

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

RAPPORT D'ESSAI PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MAME COUNA GUÈYE NDIAYE

ÉLABORATION D'UN PROGRAMME ÉDUCATIF EN FRANCISATION DES
ADULTES BASÉ SUR L'APPROCHE COMMUNICATIVE ET LES PRINCIPES
ANDRAGOGIQUES

DÉCEMBRE 2013

Sommaire

Ce rapport d'essai porte sur le développement et la consolidation de compétences liées à l'élaboration de programme éducatif en contexte de francisation des adultes. Ce perfectionnement s'ajoute à mes connaissances acquises dans le programme de DESS en andragogie et à mes expériences en enseignement au primaire et aux adultes en tant que professeure de français langue seconde.

Mes objectifs spécifiques d'apprentissage dans le cadre de cet essai consistaient à m'inspirer d'un modèle d'élaboration de programme éducatif qui reflèterait le contexte d'apprentissage des adultes et à apprendre à élaborer un programme éducatif en enseignement du français langue seconde, communément appelé « francisation » au Québec. Ce programme s'appuie d'une part sur l'approche communicative, telle que proposée par le MEQ (1994) dans le programme de francisation des adultes « French Second Language», et d'autre part, prend en compte les principes andragogiques préconisés par des experts en éducation des adultes tels qu'Ingalls (1973), Knowles (1990), Courau (1993) et Rivard (2007).

Mon bilan d'apprentissage au chapitre V démontre l'atteinte de mes objectifs d'apprentissage. Les compétences acquises au cours de cet essai enrichissent mon expérience et me permettent d'être à l'aise dans ma pratique professionnelle avec la clientèle adulte en contexte de francisation et, à un autre niveau, de créer d'autres programmes éducatifs pour ce type de clientèle.

Remerciements

Je voudrais remercier toutes les personnes qui m'ont soutenue et qui m'ont encouragée de près ou de loin tout au long de la réalisation de ce beau projet professionnel. Je suis humblement fière d'arriver au bout de l'élaboration de ce programme éducatif que je dédie à titre posthume à mes parents qui m'ont inculqué le sens de relever des défis.

Merci à ma tutrice la professeure Sylvie Fontaine qui m'a si bien accompagnée et respectueusement conseillée dans la plus grande empathie ainsi qu'aux professeures Johanne Pharand et Martine Peters pour leurs expertises respectives et leur dévouement.

Merci spécial à mon mari Abdou Diop qui n'a cessé de m'encourager depuis le début du projet; à mes enfants, Pierre, Magatte et les jumeaux Mohammed et Khadija chacun en ce qui les concerne d'avoir supporté mes humeurs, d'être compréhensifs et de m'avoir encouragée à poursuivre ce projet.

Finalement et non les moindres, merci à mon réseau de parents, d'amis, de collègues de travail et de camarades universitaires pour leurs encouragements continuels et leurs intérêts pour ce projet.

Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre 1 : L'énoncé de la problématique.....	4
L'environnement politico-éducatif de ma profession.....	5
Le Québec : la province unilingue française du Canada.....	5
Les services d'accueil de la francisation.....	6
La clientèle de la francisation.....	7
Mon contexte professionnel.....	8
Mon expérience en enseignement des adultes... ..	9
Le malaise.....	10
Mes besoins de perfectionnement.....	11
Mes objectifs d'apprentissage.....	13
Chapitre 2 : Le cadre conceptuel.....	15
Les concepts-clés	16
Le concept d'adulte.....	16
L'andragogie.....	18

Les principes andragogiques	19
Les styles d'apprentissage de l'adulte.....	21
Les conditions d'apprentissage de l'adulte.....	23
L'approche communicative.....	25
Les modèles d'élaboration de programmes éducatifs explorés.....	27
Le modèle de Marchand (1997).....	28
Le modèle de Caffarella (2002).....	29
Le modèle de Mucchielli (1998).....	31
Le modèle de Michaud (1996)	31
Justification du choix du modèle.....	33
Chapitre 3 : La méthodologie.....	35
Le processus d'élaboration du programme éducatif.....	36
Les contextes sociaux et personnels.....	37
La planification.....	38
La conception des activités.....	40
La stratégie.....	40

Les supports.....	43
Les sujets.....	45
La formation en classe.....	46
La séquence formative.....	46
La détermination des objectifs spécifiques.....	50
Le contrôle et l'évaluation.....	51
Le journal de bord.....	58
Les limites de l'essai.....	59
Chapitre 4 : Le programme éducatif.....	61
Sommaire du programme.....	62
La structure générale des activités.....	66
Originalité et implications du programme.....	73
Chapitre 5 : Bilan des apprentissages.....	75
Conclusion.....	82
Références.....	85
Appendice A: Les différents rôles du formateur.....	92

Appendice B : Les styles d'apprentissage de Honey et Mumford (1992).....	94
Appendice C : Les intelligences multiples de Gardner (1997).....	96
Appendice D : Extrait du programme de francisation des adultes du MEQ (1994).....	101
Appendice E : Le plan détaillé des activités formatives du programme.....	104
Appendice F : Documents d'études de l'activité 1.....	135
Appendice G : Documents d'études de l'activité 2.....	140
Appendice H : Document de transcription du dialogue lacunaire de l'activité 3.....	143
Appendice I : Document d'étude de l'activité 4.....	146

Liste des figures

Figure 1 : La démarche d'élaboration d'un programme selon Marchand (1997).....	29
Figure 2 : Modèle interactif de planification de programme de Caffarella (2002).....	30
Figure 3 : Processus d'élaboration de programme de formation de Michaud (1996)....	32
Figure 4 : Les quatre phases du processus d'apprentissage.....	49
Figure 5 : Schéma global de la responsabilité des acteurs de la situation formative.....	57

Liste des tableaux

Tableau 1 : Triptyque de mes besoins de perfectionnement.....	12
Tableau 2 : Les principes andragogiques.....	22
Tableau 3 : Les supports et les techniques d'enseignement associées.....	44
Tableau 4 : Grille de validation de la cohérence objectifs-déroulement.....	53
Tableau 5 : Grille de validation de la conformité de l'activité formative à l'approche communicative.....	54
Tableau 6 : Grille de validation de la congruence de l'activité formative aux principes andragogiques.....	55
Tableau 7 : Grille de vérification du bon déroulement de l'animation.....	56
Tableau 8 : Modèle de journal de bord.....	59
Tableau 9 : Sommaire du programme éducatif.....	63
Tableau 10 : La séquence formative.....	71

INTRODUCTION

Le secteur de l'éducation des adultes se caractérise de plus en plus au Canada par une forte hétérogénéité de la clientèle. Au Québec, on constate une grande diversité culturelle et une disparité remarquable au niveau de l'âge des apprenants. Ces deux facteurs, en l'occurrence la diversité culturelle et l'âge, sont probablement liés à deux phénomènes : d'une part la hausse de l'immigration, qui fait partie intégrante des réalités socioculturelles du Canada (Statistique Canada, 2011) et d'autre part, la mise en œuvre par le gouvernement du Québec de politiques éducatives qui favorisent « l'apprentissage tout au long de la vie » (MELS, 2007). Ainsi, dans un tel contexte de pluralité et de changements socioéducatifs, l'élaboration de programme éducatif en éducation des adultes devient une tâche complexe si l'on veut offrir un enseignement de qualité. Par conséquent, la conception d'activités d'enseignement-apprentissage ou activités formatives (Michaud, 1996) « sur mesure » en éducation des adultes semble essentielle de par la diversité de la clientèle. C'est dans cette optique que j'ai décidé d'apporter ma pierre à l'édifice, en orientant mon essai vers l'élaboration d'un programme éducatif destiné aux adultes en francisation, qui répondrait au profil de la clientèle. Ce programme éducatif englobera des activités formatives qui, à l'instar du programme, seront basées sur l'approche communicative préconisée par le MEQ (1994) et les principes andragogiques qui représentent la théorie moderne de l'apprentissage chez l'adulte (Rivard, 2007).

Ainsi, après avoir clarifié ma problématique et identifié les objectifs d'apprentissage que je souhaiterais atteindre au chapitre un, j'exposerai dans le deuxième chapitre le cadre conceptuel sur lequel prendra appui mon essai. Puis je déterminerai au troisième chapitre la méthodologie à suivre pour élaborer le programme éducatif. Le quatrième chapitre sera consacré à la présentation du programme éducatif qui représentera les résultats attendus de cet essai. Finalement, j'établirai au chapitre cinq le bilan des apprentissages que j'aurai réalisés tout au long de cet essai.

CHAPITRE 1
PROBLÉMATIQUE

Avant de présenter mon contexte professionnel qui est au cœur de cette problématique, j'ai jugé important de dresser le portrait du contexte politico-éducatif à l'intérieur duquel se situe ma profession de formatrice en français langue seconde.

L'environnement politico-éducatif de ma profession

Une des réalités les plus visibles de l'histoire politico-culturelle du Canada est sans doute l'existence de ses langues officielles : le français et l'anglais. Ces deux langues sont reconnues comme langues de travail depuis l'adoption par le parlement canadien de la « loi sur les langues officielles » en 1969 (Patrimoine Canadien, 2011). Toutefois, il est important de préciser que chaque province est libre de choisir officiellement l'une ou l'autre de ces deux langues ou les deux à la fois, afin de déterminer son orientation linguistique. C'est ainsi que le Québec a choisi le français comme langue officielle.

Le Québec : la province unilingue française du Canada

Le Québec est la seule province canadienne qui reconnaît le français comme sa seule langue officielle. En 1974, l'adoption de la « loi sur la langue officielle » officialise le français au Québec. Puis en 1977, le Québec adopte « la Charte de la langue française », nommée « Loi 101 » qui affermit le statut du français (Office

québécois de la langue française, 2011). Selon Encyclopédie canadienne (2011), cette loi a fait du français la seule langue officielle de la province et a renforcé sa position comme langue la plus importante au travail, dans le commerce et dans la vie communautaire. Il est clair que cette politique linguistique québécoise a pour objectif premier de promouvoir et de préserver la langue française dans un Canada en majorité anglophone. Cependant, cette volonté de perpétuer le français à tous les domaines d'activités représente un grand défi pour le gouvernement du Québec. En effet, le Québec, comme toutes les autres provinces et tous les territoires du Canada, reçoit chaque année un nombre assez important de nouveaux arrivants allophones. Selon le recensement de 2006, les immigrants allophones constituaient 72 % du total des immigrants arrivés au Québec entre 2001 et 2006 (Conseil supérieur de la langue française, 2012). Cette situation fait appel impérativement à la mise en place par Québec de structures d'accueil pour la francisation de ces nouveaux arrivants dans le but de se conformer aux objectifs de la loi 101.

Les services d'accueil de la francisation

Selon le ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (MICC) (cité à la Table des responsables de l'éducation des adultes et la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TREAQFP), 2007), la francisation est une activité qui renvoie soit à un processus individuel d'apprentissage du français, soit à des services; le tout se situant dans l'ensemble plus large de la notion d'intégration sociale, professionnelle ou scolaire. Ainsi depuis 1968, trois ministères se

sont impliqués dans ce processus de francisation : d'abord le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), devenu ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) depuis 2003; puis à partir de 1975, ce fut le tour du ministère de l'Immigration de l'époque, devenu actuellement ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (MICC), de mettre à la disposition de la clientèle des renforts au niveau des services. En 1978, le ministère de l'Emploi et de la Solidarité Sociale (MESS) est entré en jeu pour offrir des allocations à la clientèle adulte de la francisation (TREAQFP, 2007). Plusieurs structures ont été mises en place afin d'offrir des services de francisation. Les services les plus connus chez les adultes sont d'une part, les centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI) sous la tutelle du MICC, et d'autre part, les classes de francisation et d'alphabétisation dans le réseau des commissions scolaires et des organismes communautaires. Ainsi, selon Armand, Beck et Murphy (2009), année après année, ces flux migratoires ont façonné le portrait des écoles québécoises, notamment montréalaises, caractérisés par une grande diversité culturelle et linguistique.

La clientèle de la francisation

La clientèle de la francisation est hétérogène sur plusieurs plans. Selon la Centrale des enseignants du Québec (1998), cette clientèle est composée de réfugiés, d'immigrants parrainés, d'immigrants dits indépendants, et enfin, d'immigrants qui arrivent d'autres provinces canadiennes. Parmi ces individus, on retrouve des analphabètes, des personnes ayant cinq ans ou moins de scolarisation, des adultes moyennement scolarisés, ayant entre six et neuf ans de scolarité, des adultes se préparant

à occuper des métiers semi-spécialisés, ou encore des adultes possédant une scolarisation et des diplômes de types universitaires.

Comme il a été dit plus haut, on peut de prime abord remarquer l'hétérogénéité de cette clientèle adulte. Il ressort de cette constatation que le domaine de la francisation précisément, et le secteur de l'éducation des adultes d'une manière générale, sont devenus des secteurs spécifiques au sein du monde de l'éducation et de la formation.

Force est de reconnaître cependant que, dans un contexte socio-éducatif pluraliste et diversifié comme c'est le cas en francisation, les tâches du formateur s'avèrent parfois difficiles si celui-ci veut exercer correctement ses différentes fonctions (voir appendice A). D'où la nécessité pour tout formateur de bien s'outiller afin d'être préparé à faire face à cette diversité. C'est dans cette perspective, en tant qu'enseignante œuvrant actuellement en éducation des adultes, plus exactement en francisation, que je me suis interrogée sur mes compétences professionnelles. Ce questionnement m'a emmenée à porter un regard critique sur mes expériences et mes compétences en enseignement par rapport aux exigences de mon contexte professionnel.

Mon contexte professionnel

Œuvrer dans le domaine de l'éducation et de la formation en tant qu'enseignant doit être avant tout, une vocation, un choix et une croyance à l'éducabilité de l'être humain, qu'il soit jeune ou adulte. Pour ma part, l'enseignement c'est plus qu'un métier, c'est une passion.

Mon expérience en enseignement des adultes

Après avoir travaillé avec une clientèle jeune dans l'enseignement au primaire au Sénégal, je suis arrivée au Québec, forte d'une expérience de 18 ans en éducation. J'ai aussitôt tenté l'expérience d'œuvrer en formation des adultes. Ainsi, mon premier poste dans ce domaine a été dans une école qui offrait des formations linguistiques en français langue seconde aux adultes. La clientèle était presque homogène parce que la majorité des apprenants était des fonctionnaires fédéraux. Par contre, mon début en enseignement aux adultes n'a pas été facile car j'ai constaté rapidement qu'enseigner aux adultes est différent d'enseigner aux enfants. Cependant, les compétences que j'ai acquises au cours de mon expérience en enseignement aux jeunes m'ont permis d'avoir une base dans l'amorce de ma nouvelle fonction de formatrice d'adultes. En fait, comme l'a soutenu Le Boterf (1994), la compétence ne réside pas dans la possession de ressources à mobiliser, mais dans le fait de savoir mobiliser, intégrer et transférer des connaissances ou des capacités.

Pourtant, malgré mes habiletés en enseignement, je me suis vite rendu compte qu'il me manquait des outils pour enseigner aux adultes. Je suis alors retournée aux études à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) dans le programme de diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en andragogie que j'ai complété en 2011. Ainsi, toujours soucieuse d'enrichir mon expérience en éducation des adultes, j'ai changé de travail. Ce nouvel emploi m'a mise dans un environnement différent de celui dans lequel je travaillais auparavant. C'est un emploi en francisation des adultes. Je

rappelle que la clientèle de la francisation est très hétérogène. Elle est composée d'apprenants ayant des expériences personnelles et professionnelles diversifiées, des cultures et des langues variées, des scolarités inégales et des différences d'âges remarquables. Paradoxalement, l'ambiance dans ces groupes est très conviviale. En ce qui me concerne, j'ai éprouvé un malaise dès la première semaine de travail.

Le malaise

Nonobstant le fait de posséder globalement les compétences professionnelles requises pour mes nouvelles tâches, j'ai été confrontée à un certain malaise : comment accompagner les apprenants dans leur apprentissage dans un tel contexte de diversité et d'hétérogénéité de la clientèle? Pourtant, non seulement j'estimais avoir un bagage assez solide sur le contenu à enseigner, à savoir les connaissances linguistiques, mais aussi, et surtout, je croyais pouvoir mettre à profit mon expérience en andragogie pour satisfaire cette nouvelle clientèle. En réalité, devant ma nouvelle situation, je me sentais impuissante au plan de la démarche à suivre et des techniques d'enseignement à utiliser pour atteindre les objectifs visés dans les situations d'enseignement-apprentissages ou situations formatives. En d'autres termes, j'étais incertaine quant à la façon de concevoir et d'agencer les activités formatives qui reflèteraient la variété des contextes d'apprentissage et qui favoriseraient l'apprentissage pour tous les apprenants. En effet, outre les écarts d'âge et de scolarité, j'étais face à un groupe d'apprenants ayant des besoins individuels distincts, des attentes différentes, des styles d'apprentissage variés et des personnalités particulières. J'ai tout de suite senti que la transmission des savoirs

dans un tel contexte n'allait pas de soi. Il me fallait alors approfondir mes connaissances et mes compétences liées à l'élaboration de programme éducatif destiné aux adultes et plus particulièrement, à la conception d'activités formatives en francisation.

Ce nouvel environnement de travail parsemé d'exigences et de défis a donc fortifié et motivé mon besoin d'approfondissement de connaissances liées à l'élaboration de programme éducatif destiné à un public adulte en francisation.

Mes besoins de perfectionnement

Mon intention d'œuvrer dans le domaine de l'élaboration de programme éducatif remonte à 2009. En effet, j'avais déjà manifesté mon désir de devenir une formatrice-conceptrice de programmes éducatifs destinés aux adultes dans un de mes cours universitaires. Cependant, je n'ai jamais eu auparavant l'occasion de m'exercer pleinement à cette tâche afin de réaliser ce désir. En revanche, comme il a été explicité précédemment, le défi d'accomplir correctement mes tâches professionnelles et de réussir mon enseignement m'a conduite à prendre conscience qu'il y avait une nécessité d'agir. À cet effet, mes réflexions face à ce malaise m'ont menée d'emblée à vouloir développer de nouvelles compétences liées à l'élaboration de programme éducatif qui répondrait aux besoins de la clientèle dans le cadre de la maîtrise en éducation.

Dans cette perspective, j'ai amorcé un essai de type développement de programme éducatif afin d'élaborer un programme éducatif en francisation des adultes qui prendra en compte deux facteurs : d'une part l'approche communicative proposée

par le MEQ (1994) dans le programme de francisation des adultes, « French Second Language » (FSL) et qui est en cours actuellement dans l'enseignement que nous dispensons et, d'autre part, les principes andragogiques qui représentent les fondements de la théorie moderne de l'apprentissage chez l'adulte.

Le triptyque qui suit, vient préciser mes besoins de perfectionnement, mettre à jour l'écart entre ce qui est et ce que je souhaite d'une part, et d'autre part, présenter les références qui étayeront le cadre conceptuel de mon essai.

Tableau 1

Triptyque de mes besoins de perfectionnement

Ce qui est	Ce que je souhaite	Références
Je suis présentement enseignante en francisation aux adultes. J'aimerais développer mes compétences en matière d'élaboration de programmes éducatifs destinés à cette clientèle.	Je voudrais être capable d'élaborer un programme éducatif en francisation des adultes en m'inspirant d'un modèle d'élaboration de programme éducatif.	Les modèles d'élaboration de programme éducatif : Michaud (1996); Marchand (1997); Mucchielli (1998); Caffarella (2002).
Outre la diversité au niveau des cultures, de l'âge et de la scolarité, il y a une différence aux niveaux des besoins, des attentes et des styles d'apprentissage chez les apprenants. Ces paramètres complexifient	Je voudrais apprendre davantage sur les principes andragogiques afin de mieux prendre en compte dans l'élaboration du programme éducatif les besoins, les attentes mais aussi et surtout les styles et les conditions	Les principes andragogiques, les styles et les conditions d'apprentissage de l'apprenant adulte : Ingalls (1973); Knowles (1990); Honey & Mumford (1992); Courau

les situations d'enseignement-apprentissages ou situations formatives.	d'apprentissage de l'apprenant adulte dans le but de créer un climat propice à l'apprentissage pour tous.	(1993); Gardner (1997); Marchand (1997); Rivard (2007).
Le programme de francisation: « French Second Language » (MEQ, 1994) vise l'atteinte d'objectifs spécifiques liés aux savoirs, aux savoir-faire et aux savoir-être dans les activités formatives.	J'aimerais choisir et utiliser dans l'élaboration des activités formatives du programme, des méthodes et des techniques d'enseignement appropriées pour l'atteinte d'objectifs spécifiques.	Les méthodes et techniques d'enseignement : Carletto (2003); Chauvin (2005); Paradis (2006); Rivard (2007).
Le MEQ (1994) propose l'approche communicative dans l'enseignement du français langue seconde dans le programme « French Second Language » de la francisation des adultes.	Outre les principes andragogiques, le programme éducatif que je souhaite élaborer prendra en compte « l'approche communicative » telle que proposée par le MEQ (1994).	L'approche communicative : Boucher, Duplantié & Leblanc (1988); Lussier (1992); MEQ (1994); Michaud (1996).

Mes objectifs d'apprentissage

Mes objectifs d'apprentissage dans le cadre de cet essai sont globalement orientés vers l'approfondissement de mes connaissances et de mes compétences liées à l'élaboration de programme éducatif destiné à une clientèle adulte en francisation.

Plus spécifiquement je souhaite:

1- Développer des compétences en élaboration de programme éducatif en m'inspirant d'un modèle d'élaboration de programme éducatif qui reflète le contexte d'apprentissage des adultes;

2- Apprendre à élaborer un programme éducatif en francisation qui s'appuie d'une part sur l'approche communicative, telle que proposée par le MEQ (1994) dans le programme de francisation des adultes « French Second Language», et qui, d'autre part, prend en compte les principes andragogiques.

Le chapitre qui suit présentera le cadre conceptuel sur lequel prendra appui mon essai.

CHAPITRE 2
CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre est composé de deux parties. La première présente les concepts-clés qui paraissent essentiels dans le processus d'élaboration de programme éducatif destiné à un public adulte en contexte de francisation. Dans la deuxième partie, il sera question des modèles d'élaboration de programme éducatif explorés dans le cadre de cet essai parmi lesquels le modèle choisi et la justification du choix du modèle.

Les concepts-clés

Les concepts-clés abordés dans le cadre de cet essai représentent les sources d'informations qui ont étayé les objets d'apprentissage. Il s'agit du concept d'adulte, du concept de l'andragogie et des principes andragogiques et finalement, de l'approche communicative proposée par le MEQ (1994).

Le concept d'adulte

Le mot « adulte » revêt plusieurs significations selon son contexte d'utilisation. En tant que nom, le dictionnaire Larousse (2012), le définit comme étant « une personne parvenue à sa maturité physique, intellectuelle et psychologique » (p.19).

Knowles (1990) définit l'adulte sous quatre angles : biologique, juridique, social, psychologique. Selon lui, nous devenons biologiquement des adultes lorsque

nous sommes en âge de nous reproduire, c'est-à-dire vers le début de l'adolescence. Ensuite au plan juridique, nous sommes des adultes quand nous pouvons voter, passer notre permis de conduire sans avoir à demander l'autorisation. Puis, au regard de la société, nous parlons d'adulte lorsque nous commençons à remplir des fonctions d'adultes, telles que travailler à plein temps ou se marier. Finalement, Knowles termine en disant que psychologiquement, un adulte est une personne qui a pris elle-même conscience qu'elle est responsable de sa vie et qu'elle doit s'autogérer.

Boutinet (2005), pour sa part, caractérise le concept d'adulte comme « un concept flou aux délimitations imprécises » (p.17). Il va plus loin en posant deux questions. Premièrement, « à partir de quand est-on adulte, et à partir de quand cesse-t-on de l'être? » (p. 17). Deuxièmement, « parle-t-on du même adulte lorsque nous évoquons la femme adulte et l'homme adulte? » (p. 17). Deux questions auxquelles, il a tenté d'apporter des réponses en faisant allusion à plusieurs facteurs, notamment l'âge, le sexe et le pouvoir. Il reconnaît qu'en définitive, «être adulte est une question historiquement subordonnée à l'âge » (p. 17).

Mais, il est important de préciser que cette notion d'âge adulte varie selon les pays, mais aussi, selon les époques. Au Québec, l'âge adulte débute actuellement à 18 ans après avoir été à 21 ans jusqu'en 1971 (ministère de la Justice du Canada, 2011). Cependant, nous pouvons retrouver dans les centres d'éducation des adultes du Québec, une clientèle âgée entre 16 et 18 ans. En effet, après 16 ans, l'élève qui retourne aux études après avoir quitté temporairement l'école secondaire est aussi considéré comme

un adulte. Ainsi, au Québec le secteur de l'éducation des adultes n'a cessé de croître au fil des années en raison de l'augmentation des jeunes adultes. Une étude menée par la Centrale des syndicats du Québec (2007), montrait que 32,8 % de l'effectif dans les centres d'éducation des adultes étaient âgés de 16 à 19 ans entre 2004 et 2005. Ce phénomène qui tend à prendre de l'ampleur dans le secteur de l'éducation des adultes, fait appel systématiquement à des méthodes d'enseignement individualisées. La raison est bien simple : ces apprenants qui se retrouvent dans une même classe ne sont pas tous rendus au même niveau. Il ressort de cette constatation que le domaine de l'éducation des adultes est bien particulier. Par conséquent, ce secteur se formalise de plus en plus et fait émerger dans le monde de l'éducation et de la formation des adultes un concept appelé andragogie.

