

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION
PROFIL SANS MÉMOIRE, OPTION ANDRAGOGIE

PAR
CÉLESTIN NGISULU ETO SELI

ÉLABORATION D'UN PROGRAMME DE FORMATION EN FRANÇAIS LANGUE
SECONDE DESTINÉ AUX FONCTIONNAIRES DU GOUVERNEMENT EN VUE DE
MAINTENIR LEUR MOTIVATION TOUT AU LONG DE LEUR APPRENTISSAGE

DÉCEMBRE 2015

Sommaire

En vue de maintenir une fonction publique forte, efficace et responsable, le gouvernement du Canada encourage une culture d'apprentissage continu en faveur de ses employés dans tous les domaines et plus particulièrement dans les deux langues officielles du pays. C'est pourquoi dans les années 1970 il avait confié le mandat d'organiser la formation en français langue seconde à son école de la fonction publique du Canada (ÉFPC). Il revenait à une composante de l'ÉFPC d'évaluer les besoins des employés et d'élaborer des plans de formation. Depuis le 31 mars 2012 cette composante a cessé d'exister. Les écoles de langues privées disséminées dans la ville d'Ottawa continuent à former les fonctionnaires selon les mêmes plans de formation. Le gouvernement prend en charge les frais de cette formation linguistique. Les fonctionnaires qui obtiennent les niveaux de compétence requis ont la possibilité d'occuper des postes bilingues plus élevés. Vu sous cet angle, on serait porté à croire que tous les fonctionnaires prennent cette formation avec enthousiasme. Pourtant, la réalité est différente. Dans ma carrière au sein d'une école de langues privée, j'ai eu affaire à des apprenants qui manifestaient des comportements apparentés à ceux des personnes désintéressées et non- motivées à poursuivre la formation.

Depuis plus de sept ans, je m'intéresse à cette catégorie d'apprenants. Je me pose les questions de savoir pourquoi certaines de ces personnes à qui on offre une occasion d'acquérir gracieusement une autre langue qui leur ouvre des portes de l'avancement professionnel ne semblent-elles pas motivées de prendre à cœur cette formation ? Ensuite, quel rôle les formateurs peuvent-ils jouer pour susciter et maintenir la motivation des apprenants ? Dans l'effort de trouver une réponse à ces questions, je suis arrivé au constat que le programme de formation est obsolète et n'incite pas les fonctionnaires à s'y accrocher. Mon objectif général

d'apprentissage est d'élaborer un programme de formation visant à favoriser une participation active des apprenants en classe ainsi que leur utilisation du français en milieu de travail et dans la vie de tous les jours. Mais spécifiquement, je voudrais identifier et m'approprier des modèles d'élaboration de programme. Alors en tant que formateur doté de principes andragogiques, j'estime qu'il est utile d'élaborer des activités pour un programme qui met les apprenants au centre du processus d'apprentissage, un programme qui accroche pour ainsi motiver ces apprenants. Pour mon développement professionnel, je me suis ressourcé auprès de modèles d'élaboration de programmes de formation. Je me suis approprié les modèles inspirant de Marchand (1997) et de Rivard (2009) puisque je les trouve plus pratiques que tous les autres modèles que j'ai pu consulter et mieux adaptés au contexte de formation d'adultes. Ainsi, je propose un programme pouvant être mis à la disposition d'autres formateurs qui pourraient l'utiliser selon les besoins personnels et professionnels de leurs propres apprenants.

Remerciements

Le présent travail est le fruit de mes efforts mais sa réalisation n'a pas pu être possible sans le concours de plusieurs «héros» dans l'ombre. C'est pourquoi dès le début, je voudrais m'acquitter d'un noble devoir, celui de leur rendre un hommage bien mérité. En tête de liste, je voudrais citer ma tutrice Madame Julie Bergeron qui en dépit de ses nombreuses responsabilités a accepté d'en poursuivre la direction. Meticuleusement, elle a lu et corrigé mon texte. Grâce à ses remarques et suggestions, j'ai pu y apporter d'innombrables améliorations. Je considère même comme un privilège d'avoir travaillé avec elle. Je resterai marqué par sa simplicité, sa disponibilité et sa générosité dans le partage des informations scientifiques. Qu'elle trouve ici l'expression de ma profonde gratitude.

