formation, un individu reçoit un certificat. La formation initiale se déroule durant les années scolaires normales.

Paquay et al (2006 : 52) pensent que la formation initiale des enseignants est « trop théorique » ou « pas assez pratique » à cause des raisons suivantes. Tout d'abord, les enseignants dans les écoles critiquent les formateurs de leur première formation qui, d'après eux, ne fournissent pas assez d'informations sur les difficultés qu'il faut anticiper sur le terrain telles que l'impact des problèmes sociaux sur l'enseignement ainsi que sur l'apprentissage. Selon ces enseignants, les formateurs ne fournissent pas non plus d'informations sur la psychologie des apprenants ou sur les techniques à utiliser dans la salle de classe. Les formateurs de la première formation, quant à eux, citent le comportement enfantin de la part des enseignants qui contribue à l'incapacité à apprendre ainsi qu'à l'attitude peu participative des enseignants dans les écoles. Avec ces incertitudes, il importe que les enseignants suivent une formation continue pour combler les lacunes que la formation initiale n'arrive pas à satisfaire. A cet égard, nous développons des idées au sujet de la formation continue dans la sous-partie suivante.

2.1.2. Formation continue.

« La formation continue est la poursuite ou la reprise d'un processus de formation générale, professionnelle ou culturelle (...). Elle a pour but l'acquisition, le renouvellement, l'approfondissement ou l'enrichissement des connaissances, capacités et compétences²⁶ ». La formation continue est le processus de formation qui se déroule après la formation initiale.

²⁶ La définition est tirée du site suivant :

<http://www.formation-continue.ch/definition-globale-formation-continue> accédé le 25 juin 2010.

L'objectif de la formation continue est d'obtenir, de rectifier, d'approfondir ou d'enrichir les compétences déjà acquises, qui peuvent être culturelles ou professionnelles. Non seulement, le mot « reprise » rappelle qu'il y a déjà eu une formation précédente mais il donne aussi une idée de continuation d'un processus déjà entamé auparavant. Les mots « renouvellement, approfondissement et enrichissement », cités ci-dessus, donnent la certitude qu'un individu a déjà des compétences apprises lors de la formation initiale et de son expérience professionnelle. Selon De Ketele et al (2003 : 220), la formation continue est « un processus de formation conduit après la formation initiale et qui ne se limite pas à une action d'apprentissage des connaissances et d'acquisition des compétences nouvelles, mais vise également une restructuration du comportement pédagogique (...) ». La formation continue n'est pas restreinte à l'acquisition de nouvelles compétences mais elle envisage également une modification de la conduite pédagogique.

2.1.3. La signification de la formation continue pour les enseignants de FLE.

Il est possible de constater que la technologie se dynamise, de sorte qu'il est impératif d'approfondir les connaissances en général ainsi qu'en TICE. Les théories d'enseignement et la culture évoluent également, ce qui crée un besoin d'acquérir de nouvelles compétences pour faire face à ce changement. A cet égard, il est essentiel d'acquérir des compétences nouvelles et pertinentes par rapport à tous ces changements qui se passent autour des enseignants. La formation continue apporte plusieurs bénéfices, non seulement à l'établissement mais aussi à l'individu. Dans cette sous-partie, nous proposons quelques apports de la formation continue pour les enseignants dans les écoles secondaires ainsi que pour les établissements auxquelles ils appartiennent.

En ce qui concerne les responsables des établissements, la formation continue est une manière d'investir et de maintenir la qualité parmi les enseignants. Ainsi, l'établissement peut maintenir ou élever la qualité des résultats des apprenants pour les examens internes ainsi que pour les examens nationaux à travers la mise en place de formations continues des enseignants. Comme le souligne Dennery (2006), une formation permet à l'établissement d'améliorer les résultats et d'atteindre les objectifs fixés. Tout ceci implique que la formation est toujours l'un des outils plus assurés dont se dotent les responsables de l'enseignement pour s'assurer que les objectifs prévus sont atteints.

Par rapport aux enseignants, la formation continue « permet une mise au point des acquis, le développement de compétences et l'acquisition de nouveaux savoirs (...) ». ²⁷ Cela veut dire que la formation continue permet aux enseignants d'évaluer leurs compétences et d'en acquérir des nouvelles. Par exemple, l'enseignant qui a suivi une formation initiale avant l'an 2000 n'a sans doute pas été formé à l'approche actionnelle et il convient qu'il puisse y être formé lors d'un stage de formation continue. A cet égard, comme déjà indiqué plus haut, la formation continue permet à l'enseignant d'améliorer son adaptation à son statut actuel. Essentiellement, la formation continue sert à renouveler les compétences déjà acquises. Selon Dennery (2006), la formation continue doit aider au développement de la motivation. Le certificat obtenu au terme de la formation continue sert de motivation pour les participants.

Après avoir réfléchi à la pertinence de la formation continue pour les enseignants et pour l'établissement, il convient maintenant de présenter des informations au sujet de plans de formation dans la sous-partie qui suit.

2.2. Plan de formation.

Une formation ne se réalise pas au hasard mais elle résulte d'une démarche planifiée. La construction d'un plan de formation est l'un des requis importants dans la préparation de la mise en place d'une formation. Cette sous-partie fournit un éclairage sur la notion de « plan de formation ». Tout d'abord, nous proposons une définition du plan de formation. Nous analysons ensuite l'importance d'élaborer un plan de formation. Puis, nous exposons les rubriques qui figurent dans un plan de formation.

2.2.1. Définition.

Un plan de formation est un document mis en place par un établissement et « (...) qui comprend l'ensemble des actions de formation, de bilan de compétences et de validation des acquis (...) » ²⁸. Cela suppose qu'un plan de formation présente la formation pour le personnel d'un établissement.

2.2.2. Pourquoi élaborer un plan de formation.

²⁷ La définition est tirée du site suivant :

http://www.mastership.fr/news_plan_de_formation.htm accédé le 29 mai 2010.

²⁸ http://www.mastership.fr/news_plan_de_formation.htm accédé le 29 mai 2010.

Nous envisageons ici de démontrer l'importance du plan de formation qui permet à un établissement de prévoir, de mettre en œuvre et d'évaluer la formation de son personnel. Cela veut dire qu'il est utilisé pendant trois étapes durant une formation.

Dans un premier temps, un plan de formation est utilisé avant une formation comme guide pour prévoir et pour planifier le contenu et les activités de la formation. Il facilite la planification des ressources nécessaires pour mettre en place une session de formation. Pour le budget, il sert à déterminer si les ressources financières allouées à la formation sont adéquates. A partir de ce plan, il est possible de vérifier la faisabilité des méthodes choisies pour la formation. Si elles ne sont pas faisables, il est possible de les modifier avant la formation. Ceci donne une opportunité de choisir une méthode appropriée qui répond aux besoins des participants. D'après Paquay et al (2006), cette période de planification est un processus qui permet de prendre des décisions. L'organisateur de la formation peut prendre des décisions par rapport à la réalisation de la formation en s'appuyant sur le plan de formation.

Dans un deuxième temps, le plan de formation est utilisé pendant la session de formation comme boussole qui aide à focaliser les acteurs de la formation afin d'atteindre les objectifs formulés. Durant la session de formation, le formateur l'utilise pour suivre le plan préétabli. La formation décrite par ce plan de formation développe les compétences, ce qui veut dire que la formation permet de diminuer l'écart entre les compétences réelles et les compétences souhaitables du personnel, comme nous l'avons évoqué plus haut.

Dans un troisième temps, le plan de formation est utilisé après la formation pour évaluer le déroulement de la session de formation ainsi que les compétences acquises. Il propose les outils qui sont utilisés pour évaluer la formation. En ce qui concerne la session de formation, il est important d'établir si elle a répondu aux besoins des participants. Par rapport aux compétences, le but est d'établir si les participants ont acquis des compétences et s'ils sont capables de les utiliser dans un cadre professionnel.

De cette analyse, nous pouvons dégager que le plan de formation est un outil véritablement important qui fait le fondement de toutes les activités de la formation. Il est indispensable de l'utiliser dans la réalisation d'une formation.

2.2.3. Comment construire un plan de formation.

Afin d'utiliser un plan de formation, il faut le construire. A cet égard, nous traitons ici la construction d'un plan de formation. Nous y analysons les rubriques qui y figurent selon De Ketele et al (2003).

2.2.3.1. L'intitulé de la formation.

L'intitulé de la formation indique le titre de la formation qui est déterminé d'après l'ABF.

2.2.3.2. Le maître d'ouvrage.

Selon De Ketele et al (2003), le maître d'ouvrage est l'entité qui se tourne vers une autre entité pour mettre en place une formation. C'est également le commanditaire du projet, celui qui en supporte le coût ou bien c'est lui qui « spécifie les besoins, choisit et lance les moyens, suit la réalisation, réceptionne, assure l'exploitation²⁹ ».

2.2.3.3. Le lieu où elle se déroule.

Le lieu désigne l'endroit où se déroule la formation. L'organisateur de la formation choisit cet endroit. Le choix du lieu apporte plusieurs considérations, surtout s'il s'agit d'un endroit dans un autre pays ou dans une autre ville. D'après De Ketele et al (2003 : 46), il faut considérer les points suivants : « le climat du pays à l'époque de la session, les jours ouvrables et horaires de travail dans le pays, la réglementation applicable à l'entrée et au séjour dans le pays (visa, vaccination, douanes, etc.) et les structures d'hébergement et de restauration (...) ». Après avoir analysé les points précédents, l'organisateur peut prendre une décision informée, ce qui facilite la planification de la session.

De plus, l'organisateur doit vérifier que les salles de travail répondent à ses besoins par rapport aux activités de la formation. Pour éviter d'être dérangé pendant la formation, il se sert des critères suivants : « surface adéquate, bonne acoustique, pas de bruit extérieur, éclairage suffisant et la disposition des tables favorisant la communication » De Ketele et al (2003 : 46). L'organisateur vérifie également que l'endroit choisi est disponible pendant la durée entière de la formation. En outre, il s'assure que la salle sélectionnée a une surface adéquate pour réaliser les activités de la formation. Par ailleurs, il juge si la salle se trouve dans un endroit calme. De plus, l'organisateur s'assure de la disponibilité des tables qui favorisent la communication durant les activités de groupe.

²⁹ <http://definition.actufinance.fr/ma-tre-d-oeuvre-471/> accédé le 4 janvier 2011

Afin d'avoir une vue complète par rapport à la formation, l'organisateur se pose une inventaire de questions suivantes : « Où les participants seront-ils accueillis ? Y aura-t-il un service de réception ? Quelles indications seront données pour permettre aux participants d'accéder aux salles de travail ? Où pourront-ils téléphoner ? Où se trouvent les toilettes ? Où pourront-ils rencontrer le responsable de la session en dehors des séances ? (...) » De Ketele et al (2003 : 47). Les réponses à toutes ces questions fournissent à l'organisateur les informations essentielles au bon planning de la formation. Par exemple, si le logement se trouve loin de la salle de formation, il faut prévoir des moyens de se déplacer. Si la cafétéria s'ouvre à 10h 30, il vaut mieux de prendre la pause à cette heure-là, etc.

2.2.3.4. Le contexte.

Le contexte de la formation désigne les circonstances dans lesquelles se déroule la formation.

2.2.3.5. Le public cible.

Il s'agit du public visé par la formation.

2.2.3.6. La date.

Le maître d'ouvrage peut décider la date en considérant plusieurs facteurs comme la disponibilité des participants.

2.2.3.7. La durée.

La durée de la formation est déterminée par les besoins de formation et la quantité des informations à apprendre.

2.2.3.8. La composition de l'équipe de formateurs.

Il s'agit du personnel qui dispense la formation.

2.2.3.9. La finalité.

Selon De Ketele et al (2003), la finalité indique « un principe de pensée et d'action d'origine philosophique, politique, religieuse, pédagogique (...) choisi en fonction de sa valeur perçue et qui doit orienter le choix des objectifs, des méthodes (...) pour une action de formation ». Cela veut dire que la finalité d'une formation est une manière de penser ou d'agir qui peut

être d'origine didactique ou culturelle entre autres. Elle guide le choix des objectifs et des méthodes à utiliser pendant une formation. Pour trouver la finalité d'une formation, il faut se demander à quoi sert la formation. Selon Bloom (1975), une finalité est une « affirmation de principe à travers laquelle une société ou un groupe social identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation ». Elle donne des pistes à suivre pour le système éducatif et le registre approprié.

2.2.3.10. La méthodologie de réalisation de l'ABF et ses résultats.

Il s'agit de la démarche utilisée pour réaliser l'ABF ainsi que les résultats de cette analyse.

2.2.3.11. Le but.

Le but définit ce que les formés doivent être capables de faire à la fin de la formation en fonction des besoins de formation.

2.2.3.12. Objectifs

D'après Bloom (1975), cité par le site oasisfle³⁰, un objectif est « un énoncé d'intention décrivant le résultat attendu à la suite d'une action en pédagogie ». C'est-à-dire qu'un objectif expose ce que l'apprenant doit être capable de faire à la fin d'une séquence de formation.

La formulation des objectifs de formation se fait à partir des compétences que les formés doivent avoir acquis à la fin d'un déroulement de formation. Pour comprendre l'expression des objectifs, nous nous appuyons sur l'acronyme anglais « SMART » (Specific, Mesurable, Result oriented, Time framed) cité par le site projectsmart³¹.

Tout d'abord, « Specific », signifie que les objectifs doivent être précis étant donné qu'un objectif s'intéresse à l'acquisition d'une compétence. Les objectifs spécifiques décrivent dans le détail ce qu'il est attendu des apprenants au terme d'apprentissage. Ils font référence aux apprenants et doivent donc montrer cet aspect. Par exemple, « à la fin de cette formation, les enseignants seront capables d'intégrer la vidéo dans leur enseignement ». Pour formuler les objectifs, des verbes d'action sont utilisés.

³⁰Idem.

³¹<http://www.projectsmart.co.uk/smart-goals.html> accédé le 14 décembre 2010.

Pour ce qui est du concept « Mesurable », les objectifs doivent être mesurables. Les objectifs doivent « être formulés en termes de comportement observable et mesurable³² ». Cela veut dire que, pour vérifier si les objectifs sont atteints, il faut avoir des résultats visibles. L'objectif doit fournir une démarche pour mesurer une action visible afin de vérifier s'il est atteint. A cette fin, il doit indiquer les modalités d'accomplissement. Pour être capable de mesurer la réalisation d'un objectif, il faut l'exprimer par des verbes d'action, comme nous l'avons déjà évoqué plus haut. Il est conseillé d'utiliser des verbes tels que 'citer' ou 'énumérer'. Il est recommandé d'éviter les verbes qui ne décrivent pas l'action, comme 'savoir', 'discuter', 'comprendre' ou 'apprécier', étant donné qu'il n'est pas possible de mesurer l'appréciation ou même une discussion.

Par ailleurs, « Result oriented », signifie que les objectifs se portent vers un but préétabli. Ceci suppose qu'ils doivent être formulés par rapport aux résultats à atteindre.

A dernière vue, pour le terme « Time framed », les objectifs doivent être atteints pendant une durée spécifique. L'objectif doit être réaliste par rapport au temps attribué à l'exécution d'une tâche donnée.

2.2.3.13. Les modules qui la composent.

Les modules sont les unités qui subdivisent la formation en fonction du contenu. Ils sont subdivisés encore en plusieurs rubriques que nous traitons en détail plus tard.

2.2.3.14. Le coût

Il s'agit du coût des ressources pour réaliser la formation.

2.2.3.15. Les modalités d'évaluation.

Les modalités d'évaluation indiquent la démarche prévue pour évaluer la formation.

2.3. Les modules.

Pour cette sous-partie, nous examinons ce qui figure dans les modules de la formation. À priori, nous évoquons l'intitulé. Puis, nous exposons la durée, les prérequis, les objectifs du

³²<http://www.ymca-cepiere.org/guide/docs/objectifs.htm> accédé le 20 juillet 2010.

module, les contenus, les activités pédagogiques, les supports utilisés, les modalités de travail ainsi que les modalités d'évaluation des apprentissages.

2.3.1. L'intitulé.

L'intitulé désigne le titre du module, qui est déterminé après la réalisation de l'ABF selon le contenu.

2.3.2. La durée.

Il s'agit de la durée du module.

2.3.3. Les pré requis.

Il s'agit des conditions préalablement nécessaires à l'exercice d'une fonction.

2.3.4. Les objectifs du module.

Les objectifs du module désignent ce que les formés doivent être capables de faire à la fin du module en fonction des besoins, du but et des finalités. Ils sont formulés en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir que les formés devront posséder à la fin de la formation pour atteindre les objectifs prévus.

2.3.5. Les contenus.

Le contenu indique les informations à acquérir durant la formation. Selon De Ketele et al (2003), le contenu peut être des faits, des explications, des idées ou des rapports entre les faits et les idées.

2.3.6. Les activités pédagogiques.

Les activités pédagogiques signalent les activités didactiques.

2.3.7. Les supports utilisés.

Les supports sont les documents dont s'appuie le formateur pour faciliter l'apprentissage.

2.3.8. Les modalités de travail.

Les modalités de travail définissent la démarche que le formateur utilise pour réaliser les activités. Il s'agit de la façon dont les participants sont amenés à travailler lors de la formation qui peut être en binôme, en trinôme, en sous-groupe etc.

2.3.9. Le matériel nécessaire.

Selon De Ketele et al (2003), le matériel nécessaire pour mettre en place une session de formation doit être établi selon les besoins de la formation. Pour créer cette liste, il faut répondre à la question suivante : de quoi aura-t-on besoin durant la session ? D'après De Ketele et al (2003 : 48), cette liste peut comporter : « papier, crayons, feutres, machines à écrire et fournitures, machines à photocopier, tableaux et craies, écran et rétroprojecteur et transparents. De plus, selon les méthodes d'enseignement, cette liste peut inclure : magnétophone, magnétoscope et écran, projecteur de films, micro-ordinateur ». La disponibilité des supports précédents assure l'organisateur de l'adéquation des supports pendant la formation.

2.3.10. Les modalités d'évaluation des apprentissages.

L'efficacité d'un plan de formation se montre dans l'évaluation. D'après De Ketele et al (2003), il existe deux types d'évaluation, l'évaluation intermédiaire et l'évaluation terminale. L'évaluation intermédiaire permet aux participants et aux formateurs de se réorienter. Pour ce qui est de l'évaluation terminale, elle permet aux participants de vérifier les acquis obtenus durant la session, ainsi que d'envisager une démarche pour accentuer les compétences acquises. Par rapport à l'évaluateur, l'évaluation terminale offre des informations importantes pour réaliser le bilan à la fin de la formation. Le module de formation prévoit les méthodes d'évaluation pour établir l'acquisition de compétences par les participants.

2.4. Exemples de plans de formation.

Nous analysons ici quelques exemples de plans de formation afin de créer le nôtre. Pendant les cours d'ingénierie de la formation d'enseignants de FLE à UCT, nous avons vu plusieurs plans de formation. Nous avons vu celui de Marty (2003) pour les futurs enseignants de français au niveau primaire et secondaire en Géorgie et aussi celui de Dasylya-Coulange (2007) pour l'Alliance française d'Accra. Nous élaborons ci-dessous la démarche suivie dans le cadre de ces plans de formation.

À priori, analysons le plan de formation des futurs enseignants de français en Géorgie. À première vue, le plan présente le cahier des charges, c'est-à-dire un document analysant de manière intégrale ce que le commanditaire souhaite de l'accomplissement de la formation. Plusieurs rubriques s'y trouvent. Le rappel du contexte vient en premier lieu. En ce moment,

l'enseignement du français en Géorgie n'est plus adéquat par rapport aux besoins des apprenants. Cette inadéquation relève aussi d'autres facteurs qui comprennent la politique éducative, de sorte qu'il est nécessaire de reformer les enseignants de français et de modifier la formation initiale de ces derniers. L'université de Tbilissi avec le soutien de l'Ambassade française en Géorgie réalise cette tâche. Puis, les objectifs stratégiques et opérationnels du projet sont cités. Afin de reformer l'enseignement du français en Géorgie, il faut avoir des enseignants qui sachent écouter et réagir aux besoins de leurs apprenants ainsi qu'aux suggestions du ministre de l'éducation nationale.