L'andragogie

L'andragogie est l'art et la science d'enseigner aux adultes (Knowles, 1990). Ce mot tend à remplacer en éducation des adultes le mot pédagogie qui, jusque-là, était employé à tous les ordres d'enseignement. Ce concept, appartenant au courant humaniste en éducation, s'est beaucoup développé en Amérique du Nord. L'approche andragogique met l'apprenant et ses besoins au cœur du processus de l'enseignement et de l'apprentissage dans la situation formative. Elle préconise chez les apprenants adultes un enseignement davantage individualisé, voire personnalisé, qui favoriserait leur autonomie. Ainsi, Marchand (1997) précise que :

L'andragogie est une *science*, parce qu'elle doit être scientifique en ce qui a trait à la planification, l'application et l'évaluation des interventions éducatives, mais c'est aussi un art, parce qu'elle doit être imprégnée d'humanisme et repose sur le climat relationnel qui existe entre l'apprenant, le facilitateur et le groupe d'apprenants. (p.11)

En outre, le concept d'andragogie implique naturellement la prise en compte de l'hétérogénéité de la clientèle dans la situation d'enseignement-apprentissage ou situation formative en contexte de groupe. En effet, selon Ouellette (1991), « la classe d'adultes est une classe hétérogène, précisément parce qu'elle est composée d'adultes, c'est-à-dire de personnes dont l'histoire de vie est plus diversifiée que ne l'est celle des enfants » (p.170). Par conséquent, l'éducation des adultes se transforme en un lieu de rencontre et de partage d'expériences étant donné qu'elle reçoit des personnes ayant des expériences variées et provenant de différents milieux socioculturel et professionnel. Ainsi, vu cette hétérogénéité en éducation des adultes, ce secteur mérite une considération particulière. À cet égard, Rivard (2007) affirme qu'il existe des aspects importants à considérer en andragogie, lesquels font partie d'un ensemble de critères essentiels en éducation des adultes appelés « principes andragogiques ». Ces principes représentent les fondements de la théorie moderne de l'apprentissage chez l'adulte.

Les principes andragogiques

Bon nombre d'auteurs (Knowles, 1990; Courau, 1993; Marchand, 1997; Rivard, 2007) se sont prononcés sur les principes andragogiques et ont tous montré leur importance dans le processus d'acquisition de compétences chez l'adulte que ce soit dans le domaine cognitif (savoir), affectif (savoir-être) ou psychomoteur (savoir-faire).

Ainsi selon Rivard (2007), cinq principes constituent les fondements de la théorie moderne de l'apprentissage chez l'adulte :

1. Volontariat et utilité : Pour qu'un apprenant adulte soit motivé par l'idée d'entreprendre une activité de formation, cette activité doit pouvoir répondre à ses besoins ou à ses intérêts.
2. Pragmatisme : le mode d'apprentissage des adultes est centré sur la réalité. L'activité d'enseignement doit donc être conçue autour de situations réelles.
3. Expérience : une bonne activité doit tenir compte de l'expérience de l'apprenant, car les apprenants établissent naturellement des liens entre ce qu'ils apprennent et ce qu'ils savent déjà.
4. Collaboration : le rôle du formateur vise, entre autres, à créer des conditions favorables à l'apprentissage en établissant un climat de coopération et de collaboration.
5. La diversité : un groupe d'adultes est généralement hétérogène. Par conséquent, il est possible d'observer certaines différences aux plans de leurs origines culturelles, de leurs styles d'apprentissage, de leur degré de motivation, de leurs besoins conscients et inconscients sur lesquels le formateur doit s'appuyer pour adapter les activités d'enseignement-apprentissage, leur ordre, sa façon de les présenter ou son rythme d'enseignement.

Notons que ces cinq principes andragogiques décrits par Rivard (2007) ont été, dans une certaine manière, publiés par d'autres auteurs du domaine de l'éducation des adultes tels qu'Ingalls (1973), Knowles (1980) et Courau (1993). Le tableau 2 résume les idées principales avancées par ces auteurs.

Par ailleurs, de ces principes andragogiques, deux éléments-clés en constituent les principaux piliers selon les auteurs : les styles d'apprentissage et les conditions d'apprentissage de l'adulte.

Les styles d'apprentissage de l'adulte. Marchand (1997) définit le style d'apprentissage comme la manière personnelle pour l'apprenant d'entrer en contact avec son environnement, de le percevoir, d'en saisir le sens, de l'interpréter et d'y réagir. Rivard (2007), pour sa part, précise que :

Pour apprendre d'une manière efficace, une personne doit s'impliquer personnellement, observer et écouter, réfléchir et analyser, prendre une décision d'action appropriée et agir en conséquence. Toutefois, chacun de nous avons des aptitudes différentes et privilégions certaines facultés à d'autres. Par exemple certaines personnes vont accorder plus d'importance à l'analyse et à la réflexion [...], d'autres vont préférer passer à l'action. (p. 45-46)

Cette affirmation de Rivard explicite la notion de style d'apprentissage. En effet, à la lumière de ses écrits, on peut déduire que chaque adulte a une capacité de compréhension, de réception et d'intégration des apprentissages qui lui est propre. En conséquence, tous les adultes n'apprennent pas de la même manière. À chaque type de personnalité correspond un style d'apprentissage particulier.

Tableau 2

Les principes andragogiques selon Ingalls (1973), Knowles (1980) et Courau (1993).

Les sept phases du processus andragogique (Ingalls 1973, p. 10-11).	Les conditions d'apprentissage de l'adulte (Knowles, 1980, p. 57-58).	Les sept conditions d'apprentissage chez l'adulte (Courau, 1993, p. 18-20).
1. Créer un climat d'apprentissage.	1. Les apprenants éprouvent le besoin d'apprendre.	1. Un adulte apprend s'il comprend.
2. Trouver une structure de planification mutuelle (l'animateur devient participant).	2. L'environnement de l'apprentissage se caractérise par le confort physique, la confiance et le respect mutuels, la solidarité, la liberté d'expression et le respect des différences.	2. Un adulte apprend si la formation est en relation directe avec son quotidien.
3. Définir les intérêts, les besoins et les valeurs.	3. Les apprenants perçoivent les buts de l'expérience d'apprentissage comme étant les leurs.	3. Un adulte apprend s'il perçoit, comprend et accepte les objectifs de la formation.
4. Articuler les buts.	4. Les apprenants acceptent une part de responsabilité dans la planification et la conduite de l'expérience et ont par conséquent un sentiment d'engagement.	4. Un adulte apprend s'il agit et s'engage.
5. Planifier les activités d'apprentissage.	5. Les apprenants participent activement au processus d'apprentissage.	5. Un adulte apprend si le formateur sait utiliser les effets de la réussite et de l'échec.
6. Réaliser les activités d'apprentissage.	6. L'expérience des apprenants est utilisée dans le processus d'apprentissage.	6. Un adulte apprend s'il se sent intégré dans un groupe.
7. Évaluer les résultats [...], redéfinir les besoins, intérêts et valeurs.	7. Les apprenants ont le sentiment de se rapprocher de leurs buts.	7. Un adulte apprend s'il est dans un climat de participation.

À cet égard, Honey et Mumford (1992), s'inspirant de Kolb (1984), retiennent l'idée d'un modèle d'apprentissage expérientiel qui aboutit à quatre styles d'apprentissage : « l'actif, le réfléchi, le théoricien et le pragmatique » (p. 5-6) (voir appendice B). Néanmoins, puisque les groupes en francisation sont très hétérogènes, non seulement en ce qui concerne les styles d'apprentissage, mais aussi et surtout aux niveaux de l'âge et de la scolarité, l'étude de Gardner (1997) sur les intelligences multiples a été également consultée dans le cadre de cet essai dans le but d'apprendre davantage sur la façon d'apprendre des individus. Selon cette étude, il existe huit intelligences dominantes à prendre en compte chez les individus (voir appendice C). Ces intelligences pourraient se refléter en contexte d'apprentissage eu égard à la performance de l'apprenant dans la matière à étudier. Ainsi, pour les besoins de cet essai cinq intelligences parmi ces huit ont été considérées étant donné leur lien avec l'enseignement d'une langue seconde. Il s'agit de l'intelligence linguistique, l'intelligence musicale, l'intelligence visuelle ou spatiale, l'intelligence kinesthésique et l'intelligence interpersonnelle.

Outre les styles d'apprentissage à prendre en compte chez l'apprenant adulte, les conditions d'apprentissage constituent également un facteur essentiel à considérer.

Les conditions d'apprentissage de l'adulte. La plupart des auteurs consultés dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes (Knowles, 1980, 1990; Courau, 1993; Marchand, 1997; Mucchielli, 1998; Rivard, 2007) ont estimé que certaines conditions propices à l'apprentissage sont une source précieuse de motivation chez

l'apprenant adulte. À ce point de vue, leurs études ont montré que l'environnement d'apprentissage des adultes doit être caractérisé par le confort physique, le sentiment d'appartenance à un groupe, la confiance et le respect mutuel, la solidarité, la liberté d'expression, le respect des différences, un climat de participation active et une formation en lien direct avec leur quotidien.

En résumé, on retient qu'un adulte apprend mieux s'il est activement engagé dans son apprentissage, si cet apprentissage a un sens et une utilité pour lui, s'il y trouve une solution aux problèmes qu'il rencontre dans sa vie personnelle ou professionnelle et enfin, si les conditions sont propices à l'apprentissage. C'est pourquoi, comme le croient les adeptes du courant humaniste auquel appartient l'andragogie (Marchand, 1997), l'apprenant adulte doit être au centre du processus de l'enseignement et de l'apprentissage et le formateur doit l'aider à « apprendre à apprendre ». Le formateur restera alors tout au long de la situation formative, un accompagnateur, un guide, un facilitateur.

Dans le contexte de la francisation des adultes, le MEQ (1994) propose dans le programme FSL, des situations formatives qui favorisent la participation active de l'apprenant, la communication orale et l'interaction. En conséquence, comme la langue est un outil au service de la communication, le système linguistique considéré dans le programme FSL est intégré dans l'approche communicative. Cette approche constitue le fil conducteur des situations formatives de la francisation des adultes.

L'approche communicative

Une bonne compréhension de l'approche communicative demande avant tout une définition du mot « communication » qui est au centre de cette approche. Selon Barrette, Gaudet et Lemay (1993), « la communication est ce qui permet aux membres d'une même culture ou de cultures différentes, qui partagent des modèles de perception du monde, des schémas cognitifs et des langages communs, de créer du sens à travers leurs interactions » (p.35).

Ainsi, dans le programme de francisation des adultes FSL du MEQ (1994), l'utilisation de l'approche communicative vise le développement de la compétence à communiquer par l'acquisition de la langue et par une interaction sociale.

En ce qui concerne l'acquisition de la langue, il convient de mentionner que certains auteurs du domaine de la linguistique ont souligné l'opposition qui existe entre l'acquisition d'une langue et l'apprentissage d'une langue. Selon Kraschen (cité par Boucher, Duplantié et Leblanc, 1988) :

L'acquisition est un processus inconscient axé sur le sens, [un processus] par lequel, en vivant des expériences réelles de communication, on s'approprie petit à petit le système de la langue et celui de son emploi. L'acquisition se fait de façon implicite et non analytique. L'apprentissage, à l'opposé, est un processus conscient, axé sur la forme, [un processus] par lequel on accède aux règles de la grammaire. L'apprentissage est le résultat d'un enseignement explicite et analytique. (p. 56)

Dans le même ordre d'idées, Michaud (1996), professeur et praticien de longue date dans un COFI, ajoute, en parlant du processus d'acquisition de la langue dans l'approche communicative, que c'est simplement un processus naturel.

Quant à l'interaction sociale, le MEQ (1994) s'attend à ce que l'approche communicative permette à l'apprenant d'être sensible à son rôle actif dans la relation avec l'enseignant, de même qu'à l'importance de l'interaction avec les autres apprenants. Le MEQ (1994) souligne ainsi dans le programme FSL, que l'acquisition des compétences doit se dérouler dans des situations formatives authentiques qui font appel à la communication orale et à l'interaction, comme cela a été dit plus haut. Ces situations représentent les circonstances dans lesquelles devront se produire les échanges langagiers. Plus particulièrement, chaque situation formative dans le programme FSL est liée à un domaine et à un champ. Le domaine est la sphère sociale d'emploi de la langue, tandis que le champ précise la zone référentielle de l'expérience langagière (voir appendice D).

Dans le même ordre d'idées, Boucher, Duplantié et Leblanc (1988) ajoutent qu'en approche communicative, la classe devient non seulement le lieu d'apprentissage et d'acquisition de la langue et des discours, mais aussi le lieu où les apprenants pratiquent effectivement la communication, où ils observent, analysent et évaluent ces pratiques.

Cependant, l'expérience a montré que l'acquisition d'une langue seconde chez un adulte ne se fait pas souvent d'une façon aisée. Certains apprenants éprouvent beaucoup de difficultés à porter le chapeau qui leur est attribué dans un jeu de rôle. À titre d'exemples, attribuer un rôle de concierge à un apprenant titulaire dans la réalité d'un diplôme en médecine dans un jeu de rôle pourrait être frustrant pour cet apprenant.

Il est à noter aussi qu'inversement, dans le même cas, demander à un apprenant qui est concierge de profession de jouer le rôle d'un docteur pourrait également avoir des effets semblables chez l'apprenant. C'est pourquoi, selon le MEQ (1994), l'apprenant en langue seconde doit être amené à développer de la tolérance à l'ambiguïté, voire à l'ambivalence. En fait, le refus d'accepter le contexte d'apprentissage ou d'interagir avec le groupe pourrait être la raison d'un échec chez un apprenant en acquisition d'une langue seconde. Ainsi, selon Myers (2004) :

L'acquisition de connaissances socioculturelles va de pair avec l'acquisition de la langue selon les théoriciens de la socialisation en langue seconde comme Ochs (1986) et Willett (1998). Ochs pense que la socialisation se fait par le biais de la langue et aussi que la socialisation est une occasion pour utiliser la langue. (p.35)

Par conséquent, l'utilisation de l'approche communicative en langue seconde a donné une autre orientation à l'apprentissage du français. On sait que traditionnellement l'enseignement du français était basé sur la langue écrite, les règles de grammaire et l'orthographe d'usage. Maintenant en francisation, selon le MEQ (1994), le formateur doit accorder plus d'importance à l'oral en mettant de l'avant la communication au quotidien. C'est pourquoi, dans le but de respecter ses directives à propos de la francisation des adultes, quel que soit le modèle d'élaboration de programme éducatif choisi dans le cadre de cet essai, l'approche communicative demeurera le fil conducteur.

Les modèles d'élaboration de programme éducatif

Avant de présenter les modèles explorés, il est nécessaire de rappeler que dans le cadre de cet essai, l'objectif général d'apprentissage est l'approfondissement de

connaissances et de compétences liées à l'élaboration de programme éducatif destiné à une clientèle adulte en contexte de francisation. Dans cette perspective, il importe de trouver un modèle d'élaboration de programme éducatif qui peut répondre aux besoins d'apprentissage et de perfectionnement identifiés dans le cadre de cet essai. Pour ce faire, une recension des écrits a été réalisée et des modèles ont été explorés en lien avec les besoins d'apprentissage. Cette étape a permis de préciser les tenants et les aboutissants de chacun des modèles explorés et d'effectuer un choix au regard des besoins d'apprentissage et du public ciblé par cet essai.

Le modèle de Marchand (1997)

Ce modèle linéaire comporte huit étapes (voir figure 1). Il met l'accent d'abord sur la connaissance de la population-cible, ses caractéristiques et ses besoins, puis sur la détermination des objectifs de formation et le choix des stratégies d'enseignement ainsi que des moyens techniques, et enfin sur les contenus à enseigner.

Bien que ce modèle soit très intéressant, il n'a pas été retenu du fait qu'il ne répond pas totalement aux besoins spécifiques identifiés dans le cadre de cet essai. Il est à rappeler que le programme à élaborer devra se baser sur un modèle qui tient à la fois compte de l'approche communicative et des principes andragogiques.

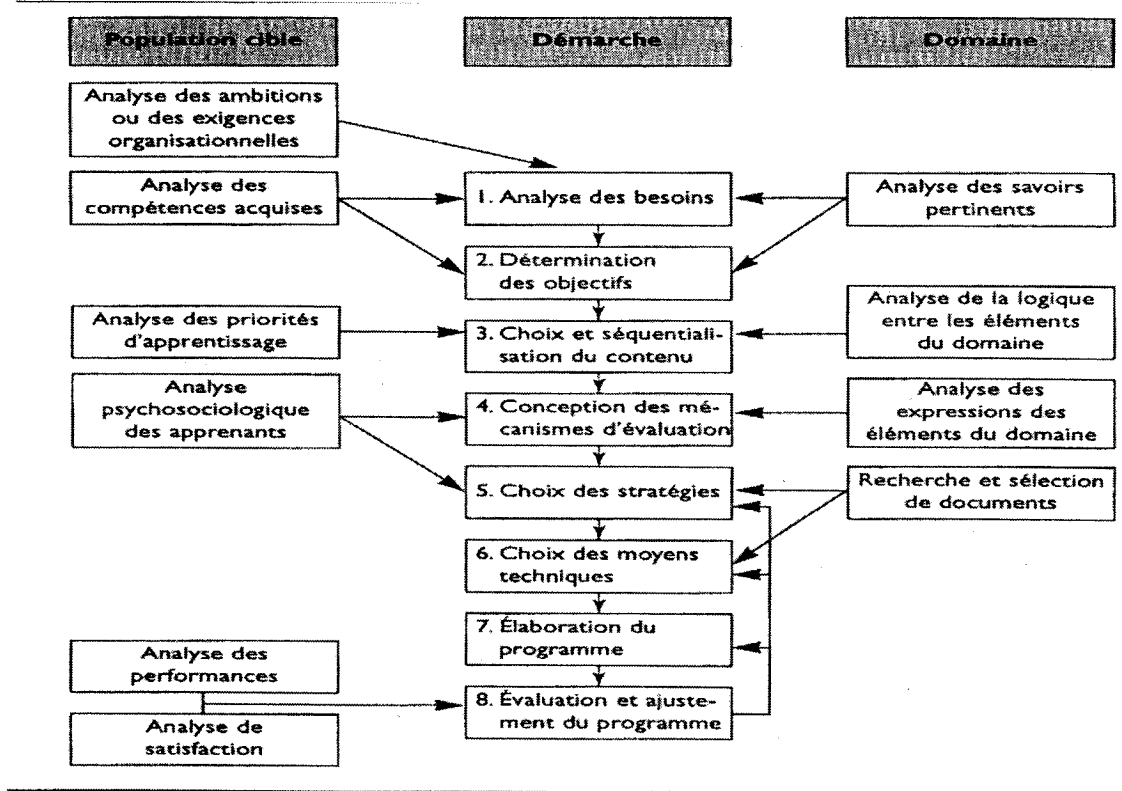


Figure 1. La démarche d'élaboration d'un programme de formation selon Marchand (1997, p.87).

Le modèle de Caffarella (2002)

Le modèle de Caffarella est un modèle interactif (voir figure 2). Il comprend divers éléments intéressants pour la planification et la conception d'un programme de formation. L'avantage de ce modèle est qu'il n'est pas linéaire. Donc, le processus d'élaboration pourrait commencer à toutes les étapes.

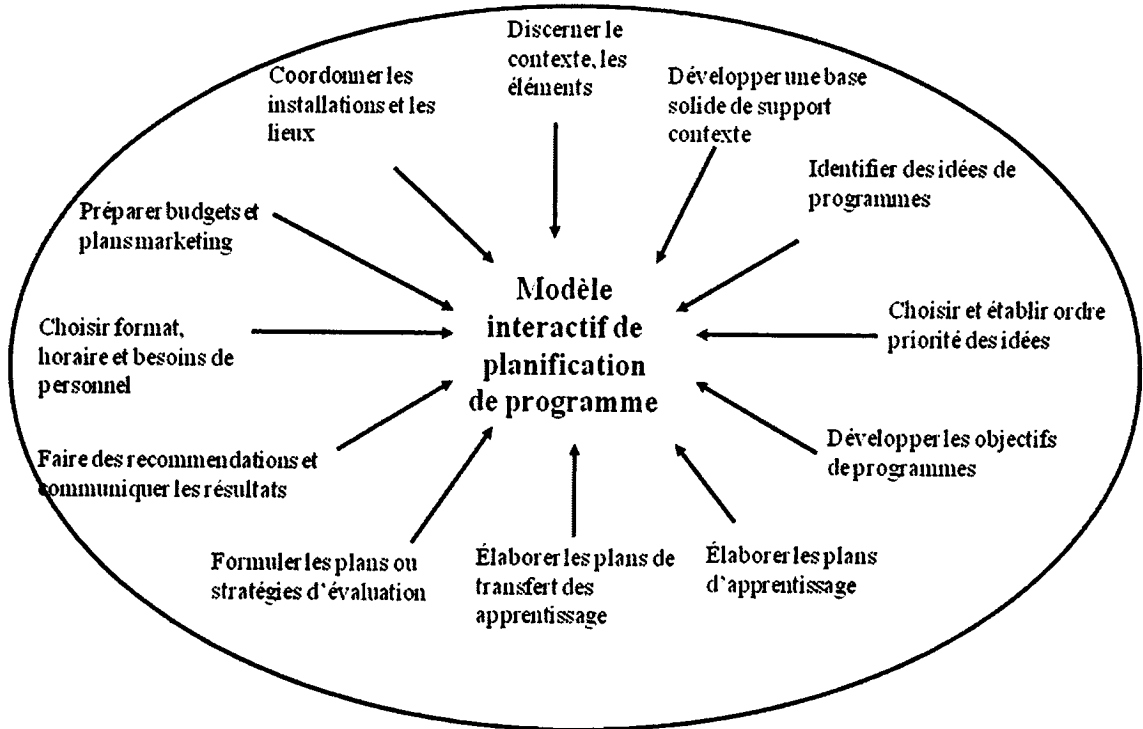


Figure 2. Modèle interactif de planification de programmes de Caffarella (2002, p. 21)
(Traduction libre).

Ce modèle s'inscrit dans un cadre plus large de l'élaboration d'un programme qui fait appel à la préparation du budget ou à la coordination des installations et des lieux. Ces éléments ont paru moins utiles dans le contexte de cet essai puisque qu'ils ne relèvent pas du formateur-concepteur et sont déjà décidés par l'institution. Par conséquent, ce modèle n'a pas été choisi.

Le modèle de Mucchielli (1998)

Mucchielli (1998) a organisé son modèle en quatre schémas distincts représentant chacun une étape du processus de conception d'un programme de formation. Ces quatre étapes sont :

1. « La détermination du niveau final visé et des connaissances ou des comportements professionnels dont ce niveau final implique la maîtrise;
2. La détermination du programme réel de la formation projetée;
3. L'organisation pratique de la formation, [le] choix des méthodes, et [l'] emploi du temps des stagiaires;
4. L'organisation des feedbacks » (p.105-115).

L'examen de ce modèle fait constater qu'il s'adresse plus à un public œuvrant en contexte professionnel et moins en contexte scolaire. La terminologie utilisée, telle que « comportements professionnels » montre que ce serait un modèle peu approprié pour la clientèle de la francisation. C'est la raison pour laquelle il n'a pas été retenu.

Le modèle de Michaud (1996)

Le modèle d'élaboration de programme de formation de Michaud (1996) est un modèle linéaire à cinq étapes que Michaud (1996) nomme processus général d'intervention (voir figure 3).