Ensuite, j'aimerais remercier Madame Madeleine Tchimou qui avait commencé la direction de ce travail. Elle m'a guidé avec sérieux et attention. J'apprécie la même rigueur scientifique que j'ai retrouvée sous la supervision de sa successeuse. De plus, elle m'avait rassuré que j'étais dans des bonnes mains de sa collègue.

Je dois aussi dire un grand merci aux professeures et professeurs du Département des sciences de l'Éducation, à ceux et celles avec qui j'ai eu à travailler dans le programme du Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées (DESS) en andragogie. En particulier, je remercie Madame Francine D'Ortun qui avait suscité mon intérêt à entreprendre la Maîtrise en éducation.

Mes pensées vont à Mado, ma compagne de vie, qui m'a quitté si précocement et si brutalement. Conjointe exceptionnelle, elle ne pourra jamais savourer avec moi cette joie qu'elle aurait méritée. Fort heureusement, en son absence, je bénéficie de l'affection et

l'attachement indéfectible de Mira et son mari Paul, de Nono, de Larry, de Philippe, de Grâce et de la charmante Kasilia. Je vous remercie particulièrement pour votre esprit de famille.

Dans mes moments de chagrin et de solitude, j'ai toujours bénéficié du soutien des membres de famille, des frères en Christ et des amis au pays et sur place. Je ne saurais les citer nommément mais chacun sait combien je lui suis redevable.

Pour leur patience et leurs prières, je suis reconnaissant envers Dan, Jude et Viviane. Je leur dois beaucoup aussi.

Enfin, je voudrais dire ma gratitude à une compagnie de mes mauvais jours. Dans les rigolades mais aussi les contrariétés, Béa et ses enfants ont été un réconfort et un champ d'expérimentation de l'apprentissage à vie.

À vous tous et à chacun, mes mots ne suffiraient point pour exprimer le fond de mon cœur mais je vous dis simplement et sincèrement merci.

Table des matières

Sommaire.....	ii
Remerciements.....	iv
Table des matières.....	vi
Liste des figures.....	ix
Liste des tableaux.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I - La problématique.....	4
Introduction.....	5
1.1. Le cadre juridique.....	5
1.2. Mon cadre professionnel et mon questionnement.....	8
1.3. Mes besoins de perfectionnement.....	12
1.4. Les objectifs d'apprentissage.....	13
1.5. Mes objectifs spécifiques d'apprentissage.....	14
CHAPITRE II - Le cadre théorique.....	15
2.1. L'acquisition d'une langue seconde.....	16
2.1.1. L'acquisition du langage : un processus de construction.....	17
2.1.2. L'opposition entre « compétence » et « performance ».....	18
2.2. La motivation en situation d'apprentissage.....	19
2.2.1. La motivation instrumentale et la motivation intégrative.....	20
2.2.2. La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.....	20
2.2.3. Motivation et autonomie.....	21
2.2.4. Soutenir l'autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue seconde.....	22
2.3. Élaboration du programme de formation.....	23

2.3.1. L'enseignement non formel.....	26
2.3.2. L'apprentissage.....	26
2.3.3. La participation des apprenants au programme.....	27
2.3.4. L'itinéraire pédagogique.....	28
2.3.5. Le programme de référence.....	29
 CHAPITRE III - La méthodologie.....	 31
3.1. Étape 1 : L'analyse des besoins.....	34
3.2. Étape 2 : La détermination des objectifs.....	34
3.3. Étape 3 : Le choix et la séquence du contenu.....	35
3.4. Étape 4 : La conception des mécanismes d'évaluation.....	36
3.5. Étape 5 : Le choix des stratégies.....	36
3.6. Étape 6 : Le choix des moyens techniques et des modes de communication pédagogique.....	36
3.7. Étape 7 : L'élaboration du programme de formation.....	37
3.8. Étape 8 : L'évaluation et l'ajustement du programme.....	38
3.9. Limites de mon essai.....	39
 CHAPITRE IV - Synthèse des écrits sur les modèles de programmes et le rôle du formateur.....	 40
Introduction.....	41
4.1. Synthèse des écrits.....	41
4.2. Le rôle du formateur dans le programme proposé.....	44
4.2.1. Il est aide, facilitateur et guide.....	45
4.2.2. Le rôle de personne-ressource.....	48
4.2.3. La relation enseignant-apprenant.....	49
4.2.4. Le rôle de respect des et envers les apprenants.....	51
4.3. Les styles d'apprentissage de l'adulte.....	53
4.3.1. Quelques caractéristiques de l'apprenant adulte.....	54
4.3.2. Les différentes approches de formation.....	54
4.3.3. La théorie andragogique.....	55