De plus, les objectifs de formation sont énumérés. Le plan de formation a pour objectif de former les enseignants à communiquer efficacement avec leurs apprenants, à encourager l'apprentissage de leurs apprenants à travers l'étude de leur comportement et à prendre des décisions dans leurs salles de classe.

En outre, le plan fournit des informations sur les intervenants et les ressources humaines. Il y a quatre formateurs de l'université qui participent à la formation. Puis, les bénéficiaires de cette formation sont nommés. Cette formation est réservée à tous les futurs enseignants de français au niveau primaire et secondaire en Géorgie. En ce qui concerne les ressources matérielles, en ce moment, il n'y en pas assez. Il faut construire de nouvelles salles de cours et une bibliothèque pédagogique.

Le plan de formation prévu comprend 9 modules. Pour chaque module, le titre est fourni. Puis, les objectifs de la formation ainsi que les modalités de travail sont élaborés. L'approche pédagogique est également énoncée. Pendant cette formation, les enseignants ont l'occasion d'utiliser les nouveaux manuels qu'ils vont utiliser pendant leur enseignement.

Le dispositif d'évaluation révèle que les apprenants vont passer les examens de DELF/DALF. En ce qui concerne la culture, ils vont réaliser des dossiers et des exposés sur des thèmes culturels. Le volume et la planification définissent les heures attribuées à la formation. Ensuite, les objectifs opératoires sont élaborés. Ces objectifs soulignent ce que les apprenants seront capables de faire à la fin de l'apprentissage. Pour marquer la progression des apprenants, les formateurs utiliseront les niveaux de référence du Cadre Européen Commun et les grilles de descripteur. En dernier lieu, se trouve le contenu des modules.

Le plan de formation pour l'Alliance française d'Accra suit aussi la démarche ci-dessus sauf qu'il comprend une partie consacrée à l'analyse des besoins. Il est divisé en deux volets. Le premier volet est sous-divisé en neuf modules. Le deuxième volet est composé d'un seul module. Les sessions de formation sont aussi détaillées.

Plusieurs sites Internet proposent des exemples de plans de formation. Par exemple, le site des travaux publics et des services gouvernementaux du Canada en propose un. Celui-ci suit plus au moins la démarche décrite ci-dessus, sauf qu'il fournit les responsabilités du personnel qui réalise la formation. Pour ce plan, il faut encore déterminer les qualifications préalables des participants. Il prévoit l'enregistrement des cours magistraux qui serviront de point de référence dans l'avenir. Pour l'évaluation, il prévoit l'observation au poste de travail comme moyen d'évaluer les participants.

Ce chapitre nous a permis d'analyser des informations qui existent au sujet de la formation. Nous avons essayé d'éclaircir la notion de « plan de formation ». Les exemples de plans de formation que nous avons proposés, nous ont donné un aperçu de la construction d'un plan de formation. Le chapitre qui suit est consacré à la revue de la littérature au sujet de l'évaluation d'une formation.

Chapitre 3.

Evaluation de la formation.

3.0. Introduction.

Comme indiqué dans le chapitre précédent, ce chapitre envisage d'examiner les informations existant au sujet de l'évaluation de la formation. L'évaluation joue un rôle important dans la détermination de la réussite ou l'échec d'une formation. Selon le site BIEF³³, l'évaluation d'une formation est devenue un besoin indispensable. Les établissements ne peuvent pas se contenter de former leur personnel juste pour le plaisir, étant donné que la formation prend du temps et que sa réalisation coûte cher.

Dans ce chapitre, nous examinons la démarche à suivre pour mettre en place l'évaluation d'une formation. Tout d'abord, nous apportons des précisions sur la notion d'« évaluation ». La deuxième partie du chapitre porte sur les démarches de l'évaluation alors que les moments de l'évaluation en constituent la partie qui suit. La partie suivante permet de découvrir et de suivre d'une façon globale les différents niveaux de l'évaluation. De surcroît, la tâche suivante est d'énumérer les difficultés rencontrées par l'évaluateur. En dernier lieu, nous examinons les outils dont on se sert pour évaluer la formation.

3.1. Définition.

D'après De Ketele et al (2003 : 219), évaluer est un « processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision ». Ceci suppose que l'évaluation est une démarche qui consiste en la collecte des informations appropriées qui permettent de faire une comparaison entre l'objectif visé et le résultat obtenu afin d'émettre un jugement de valeur. Ces informations peuvent comprendre l'utilisation des acquis, les réactions des participants par rapport à la formation et les acquisitions de compétences. Bonniol et Vial (2006 : 65), définissent l'évaluation comme « une comparaison entre un produit réel et un modèle de référence (...) ».

Il y a deux types d'évaluation, l'évaluation formelle et l'évaluation informelle. L'évaluation formelle est structurée et explicite comme, par exemple, l'utilisation d'un questionnaire en fin

³³<http://www.bief.be/index.php?s=3&rs=12&fuid=11&uid=52> accédé le 4 décembre 2010

de formation pour évaluer la satisfaction des participants. L'évaluation informelle est toute activité non structurée et spontanée. Il s'agit par exemple des conversations informelles sur une formation qui vient de se terminer. D'après Bonniol et Vial (2006), il existe aussi une évaluation « quantificatrice » dont l'objet est de collecter des données comptées. Cette évaluation accentue les résultats calculables.

3.2. Les étapes de l'évaluation.

Afin de réaliser une évaluation, il faut suivre une démarche. Dans cette sous-partie, nous examinons les étapes selon De Ketele et al (2003).

3.2.1. Déterminer la décision à prendre.

À priori, il faut décider de ce qui va être évalué, la qualité de la formation par exemple. Il s'agit également de lister les résultats attendus.

3.2.2. Enoncer clairement les critères d'évaluation.

Afin de réaliser l'évaluation d'une session de formation, il faut clarifier les critères d'évaluation. Suivant De Ketele et al (2003), il est également nécessaire de clarifier la raison qui a mené à l'adoption de ces critères. Tout ceci aboutit dans la production des cahiers des charges de l'évaluation.

3.2.3. Recueillir les informations pertinentes.

D'après De Ketele et al (2003), en ce qui concerne cette étape, il s'agit de récolter des informations appropriées par rapport à l'objectif visé et aux critères choisis. Ces informations sont recueillies en utilisant des outils de la collecte des données tels que le questionnaire parmi autres.

3.2.4. Confronter les critères retenus et les informations recueillies.

Les problèmes à résoudre sont hiérarchisés afin de produire une analyse de l'évaluation. L'objectif est de comparer les résultats actuels et les résultats attendus de la formation afin de produire une synthèse des informations collectées.

3.2.5. Formuler des conclusions

Finalement, il faut formuler des conclusions. Comme le soulignent De Ketele et al (2003), la réalisation de cette étape s'appuie sur la bonne réalisation des étapes précédentes. Il s'agit de l'interprétation des résultats. La comparaison des critères avec les informations récoltées amène à un résultat. Selon De Ketele et al (2003), les conclusions doivent être claires pour aider la prise de décision. La personne qui réalise cette étape peut être une personne autre que celle qui a réalisé l'évaluation.

3.3. Les moments de l'évaluation.

Nous examinons ici les moments de l'évaluation. L'évaluation est réalisée pendant trois moments du processus de formation. Elle est réalisée avant, durant et après la formation.

3.3.1. Avant la formation.

Selon De Ketele et al (2003), avant la formation, il s'agit de réaliser une évaluation diagnostique pour s'assurer que la formation est correctement planifiée et que les ressources nécessaires sont disponibles. Afin d'organiser une formation, il faut réaliser un plan détaillé de tout ce qu'il y a lieu d'apercevoir pour permettre la réalisation de la formation. Il s'agit aussi, d'incorporer d'une manière coordonnée tous les éléments qui doivent être pris en compte et d'établir les étapes distinctes de leur réalisation. Selon De Ketele et al (2003 : 28), la planification de la formation se réalise en trois domaines suivants : « organisationnel, pédagogique et scientifique ». Pour le domaine organisationnel, le planificateur réalise un ensemble de ressources qui peuvent être humaines ou matérielles afin de préparer pour la formation. En ce qui concerne le domaine pédagogique, il s'agit d'établir les démarches ajustées aux participants afin d'atteindre les objectifs prévus. Par rapport au domaine scientifique, après avoir établi la quantité des connaissances et des compétences que les participants doivent acquérir ou développer, il faut les découper selon les thèmes. Il faut ensuite indiquer des intervenants appelés à les traiter.

Pour cette évaluation, il s'agit également d'établir le niveau du formé avant le commencement de l'apprentissage afin de formuler les objectifs d'apprentissage. Selon Tagliante (2005), plusieurs démarches sont possibles pour établir l'état initial du formé. Tout d'abord, le formé peut s'auto-évaluer en utilisant une grille d'auto-évaluation fournie par l'organisateur de la formation afin de connaître l'écart entre ce qu'il sait déjà et ce qui lui reste à apprendre. Par ailleurs, il est possible de réaliser des tests d'aptitudes pour définir si le formé est capable de suivre la formation prévue. Les tests de niveau permettent au formé

d'avoir une idée précise de ses compétences, ceci lui donne l'opportunité de connaître ses points faibles et de prendre les décisions qui concernent son apprentissage. Cette démarche donne au formé les moyens d'anticiper sur sa conduite des objectifs, ceci lui donne une possibilité de réflexion sur l'organisation du parcours de formation. Cette connaissance lui permet de découvrir lui-même la démarche possible pour faciliter l'amélioration de ses compétences afin de réfléchir d'une manière critique sur son activité pédagogique. Selon Hilton (2003 : 09), cette évaluation « permet de faire le point sur les connaissances acquises, elle est aussi l'occasion pour l'apprenant de mobiliser ses connaissances ». Le but de cette évaluation pour le formé, est de découvrir les tactiques efficaces d'apprentissage et de choisir sa stratégie d'apprentissage.

Plusieurs évaluations diagnostiques sont réalisées sous forme d'entretiens oraux ou questionnaires selon la démarche de la personne qui collecte les données. Une évaluation diagnostique est une évaluation qui « a pour fonction de repérer les forces et les faiblesses d'un formé et d'en rechercher les causes pour prendre les décisions d'ajustement qui s'imposent » (De Ketele et al, 2003 : 219). L'évaluation cherche à établir une démarche à suivre pour la formation par rapport aux connaissances du formé.

Pour ce qui est de la formation, cette fonction de l'évaluation sert à établir les besoins de formation afin de formuler les objectifs à travers la réalisation de l'ABF. La connaissance de ces informations permet au formateur de penser à la démarche qu'il adoptera pour réaliser les objectifs prévus. Par ailleurs, cette connaissance permet au formateur de prévoir les modalités de l'organisation de la session de formation aussi bien que les modalités de l'évaluation parmi d'autres éléments de la préparation pour une formation. Ci-dessous, se trouve un exemple de fiche d'auto-évaluation. La réalisation de cette fiche a été inspirée par l'étude de Tagliante (2005 : 79)

Je suis capable...			
d'enseigner la grammaire			
de donner des consignes claires			
d'expliquer autrement si les apprenants ne comprennent pas			
de corriger l'oral			
Compétence :	date	date	date
confirmée			

en cours d'acquisition			
non encore acquise			

La fiche ci-dessus énumère les critères d'évaluation choisis par l'évaluateur. Il est possible d'adapter cette fiche selon ce que l'évaluateur a décidé d'évaluer. Les évalués cochent dans la bonne case et ils indiquent les compétences acquises, celles qui sont en train d'être acquises et celles déjà acquises. Ils indiquent aussi la date à laquelle la compétence a été acquise.

3.3.2. Pendant la formation.

Dans un deuxième temps, l'évaluation se réalise durant la formation afin d'établir la réaction et les progrès des participants. Cette évaluation à mi-parcours donne l'occasion de découvrir les méprises et de réorganiser la démarche de formation, si nécessaire. D'après Tagliante (2005), cette évaluation comprend la prise d'information continue qui a l'objectif de contrôler le processus de formation. Son but majeur est d'analyser les progrès du participant durant la formation afin de prendre une décision par rapport aux progrès faits. Il n'est pas possible de tout évaluer, de manière que le formateur se concentre sur les informations essentielles dans la vie professionnelle des participants et par rapport aux objectifs visés. Cette évaluation durant la formation donne l'occasion à tous les acteurs d'observer l'acquisition des compétences à chaque étape. Il importe que nous soulignons le fait que cette analyse peut résulter dans le changement de stratégie d'enseignement ou même d'apprentissage.

Pour le formateur, il se sert de l'évaluation à mi-parcours pour établir si les objectifs sont atteints à la fin d'une étape donnée durant la formation. Cette évaluation a pour but d'établir également si le formateur suit la bonne piste. Pour le formateur, il s'agit de juger l'efficacité de la méthode d'enseignement. S'il y a besoin, le formateur revient sur les points incompris par les participants. Le formateur utilise les résultats de cette évaluation pour tirer des conclusions afin d'améliorer sa pratique. Par rapport aux participants, ils ont besoin d'être informés des progrès qu'ils font et de l'écart qui existe entre ce qu'ils savent faire et ce qui leur reste à acquérir. Afin de progresser, un individu doit être immédiatement informé de ses résultats dès qu'ils sont disponibles.

Par ailleurs, à cette étape, si les participants ne sont pas satisfaits, il est toujours possible de changer les méthodes d'apprentissage prévues par le formateur. L'évaluation est aussi un

outil de la mise au point des connaissances pour les participants à un moment donné pendant la formation en ce qui concerne les objectifs visés.

3.3.3. Après la formation.

Dans un troisième temps, l'évaluation à la fin de la formation fournit un bilan des compétences acquises, celles en cour d'acquisition et celles qui restent à acquérir. Le formateur décide des critères à évaluer. L'évaluation après une formation s'appelle « évaluation à posteriori ». Elle prend souvent la forme d'une évaluation sommative. D'après De Ketele et al (2003), le but est de vérifier l'accomplissement des objectifs de la formation.

De plus, l'évaluation à la fin de la formation est réalisée sur la base des résultats de la formation. Tagliante (2005) appelle cette évaluation « inventaire », ce qui a pour objectif de mesurer le degré d'acquisition des compétences par l'apprenant sur une session d'apprentissage complète.

En outre, nous devons insister sur le fait que cette évaluation finale permet d'évaluer le succès ou l'échec de la formation. Selon De Ketele et al (2003), l'objectif est de vérifier la réalisation des objectifs de la formation entière. Cette évaluation donne aussi un bilan de la session de formation même s'il est trop tard pour rectifier les fautes soulevées pour la formation actuelle, les résultats pourront constituer la base qui servira à améliorer les formations qui seront réalisées dans l'avenir.

3.4. Les différents niveaux d'évaluation en formation.

Nous allons éclaircir les niveaux d'évaluation en formation ci-dessous. Kirkpatrick a créé son modèle de niveaux d'évaluation en 1959, modèle qui fait écho aux idées conçues par De Ketele et al (2003). D'abord, nous examinons le niveau concernant l'évaluation des connaissances et des savoir-faire acquis. Ensuite, nous exposons ce que recouvre le niveau destiné à évaluer le déroulement de l'action de formation. Finalement, nous parlons de l'évaluation des effets de la formation sur les comportements professionnels.

3.4.1. Evaluer les connaissances et les savoir-faire acquis.

Ce niveau d'évaluation évalue les connaissances et les savoir-faire acquis lors de la formation. L'objectif de cette évaluation est de déterminer si les participants ont acquis les connaissances et les savoir-faire visés. Cette évaluation permet aux formés et au formateur de définir et de jauger l'apprentissage acquis ainsi que la progression accomplie. De plus, il

s'agit de prendre des décisions didactiques. Pour le formé il s'agit de décider s'il est nécessaire de continuer la formation ou de trouver d'autres méthodes d'apprentissage. Par rapport au formateur, il s'agit de réguler son action s'il est nécessaire.

Pour réaliser cette évaluation, les objectifs doivent être clairement énoncés avant l'évaluation. Les objectifs pédagogiques servent de référentiel pour l'évaluation. Meignant (2003), montre que la nature des objectifs de la formation inspire comment les compétences acquises seront évalués. Les objectifs principaux pour évaluer les connaissances et les savoir-faire acquis sont les suivants. D'abord, c'est pour évaluer l'efficacité de la formation. La formation doit répondre aux besoins des participants donc l'évaluation sert à établir à quel niveau ces objectifs sont atteints afin de décider si elle a offert une solution adéquate par rapport aux besoins identifiés pendant l'ABF. L'évaluation permet de décider s'il y a besoin de mettre en place une autre formation selon les résultats obtenus.

Cette évaluation soulève souvent l'opposition de certains participants étant donné que les gens n'aiment pas être évalués. Pour évaluer les habiletés, il est conseillé d'utiliser un test de performance c'est-à-dire les participants réalisent une activité de simulation des informations apprises lors de la formation. Afin de mesurer les connaissances, un test de papier-stylo peut être utilisé qui implique que les formés écrivent un contrôle afin de jauger leurs connaissances par rapport aux objectifs de la formation. Il est important d'utiliser les résultats de cette évaluation pour effectuer des actions pertinentes. Il faut savoir qu'un participant peut répéter des informations qu'il a apprises sans savoir les mettre en pratique. D'après Erikson (1990), il est indispensable d'évaluer les connaissances en les rapportant au contexte devront être mis en application.

Pendant la formation, l'évaluation est considérée comme moyen pour faciliter la rétention des formés. Étant donné que les formés savent qu'ils seront évalués, la qualité de leur participation est augmentée. Selon Kraiger (2002), il faut créer des outils d'évaluation qui donnent aux participants l'occasion de démontrer les acquis cognitifs, affectifs et comportementaux, étant donné que l'objectif est celui d'évaluer l'apprentissage et non pas le participant. L'évaluateur doit savoir clairement ce qu'il attend, ce qui signifie que les objectifs de l'évaluation doivent être clairement énoncés.

Il existe plusieurs outils pour réaliser cette évaluation. Nous présentons l'étude Barzucchetti et Claude (1995). Ci-dessous se trouve un aperçu de l'étude Barzucchetti et Claude (1995), qui énumère les outils d'évaluer les connaissances et les savoir-faire acquis selon le domaine à évaluer.

Domaine	Techniques et outils d'évaluation
Cognitif	Questionnaire écrit « réponse à fournir » ou à choix multiple Interrogation orale Test d'intelligence Problème à résoudre Etude de cas Dossier projet à créer Etude ou recherche à effectuer Rapport ou synthèse à rédiger Simulation
Psychomoteur	Test psychomoteur Travaux pratiques, manipulations Simulation de situation réelle
Affectif	Jeu de rôle Simulation de situation réelle

Les tests d'intelligence mesurent la capacité, ou l'aptitude, actuelle générale de fonctionnement intellectuel pour évaluer le domaine cognitif. Les outils comme les tests de maîtrise procédurale, ou la résolution de problèmes, peuvent être utilisés pour évaluer le domaine psychomoteur après modification. Pour les outils cognitifs, il s'agit des outils relatifs à la connaissance qui travaillent sur l'intelligence. Les outils affectifs relèvent de la sensibilité et des sentiments et non de la raison.

3.4.2. Evaluer le dispositif de formation.

L'évaluation d'une formation désigne l'appréciation du déroulement de la formation. C'est une action de comparer la condition initiale et la condition finale. Il y a plusieurs raisons pour réaliser l'évaluation du dispositif de formation. Tout d'abord, l'évaluation cherche à améliorer les aspects de la formation tels que le contexte, le matériel, les méthodes

pédagogiques, le formateur, les supports parmi d'autres. Par ailleurs, selon Archambault (2003), cette évaluation a pour but de déterminer si les actions prévues dans le plan de formation ont été respectées lors de la formation d'une manière cohérente et efficiente. De plus, le but de cette évaluation est de vérifier l'adaptation de la formation aux espérances du maître d'ouvrage et des participants. En outre, il s'agit de réguler le dispositif en cours d'action et de repérer les améliorations à apporter à la fin de l'action.