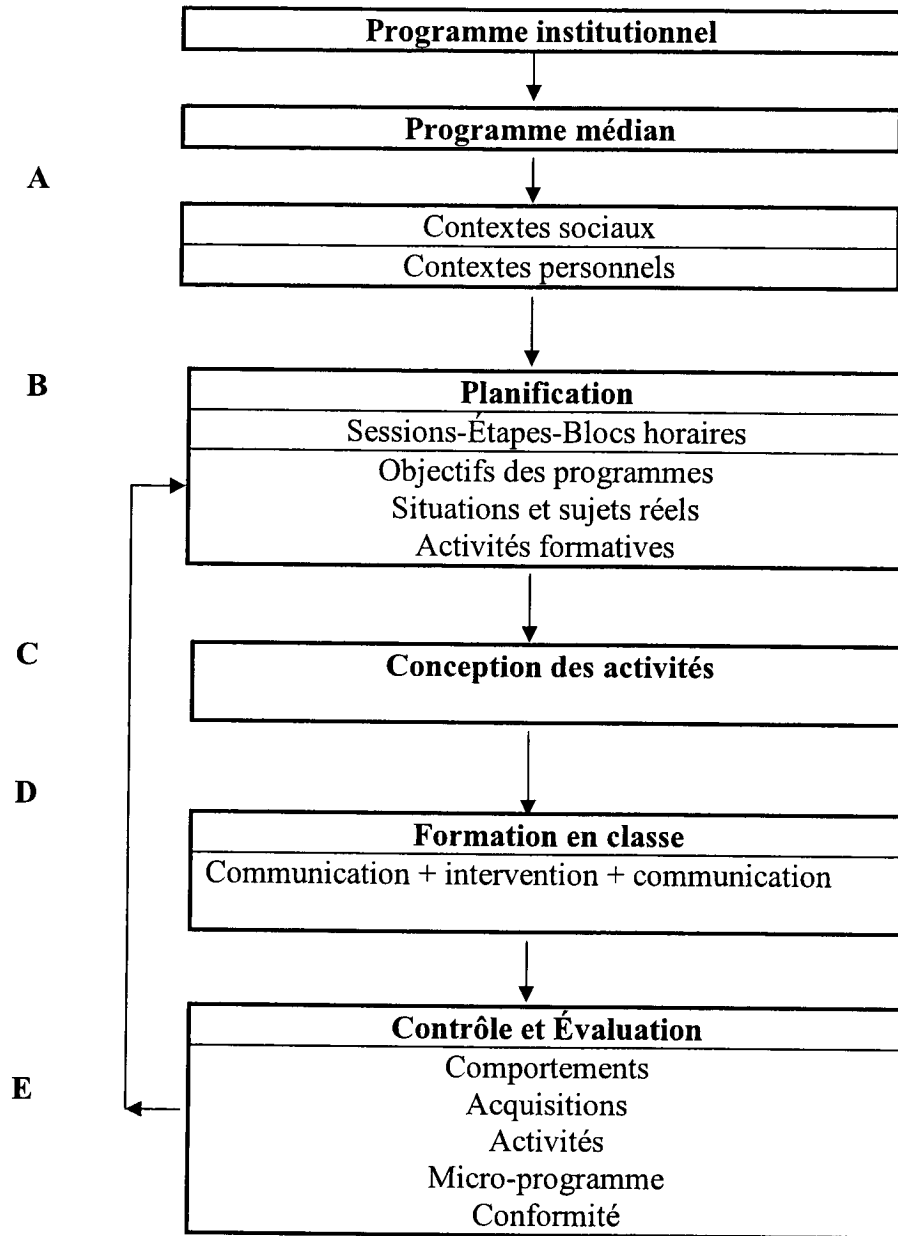


Figure 3. Processus d'élaboration de programme de formation de Michaud (1996, p. 178).

La première étape (étape A) qui présente les contextes sociaux et personnels prend appui sur le « programme médian » (Michaud, 1996, p. 158). Ce programme représente le remodelage du programme institutionnel. Il a été développé à partir des documents proposés par l'institution et en fonction des caractéristiques de l'approche communicative. Selon Michaud (1996), ce modèle est un processus d'élaboration de programme de formation personnalisé et de type communicatif. En effet, le modèle met en relief dès le début du processus général d'intervention la valeur des pratiques individualisées de la formation en identifiant et en analysant les contextes sociaux et les contextes personnels des apprenants. La deuxième étape (étape B) concerne la planification des sessions, des blocs horaires, des objectifs des programmes, des activités formatives, etc. Elle est suivie des étapes C, D et E représentant respectivement l'étape 3, la conception des activités; l'étape 4, la formation en classe et l'étape 5, le contrôle et l'évaluation. En définitive, c'est ce modèle qui a été retenu dans le cadre de cet essai.

Justification du choix du modèle

Le choix du modèle a été fondé sur l'objectif général d'apprentissage fixé dans le cadre de cet essai. En effet, étant donné que cet objectif général était l'approfondissement des connaissances et des compétences liées à l'élaboration de programme éducatif destiné à une clientèle adulte en francisation, le besoin de s'inspirer d'un modèle d'élaboration de programme éducatif qui s'adapte à cette clientèle devient prioritaire. Le modèle de Michaud (1996) est justement destiné à un public adulte en enseignement des langues secondes, plus précisément en francisation. Ce modèle est

simple, concis et scolaire. C'est donc un modèle facilement adaptable à la clientèle de la francisation. En outre, la première étape du modèle contient un élément important, en l'occurrence, la connaissance du contexte social et personnel. Cet élément représente un facteur essentiel dans l'élaboration de programme éducatif en francisation des adultes vu l'hétérogénéité de la clientèle et ce, surtout au plan de leurs expériences personnelles. Par conséquent, chacune des étapes a été respectée lors de l'élaboration du programme éducatif dans le cadre de cet essai. Ces étapes seront explicitées dans le chapitre de la méthodologie.

CHAPITRE 3
MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre retrace la méthodologie suivie pour élaborer le programme éducatif et pour atteindre les objectifs d'apprentissage fixés. Il est composé de trois sections. La première section présente le processus d'élaboration du programme éducatif réalisé dans le cadre de cet essai. Ce processus est essentiellement basé sur le modèle d'élaboration de programme de formation de Michaud (1996). Néanmoins, des réflexions d'autres auteurs du domaine de l'élaboration de programme éducatif destiné aux adultes et de celui de l'enseignement des langues secondes selon une approche communicative étofferont certaines notions qui fondent ce modèle d'élaboration de programme. À cela s'ajouteront les recommandations du MEQ (1994) à propos de l'apprentissage des adultes en francisation. La deuxième section de ce chapitre expose le modèle de journal de bord tenu tout au long de l'essai. Enfin, la troisième et dernière section détermine les limites de l'essai.

Le processus d'élaboration du programme éducatif

Comme il a été mentionné ci-haut, les cinq étapes du modèle d'élaboration de programme de formation de Michaud (1996) ont été respectées tout au long de l'élaboration du programme éducatif dans le cadre de cet essai. Ces étapes sont : 1. La connaissance des contextes sociaux et personnels; 2. La planification; 3. La conception des activités; 4. La formation en classe; 5. Le contrôle et l'évaluation.

Les contextes sociaux et personnels

Cette première étape est fondamentale dans le processus d'élaboration du programme. Selon Michaud (1996), l'activité du formateur-concepteur, par l'intermédiaire d'un programme médian personnalisé, s'appuie sur plusieurs ensembles qui sont : le programme institutionnel, les contextes sociaux dont font partie les faits et les événements du milieu institutionnel, du milieu social et du groupe, et enfin les contextes personnels composés de l'expérience de vie de chacun des apprenants. Ces expériences sont révélées en général au moment des échanges en individuel ou en groupe entre le formateur-concepteur et les apprenants. Ainsi, avant l'étape de la conception des activités, le formateur-concepteur est déjà engagé dans un processus qui lui fournit un certain nombre d'indications sur les opérations à venir. Ces indications correspondent aux données à collecter, que Michaud (1996) appelle la connaissance des contextes. Il s'agit du cadre organisationnel de la formation, du programme institutionnel qui détermine les objectifs de formation, des sujets d'ordres social et personnel provenant des faits et des événements et enfin de la didactique de la communication.

Dans le cadre de cet essai, la connaissance des éléments des contextes cités par Michaud (1996) correspond d'une certaine façon à un concept ou un aspect développé soit dans la problématique, soit dans le cadre conceptuel de cet essai. Ainsi, le cadre organisationnel de la formation dont parle Michaud (1996) s'apparente en francisation à la détermination du lieu de formation. Le programme institutionnel est représenté ici par

le programme d'études French Second Language (MEQ, 1994) qui détermine les contenus à transmettre et les objectifs à atteindre. En ce qui concerne les sujets d'ordre social et personnel, ils sont collectés à chaque rencontre de suivi global avec les apprenants en contexte de francisation. Cette rencontre hebdomadaire permet au formateur-concepteur de recueillir certaines informations personnelles qui lui permettent de mieux connaître les apprenants quant à leur but professionnel à court et moyen termes, leurs besoins et leurs attentes dans le cadre de leur formation linguistique, ainsi que les faits et les événements sociaux dont ils pourraient prendre part. Enfin, le dernier élément qui est la didactique de la communication équivaut en francisation à l'approche communicative. Cette première étape regroupant l'essentiel des éléments à connaître avant l'élaboration du programme éducatif s'est étalée sur six mois, d'octobre 2011 à mars 2012, dans le cadre de la réalisation du projet d'essai. Elle est suivie d'une phase de planification.

La planification

Selon Michaud (1996), une fois que les éléments du contexte sont connus, le formateur-concepteur est maintenant en mesure de faire une planification. Cette planification concerne les sessions de formation, les blocs horaires, les objectifs du programme médian, les situations et les sujets réels, les activités formatives. Le formateur-concepteur doit analyser en profondeur ce système complexe de données pour mieux envisager les facteurs intervenant dans le déroulement des activités formatives du programme. L'analyse des contextes consiste en partie à se mettre dans la perspective

des participants au moment où l'activité se déroulera et à faire intervenir les contextes connus décrits à la première étape. En d'autres termes, il s'agit de faire une pré-simulation des situations formatives en mettant l'accent sur les enjeux de chaque élément du contexte.

Dans cet essai, l'étape de planification s'est déroulée d'avril 2012 à décembre 2012. Elle a été le moment approprié pour se référer aux principes andragogiques et pour se rappeler la caractéristique principale des groupes en francisation, en l'occurrence, l'hétérogénéité. En fait, le formateur-concepteur se doit de garder à l'esprit que chaque apprenant est unique et a ses besoins, ses intérêts, son style et son rythme d'apprentissage qu'il se doit de respecter. Il doit développer et mettre de l'avant un esprit ouvert et réflexif afin de prendre en considération tous les facteurs qui pourraient avoir un impact sur l'efficacité des activités formatives à concevoir. À titre d'exemples, on pourrait retenir l'importance du moment où se déroulera l'activité, les expériences et les attentes des apprenants, les conditions d'apprentissage, etc. Bien entendu, ajoute Michaud (1996), il peut-être difficile de prévoir toutes les actions et les réactions des apprenants de même que celles du formateur-concepteur au moment de la formation en classe. Néanmoins, la planification des données servira de base au formateur-concepteur pour le choix des stratégies et des décisions à prendre au cours de la conception des activités formatives.

La conception des activités

À ce moment-ci du processus d'élaboration du programme de formation, Michaud (1996) affirme que tout est maintenant en place pour que le formateur-concepteur décide du choix des stratégies, des supports et des sujets qui lui permettront éventuellement de réaliser des activités adaptées aux contextes institutionnels, sociaux et personnels connus. Par ailleurs, il convient avant d'aller plus loin, de clarifier les notions de stratégie, de support et de sujet.

La stratégie. Dans le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005), la stratégie est définie comme étant l'ensemble des moyens mis en œuvre et des actions engagées par un agent sur un terrain donné, en vue d'atteindre un objectif spécifique. Dans le cadre de cet essai, décider des stratégies, c'est déterminer les actes, conformes aux approches communicative et andragogique, qui permettront le plus efficacement possible d'atteindre les objectifs fixés. Par ailleurs, Paradis (2006) fait la distinction entre stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage. Il affirme que :

Les stratégies d'enseignement sont les moyens utilisés par l'enseignant pour transmettre les informations nécessaires aux apprenants afin d'intégrer le contenu ou développer les habiletés recherchées dans la situation pédagogique. À l'opposé, les stratégies d'apprentissage sont les actions réalisées par l'apprenant pour intégrer le contenu reçu ou pour développer les habiletés recherchées dans la situation pédagogique. (p.1)

Il est cependant utile de rappeler que, quelle que soit sa posture, enseignant ou apprenant, la transmission ou l'intégration d'un savoir ne peut se faire sans l'utilisation d'une stratégie. La stratégie joue un rôle primordial dans l'action de formation. Plus

précisément, une stratégie d'enseignement ou de formation englobe une ou plusieurs méthodes d'enseignement. La méthode d'enseignement représente l'ensemble des actions utilisées par le formateur pour arriver à son objectif. Elle est en définitive le levier principal de la stratégie. De plus, il est important de noter également selon Chauvin (2005) que toute méthode englobe une ou plusieurs techniques d'enseignement. Elle ajoute qu'en réalité, les techniques sont l'expression des méthodes. Ainsi trois grands types de méthodes d'enseignement ont été identifiés dans les ouvrages parcourus tels que Carletto (2003); Rivard (2007); Chauvin (2005); Mucchielli (1998); Paradis (2006). Il s'agit de :

1. La méthode affirmative : elle est composée de la méthode expositive et de la méthode démonstrative. Ces deux méthodes sont dites traditionnelles. Le cours magistral, l'exposé et la démonstration font partie des techniques d'enseignement liées à cette méthode.
2. La méthode interrogative : elle consiste à faire découvrir par l'apprenant lui-même les savoirs à acquérir par le questionnement. L'entrevue et le brainstorming ou remue-méninges, sont des techniques d'enseignement associées à cette méthode.
3. La méthode active : comme son nom l'indique, elle a pour objectif de mettre en action l'apprenant face à l'enseignement qu'il devrait recevoir. La simulation, la contextualisation, le jeu de rôles et l'apprentissage coopératif sont des techniques appartenant à cette méthode.

Par ailleurs, Rivard (2007) précise que :

La méthode active ne vise pas uniquement à faciliter l'apprentissage en faisant appel à une activité pratique ou à la résolution d'un problème. Il faut que le problème permette à l'apprenant de partir du concret, de son expérience pour mieux saisir les concepts théoriques ou le contenu de la formation. (p.229)

S'agissant du choix de la technique d'enseignement, Carletto (2003) affirme que le choix d'une technique s'effectue à partir de certains critères conjugués qui sont: l'adéquation de la technique avec l'objectif, le profil du public-cible, le sujet ainsi que la capacité de la technique à favoriser le changement. Autrement dit, pour Carletto (2003), le choix d'une technique doit faire appel à des questionnements de la part du formateur-concepteur. Par exemple : Cette technique permet-elle aux participants d'atteindre l'objectif fixé? Convient-elle au mode de fonctionnement habituel des participants? Est-elle cohérente avec le sujet? En quoi cette technique peut-elle favoriser le changement de comportement? Autant de questions qui pourraient guider le formateur-concepteur dans son choix de techniques d'enseignement.

En ce qui concerne cet essai, l'étape de conception des quatre activités formatives prototypes du programme a durée sept mois, entre janvier 2013 et juillet 2013. Étant donné l'hétérogénéité des groupes en francisation (appartenance professionnelle variée, différence aux plans de la scolarité et des besoins), cette étape est sans doute un moment crucial dans le processus d'élaboration de programme de formation. En effet, c'est là où les choix du formateur-concepteur quant aux méthodes et aux techniques doivent s'inscrire en cohérence avec les spécificités de son groupe. De

plus, le formateur-concepteur doit démontrer sa capacité d'agencer les méthodes et les techniques d'enseignement d'une manière cohérente. Il est clair qu'il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises méthodes ou techniques d'enseignement, car elles ont toutes leur utilité et leur pertinence; en revanche, pour que la technique d'enseignement soit efficace, l'usage de supports appropriés est préconisé.

Les supports. Les supports véhiculent habituellement le contenu ou le message à transmettre dans une situation d'enseignement-apprentissage. Michaud (1996) estime qu'ils peuvent avoir des formes variées : support papier, support audio-visuel, support ludique, etc. Cependant, bien qu'il soit partisan de ces supports, il soutient que les techniques d'enseignement devraient également avoir comme support les apprenants eux-mêmes. En effet, pour Michaud (1996), développer la langue seconde au cœur des interactions et de la communication, c'est considérer les rapports interpersonnels comme les supports privilégiés de la formation.

Carletto (2003) s'est aussi prononcée sur le choix des supports. Elle préconise de choisir les supports au regard de la technique d'enseignement utilisée (voir tableau 3).

Tableau 3

Les supports et les techniques d'enseignement associées (inspiré de Carletto, 2003).

Supports	Techniques d'enseignement associées
Le tableau noir, le tableau chevalet, le tableau blanc interactif, etc.	La démonstration, l'apprentissage coopératif, le travail de groupe ou de sous-groupes, etc.
La vidéo ou l'enregistrement audio.	L'exposé, la simulation, l'étude de cas, etc.
Les aides visuelles (les transparents rétroprojectés) et les affiches.	L'exposé, la démonstration, etc.
Les grilles d'observation, d'analyse, d'évaluation.	La mise en situation, l'étude cas, le jeu de rôles, etc.
Les fiches de notes ou les post-it.	Les exercices individuels, les travaux de sous-groupes, etc.
Les supports ludiques.	Les jeux pédagogiques (les jeux de mise en situation, les jeux de mémoire), etc.

À un autre point de vue, l'approche communicative proposée par le MEQ (1994) en contexte de francisation implique l'utilisation de supports didactiques authentiques en lien direct avec le vécu des apprenants. Par exemple, si le sujet d'étude est « comment faire des opérations bancaires en français », le recours à de vrais documents de banque comme un chèque, une carte de crédit ou un livret de caisse est nécessaire.

Dans le même ordre d'idées et renforçant sa position sur le choix des supports, Michaud (1996) ajoute que la combinaison des supports didactiques authentiques au support humain (l'interaction), c'est la réhabilitation de l'apprenant comme agent principal de sa formation. En définitive, il est de la responsabilité du formateur-concepteur de mettre en œuvre son esprit de créativité pour une bonne cohérence de la technique d'enseignement, des supports, mais aussi des sujets.

Les sujets. Ils représentent le contenu du programme d'études en lien avec les objectifs à atteindre. L'essentiel des sujets est donc déterminé par l'institution. Dans le cadre de cet essai, le programme FSL contient les sujets d'études et les objectifs à atteindre formulés sous forme de compétences à acquérir. Outre cela, Michaud (1996) suggère de recourir, à l'occasion, aux situations de la vie quotidienne, aux faits et aux événements sociaux ou scolaires, à l'expérience des apprenants eux-mêmes afin de puiser d'autres sujets d'études. Dans ce dernier cas, le formateur-concepteur doit être réaliste au regard de ses choix en prenant toujours en compte les données analysées à l'étape 1 du processus d'élaboration de programme de formation.

Ainsi, une fois que les stratégies, les sujets et les supports sont déterminés, le formateur-concepteur peut désormais procéder à la conception du déroulement de la formation en classe. Cette formation s'effectue à l'étape 4 du processus d'élaboration de programme. La conduite des activités formatives en salle de classe y est décrite.

La formation en classe

Selon Michaud (1996), parvenu à cette étape, le formateur-concepteur est maintenant bien outillé pour établir le déroulement de l'activité formative. Ce déroulement que Michaud (1996) appelle séquence formative peut être considéré comme une étape décisive dans le processus d'élaboration de programme de formation. Ainsi, Michaud (1996) explique que :

Concevoir un déroulement, c'est créer une succession d'actions plus ou moins détaillées initialement, mais suffisamment précises pour que le formateur puisse en évaluer la pertinence, la cohérence interne, c'est-à-dire observer les rapports entre les contextes, les représentations issues de l'analyse, les supports, les stratégies et les sujets choisis. (p. 116)

En réalité, pour Michaud (1996), les périodes de formation en salle de classe concrétisent les projets de formation et actualisent les intentions de communications.

Toutefois, il convient de noter dans le cadre spécifique de cet essai que l'étape de la formation en classe n'apparaîtra pas dans ce présent rapport. En fait, la mise à l'essai du programme ne fait pas partie des objectifs d'apprentissage fixés dans le cadre de cet essai. Cet aspect constituera une des limites du programme éducatif.

Ceci dit, c'est au cours de l'étape de formation en classe que les actions et les réactions imprévisibles du formateur-concepteur pourraient avoir un impact sur la réussite ou sur le bon déroulement de l'activité formative. La séquence formative doit alors suivre une démarche particulière.

La séquence formative. Michaud (1996) décrit la séquence formative en trois phases :

1. L'exploration 1 : C'est la phase d'appropriation dans laquelle les apprenants font l'inventaire et le compte rendu de leurs expériences personnelles par rapport au sujet.
2. L'exploitation : C'est la phase de vérification/renforcement qui permet de faire d'une part une synthèse de l'expérience des apprenants, et d'autre part, de faire des simulations préparées utilisant les informations sociales et les éléments linguistiques répertoriés à la phase 1.
3. L'exploration 2 : C'est la phase de transfert pendant laquelle les éléments d'information sociale et linguistique acquis sont réinvestis dans d'autres contextes où les apprenants doivent réagir spontanément.

Dans le même ordre d'idées, Chauvin (2005) et Courau (1993) ont également présenté le déroulement de la séquence formative en trois étapes. D'après Chauvin (2005), le déroulement d'une séquence se fait suivant un rythme ternaire qui comprend trois types d'actions : la sensibilisation (ce sont les activités de découverte qui permettent de faire le point sur les connaissances initiales des apprenants), les apports théoriques (qui s'appuient sur la phase de sensibilisation afin d'ajuster le savoir à celui des apprenants) et enfin, la mise en application (qui sert à intégrer les apports théoriques de la phase précédente).

Quant à Courau (1993), elle propose un déroulement basé sur une progression pédagogique composée aussi de trois phases ayant d'une certaine façon les mêmes buts que les trois phases de Michaud (1996) et de Chauvin (2005). Par ailleurs, Courau

(1993) précise que cette progression pédagogique n'est pas fortuite. En effet, pour elle, l'individu apprend en suivant chronologiquement quatre phases d'apprentissage. La première phase est celle d'incompétence inconsciente qui représente la phase préalable à tout début d'apprentissage (l'apprenant ne sait pas qu'il ne sait pas faire quelque chose qu'il n'a jamais essayé de faire). La deuxième phase est celle d'incompétence consciente (l'apprenant croyait qu'il savait faire quelque chose, mais se rend compte qu'il ne sait pas le faire). La troisième phase est celle de compétence consciente (après avoir appris, l'apprenant est conscient de pouvoir désormais appliquer la connaissance acquise). Et enfin la quatrième phase est celle de compétence inconsciente dans laquelle l'apprenant devient routinier par l'entraînement et oublie tous les mécanismes à mettre en œuvre pour accomplir une tâche. Courau (1993) propose ainsi de faire correspondre respectivement les différentes étapes du déroulement de la séquence formative aux phases 1, 2 et 3 du processus d'apprentissage (voir figure 4).

Dans le cadre de cet essai, c'est à cette étape-ci du processus d'élaboration que les principes andragogiques et l'approche communicative prennent tout leur sens. En effet, au moment de concevoir le déroulement de la formation en classe, le formateur-concepteur doit se rappeler les exigences de l'approche communicative d'une part, et d'autre part, les fondements de l'apprentissage chez l'adulte. C'est donc ici que le formateur-concepteur doit faire l'assemblage ou le montage d'une façon structurée de tous les éléments à considérer dans une situation formative en francisation des adultes. Par conséquent, l'atteinte des objectifs spécifiques dans le cadre de la formation pourrait

énormément dépendre du bon déroulement de cette étape. C'est pourquoi, aussitôt que les sujets sont connus, les objectifs spécifiques doivent être définis avant même de choisir des stratégies, des supports et d'établir le déroulement de la séquence.

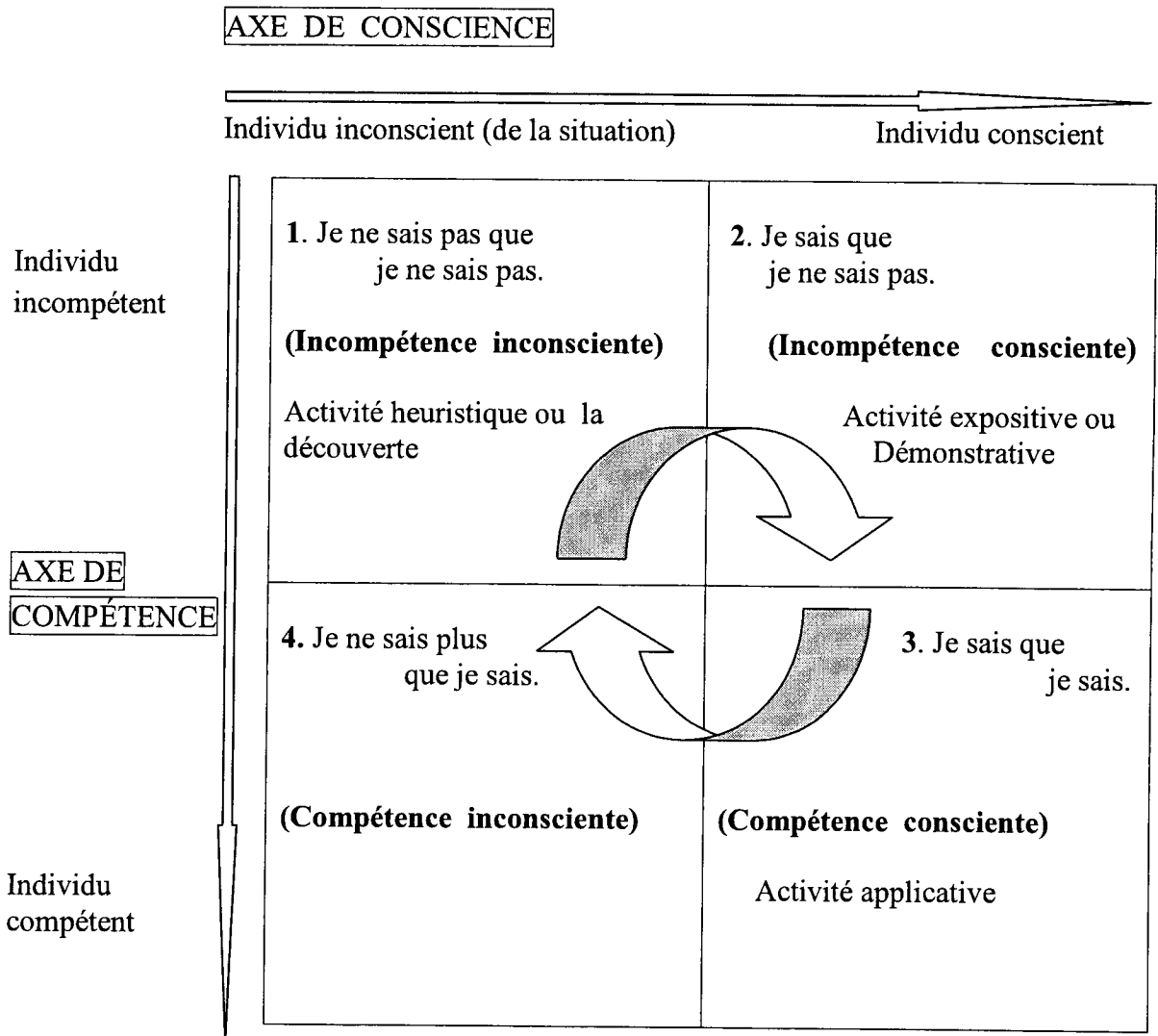


Figure 4 : Les quatre phases du processus d'apprentissage selon Courau (1993, p. 26-27) et Rivard (2007, p. 59).