CHAPITRE V - Le programme de formation.....	57
5.1. Les postulats de Knowles	58
5.2. Les principes andragogiques.....	59
5.3. Les prémisses de l'apprentissage d'une langue seconde.....	60
CHAPITRE VI - Le bilan des apprentissages.....	65
6.1. L'atteinte de mes objectifs de développement professionnel.....	66
6.2. Mes apprentissages aux fins de la réalisation de mon projet de développement professionnel.....	67
6.3. Au plan du savoir-faire.....	67
CONCLUSION.....	70
RÉFÉRENCES.....	73
APPENDICE A - Exemple des questions du test d'expression écrite et de compétence orale.....	81
APPENDICE B - Les postulats de Knowles.....	83
APPENDICE C - Les principes andragogiques.....	86
APPENDICE D - Les prémices de l'apprentissage d'une langue seconde.....	91
APPENDICE E - Les plans de formation.....	93

Liste des figures

Figure 1. Itinéraire pédagogique	28
Figure 2. Schéma adapté du Triangle pédagogique de Houssaye, J. (2000).....	48

Liste des tableaux

Tableau 1.	Tableau comparatif de modèles de formation	33
Tableau 2.	Synthèse des écrits sur le modèle d'élaboration de programmes.....	43

INTRODUCTION

Enseigner le français langue seconde (FLS) est devenu une passion pour un formateur comme moi. Depuis plusieurs années je me consacre à cette tâche en m'occupant de divers groupes de fonctionnaires du gouvernement fédéral et du gouvernement provincial à Ottawa, dans la région de la capitale fédérale. Mais former des adultes implique certains défis à relever. D'un côté, il y a l'obligation de satisfaire l'employeur par un taux élevé de réussites des apprenants. De l'autre côté, il y a les principes andragogiques qui recommandent de respecter la liberté pour apprendre des apprenants. Selon ces principes les adultes apprennent s'ils en ressentent le besoin (Marchand, 1997). De plus, les adultes apprennent mieux lorsque l'apprentissage correspond à ce qu'ils veulent (Knowles, 1991 ; Rogers, 1983). Il faut donc que les adultes se sentent libres et réalisent volontairement leur propre apprentissage, en assument la responsabilité et s'impliquent par leur engagement personnel. En contrepartie, on pourrait donc déduire que les apprenants qui ne semblent pas motivés ne ressentent pas le besoin ni la nécessité d'apprendre la langue française.

Dans le cadre de mon développement professionnel, je vise à m'approprier des outils théoriques et pratiques en matière d'élaboration d'activités pertinentes et significatives à intégrer dans le programme de formation que je propose. Ce programme serait bonifié et deviendrait plus accrocheur pour les apprenants. Comme ils le trouveraient plus utile et significatif, ils s'engageraient davantage dans le processus de l'apprentissage. Je voudrais aussi démontrer que le formateur, tout en respectant la liberté des apprenants, a un rôle primordial à jouer pour susciter et maintenir la motivation des apprenants. C'est pourquoi, je

cherche à m'imprégner de théories de la motivation avec l'objectif de la faire susciter chez mes apprenants. Ainsi, je serai plus compétent et plus efficace comme formateur.