Evaluer la satisfaction des participants est une démarche d'évaluation d'une formation la plus commune dans les établissements. Cette évaluation est aussi appelée, « évaluation des réactions » et « évaluation à chaud ». Elle s'appelle « à chaud » parce qu'elle se réalise dès que la formation se termine. L'objectif de cette évaluation est de collecter des données sur ce que ressentent les participants lors de la formation qu'ils viennent de suivre. Connaître les réactions des participants aide à décider qui devrait participer aux prochaines formations. Ceci aide également à améliorer les formations qui suivent ou à maintenir la démarche utilisée dans la formation actuelle.

D'après Kirkpatrick (1959), pour qu'une formation soit efficace, elle doit susciter des réponses favorables de la part des participants. Souvent, cette satisfaction est exprimée dans un formulaire de satisfaction où les participants expriment leur niveau de satisfaction par rapport aux activités de la formation. Nous allons traiter ce formulaire plus tard dans cette étude. Dans son étude, Kirkpatrick (1959) constate que les responsables de formation s'appuient sur les opinions des participants pour maintenir ou pour arrêter la mise en place d'une formation dans l'avenir. Philips (1997) estime que la satisfaction des participants est le but d'une évaluation. Barzucchetti et Claude (1995) croient qu'évaluer la satisfaction des participants est une manière définitive de rendre les participants actifs dans leur formation puisqu'ils font partie du processus de la prise de décisions.

Selon Reitz (1997), il y a quatre critiques par rapport à ce niveau d'évaluation. D'abord, les réponses fournies par les participants sont subjectives. Même si deux personnes suivent simultanément la même formation elles peuvent avoir des avis différents. Afin de prendre une décision à partir de ces résultats, il faut procéder prudemment. De plus, la fiche de bilan de stage s'appuie sur des événements passés, dont les participants ne s'en souviennent qu'une partie. Ensuite, les participants remplissent rapidement les questionnaires à la fin de la formation, avant leur départ, ce qui donne des réponses inexactes. En outre, même si les

responsables assurent les participants de l'anonymat de leurs réponses, il est toujours possible de fournir des réponses fausses. De plus, Kraiger (2002) observe que les nouveaux participants ne possèdent pas les compétences ou les connaissances adéquates afin de juger l'efficacité du formateur ou la durée de la formation. Pour éviter ce problème, les responsables peuvent s'appuyer sur la connaissance des participants avec plus d'expérience, c'est-à-dire, ceux qui ont déjà suivi des formations dans le passé.

Selon les objectifs visés, il est possible d'utiliser les outils suivants : l'observation des réactions durant la formation, l'expression personnelle du degré de satisfaction des formés ainsi que les entretiens individuels ou collectifs centré sur les difficultés rencontrées. La fiche de bilan de stage est un des outils pour évaluer la satisfaction des participants lors d'une formation. Après une formation, les participants remplissent une fiche de bilan de stage pour démontrer leur satisfaction. Le but de cette fiche est de découvrir l'avis des participants sur la manière dont la formation s'est déroulée.

Il y a plusieurs critères à évaluer dans la fiche de bilan de stage. Lee et Pershing (1999) proposent que cette fiche pose aux participants des questions qui relèvent des sujets suivants : les objectifs et le contenu du programme, le matériel du programme, le formateur ou facilitateur, les activités de la formation et la durée de la formation. L'évaluateur choisit les critères que les responsables croient être importants par rapport aux objectifs fixés pour l'évaluation. Pour réaliser cette fiche, il faut poser des questions qui quantifient la satisfaction pour faciliter l'évaluation des réponses. Ensuite, il faut encourager des explications écrites et les recommandations. Pour que l'enquête soit valable, il faut avoir les réponses de tous les participants. Les réponses de tout le monde assurent à l'évaluateur qu'il reçoit une vue globale de la formation. Surtout, il faut recevoir des réponses honnêtes afin de prendre une décision valable. Une manière certaine de recevoir des réponses honnêtes est d'assurer les participants de l'anonymat de leurs réponses. De plus, la fiche doit comporter un texte qui sert d'introduction afin d'énoncer les buts de la fiche ainsi que de faire appel à la coopération des participants. Cette introduction assure la confidentialité des informations collectées. A la fin de la fiche, doit figurer une conclusion qui sert à remercier les participants d'avoir participé à l'enquête.

Selon Pershing et Pershing (2001), plusieurs problèmes existent dans la conception de cette fiche au-delà de l'absence des éléments cités ci-dessus. Il faut éviter des questions qui visent à évaluer deux choses à la fois. Il faut éviter les questions subjectives qui suscitent des réponses que l'évaluateur veut entendre.

3.4.3. Evaluation des effets de la formation sur les compétences mises en œuvre en situation professionnelle.

Pour ce niveau, il s'agit de remarquer l'atteinte des objectifs par rapport aux conduites professionnelles réellement mis en pratique par les formés. Cette évaluation ne peut se réaliser qu'après la formation, lorsque les participants sont revenus sur leur poste de travail. Selon Kirkpatrick (1959), ce niveau d'évaluation veut établir le transfert des connaissances et des compétences acquises lors d'une formation vers des activités professionnelles. En effet, il s'agit de savoir comment la formation a modifiée le comportement d'un individu dans des situations professionnelles. « Evaluation des comportements » et « évaluation du transfert d'apprentissage » sont des termes couramment utilisés pour cette évaluation. L'expression « transfert des apprentissages » indique l'utilisation visible des connaissances acquises dans une situation professionnelle. Pour qu'il y ait transfert des acquis, il faut maintenir les compétences acquises lors d'une formation durant une durée spécifique. Cette évaluation se réalise en observant un individu en train d'exécuter ses tâches professionnelles.

3.4.3.1. Facteurs qui influencent le transfert de compétences.

Plusieurs facteurs influencent le transfert de compétences en situation de travail. Selon l'étude de Baldwin et Ford (1998), il y a trois types de facteurs qui jouent des rôles majeurs dans le transfert des compétences. Ces facteurs sont les caractéristiques du participant, la conception de la formation ainsi que l'environnement de travail. Par rapport aux caractéristiques du participant, le niveau de transfert des acquis est influencé par la motivation. D'après Noe et Smith (1986), cité par Yamil et Maclean (2001), la motivation est définie comme la détermination du participant à utiliser les compétences acquises de la formation en situation de travail. Les chercheurs ont établi que les participants qui sont très engagés dans leur emploi sont plus motivés pour apprendre et pour transférer leurs savoirs sur le lieu de travail. D'après Tannenbaum et al (1991), il a été constaté que le niveau d'atteinte des objectifs par les participants pendant la formation joue un rôle majeur dans le transfert des acquis à la situation de travail.

En ce qui concerne la conception de la formation, il y a plusieurs facteurs qui influencent le transfert des acquis. Baldwin et Ford (1988) ont établi quatre principes à cet effet. Tout d'abord, le principe des « éléments identiques » signifie que le niveau de transfert des acquis est amélioré si les éléments de la situation de formation sont identiques à ceux en situation de travail. Il y a ensuite les « principe généraux ». Il s'agit de la manière dans laquelle le transfert est facilité quand on apprend aux participants des savoir-faire ainsi que des savoirs. Selon Tamkin et al (2002), le principe de la « variabilité de stimuli » propose qu'il soit possible d'améliorer le transfert si le formateur emploie plusieurs types de stimuli en forme d'une variété d'activités. Le dernier principe s'intéresse aux « conditions de pratique ». Il s'agit de l'idée que les compétences apprises lors d'une pratique étendue dans le temps sont retenues plus longtemps que celles acquises par une pratique à courte durée.

Finalement, l'environnement de travail a un impact sur le niveau de transfert des acquis. Kirkpatrick (1998), propose quelques attitudes des directeurs des établissements qui ont un effet sur le transfert des acquis. Il y a l'attitude préventive qui implique que le responsable empêche le participant de mettre en œuvre ce qu'il a appris. L'attitude encourageante des responsables augmente le niveau de transfert des acquis. L'attitude exigeante indique que le responsable sait ce qui a été appris et qu'il est certain que les compétences acquises seront transférées en situation de travail. Par ailleurs, l'occasion de mettre en œuvre ce qui a été appris afin de les transférer en situation de travail influence le transfert des acquis. De plus, l'intervalle entre la fin de la formation et l'application des acquis en situation de travail a un effet sur le transfert de ces acquis. Il vaut mieux mettre en œuvre les acquis aussitôt que possible pour augmenter le niveau de transfert des acquis en situation de travail.

3.4.3.2. Conseils

Kirkpatrick (1998), propose quelques conseils pour réaliser cette évaluation. Il faut laisser assez de temps aux participants pour que les changements de comportement se réalisent. S'il est possible, il faut évaluer le participant avant et après la formation pour voir le changement qui se passe. Il faut interviewer une ou plusieurs personnes suivantes : le participant, son superviseur direct, ses subordonnées et d'autres observateurs au sujet de son comportement. Il faut réévaluer pendant des moments différents pour s'assurer des véritables résultats.

Il y a des limites dans la réalisation de cette évaluation. Selon Gaudine & Saks (2004), la plupart des recueils de données sont réalisés dans le court terme juste après la formation et ils ne sont pas refaits après un intervalle de temps plus long. Ceci implique que la rétention des acquis sur le long terme n'est donc pas connue. Pour surmonter cette limite, il vaut mieux effectuer un assortiment de données dans le court terme ainsi que dans le long terme.

Il y a plusieurs outils pour réaliser ce niveau d'évaluation. D'après Barzucchetti et Claude (1995), il est possible d'effectuer une observation du comportement du participant en se servant d'une grille d'observation. C'est-à-dire l'évaluateur utilise une grille d'observation comportant les compétences que les formés sont censés d'avoir acquises lors de la formation. Pour évaluer ce niveau, Phillips (1997), propose les questionnaires de suivi ou d'enquête, les observations au travail et les entretiens avec les participants. Ces outils servent à évaluer la formation à froide. De plus, les formés peuvent réaliser des plans d'action après la formation sur un aspect lié à la formation reçue. Il s'agit de planifier comment ils envisagent mettre en pratique les informations apprises lors de la formation. Les participants peuvent aussi remplir une grille de diagnostic c'est-à-dire une grille qui énumère les compétences que les participants sont censés acquérir par rapport aux objectifs de la formation. La grille est divisée en quatre colonnes suivantes : compétences, reste à acquérir, en cours d'acquisition et acquises.

3.5. Les difficultés rencontrées par l'évaluateur.

L'évaluateur peut rencontrer des difficultés lors de la réalisation d'une évaluation. Ces difficultés peuvent être divisées en trois catégories, notamment les difficultés méthodologiques et techniques, celles psychologiques et psychosociologiques et celles institutionnelles ou stratégiques. Nous donnons un aperçu de ces difficultés ci-dessous.

3.5.1. Difficultés méthodologiques et techniques.

Selon le site BIEF³⁴, l'évaluation de l'efficacité d'une action de formation est complexe. Les outils opérationnels d'évaluation font défaut. Ceci implique que l'évaluateur ne reçoit pas toujours les résultats attendus.

³⁴<http://www.bief.be/index.php?s=3&rs=12&fuid=11&uid=52>, accédé le 4 décembre 2010

3.5.2. Difficultés psychologiques et psychosociologiques.

Les évalués peuvent fournir des réponses fausses pour faire plaisir à l'évaluateur, en ce qui concerne l'évaluation de la satisfaction. Le formateur doit se préparer psychologiquement à ce processus au cas où les formés ne l'apprécieraient pas.

3.5.3. Difficultés institutionnelles ou stratégiques.

Souvent, les évaluateurs ne sont pas formés à réaliser une évaluation et ils ne possèdent pas les stratégies pertinentes pour exécuter cette tâche. Par ailleurs, il est difficile de démontrer la fiabilité d'une évaluation par rapport aux résultats reçus, c'est-à-dire que, selon Meignant (2003), il est difficile, voire impossible, d'isoler les effets d'une seule formation.

Dans ce chapitre, nous avons tenté d'examiner l'évaluation d'une formation ainsi que les outils pour la réaliser. L'évaluation est la dernière tâche dans la réalisation d'une formation. C'est l'évaluation qui détermine si l'exécution d'une formation a réussi selon les attentes du formateur et des participants. Nous avons vu que l'évaluation sert comme piste pour améliorer les formations qui suivent en tenant compte des erreurs commises lors de la formation précédente.

A présent, nous passons à la partie pratique et nous allons nous servir des informations précédentes pour élaborer notre propre plan de formation. Dans le chapitre suivant, nous exposons la démarche que nous avons suivie pour collecter les données dans cette optique ainsi que les résultats de cette démarche.

Chapitre 4.

L'enquête auprès des enseignants de FLE à Mutare.

4.0. Introduction.

Le lecteur sait déjà que ce chapitre fait partie de la partie pratique. Notre propos porte sur la démarche que nous avons suivie pour collecter les données sur le terrain auprès des enseignants de FLE dans les écoles secondaires de Mutare au Zimbabwe dans le but de recueillir des informations pertinentes pour l'ABF afin de réaliser notre plan de formation.

En ce qui concerne le plan de ce chapitre, tout d'abord, nous présentons les participants de cette enquête. Nous déterminons ensuite, le profil requis d'un enseignant de FLE à partir d'un référentiel de compétences. Par ailleurs, nous déterminons le profil réel de l'enseignant de FLE. A cette fin, nous exposons la démarche que nous avons suivie pour récolter les données sur le terrain ainsi que les outils que nous avons utilisés. Ces outils se trouvent en annexes 2, 3 et 4. Puis, nous déduisons les besoins de formation.

4.1. Les participants.

Les participantes de cette enquête sont toutes des professeurs femmes, par conséquent nous allons utiliser le mot 'enseignantes'. Les enseignantes qui ont été choisies pour participer à cette enquête enseignent le FLE depuis plusieurs années. Elles enseignent à tous les niveaux du FLE à l'école secondaire. Aucune de ces participantes n'a de formation en FLE. Le tableau ci-dessous donne un aperçu des enseignantes qui ont participé à notre enquête.

<u>Ecole.</u>	<u>Nom de l'enseignante.</u>	<u>Diplôme obtenu.</u>	<u>Niveau enseigné.</u>
Hillcrest Collège	Mme Mastara	Licence en français et en portugais	Form 1 ³⁵ jusqu'à form 6 ³⁶
Hillcrest Collège	Mme Jonato	Licence en français	Form 1 jusqu'à form 6

³⁵Le Form 1 correspond à la première année au collège en France.

³⁶Le Form 6 correspond au Baccalauréat en France.

Mutare Girls High School	Mme Buzuzi	Licence en français et en portugais	Form 1 jusqu'à form 6
Mutare Professional Collège	Mme Dendera	Licence en français en cours d'acquisition	Form 1 jusqu'à form 6

4.2. Le profil requis de l'enseignant de FLE.

Le profil requis de l'enseignant de FLE est présenté dans le référentiel de compétences qui se trouve en annexe 1. Il s'agit d'un référentiel que nous avons vu pendant le cours d'ingénierie de la formation d'enseignants de FLE à UCT. Il a été réalisé à partir du référentiel des compétences du professeur des écoles stagiaires en fin de formation initiale³⁷. Ce référentiel énumère de façon non-exhaustive les compétences que doit posséder un enseignant de FLE. Il est divisé en trois catégories, notamment, les compétences relatives à la discipline enseignée, les compétences relatives aux situations d'enseignement/apprentissage ainsi que les compétences relatives à la conduite de classe. Les compétences de chaque catégorie sont divisées en sous-groupes suivants : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-devenir pour la première catégorie. Pour les autres deux, elles sont divisées en savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir.

4.3. Le recueil des données.

Nous déterminons ici le profil réel de l'enseignant. A cette fin, nous révélons la démarche que nous avons adoptée pour récolter les données. Tout d'abord, nous exposons le questionnaire que nous avons distribué. Nous présentons ensuite la grille d'observation de classe et le guide d'entretien que nous avons réalisés.

4.3.1. Le questionnaire.

D'abord, nous avons distribué des questionnaires aux enseignantes de FLE à Mutare dans les écoles que nous avons mentionnées plus haut. Le questionnaire que nous avons réalisé à partir des exemples que nous avons vus pendant le cours d'ingénierie de la formation d'enseignants de FLE à UCT se trouve en annexe 2. De plus, nous avons utilisé un modèle

³⁷ http://www.versailles.iufm.fr/pdf/referentiel_pe.pdf accédé le 23 novembre 2010

extrait du site dismoitz³⁸ pour nous aider à compléter notre questionnaire. Nous avons repris des sous-titres de ce questionnaire que nous avons cru être pertinents par rapport à notre enquête. Nous avons également repris la partie « relation avec les apprenants ». Le questionnaire que nous avons utilisé est divisé en sept catégories qui sont décrites ci-après.

a) Le profil personnel de l'enseignant.

D'abord, le questionnaire cherche à établir le profil personnel de l'enseignant. Ces informations personnelles nous aident à comprendre le statut actuel de l'enseignant. Pour commencer l'enquête, le questionnaire cherche à trouver le niveau auquel enseigne l'enseignant. Le questionnaire cherche ensuite à établir l'expérience de l'enseignant et les écoles où il a déjà enseigné. Puis, l'enseignant doit indiquer ses points faibles et ses points forts. Par ailleurs, le questionnaire interroge l'enseignant sur comment il compte résoudre ses points faibles. L'enseignant doit ensuite exposer les manuels qu'il utilise dans son enseignement. L'enquête se concentre ensuite sur les supports pédagogiques qu'utilise l'enseignant. Par la suite, les questions sur les méthodes d'enseignement cherchent à établir la méthode d'enseignement que l'enseignant pense suivre et si l'enseignant utilise déjà l'approche actionnelle. En dernier lieu, le questionnaire vérifie si l'enseignant a accès à Internet.

b) La formation initiale.

La deuxième partie du questionnaire est consacrée à la formation initiale de l'enseignant. Il est important de savoir quand et où l'enseignant a eu sa première formation car cela nous aide dans la préparation de notre formation. En outre, le répondant doit indiquer le diplôme qu'il a obtenu lors de cette formation. De plus, il faut indiquer s'il a déjà suivi une formation initiale dans l'enseignement du FLE, le diplôme qu'il a obtenu ainsi que l'année où ce diplôme lui a été remis. S'il a déjà suivi une formation en FLE, le répondant doit fournir les enseignements qu'il a suivis pour se former à la profession de professeur de français.

c) Formation continue.

En ce qui concerne la formation continue, l'enseignant doit indiquer s'il a déjà suivi une autre formation après sa formation initiale. Si oui, il doit préciser le diplôme qu'il a obtenu et l'année où il l'a obtenu. Par ailleurs, le répondant doit indiquer s'il a déjà suivi une formation

³⁸ www.dismoitz.net/Analyser-les-besoins.html accédé le 5 juin 2010.

sur l'utilisation dans la classe de FLE d'outils tels que : les cassettes audio, les cédéroms, les sites éducatifs, les cassettes vidéo et la télé.

d) Compétences importantes.

Une question est prévue pour que l'enseignant puisse exposer les compétences qu'il croit être essentiel dans son statut actuel et dans sa carrière en général.

e) Relations avec les apprenants.

Par rapport aux apprenants, ce questionnaire cherche à connaître la relation entre l'enseignant et ses apprenants. Si l'enseignant a des problèmes avec ses apprenants, il peut les présenter ainsi que la façon dont il les surmonte. Ensuite, le répondant doit exposer ce qui est le plus difficile pour lui dans ses rapports avec ses apprenants. L'enseignant a le choix entre le manque de motivation, la difficulté de maintenir l'ordre dans la salle de classe, l'échec scolaire de certains apprenants et les différences de niveau au sein de sa classe. La partie « autre » lui donne l'occasion de préciser des points que le formulaire ne mentionne pas. Il doit également préciser s'il a déjà enseigné le français à une classe qui passe les examens nationaux³⁹. S'il a eu des problèmes avec ces classes, il peut les présenter et expliquer comment il les a résolus.

f) Commentaires et suggestions.