La détermination des objectifs spécifiques. Selon Michaud (1996), les objectifs spécifiques ou objectifs intermédiaires consistent à développer des comportements en classe et à acquérir des connaissances et des compétences linguistiques et sociales. En d'autres termes, pour Rivard (2007) les objectifs spécifiques représentent ce que l'apprenant est censé réaliser à chaque étape de l'apprentissage; ils opérationnalisent l'objectif général d'une formation en des séquences plus concrètes et plus spécifiques lors de la pratique. Rivard (2007) clarifie qu'un objectif spécifique doit être exprimé en des termes concrets. Il doit être observable ou mesurable, il doit fixer les résultats à atteindre et enfin il doit stimuler l'action ou susciter l'engagement de l'apprenant.

Il est toutefois important de souligner qu'au Québec, depuis la réforme du MEQ (2001) sur le régime pédagogique, les objectifs sont formulés en termes de compétences. Le programme FLS (MEQ, 1994) de francisation des adultes n'a pas été touché par cette réforme de 2001. Mais en vue d'assurer une meilleure cohérence des interventions en matière de francisation, le MICC et le MELS ont produit un référentiel commun en matière de francisation pour les personnes immigrantes adultes au Québec (MICC, 2011). Ce référentiel remplacera éventuellement le programme FSL (MEQ, 1994) utilisé actuellement en francisation des adultes dans les commissions scolaires. Néanmoins, dans le programme FSL (MEQ, 1994), chaque élément d'apprentissage est lié à un objectif spécifique qui décrit la compétence à acquérir à un moment spécifique de l'apprentissage. Cette structure permet de formuler les objectifs en termes de savoirs, de savoir-faire ou de savoir-être et facilite la vérification de la cohérence du déroulement

de la séquence formative aux objectifs à atteindre. En outre, le formateur-concepteur contrôle et évalue pendant toute la période de formation plusieurs aspects de la situation formative. Ce contrôle et cette évaluation représentent l'étape finale du processus d'élaboration de programme de formation.

Le contrôle et l'évaluation

Cette dernière étape, non la moindre, est aussi importante que les étapes précédentes. Pour Michaud (1996), le contrôle et l'évaluation assurent l'harmonie entre les comportements, les acquisitions, les activités et les programmes médians. Il ajoute qu'il s'agit de vérifier le degré de concordance et de respect de tous ces éléments par rapport aux objectifs institutionnels et aux objectifs particuliers du formateur-concepteur. Selon lui, le formateur-concepteur qui vient de mettre au point une séquence formative doit s'assurer de la concordance entre, d'une part les objectifs visés (savoirs, savoir-faire, savoir-être) et d'autre part, les stratégies, les supports et le déroulement mis en œuvre. Michaud (1996) poursuit qu'en fait, au moment de réaliser l'activité en classe, le formateur-concepteur devrait toujours se rappeler l'objectif poursuivi (ou les objectifs) et situer le déroulement de l'activité, l'itinéraire prévu, au moyen de cet acte (la vérification) à la fois introspectif et rétrospectif.

Pour sa part, Chauvin (2005) reconnaît qu'à ce stade, chaque objectif spécifique a donné lieu à une séquence formative. Le formateur-concepteur se doit alors de veiller à ce que l'enchaînement des phases de la séquence soit logique. Ainsi, dans le

cadre de cet essai, une grille servant à valider la cohérence objectifs-déroulement de la séquence formative a été élaborée (voir tableau 4).

Par ailleurs, afin de doter le concepteur-formateur d'outils lui permettant de respecter l'approche communicative et les principes andragogiques lors de l'élaboration de l'activité formative ou de l'animation, deux autres grilles de validation et une grille d'appréciation ont été élaborées et ajoutées au modèle de Michaud (1996). Il s'agit de la grille de validation visant à s'assurer de la conformité des activités formatives à l'approche communicative (voir tableau 5), de la grille de validation permettant de valider la congruence des activités formatives aux principes andragogiques (voir tableau 6) et enfin de la grille d'appréciation à utiliser pour l'animation (voir tableau 7).

Tableau 4

Grille de validation de la cohérence objectifs-déroulement (Inspirée de Chauvin, 2005, p. 73-74).

Questionnement du formateur-concepteur	Niveau de cohérence (- 1 2 3 4 5 +)				
1. La succession et l'ordonnancement des objectifs spécifiques suivent-ils le rythme ternaire (découverte, acquisition, intégration) et permettent-ils d'atteindre l'objectif global de l'activité?	1	2	3	4	5
2. Chaque objectif spécifique peut-il être atteint dans le temps imparti?	1	2	3	4	5
3. Utilise-t-on des méthodes d'enseignement appropriées au regard des objectifs fixés (savoir, savoir-faire, savoir-être)?	1	2	3	4	5
4. La séquence formative est-elle dynamique et attractive? Les méthodes ou techniques utilisées sont-elles variées (jeux pédagogiques, jeu de rôles, travail en petits groupe, apprentissage coopératif...etc.)?	1	2	3	4	5
5. L'enchaînement des étapes de la séquence formative pourra-t-il être compréhensible par un formateur qui n'a participé à la conception?	1	2	3	4	5

Tableau 5

Grille de validation de la conformité de l'activité formative à l'approche communicative
(inspirée de Lussier, 1992, p. 49).

Indicateurs de conformité à l'approche communicative	Appréciation du formateur-concepteur		
	Oui	Non	Pistes d'amélioration
L'activité formative...			
visé le savoir-faire des apprenants par l'acquisition d'une habileté langagière;			
colle à la réalité de l'apprenant;			
favorise l'interaction et lui laisse une part active;			
privilégie les exercices de types communicatifs (jeux de rôles, tâches à exécuter, problèmes à résoudre) de préférence aux exercices structuraux;			
présente une variété de situations d'apprentissage;			
implique l'utilisation de documents authentiques et met les apprenants en relation de communication authentique avec le document;			
met l'accent sur la compréhension du message et ensuite sur la forme (le code linguistique);			
tient compte du contexte de la situation de communication (le rôle et le statut des participants, l'environnement physique et social, les habitudes culturelles, etc.).			

Tableau 6

Grille de validation de la congruence du déroulement de l'activité formative aux principes andragogiques (inspirée de Ingalls, 1973; Knowles, 1980; Courau, 1993).

Indicateurs de la congruence du déroulement de l'activité aux principes andragogiques	Échelle d'appréciation			
	Très souvent	Souvent	À l'occasion	Rarement
Dès l'accueil, le formateur-concepteur crée un climat favorable à l'apprentissage. Il manifeste un respect visible envers chaque apprenant.				
Le formateur-concepteur affiche clairement les objectifs du cours. Le contenu des apprentissages s'appuie sur les prérequis des apprenants, leurs expériences ainsi que sur les objectifs du cours.				
Le formateur-concepteur associe les apprenants dans la planification des activités du cours et suscite leurs intérêts et leur motivation.				
Pendant le cours, les apprenants se sont exprimés, se sont impliqués ou ont fait une production en groupe ou en individuel, accompagnés du formateur-concepteur.				
Le formateur-concepteur répond aux sollicitations individuelles. Il se déplace pour observer et suivre les apprentissages des apprenants. Il est attentif et reste à l'écoute des difficultés et des besoins individuels.				

Tableau 7

Grille d'appréciation du bon déroulement de l'animation (inspirée de Michaud, 1996).

Critères de réussite du déroulement de l'activité	Niveau de satisfaction du formateur-concepteur			
	Tout à fait	La plupart du temps	rarement	Pas du tout
1. Les consignes ont été claires.				
2. La disposition spatiale des apprenants était la meilleure.				
3. Le matériel utilisé était adéquat.				
4. Les tâches à réaliser étaient au niveau linguistique des apprenants.				
5. Le temps imparti était suffisant.				
6. Les apprenants ont montré de l'intérêt pour cette activité.				

Cette dernière grille, basée sur les propositions de Michaud (1996), sera utilisée à la fin de chaque activité par le formateur-concepteur afin d'évaluer avec justesse le déroulement de l'animation, mais aussi la performance réelle des apprenants. En définitive, ces grilles permettront de procéder aux ajustements nécessaires afin de bonifier la formation auprès des apprenants.

En résumé, après avoir passé en revue tous les éléments essentiels à considérer dans une séquence formative en contexte de francisation des adultes, il en ressort un schéma global montrant comment ces divers éléments se positionnent dans la situation formative (voir figure 5). Ce schéma qui situe les responsabilités des principaux acteurs de la situation formative, à savoir le formateur-concepteur et les apprenants, termine cette section du processus d'élaboration du programme éducatif.

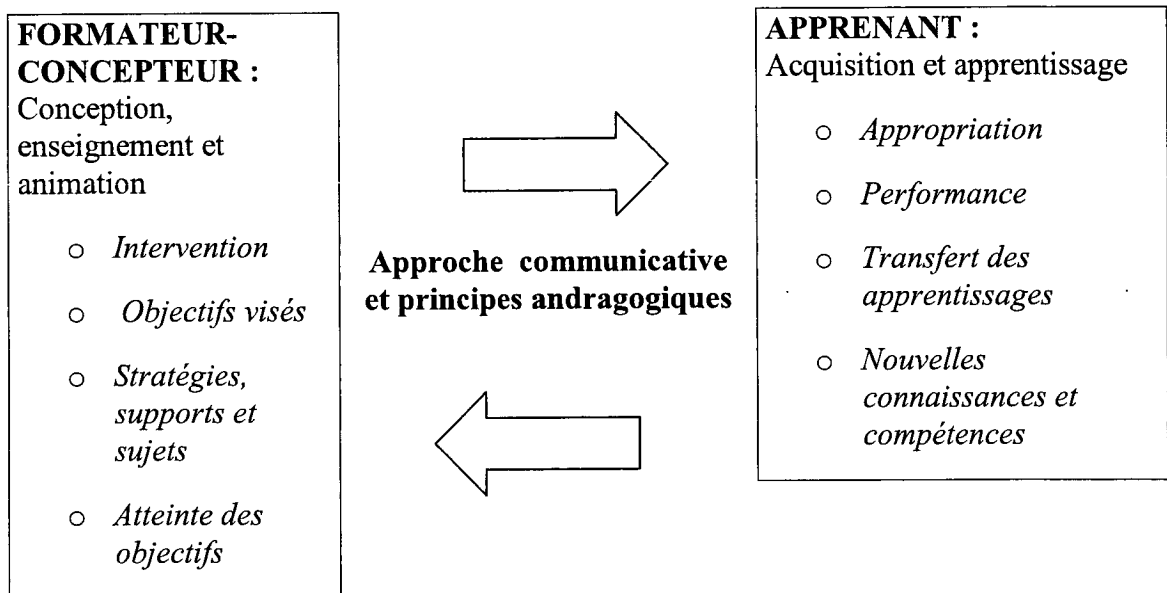


Figure 5 : Schéma global de la responsabilité des acteurs de la situation formative en francisation des adultes.

Par ailleurs, un journal de bord a été également tenu tout au long de la réalisation de ce programme éducatif.

Le journal de bord

Un journal de bord a été utilisé comme outil de collecte de données au cours de l'essai. Ce journal a été un support d'apprentissage stimulant. En fait, le journal a permis de noter les évènements significatifs, les impressions, les illuminations, les émotions et les sentiments survenus au cours de l'essai. Il a ainsi facilité la consignation des traces de l'apprentissage réalisé et a également servi à recueillir des extraits de lecture et des suggestions de personnes-ressources. En guise d'exemple, le journal de bord a été spécialement chargé de questionnements lors de l'élaboration du projet de recherche qui coïncidait au cours EDU6022. Ce cours commun a regroupé des camarades universitaires de la maîtrise en éducation dans des concentrations en orthopédagogie ou en enseignement au primaire ou au secondaire. Dans ce cours, j'ai pu réaliser des apprentissages pertinents liés à la recherche et j'ai pu trouver des réponses aux questionnements grâce à l'accompagnement par les pairs.

En définitive, le journal de bord a été plus qu'un support d'apprentissage, il a été une base de données qui a permis de conserver une trace écrite des apprentissages pertinents réalisés tout au long de l'essai. Le tableau 8 présente le modèle de journal de bord utilisé.

Tableau 8
Modèle de journal de bord.

Date	-Descriptions et circonstances des évènements -Observations, lectures et suggestions pertinentes	-Impressions -Perceptions -Sensations	-Actions -Décisions -Solutions
	J'ai fait... J'ai observé...	J'ai ressenti... J'ai perçu...	-J'ai agi... -J'ai réagi...

Il est toutefois nécessaire de noter que cet essai comporte certaines limites. Cette dernière section, qui va clore ce chapitre de la méthodologie, nous fait connaître celles-ci.

Les limites de l'essai

La première limite est liée à l'opérationnalisation du modèle retenu dans le contexte spécifique de cet essai, soit une clientèle adulte en francisation. En fait, l'obtention d'informations personnelles réelles de la part des apprenants à l'étape 1 du modèle ne va pas de soi dans la mesure où ce n'est pas tous les apprenants qui seront à l'aise de se confier à autrui. La deuxième limite est en lien avec certains facteurs dépendant de l'institution tels que l'organisation de la formation (les blocs horaires, la

salle de classe, etc.) et le programme d'études qui sont hors du contrôle du formateur-concepteur. La troisième limite est en lien avec l'étendue de l'applicabilité du programme éducatif. Étant donné que les activités formatives du programme sont conçues sur mesure pour la clientèle adulte de la francisation, il ne sera pas facile de les utiliser avec une clientèle autre que celle de la francisation. Enfin, il est important de mentionner que seule la partie élaboration du programme apparaîtra dans le rapport d'essai. Toutefois, la mise en pratique des activités du programme éducatif bien qu'elle ne fasse pas partie de l'objet de cet essai, sera effectuée en salle de classe avec des apprenants. Cette mise en pratique permettra d'évaluer concrètement l'efficacité des activités à l'aide des grilles présentées aux tableaux 4, 5, 6 et 7 et de procéder à l'ajustement desdites activités s'il y a lieu.

Tout compte fait, dans le cadre de cet essai, un programme éducatif composé de quatre activités formatives prototypes sera réalisé. Ce programme sera conçu sur le modèle d'élaboration de programme de formation de Michaud (1996). Le sommaire du programme éducatif ainsi que la structure générale des activités formatives du programme seront explicités dans le chapitre suivant afin de bien camper ce modèle théorique d'élaboration de programme qui sous-tend et oriente le déroulement desdites activités.

CHAPITRE IV
PROGRAMME ÉDUCATIF

stratégies d'enseignement utilisées ainsi que les outils d'évaluation exploités lors de l'élaboration.

Tableau 9

Sommaire du programme éducatif.

<p>TITRE :</p> <p>Programme éducatif en francisation des adultes.</p>
<p>CLIENTÈLE :</p> <p>Les activités formatives du programme sont destinées aux apprenants adultes immigrants allophones ou anglophones et aux canadiens non francophones âgés de 16 à 80 ans de niveau débutant en contexte de francisation de groupe. Ces groupes sont hétérogènes. C'est une clientèle multiculturelle, d'âges, de scolarités et d'expériences personnelles et professionnelles variés et provenant de milieux socioprofessionnels divers.</p>
<p>OBJECTIF GÉNÉRAL DU PROGRAMME :</p> <p>Le programme vise à proposer des activités ayant pour but de favoriser l'apprentissage du français langue seconde chez des apprenants adultes en contexte de francisation par l'acquisition de connaissances linguistiques nécessaires à la communication au quotidien et à l'intégration sociale. Les activités du programme répondent à un besoin langagier immédiat d'un seuil de communication de survie et visant un niveau de langue à la fois familier et formel.</p>
<p>OBJECTIFS SPÉCIFIQUES :</p> <p>Plus particulièrement, chaque activité formative du programme éducatif a pour objectif de faciliter suivant une démarche fondée sur l'approche communicative et les principes andragogiques, l'acquisition de l'une des quatre habiletés langagières recherchées en francisation des adultes, à savoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ La compréhension orale ○ La compréhension écrite ○ L'expression orale (production orale) ○ L'expression écrite (production écrite)

FORMAT DU PROGRAMME :

Le programme consiste en une série de quatre activités prototypes d'une durée d'environ deux heures chacune, y compris une pause de 10 à 15 minutes. Les activités seront des activités de groupe comprenant idéalement 12 à 18 apprenants. Ces activités sont animées par un formateur ayant plusieurs années d'expérience en éducation des adultes et jouant entre autres, un rôle d'enseignant, d'animateur, de guide et de facilitateur.

LIEU :

Les activités se dérouleront dans une salle spacieuse, calme et bien éclairée.

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT UTILISÉES :

Diverses méthodes et techniques d'enseignement inspirées de Michaud (1996), Carletto (2003), Chauvin (2005), Paradis (2006), Rivard (2007) sont utilisées au cours du déroulement des activités. Ces méthodes et ces techniques tiennent à la fois compte des exigences de l'approche communicative, des principes andragogiques et des différentes phases de l'apprentissage chez l'adulte. À cet effet, elles privilégient la participation active de l'apprenant et son autonomie, la collaboration et l'interaction au sein du groupe.

LES SUPPORTS :

Les supports sont en lien avec les objectifs à atteindre et les méthodes et techniques d'enseignement utilisées dans le cadre de chaque activité. Ils sont généralement composés de moyens matériels et audiovisuels tels que le tableau noir, le tableau chevalet, les grilles d'observation, les fiches de notes, le rétroprojecteur, l'ordinateur, etc.

LES ACTIVITÉS DU PROGRAMME :

Les quatre activités du programme tournent autour de deux thématiques. Ces deux thématiques se rapportent aux domaines et aux champs d'études du programme de francisation des adultes French Second Language (MEQ, 1994) (voir appendice D). Les domaines public et commercial ont été choisis comme références pour élaborer les activités du programme. Il y aura deux activités pour chaque thématique. Il s'agit des activités de compréhension orale et écrite pour la thématique 1 et des activités d'expression écrite et orale pour la thématique 2.

Voici le domaine des thématiques et les objets d'enseignement-apprentissage des activités formatives.

Thématique 1 : Sur la voie publique (domaine : public).

- Activité 1 : S'orienter ou se localiser dans l'espace (compréhension orale).
- Activité 2 : Comprendre une directive écrite (compréhension écrite).

Thématique 2 : À la banque (domaine : commercial).

- Activité 3 : Donner de l'information sur soi (expression orale).
- Activité 4 : Élaborer un contenu à l'écrit (expression écrite).

OUTILS D'ÉVALUATION

Différents outils d'évaluation présentés sous forme de grilles de validation, d'appréciation ou de vérification et un journal de bord ont été utilisés au cours de la réalisation du programme. Ces outils sont destinés soit à la conception du programme (élaboration), soit à la formation en classe (mise en œuvre). Il s'agit :

- de la grille de validation de la cohérence objectifs-déroulement (tableau 4).
- de la grille de validation de la conformité des activités formatives à l'approche communicative (tableau 5).
- du journal de bord (tableau 8).
- de la grille de validation de la congruence des activités formatives aux principes andragogiques (tableau 6).
- de la grille de vérification du déroulement des activités formatives (tableau 7).

La structure générale des activités du programme

Cette structure clarifie le contenu des différentes rubriques qui apparaissent dans les quatre activités formatives prototypes du programme éducatif. Ces rubriques constituent les points d'ancrage de la démarche d'élaboration des activités formatives qui a les mêmes étapes que le processus d'élaboration de programme de formation selon Michaud (1996). Les différentes rubriques et leurs contenus sont ici détaillés. Les quatre activités suivent ce déroulement. Elles sont versées à l'appendice E.

Le nom de l'activité

Le nom de l'activité désigne l'élément principal du contexte d'apprentissage autour duquel vont se dérouler les échanges langagiers. Cet élément peut être formulé sous forme d'un mot, d'un groupe de mots ou d'une expression illustrant soit le but de l'activité, soit une compétence à développer ou encore un support à utiliser pendant l'activité. C'est un nom librement choisi par le formateur-concepteur pour mettre en lumière l'objet de la situation formative.

L'habileté dominante

Cette rubrique se rapporte à une des quatre compétences linguistiques appelées aussi habiletés langagières, visée et privilégiée dans l'activité formative. En fait, plusieurs compétences peuvent être sollicitées dans une activité formative. Par exemple, dans une activité d'écriture d'un message dans laquelle la production écrite est l'habileté

visée, l'habileté en compréhension de l'écrit peut aussi intervenir si l'activité commence par un modèle à lire et à reproduire. C'est pourquoi, afin d'éviter toute équivoque, il est essentiel de déterminer dès le début de l'activité, la compétence prioritaire visée ou l'habileté dominante. Cette précision permettra au formateur-concepteur de cerner d'une manière claire et concise l'objectif poursuivi tout au long de la réalisation de l'activité.

Objectifs du programme

Cette rubrique renvoie au contenu du programme d'études, plus particulièrement à l'objectif spécifique poursuivi dans l'activité. Cet objectif représente l'objectif intermédiaire à atteindre dans le cadre du programme d'études French Second Language de la francisation des adultes (voir appendice D).

Objectifs contextuels

Les objectifs contextuels déterminent les compétences transversales ou génériques à développer pendant le déroulement de l'activité. Ces compétences peuvent être en lien avec des compétences communicatives, des savoirs linguistiques ou des comportements culturels. À titre d'exemples, cela pourrait être : développer l'écoute, savoir parler, avoir confiance en soi, augmenter sa capacité de mémorisation, etc.

Étapes et contenus

La rubrique étapes et contenus indique les cinq étapes de la démarche de conception d'activités formatives telles que présentées dans le modèle de d'élaboration de programme de formation de Michaud (1996) et leurs contenus respectifs. Il s'agit de :

1. *la connaissance des contextes* dans laquelle le formateur-concepteur doit clarifier certains éléments comme la détermination du bloc horaire (le moment où se fera l'activité dans la planification des cours et la durée), la description du public-cible (les caractéristiques psychosociales des apprenants, le niveau linguistique, leurs habitudes, etc.), la détermination du lieu de formation.
2. *l'analyse des contextes* qui permet d'une part d'examiner en profondeur les contextes connus, de prendre des décisions par rapport au déroulement de l'activité en tenant compte de l'approche communicative et des principes andragogiques dans le cadre de cet essai, et d'autre part d'ajuster l'activité en fonction des résultats de cette analyse.
3. *les choix* où sont définis les stratégies (les méthodes et les techniques d'enseignement), les supports (les moyens matériel et les moyens pédagogiques utilisés, l'équipement mis en place, le support humain) et les sujets (thème ou domaine d'études liés aux objectifs du programme d'études).
4. *la conception-élaboration du déroulement*, étape fondamentale qui renseigne sur la manière dont l'activité va être pilotée. En d'autres termes, cette partie du

processus d'élaboration va fournir une idée précise sur le rôle de chaque acteur, à savoir, le formateur et les apprenants dans la réalisation de l'activité formative. À cet égard, toutes les consignes reliées à la tâche à accomplir par les apprenants devront être claires et précises. Il est primordial de commencer l'activité par la présentation des objectifs à poursuivre en termes de compétences à acquérir. Ces objectifs comme d'ailleurs les consignes, devront être visibles tout au long du déroulement de l'activité. En outre, la succession des différentes phases du déroulement, exploration 1, exploitation, exploration 2 (Michaud, 1996) ainsi que les techniques d'enseignement utilisées, doivent être établies et explicitées, s'il y a lieu. C'est également à cette étape de l'élaboration que les interventions linguistiques et sociales rencontrées au cours de l'acquisition et de l'apprentissage doivent être déterminées. Ces interventions consistent d'une part, en l'étude du code linguistique (le lexique, la grammaire, la syntaxe ou la phonologie) qui fait appel aux savoirs et d'autre part, à l'acquisition de comportements sociaux qui sollicite le savoir-faire et le savoir-être des apprenants. Par ailleurs, il est important de noter qu'outre ces trois phases du déroulement de la séquence formative, une phase intitulé «accueil» sera placé au début de chaque séquence dans le but de respecter d'une part les principes andragogiques (Ingalls, 1973; Knowles, 1980, 1990; Courau, 1993; Rivard, 2007) et d'autre part, le déroulement de toute activité de francisation (Michaud, 1996). À cet effet, le tableau 10 correspondant à l'étape 4 du modèle d'élaboration de programme de formation de Michaud (1996) présente le

déroulement type de la formation en classe (séquence formative) utilisé pour les fins de cet essai ainsi que le cadre conceptuel sur lequel se sont fondés les choix éducatifs. Le point 5 ci-dessous constitue la dernière étape de la démarche de conception d'activités formatives de Michaud (1996).