Le présent essai est subdivisé en six chapitres, y compris cette introduction et une conclusion générale. Le premier chapitre présente la problématique dans le contexte de mon développement professionnel. Il précise le cadre organisationnel de la formation linguistique des fonctionnaires ainsi que mon questionnement. Il précise aussi mes besoins de perfectionnement et mes objectifs d'apprentissage. Le chapitre deux situe le cadre théorique. J'y définis et clarifie les trois concepts pivots qui constituent le soubassement de ma problématique. Leur clarification va appuyer la visée de mon développement professionnel. Le chapitre trois traite de la méthodologie. Il explique la démarche suivie pour arriver à élaborer les activités. Le chapitre quatre reprend une synthèse des écrits sur les modèles de l'élaboration de programme de formation et souligne le rôle de formateur. Le chapitre cinq présente le programme de formation type. Le chapitre six fait état du bilan des apprentissages réalisés dans le cadre de cette MEd.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Introduction

La problématique de mon Essai s'articule autour du constat qu'un certain nombre de fonctionnaires qui bénéficient de la formation linguistique en français aux frais des contribuables manifestent des signes apparentés à un manque motivation. Le chapitre va circonscrire le cadre organisationnel de cette formation et mon cadre professionnel. Il va aussi chercher à faire comprendre les causes probables de ce manque de motivation et à envisager des objectifs d'apprentissage pour atteindre sa finalité de développement professionnel qui est l'élaboration d'un programme de formation accrocheur et motivant.

1.1 Le cadre juridique

Depuis les années 1970, il existe des programmes de formation linguistique destinés aux employés fédéraux et provinciaux. Ces programmes sont règlementés par des textes légaux dont quelques-uns constituent le cadre juridique organisationnel.

D'abord, la loi de 1988 sur les langues officielles qui entend promouvoir l'apprentissage et l'usage des deux langues par les employés du gouvernement en vue d'offrir des services de qualité au public. Cette loi encourage le respect des garanties constitutionnelles sur les droits à l'instruction dans la langue de la minorité et facilite l'apprentissage des deux langues par les fonctionnaires concernés. Pour la catégorie qui nous intéresse, à savoir les fonctionnaires anglophones et d'autres minorités linguistiques, communément appelés les allophones, l'apprentissage du français leur permet de faire prévaloir et maintenir leurs compétences linguistiques en vue soit de répondre aux exigences linguistiques des postes ou

fonctions convoités ou de faire progresser simplement leurs plans de carrière et d'élargir leurs perspectives.

Ensuite, la formation linguistique des fonctionnaires est également garantie par la Politique sur la formation linguistique du Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada. Entrée en vigueur le 8 février 2001, elle stipule que « Le gouvernement a pour politique de faire en sorte que les employés continuent d'avoir un accès généreux à la formation linguistique de façon à ce qu'ils puissent satisfaire aux exigences linguistiques des postes bilingues tant pour répondre aux besoins du gouvernement que pour réaliser leurs objectifs de carrière. »

Enfin, un autre instrument juridique susceptible d'inciter les fonctionnaires à s'engager dans la formation linguistique est la Directive sur la prime au bilinguisme du Conseil national mixte, datée du 16 janvier 1987. Cette règle détermine des conditions d'octroi d'une prime au bilinguisme aux employés admissibles occupant un poste bilingue selon les critères établis par le Conseil du Trésor.

En 1970, le gouvernement avait confié cette formation linguistique à l'École de la fonction publique du Canada (EFPC) qui est son organe spécialisé dans la mise en place des programmes de formation adaptés à ses priorités. Depuis le 31 mars 2012, le volet prestation directe des services de formation linguistique a été aboli ; mais la formation dans les écoles de langues continue à se donner selon le même esprit. En effet, l'EFPC élaborait un programme visant à répondre aux besoins de l'employeur, lequel se déroulait généralement pendant les heures de travail régulières. Ainsi, l'EFPC évaluait les employés et déterminait leurs styles d'apprentissage et leurs niveaux de compétence linguistiques. Elle proposait des services, des plans d'apprentissage linguistiques ainsi que des conseils pratiques et des stratégies

d'apprentissage. Elle donnait une estimation du nombre d'heures nécessaires pour atteindre le niveau visé.