Cette partie donne au répondant l'occasion de dire ce qu'il croit être important mais qui n'a pas été soulevé dans le questionnaire. Ici, l'enseignant peut donner aussi son point de vue par rapport aux sujets soulevés dans le questionnaire.

4.3.2. L'observation de classe.

Alors que les enseignantes qui faisaient partie de l'échantillon ont toutes répondu au questionnaire et ont été interviewées, une seule participante a été observée en classe. Nous avions prévu d'assister aux cours de français dans toutes les trois écoles de notre échantillon. Cependant, cela n'a pas été possible parce que nous sommes rentrée du Cap juste au moment où les examens nationaux commençaient. Nous abordons ce sujet en détail dans le chapitre six.

³⁹ Les examens nationaux comprennent les examens de O level et de A level que nous avons vus dans l'introduction.

Pour compléter l'ABF, il fallait aller sur le terrain pour voir ce qui se passe vraiment. L'objectif principal de faire une observation de classe était de recueillir les informations requises afin de formuler les objectifs de formation. Le fait de pouvoir assister aux cours, nous a donné une vue complète et authentique de la situation dans la salle de classe. C'était ainsi que nous avons pu voir comment l'enseignante met en place ses cours et aussi sa relation avec ses apprenants dans la pratique. Pendant notre observation de classe, il a été possible de voir ce qui ne peut pas être exprimé à l'écrit, comme le comportement non-verbal du sujet. Cela nous a donné aussi l'opportunité de bien comprendre ce que l'enseignante écrit dans le questionnaire ou bien ce qu'elle dit lors de l'entretien personnel.

Pour mener à bien l'observation de classe, nous avons prévu une grille d'observation qui figure en annexe 3. Nous avons réalisé cette grille à partir des exemples que nous avons vus durant le cours de didactique du FLE à UCT tels que la grille d'observation de cours à l'Alliance française du Cap. Nous avons aussi utilisé la grille fournie dans le plan de formation de l'Alliance française d'Accra de Dasylya-Coulagne (2007). La grille que nous avons utilisée est divisée en huit catégories. Pour chaque catégorie, il y a un espace qui montre le critère observé, la note attribuée et le commentaire de l'observateur. L'enseignant est noté d'après les critères de la grille d'observation. La grille est décrite ci-après :

a) Préparation du cours.

En premier lieu, la première partie de la grille se concentre sur la manière dont l'enseignant se prépare pour réaliser ses cours. A cet égard, le premier critère porte sur la préparation du cours par l'enseignant. Tout d'abord, la grille indique si l'enseignant a tous les documents pertinents pour mener à bien son cours. Ces documents incluent le manuel, la fiche pédagogique et les supports. Puis, il faut établir si l'enseignant peut intégrer les supports pédagogiques d'une manière satisfaisante. De plus, la grille cherche à établir s'il y a une cohérence entre les activités proposées par l'enseignant. L'enseignant est aussi observé sur la pertinence des modalités du travail. Finalement, la grille cherche à établir si l'enseignant prévoit du travail pour les apprenants qui finissent les activités de classe avant leurs camarades.

b) Clarté du cours.

Quant à la clarté du cours, le questionnaire cherche à découvrir si l'enseignant utilise un registre de langue approprié au niveau de ses apprenants. Le critère qui suit, s'intéresse à observer la clarté de la voix de l'enseignant ainsi que celle de ses consignes. En outre, la grille cherche à déterminer si l'enseignant utilise un rythme adéquat pour les apprenants. Finalement, l'enseignant est observé sur son utilisation du tableau pour rendre son cours plus clair.

c) Relation avec les apprenants.

Etant donné que cette catégorie de la grille est consacrée à la relation de l'enseignant avec ses apprenants, le premier critère cherche à trouver si l'enseignant montre de l'intérêt envers ses apprenants. Par ailleurs, la manière dont l'enseignant accepte des opinions différentes est observée. En outre, l'enseignant est observé par rapport à l'aide qu'il donne aux apprenants qui ne comprennent pas le contenu du cours. De plus, l'observateur cherche à trouver si l'enseignant possède les compétences adéquates pour s'adapter au niveau de ses apprenants. Finalement, la façon dont il écoute et dont il répond à ses apprenants est observée.

d) Organisation du cours.

Cette partie de la grille est consacrée à l'organisation du cours. Le questionnaire cherche d'abord à savoir si l'enseignant donne les objectifs de son cours à ses apprenants. La pertinence de ses activités par rapport à ses objectifs est observée, ainsi que le niveau de l'organisation du cours. En outre, la pertinence des supports utilisés est observée ainsi que la transition logique entre les activités. La grille observe aussi si l'enseignant fait des synthèses utiles pendant son cours.

e) Encouragement à la participation.

En ce qui concerne l'encouragement à la participation, nous voulons savoir si l'enseignant suscite la participation de ses apprenants. En premier lieu, la grille prend en compte la façon dont l'enseignant pose des questions à ses apprenants. La grille examine ensuite le niveau de complexité des questions posées par l'enseignant.

f) Explications.

Pour cette catégorie, l'enquête examine les explications fournies par l'enseignant. L'utilisation des exemples est le premier critère qui est observé. Par ailleurs, nous observons si l'enseignant refait ce que les apprenants trouvent difficile et s'il donne des détails sur un aspect donné. Pour clôturer cette catégorie, le comportement non-verbal de l'enseignant est observé.

g) Attitude des apprenants.

Cette partie de la grille est consacrée à l'attitude des apprenants. D'abord, la grille cherche à démontrer si les apprenants sont vigilants et sérieux pendant le cours. Puis, les apprenants sont observés sur la manière dont ils répondent aux questions données. En outre, nous observons la contribution des apprenants ainsi que le respect qu'ils montrent envers l'enseignant. Finalement, nous nous intéressons à la motivation que les apprenants démontrent envers le cours.

h) Commentaire sur la séance.

En dernier lieu, se trouve la partie 'commentaires sur la séance' qui fournit un espace à l'observateur de donner des commentaires sur le cours ainsi que sur des critères que la grille ne soulève pas.

4.3.3. L'entretien personnel.

Finalement, nous avons fait des entretiens personnels avec les enseignantes de FLE à Mutare. A Hillcrest, nous avons fait deux entretiens avec Mme Mastara et Mme Jonato. A Mutare Girls High School, nous avons fait l'entretien avec Mme Buzuzi. A Mutare Professional College, nous avons réalisé un entretien avec Mme Dendera. Pour construire la grille d'entretien qui figure en annexe 4, nous avons repris les questions du questionnaire que nous avons décrit plus haut, le but étant d'éclaircir les réponses fournies par les répondants. Cependant, il y a une question qui ne figure pas dans le questionnaire que nous avons posée aux enseignants pendant les entretiens. Cette question s'intéresse à trouver ce que les enseignants font pour maintenir leurs points forts.

4.4. Les résultats de l'ABF.

Nous fournissons ici les résultats que nous avons obtenus lors de la recherche pratique sur le terrain. Tout d'abord, nous mettons à jour les réponses au questionnaire. Nous exposons

ensuite les résultats de l'observation de classe. Finalement, nous révélons les résultats des entretiens personnels que nous avons réalisés.

4.4.1. Les réponses au questionnaire.

1. Quelles classes avez-vous à votre charge ?

Toutes les enseignantes enseignent tous les niveaux de FLE, c'est-à-dire de form 1 jusqu'au form 6.

2. Vous avez combien d'années d'expérience ? Dans quelles écoles ?

A Hillcrest, Mme Jonato a dix ans d'expérience. Elle a commencé sa carrière à Kyle Collège où elle a travaillé pendant trois ans puis, elle s'est installée à Hillcrest il y a sept ans. Mme Mastara a deux ans d'expérience. Elle a commencé sa carrière à Hillcrest il y a deux ans après avoir terminé ses études à l'Université du Zimbabwe. Mme Buzuzi a quatre ans d'expérience à Mutare Girls High School. Mme Dendera a un an d'expérience à Specis Collège d'Harare et un an d'expérience à Mutare Professional Collège.

3. Quels sont les points forts de votre enseignement ?

Mme Mastara et Mme Dendera indiquent que leur point fort est l'enseignement de la littérature. Mme Jonato dit que ses points forts sont la grammaire, la rédaction et l'oral. Les points forts de Mme Buzuzi sont la grammaire et la compréhension.

4. Quels sont les points faibles de votre enseignement ?

Deux enseignantes signalent que leurs points faibles sont l'enseignement de la littérature et la rédaction, alors que pour les deux autres c'est leur difficulté à motiver leurs apprenants.

5. Comment comptez-vous faire pour résoudre vos points faibles ?

Deux enseignantes constatent qu'elles comptent lire beaucoup d'ouvrages littéraires. L'autre dit qu'elle va parler avec les responsables de l'enseignement de français pour qu'elle puisse trouver des ressources pour faciliter l'enseignement. La dernière indique qu'elle veut suivre une maîtrise en français à l'Université du Cap, soit l'année 2011 soit l'année 2012.

6. Quels manuels utilisez-vous dans votre enseignement ?

A Hillcrest, les enseignantes utilisent *Tricolores*, *More Rapid French*, *Transafrique* et *Avantages*. A Mutare Girls High School, l'enseignante utilise *More Rapid French*, *A level Actualité* ainsi que *Graded A level French*. Mme Dendera utilise *Bonne Route*, *Tricolores* et *Bienvenue en France*.

7. Quels outils utilisez-vous dans votre classe de FLE?

Mme Jonato utilise rarement l'ordinateur et elle utilise souvent la radio. Mme Mastara utilise très souvent la radio pour les apprenants de niveau « O level », mais pour la sixième elle utilise rarement la radio. Elle cite des raisons d'incompréhension parmi la classe de sixième en ce qui concerne le français à l'oral. Mme Buzuzi utilise des images. Mme Dendera utilise l'ordinateur tous les jours et elle utilise très souvent les CDs.

8. Dans votre enseignement, utilisez-vous l'approche actionnelle ? Si non, quelle méthode utilisez-vous ? Avez-vous déjà entendu parler de l'approche actionnelle ?

Deux participantes pensent utiliser l'approche actionnelle dans leur enseignement. Les autres disent utiliser l'approche communicative ou la méthode traditionnelle, selon les activités à réaliser. Deux autres n'ont pas encore entendu parler de l'approche actionnelle.

9. Avez-vous accès à Internet ? Si non, que faites-vous quand vous en avez besoin ?

Trois répondantes n'ont pas d'accès à Internet. Quand elles ont besoin d'Internet, elles vont dans un café Internet ou aux bureaux de leurs époux. Une répondante a accès à Internet sur son téléphone portable.

Formation initiale

10. Où avez-vous suivi votre formation initiale? En quelle année ? Quel diplôme avez-vous obtenu ?

Deux enseignantes ont suivi leur formation initiale à l'université du Zimbabwe. Mme Jonato a fini ses études en 1999. Elle a obtenu une licence en français. Mme Mastara a fini ses études en 2008. Elle a obtenu une licence en français et en portugais. Mme Buzuzi a suivi sa formation à Africa University. Elle a obtenu une licence en français et en portugais. Mme Dendera est en train de faire une licence en français à UNISA.

11. Avez-vous suivi une formation initiale à l'enseignement du FLE ? En quelle année ? Quel diplôme avez-vous obtenu ?

Elles ont toutes indiqué qu'elles n'ont pas encore suivi de formation dans l'enseignement du FLE.

12. Si oui, quels enseignements avez-vous suivis pour vous former à la profession de professeur de français ?

Il n'y a pas de réponses à cette question parce qu'aucune répondante n'a suivi une telle formation.

Formation continue

13. Est-ce que vous avez suivi d'autres formations à l'enseignement du FLE après votre formation initiale ? Si oui, où avez-vous suivi cette deuxième formation ? Quel diplôme avez-vous obtenu ?

Deux enseignantes ont déjà suivi une formation continue offerte par le Service Culturel de l'Ambassade de France. Ces formations ont souvent une durée de deux ou trois jours. Un expert d'ingénierie vient de la France pour réaliser une formation. Elles ont suivi une formation à Harare qui a eu lieu en avril 2009 qui portait sur l'utilisation des jeux et des chansons dans la classe de FLE. Après cette formation, les participants n'ont pas reçus de diplômes mais des attestations. L'autre a suivi une formation continue à Mutare Polytechnique où elle a reçu un certificat en Sciences de l'Education. Cette formation portait sur la méthodologie de l'enseignement en générale. La dernière n'a pas encore suivi de formation continue.

14. Si non, souhaitez-vous suivre une formation continue ?

Elles veulent suivre une formation continue.

15. Quelle formation souhaitez-vous suivre ? Cochez la formation que vous voulez suivre.

- a) Les concepts clés de la didactique du FLE.*
- b) Favoriser l'autonomie des apprentissages.*
- c) L'unité didactique*
- d) Les méthodes basées sur l'utilisation des technologies*
- e) Les sites éducatifs*

f) *Les cassettes vidéo.*

g) *Autre, précisez.*

Elles cochent les points suivants : méthodes basées sur l'utilisation des technologies, la cassette vidéo ainsi que les sites éducatifs. En ce qui concerne la partie « autre », deux répondantes veulent apprendre comment évaluer. Une répondante veut apprendre comment enseigner la littérature. La dernière n'indique rien dans cette partie.

16 Si on vous propose une formation continue, quelles sont vos attentes par rapport à cette formation ?

Deux enseignantes font la remarque suivante : comment enseigner effectivement d'une manière qui évoque la curiosité chez les apprenants. Les autres répondantes n'ont pas d'attentes.

17. Quelles sont les connaissances et les compétences que vous croyez importantes dans votre fonction actuelle ? Et dans votre carrière en général ?

Elles signalent qu'elles croient que la connaissance du comportement des apprenants, la gestion des classes ainsi que le maintien de la discipline pendant les cours sont importants par rapport à leur fonction actuelle.

Relation avec les apprenants

18. Avez-vous des problèmes de gestion de vos classes ? Si oui, quels problèmes avez-vous ? Comment résolvez-vous ces problèmes ?

Elles constatent que cela dépend de la classe. Les classes d'élèves plus jeunes sont souvent difficiles à gérer. Ces élèves font du bruit et ne font pas leurs devoirs. Ces problèmes sont difficiles à résoudre. Pour essayer de les résoudre, la punition est effectuée, mais elle ne sert à rien. En ce qui concerne les niveaux avancés, elles n'ont pas de problèmes de gestion de classe.

19. Qu'est ce qui est le plus difficile, pour vous, dans la relation avec les apprenants ? Expliquez pourquoi.

a) *Le manque de motivation.*

b) *La difficulté de maintenir l'ordre dans la salle de classe.*

- c) *L'échec scolaire de certains apprenants.*
- d) *Les différences de niveau au sein de votre classe.*
- e) *Autre, précisez.*

Deux répondantes cochent 'le manque de motivation' et les autres cochent 'la difficulté de maintenir l'ordre dans la salle de classe'. Elles expliquent que les apprenants ne voient pas l'importance d'étudier le français dans un milieu anglophone, par conséquent ils ne sont pas motivés. De plus, il est difficile de maintenir la discipline après les cours.

20. Avez-vous déjà enseigné à une classe qui va passer des examens nationaux ? Si oui, quels problèmes avez-vous rencontrés ? Comment les avez-vous résolus ?

Elles ont toutes déjà enseigné à des classes qui passent des examens nationaux et elles n'ont rencontré aucun problème.

21. Commentaires et suggestions.

Elles proposent que l'Ambassade de France aide à fournir des ressources pédagogiques pour les niveaux débutants, comme des vidéos assez simples. A Hillcrest, elles ont besoin d'un grand dictionnaire. Il est vraiment difficile de trouver des ressources françaises au Zimbabwe. De plus, il serait utile que l'Ambassade leur communique les événements qui se passent à Harare, mais qui ont rapport avec les enseignantes de FLE de Mutare. Elles disent avoir raté une formation continue prévue pour les enseignants de FLE parce que personne ne la leur a signalée.

4.4.2. Les résultats de l'observation de classe.

Nous avons pu observer une seule enseignante comme nous l'avons mentionné auparavant. Les résultats que nous avons observés, sont décrits ci-après.

D'abord, l'enseignante observée avait tous les documents pertinents sauf la fiche pédagogique. Elle a pu intégrer ses supports d'une manière satisfaisante. Il y avait une cohérence entre ses activités. Elle avait prévu les modalités de travail pour travailler en binôme et en grand-groupe mais elle n'avait pas prévu les modalités de travail pour les apprenants qui finissent avant les autres. Nous avons attribué 14/16 pour cette catégorie à cause des raisons citées ci-dessus.

Puis, la grille d'observation se concentre sur la clarté du cours. L'enseignante a utilisé un registre approprié au niveau des apprenants. Elle a parlé clairement. La vitesse de l'enseignante était adéquate pour les deux tiers de sa classe. Deux tiers de la classe suivaient facilement le cours et un tiers avait du mal à suivre parce qu'ils n'avaient pas préparé pour le cours. Ceci est un problème parce qu'il devient impossible de réaliser les objectifs prévus. Elle a utilisé un peu le tableau. Il aurait fallu que l'enseignante maximise l'utilisation du tableau. Les outils étaient pertinents par rapport aux activités. Ses consignes étaient claires. Nous lui avons accordé 17/28

Par ailleurs, la grille d'observation traite de la relation de l'enseignante avec ses apprenants. Tout d'abord, l'enseignante a montré de l'intérêt pour les apprenants. Pendant cette cours-là, il n'y a pas eu d'opinions différentes de celles de l'enseignante. Elle a aidé les apprenants qui n'avaient pas compris. Elle était de contact facile. Elle a pu s'adapter au style de ses apprenants. Elle a montré une capacité d'écouter et de répondre à ses apprenants. Nous avons donné 22/24 à l'enseignante.

De plus, la grille se concentre sur l'organisation du cours. L'enseignante a donné les objectifs de son cours à ses apprenants. Les activités utilisées ont permis à l'enseignante d'atteindre ses objectifs. Avant le cours, l'enseignante nous a explicités ses objectifs ce qui a facilité la réalisation de l'observation et de mieux comprendre les activités proposées. Le cours a été présenté de manière organisée. Nous avons pu suivre facilement toutes les étapes du cours. Les supports étaient pertinents par rapport aux activités. Nous avons eu l'occasion d'analyser les supports utilisés. L'enseignante n'a pas fait de transitions logiques entre les activités. Ceci a été surtout à cause des apprenants qui avaient du mal à comprendre quelques faits du cours. L'enseignante a fait des synthèses utiles. Les modalités de travail individuel ainsi que le travail en groupe ont été prévues. Nous lui avons attribué 23/28.

Puis, la grille évalue l'encouragement à la participation. Durant le cours l'enseignante a encouragé les questions et les commentaires de ses apprenants. Elle a posé des questions aux individus et à la classe entière. Elle a encouragé les apprenants à participer aux activités de la classe. Elle a aussi posé des questions complexes. Les activités prévues ont encouragé le travail en binôme. Le travail en grand groupe a aussi été prévu. L'enseignante s'est vue attribuée la note de 25/28.

En outre, la grille se focalise sur les explications qu'elle a données pendant le cours. Elle a utilisé des exemples quand les apprenants n'avaient pas compris. Elle a refait ce que les apprenants avaient trouvé difficile. Elle a également pu renforcer les points importants. Elle a donné des détails et elle utilisait des gestes pour faciliter ses explications. Elle a obtenu 17/20.

Enfin, la grille note les apprenants sur leur attitude par rapport au cours. Deux tiers des apprenants étaient vigilants et sérieux. Un tiers des apprenants a répondu adéquatement aux questions. Deux tiers ont contribué activement au cours. La plupart des apprenants respectaient l'enseignante. Il y avait une minorité qui faisait du bruit à un moment donné. Plus d'une moitié de la classe a été motivée par le cours. Nous avons accordé 13/20.