5. *La vérification* : cette dernière rubrique, non la moindre, se retrouve à l'étape 5 de la démarche de conceptions d'activités formatives de Michaud (1996). Elle offre au formateur-concepteur l'occasion de valider à l'aide de grilles de validation et de vérification (voir respectivement les tableaux précédents, 4, 5, 6 et 7) l'adéquation des liens existant entre les différents aspects à considérer dans le déroulement de l'activité formative en francisation des adultes à savoir, les objectifs, les stratégies, l'approche communicative et les principes andragogiques.

Il est à rappeler que les tableaux 5, 6 et 7 ne font pas partie du modèle de Michaud (1996). En fait, les tableaux 5 et 6 ont été ajoutés dans le processus d'élaboration de programme de formation de Michaud (1996) dans le but de mieux valider le respect de l'approche communicative et des principes andragogiques dans le cadre de cet essai. Quant au tableau 7, il a été conçu à l'intention de la formation en classe pour permettre au formateur-concepteur d'évaluer avec justesse le déroulement de l'animation à la fin de chaque activité.

Rappelons que la démarche de conception des activités formatives de Michaud (1996) suit globalement les cinq étapes de son processus d'élaboration de programme de formation.

Tableau 10

La séquence formative.

Phases du déroulement	Cadre conceptuel sur lequel se basent les phases du déroulement	Durée de la phase
<p>L'accueil</p> <p>Cette phase ne fait pas partie intégrante du déroulement de l'activité, mais précède le début de chaque activité. C'est une étape cruciale qui consiste à capter l'attention des apprenants, à vérifier leur motivation, à stimuler leur désir d'apprendre et à annoncer le thème de l'activité.</p>	<p>Les principes andragogiques (créer un climat propice à l'apprentissage) : Ingalls, 1973; Knowles, 1990; Courau, 1993, Rivard, 2007.</p> <p>L'approche communicative (vérifier les conditions du moment) : Michaud, 1996.</p>	5 à 10 mn
<p>Exploration 1</p> <p>C'est une phase de sensibilisation, d'activités de découverte et une phase d'appropriation.</p> <p>Cette étape sert à situer les participants par rapport au thème d'étude et aux objectifs à atteindre.</p> <p>Des activités de découverte sous plusieurs formes (supports variés) sont proposées dans le but de favoriser l'appropriation des</p>	<p>1^{ère} phase du processus d'apprentissage : Courau, 1993, Michaud, 1996; Chauvin, 2005.</p> <p>Principes andragogiques (solliciter la participation et l'expérience de l'apprenant) : Ingalls, 1973; Knowles, 1990; Courau, 1993, Rivard, 2007.</p> <p>Les styles d'apprentissages de l'adulte (varier les stratégies d'enseignement : Honey et Mumford (1992); Gardner (1997).</p> <p>L'approche communicative (mettre l'accent sur la compréhension du message) : MEQ, 1994; Michaud, 1996;</p>	15 mn

<p>contenus à acquérir et la compréhension des messages.</p>	<p>Lussier, 1992; Boucher, Duplantié et Leblanc (1988).</p>	
<p>Exploitation : c'est une phase d'activités expositive ou démonstrative et une phase d'apport de contenus théoriques.</p> <p>Cette phase permet de renforcer l'appropriation des éléments explorés dans la phase précédente et d'étudier les éléments linguistiques et sociaux véhiculés par les messages. C'est aussi une phase d'interaction en petits groupes ou en grand groupe selon le cas.</p>	<p>2^{ème} phase du processus d'apprentissage : Courau, 1993; Michaud, 1996; Chauvin, 2005.</p> <p>Les principes andragogiques et l'approche communicative (participation active de l'apprenant, coopération, collaboration, interaction) : Knowles, 1990; Courau, 1993; Michaud, 1996; Rivard, 2007; Boucher, Duplantié et Leblanc, 1988.</p> <p>L'approche communicative (après avoir mis l'accent sur la compréhension du message, c'est à cette étape où la forme du message et le code linguistique sont mis en relief (grammaire, lexique, syntaxe, prononciation, etc.) : MEQ (1994), Michaud (1996).</p>	<p>30 à 40 mn</p>
<p>L'exploration 2 : c'est une phase de mise en application des contenus théoriques ou activités applicatives.</p> <p>C'est une phase de transfert, de réinvestissement et d'intégration des connaissances. Les éléments linguistiques et sociaux acquis sont réinvestis dans d'autres contextes à travers des simulations, des jeux de rôles, etc. Ça pourrait être aussi une phase de systématisation des connaissances.</p>	<p>3^{ème} phase du processus d'apprentissage : Courau, 1993; Michaud, 1996; Chauvin, 2005.</p> <p>-Favoriser les interactions sociales et produire des exercices structuraux s'il y a lieu : MEQ (1994), Lussier (1992), Boucher, Duplantié et Leblanc (1988);</p>	<p>30 à 40 mn</p>

En somme, la structure générale des activités formatives qui vient d'être présentée explicite les différentes rubriques contenues dans chacune des activités formatives du programme éducatif et plus spécifiquement celles du déroulement de la séquence formative (voir appendice E).

Originalité et implications du programme

Ce programme éducatif a été conçu sur mesure pour une clientèle particulière définie dans la problématique. Cette clientèle, en l'occurrence les apprenants adultes en contexte de francisation, est caractérisée par une forte hétérogénéité. En effet, outre le multiculturalisme caractéristique principale de ces groupes en francisation, il est à noter également la diversité au niveau de l'âge, de la scolarité, des attentes et des besoins des apprenants. Par ailleurs, bien que le programme soit calqué sur le modèle d'élaboration de programme de formation de Michaud (1996) qui préconise l'approche communicative, son originalité vient du fait que son élaboration a également été basée sur les principes andragogiques. Ces principes qui représentent les fondements de la théorie moderne de l'apprentissage chez l'adulte (Rivard, 2007) ont été pris en compte tout au long de la création des activités formatives du programme. L'élaboration d'un tel programme est plus que nécessaire dans les circonstances actuelles de la francisation des adultes étant donné la pluralité et la variété des aspects qui interviennent dans les situations d'enseignement-apprentissage tels que cités ci-haut à savoir, l'origine culturelle des apprenants, l'âge, la scolarité, etc.

En conséquence, les implications les plus appréciées du programme se feront sentir à priori sur le formateur-concepteur (moi-même) dans sa propre pratique professionnelle.

Ce programme éducatif sera donc intégré assez naturellement dans ma pratique en tant qu'enseignante en francisation des adultes. En outre, avec sa diffusion, mes collègues formateurs en langue seconde auront à leur disposition des instruments utiles pour intervenir efficacement en contexte de francisation. Finalement, grâce à ce programme, les apprenants pourront dans un environnement favorable à l'apprentissage, s'approprier de nouvelles connaissances linguistiques, se familiariser avec de nouvelles habiletés et développer de nouveaux comportements.

Ainsi, au terme de ce chapitre réservé au programme éducatif, des connaissances et des compétences pertinentes en lien avec l'élaboration de programme éducatif ont été constatées à l'égard de mes apprentissages. Le chapitre 5 qui suit dressera le bilan des apprentissages réalisés dans le cadre de cet essai.

CHAPITRE V
BILAN DES APPRENTISSAGES

Ce chapitre fait la synthèse des apprentissages que j'ai réalisés tout au long de cet essai. On y retrouve tout d'abord dans la première partie l'objectif général et les objectifs spécifiques d'apprentissage que je m'étais fixés au chapitre 1. Puis dans la deuxième partie, seront dégagés les apprentissages réalisés tout au long de cet essai au regard de ces objectifs.

Ainsi, mon objectif général d'apprentissage dans le cadre de cet essai était d'approfondir mes connaissances et de développer des compétences liées à l'élaboration de programme éducatif destiné à une clientèle adulte en contexte de francisation. Plus précisément, je voulais :

1. Développer des compétences en matière d'élaboration de programme éducatif, en m'inspirant d'un modèle d'élaboration de programme qui reflète le contexte d'apprentissage des adultes;
2. Apprendre à élaborer un programme éducatif en francisation des adultes qui s'appuie d'une part sur l'approche communicative, telle que proposée par le MEQ (1994) dans le programme de francisation des adultes « French Second Language », et qui, d'autre part, prend en compte les principes andragogiques.

Ces objectifs ont été atteints. En effet, grâce à mes lectures, mes recherches sur Internet, l'accompagnement par ma tutrice, les discussions formelles et informelles avec

mes pairs et les interactions avec mon entourage, j'ai pu réaliser divers apprentissages. Le journal de bord que j'ai tenu tout au long de la réalisation de ce projet a été un support d'apprentissage très utile. Ce journal a facilité la consignation des apprentissages pertinents réalisés ainsi que l'évolution des différentes étapes du projet et du rapport.

Pour ce qui est des apprentissages liés aux concept-clés de cet essai, je peux affirmer que la connaissance de la conception d'adulte, la consolidation et l'approfondissement de mes connaissances de l'andragogie et de ses principes ainsi que le renforcement de mes connaissances en lien avec à l'approche communicative ont été appréciés.

En ce qui concerne l'objectif 1, j'ai exploré différents modèles d'élaboration de programme éducatif et j'en ai choisi un, en l'occurrence celui de Michaud (1996). Je me suis fortement inspirée du modèle de Michaud (1996) pour élaborer le programme éducatif en francisation des adultes. Le programme consistait en une série de quatre activités formatives prototypes d'une durée d'environ deux heures chacune incluant une pause de 10 à 15 minutes. Le modèle de Michaud (1996) est destiné à des apprenants adultes en contexte de francisation. Hormis quelques limites mentionnées dans le chapitre de la méthodologie et qui sont liées à l'opérationnalisation du modèle, je peux avouer que ce modèle a généralement répondu à mes besoins d'apprentissage. Je me suis appropriée les cinq étapes du modèle de Michaud (1996) et je peux les utiliser concrètement pour élaborer un programme éducatif en contexte de francisation des

adultes. En outre, pour l'étape 3 du modèle de Michaud à laquelle se fait la conception des activités du programme, les travaux de Chauvin (2005), Carletto (2003), Paradis (2006) et Rivard (2007) m'ont été d'une grande utilité dans les choix des stratégies et des supports d'enseignement. Par conséquent, mon objectif 1 est atteint.

Pour l'objectif 2 qui consistait à apprendre à élaborer un programme éducatif basé sur l'approche communicative et les principes andragogiques, je peux déclarer avec conviction qu'il a aussi été atteint.

En effet, concernant l'approche communicative, je dirais que les recommandations du MEQ (1994) relatives à la francisation des adultes et les études d'experts en enseignement du français langue seconde selon une approche communicative, en linguistique appliquée ou en éducation tels que Boucher, Duplanté et Leblanc (1988), Lussier (1992), Michaud (1996) et Myers (2004) ont éclairé et enrichi mes connaissances liées à cette approche. J'ai effectivement pris en compte l'approche communicative lors de l'élaboration de toutes les activités formatives du programme. Comme l'a préconisé le MEQ (1994), l'utilisation de l'approche communicative dans les activités formatives du programme a visé le développement de la compétence à communiquer par l'acquisition de la langue et par une interaction sociale. Cette interaction permet à l'apprenant d'être sensible à son rôle actif dans la relation avec l'enseignant et le groupe d'apprenants dans des situations formatives authentiques.

Quant à l'andragogie et à ses principes, j'en ai appris davantage au cours de cet essai par le biais des travaux d'Ingalls (1973); Knowles (1980, 1990); Courau (1993); Marchand (1997); Rivard (2007). Toutes les activités du programme ont été étayées par les principes andragogiques qui mettent en lumière les conditions et les styles d'apprentissage de l'adulte. Pour ce qui est des styles d'apprentissage, je me suis appuyée sur les écrits de Honey et Mumford (1992) et Gardner (1997) pour approfondir mes connaissances sur la manière d'apprendre de l'adulte et des individus en général, afin de déterminer les méthodes, les techniques ou les supports d'enseignement les plus appropriés dans la séquence formative. En définitive, pour l'objectif 2, toutes mes nouvelles connaissances liées à l'approche communicative et aux principes andragogiques ont été intégrées dans le processus d'élaboration du programme éducatif dans le cadre de cet essai. Cet objectif est donc atteint.

J'ai ainsi réalisé mon projet tout à fait au regard des objectifs d'apprentissage fixés. À ce titre, j'ai totalement atteint mes objectifs quant à l'approfondissement de mes connaissances et le développement de mes compétences liées à l'élaboration de programme éducatif en francisation des adultes basé sur l'approche communicative et les principes andragogiques.

Il est toutefois important de mentionner que la démarche de réalisation de ce programme éducatif est relativement longue. En effet les étapes 1 à 3 du modèle d'élaboration de programme de formation de Michaud (1996), correspondant à la connaissance des contextes sociaux et personnels, à la planification, et à la conception

des activités formatives requièrent d'une part, une collecte abondante d'informations des apprenants, notamment en ce qui a trait à leurs attentes, leurs besoins et leurs styles d'apprentissage et d'autre part, une collecte de données liées aux exigences institutionnelles. Cela pourrait prendre beaucoup de temps dans le processus d'élaboration de programme éducatif. En revanche au terme de son élaboration, le programme en tant qu'outil de formation linguistique et d'intégration sociale est une ressource précieuse.

Mes besoins de perfectionnement que j'avais établis en lien avec l'élaboration de programme éducatif ont été comblés. Mes nouvelles compétences me permettent désormais, non seulement d'élaborer aisément une activité formative en contexte de francisation des adultes, mais aussi et surtout d'élaborer un programme éducatif destiné à la clientèle-cible dans un autre domaine.

À ce titre, en mars 2013, alors que j'étais presque à la fin du programme de maîtrise en éducation, j'ai amorcé l'élaboration d'un programme de formation sur l'intégration socioprofessionnelle des nouveaux arrivants dans mon milieu de travail. En fait, l'intégration des immigrants ne va pas de soi. Certains aspects culturels liés aux valeurs de la société québécoise, à la communication interculturelle, à la vie quotidienne au travail notamment en ce qui a trait à leurs responsabilités en tant qu'employé, etc., sont souvent méconnus des personnes immigrantes. C'est dans ce contexte que j'ai travaillé sur un projet d'élaboration d'ateliers d'intégration socioprofessionnelle destinés aux nouveaux arrivants du programme des métiers semi-spécialisés de mon milieu

professionnel. À ce jour, ces ateliers ont été mis en œuvre dans quatre groupes distincts. L'évaluation de ses ateliers a prouvé que ce programme a répondu entièrement aux besoins des participants. La réussite de ce programme d'intégration socioprofessionnelle vient valider mes compétences acquises en matière d'élaboration de programme éducatif dans le cadre de mes études à la maîtrise en éducation. Cela a prouvé que j'ai acquis des compétences pertinentes, solides et transférables dans des domaines autres que celui de la francisation.

Pourtant, j'ai encore un souci continu de poursuivre mon développement professionnel et d'enrichir mes expériences en éducation. Je suis encore très motivée à m'engager de nouveau dans tout perfectionnement professionnel qui pourrait m'apporter un plus dans mon cheminement de carrière.

Pour terminer, je souhaite que la réalisation de ce beau projet qui constituait à l'origine une avenue éducative à mon développement de compétences en matière d'élaboration de programme éducatif donne un nouvel élan à ma carrière de formatrice d'adultes et engendre des retombées gagnantes.

CONCLUSION

Cet essai qui a abouti à l'élaboration d'un programme éducatif en francisation des adultes m'a permis de mieux m'outiller pour l'élaboration de programme éducatif destiné à cette clientèle. Ces nouvelles acquisitions, en l'occurrence mes compétences en développement de programme éducatif, me permettront d'intervenir plus efficacement en milieu de travail.

Pour résumer les différents moments de l'évolution de ce projet de perfectionnement professionnel, je dirais que de la prise de conscience de mon malaise à la présentation de mon rapport d'essai, il y a eu de la place pour une intention (le désir de perfectionnement), des actions (la recherche) et une réalisation (le programme éducatif). Certes, comme tout travail de recherche j'ai connu des périodes d'émotions plus ou moins heureuses au cours de la réalisation de ce projet de perfectionnement. Je tiens toutefois à souligner que j'ai été passionnée et enthousiasmée par ce travail. Mes besoins de perfectionnement que j'avais inscrits dans mon triptyque ont été comblés. J'ai acquis d'une manière sûre et certaine de nouvelles compétences transférables dans mon milieu professionnel et qui me permettront d'élaborer d'autres activités formatives. En outre, cet essai m'a permis de prendre davantage en compte les principes andragogiques lors de mes interventions. Il m'a donc dotée d'un riche instrument de travail qu'est le programme éducatif de francisation des adultes. Je crois profondément à son

originalité, à sa valeur et à sa pertinence. Grâce à ce matériel, je pourrais comme andragogue accompagner les apprenants à acquérir les connaissances, mais aussi et surtout, les habiletés et les comportements sociaux recherchés en contexte de francisation avec plaisir et professionnalisme. En définitive, en tant qu'agente de changement dans la société, j'estime avoir un grand rôle à jouer dans l'acquisition de la langue française par les immigrants allophones et les canadiens anglophones qui ont choisi de s'établir au Québec.

RÉFÉRENCES

Armand, F., Beck, I. A., & Murphy, T. (2009). Réussir l'intégration des élèves allophones nouvellement arrivés. *Vie pédagogique*, 152. Document récupéré le 3 novembre 2011[En ligne].

<http://www.meq.gouv.qc.ca/sections/viePedagogique/152/index.asp>

Barrette, C., Gaudet, É., & Lemay, D. (1993). *Guide de communication interculturelle*. Saint-Laurent, Québec : Édition du renouveau pédagogique.

Boucher, A.M., Duplantier, M., & Leblanc R. (1988). *Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère*. Bruxelles : De Boeck Université.

Boutinet, J.P. (2005). *Psychologie de la vie adulte*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Cadieux, A., Pharand, J., Peters, M., & Boudreault, P. (28 octobre 2011). La présentation des mémoires, des essais et des rapports de stage à l'Université du Québec en Outaouais. *Site des cycles supérieurs du département des sciences de l'éducation* [En ligne]. http://w4.uqo.ca/cse/documents/normes_presentation.pdf

Carletto, N. (2003). *Concevoir une formation en entreprise*. Paris : Edition Dunod.

Caffarella, R. (2002). *Planning Programs for Adult Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

Centrale de l'Enseignement du Québec (1998). Pour des services unifiés de francisation au Québec. Document récupéré le 29 octobre 2011. [En ligne].

<http://www.csq.qc.net/sites/1679/documents/societe/francisa.pdf>

Centrale des syndicats du Québec (2007). Augmenter l'offre en éducation des adultes. Document récupéré le 8 janvier 2013. [En ligne].

http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/123186.pdf

Chauvin, C. (2005). *Concevoir un stage de formation. De l'analyse de la demande à la réalisation des supports pédagogiques*. Paris, France : ESF Éditeur.

Conseil supérieur de la langue française (2008). *Langue et immigration*. Document récupéré le 6 mars 2012. [En ligne].

<http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf228/f228.pdf>

Courau, S. (1993). *Les outils d'excellence du formateur, pédagogie animation, tome 2*. Paris, France : ESF Éditeur.

Encyclopédie Canadienne (29 octobre 2011). *Politique linguistique* [En ligne].

<http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=F1ARTF0004522>

- Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence*. France : Éd. Odile Jacob.
- Honey, P. & Mumford, A. (1992). *The Manual of Learning styles*. Maidenhead, Berkshire : Ardingly House.
- Ingalls, J.D. (1973). *A trainers guide to andragogy*. Washington DC : Revised édition, US departement of health, education and welfare.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education : From Pedagogy to Andragogy*. Englewood, NJ : Cambridge adult education.
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Rouen, France : Éditions d'Organisation.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall
- Larousse (2012). *Le petit Larousse illustré*. France : Larousse.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions d'Organisation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^{ème} édition). Montréal : Guérin.
- Lussier, D. (1992). *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris : Hachette.

- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie : La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal : Chenelière-Mc Graw-Hill.
- Michaud, D. (1996). *La communication formative : vers une nouvelle didactique des langues secondes*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *Programme d'études French Second Language*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Prendre le virage du succès : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la justice Canada (30 octobre 2011). Dates importantes de l'histoire du droit civil du Québec. *Site du ministère de la justice Canada* [En ligne]. <http://www.justice.gc.ca/fra/pi/gci-icg/hist/index.html>
- Ministère de l'immigration et des communautés culturelles du Québec (2011). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mucchielli, R. (1998). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris : ESF Entreprise Moderne d'Édition.

Myers, M.J. (2004). *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*. Bruxelles : De Boeck.Duculot.

Office québécois de la Langue Française (30 octobre 2011). Repères et jalons historiques. *Site de l'office québécois de la langue française* [En ligne]. <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/charte/reperes/reperes.html>

Ouellette, M. (1991). *Former des adultes en milieu multiethnique*. Laval, Québec : Édition Beauchemin ltée.

Paradis, P. (2006). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage*. Montréal : Guérin.

Patrimoine Canadien (29 octobre 2011). Histoire du bilinguisme au canada. *Site de Patrimoine Canadien* [En ligne]. <http://www.pch.gc.ca/pgm/lo-ol/bllng/hist-fra.cfm>.

Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue seconde*. Paris, France : Hachette.

Provost, M.A., Alain, M., Leroux, Y., & Lussier, Y. (2010). *Normes de présentation d'un travail de recherche*. Trois-Rivières : Les éditions SMG.

Rivard, P. (2007). *La gestion de la formation en entreprise : pour préserver et accroître le capital compétence de votre organisation*. Québec : Presse de l'Université du Québec.

Statistique Canada (4 janvier 2013). [En ligne]. <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-310-x/98-310-x2011001-fra.cfm>

Table des responsables d'éducation des adultes du Québec et de la formation professionnelle (TREAQFP). Rôle des commissions scolaires dans la francisation des personnes immigrantes adultes. Document récupéré le 30 octobre 2011. [En ligne]. http://treaqfp.qc.ca/106/PDF/Historique_francisation_25sept07_final.pdf

APPENDICE A

LES DIFFÉRENTS RÔLES DU FORMATEUR

Différents rôles du formateur selon Rivard (2007, p.177)

Le formateur est un...	lorsqu'il...
○ enseignant	-transmet ses connaissances de façon adaptée à chaque participant. -utilise les méthodes d'enseignement appropriées à l'apprentissage des adultes. -utilise les supports visuels et didactiques de façon appropriée.
○ expert	-a une expertise sur le contenu de formation et en fait profiter les participants.
○ facilitateur	-motive par son enthousiasme et son professionnalisme. -est à l'affût de nouvelles méthodes pour faciliter l'apprentissage.
○ guide	-précise les objectifs et l'esprit de la formation. -encourage les participants à poursuivre. -met les participants à l'épreuve pour les aider à s'améliorer. -intervient au bon moment pour donner du soutien. -situe les participants dans le contexte de la formation.
○ observateur actif	observe les réactions du groupe en situation d'apprentissage et donne du feedback. -est à l'écoute des réactions et des expériences des participants.
○ évaluateur	-évalue l'efficacité du transfert des connaissances et vérifie le degré d'atteinte des objectifs de formation.
○ animateur	-anime une discussion ou un séminaire avec les participants d'un groupe de formation. Favorise la participation et permet l'échange.
○ communicateur	-met à l'aise et motive les participants. -clarifie les notions pour être compris des participants, vérifie la compréhension en posant des questions et en observant. donne du feedback au responsable de la formation dans l'entreprise.

APPENDICE B

LES STYLES D'APPRENTISSAGE DE HONEY ET MUMFORD (1992)

Les styles d'apprentissage selon Honey, P. et Mumford, A. (1992, pp.5-6). (Traduction libre).

Les actifs préfèrent les activités dans lesquelles...

- ils peuvent s'impliquer seul ou en équipes, comme des jeux, des exercices, etc.,
- ils peuvent acquérir de nouvelles expériences et rencontrer de nouveaux problèmes,
- ils peuvent générer des idées sans contraintes de structure,
- ils ont des tâches qui comportent des défis, de l'excitation et de l'action.

Les réfléchis préfèrent les activités dans lesquelles...

- ils peuvent observer, réfléchir, regarder ou écouter des faits réels ou des vidéos,
- ils ont l'occasion de penser avant d'agir, d'assimiler avant de commenter et de comprendre avant de tirer des conclusions,
- ils pourront prendre du recul par rapport aux événements ou revenir sur leurs apprentissages,
- on leur demande de faire des analyses et où on leur demande de prendre une décision sans pression, ni échéance.

Les théoriciens préfèrent les activités dans lesquelles...