En fonction du niveau de compétence linguistique exigé pour le poste, l'ÉFPC estimait le nombre d'heures de formation qui pouvaient aller de 1000 heures pour le niveau A (débutant) à 1300 heures pour le niveau intermédiaire ou B et à 1860 pour le niveau avancé ou C. Dans certains cas, une rallonge de 210 heures, soit l'équivalent de six semaines à temps plein, était autorisée pour permettre aux apprenants d'atteindre ledit niveau de compétence.

En parcourant le contexte de formation des employés du gouvernement, on serait tenté de penser que ces derniers acceptent d'entreprendre la formation linguistique sans condition et avec enthousiasme. En principe, certains fonctionnaires apprenants devraient s'estimer heureux et chanceux d'obtenir une formation aux frais du contribuable tout en gardant leur salaire et au terme de laquelle des possibilités d'avancement de carrières s'ouvrent à eux.¹ En effet, on pourrait même croire que, sur le plan civique, ces fonctionnaires devraient considérer cela comme un luxe et qu'il serait impératif de fournir des efforts dans l'apprentissage même s'ils étaient à quelques années de la retraite et même si le français n'était pas indispensable pour leur travail. Dans plusieurs cas, la réussite à un niveau de compétence linguistique en FLS fait bonifier les critères d'employabilité et qualifie les bénéficiaires de la formation à des possibilités presque illimitées d'avancement dans la carrière. Tout cela devrait les inciter à démontrer un certain engagement dans la formation. Pourtant la réalité est tout à fait différente.

¹ Par souci de lisibilité et d'allègement du texte, le masculin est utilisé comme générique.

1.2. Mon cadre professionnel et mon questionnement

Depuis plusieurs années, je me consacre à l'enseignement du français langue seconde aux adultes. Les circonstances et les réalités socioprofessionnelles m'ont conduit à faire carrière dans le secteur privé, c'est-à-dire dans des écoles de langues privées. La clientèle dans ledit secteur est composée essentiellement des fonctionnaires tant du gouvernement fédéral du Canada que du gouvernement provincial de l'Ontario, à Ottawa, la région de la capitale nationale.

Au cours de ma carrière de plus de cinq ans dans le domaine de la formation des fonctionnaires du gouvernement, je continue à observer des apprenants qui ne s'efforcent pas à acquérir ni à adopter le français comme leur langue de travail.

J'ai cherché à m'expliquer de tels comportements et depuis trois années maintenant, j'ai commencé à prêter une attention toute particulière à cette catégorie d'apprenants ainsi qu'au contenu du programme de formation. En ce qui concerne les apprenants, je réalise au fil des ans qu'en classe leur attitude et leur comportement ont un impact négatif sur le rythme d'apprentissage et le progrès général. Suite à leurs absences et au manque de ponctualité répétés, je suis souvent obligé de revenir sur certaines notions déjà enseignées. Ceci nuit aux apprenants qui progressent normalement parce qu'ils ont l'impression de faire du sur place au lieu d'avancer. Au bout du compte, on en arrive à une classe à deux vitesses : ceux qui progressent et ceux qui ne semblent pas vouloir progresser et ralentissent le rythme des autres. À la longue, cette situation a pour conséquence de miner la motivation de toute la classe et même de celle du formateur. Le comportement apparenté au manque de motivation des apprenants m'intéresse à double titre. D'abord parce que l'enseignement du français est