4.4.3. Les résultats de l'entretien personnel.

Le but de l'entretien personnel a été de recevoir des éclaircissements sur des questions que les répondantes n'avaient pas comprises, auxquelles elles n'avaient pas su répondre et sur lesquelles elles souhaitaient avoir des éclaircissements. La question qui n'avait pas été comprise par les répondantes était celle où le questionnaire voulait identifier les points faibles des enseignantes. Pendant les entretiens, nous avons pu expliquer que le questionnaire cherchait à identifier les points faibles personnels de l'enseignante. À la suite de cette explication, leurs points faibles se révèlent comme étant l'enseignement de la littérature et de l'expression écrite, l'évaluation ainsi que comment susciter la motivation chez les apprenants.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, une question ne se trouve pas dans le questionnaire. Elle se trouve ci-après ainsi que les réponses qu'elle a suscitées pendant les entretiens.

Qu'est ce que vous faites pour maintenir vos points forts ?

Deux enseignantes refont toujours ce qu'elles savent bien faire. Une enseignante dit qu'elle compte suivre des formations continues pour améliorer ses points forts et pour partager ses expériences avec d'autres enseignants. La dernière ne fait rien pour maintenir ses points forts parce qu'elle croit que si elle possède déjà des points forts, il ne sert à rien de chercher des moyens de les maintenir. Cependant, elle croit qu'elle doit chercher des moyens pour éliminer ses points faibles.

4.4.4. Compétences maîtrisées par les enseignantes.

A partir de l'enquête ci-dessus et du référentiel de compétences que nous avons présenté précédemment, les compétences qui sont vraiment maîtrisées par les enseignantes, sont les suivantes :

a) Compétences relative à la discipline enseignée.

Savoirs

- Connaître le fonctionnement de la langue française.
- Connaître la culture française et francophone.

Elles ont toutes été déjà en contact avec les français et les francophones pendant leur formation. En effet, l'une des participantes est francophone.

Savoir-faire

- Etre capable de communiquer en français à un niveau C1.
- Etre capable d'analyser des comportements dans la culture cible et de s'ouvrir à la différence culturelle.

Même si elles n'ont pas encore passé l'épreuve de C1, elles ont des licences en français donc elles peuvent communiquer en niveau C1.

Savoir-devenir

- Etre capable de se documenter et de s'informer pour se former tout au long de sa carrière.

Les participantes ont montré comment elles font des recherches pour leurs cours par rapport aux sujets qu'elles connaissent mal.

b) Compétence relative aux situations d'enseignement/apprentissage

Savoir-être

- Etre capable de travailler en équipe.

Les participantes font partie du département anglais et elles travaillent avec les enseignants d'anglais pour réaliser les tâches données par le responsable du département.

Savoir-devenir

- Savoir établir son propre bilan de compétences et décider d'actions pour remédier à un déficit de compétence.

Les enseignantes étaient toutes capables de s'auto-évaluer et elles ont décidé qu'elles veulent suivre une formation.

c) Compétence relative à la conduite de classe

Savoir-faire

- Etre capable de gérer un groupe.
- Etre capable de résoudre des conflits.

Nous avons témoigné une enseignante en train de résoudre des conflits pendant son cours. Les autres ont indiquées qu'elles peuvent la réaliser aussi.

Savoir-être

- Etre capable de se mettre à l'écoute des apprenants.
- Etre capable de s'adapter au niveau, aux besoins et au style des apprenants.

Pendant l'observation de classes, l'enseignante était capable de s'adapter au niveau des apprenants et de se mettre à l'écoute des apprenants.

4.4.5. Les besoins de formation.

Au terme de l'analyse des réponses aux questionnaires, de l'observation de classe et des entretiens personnels, nous avons repéré les points suivants :

- Les participantes ressentent un besoin d'apprendre à enseigner la littérature.
- Les enseignantes désirent une formation dans les méthodes basées sur l'utilisation des technologies et l'utilisation des cassettes vidéo dans la salle de classe.
- Elles veulent également savoir comment susciter la motivation chez les apprenants.
- Les enseignantes veulent apprendre à maximiser l'usage du tableau.
- Les participantes veulent apprendre comment évaluer en classe de FLE.
- Les formés ont besoin de connaître l'histoire et les tendances de la didactique du FLE.
- Ils doivent aussi connaître les concepts clés de la didactique du FLE.
- Ils doivent également être capables de favoriser l'autonomie des apprentissages.
- Les participants doivent être capables d'évaluer les apprentissages et de suivre les apprenants dans leur apprentissage.

- Ils doivent connaître les notions relatives à la conduite de classe (centration sur l'apprenant, dynamique de groupe, interactions, pédagogie différenciée ...).
- Les enseignants doivent connaître les supports et les ressources disponibles en didactique du FLE.
- Les enseignants doivent être capables de concevoir, de mettre en œuvre et d'analyser des contenus de cours en prenant en compte les notions de pré-requis, d'objectifs, d'activités, de supports et de progression.

Pour ce mémoire, nous avons choisi de nous focaliser sur les besoins de formation correspondant aux représentations des enseignantes. Nous laisserons de côté les autres besoins dégagés.

En conclusion, l'enquête que nous avons présentée ci-dessus a été réalisée dans le but de trouver les besoins de formation des enseignantes de FLE à Mutare afin de réaliser notre plan de formation. Les réponses du questionnaire qu'elles ont rempli, l'observation de classe ainsi que les réponses lors de l'entretien personnel ont été analysées pour déterminer leurs besoins en matière de formation. Nous présentons notre plan de formation dans le chapitre qui suit.

Chapitre 5.

Le plan de formation.

5.0. Introduction.

Désormais la revue de la littérature est complète, l'ABF est achevée et les besoins de formation sont connus. Il nous reste maintenant à réaliser une formation qui puisse répondre aux besoins des enseignantes. La formation que nous proposons dans ce chapitre est divisée en trois modules qui contiennent des compétences à faire acquérir aux enseignantes pour faciliter leur enseignement du français. Les activités de formation proposées, se réalisent en sous-groupe pour permettre aux participants de partager leurs expériences pédagogiques. Ceci permet également aux participants d'optimiser leur participation. La durée totale du plan de formation que nous avons établi, et qui est présenté schématiquement en annexe 5, est d'environ onze heures.

Tout d'abord, nous donnons l'objectif de notre plan de formation. Puis, nous examinons les modules de la formation. Par ailleurs, nous analysons le déroulement de la formation. Finalement, nous proposons un dispositif d'évaluation de notre formation.

5.1. L'objectif de la formation.

Cette formation est destinée aux enseignants et aux futurs enseignants de FLE dans les écoles secondaires de Mutare du Zimbabwe qui souhaitent acquérir ou améliorer leurs compétences pédagogiques pour motiver leurs apprenants. Par ailleurs, elle veut former des enseignants à être innovateurs et créateurs et à fabriquer leurs propres activités qui répondent à leurs besoins et qui soient adaptées à leur environnement.

5.2. Les modules.

Nous avons distingué les trois modules suivants : exploiter la vidéo en FLE, enseigner la littérature en FLE ainsi qu'évaluer les apprentissages en FLE. En vue du fait que les enseignants veulent apprendre comment utiliser des méthodes basées sur des technologies, nous avons incorporé cette notion dans le premier module à travers un enseignement avec TV5. De plus, nous croyons que les modules ci-dessous vont aider les enseignants à motiver leurs apprenants, ce qui est particulièrement important vu leur désir d'apprendre comment susciter la motivation chez leurs apprenants. Pour cette formation, chaque module comporte

trois parties. En premier lieu, les objectifs du module sont exposés. En deuxième lieu, nous fournissons le contenu du module. En troisième lieu, nous présentons les activités. En ce qui concerne les activités, nous exposons les modalités de travail et les propositions de correction. Pour réaliser ces activités, les participants s'appuient sur des sites Internet que nous exposons dans le premier module.

5.3. Le déroulement de la formation.

Module 1.

Exploiter une vidéo dans la salle de classe de FLE.

Objectifs.

A la fin de ce module, les participants doivent être capables de :

- Connaître l'intérêt de l'utilisation de la vidéo en classe de FLE.
- Savoir trouver et utiliser des ressources vidéo en ligne.
- Enseigner avec TV5.
- Connaître les compétences à faire acquérir aux apprenants.
- Utiliser l'image avec le son pour développer l'imagination des apprenants.
- Utiliser la vidéo comme document déclencheur pour un débat.
- Elaborer une fiche pédagogique à partir d'une ressource au choix.
- Analyser et améliorer leurs pratiques.

Contenu.

- Les sites Internet ⁴⁰ : [www.francparler](http://www.francparler.com), www.edufle.net, www.français.com, www.tv5.monde etc.
- Les savoirs et les compétences à faire acquérir aux apprenants.
- Les différents types de vidéos.
- Les avantages d'utiliser la vidéo en classe de FLE.
- Méthodologie d'analyse d'une vidéo.

Matériel.

- Une salle équipée d'ordinateurs et d'un projecteur.
- Une bonne connexion Internet.

⁴⁰ Tous les sites ont été accédés le 30 novembre 2010.

1. Activité 1

Objectif.

A la fin de l'activité, les participants doivent être capables de :

- connaître l'intérêt de l'utilisation de la vidéo en classe de FLE

Durée : 30 minutes.

Modalités de travail : En sous-groupe.

Activité.

Consigne.

« Répondez aux questions suivantes en sous-groupes : Qu'est-ce qu'un document vidéo ? En avez-vous déjà utilisé dans vos classes de FLE ? Si oui, dans quelles circonstances ? A quel moment introduisez-vous la vidéo en classe ? Quels sont les avantages d'utiliser un document vidéo en classe de FLE ? Y a-t-il des inconvénients ? Si oui, lesquels ? »

Proposition de corrigé.

Les participants font une mise en commun en groupe-classe. Ceux qui ont déjà utilisé la vidéo en classe, donnent leurs expériences personnelles. Le formateur propose les informations suivantes : « Un document vidéo est un moyen de communication qui permet de livrer un message spécifique dans lequel sont intégrés des éléments visuels, sonores et de mouvement⁴¹ ». Les avantages d'utiliser la vidéo sont les suivants : représente la réalité, l'espace et le mouvement, possède un grand pouvoir descriptif, peut être utilisé de façon individuelle ou collective, se répète indéfiniment, stimule l'intérêt et l'attention et elle favorise la mémorisation.

2. Activité 2.

Objectif.

A la fin de l'activité, les participants doivent être capables de trouver des ressources vidéo en ligne.

Durée : 30 minutes.

⁴¹http://gpsao.educ.usherbrooke.ca/documents/document_video.pdf accédé le 31 décembre 2010.

Supports : Sites Internet.

Modalités de travail : En grand-groupe.

Afin d'amener les participants à trouver des ressources vidéo en ligne, le formateur s'appuie sur le document de Valérie Lemeunier⁴² sur « un choix pertinent du document déclencheur », tiré du site franc-parler. Pour trouver des ressources vidéo en ligne, le formateur explique que les participants peuvent se reposer sur les critères fournis par Valérie Lemeunier. Selon ce document, les participants se posent les questions suivantes : est-ce que le document est adapté au niveau des apprenants visé ? Y a-t-il des éléments non-verbaux qui facilitent la compréhension ? Les paramètres de la situation de communication apparaissent-ils clairement ? Le document est-il exploitable pédagogiquement ? Le contenu communicatif est-il pertinent par rapport à la progression ? Le contenu linguistique est-il pertinent par rapport à la progression ? Le contenu socioculturel est-il pertinent ? Le document est-il un bon déclencheur ? Puis, le formateur se rend sur les sites TV5 monde et forma@com⁴³ avec les participants en grand-groupe à fin de trouver des ressources vidéo. Le formateur souligne que ces sites peuvent fournir des liens pour d'autres sites qui contiennent le même contenu.

Activité.

Consigne.

« À partir du site tv5.org ou du forma@com, ou un autre site de votre choix, trouvez du matériel vidéo pédagogique pertinent par rapport à son contexte d'enseignement. Indiquez aussi quelles autres formes de vidéo peuvent être utilisées à des fins pédagogiques. Justifiez vos choix en vous appuyant sur les critères de Lemeunier ».

Proposition de correction.

Après une mise en commun, le formateur propose les réponses suivantes : TV5 propose aux enseignants et aux apprenants de FLE une gamme d'outils de formation permettant

⁴² <http://www.francparler.org/dossiers/lemeunier2006.htm> accédé le 2 janvier 2011

⁴³ http://www.form-a-com.org/index.php?option=com_content&view=article&id=41:enfant&catid=3:films&Itemid=3 accédé le 23 décembre 2010

l'utilisation d'émissions de la chaîne et de contenus en ligne. L'émission '7 jours sur la planète' associe l'enseignement et l'apprentissage du français à l'information internationale. Selon le site refdoc.fr⁴⁴, TV5 a mis en place un réseau pédagogique pour les enseignants du monde entier. Les apprenants peuvent trouver des stratégies d'apprentissage adaptées à leurs niveaux. Par ailleurs, TV5 offre un service de courrier électronique sur son site Internet. Il est possible de télécharger des fiches pédagogiques et des exercices interactifs. Selon le site apprendre.tv5⁴⁵ de tv5, il est possible d'utiliser les émissions ci-dessous à des fins pédagogiques.

- Bandes annonces
- Courts métrages
- Interviews
- Journaux économiques
- Portraits
- Reportages
- Sports de campagne citoyenne.

3. Activité 3.

Objectif.

A la fin de l'activité, les participants doivent être capables de connaître les compétences à faire acquérir aux apprenants.

Durée : 45 minutes.

Modalités de travail : En sous-groupe.

Activité.

Consigne.

« Trouvez les compétences à faire acquérir aux apprenants à partir de l'usage de la vidéo en classe de FLE ».

Proposition de correction.

⁴⁴<http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=14922608> accédé le 7 décembre 2010

⁴⁵<http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil-apprendre.php> accédé le 5 décembre 2010

Les participants font une mise en commun. Le formateur distribue des photocopies comportant la proposition de correction ci-dessous tirée du site edufle⁴⁶ et il la faire lire par les participants.

a) Exercer son esprit critique.

Savoir reconnaître les différents types de messages, les supports, les sources, le public cible.

Savoir distinguer les fonctions des images (description, narration, explication....).

Savoir sélectionner, hiérarchiser des informations.

b) Savoir lire des messages et des documents.

Savoir identifier le type de document et sa source.

Savoir décrire ce qui a été vu et entendu.

Comprendre un lexique utilisé.

Repérer les différentes composantes et savoir retrouver l'enchaînement des idées ou de l'action.

c) Savoir produire des énoncés adéquats (écrits et oraux).

Savoir exprimer des sentiments, inspirés par ce qui a été vu et entendu dans le document vidéo.

Savoir résumer les faits qui ont été vus dans le document.

Savoir interpréter et se justifier à l'oral comme à l'écrit.

Savoir argumenter, à l'oral comme à l'écrit.

Savoir aussi synthétiser sa pensée à l'écrit comme à l'oral.

d) Développer l'imaginaire à partir de la vidéo.

Savoir imaginer des causes à une situation donnée.

Savoir imaginer une suite.

Savoir transférer ce qui a été vu dans des situations inventées.

4. Activité 4

Objectifs :

A la fin de l'activité, les participants doivent être capables de :

➤ utiliser l'image avec le son.

Durée : 50 minutes.

⁴⁶ <http://www.edufle.net/L-utilisation-de-la-video-en> accédé le 24 décembre 2010.

Modalités de travail : En grand-groupe, en sous-groupe.

Le formateur distribue une photocopie comportant ce qui suit pour montrer comment les participants peuvent utiliser l'image avec le son. Cette activité est inspirée par le document de Meunier⁴⁷. Le formateur explique qu'afin de faciliter la compréhension, la vidéo doit avoir une bonne qualité de son et d'image.

Les objectifs

Amener les apprenants à

- formuler des hypothèses
- comprendre des situations de communication
- comprendre globalement et en détails
- découvrir du vocabulaire en situation
- repérer des mots clés
- reconnaître des structures grammaticales
- découvrir et comprendre des faits de civilisation

Les supports possibles.

- extraits de films ou dessins animés
- des films entiers
- journal télévisé
- un documentaire
- une interview d'un personnage public
- des recettes
- des publicités
- des bulletins d'informations ou météo
- des extraits d'entretiens
- des petits reportages sur internet (ex: TV5)
- des annonces (gare, école...) ...

La démarche

Selon Meunier⁴⁸, il s'agit de trois visionnements. Avant le premier visionnement, l'enseignant donne aux apprenants les questions suivantes : Où cela se passe-t-il? Qui parle à qui? De quoi les personnages parlent-ils? S'il s'agit des niveaux avancés il faut poser des questions plus complexes. Pour le deuxième et le troisième visionnement, il s'agit de confirmer ou de corriger les réponses données par les apprenants lors du premier

⁴⁷ <http://www.lettres.ac-aix-marseille.fr/college/docpedfle.html> accédé le 24 décembre 2010.

⁴⁸ Idem

visionnement. Selon la longueur de la vidéo, il est possible de faire des coupures pour faciliter la compréhension.

Les types d'exercices.

D'après Meunier, afin de motiver les apprenants, il est important de varier les types d'exercices. Pendant le visionnement, l'enseignant peut proposer les activités suivantes : relever les indicateurs visuels (les lieux, les catégories sociales, les objets, etc.), marquer des déclarations dans une liste (style QCM), choisir dans une liste d'adjectifs ceux qui décrivent le mieux chacun des personnages, terminer la transcription d'un court passage, faire une liste des mots entendus et reconstituer une séquence du dialogue dont les répliques ont été mélangées.

Après le visionnement, les apprenants peuvent faire les activités suivantes : répondre à des questions de compréhension orale et visuelle (de style QCM, vrai / faux, oui / non, réalité / fiction, etc.), rédiger un article à partir du thème de la vidéo, remplir un tableau ou une carte d'après les renseignements donnés dans l'extrait, donner son point de vue sur le sujet de la vidéo et le justifier en argumentant, réaliser un jeu de rôle.

Activité.

Consigne.

« A partir de la vidéo intitulée « l'enfant » du site forma@com, fabriquez des activités pour montrer comment vous pouvez l'utiliser avec le son en classe de FLE. ».

Proposition de correction.

Les participants font une mise en commun et le formateur s'appuie sur la démarche ci-dessus pour proposer une correction. Les participants reprennent les questions suivantes : Où cela se passe-t-il? Qui parle à qui? De quoi les personnages parlent-ils? Les apprenants formulent des hypothèses par rapport aux énoncés des personnages. Après le visionnement, les apprenants imaginent la fin, ils comparent les fins possibles et ils justifient les différentes versions. Ils peuvent également imaginer le début.

5. Activité 5.

Objectifs.

A la fin de l'activité, les participants doivent être capables de :

- utiliser la vidéo comme document déclencheur pour un débat.

Durée : 30 minutes.

Modalités de travail : En grand-groupe, en sous-groupe.

Les objectifs

- Amener les apprenants à produire des énoncés adéquats dans une situation de communication donnée.
- Faire développer l'imagination des apprenants.
- Faire argumenter.

La démarche

Le formateur donne les informations suivantes : d'après le site edufile⁴⁹, la vidéo peut être exploitée pour commencer un débat sur des sujets culturels ou polémiques. Il est important d'expliquer clairement aux apprenants ce qu'on attend d'eux ainsi que de les mettre en préparation des énoncés par groupe. Pour réaliser cette activité, l'enseignant choisit une vidéo qui contient des principes de société ou d'autres sujets qui peuvent facilement déclencher une discussion. Après avoir décrit la situation et l'action, les apprenants lancent le sujet du débat. L'enseignant divise la classe entière en deux groupes et ils doivent argumenter leurs réponses. Le nombre d'apprenants par groupe dépend du nombre d'apprenants dans la classe entière

Activité.

Consigne.

« Choisissez une vidéo et élaborer des activités pour montrer comment vous pouvez l'utiliser comme document déclencheur pour un débat.

Proposition de correction.