- la matière fait partie d'un système, d'un modèle ou d'une théorie,
- ils peuvent questionner les postulats ou vérifier la cohérence interne des éléments constitutifs d'un ensemble, ou les liens entre les idées,
- ils sont interpellés intellectuellement; ils peuvent argumenter d'une manière logique et généraliser leurs conclusions,
- on leur présente des situations structurées avec un but clair.

Les pragmatiques préfèrent les activités dans lesquelles...

- il ya un lien entre la matière et la pratique,
- on leur montre des techniques «pratico-pratiques», qui ont un avantage évident comme «comment gagner du temps»,
- ils ont la chance d'essayer et de pratiquer ces techniques,
- ils peuvent élaborer des solutions pratiques,
- les objectifs d'apprentissages présentent une grande validité, comme une simulation de problèmes réels.

APPENDICE C

LES INTELLIGENCES MULTIPLES DE GARDNER (1997)

Les intelligences multiples (document extrait de Gardner, H. (1997)).

<p>L'intelligence intrapersonnelle</p> <p>Description</p> <p>L'intelligence intrapersonnelle est l'aptitude à faire de l'introspection, c'est-à-dire à revenir à l'intérieur de soi, à identifier ses sentiments, à analyser ses pensées, ses comportements et ses émotions, à connaître ses propres forces et faiblesses.</p>	<p>Caractéristiques : la personne...</p> <ul style="list-style-type: none"> • aime le travail individuel, le travail portant sur ou à partir de soi. • aime apprendre à apprendre. • Aime la concentration, l'autodiscipline. • a le sens de l'autocritique, l'échec lui fait mal • a la pensée et le raisonnement articulés • a la capacité de se former une représentation de soi fidèle et précise et de l'utiliser efficacement dans la vie. • est introvertie et a besoin d'être mise en confiance.
<p>L'intelligence interpersonnelle</p> <p>Description</p> <p>L'intelligence interpersonnelle (ou sociale) permet à l'individu d'agir et de réagir avec les autres de façon correcte. Elle l'amène à constater les différences de tempérament, de caractère, de motifs d'action entre les individus. Elle permet d'avoir de l'empathie et de la tolérance.</p>	<p>Caractéristiques : la personne...</p> <ul style="list-style-type: none"> • aime la vie de groupe et, est sociable. • aime travailler en coopération. • est apte à la communication verbale et non verbale, crée et maintient la synergie. • est sensible aux «humeurs» et aux motivations des autres. • a une forme d'intelligence intégratrice tournée vers les autres. • a des habiletés à comprendre et à interagir avec les autres. • a besoin des autres pour apprendre.

<p>L'intelligence linguistique</p> <p>Description</p> <p>L'intelligence linguistique (ou verbale) consiste à utiliser le langage pour comprendre les autres et pour exprimer ce que l'on pense. Les personnes auditives ont ainsi beaucoup plus de facilité à entendre des mots que de voir et de retenir des images.</p>	<p>Caractéristiques : la personne...</p> <ul style="list-style-type: none"> • apprend à travers les mots (pense en mots, pas en images). • aime parler, écrire et expliquer. • comprend vite les consignes. • a une bonne mémoire. • a le sens de l'humour. • a le sens de la syntaxe, et est sensible au sens et aux fonctions des mots et du langage, à la rythmique des mots, aux sons. • est convaincante, et a un vocabulaire étendu.
<p>L'intelligence logico-mathématique</p> <p>Description</p> <p>Les capacités intellectuelles qui y sont rattachées, sont la logique, l'analyse, l'observation, la résolution de problèmes.</p> <p>Il existe une dimension non verbale et abstraite dans ce type de fonctionnement du cerveau.</p>	<p>Caractéristiques : la personne...</p> <ul style="list-style-type: none"> • recherche un modèle lors de la résolution de problèmes et crée des standards. • a une pensée déductive et inductive. • est à l'aise avec l'abstrait, les symboles et les signes mathématiques. • distingue les relations et les connexions. • a l'aptitude à soutenir de longs raisonnements scientifiques. • réalise des calculs complexes. • reconnaît les problèmes impliquant la logique. • Explique tout par la logique, le hasard n'existe pas chez elle.

<p>L'intelligence musicale</p> <p>Description</p> <p>L'intelligence musicale est la capacité de penser en rythmes et en mélodies, de reconnaître des modèles musicaux, de les mémoriser, de les interpréter, d'en créer, d'être sensible à la musicalité des mots et des phrases...</p>	<p>Caractéristiques : la personne...</p> <ul style="list-style-type: none"> • étudie plus facilement lorsque la leçon est musicale ou rythmée. • a une intuition basée sur le son et sur la perception naturelle. • est sensible aux sons, aux tonalités et à leurs caractéristiques. • comprend la structure musicale. • recherche les schémas musicaux. • reproduit, reconnaît ou crée des mélodies ou des rythmes. • est auditive pure.
<p>L'intelligence visuelle (spatiale)</p> <p>Description</p> <p>L'intelligence visuelle (spatiale) permet à l'individu d'utiliser des capacités intellectuelles spécifiques pour se faire une représentation spatiale du monde dans son esprit. L'intelligence visuelle permet aussi de créer des œuvres d'art et d'agencer harmonieusement des objets, et de penser en images.</p>	<p>Caractéristiques: la personne...</p> <ul style="list-style-type: none"> • apprend par l'image, les graphiques, les illustrations, l'art. • crée des images mentales. • recherche l'équilibre et l'harmonie. • perçoit les relations entre les objets. • a une perception correcte des objets et de l'espace selon différentes positions. • a une imagination fertile, perçoit des sensations en l'absence d'objets. • perçoit par le biais des formes, des couleurs, des textures, des designs. • est visuelle pure.

<p>L'intelligence kinesthésique</p> <p>Description</p> <p>L'intelligence kinesthésique est la capacité d'utiliser son corps ou une partie de son corps pour s'exprimer ou communiquer dans la vie quotidienne ou dans un contexte artistique; pour réaliser des tâches faisant appel à la motricité fine.</p>	<p>Caractéristiques : la personne...</p> <ul style="list-style-type: none"> • a une aptitude à maîtriser les mouvements de son corps et à manipuler des objets avec soin. • s'engage physiquement dans la résolution d'un problème. • apprend en manipulant des objets; elle ne lit pas les consignes, elle agit. • a un fort lien corps-esprit et apprend par le biais des sensations corporelles. • communique par et avec le geste. • aime l'exploration corporelle (par le toucher, la manipulation, le déplacement).
<p>L'intelligence naturaliste</p> <p>Description</p> <p>L'intelligence naturaliste est l'intelligence de l'amérindien, du biologiste, du botaniste, de l'écologiste, de l'océanographe, du zoologiste, de l'explorateur, du chasseur, du pêcheur et du chef cuisinier. C'est l'intelligence qui a permis à l'homme de survivre.</p>	<p>Caractéristiques : la personne...</p> <ul style="list-style-type: none"> • aime mettre les choses en lien avec l'environnement. • est sensible aux modifications de l'environnement. • a une perception sensorielle élevée, de forts liens avec la nature, les animaux, les phénomènes naturels. • a le sens de l'organisation. • est capable de classifier, de discriminer, de reconnaître et d'utiliser ses connaissances sur l'environnement naturel, sur les animaux, sur les végétaux ou sur les minéraux.

APPENDICE D

EXTRAIT DU PROGRAMME DE FRANCISATION MEQ (1994)

RÉPARTITION DES OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES - NIVEAU 1

DOMAINES	Commercial			Public			Scolaire		Social
CHAMPS	Services			Santé	Transports		Formation		Activités sociales
SITUATIONS OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	À la banque	À la poste	Au magasin	À l'hôpital	Dans les transports en commun	Sur la voie publique	En classe	Inscription à un cours	En société
Commenter le temps qu'il fait									✓
Comprendre une directive	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Demander un article			✓						
Demander une permission							✓		✓
Donner son identité	✓							✓	
Informar sur soi							✓		✓
Prendre contact							✓		✓
Réagir à une demande de permis- sion ou de service							✓		✓
Réagir à une prise de contact							✓		✓

DOMAINE : commercial
CHAMP : services
SITUATION 1 : à la banque

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	Habiletés				ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE
	compréhension		expression		
	à l'oral	à l'écrit	orale	écrite	
1.1 Comprendre une directive	✓	✓			Instructions
1.2 Donner son identité	✓		✓		Nom, adresse, numéro de téléphone, numéro de compte, situation de travail
1.3 Recourir à un service	✓	✓			Ouverture d'un compte, dépôt, retrait, mise à jour
1.4 S'orienter dans l'espace		✓			Lieu

APPENDICE E

PLAN DÉTAILLÉ DES ACTIVITÉS FORMATIVES DU PROGRAMME

PLAN DÉTAILLÉ DES ACTIVITÉS DU PROGRAMME

Activité 1

Programme d'études : French Second Language (MEQ, 1994)

Domaine : Public / **Champs :** Transports

Situation : Sur la voie publique

Nom de l'activité	Se promener dans le centre-ville
Habilité dominante	La compréhension orale
Objectifs du programme	S'orienter ou se localiser dans l'espace : les prépositions et locutions prépositives de localisation (prérequis : les expressions pour demander de l'information ou pour demander de l'aide; par exemple, « savez-vous... », « pourriez-vous me dire... », etc.).
Objectifs contextuels	<ul style="list-style-type: none">○ Développer l'écoute : identifier les éléments essentiels d'un message oral en tenant compte du contexte de communication.○ Savoir utiliser et traiter l'information : se repérer dans l'espace; se situer et situer des objets, des personnes ou des lieux dans l'espace.○ Identifier dans une chaîne sonore les aspects rythmiques et syntaxiques (débit, intonation, pauses, liaisons, etc.).○ Percevoir la cohérence entre les mots, les groupes de mots, les phrases pour leur donner un sens.○ Développer la mémorisation d'expressions usuelles.

Étapes	Contenus des étapes	
1. Connaissance des contextes	Bloc horaire planifié et lieu de formation	<ul style="list-style-type: none"> ○ Un jour de classe en matinée. ○ Accueil des apprenants avant le début de l'activité. ○ Salle de formation spacieuse, calme et bien éclairée.
	Contextes social et personnel	<ul style="list-style-type: none"> ○ Disposition spatiale des apprenants en cercle ou en « U ». ○ Tenir compte de l'hétérogénéité du groupe, de l'expérience des apprenants par rapport à la connaissance du milieu et de leur niveau linguistique (des débutants).
2. Analyse des contextes (Justification des choix éducatifs)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Moment du déroulement de l'activité : les activités visant à développer l'attention et la mémorisation (le travail intellectuel) sont mieux appréhendées par les apprenants le matin (Courau, 1993). En effet, les apprenants sont généralement en forme et leur esprit est plus réceptif. ○ Accueil : créer un climat propice à l'apprentissage (Ingalls, 1973; Knowles, 1990; Rivard, 2007), vérifier les conditions du moment (Michaud, 1996). En résumé, il est nécessaire de « partir du bon pied ». ○ Disposition spatiale des apprenants : la disposition en « cercle » ou en « U » est suggérée, car elle favorise une bonne écoute et une bonne vision pour tout le groupe. D'ailleurs les apprenants visuels ont toujours tendance à regarder le support audio, même si ce support ne montre pas d'images. La salle de classe doit être située dans un endroit calme, loin de tout bruit qui pourrait être source de perturbation pour une bonne écoute des messages. ○ Tenir compte de l'hétérogénéité du groupe : <ul style="list-style-type: none"> - Varier les stratégies d'enseignement (Rivard, 2007) en tenant compte des styles d'apprentissage (Honey et Mumford, 1992; Gardner, 1997), des différences d'âges, de scolarités et de cultures (Lussier, 1992). - Créer un équilibre dans les travaux en sous-groupes en mettant ensemble des apprenants scolarisés et moins scolarisés, des plus âgés et des moins âgés, des apprenants de cultures différentes, etc. Dans certains cas, il est conseillé de mettre ensemble des apprenants qui ont les mêmes besoins pour faciliter la 	

	<p>tâche du formateur lors de sa tournée dans les sous-groupes. De même, un apprenant scolarisé qui est supposé comprendre plus vite les consignes pourrait être apparié à un autre apprenant moins scolarisé et parlant la même langue afin que ce dernier puisse recevoir de l'aide de la part du premier (Les principes andragogiques : Knowles, 1990; Rivard, 2007).</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Tenir compte de l'expérience des apprenants : veiller à la motivation des apprenants en présentant des objets d'apprentissage ou d'acquisition en lien avec leur vécu quotidien ou avec leurs intérêts (Knowles, 1990; Lussier, 1992; Courau, 1993; Rivard, 2007). 		
<p>3. Choix des stratégies, des supports et des sujets</p>	<p>Stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Méthodes d'enseignement : méthodes interrogative, active et expositive. ○ Techniques d'enseignement : travail individuel, travail en sous-groupes, travail en grand groupe, jeux de rôles. 	<p>Supports</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Tableau noir ou chevalet, marqueurs, crayons, etc. ○ Enregistrement audio. ○ Illustrations du dialogue à écouter. ○ Plan du centre ville. ○ Grilles observation et fiches de réponses. 	<p>Sujets</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Les prépositions, les locutions prépositives de localisation et les quatre points cardinaux : <ul style="list-style-type: none"> • Devant, • À côté de, • Près de, • Là-bas, • À l'Ouest, etc.

4. Conception-élaboration du déroulement

Phases de la séquence formative et leurs buts	Objectifs spécifiques d'apprentissage	Stratégies et supports	Contenu et consignes de la phase	Durée	Justification des choix éducatifs de cette étape
<p>Accueil</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instaurer un climat propice à l'apprentissage. -Vérifier les conditions du moment (la motivation et le besoin d'apprendre des apprenants). 	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre le temps de s'installer avant le début de l'activité. - Mise en train. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussion informelle, à bâtons rompus, de tout et de rien avec les apprenants. 	<ul style="list-style-type: none"> -À titre indicatif : discuter sur un des sujets suivants: la météo, la circulation, l'actualité, ou un sujet introduit instinctivement par un apprenant. -Présenter l'objectif général de la leçon : « s'orienter ou se localiser dans l'espace ». 	<p>10 mn</p>	<p>Les principes andragogiques (les conditions d'apprentissage de l'adulte) : Ingalls (1973); Knowles (1990); Courau (1993); Rivard (2007).</p>
<p>Exploration 1</p> <p>Sensibilisation, découverte et appropriation.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vérifier les représentations initiales des apprenants et les situer par rapport aux objectifs à 	<p>À la fin de cette étape les apprenants devront être en mesure :</p> <ul style="list-style-type: none"> - D'extraire et de noter en vrac le maximum de mots-clé ou d'éléments significatifs du message. 	<p>Méthodes expositive, interrogative et active.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Technique : travail individuel. - Support : Fiches de notes (voir appendice F) 	<ul style="list-style-type: none"> -Faire écouter une première fois l'enregistrement audio contenant le matériau langagier à acquérir (voir appendice F). - Faire écouter une deuxième fois le dialogue. -Demander aux apprenants, en individuel, de noter en vrac les mots-clé du 	<p>15 mn</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 1^{ère} phase de la séquence formative et du processus de l'apprentissage : Michaud (1996); Courau (1993); Chauvin (2005). - Les principes andragogiques (solliciter l'expérience de l'apprenant et favoriser un climat de participation: Knowles (1990); Courau (1993);

<p>atteindre.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer la capacité des apprenants d'identifier les mots-clé d'un message oral. - Permettre aux apprenants de s'impliquer personnellement. 			<p>dialogue entendu.</p>		<p>Rivard (2007).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Approche communicative (il est primordial de mettre l'accent sur la compréhension du message) : Lussier (1992); MEQ (1994); Michaud (1996).
<p>Exploitation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Renforcement de l'appropriation des éléments explorés dans l'étape précédente. - Développer le sens de l'analyse et de la synthèse. - Permettre aux apprenants de réfléchir sur le sujet d'étude, de communiquer entre eux et d'interagir en 	<p>À la fin de cette étape, les apprenants devront être en mesure de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Résumer le dialogue en répondant à la question : « Quelle est l'histoire dans ce dialogue »? <p><i>Réponses attendues :</i></p> <p>C'est une personne qui cherche la bibliothèque municipale et une autre personne lui indique le chemin, etc.</p>	<p>Méthode active.</p> <p>Technique : travail en sous-groupes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyse des messages en petits groupes à partir des prises de notes individuelles. - Échanges d'idées et d'expériences. - Synthèse des réponses individuelles. - Fiches de notes à 	<ul style="list-style-type: none"> - Former des petits groupes de 3 ou 4 apprenants et faire écouter l'enregistrement une 3^{ème} fois s'il présente des difficultés ou pour faire extraire le maximum d'informations. - Faire prendre le matériel nécessaire pour le travail : fiches de notes, crayons, gomme à effacer, etc. - Demander aux apprenants de faire le résumé du dialogue et de trouver les mots qui servent à 	<p>15mn</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 2^{ème} phase de la séquence formative et du processus d'apprentissage : (Michaud (1996); Courau (1993); Chauvin (2005). - Approche communicative (continuer à mettre l'accent sur la compréhension du message) : Lussier (1992); MEQ (1994); Michaud (1996). - Principes andragogiques et approche communicative (participation active de l'apprenant, coopération, collaboration,

<p>petits groupes.</p> <p>-Développer un sentiment d'appartenance à un groupe.</p>	<p>- Souligner les mots ou expressions du dialogue qui servent à repérer et à situer un objet, un lieu, etc., ou à se situer soi-même dans l'espace.</p> <p><i>Réponses attendues</i></p> <p>Là-bas, tout droit, à côté de, devant, etc.</p>	<p>remplir.</p>	<p>s'orienter ou se localiser.</p> <p>-Désigner un rapporteur pour chaque groupe.</p> <p>- Le formateur se déplace d'une équipe à l'autre pour aider les apprenants sur le lexique, la grammaire, etc., s'il y a lieu.</p>	<p>interaction) : Boucher, Duplantié et Leblanc (1988); Knowles (1990); Courau (1993); MEQ (1994); Michaud (1996); Rivard (2007).</p> <p>- Les différents rôles du formateur (le formateur se déplace et est disponible; il devient un participant, un guide et un accompagnateur) : Ingalls (1973); Knowles (1990); Rivard (2007).</p> <p>Principes andragogiques (sentiment d'appartenance à un groupe) : Courau (1993).</p>
<p>Exploitation (suite)</p> <p>-Apport théorique d'informations complémentaires reliées au sujet s'il y a lieu.</p> <p>- Acquisition d'expressions de</p>	<p>Au terme de cette étape les apprenants devront être en mesure de :</p> <p>-De citer quelques prépositions, locutions prépositives ou points cardinaux.</p> <p>-Identifier la préposition, la locution</p>	<p>- Retour en plénière (en grand groupe)</p> <p>Méthodes expositive, démonstrative et interrogative.</p> <p>Techniques : exposé et interrogation.</p> <p>-Présentation des</p>	<p>- Confrontation des fiches de notes des sous-groupes.</p> <p>-Synthèse des travaux de sous-groupes par le formateur</p> <p>-Distribuer les documents de transcription du dialogue et d'illustration du plan du centre-ville dans</p>	<p>15mn</p> <p>2ème phase de la séquence formative et du processus d'apprentissage: Michaud (1996); Courau (1993); Chauvin (2005).</p> <p>-Distribution des documents de transcription et d'illustration : les principes andragogiques (varier les stratégies</p>

<p>communication de la vie courante.</p> <p>- Liens entre les savoirs acquis et les besoins des apprenants.</p>	<p>prépositive ou le point cardinal approprié suivant la localisation de l'élément à repérer par rapport à d'autres éléments.</p>	<p>rapporteurs.</p> <p>-Les apprenants se posent des questions entre eux pour trouver des prépositions, des locutions prépositives de localisation et des points cardinaux.</p>	<p>lequel se trouve la bibliothèque municipale (appendice F).</p> <p>-Compléter les réponses des apprenants, au besoin, avec le vocabulaire contenu dans le document d'illustration des mots et expressions de localisation (voir appendice F).</p> <p>-Demander aux apprenants s'ils connaissent d'autres mots ou expressions non mentionnés dans ce document.</p>		<p>d'enseignement et prendre en compte les types d'intelligence et les styles d'apprentissage de l'adulte) : Gardner (1997); Honey et Mumford (1992).</p> <p>- Faire des liens entre les savoirs acquis et les besoins des apprenants : approche communicative (les activités formatives doivent coller à la réalité des apprenants) : Lussier (1992); MEQ (1994); Michaud (1996).</p>
				<p>Pause</p> <p>15 mn</p>	
<p>Exploitation (suite et fin)</p> <p>-Interventions linguistiques : identifier les éléments qui feront l'objet d'étude du code linguistique.</p>	<p>Au terme de cette séance, les apprenants devront être en mesure de :</p> <p>- Montrer l'utilité des prépositions et locutions prépositives de localisation et les indicateurs de position</p>	<p>Méthode interrogative et active.</p> <p>Technique d'enseignement : la simulation, le jeu de rôles</p> <p>-Faire des simulations variées de situations</p>	<p>En grand groupe, demander aux apprenants de se poser des questions en utilisant le mot interrogatif « où ». Par exemple : Où est la pharmacie? Profitez de l'occasion pour :</p> <p>- Réviser les expressions</p>	<p>25 mn</p>	<p>- Approche communicative (interventions linguistiques et sociales) : MEQ (1994); Michaud (1996).</p> <p>- Styles d'apprentissage (varier les situations d'apprentissages) : Honey et Mumford (1992).</p>

<p>-Interventions sociales : faire des liens entre les savoirs, le savoir-faire et les savoir-être.</p>	<p>en employant ces mots et ces expressions dans des situations de communications préparées.</p>	<p>formatives préparées en lien avec la vie quotidienne et le besoin des apprenants.</p>	<p>de politesse et de courtoisie : « Pourriez-vous me dire... », « Savez-vous par où passe l'autobus...? », etc.</p> <p>-Varier le vocabulaire en utilisant des expressions synonymes qui pourraient être employées dans un même contexte comme, « à l'intérieur » et « dans ».</p>		<p>-Faire des simulations de situations préparées dans le but de créer des interactions dans le groupe : Lussier (1992); MEQ (1994); Michaud (1996); Boucher, Duplantié et Leblanc (1988).</p>
<p>Exploration 2</p> <p>-Transfert des éléments linguistiques.</p> <p>- Interactions sociales.</p> <p>- Consolidation ou validation des acquis.</p> <p>-Systématisation des éléments linguistiques acquis : exercices structuraux.</p>	<p>Au terme de cette séance, les apprenants devront être en mesure de :</p> <p>-Libeller et exécuter correctement des messages oraux visant à s'orienter, à repérer ou à se situer dans l'espace.</p> <p>- Réutiliser le vocabulaire dans d'autres contextes de communication le plus authentique possible.</p>	<p>Méthode interrogative et active :</p> <p>Technique : la simulation, le jeu de rôles</p> <p>-Exercices structuraux écrits avec les mots et les expressions étudiés.</p>	<p>-Faire simuler des situations formatives authentiques et spontanées en lien avec la vie quotidienne dans lesquelles les apprenants trouvent la localisation d'édifices, de bureaux, de magasins, etc.</p> <p>-Proposer des exercices écrits : Exemple, compléter la préposition ou la locution prépositive manquante dans une phrase lacunaire.</p>	<p>25 mn</p> <p>FIN.</p>	<p>Approche communicative (interventions sociales : faire des simulations de situations authentiques et spontanées dans le but de créer, de renforcer et de favoriser les interactions sociales, la collaboration et la coopération dans le groupe) : MEQ, (1994); Michaud (1996).</p> <p>-Systématisation des notions apprises (exercices structuraux au besoin) : Lussier (1992).</p>

Activité 2

Programme d'études : French Second Language (MEQ, 1994)

Domaine : Public / **Champs :** Transports

Situation : Sur la voie publique

Nom de l'activité	Le code de la route	
Habilité dominante	La compréhension écrite	
Objectifs du programme	Comprendre une directive écrite. (Prérequis : les prépositions et les locutions prépositives de localisation : devant, tout droit, à gauche, etc.).	
Objectifs contextuels	<ul style="list-style-type: none">○ Percevoir la dimension non verbale d'un message.○ Développer l'attention.○ Motiver à la lecture.○ Développer la mémorisation de messages écrits, de signes ou de symboles.○ Savoir utiliser l'information.○ Interpréter des indices graphiques et orthographiques.	
Étapes	Contenus des étapes	
1. Connaissance des contextes	Bloc horaire planifié	<ul style="list-style-type: none">○ Un jour de classe en matinée.○ Accueil des apprenants avant le début de l'activité.
	Contextes social et personnel	<ul style="list-style-type: none">○ Salle de formation spacieuse, calme et bien éclairée.○ Tenir compte de l'hétérogénéité du groupe, de l'expérience des apprenants par rapport à la signalisation routière et de leur niveau linguistique (des débutants).