actuellement mon gagne-pain. En tant qu'employé dans le secteur privé, je connais la rigueur des établissements d'enseignement du français quant aux conditions de sélection des candidats. Puisque ces écoles se livrent une compétition impitoyable, leur crédibilité et leur renommée sont fonction du taux de réussite aux tests de compétence linguistique. Plus ceux-ci sont élevés, plus l'école est sollicitée par la clientèle et plus nombreux et longs sont les contrats avec les ministères qui y envoient leurs employés en formation. Pour pouvoir décrocher ces contrats, les écoles recrutent les enseignants les plus expérimentés et les plus compétents. Mais elles assujettissent les enseignants à l'obligation des résultats. Autrement dit, le rendement des enseignants est évalué par rapport aux réussites des apprenants qu'ils ont en charge. Les échecs des apprenants sont perçus comme une certaine incompetence du formateur qui finit par perdre son emploi. En conséquence, pour préserver mes chances d'employabilité, je déploie le meilleur de moi-même pour amener mes apprenants à atteindre leurs objectifs d'apprentissage, c'est-à-dire réussir à leurs tests aux trois niveaux, la compréhension de l'écrit, l'expression écrite et l'interaction orale.

En deuxième lieu, comme formateur et agent-aidant de changement moulé dans les principes andragogiques, j'estime que c'est ma responsabilité de créer en classe des conditions d'apprentissage optimales, de favoriser la liberté pour apprendre, d'aider mes apprenants dans le processus de changement et de résolution des problèmes. Ce faisant, je prends l'option de canaliser la motivation des apprenants. Mais face à des apprenants présentant des symptômes d'absence de motivation, je me sens interpellé. Voilà comment est née mon idée de chercher à connaître les causes susceptibles de démotiver un fonctionnaire apprenant à qui l'on offre les meilleures conditions d'apprentissage avec des possibilités de faire progresser sa carrière et d'envisager une solution à ce problème.

Dans mon questionnement pour chercher à comprendre l'attitude de désintéressement de certains apprenants, j'ai ciblé deux facteurs importants susceptibles d'expliquer un tel comportement. Le premier est de cerner le mobile des apprenants qui arrivent en formation linguistique ; tandis que le deuxième facteur porte sur le contenu même du programme qui leur est offert. En ce qui a trait au premier facteur, mes conversations individuelles lors des sessions d'auto-apprentissage guidé (AAG : est un temps d'apprentissage individuel durant lequel l'apprenant révise ses notes et consulte le formateur en cas de besoin) m'ont permis de découvrir qu'un bon nombre d'employés ne choisissent pas volontairement de suivre la formation linguistique. C'est plutôt le choix de leurs supérieurs hiérarchiques qui, peut-être pour tenir à l'écart des employés « indésirables », les inscrivent au programme de formation. Ainsi, pendant une dizaine de mois ils ne les voient pas ou ne sont en tout cas pas en contact direct. Certains apprenants m'ont confié que leurs postes n'exigeaient pas de connaissance du français. Ce sont des postes classifiés « français non impératif. » Pour eux, apprendre le français équivaut à un passe-temps. D'autres étaient à deux ou trois années de leur retraite. Au travail, ils n'avaient donc que faire du français appris en fin de carrière. A partir de ces indications, il devenait de plus en plus évident pour moi que ces apprenants n'avaient pas d'incitatif professionnel à apprendre le français.

Dans un deuxième temps, j'ai choisi de jeter un regard critique sur le contenu même du programme en vigueur. Là-dessus, mon constat est le suivant : D'abord, du point de vue andragogique ce programme n'est pas élaboré en consultation avec les apprenants. Ces derniers n'y trouvent donc pas leur compte (Knowles, 1991 ; Rivard, 2009). Déjà au niveau purement conceptuel, les exercices de préparation au test de grammaire sont appelés expression écrite alors que la formation n'inclue pas de composante écrite. Je donne dans

l'Appendice A des exemples des questions du test d'expression écrite et de compétence orale qui n'ont rien de grammatical ni de la réalité sur le terrain professionnel.