Les participants font une mise en commun et le formateur souligne les faits suivants : pour la production orale, il s'agit de s'exposer dans des situations différentes. Pour être capable de produire des énoncés, l'apprenant doit avoir compris ce qui a été dit. Ceci implique que la

⁴⁹ <http://www.edufile.net/L-utilisation-de-la-video-en> accédé le 24 décembre 2010.

vidéo doit être choisit par rapport au niveau des apprenants. Le but indispensable est donc de conduire les apprenants à créer des énoncés pour le débat. A cette fin, il faut respecter des structures grammaticales et le lexique vus en classe. Les apprenants doivent également produire des énoncés adéquats par rapport à la situation de communication. Le débat réalisé auprès d'une vidéo est liée aux thèmes étudiés en classe donc il est intéressant de faire le débat juste après le visionnement de la vidéo cela donne aux apprenants l'occasion de reprendre promptement ce qu'ils viennent d'entendre et de fixer les structures. Il s'impose d'éclaircir aux apprenants ce qui est attendu d'eux. Il faut qu'ils aient le temps pour se préparer par groupe.

6. Activité 6.

Objectif.

A la fin de l'activité, les participants doivent être capables d'élaborer une fiche pédagogique à partir d'une ressource au choix.

Durée : 60 minutes.

Supports : Choix d'une vidéo parmi des vidéos de TV5 ou de forma@com⁵⁰ que les participants trouvent en ligne.

Modalités de travail : En grand-groupe, en binôme.

Le formateur demande aux participants s'il y a ceux qui peuvent élaborer une fiche pédagogique pour exploiter une vidéo. Ils démontrent comment la réaliser. S'ils ont déjà utilisé des sites Internet, ils fournissent les adresses de ces sites. Puis, le formateur propose une fiche pédagogique tirée du site forma@com⁵¹. Il s'agit d'une fiche pédagogique pour un film intitulé « l'enfant » d'une durée de 1h40. La fiche propose des activités avant et après le visionnement du film. Le formateur explicite les rubriques de cette fiche pédagogique. Le formateur se rend sur le site tv5monde ou le site forma@com où se trouvent des fiches pédagogiques téléchargeables et des exemples de vidéos.

⁵⁰ <http://www.form-a-com.org/> accédé le 24 décembre 2010.

⁵¹ http://www.form-a-com.org/index.php?option=com_content&view=article&id=41:enfant&catid=3:films&Itemid=3 accédé le 24 décembre 2010

Activité.

Consigne.

« En vous appuyant sur une fiche pédagogique que vous trouvez en ligne, élaborer une fiche pédagogique pour exploiter une vidéo de TV5 ou de forma@com en fonction de leur contexte. Ceux parmi vous qui savent déjà élaborer une fiche pédagogique, travaillez avec ceux qui ne savent pas encore l'élaborer ».

Proposition de correction.

Les participants font une mise en commun où ils présentent leurs fiches pédagogiques en grand-groupe. Le formateur procède à une critique : points + et – des fiches présentées.

Module 2.

Enseigner la littérature en classe de FLE.

Objectifs.

A la fin de ce module, les participants doivent être capables de :

- Connaître les différents genres littéraires.
- Énumérer les avantages d'utiliser la littérature comme support pédagogique en classe de FLE.
- Rechercher des ressources littéraires en ligne.
- Enseigner la production orale et écrite à partir d'un document littéraire.

Contenu.

- Des sites Internet
- L'intérêt d'utiliser un document littéraire comme support pédagogique.
- La définition du terme « genre littéraire »
- Les différents genres littéraires.
- Des aspects grammaticaux.

- Des poèmes du site franc-parler et du web pédagogique⁵².
- Des exemples des documents littéraires

1. Activité 1.

Objectif.

A la fin de l'activité, les participants doivent être capables de :

- Connaître les différents genres de la littérature.
- Énumérer les avantages d'utiliser la littérature comme support pédagogique en classe de FLE.

Durée : 30 minutes.

Modalités de travail : En trinôme.

Activité.

Consigne.

« Faites un remue-méninge à partir des questions suivantes : Quels sont les différents genres littéraires ? Quels sont les avantages de s'appuyer sur un document littéraire ? S'il y a des inconvénients à l'utilisation d'un document littéraire, énumérez-les ».

Proposition de correction.

Les participants font une mise en commun. Ils donnent leurs expériences personnelles sur comment ils ont exploité des documents littéraires dans la classe. Le formateur s'appuie sur le site français.com⁵³. Ce site donne un aperçu des différents genres littéraires. Il explique également la signification du terme « genre ». La littérature contribue au développement linguistique des apprenants. Elle aide les apprenants à acquérir du vocabulaire et des expressions. L'enseignement de la littérature peut divertir et permettre aux apprenants de comprendre des cultures différentes.

2. Activité 2.

⁵²<http://lewebpedagogique.com/ostiane/2008/04/17/grammaire-et-poesie/> blog d'argent accédé le 30 novembre 2010.

⁵³http://www.espacefrancais.com/genres_litteraires.html accédé le 23 décembre 2010.

Objectif.

A la fin de l'activité, les participants doivent être capables de chercher des ressources littéraires en ligne.

Durée : 40 minutes.

Modalités de travail : En binôme.

Activité.

Consigne.

« A partir des sites Internet⁵⁴ ci-dessous, trouvez des documents littéraires qui peuvent être utilisés à des fins pédagogiques. Vous pouvez consulter d'autres sites ».

- [www.franc-parler](http://www.franc-parler.com)
- www.netamenie.com
- www.français.com
- www.edufle.net

Proposition de correction.

Le formateur se rend sur les sites avec les participants pour faire une mise en commun de leurs découvertes. Le formateur ajoute sur la liste⁵⁵ ci-dessous ce que les participants trouvent mais qui ne figurent pas sur cette liste.

- http://www.francparler.org/fiches/poesie_sommaire.htm
- <http://www.francparler.org/parcours/poesie.htm>http://www.alyon.asso.fr/litterature/livres/XVIII/esprit_salon/perrault/
- http://www.espacefrancais.com/genres_litteraires.html
- <http://www.netamenie.com/historiettes/grammaire/index.php>

3. Activité 3.

Objectifs.

⁵⁴ Les sites ont été accédés le 30 novembre 2010.

⁵⁵ Idem

A la fin de l'activité, les participants doivent être capables d'enseigner la production orale et écrite à partir d'un document littéraire.

Durée : 60 minutes.

Modalités de travail : En grand-groupe, en binôme.

Le formateur montre comment enseigner la production orale à partir d'un document littéraire. Il s'appuie sur le conte « le Petit Chaperon Rouge » du site « salle de lecture ⁵⁶ ». Le formateur explique que les supports doivent être choisis en fonction du niveau des apprenants. Avant de procéder à la production orale, les apprenants doivent comprendre le document proposé par l'enseignant. Le formateur propose l'activité ci-dessous qui a été inspirée par l'étude de Meunier⁵⁷.

Les objectifs

Guider les apprenants à :

- saisir le sens global et détaillé du conte.
- comprendre l'organisation du conte.
- réaliser une production orale et écrite à partir du conte fournit.

La démarche

- Distribuer le conte aux apprenants.
- Demander aux apprenants d'essayer d'identifier la source du support à partir des indices du texte.
- Les apprenants lisent le conte silencieusement avec l'aide des questions distribuées par l'enseignant pour faciliter la compréhension.
- Procéder ensuite au questionnement oral ou écrit afin de vérifier la compréhension globale du conte. Il est conseillé d'éviter les questions fermées puis qu'elles ne montrent pas la compréhension de l'apprenant. L'enseignant doit insister sur des réponses justifiées pour montrer que les apprenants ont compris les détails du conte.
- Distribuer ensuite des exercices de production orale adaptés au conte.

Type des exercices.

⁵⁶ <http://www.clpav.fr/lecture-chaperon.htm> accédé le 23 décembre 2010

⁵⁷ <http://www.lettres.ac-aix-marseille.fr/college/docpedfle.html> accédé le 23 décembre 2010

Le formateur demande aux participants d'ajouter d'autres activités de production orale qui ne figurent pas sur cette liste.

- Jeu de rôle.
- Imaginer un scénario différent, par exemple, si le « Petit Chaperon Rouge » avait remarqué que c'était le loup au lit que se passerait-il ?
- Donner un autre titre au conte et justifiez votre choix.
- Compléter le conte.
- Imaginer le début.
- Fabriquer son propre conte.
- Décrire les personnages.

Activité.

Consigne.

« A partir d'un document littéraire de votre choix, fabriquez des activités pour montrer comment vous pouvez l'utiliser pour enseigner la production écrite en classe de FLE ».

Proposition de correction.

Les participants font une mise en commun. Le formateur explique qu'il est possible de commencer avec la compréhension du texte comme nous l'avons vu plus haut afin de proposer des activités de la production écrite ci-dessous. Les participants peuvent ajouter d'autres activités de production écrite qui ne figurent pas sur la liste donnée.

- imaginer le début du conte.
- courrier électronique.
- suite du conte.
- présentation ou description d'un personnage du texte étudié.
- rédaction d'un article pour le site du collège.
- un paragraphe argumenté.
- fabriquer son propre texte sur le même thème.

Module 3.

Evaluation.

Objectifs.

A la fin de ce module, les participants doivent être capables de :

- Connaître la définition du terme « évaluer ».
- Connaître les différents outils d'évaluation.
- Evaluer la compréhension orale et écrite.

- Evaluer la production et l'interaction orale.
- Noter et corriger la production écrite.

Contenu.

- Les différents types d'évaluation.
- Les outils d'évaluation.
- L'évaluation des différentes capacités (CO-CE-PO-PE-IO-IE)
- Les niveaux du CECR.

1. Activité 1

Objectif.

A la fin de l'activité, les participants doivent être capables de définir le terme « évaluer ».

Durée : 30 minutes.

Supports.

- *L'Évaluation et le Cadre Commun* de Tagliante (2005).
- *Le CECR*.

Modalités de travail : En sous-groupe, en grand-groupe.

Activité

Consigne.

« En sous-groupe, faites un remue-méninge à partir des questions suivantes : A quoi sert l'évaluation ? Quels sont les différents types d'évaluation ? Pourquoi est-il important d'évaluer » ?

Proposition de correction.

En grand-groupe, pour la définition du terme « évaluation », le formateur s'appuie sur la définition de Noel-Jothy et Sampsons (2006 : 114). Le formateur distribue des photocopies comportant les informations sur l'évaluation. Les formés les lisent. L'évaluation est la mesure de « la valeur d'un ou plusieurs aspects du niveau de capacité, au moyen d'un test ou d'un autre type de procédure ». Le formateur s'appuie aussi sur l'ouvrage de Tagliante (2005 : 16-19, 78-79), *l'Évaluation et le Cadre Commun* qui se trouve en bibliographie. Dans cet

ouvrage, les participants peuvent trouver les trois grandes fonctions de l'évaluation, l'auto-évaluation ainsi qu'un exemple d'une fiche d'auto-évaluation. Le formateur expose également les niveaux d'évaluation du CECR. Le formateur distribue des photocopies que les formés lisent.

2. Activité 2.

Objectif.

A la fin de l'activité, les participants doivent être capables de connaître les outils d'évaluation.

Durée : 40 minutes.

Support : *Alter ego 1*.

Modalités de travail : En grand-groupe, en trinôme.

Le formateur s'appuie sur *l'Evaluation et le Cadre Commun* de Tagliante (2005 : 88-98). Il distribue des photocopies de pages citées précédemment. Les formés lisent les documents donnés. Dans cet ouvrage il y a une énumération des outils d'évaluation suivante : Questions à Choix Multiple (QCM), exercices d'appariement, exercices de classement, textes lacunaires, Questionnaire à réponses Ouvertes Courtes (QROC), textes induits, analyses, compte rendu, sujets de synthèse, dissertation et créations. Cet ouvrage fournit également les définitions de chaque outil. Puis, le formateur donne des exemples de ces outils tirés d'*Alter Ego 1*.

Activité.

Consigne.

« En trinôme, faites un remue-méninge à partir de questions suivantes :

- a) Parmi les outils suivants lesquels sont fermés et lesquels sont ouverts ? Pourquoi ?
 - Questions à Choix Multiple (QCM)
 - Exercices d'appariement
 - Exercices de classement
 - Textes lacunaires
 - Questionnaire à réponses Ouvertes Courtes (QROC)
 - Textes induits
 - Analyses

- Compte rendu
 - Sujets de synthèse
 - Dissertation
 - Créations
- b) Indiquez dans quelles circonstances chaque outil est utilisé ?
- c) Dans *Alter Ego 1*, trouvez un exemple d'au moins 5 outils énumérés ci-dessus ».

Proposition de correction.

Les participants font une mise en commun et le formateur s'appuie sur les informations données précédemment pour corriger les réponses des participants.

3. Activité 3

Objectif.

A la fin de l'activité, les participants doivent être capables d'évaluer la compréhension orale.

Durée : 60 minutes.

Support : *Alter Ego1*.

Modalités de travail : En grand-groupe, en binôme.

Le formateur demande aux participants de partager leurs expériences personnelles sur les démarches qu'ils adoptent pour évaluer la compréhension orale. Puis, le formateur démontre comment évaluer la compréhension orale à partir des informations ci-dessous. Il distribue une photocopie comportant ces informations. Puis, il demande aux participants de suivre sur leurs photocopies quand il explique les rubriques qui y figurent qui se trouvent ci-dessous.

Fiche descriptive.

Niveau. A1

Descripteur évalué.

Peut comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.

Objectif à maîtriser.

Etre capable de comprendre des informations simples.

Type de tâche.

Comprendre un reportage.

Public.

Adolescents, adultes.

Support.

Dialogue du micro trottoir⁵⁸.

Activité.

Consigne.

Vous allez entendre un micro-trottoir deux fois. Ecoutez bien et répondez aux questions ci-dessous.

*Questions*⁵⁹

1. Quelle question le journaliste pose aux 5 personnes interviewées ?
2. Les personnes parlent de quels lieux ?
3. Réécoutez et relevez le nom de chaque lieu.

Grille d'évaluation.

Corrigé.

1. Vous avez un endroit préféré dans votre quartier ?
2. Le café, une place, une église, un restaurant, un marché.
3. Le café au Père, une place de la république. L'église Sainte Marie, le restaurant petit bistrot, marché des Ecoles.

Barème

1 point pour chaque bonne réponse.

Activité.

Consigne.

« Elaborez une autre activité pour évaluer la compréhension orale comportant une fiche descriptive et la grille d'évaluation ».

⁵⁸ Alter ego 1A. Dossier 2. Leçon 1.

⁵⁹ Les questions sont tirées d'Alter Ego 1

Proposition de correction.

Le formateur s'appuie également sur *l'Evaluation et le Cadre commun* de Tagliante (2005 :73,74) pour fournir plus d'informations. L'ouvrage propose un inventaire des objectifs pour évaluer la compréhension orale que l'enseignant peut utiliser.

4. Activité 4.

Objectif.

A la fin de l'activité, les participants doivent être capables d'évaluer la compréhension écrite.

Durée : 60 minutes.

Modalités de travail : En grand-groupe, en trinôme.

Le formateur distribue des photocopies comportant les informations ci-dessous et il demande aux formés de les lire.

Fiche descriptive.

Niveau A1

Descripteur évalué.

Peut comprendre des phrases très simples par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.

Objectif à maîtriser.

Etre capable de comprendre une courte rédaction.

Type de tâche.

Comprendre un texte.

Public.

Adolescents, adultes.

Support.

Une compréhension.

Activité.

Consigne. *Lisez le texte⁶⁰ ci-dessous puis répondez aux questions.*

Anna Scotto est une nouvelle étudiante. Elle est en troisième année de français. Aujourd'hui,

⁶⁰ Toute l'activité est tirée du Bonne Route 1A, p37. Méthode de français.

elle est en retard. Le cours commence à six heures. Anna est dactylo dans une banque loin de l'Alliance, mais l'heure, c'est l'heure.

Questions.

1. Elle est en quelle année de français ?
2. Où travaille-t-elle ?

Grille d'évaluation.

Corrigé.

1 : troisième année.

2 : elle travaille dans une banque.

Barème

1 point pour chaque bonne réponse.

Activité.

Consigne.

« Choisissez une activité d'Alter ego 1 et élaborer un exercice pour évaluer la compréhension écrite ainsi que la fiche descriptive qui l'accompagne. Puis, construisez une grille d'évaluation qui comporte le corrigé et le barème de notation ».

Proposition de correction.

Les participants font une mise en commun avec un participant de chaque groupe qui joue le rôle de rapporteur. Le formateur propose une analyse critique en grand-groupe.

5. Activité 5.

Objectif.

A la fin de l'activité, les participants doivent être capables d'évaluer la production orale.

Durée : 60 minutes.

Modalités de travail : En grand-groupe, en binôme.

Les participants disent comment ils évaluent la production orale de leurs apprenants. Le formateur distribue les photocopies comprenant la démarche pour évaluer la production orale que les formés lisent.

Fiche descriptive.

Niveau B1

Descripteur évalué.

Peut faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Peut prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).

Type de tâche.

Demander une autre chambre ou faire baisser le prix.

Public.

Adolescents, adultes.

Support.

Vocabulaire.

Activité.

Consigne.

Vous arrivez à l'hôtel où vous avez réservé une chambre. Vous découvrez que la chambre ne correspond pas à la description. Demandez une autre chambre ou un prix bas.

Grille d'évaluation.

Le formateur explique les rubriques de la grille d'évaluation de Tagliante (2005 : 68) ci-dessous ainsi que la démarche pour noter les réponses des apprenants.

Respect de la consigne	0	0.5	1
Performance globale	0	0.5	1

Morphosyntaxe	0	0.5	1	1.5	2	
Adéquation de l'argumentation	0	0.5	1	1.5	2	3
Lexique approprié	0	0.5	1	1.5	2	
Correction phonétique.	0	0.5	1			

Activité.

Consigne.

« En binôme, choisissez un descripteur de la liste ci-dessous et proposez une fiche d'évaluation de production orale comportant une fiche descriptive, une activité et une grille d'évaluation ».

a) Niveau A1 :

Peut poser des questions personnelles, par exemple sur le lieu d'habitation, les personnes fréquentées et les biens, et répondre au même type de questions.

b) Niveau A2 :

Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou qu'on n'aime pas, par de courtes séries d'expression ou de phrases non articulées.

c) Niveau B1 :

Peut communiquer avec assurance sur des sujets familiers habituels ou non, en relation avec ses intérêts et un domaine professionnel.

d) Niveau B2 :

Peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier, exprimer des opinions personnelles et échanger de l'information sur des sujets familiers, d'intérêts personnels ou pertinents pour la vie quotidienne (par exemple la famille, les loisirs, le travail, les voyages et les faits divers).

e) Niveau C1 :

Peut faire une annonce publique avec aisance, presque sans effort, avec l'accent et l'intonation qui transmettent des nuances fines de sens.

f) Niveau C2 :

Peut présenter un sujet complexe, bien construit, avec assurance, à un auditoire pour qui il n'est pas familier, en structurant et adaptant l'exposé avec souplesse pour répondre aux besoins de cet auditoire.

Proposition de correction.

Les participants font une mise en commun et le formateur s'appuie sur les grilles d'évaluation fournis par Tagliante (2005 : 68-70) pour montrer aux participants les grilles pour tous les niveaux du CECR. Cet ouvrage fournit les grilles d'évaluation pour tous les niveaux du CECR. Le formateur propose une analyse critique en grand-groupe.

6. Activité 6.

Objectif.

A la fin de l'activité, les participants doivent être capables de noter et de corriger une production écrite.

Supports : La production⁶¹ d'un apprenant suivie de la grille d'évaluation.

Modalités de travail : En trinôme, en grand-groupe.

Activité.

Consigne.

« Proposez une fiche d'évaluation pour la production écrite comportant une fiche descriptive, une activité (vous devez construire vous-même l'activité), une grille d'évaluation et un barème ».

Proposition de correction.

Le formateur montre comment corriger une production écrite à partir d'une rédaction d'un apprenant. Le formateur donne les informations ci-dessous :

<u>Fiche descriptive.</u>

⁶¹ La rédaction de l'apprenant est une production authentique que nous avons tirée des examens d'AfricaUniversity de cette année (2010). Il s'agit du niveau A1.

Niveau A1

Descripteur évalué.

Peut écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles.

Objectif à maîtriser.

Etre capable de décrire sa famille.

Type de tâche.

Décrivez les membres de sa famille.

Public.

Adolescents, adultes.