<p>2. Analyse des contextes (Justification des choix éducatifs)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Moment du déroulement de l'activité : Les activités visant à développer l'attention et la mémorisation (le travail intellectuel) sont mieux appréhendées par les apprenants le matin (Courau, 1993). En effet, les apprenants sont généralement en forme et leur esprit est plus réceptif. ○ Accueil : créer un climat propice à l'apprentissage (Ingalls, 1973; Knowles, 1990; Rivard, 2007), vérifier les conditions du moment (Michaud, 1996). En résumé, il est nécessaire de « partir du bon pied ». ○ Hétérogénéité du groupe : <ul style="list-style-type: none"> - Varier les stratégies d'enseignement (Rivard, 2007) en tenant compte des styles d'apprentissage (Honey et Mumford, 1992; Gardner, 1997), des différences d'âges, de scolarités et de cultures (Lussier, 1992). - Créer un équilibre dans les travaux en sous-groupes en mettant ensemble des apprenants scolarisés et moins scolarisés, des plus âgés et des moins âgés, de cultures différentes, etc. Dans certains cas, il est conseillé de mettre ensemble des apprenants qui ont les mêmes besoins pour faciliter la tâche du formateur lors de sa tournée dans les sous-groupes. De même, un apprenant scolarisé, qui est supposé comprendre plus vite les consignes, pourrait être apparié à un autre moins scolarisé et parlant la même langue, afin que ce dernier puisse recevoir de l'aide (Les principes andragogiques : Knowles, 1990; Lussier, 1992; Rivard, 2007). ○ Expérience des apprenants : veiller à la motivation des apprenants en présentant des objets d'apprentissage ou d'acquisition en lien avec leur vécu quotidien ou avec leurs intérêts (Knowles, 1990; Lussier, 1992; Courau, 1993; Rivard, 2007). 		
<p>3. Choix des stratégies, des supports et des sujets</p>	<p>Stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Méthodes d'enseignement : méthodes interrogative, active et 	<p>Supports</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Tableau noir ou chevalet, marqueurs, crayons, etc. ○ Écran de projection. 	<p>Sujets</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ La signalisation routière : le code de la route. ○ Messages écrits dans des lieux publics (au terminus d'autobus, à

	<p>expositive</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Techniques d'enseignement : travail individuel, travail en sous-groupes, travail en grand groupe, jeux de rôles. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Rétroprojecteur. ○ Transparents. ○ Grilles observation et fiches de réponses 	<p>l'intérieur de l'autobus, à l'arrêt d'autobus, sur la voie publique etc.).</p>
--	--	--	---

4. Conception-élaboration du déroulement

Phases de la séquence formative et leurs buts	Objectifs spécifiques d'apprentissage	Stratégies et supports	Contenu et consignes	Durée	Justification des choix éducatifs de cette étape
<p>Accueil</p> <p>- Créer un climat propice à l'apprentissage.</p> <p>-Vérifier les conditions du moment (la motivation et le besoin d'apprendre des apprenants).</p>	<p>- Prendre le temps de s'installer. Avant le début de l'activité.</p> <p>- Mise en train.</p>	<p>- Discussion informelle, à bâtons rompus, de tout et de rien avec les apprenants.</p>	<p>-À titre indicatif : discuter de la météo, de l'actualité, de la circulation sur la route, etc., ou d'un sujet amené instinctivement par un apprenant.</p> <p>-Présenter le thème et l'objectif de l'activité : Comprendre une directive écrite.</p>	<p>5 mn à 10 mn</p>	<p>Les principes andragogiques (les conditions d'apprentissage de l'adulte) : Ingalls (1973); Knowles (1990); Courau (1993); Rivard (2007).</p>

<p>Exploration 1</p> <p>Sensibilisation, découverte et appropriation.</p> <p>-Vérifier les représentations initiales des apprenants et les situer par rapport au thème et aux objectifs à atteindre.</p> <p>- Permettre aux apprenants de s'impliquer personnellement.</p> <p>-Comprendre les messages écrits.</p> <p>- Acquisition d'expressions de communication de la vie courante.</p>	<p>À la fin de cette étape les apprenants devront être en mesure :</p> <p>-D'identifier les endroits où l'on pourrait retrouver les messages écrits à observer.</p> <p><i>Réponses attendues :</i></p> <p>- Au bord de la route, au terminus d'autobus, devant un édifice, à l'intérieur de l'autobus, etc.</p>	<p>- Méthode expositive, interrogative et active.</p> <p>-Technique : brainstorming.</p> <p>- Les apprenants répondent pêle-mêle (il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse à cette étape.</p>	<p>-Projeter les images du document de l'appendice G sur l'écran et demander aux apprenants de les observer.</p> <p>-Faire répéter, lire et réécrire au besoin les messages.</p> <p>- Expliquer les messages.</p> <p>- En groupe, lancer la discussion à partir de la question: « À votre avis, où pourrait-on retrouver ces messages écrits »?</p> <p>- Noter au tableau toutes les réponses.</p> <p>-À la fin des interventions, faire la synthèse de toutes les réponses en regroupant celles qui se ressemblent.</p> <p>-Mettre en relief les réponses les plus citées afin de faire des liens avec l'étape suivante.</p>	<p>15 mn</p>	<p>- 1^{ère} phase du processus de l'apprentissage : Michaud (1996); Courau (1993); Chauvin (2005).</p> <p>- Approche communicative (Tenir compte du besoin langagier : la communication au quotidien : MEQ (1994); Mettre l'accent sur la compréhension du message : Lussier (1992); MEQ (1994).</p> <p>- Les principes andragogiques (les styles d'apprentissage de l'adulte : répéter, lire et réécrire) : Honey et Mumford(1992); Gardner (1997).</p> <p>- (solliciter l'expérience de l'apprenant, favoriser la participation active : Knowles (1990); Courau, (1993); Rivard (2007).</p> <p>Les différents rôles du formateur : Rivard (2007).</p>
---	---	---	---	---------------------	--

<p>Exploitation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Renforcement de l'appropriation des éléments explorés dans l'activité précédente. - Développer le sens de l'analyse et de la synthèse. - Permettre aux apprenants de réfléchir sur le sujet d'étude, de se communiquer et d'interagir en petits groupes. - Développer un esprit d'équipe. 	<p>A la fin de cette étape les apprenants devront être en mesure de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dire l'utilité de chaque image. <p><i>Réponses attendues :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - à interdire quelque chose, - à demander de faire quelque chose, - à indiquer une direction, - à inviter à faire quelque chose, etc. 	<p>Méthode active</p> <p>Technique : travail en sous-groupes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire prendre le matériel nécessaire pour le travail (fiches de réponses, crayons, etc.) - Analyse des messages et échanges d'expériences et d'idées dans les sous-groupes. - Synthèse des réponses individuelles en sous-groupes. - Fiches de réponses à remplir. 	<p>- Former des petits groupes de 3 ou 4 apprenants.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribuer le document 1 (voir appendice G) - Demander aux apprenants de dire à quoi servent ces messages (leurs utilités dans la vie quotidienne) - Désigner un rapporteur pour chaque groupe. - Le formateur est disponible et se déplace d'une équipe à l'autre pour guider et accompagner les apprenants. 	<p>15mn</p>	<p>- 2^{ème} phase du processus d'apprentissage : Michaud (1996); Courau (1993); Chauvin (2005).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Principes andragogiques et approche communicative (participation active de l'apprenant, coopération, collaboration, interaction) : Knowles (1990); MEQ (1994); Michaud (1996); Courau (1993); Rivard (2007). - Les différents rôles du formateur: le formateur est disponible. Il devient un participant (Ingalls, 1973); (Rivard, 2007). - Les principes andragogiques (le formateur se déplace, il est un guide et un accompagnateur) : Ingalls (1973); Knowles (1990); Marchand (1997); Rivard (2007).
---	---	---	---	--------------------	--

<p>Exploitation (suite)</p> <p>-Apport d'informations complémentaires reliées au sujet par le formateur s'il y a lieu.</p> <p>-Interventions linguistique et sociale.</p> <p>-Acquisition de mots et d'expressions de communication de la vie courante.</p>	<p>Au terme de cette étape les apprenants devront être en mesure de :</p> <p>- Faire des liens entre les savoirs acquis et leurs besoins, leurs intérêts et leurs expériences.</p> <p>- Réutiliser les messages dans d'autres contextes de communication.</p>	<p>-Retour en plénière (en grand groupe).</p> <p>-Méthodes expositive et interrogative.</p> <p>Techniques : exposé et interrogation.</p> <p>-Présentation des rapporteurs.</p> <p>-Les apprenants se posent des questions entre eux.</p>	<p>- Confrontation des fiches de réponses des sous-groupes (le formateur dégage le but de chaque message en le clarifiant davantage).</p> <p>-Le formateur fait la synthèse des travaux de sous-groupes et complète les réponses s'il y a lieu.</p> <p>-Le formateur demande aux apprenants s'ils ont des questions sur d'autres messages en lien avec leur vécu quotidien non mentionnés au cours de la séance.</p>	<p>15mn</p>	<p>Principes andragogiques (faire des liens entre les savoirs acquis et l'expérience) : Knowles (1990); Rivard (2007).</p> <p>- Approche communicative (les activités formatives doivent coller à la réalité des apprenants; le formateur doit d'abord mettre l'accent sur la compréhension du message puis sur la forme : Lussier (1992); MEQ (1994); Michaud (1996).</p>
				<p>Pause 15 mn</p>	
<p>Exploitation (suite et fin)</p> <p>-Étude du code linguistique : la conjugaison des verbes à l'impératif.</p> <p>-Découvrir les</p>	<p>Au terme de cette séance, les apprenants devront être en mesure de :</p> <p>- Libeller des messages écrits et les exécuter;</p>	<p>Méthode interrogative et active :</p> <p>Technique : la simulation, le jeu de rôles.</p> <p>-Faire simuler en</p>	<p>-En grand groupe faire dire pour chaque message le mot qui indique l'action à faire</p> <p><i>Réponse attendue :</i></p> <p>Le verbe</p>	<p>25 mn</p>	<p>Approche communicative (identifier les éléments qui feront l'objet de l'étude du code linguistique : MEQ (1994); Michaud (1996).</p> <p>- Approche communicative (interventions sociales : faire des simulations de</p>

<p>caractéristiques du mode impératif.</p> <p>- Faire des liens entre le message écrit et l'action à faire.</p> <p>-Créer des interactions dans le groupe.</p>	<p>-Montrer l'utilité du mode impératif en donnant des ordres, des directives, des instructions, etc.</p> <p>-Déterminer les limites et l'étendue de l'utilisation du mode impératif en présentant ses particularités.</p>	<p>sous-groupes de 3 apprenants des situations formatives préparées. Par exemple : A demande à B de faire quelque chose, puis B demande à A et C, et finalement, A, B et C exécutent la demande tous en même temps. Cet exercice sert à faire découvrir les pronoms personnels sujets associés à l'impératif (tu, vous et nous).</p>	<p>-Demander ce que ces verbes ont en commun dans leur forme.</p> <p><i>Réponses attendues</i></p> <p>-Pas de pronoms personnels sujets devant, se terminent par « ez », etc.</p> <p>-Dire le nom de ce mode de conjugaison : l'«impératif».</p> <p>-Montrer que ce n'est pas possible d'utiliser ce mode à toutes les personnes.</p> <p>-Montrer que ce mode de conjugaison se fait en général avec le style direct aux 3 personnes : Tu, Nous et Vous.</p>		<p>situations préparées dans le but de créer des interactions dans le groupe) : MEQ (1994); Michaud (1996).</p>
<p>Exploration 2</p> <p>-Transfert des éléments linguistiques.</p>	<p>Au terme de cette étape les apprenants devront être en mesure de :</p>	<p>Méthodes interrogative et active.</p> <p>Technique</p>	<p>-Faire conjuguer des verbes à l'impératif en soulignant ses particularités et en</p>	<p>25mn</p>	<p>3ème phase du processus d'apprentissage: Michaud (1996); Courau (1993); Chauvin (2005).</p>

<p>- Interactions sociales.</p> <p>- Consolidation ou validation des acquis.</p> <p>-Systématisation des éléments linguistiques acquis : exercices structuraux (apprentissage systématique de la conjugaison des verbes à l'impératif).</p>	<p>- Conjuguer systématiquement des verbes à l'impératif.</p> <p>-Utiliser le mode impératif dans divers contextes.</p>	<p>d'enseignement :</p> <p>- Jeu de rôles.</p> <p>-Exercices structuraux sur l'impératif.</p>	<p>montrant qu'il n' y a pas de pronom sujet devant le verbe; que ce mode est généralement utilisé au temps présent et que les verbes du 1^{er} groupe ne prennent pas de «s», avec «tu» (2^{ème} personne du singulier).</p> <p>-Faire des exercices écrits sur l'impératif (voir appendice G) et consolider les apprentissages avec la conjugaison à la forme négative.</p>	<p>FIN</p>	<p>- Approche communicative (interventions sociales : faire des simulations de situations authentiques pour renforcer les interactions et favoriser la collaboration et la coopération dans le groupe) : Lussier (1992); MEQ (1994); Michaud (1996); Boucher, Duplantié et Leblanc (1988).</p> <p>Systematisation des notions (exercices structuraux) : Lussier (1992).</p>
---	---	---	---	-------------------	---

Activité 3

Programme d'études : French Second Language (MEQ, 1994)

Domaine : commercial / **Champs :** Services

Situation : À la banque

Nom de l'activité	Donner mon identité	
Habilité dominante	L'expression orale	
Objectifs du programme	Donner de l'information sur soi. Prérequis : l'alphabet, les chiffres et les nombres, le verbe être au présent.	
Objectifs contextuels	<ul style="list-style-type: none">○ S'exprimer et développer la communication orale.○ Savoir donner de l'information.○ Développer la confiance en soi.○ Employer le vocabulaire acquis.○ Veiller à la bonne utilisation des aspects rythmiques et syntaxiques à l'oral (débit, intonation, prononciation, liaison, pauses, etc.).	
Étapes	Contenus des étapes	
1. Connaissance des contextes	Bloc horaire planifié	<ul style="list-style-type: none">○ Un jour de classe en début d'après-midi.○ Accueil des apprenants avant le début de l'activité.
	Contextes social et personnel	<ul style="list-style-type: none">○ Salle de formation spacieuse, calme et bien éclairée.○ Tenir compte de l'hétérogénéité du groupe, de l'expérience des apprenants par rapport aux services bancaires et de leur niveau linguistique (des débutants).

<p>2. Analyse des contextes (Justification des choix éducatifs)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Moment du déroulement de l'activité : Les activités d'expression (activités de production) requièrent moins d'attention que les activités de compréhension (Courau, 1993). Par conséquent, elles peuvent se dérouler en début d'après-midi. ○ Accueil : créer un climat propice à l'apprentissage (Ingalls, 1973; Knowles, 1990; Rivard, 2007), vérifier les conditions du moment (Michaud, 1996). ○ Tenir compte de l'hétérogénéité du groupe : <ul style="list-style-type: none"> - Varier les stratégies d'enseignement (Rivard, 2007) en tenant compte des styles d'apprentissage (Honey et Mumford, 1992; Gardner, 1997), des différences d'âges, de scolarités et de cultures (Lussier, 1992). - Créer un équilibre dans les travaux en sous-groupes en mettant ensemble des apprenants scolarisés et moins scolarisés, des plus âgés et des moins âgés, de cultures différentes, etc. Dans certains cas, il est conseillé de mettre ensemble des apprenants qui ont les mêmes besoins pour faciliter la tâche du formateur lors de sa tournée dans les sous-groupes. De même, un apprenant scolarisé qui est supposé comprendre plus vite les consignes pourrait être apparié à un autre moins scolarisé et parlant la même langue, afin que ce dernier puisse recevoir de l'aide (les principes andragogiques : Knowles, 1990; Rivard, 2007). ○ Prendre en compte l'expérience des apprenants : veiller à la motivation des apprenants en présentant des objets d'apprentissage ou d'acquisition en lien avec leur vécu quotidien ou avec leurs intérêts (Knowles, 1990; Lussier, 1992; Courau, 1993; Rivard, 2007). 		
<p>3. Choix des stratégies, des supports et des sujets</p>	<p>Stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Méthodes d'enseignement : méthodes interrogative, active et expositive. 	<p>Supports</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Tableau noir ou chevalet, marqueurs, crayons, etc. ○ Enregistrement audio. ○ Document de l'étude de 	<p>Sujets</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Identifier une personne (donner ses coordonnées et ses renseignements personnels) : <ul style="list-style-type: none"> • Prénom(s) et nom de famille.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Techniques d'enseignement : étude de cas, travail individuel, travail en sous-groupes, travail en grand groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> cas : transcription du dialogue lacunaire (appendice H). ○ Fiches de réponses. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Adresse (ville, rue, numéro civique, code postale). ● Numéro de téléphone, ● Emploi, etc.
--	---	---	---

4. Conception-élaboration du déroulement

Phases de la séquence formative et leurs buts	Objectifs spécifiques d'apprentissage	Stratégies et supports	Contenu et consignes	Durée	Justification des choix éducatifs de cette étape
Accueil - Instaurer un climat propice à l'apprentissage. -Vérifier les conditions du moment (la motivation et le besoin d'apprendre des apprenants).	- Prendre le temps de s'installer avant le début de l'activité. Mise en train.	- Discussion informelle, à bâtons rompus, de tout et de rien avec les apprenants.	-À titre indicatif : discuter de l'actualité, des activités faites pendant l'heure du diner ou d'un sujet introduit instinctivement par un apprenant. -Présenter l'objectif général de la leçon : Donner des informations sur soi.	10 mn	Les principes andragogiques (les conditions d'apprentissage de l'adulte) : Ingalls (1973); Knowles (1990); Courau (1993); Rivard (2007).
Exploration 1 Sensibilisation,	A la fin de cette étape les apprenants devront	Méthode expositive et interrogative.	-Faire écouter une première fois l'enregistrement audio	15 mn	- 1 ^{ère} phase du processus de l'apprentissage : Michaud

<p>découverte et appropriation.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situer les participants par rapport aux objectifs à atteindre. - Vérifier la capacité des apprenants de décrire un contexte de communication. - Permettre aux apprenants de s'impliquer personnellement. - Développer le sens de l'analyse et de la synthèse. 	<p>être en mesure de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Déterminer les paramètres de la situation de communication : le lieu des interactions, les acteurs, l'objet des interactions ou le sujet de conversation. <p><i>Réponses attendues :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Une personne (un client, une femme...) veut ouvrir un compte à la banque. L'agent de la banque lui demande ses renseignements personnels pour remplir le formulaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Technique : écoute et analyse d'un dialogue lacunaire et jeu de questions-réponses sur le dialogue en grand groupe. - Supports : un enregistrement audio présentant le dialogue lacunaire à écouter et des fiches de notes. 	<p>contenant le dialogue lacunaire à écouter (voir appendice H).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire écouter une deuxième fois le dialogue pour consolider la compréhension du message. - Lancer la question suivante : Où se passe cette conversation? - Demander aux apprenants de faire une description sommaire de la situation de communication à l'oral. 		<p>(1996); Courau (1993); Chauvin (2005).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Approche communicative (mettre l'accent sur la compréhension du message) : Lussier (1992); MEQ (1994); Michaud (1996). - Les principes andragogiques (le respect des styles d'apprentissage de l'adulte implique l'utilisation d'un support audio et papier) : Honey et Mumford (1992); Gardner (1997). - Les principes andragogiques (solliciter l'expérience de l'apprenant, favoriser un climat de participation et la liberté d'expression): Knowles (1990); Courau (1993); Rivard (2007).
<p>Exploitation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Renforcement de l'appropriation des 	<p>À la fin de cette étape les apprenants devront être en mesure de :</p>	<p>Méthode active</p> <p>Technique : travail en sous-groupes et jeu de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Écouter l'enregistrement une 3^{ème} fois s'il y a lieu. - Former des petits 	<p>15mn</p>	<p>- 2^{ème} phase du processus d'apprentissage : (Michaud (1996); Courau (1993);</p>

<p>éléments explorés dans l'étape précédente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permettre aux apprenants de réfléchir sur le sujet d'étude, de communiquer entre eux et d'interagir en petits groupes. - Développer un sentiment d'appartenance à un groupe. - Apport théorique d'informations complémentaires. reliées au sujet s'il y a lieu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compléter personnellement le dialogue en répondant oralement aux questions posées par l'agent de la banque. 	<p>rôles.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Support : Document de transcription du dialogue lacunaire et fiches de notes. - Simulation de la situation de communication en dyades. 	<p>groupes de 2 apprenants.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire prendre le matériel nécessaire pour le travail : fiches de notes, crayons, gomme à effacer, etc. - Désigner un rapporteur pour chaque groupe. - Demander aux apprenants de compléter le dialogue en simulant la situation de communication à l'oral. - Le formateur se déplace d'une équipe à l'autre pour aider les apprenants sur le lexique, la grammaire, etc. au besoin. 	<p>Chauvin (2005).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Principes andragogiques et approche communicative (participation active de l'apprenant, coopération, collaboration, interaction) : Boucher, Duplantié et Leblanc (1988); Knowles (1990); Courau (1993); MEQ (1994); Michaud (1996); Rivard (2007). - Les différents rôles du formateur (le formateur est disponible, il devient un participant, un guide et un accompagnateur) : Ingalls (1973); Knowles (1990); Rivard (2007). - Distribution du document de transcription: les principes andragogiques (les styles d'apprentissage de l'adulte) : Honey et Mumford (1992); Gardner (1997).
---	---	---	--	---

<p>Exploitation (suite)</p> <p>-Interventions linguistiques.</p> <p>- Acquisition d'expressions de communication de la vie courante.</p>	<p>Au terme de cette étape les apprenants devront être en mesure de :</p> <p>- Repérer les mots interrogatifs contenus dans les questions de l'agent et qui lui permettent de demander des informations au client.</p> <p><i>Réponses attendues</i></p> <p>Quel?</p>	<p>- Retour en plénière (en grand groupe).</p> <p>Méthodes expositive et interrogative.</p> <p>Techniques : exposé et interrogation</p> <p>-Support : Document de transcription du dialogue (voir appendice H).</p>	<p>- Mise en commun à l'oral des fiches de réponses des sous-groupes.</p> <p>-Synthèse des travaux de sous-groupes par le formateur.</p> <p>-Demander aux apprenants de souligner dans les questions les mots interrogatifs qui ont servi à demander des informations personnelles.</p>	<p>15mn</p>	<p>2ème phase du processus d'apprentissage: Michaud (1996); Courau (1993); Chauvin (2005).</p> <p>Interventions linguistiques</p> <p>-Identifier les éléments qui feront l'objet d'étude du code linguistique (MEQ, 1994; Michaud, 1996).</p> <p>Approche communicative (les activités formatives doivent coller à la réalité des apprenants) : Lussier (1992); MEQ (1994); Michaud (1996).</p>
				<p>Pause</p> <p>15 mn</p>	
<p>Exploitation (suite et fin)</p> <p>-Consolidation des interventions linguistiques : faire des liens entre les savoirs acquis et les besoins des</p>	<p>Au terme de cette séance, les apprenants devront être en mesure :</p> <p>- D'utiliser les mots et expressions interrogatifs étudiés dans des situations de communications</p>	<p>Méthode interrogative et active.</p> <p>Technique d'enseignement : la simulation.</p> <p>-Faire des simulations variées.</p>	<p>-En grand groupe demander aux apprenants s'ils connaissent d'autres mots ou expressions permettant de demander des informations; exemple : C'est quoi?</p> <p>-Demander aux apprenants</p>	<p>25 mn</p>	<p>- Approche communicative (interventions linguistiques et sociales) : MEQ (1994); Michaud (1996).</p> <p>- Faire des simulations de situations préparées dans le but de créer des interactions dans le</p>

<p>apprenants.</p> <p>-Interventions sociales : développer les interactions.</p>	<p>préparées.</p>		<p>de se poser des questions en utilisant les mots interrogatifs « Quel » et « C'est quoi ». Par exemple : Quel est ton nom de famille? C'est quoi ton numéro de téléphone? etc.</p>		<p>groupe : Lussier (1992); MEQ (1994); Michaud (1996); Boucher, Duplantié et Leblanc (1988).</p>
<p>Exploration 2</p> <p>-Transfert des éléments linguistiques.</p> <p>- Interactions sociales.</p> <p>- Consolidation ou validation de connaissances antérieures.</p> <p>-Systématisation des éléments linguistiques acquis.</p>	<p>Au terme de cette séance, les apprenants devront être en mesure de :</p> <p>-Libeller correctement des questions orales visant à obtenir de l'information d'une manière générale.</p> <p>- Répondre à ces types de questions.</p> <p>- Réutiliser les nouveaux mots et expressions dans d'autres contextes de communication.</p>	<p>Méthode interrogative et active :</p> <p>Technique : le jeu de rôles.</p> <p>Travail individuel : exercices structuraux écrits.</p>	<p>-Faire simuler des situations de communication authentiques et spontanées en lien avec la vie quotidienne dans lesquelles les apprenants réutilisent « quel, c'est quoi ».</p> <p>-Proposer des exercices écrits avec le mot interrogatif « quel » en mettant l'accent sur le genre du nom auquel il se rapporte; exemple : quel est ton nom, quelle est ta profession, etc.</p> <p>- Attirer l'attention sur le point d'interrogation.</p>	<p>25 mn</p> <p>FIN</p>	<p>Approche communicative (interventions sociales : faire des simulations de situations authentiques et spontanées dans le but de créer, de renforcer et de favoriser les interactions sociales, la collaboration et la coopération dans le groupe) : MEQ, (1994); Michaud (1996).</p> <p>-Systématisation des notions apprises (exercices structuraux au besoin) : Lussier (1992).</p>

Activité 4

Programme d'études : French Second Language (MEQ, 1994)

Domaine : commercial / **Champs :** Services

Situation : À la banque

Nom de l'activité	Payer ma facture par chèque	
Habilité dominante	L'expression écrite	
Objectifs du programme	Élaborer un contenu à l'écrit. (Prérequis : l'écriture des nombres en chiffres et en lettres).	
Objectifs contextuels	<ul style="list-style-type: none">○ Pratiquer l'écriture en mobilisant et en intégrant son savoir et son savoir-faire.○ Développer la production écrite.○ Motiver à écrire.○ Développer la confiance en soi en écrivant un chèque (oser écrire).○ Veiller à la présentation graphique des contenus.○ Augmenter son champ lexical (acquisition de vocabulaire lié aux finances).	
Étapes	Contenus des étapes	
1. Connaissance des contextes	Bloc horaire planifié	<ul style="list-style-type: none">○ Un jour de classe en après-midi.○ Accueil des apprenants avant le début de l'activité.
	Contextes social et personnel	<ul style="list-style-type: none">○ Salle de formation spacieuse, calme et bien éclairée.○ Tenir compte de l'hétérogénéité du groupe, de l'expérience des apprenants par rapport aux services bancaires et de leur niveau linguistique (des débutants).