Support.

D'un apprenant

Ma famille.

Ma famille s'appelle Chiwanza. Nous sommes habitons à Marondera. Il y a cinq personnes dans ma famille. Mon père, Ma Mare Mon frere Farai, Ma sœur Michelle et moi. Mon père s'appelle Edmore. Il a quarante sept ans. Il travaille à Sheraton et est le directeur. Il set grande, amusant, patient and et intéressant. Il aime la musique et football. Il voudrais manger sadza et viande. Il boit Fanta. Ma mere s'appelle Anna. Elle a quarante cinq ans. Elle ne travaille pas. Elle est petite, gentille et belle. Elle aimes gospel musique. Elle voudrais manger le riz et poulet et boit cocacola. Mon frere Farai est vingt trois ans Il est l'aine. Il travaille àSpar. Il est grande, bruyant, beau et intelligent. Il boit Caste et voudrais manger sadza et viande. Il aime la musique, football et cricket. Ma sœur Michelle est neuf ans. Elle aimes regarde télévision et musique. Elle aimes le bonbons. Elle voudrais le riz et boit cocacola. Elle st cadette. J'ai s'appelle Alice et j'ai deuxième. J'ai dix neuf ans. Je suis etudiante. Je suis petite, intelligent, joli et gentille. Je suis célibataire. J'ai aime chocolat et bonbons. Je bois pine nut.

Le formateur évalue la copie de l'apprenant avec les participants en grand-groupe en utilisant la grille d'évaluation ci-dessous. Le formateur explique la signification de chaque critère. Le

formateur propose les grilles d'évaluation de production écrites pour tous les niveaux de Tagliante (2005 : 70-72).

Respect des consignes	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	4
Lisibilité de l'écriture	0	0.5	1					
Intelligibilité du message	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	4
Lexique	0	0.5	1	1.5	2	2.5		
Orthographe	0	0.5	1	1.5	2	2.5		
Morphosyntaxe	0	0.5	1	1.5	2			
Articulation et cohérence du texte	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	4

Dans ce qui suit, pour chaque critère, le formateur indique le nombre de points attribués et il justifie-le en donnant des indicateurs extraits de la copie de l'apprenant afin de démontrer aux participants comment réaliser la correction.

Critères	Points attribués	Justification
Respect des consignes	4	L'apprenant a respecté la consigne.
Lisibilité de l'écriture	1	L'écriture est lisible.
Intelligibilité du message	4	Le message est clair.
Lexique	2	Le lexique est assez bon.
Orthographe	1	Il y a plusieurs fautes d'orthographe par exemple : etudiante, frere, set.
Morphosyntaxe	1	L'apprenant fait plusieurs fautes par exemple : Il boit Caste et voudrais manger sadza et viande. J'ai s'appelle Alice et j'ai deuxième.
Articulation et cohérence du texte	2.5	Le lecteur peut suivre ce que l'apprenant dit.

5.4. L'évaluation de la formation.

Cette sous-partie se concentre sur l'évaluation de la formation proposée ci-dessus. Nous examinons les outils pour évaluer les différents aspects de cette formation. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, il existe trois niveaux d'évaluation. Par conséquent, nous proposons des outils pour évaluer ces trois niveaux d'évaluation pour la formation proposée. Tout d'abord, nous examinons la fiche d'auto-évaluation que nous utilisons pour évaluer l'acquisition des compétences et des connaissances par les participants. Par ailleurs, nous analysons la fiche de bilan de stage pour évaluer le déroulement de la formation. Finalement, nous exposons la grille de diagnostic pour évaluer les effets de la formation sur les compétences mises en œuvre en situation professionnelle.

5.4.1. Fiche d'auto-évaluation pour évaluer les compétences.

A la fin de la formation, nous utilisons une fiche d'auto-évaluation pour évaluer les compétences acquises par les participants lors de la formation. Nous avons construit cette fiche, qui se trouve en annexe 6, à partir du modèle de Tagliante (2005 : 79). Les participants doivent cocher la case qui convient à leur niveau de compétence. Ils ont le choix de cocher entre 'confirmé', 'en cours d'acquisition' et 'non encore acquise'. La fiche énumère les compétences liées aux objectifs des modules. Le choix de la fiche d'autoévaluation s'impose pour le simple fait qu'elle rend les participants actifs dans leur formation.

5.4.2. Fiche de bilan de stage pour évaluer le dispositif de formation.

Nous analysons ici la fiche de bilan de stage que nous proposons pour évaluer le déroulement de formation. La fiche propose une échelle de satisfaction allant de 'insatisfait' jusqu'à 'très satisfait'. Notre fiche qui se trouve en annexe 7, est divisée en 6 catégories. Pour créer cette fiche, nous avons utilisé la grille du plan de formation de l'Alliance française d'Accra de Dasylyva-Coulagne (2007).

D'abord, la fiche se concentre sur le contenu de la formation. Les participants doivent indiquer sur une échelle de valeur la qualité des documents remis par le formateur. Puis, ils exposent la progression de l'apprentissage par rapport à leur niveau. De plus, la fiche veut établir l'adaptation de la formation aux besoins des participants. Pour clôturer cette catégorie, il nous convient de voir le niveau général de la formation.

Puis, nous voulons évaluer la satisfaction des participants par rapport au formateur. Tout d'abord, il faut indiquer les compétences techniques du formateur sur une échelle de valeurs.

C'est-à-dire, il nécessite d'établir si le formateur possède les compétences adéquates pour l'aspect technique de la formation. Ensuite, nous cherchons à juger la qualité de communication du formateur ainsi que sa capacité d'écoute pendant la formation. Par ailleurs, la fiche cherche à évaluer la disponibilité du formateur.

Par ailleurs, notre évaluation porte sur l'organisation de la formation. Le premier critère désire établir l'accueil des participants sur le lieu de la formation. De plus, il faut établir l'adéquation de la salle de formation par rapport aux activités proposées. Par ailleurs, nous voulons faire évaluer la qualité du matériel informatique ainsi que du matériel pédagogique.

En outre, la catégorie « générale » vise à connaître l'appréciation générale des participants par rapport à la formation. Le critère qui suit, cherche à savoir si la formation répond aux besoins des participants. De plus, il nous importe de savoir si les participants recommanderaient cette formation à leurs collègues ou aux autres enseignants.

En dernier lieu, la fiche fournit un espace pour tout éventuel commentaire et suggestion où les participants ont l'occasion de commenter les sujets qui ne sont pas soulevés précédemment.

5.4.3. Grille de diagnostic pour évaluer les effets de la formation sur les compétences mises en œuvre en situation professionnelle.

Pour cette formation, nous proposons d'utiliser une grille de diagnostic pour évaluer les effets de la formation sur les pratiques professionnelles. La grille se trouve en annexe 8. Elle est divisée en quatre colonnes suivantes : compétences, reste à acquérir, en train d'acquisition et acquises. Dans la partie « compétences », nous avons énuméré les compétences par rapport aux objectifs et aux sous-objectifs de la formation. L'évaluateur indique dans les cases qui conviennent les compétences qui restent à acquérir, celles en train d'acquisition et celles qui sont déjà acquises.

Dans ce chapitre, nous avons décrit comment nous avons procédé pour réaliser notre plan de formation qui permet aux enseignants d'acquérir des compétences pour animer leurs salles de classe. La formation que nous avons élaborée a le but de montrer aux enseignants comment exploiter une vidéo dans la classe de FLE, comment enseigner la littérature ainsi qu'évaluer le travail des apprenants. Nous croyons que ceux qui suivront la formation seront capables de transférer des compétences acquises à leurs pratiques de professeur de FLE.

Chapitre 6.

Bilan.

6.0. Introduction

Ce chapitre est consacré au bilan de cette étude. D'abord, nous donnons une synthèse des étapes principales de cette dissertation. En outre, nous examinons les difficultés que nous avons rencontrées dans sa réalisation. Nous fournissons ensuite, des indices pour améliorer notre plan de formation. En dernier lieu, nous donnons un aperçu de l'évaluation de ce mémoire.

6.1. Synthèse des principales étapes de la réalisation du projet.

Cette dissertation a été découpée en trois étapes principales que nous décrivons ci-après. Pour la première étape, nous avons consulté les informations existant dans la littérature afin d'établir le cadrage théorique au sujet de l'ABF, du référentiel de compétences, du plan de formation ainsi qu'au sujet de l'évaluation de formations professionnelles. A cette fin, nous avons consulté plusieurs sites Internet et plusieurs ouvrages dans la littérature. Pour la deuxième étape, nous avons réalisé une enquête auprès des enseignants de FLE dans les écoles secondaires à Mutare au Zimbabwe. Pour établir leurs besoins de formation, nous avons distribué des questionnaires. Puis, nous avons réalisé des entretiens personnels. En dernier lieu, nous avons observé quelques classes. L'étape suivante a été de réaliser un plan de formation basé sur les résultats de l'ABF. En ce qui concerne la formation, notre but était de faire acquérir aux enseignants des compétences pour animer leurs classes avec l'utilisation des outils variés. Notre proposition de formation comprend les trois modules suivants : exploiter une vidéo, enseigner la littérature ainsi qu'évaluer dans la classe de FLE.

6.2. Difficultés rencontrées.

Nous avons rencontré des difficultés dans la réalisation de cette étude. Tout d'abord, dans la réalisation de notre enquête pour distribuer les questionnaires, il fallait avoir l'autorité du ministre de l'éducation nationale zimbabwéenne. Par conséquent, nous avons dû prendre rendez-vous avec le responsable du ministre d'éducation qui se trouvaient dans des départements différents. Finalement, nous avons eu l'autorisation pour aller distribuer les questionnaires. Les allers-retours dans tous ces bureaux nous ont fait perdre beaucoup de temps.

De plus, nous n'avons pas pu observer des classes dans toutes les écoles comme prévu parce que quand nous avons reçu l'autorisation de réaliser l'enquête, les examens avaient déjà commencé. Au Zimbabwe, les examens nationaux se passent en novembre. Dès que ceux-ci commencent, il n'y a plus de cours. Les enseignants s'occupent de la surveillance de ces examens. Les autres classes qui ne passent pas d'examens nationaux passent des examens internes. Heureusement, nous avons pu observer des cours dans une école.

Nous avons aussi rencontré des problèmes à accéder à l'Internet. Par ailleurs, il était difficile de faire parvenir notre travail à nos deux directrices de mémoire parce que nous n'avions pas accès à Internet au moment de rédiger notre étude. Au Zimbabwe, nous avons souvent des problèmes de réseau Internet. De plus, nous rencontrons toujours des problèmes de manque d'électricité, il y a des coupures d'électricité qui peuvent durer une journée entière voire deux jours. De plus, nous n'avons pas assez de ressources ici pour faire des recherches, nous nous appuyons sur les lectures que nous avons faites au Cap.

6.3. Indices pour améliorer le plan de formation.

Pour améliorer notre plan de formation, il serait utile d'incorporer une formation sur le fonctionnement de la langue française ainsi que la culture française et francophone. De plus, il faut former les enseignants à être capable d'établir leur propre bilan de compétences et décider d'actions pour remédier à un déficit de compétence. Les participants doivent également apprendre comment se documenter et de s'informer pour se former tout au long de leur carrière. La connaissance de l'histoire et les tendances de la didactique du FLE est indispensable ainsi que les concepts clés de la didactique du FLE, les supports et les ressources disponibles en didactique du FLE. Il vaut mieux aussi de former les enseignants sur les notions relatives à la conduite de classe ainsi que sur la démarche de favoriser l'autonomie des apprentissages.

6.4. Evaluation de l'ouvrage accompli.

Il y a des objectifs qui ont été atteints et d'autres qui n'ont été pas atteints. En ce qui concerne le plan de formation, les objectifs ont été atteints parce que nous avons pu réaliser un plan de formation comme prévu. Nous avons également pu réaliser une ABF sur le terrain. Par rapport à l'enquête, il y a des objectifs qui n'ont été pas atteints parce que nous n'avons pas pu observer des classes dans toutes les écoles comme prévu dans le plan.

La réalisation de cette étude nous a donné certaines compétences. Nous avons appris des informations, méthodes et démarches qui nous permettront de trouver des ressources variées (documentation, expertises, outils et supports pédagogiques, technologies nouvelles d'information et de communication) afin de nous aider dans la préparation et l'accomplissement des activités d'enseignement, enrichir notre culture personnelle dans les différents champs disciplinaires du programme de l'école. De plus, nous pensons avoir évolué. Nous avons appris aussi à être analytique et à devenir plus précise. Nous avons acquis également les compétences essentielles ainsi que les outils pertinents pour nous auto-évaluer dans notre vie professionnelle. Nous avons développé un esprit critique. Surtout, nous avons eu l'occasion de mettre en pratique ce que nous avons appris pendant les cours d'ingénierie à UCT. Nous avons également appris à planifier les tâches à réaliser selon un ordre prioritaire ainsi qu'à être capable d'évaluer une situation et de savoir prendre une décision en vue d'apporter des améliorations.

Chapitre 7.

Conclusion.

7.0. Introduction.

Ce chapitre est le dénouement de cette dissertation. Nous donnons un rappel à l'objet de cette recherche. Puis, nous examinons comment et où le plan de formation que nous avons établi, sera utilisé.

7.1. Rappel de l'objet de la recherche.

L'objet de notre recherche était de réaliser un plan de formation afin de développer les compétences des enseignants des écoles secondaires de Mutare. A cette fin, nous avons pu trouver des outils propices à la collecte des données que nous avons utilisés pour établir les besoins de formation des enseignants de FLE à Mutare. L'enquête que nous avons menée auprès des enseignants de FLE à Mutare, a clarifié leurs besoins de formation. Nous avons également réalisé des outils pour évaluer la formation que nous avons proposée.

7.2. Comment et où le plan de formation établi sera utilisé.

Compte tenu de la durée de la formation proposée, il nous semble faisable d'utiliser ce plan de formation dans le cadre d'une formation continue pour les enseignants qui n'ont pas encore suivi les modules que nous proposons. Par ailleurs, de futurs enseignants pourraient suivre ces modules pendant leur formation initiale. Le plan de formation est destiné à être utilisé au Zimbabwe. Dans cette optique, pour les futures recherches, il serait souhaitable de faire une enquête similaire dans toutes les écoles zimbabwéennes où le français est enseigné. Il serait aussi utile de vérifier avec les deux Alliances française du Zimbabwe quelles seraient les possibilités de proposer notre proposition de formation dans leurs locaux.

Annexe 1.

Référentiel de compétences d'un enseignant de FLE.

Compétences relative à la discipline enseignée.

Savoirs

Connaître le fonctionnement de la langue française.

Connaître la culture française et francophone.

Savoir-faire

Etre capable de communiquer en français à un niveau C1.

Etre capable d'analyser des comportements dans la culture cible et de s'ouvrir à la différence culturelle.

Savoir-devenir

Savoir établir son propre bilan de compétences et décider d'actions pour remédier à un déficit de compétence.

Etre capable de se documenter et de s'informer pour se former tout au long de sa carrière.

Compétence relative aux situations d'enseignement/apprentissage

Savoirs

Connaître l'histoire et les tendances de la didactique du FLE.

Connaître les concepts clés de la didactique du FLE.

Connaître les supports et les ressources disponibles en didactique du FLE.

Savoir-faire

Etre capable de concevoir, de mettre en œuvre et d'analyser des contenus de cours en prenant en compte les notions de pré-requis, d'objectifs, d'activités, de supports et de progression.

Etre capable d'évaluer les apprentissages et de suivre les apprenants dans leur apprentissage.

Savoir-être

Etre capable de travailler en équipe.

Savoir-devenir

Savoir établir son propre bilan de compétences et décider d'actions pour remédier à un déficit de compétence.

Etre capable de se documenter et de s'informer pour se former tout au long de sa carrière.

Compétence relative à la conduite de classe

Savoirs

Connaître les notions relatives à la conduite de classe (centration sur l'apprenant, dynamique de groupe, interactions, pédagogie différenciée ...)

Savoir-faire

Etre capable de gérer un groupe.

Etre capable de favoriser l'autonomie des apprentissages.

Etre capable de résoudre des conflits.

Savoir-être

Etre capable de se mettre à l'écoute des apprenants.

Etre capable de s'adapter au niveau, aux besoins et au style des apprenants.

Savoir-devenir

Savoir établir son propre bilan de compétences et décider d'actions pour remédier à un déficit de compétence.

Etre capable de se documenter et de s'informer pour se former tout au long de sa carrière.

Annexe 2.

Questionnaire de l'ABF.

Pour réaliser un plan de formation pour mon mémoire de Masters, je vous demande de remplir le questionnaire suivant. Les informations récoltées seront utiles pour déterminer vos besoins de formation. Merci de répondre aux questions données dans les espaces fournies.

Profil personnel

Nom :

Prénom :

Établissement :

1. Quelles classes avez-vous à votre charge ?

2. Combien d'années d'expérience avez-vous ? Dans quelles écoles ?

3. Quels sont les points forts de votre enseignement ?

4. Dans votre enseignement quels sont vos points forts ?

5. Comment comptez-vous faire pour résoudre vos points faibles ?

6. Quels manuels utilisez-vous dans votre enseignement ?

7. Quels outils utilisez-vous ? (Cochez la bonne réponse et indiquez également la fréquence : rarement, souvent, très souvent, tous les jours.)

	Rarement	Souvent	Très souvent	Tous les jours
a) Ordinateur				
b) Radio				
c) Télé				
d) Autres, précisez				

8. Dans votre enseignement, utilisez-vous l'approche actionnelle ? Si non, quelle méthode utilisez-vous ? Avez-vous déjà entendu parler de l'approche actionnelle ?

9. Avez-vous accès à Internet ? Si non, que faites-vous quand vous en avez besoin ?

Formation initiale

10. Où avez-vous fait votre formation initiale? En quelle année ? Quel diplôme avez-vous obtenu?

11. Avez-vous suivi une formation initiale à l'enseignement du FLE ? En quelle année ? Quel diplôme avez-vous obtenu?

12. Si oui, quels enseignements avez-vous suivis pour vous former à la profession de professeur de français ?

Formation continue

12. Est-ce que vous avez suivi d'autres formations à l'enseignement du FLE après votre formation initiale ? Si oui, où avez-vous suivi cette deuxième formation ? Quel diplôme avez-vous obtenu ?

13. Avez-vous déjà suivi une formation continue dans les domaines suivants ? Si oui, en quelle année avez-vous suivi cette formation ?

14. Si non, souhaitez-vous suivre une formation continue ?

15. Quelle formation souhaitez-vous suivre ?

- a) Les concepts clés de la didactique du FLE.
- b) Favoriser l'autonomie des apprentissages.
- c) L'unité didactique.
- d) Les méthodes basées sur l'utilisation des technologies.
- e) Les sites éducatifs.
- f) Les cassettes vidéo.
- g) Autre, précisez.

16. Si on vous propose une formation continue, quelles sont vos attentes par rapport à cette formation ?

17. Quelles sont les connaissances et les compétences que vous croyez importantes dans votre fonction actuelle ? Et dans votre carrière en général ?

Relation avec les apprenants

18. Avez-vous des problèmes de gestion de classe ? Si oui, quels problèmes avez-vous ?
Comment résolvez-vous ces problèmes ?

19. Qu'est-ce qui est le plus difficile, pour vous, dans la relation avec les apprenants ?
Expliquez pourquoi.

- a) Le manque de motivation.
- b) La difficulté de maintenir l'ordre dans la salle de classe.
- c) L'échec scolaire de certains apprenants.
- d) Les différences de niveau au sein de votre classe.
- e) Autre, précisez.

20. Avez-vous déjà enseigné à une classe qui passait des examens nationaux ? Si oui, quels problèmes avez-vous rencontrés ? Comment les avez-vous résolus ?

21. Commentaires et suggestions.

Si vous avez des commentaires ou bien des suggestions sur des sujets que ce questionnaire ne soulève pas, merci de les indiquer ci-après :

Merci d'avoir participé à cette enquête.

University of Cape Town

Annexe 3.

Grille⁶² d'observation de l'enseignant(e) de FLE.

Nom de l'enseignant(e) :

Date de l'observation de classe :

Niveau :

1. Préparation du cours.

L'enseignant(e)	1	2	3	4	Commentaires
- a tous les documents pertinents pour le cours (fiche pédagogique, manuel, supports).					
- intègre les supports pédagogiques d'une manière satisfaisante.					
- fait cohérence entre ses activités.					
- a prévu les modalités de l'accomplissement de l'activité.					
- s'adresse aux apprenants qui finissent avant les autres.					

2. Clarté du cours

L'enseignant(e)	1	2	3	4	Commentaires
- utilise un registre approprié par rapport au niveau des apprenants.					
- parle clairement.					
- utilise une vitesse adéquate pour les apprenants.					
- utilise le tableau pour rendre son cours plus clair.					

⁶²http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/evaluation/fiche_telecharger/grille_evaluation_prof_2.pdf accédé le 29 juin 2010.

- choisit ses outils de façon pertinente par rapport à l'activité.					
- utilise des consignes claires.					

3. Relation avec les apprenants.

L'enseignant(e)	1	2	3	4	Commentaires
- montre de l'intérêt pour les apprenants.					
- accepte des opinions différentes de la sienne.					
- aide les apprenants qui ne comprennent pas.					
- est d'un contact facile.					
- sait s'adapter au style de l'apprenant.					
- sait écouter et répondre à ses apprenants.					

4. Organisation du cours.

L'enseignant(e)	1	2	3	4	Commentaires
- donne les objectifs de son cours.					
- permet aux apprenants d'atteindre les objectifs par les activités qu'il propose.					
- présente le cours de manière organisée.					
- utilise des supports pertinents par rapport aux activités.					
- fait des transitions logiques entre les activités.					
- fait des synthèses utiles lors de son cours.					
- prévoit du travail individuel.					

5. Encouragement à la participation.

L'enseignant(e)	1	2	3	4	Commentaires
- encourage les questions et les commentaires.					
- pose individuellement des questions aux apprenants.					
- pose des questions à la classe entière.					
- encourage les apprenants à participer aux activités de la classe.					
- pose des questions complexes.					
- encourage le travail en binôme.					
- prévoit des activités à réaliser en grand groupe.					

6. Explications

L'enseignant(e)	1	2	3	4	Commentaires
- utilise des exemples.					
- refait ce qui est difficile.					
- renforce les points fondamentaux.					
- donne des détails.					
- utilise des gestes pour expliquer les points du cours.					

7. Attitude des apprenants.

Les apprenants :	1	2	3	4	Commentaires

- sont vigilants et sérieux.					
- répondent adéquatement aux questions données.					
- contribuent activement au cours.					
- respectent l'enseignant(e).					
- sont motivés par le cours.					

8. Commentaires sur la séance.

University of Cape Town

Annexe 4.

Guide d'entretien personnel.

Profil personnel.

Date et l'heure de l'entretien :

Nom de l'enseignant(e) :

Cours enseignés :

Total du nombre d'heures enseignées :

Établissement :

1. Quel niveau du FLE enseignez-vous ? Pendant les années passées quelles autres classes avez-vous enseignées ? Pourquoi ?
2. Quels sont les points forts et points faibles de votre enseignement ? Comment comptez-vous faire pour résoudre les points faibles ? Qu'est-ce que vous faites pour maintenir vos points forts ?
3. Quels manuels et supports utilisez-vous dans votre enseignement ?
4. Dans votre enseignement utilisez-vous l'approche actionnelle ? Si non, quelle méthode utilisez-vous ? Avez-vous déjà entendu parler de l'approche actionnelle ? Comment la définissez-vous ?
5. Avez-vous accès à Internet ? Si non, que faites-vous quand vous en avez besoin ?

Formation initiale

6. Parlez-moi de votre formation initiale. Où l'avez-vous suivie ? En quelle année ? Vous avez obtenu quel diplôme ? Vous avez fait votre diplôme sur combien d'années ?
7. Quels enseignements avez-vous suivis pour vous former à la profession de professeur de français ?
8. D'une manière générale, croyez-vous que votre formation vous a bien préparé(e) à votre statut actuel ? Pourquoi ?

Formation continue

9. Parlez-moi des ateliers que vous avez suivis après cette formation initiale. Est-ce que ces formations ont apporté des changements dans vos pratiques de classe ?
10. Si nous vous proposons une formation continue, quelles sont vos attentes par rapport à cette formation ? Qu'aimeriez-vous apprendre ?

Relation avec les apprenants

11. Avez-vous des problèmes de gestion de classe ? Si oui, quels problèmes avez-vous ?
Comment résolvez-vous ces problèmes ?
12. Qu'est-ce qui est le plus difficile, pour vous, dans la relation avec les apprenants ?
Pourquoi ?

Commentaires et suggestions.

13. Avez-vous des commentaires à faire ? Lesquels ?

University of Cape Town

Annexe 5.

Utilisation du plan de formation proposé.

Semaine	Activités	Durée
Semaine 1	Décrire un document vidéo	30 minutes
	Trouver des ressources pédagogiques en ligne	30 minutes
	Connaître les savoirs et les compétences à faire acquérir aux apprenants	45 minutes
Semaine 2	Utiliser l'image sans le son Utiliser l'image avec le son	50 minutes
	Utiliser le film pour compléter une histoire	40 minutes
	Utiliser un film pour une activité de grammaire	40 minutes
Semaine 3	Utiliser un film pour faire une synthèse Utiliser un film comme amorce de débat	30 minutes
	Décrire TV5	30 minutes
	Elaborer une fiche pédagogique à partir des ressources de TV5	60 minutes
Semaine 4	Définir le terme « évaluer »	30 minutes
	Connaître les outils d'évaluation	30 minutes
	Evaluer la compréhension écrite	40 minutes
Semaine 5	Evaluer la production et la compréhension orale	120 minutes
Semaine 6	Evaluer la production écrite	120 minutes
Semaine 7	Connaître les différents genres littéraires Enumérer les avantages d'utiliser la littérature	30 minutes

	Chercher des ressources littéraires en ligne	40 minutes
	Utiliser la littérature pour enseigner la grammaire	40 minutes
Semaine 8	Utiliser la littérature pour une production orale/écrite	45 minutes
	Exploiter un poème	60 minutes
Durée totale de la formation : onze heures et dix minutes		

University of Cape Town

Annexe 6.

Fiche d'auto-évaluation.

Merci de cocher dans la case qui convient.

Je suis capable de :	Compétences acquises.	Compétences en train d'acquisition.	Compétences non acquises.
Savoir trouver et utiliser des ressources pédagogiques en ligne.			
Faire anticiper et formuler des hypothèses.			
Faire développer l'imagination des apprenants.			
Amener les apprenants à synthétiser, à produire et à reformuler.			
Enseigner avec TV5.			
Connaître les différents types d'évaluation.			
Connaître les différents outils d'évaluation.			
Construire des grilles d'évaluation.			
Evaluer la compréhension orale et écrite.			
Evaluer la production orale et écrite.			
Rechercher des ressources littéraires en ligne.			
Connaître les différents genres littéraires.			
Enseigner la grammaire à partir d'un document littéraire.			
Enseigner la production orale et écrite à partir d'un document littéraire.			

Exploiter un poème.			
---------------------	--	--	--

University of Cape Town

Annexe 7.

Fiche de bilan de stage.

Utilisez l'échelle de satisfaction suivante : insatisfait, moyennement satisfait, satisfait, très satisfait.

Contenu

Qualité des documents remis ☐ ☐ ☐ ☐
Progression de l'apprentissage ☐ ☐ ☐ ☐
Adaptation à vos besoins ☐ ☐ ☐ ☐
Niveau général du stage ☐ ☐ ☐ ☐

Formateur

Compétences techniques ☐ ☐ ☐ ☐
Qualité de Communication ☐ ☐ ☐ ☐
Capacité d'écoute ☐ ☐ ☐ ☐
Disponibilité ☐ ☐ ☐ ☐
Connaissance du scénario du stage ... ☐ ☐ ☐ ☐

Organisation

Accueil ☐ ☐ ☐ ☐
Salle de formation ☐ ☐ ☐ ☐
Qualité du matériel informatique ☐ ☐ ☐ ☐
Qualité du matériel pédagogique ☐ ☐ ☐ ☐

Général

Appréciation générale ☐ ☐ ☐ ☐
Ce stage répond à vos attentes ☐ ☐ ☐ ☐
Recommanderiez-vous ce stage ☐ ☐ ☐ ☐

Avez-vous un message à nous laisser ?

Merci d'avoir pris le temps de remplir cette feuille.

Annexe 8.

Une grille de diagnostic.

Pour chaque compétence, veuillez indiquer le niveau que vous estimez atteint de la formation.

Compétence	Niveau de maîtrise de chacune de ces compétences.		
	Reste à acquérir	En cours d'acquisition	Acquises
Exploiter une vidéo dans la salle de classe. ➤ Savoir trouver et utiliser des ressources vidéo en ligne. ➤ Faire comprendre une vidéo. ➤ Développer l'imagination des apprenants. ➤ Amener les apprenants à synthétiser, à reformuler et à produire à partir d'une vidéo. ➤ Enseigner avec TV5.			
Enseigner la littérature. ➤ Rechercher des ressources littéraires en ligne. ➤ Connaître les différents genres littéraires. ➤ Enseigner la grammaire à partir d'un document littéraire. ➤ Enseigner la production orale et écrite à partir d'un document littéraire.			
Evaluation.			

➤ Connaître les différents types d'évaluation. ➤ Connaître les différents outils d'évaluation. ➤ Evaluer la compréhension orale et écrite. ➤ Evaluer la production et l'interaction orales et écrites.			
---	--	--	--

University of Cape Town

Sitographie.

1. <http://www.zimbabwe.cc/html/education-in-zimbabwe.html> accédé le 20 juillet 2010.
2. <http://asso-mrh.ifrance.com/pages%20html/page58.html> accédé le 20 septembre 2010.
3. http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/tools/too_qst_def_fr.htm accédé le 28 mai 2010.
4. http://www.evalguide.ethz.ch/eval_general/methods_of_evaluation/observation_FR accédé le 04 mai 2010.
5. <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/échelle%20de%20valeurs> accédé le 27 mai 2010.
6. http://www.evalguide.ethz.ch/eval_general/methods_of_evaluation/observation_FR accédé le 04 mai 2010.
7. <http://www.reso.ucl.ac.be/cours/edus%201101/transparents%201101%20A-3.pdf> accédé le 15 juillet 2010.
8. <http://library.epfl.ch/docs/pdf/eval-epfl-bc-2004.pdf> accédé le 15 juillet 2010.
9. <http://web.usal.es/~auesa/atenea/francia/entre.htm> accédé le 28 avril 2010.
10. http://www.oag-bvg.gc.ca/internet/Francais/meth_gde_f_19728.html accédé le 14 juin 2010.
11. <http://www.formation-continue.ch/definition-globale-formation-continue> accédé le 25 juin 2010.
12. http://www.mastership.fr/news_plan_de_formation.htm accédé le 29 mai 2010.
13. <http://www.iae.univ-lille1.fr/formations-iae/formation-continue-plan-formation-41.html> accédé le 29 juillet 2010.
14. <http://www.mastership.fr/> accédé le 29 juillet 2010.
15. <http://www.cadres-plus.net/bdd-fichiers/03-form-prof-enjeux.pdf#formation> accédé le 24 juin 2010.
16. <http://www.oasisfle.com/documents/pedagogie-par-objctifs.htm> accédé le 20 septembre 2010.
17. <http://www.projectsmart.co.uk/smart-goals.html> accédé le 4 décembre 2010.
18. <http://www.ymca-cepiere.org/guide/docs/objectifs.htm> accédé le 20 juillet 2010.
19. <http://www.formapap.com/cap-tutorat/pdf/integration-du-salaire/FiPratsit-12.pdf> accédé le 20 juillet 2010.

20. <http://www.intellego.fr/soutien-scolaire-universitaire/aide-scolaire-management/lecontenu-d-un-bon-objectif-cours-de-management/23971> accédé le 20 juillet 2010.
21. <http://formationcontinue.suite101.fr/article.cfm/planifier-un-projet-des-outils-pour-sorganiser-gantt-list-to-do> accédé le 5 octobre 2010.
22. <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/population> accédé le 15 décembre 2010.
23. <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/echantillon/> accédé le 20 mai 2010.
24. <http://www.bief.be/index.php?s=3&rs=12&fuid=11&uid=52> accédé le 4 décembre 2010.
25. www.dismoitz.net/Analyser-les-besoins.html accédé le 5 juin 2010.
26. http://www.stes-apes.med.ulg.ac.be/Documents_electroniques/MET/MET-DON/ELE%20MET-DON%208166.pdf accédé le 20 juin 2010.
27. <http://web.usal.es/~auesa/atenea/francia/entre.htm> accédé le 20 juin 2010.
28. <http://www.france-synergies.org> accédé le 3 décembre 2010.
29. <http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil-apprendre.php> accédé le 5 décembre 2010.
30. www.edufle.net accédé le 30 novembre 2010.
31. www.lepointdufle.net accédé le 30 novembre 2010.
32. www.tv5.org accédé le 30 novembre 2010.
33. www.franccparler.org accédé le 30 novembre 2010.
34. <http://www.netarmenie.com/historiettes/grammaire/index.php> accédé le 7 décembre 2010.
35. <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=14922608> accédé le 7 décembre 2010.
36. <http://lewebpedagogique.com/ostiane/2008/04/17/grammaire-et-poesie/> blog d'argent accédé le 30 novembre 2010.
37. Education Nationale référentiel des compétences du professeur des écoles stagiaires en fin de formation initiale. *Bulletin officiel*, no 43, France : 24 novembre 1994, http://www.versailles.iufm/pgf/referentiel_pe.pdf accédé le 23 novembre 2010.
38. <http://www.sfm.u.org/documents/file/referentielSFMU/Referentiel-IDEU-VF2008-06-1.pdf> accédé le 25 août 2010

39. http://gpsao.educ.usherbrooke.ca/documents/document_video.pdf accédé le 31 décembre 2010.
40. www.francparler.org/dossiers/lemeunier2006.htm accédé le 2 janvier 2011.
41. <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=14922608> accédé le 7 décembre 2010
42. <http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil-apprendre.php> accédé le 5 décembre 2010
43. <http://www.edufle.net/L-utilisation-de-la-video-en> accédé le 24 décembre 2010.
44. <http://www.lettres.ac-aix-marseille.fr/college/docpedfle.html> accédé le 24 décembre 2010.
45. <http://www.form-a-com.org/> accédé le 24 décembre 2010.
46. http://www.form-a-com.org/index.php?option=com_content&view=article&id=41:enfant&catid=3:films&Itemid=3 accédé le 24 décembre 2010
47. http://www.espacefrancais.com/genres_litteraires.html accédé le 23 décembre 2010.
48. http://www.francparler.org/fiches/poesie_sommaire.htm accédé le 30 novembre 2010
49. <http://www.francparler.org/parcours/poesie.htm>http://www.alyon.asso.fr/litterature/livres/XVIII/esprit_salon/perrault/ accédé le 30 novembre 2010
50. http://www.espacefrancais.com/genres_litteraires.html accédé le 30 novembre 2010
51. <http://www.netarmenie.com/historiettes/grammaire/index.php> accédé le 30 novembre 2010
52. <http://www.clpav.fr/lecture-chaperon.htm> accédé le 23 décembre 2010
53. <http://www.bretagne.cci.fr/media/gestion-des-ages/fichiers/outils/Ax3-Ep2-outils1-refercomp.pdf> accédé le 4 janvier 2011.

Bibliographie.

1. Archambault, M. 2003. *Le plan de formation*. [En ligne]. <http://www.cig929394.fr/publications/diagnostics/formation.pdf> accédé le 11 octobre 2010.
2. Baldwin, T. T., & Ford, J. K. 1988. Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, vol 41 number 1.
3. Barthélémy, F. 2007. *Professeur de FLE. Historique, enjeux et perspectives*. Hachette, Paris.
4. Barzucchetti, C. & Claude, J. 1995. *Evaluation de la formation et performance de l'entreprise*. Editions Liaisons Ed., Rueil-Malmaison, France.
5. Berrewaerts, J. *Méthodologie de l'observation*. [En ligne]. <http://www.reso.ucl.ac.be/cours/edus%201101/transparents%201101%20A-3.pdf> accédé le 15 juillet 2010.
6. Bloom, T. 1975. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. [En ligne] <http://www.oasisfle.com/documents/pedagogie-par-objctifs.htm> accédé le 20 septembre 2010.
7. Bonniol, J. et Vial, M. 2006. *Les modèles de l'évaluation*. De Boeck. Paris
8. Bureau, S. 2003. *Analyse des besoins de formation*. [En ligne]. http://www.lamicrofinance.org/files/17682_file_Document.pdf accédé le 15 juin 2010.
9. De Ketele, J. 1993. L'évaluation conjugée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*. Numéro 103, avril-juin.
10. De Ketele, J. 2003 *Guide du formateur*. De Boeck, Paris.
11. Dennery, M. 2001. *Evaluer la formation, des outils pour optimiser l'investissement formation* ESF Editeur éd. Paris.
12. Dennery, M. 2006. *Piloter un projet de formation*, ESP éditeur. Paris.
13. Fernandez, J. 1998. *Réussir une activité de formation*. Les Editions coopératives. Albert Saint-Martin. Montréal.
14. Gaudine, A. P, & Saks, A. M. 2004. A longitudinal quasi-experiment on the effects of post training transfer interventions. *Human Resource Development Quarterly*, Vol 15 number 1,
15. Hilton, C. 2003. *Evaluation en FLE*. Hachette, Paris.

16. Kirkpatrick, D, L. 1959. *Techniques for evaluating training programs*. *Journal of the American Society for Training and Development*, vol 13, number 11.
17. Kirkpatrick, D, L. 1998. *Evaluating training programs*. Berrett-Koehler publishers. San Francisco, CA.
18. Kraiger, K. 2002. *Decision-based evaluation. In creating, implementing and managing effective training and development. State-of-the-art lessons for practice*. Jossey-Bass: San Francisco.
19. Le Boterf, G. 1990. *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Les éditions d'organisation. Paris.
20. Lee, S. & Pershing, J. 1999. *Effective reaction evaluation in evaluating training programs Performance Improvement*, Vol 38, number 8.
21. Meignant, A. 2003. *Evaluer et utiliser les résultats*. Editions liaisons, Paris, France.
22. Paquay, L. Charlier, E. & Perrenoud, P. 2006. *Former des enseignants professionnels*. De Boeck, Paris.
23. Pershing, J. A & Pershing, J. 2001. Ineffective reaction evaluation .*Human Resource Development Quarterly*. Vol 12, number 1.
24. Phillips, J. J. 1996. Was it the training? *Training & Development*, Vol 50 number 3, 28-32.
25. Potter, M. Pistella, C. Fertman, C. Dalo, V. 2000. Needs Assessment and a model agenda for training the public workforce. *American journal of public Health workforce*, vol. 90 no 8, août.
26. Reitz, P. 1997. L'évaluation de la formation en entreprise selon le modèle de Donald L. Kirkpatrick : un regard critique .*The Canadian Journal of Program Evaluation*. Vol 12 number 2.
27. Rothwell, W. et Kazanas, H. 1998. *Mastering the instructional design process. A systematic approach*.
28. Roegiers, X. Wouters, P. Gérard, F. 1992. Formation et Technologies. *Revue européenne des professionnels de la formation*. Vol 2-3.
29. Salas, E, & Cannon-Bowers, J. A. 2001. The science of training: a decade of progress. *Annual Review of Psychology*, Vol 52.
30. Tagliante, C. 2005. *L'Evaluation et le Cadre Européen Commun*. CLE, Paris.
31. Tamkin, P., Yarnall, J., & Kerrin, M. 2002. *Kirkpatrick and Beyond: A review of models of training evaluation*. Brighton, UK: The Institute for Employment Studies.

32. Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. 1992. Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, Vol 43.
33. Yamnill, S., & McLean, G. N. 2001. Theories supporting transfer of training *Human Resource Development Quarterly*, Vol 12 number 2.