<p>2. Analyse des contextes (Justification des choix éducatifs)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Moment du déroulement de l'activité : les activités d'expression (activités de production) requièrent moins d'attention que les activités de compréhension (Courau, 1993). Par conséquent, elles peuvent se dérouler en après-midi. ○ Accueil : créer un climat propice à l'apprentissage (Ingalls, 1973; Knowles, 1990; Rivard, 2007), vérifier les conditions du moment (Michaud, 1996). Prévoir quelques cas de fatigue ou de manque de motivation chez les apprenants, car l'écrit est peu attrayant (Michaud, 1996) pour un apprenant en langue seconde surtout au niveau débutant. ○ Tenir compte de l'hétérogénéité du groupe : <ul style="list-style-type: none"> - Varier les stratégies d'enseignement (Rivard, 2007) en tenant compte des styles d'apprentissage (Honey et Mumford, 1992; Gardner, 1997), des différences d'âges, de scolarités et de cultures (Lussier, 1992). - Créer un équilibre dans les travaux en sous-groupes en mettant ensemble des apprenants scolarisés et moins scolarisés, des plus âgés et des moins âgés, de cultures différentes, etc. Dans certains cas, il est conseillé de mettre ensemble des apprenants qui ont les mêmes besoins pour faciliter la tâche du formateur lors de sa tournée dans les sous-groupes. De même, un apprenant scolarisé qui est supposé comprendre plus vite les consignes pourrait être apparié à un autre moins scolarisé et parlant la même langue afin que ce dernier puisse recevoir de l'aide (les principes andragogiques : Knowles, 1990; Rivard, 2007). ○ Prendre en compte l'expérience des apprenants : veiller à la motivation des apprenants en présentant des objets d'apprentissage ou d'acquisition en lien avec leur vécu quotidien ou avec leurs intérêts (Knowles, 1990; Lussier, 1992; Courau, 1993; Rivard, 2007). 		
<p>3. Choix des stratégies, des supports et des sujets</p>	<p>Stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Méthodes d'enseignement : expositive, 	<p>Supports</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Tableau noir ou chevalet, marqueurs, crayons, etc. ○ Des chèques vierges (voir 	<p>Sujets</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Coordonnées de l'expéditeur et du destinataire d'un chèque à écrire.

	<p>démonstrative, interrogative et active.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Techniques d'enseignement : le travail en grand groupe et en petits groupes, le travail individuel. 	<p>appendice I).</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Une facture de téléphone, de carte de crédit, d'électricité, ou autres. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Utilité des informations contenues sur un chèque : <ul style="list-style-type: none"> • Le numéro du chèque. • Le montant à payer. • La raison du paiement. • La date. • La signature du client.
--	--	--	--

4. Conception-élaboration du déroulement

Phases de la séquence formative et leurs buts	Objectifs spécifiques d'apprentissage	Stratégies et supports	Contenu et consignes	Durée	Justification des choix éducatifs de cette étape
<p>Accueil</p> <ul style="list-style-type: none"> - Créer un climat propice à l'apprentissage. -Vérifier les conditions du moment (la motivation et le besoin d'apprendre des apprenants). 	<ul style="list-style-type: none"> -Prendre le temps de s'installer avant le début de l'activité. -Mise en train. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussion informelle, à bâtons rompus, de tout et de rien avec les apprenants. 	<ul style="list-style-type: none"> - À titre indicatif : discuter de l'actualité, des activités faites pendant l'heure du diner ou d'un sujet introduit instinctivement par un apprenant. -Présenter l'objectif de la leçon: Élaborer un contenu écrit. 	<p>10 mn</p>	<p>Les principes andragogiques (les conditions d'apprentissage de l'adulte) : Ingalls (1973); Knowles (1990); Courau (1993); Rivard (2007).</p>

<p>Exploration 1</p> <p>Sensibilisation, découverte et appropriation.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vérifier les représentations initiales des apprenants et les situer par rapport aux objectifs à atteindre. - Permettre aux apprenants de s'impliquer personnellement. - Découvrir et étudier le lexique contenu sur un chèque. 	<p>A la fin de cette étape les apprenants devront être en mesure de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nommer les différentes rubriques contenues sur un chèque. <p><i>Réponses attendues :</i></p> <p>Le nom du propriétaire du chèque (l'expéditeur) et du destinataire, le numéro du chèque, le montant à payer, la raison du paiement, la date du paiement, la signature du client.</p>	<p>Méthode expositive, interrogative</p> <ul style="list-style-type: none"> - Technique : le remue-méninge (brainstorming). - Supports : tableau noir ou chevalet. - Les apprenants répondent pêle-mêle (il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse à cette étape). 	<ul style="list-style-type: none"> - En groupe, lancez la discussion à partir de la question: Quelle sont les informations contenues sur un chèque? - Noter au tableau toutes les réponses. - À la fin des interventions, faire la synthèse de toutes les réponses en regroupant celles qui se ressemblent. - Mettre en relief les réponses les plus citées afin de faire des liens avec l'étape suivante. 	<p>15 mn</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 1^{ère} phase du processus de l'apprentissage : Michaud (1996); Courau (1993); Chauvin (2005). - Approche communicative (l'activité doit se baser sur le besoin langagier : la communication au quotidien : Boucher, Duplantié et Leblanc (1988); Lussier (1992); MEQ (1994). - Les principes andragogiques (solliciter l'expérience de l'apprenant, favoriser la participation et l'implication des apprenants, la liberté d'expression) : Knowles (1990); Courau, (1993); Rivard (2007). <p>Les différents rôles du formateur (le formateur est un animateur) : Rivard (2007).</p>
---	--	--	--	---------------------	--

<p>Exploitation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Renforcement de l'appropriation des éléments explorés dans l'étape précédente. - Développer le sens de l'analyse et de la synthèse. - Permettre aux apprenants de réfléchir sur le sujet (l'utilité des informations contenues sur un chèque) et d'interagir en petits groupes. 	<p>À la fin de cette étape les apprenants devront être en mesure de :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dire l'utilité de chaque rubrique contenue sur le chèque en expliquant les différents termes. 	<p>Méthode active</p> <p>Technique : travail en petits groupe (dyades).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Échanges d'idées et d'expériences. - Analyse des données contenues sur le chèque. -Synthèse des idées. 	<ul style="list-style-type: none"> -Former des petits groupes de 2 apprenants. - Distribuer un modèle de chèque (voir appendice I). - Demander aux apprenants de dire l'utilité de chaque rubrique du chèque. -Désigner un rapporteur pour chaque groupe. - Le formateur se déplace d'une équipe à l'autre pour aider les apprenants sur le lexique s'il y a lieu. 	<p>15mn</p>	<p>-2^{ème} phase du processus d'apprentissage : (Michaud (1996); Courau (1993); Chauvin (2005).</p> <p>- Principes andragogiques et approche communicative (participation active de l'apprenant, coopération, collaboration, interaction) : Boucher, Duplanté et Leblanc (1988); Knowles (1990); Courau (1993); MEQ (1994); Michaud (1996); Rivard (2007).</p> <p>- Les différents rôles du formateur (le formateur est disponible, il devient un participant, un guide et un accompagnateur) : Ingalls (1973); Knowles (1990); Rivard (2007).</p>
<p>Exploitation (suite)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Apport théorique d'informations complémentaires reliées au sujet au besoin. 	<p>Au terme de cette étape les apprenants devront être en mesure de :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Remplir correctement un chèque en simulant un paiement d'une 	<ul style="list-style-type: none"> - Retour en plénière (en grand groupe) <p>Méthodes active, expositive, démonstrative et interrogative.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Confrontation des fiches de réponses des sous-groupes et synthèse par le formateur. -Lecture à haute voix des différentes rubriques à compléter et explication du 	<p>15mn</p>	<p>2ème phase du processus d'apprentissage: Michaud (1996); Courau (1993); Chauvin (2005).</p> <p>Approche communicative (interventions linguistiques : le lexique) : MEQ (1994);</p>

<p>-Interventions linguistiques : le lexique (fixation du nouveau vocabulaire), la conjugaison (le verbe payer), phonologique (répétition et prononciation du mot chèque).</p> <p>- Faire des liens entre les savoirs acquis et les besoins des apprenants.</p>	<p>facture par chèque.</p>	<p>Techniques : exposé et interrogation.</p> <p>-Mise en commun des travaux en dyades : présentation des rapporteurs.</p> <p>-Exercices de remplissage de chèques pour des paiements de factures préparées en grand groupe.</p>	<p>vocabulaire par le formateur : par exemple, « à l'ordre de ».</p> <p>-Faire remplir des chèques vierges (demander aux apprenants de remplir les chèques pour des factures authentiques telles que des factures de Bell, Vidéotron, Hydro-Québec, etc.)</p>		<p>Michaud (1996).</p> <p>-Lecture à haute voix: les principes andragogiques (les styles d'apprentissage de l'adulte) : Honey et Mumford (1992); Gardner (1997).</p> <p>Approche communicative (les activités formatives doivent coller à la réalité des apprenants) : Lussier (1992); MEQ (1994); Michaud (1996).</p>
				<p>Pause</p> <p>15 mn</p>	
<p>Exploration 2</p> <p>-Transfert des éléments linguistiques.</p> <p>- Interactions sociales.</p> <p>- Consolidation ou validation de connaissances antérieures.</p>	<p>Au terme de cette séance, les apprenants devront être en mesure de :</p> <p>-De faire un chèque pour toutes sortes de paiement par chèque dans d'autres contextes de communication de la</p>	<p>Méthode démonstrative, interrogative et active :</p> <p>Technique : Travail individuel pour l'écriture de chèques (les apprenants sont groupés en dyades pour rendre les interactions possibles,</p>	<p>-Faire simuler des situations formatives authentiques et spontanées en lien avec la vie quotidienne, dans lesquelles les apprenants doivent payer par chèque.</p> <p>-Par exemple : « A » doit payer 359 \$ pour son loyer de juin à la compagnie Logis Plus,</p>	<p>25 mn</p>	<p>Approche communicative (interventions sociales : faire des simulations de situations authentiques et spontanées dans le but de créer, de renforcer et de favoriser les interactions, la collaboration et la coopération dans le groupe) : MEQ (1994); Michaud (1996).</p>

-Systématisation des notions apprises.	vie courante.	mais ils doivent travailler individuellement).	faire le chèque.	FIN	-Systématisation des notions apprises (exercices structuraux au besoin) : Lussier (1992).
--	---------------	--	------------------	------------	---

APPENDICE F
DOCUMENTS D'ÉTUDES DE L'ACTIVITÉ 1

Document de transcription du dialogue de l'activité 1 (inspiré de Pendanx, 1998, p. 81).



Dialogue.

Personne : Pardon monsieur, savez-vous c'est où la bibliothèque de la ville?

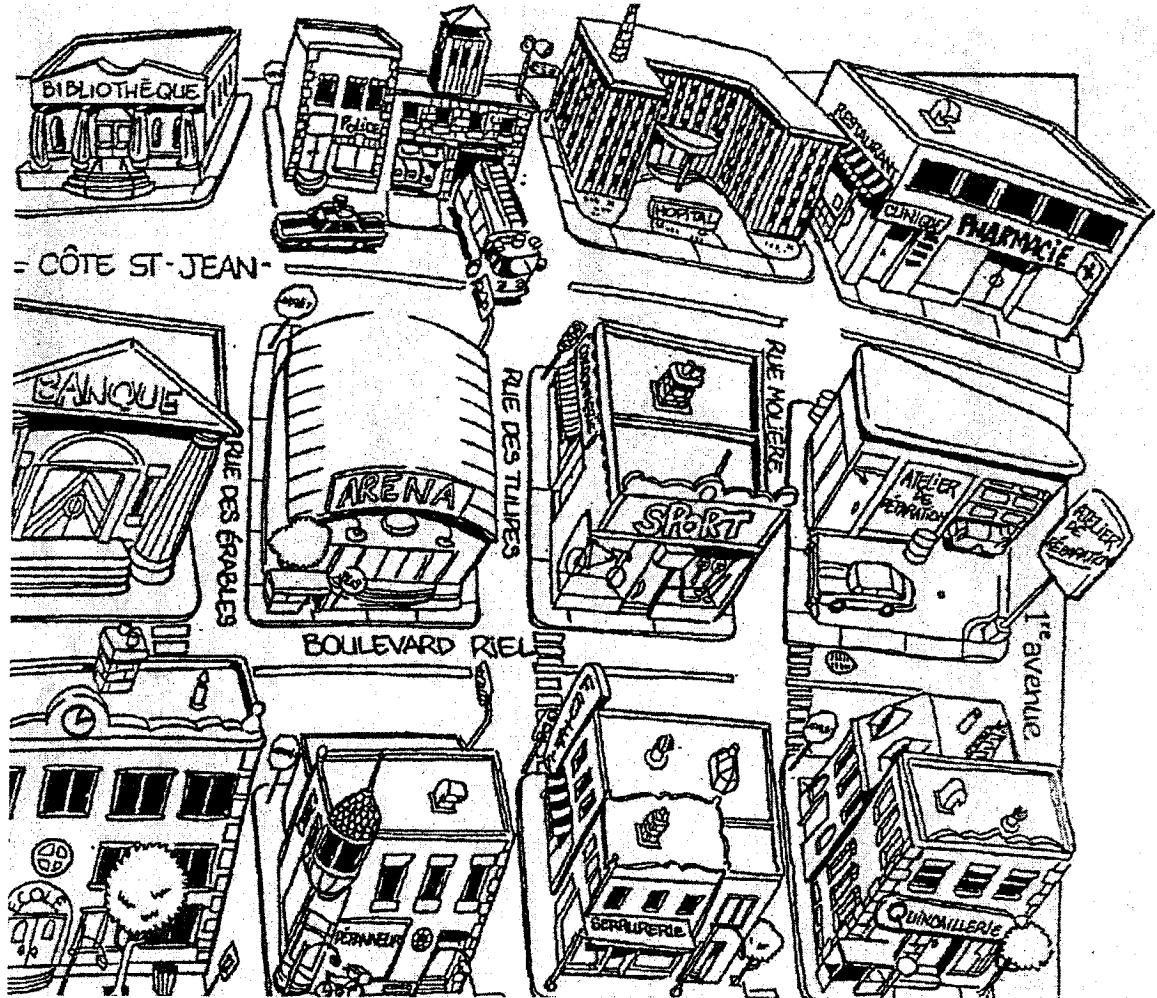
Monsieur : Désolé! Je n'habite pas ici. Demandez à la dame là-bas.

Personne : Bonjour madame! Pourriez-vous me dire où est la bibliothèque de la ville ?

Dame : Ah ! La bibliothèque municipale...Continuez tout droit sur la rue des tulipes, au deuxième coin de rue tournez à gauche, c'est à côté de la Police.

Personne : Merci beaucoup !

Plan du centre-ville



Fiche de notes de l'activité 1

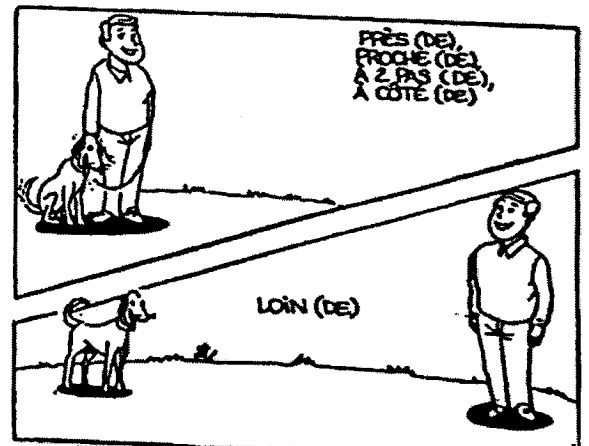
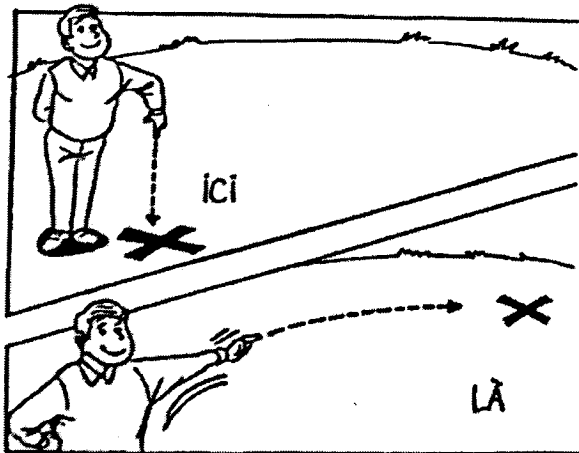
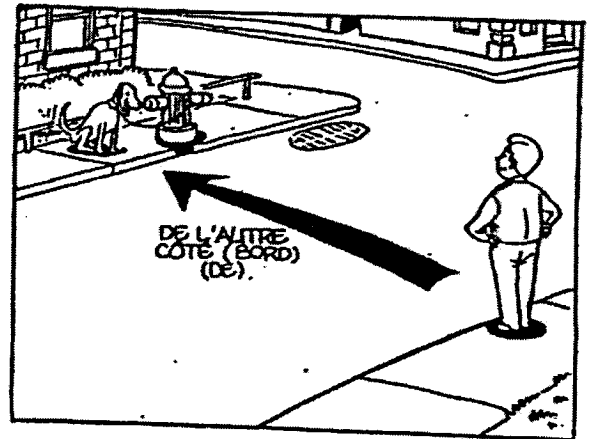
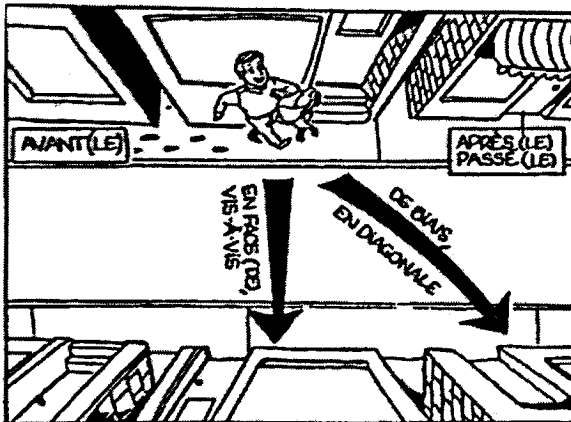
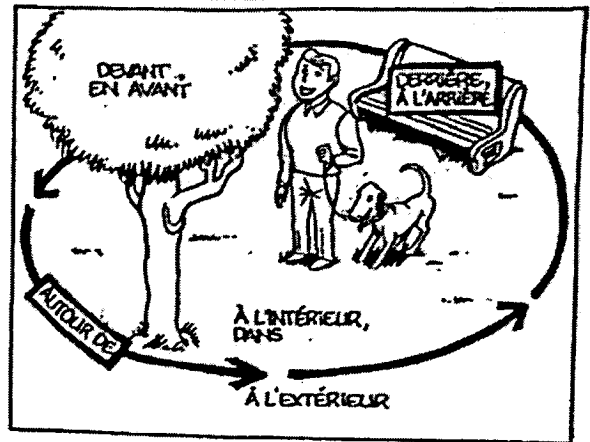
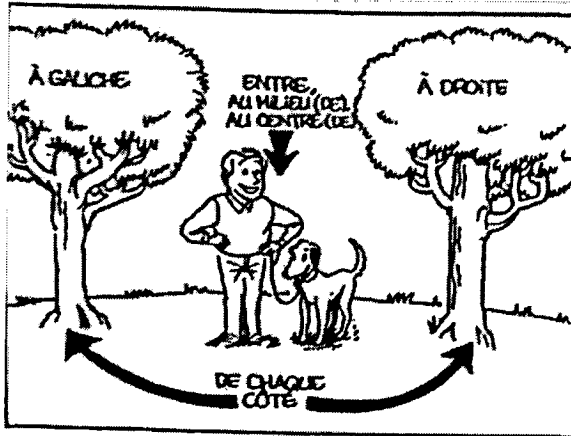
1. Notez les mots-clés utilisés dans l'enregistrement.

Mots-clés

2. Identifiez les mots et les expressions servant à se localiser dans l'espace, contenus dans le dialogue.

Mots :
Expressions :

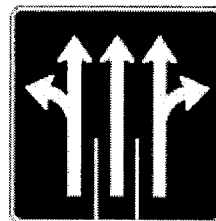
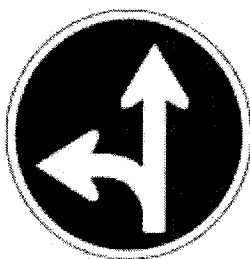
3. Des mots et des expressions de localisation dans l'espace.



APPENDICE G
DOCUMENTS D'ÉTUDES DE L'ACTIVITÉ 2

Document d'étude de l'activité 2 à observer (inspiré de Boucher, Duplantié & Leblanc, 1988, p. 66).

T
I
R
E
Z



AVANCEZ VERS L'ARRIÈRE S.V.P

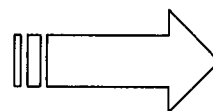


PRENEZ UN NUMÉRO S.V.P



Veillez prendre

un numéro



Exemples d'exercices structuraux pour l'activité 2

1. Conjuguez les verbes à l'impératif suivant le modèle :

<u>Travailler</u>	<u>Entrer</u>	<u>Continuer</u>	<u>Regarder</u>	<u>Compléter</u>
Travaille				
Travaillons				
Travaillez				

2. Réécrivez les phrases en conjuguant le verbe entre les parenthèses selon la personne demandée.

1. À Pierre... (Brosser) tes dents avant de te coucher.
2. Aux apprenants...S'il vous plaît, (fermer) vos ordinateurs à la fin de la journée.
3. À nous...(Traverser) la route avec prudence.
4. À mon ami...(Prêter)-moi ton livre de lecture.
5. Aux enfants...(Rester) calme !

APPENDICE H

DOCUMENT DE TRANSCRIPTION DU DIALOGUE DE L'ACTIVITÉ 3

Document de transcription du dialogue lacunaire, à la banque, de l'activité 3.



Les apprenants entendent ce qui suit :

Agente de banque : Bonjour monsieur, comment est-ce que je peux vous aider?

Client :

Agente de banque : Ah! Très bien. Nous allons remplir le formulaire pour ouvrir un compte à l'ordinateur.

(Un instant après...).

Agente de banque : Quel est votre nom de famille monsieur?

Client : ...

Agente de banque : Quel est votre prénom?

Client : ...

Agente de banque : Comment ça s'écrit?

Client : ...

Agente de banque : quel est votre numéro de téléphone à la maison?

Client : ...

Agente de banque : quelle est votre adresse?

Client : ...

Agente de banque : Quel est le code postal?

Client : ...

Agente de banque : Quelle est votre profession?

Client : ...

Agente de banque : Quel type de compte voulez-vous ouvrir?

(L'agente présente les types de compte existant : compte d'épargne, compte de chèques, compte de chèques-épargne etc.).

Client : ...

Agente de banque : Ça y est, c'est fait!

(Quelques instants après...).

Agente de banque : Signez ici et ici; merci monsieur ! Voulez-vous autre chose pour aujourd'hui?

Client : Non merci, c'est tout !

Agente de banque : Au revoir monsieur!

Client : Au revoir!

APPENDICE I

DOCUMENT D'ÉTUDE DE L'ACTIVITÉ 4

Document d'étude de l'activité 4 : modèles de chèque.


Nom: _____

Adresse: _____

Tél.: _____

No chèque _____ No folio _____


payez à l'ordre de _____ 20

 _____ \$ _____

_____ 100 dollars

Caisse populaire

⑆30519⑈815⑆

 **BANQUE**

NO. _____

11 AVENUE MONT-ROYAL
QUEBEC H2J 1X8

_____ 20

PAYEZ À L'ORDRE DE _____ \$

LA SOMME DE _____ 100 DOLLARS

⑆0014⑈039⑆

Le générique masculin est utilisé dans le but d'alléger le texte; il représente aussi bien les hommes que les femmes.