De manière générale, le contenu du programme n'insiste pas sur des tâches authentiques qui peuvent motiver les apprenants à maintenir leurs acquis et à continuer à pratiquer le français en milieu de travail. Pour commencer, au cours des réunions de service chaque employé est libre de poser la question dans la langue officielle de son choix ou celle qu'il maîtrise le mieux. Il n'y a donc aucune contrainte d'utiliser uniquement le français. Les apprenants s'efforcent simplement de réussir à leurs tests et d'obtenir les notes exigées pour leurs postes, puis ils oublient tout quitte à renouveler leur profil linguistique cinq ans plus tard quand l'exigence du niveau de compétence linguistique arrive à l'expiration. Après la formation, ils sont accueillis en anglais même par leurs collègues francophones qui ne favorisent pas l'usage du français en milieu de travail. J'ai rencontré des apprenants ayant obtenu une note élevée et à qui on a accordé l'« Exemption » de tout autre test de compétence orale. Mais trois mois seulement après la formation, ils n'étaient pas capables de former une phrase simple. D'ailleurs, lorsque ceux qui terminent à peine la formation envoient un message de remerciement à leurs enseignants, il faut compter au moins une erreur par ligne. Par manque de pratique, les apprenants perdent toute la spontanéité, la fluidité et le naturel dont certains ont fait montre durant leur formation. Le programme accuse des insuffisances. Normalement, on acquiert une langue seconde pour s'en servir dans des situations de communication réelles, mais le programme offert par l'école de la fonction publique ne répond pas forcément aux besoins de communication des apprenants. Il est plus conçu pour satisfaire au besoin de réussir aux tests qu'à celui de communication orale ou écrite.

1.3. Mes besoins de perfectionnement

Étant donné mon ambition d'apporter un matériel visant à susciter et à maintenir la motivation des apprenants, j'estime que je dois personnellement être bien outillé en matière d'élaboration de programme. Ainsi dans le cadre de mon développement professionnel, mes besoins de perfectionnement sont les suivants :

Acquérir des compétences en matière d'élaboration de programme de formation qui s'inspire de principes andragogiques. Comme je vais le démontrer plus loin, le programme étant destiné aux apprenants adultes, il va de soi que les principes andragogiques doivent en constituer le fondement.

Faire ressortir le rôle déterminant du formateur, celui qui a la capacité de rétablir la motivation perdue des apprenants (André, 2005 ; Delannoy, 2005 ; Pastoll, 2009). Ces besoins de perfectionnement permettront d'améliorer ma pratique de formateur.

1.4. Les objectifs d'apprentissage

J'ai souligné des lacunes ou des imprécisions dans le programme en vigueur. J'ai souligné également l'attitude et le comportement qui influent négativement sur le rythme d'apprentissage. Par conséquent, il est évident que les apprenants le trouvent insatisfaisant et qu'ils perdent la motivation de l'adopter comme un outil idéal pour atteindre leurs objectifs d'apprentissage. Parmi ses faiblesses on peut épingle l'inadéquation des activités qui devraient refléter les réalités expérientielles des apprenants. Le contenu ne tient pas compte de principes andragogiques, notamment ceux qui stipulent qu'un adulte apprend si la formation est en relation directe avec son quotidien ; un adulte apprend s'il évolue dans un climat favorisant la participation (Rivard, 2009). Si moi, je suis enseignant de langues de formation, cela n'est pas toujours le cas pour certains autres formateurs en ce qui a trait aux compétences professionnelles. Les autres ne sont ni professionnels de l'enseignement, ni experts en didactique de langues secondes, en sociolinguistique ou en linguistique appliquée. Certains parmi eux n'ont pas pour vocation première la formation, surtout la formation spécialisée pour adultes. Il n'y a pas d'uniformité pédagogique. Chacun y va presque de son expérience. Lorsqu'un apprenant a échoué, le Commission n'envoie pas de rétroaction aux formateurs pour leur permettre de changer leur méthode.

Mon objectif général d'apprentissage est d'élaborer un programme de formation en vue de favoriser une participation active des apprenants en classe et l'utilisation du français au travail et dans la vie de tous les jours.

1.5. Mes objectifs spécifiques d'apprentissage

Identifier et m'approprier les modèles d'élaboration de programme qui correspondent le mieux aux besoins opérationnels de mes apprenants.

Développer des activités significatives pour aider les apprenants à accroître la motivation à poursuivre l'apprentissage et l'utilisation du français langue seconde (L2) au travail et en dehors du travail.

Au plan du savoir, ces objectifs impliquent une mise à niveau de mes connaissances sur les théories d'enseignement et d'apprentissage les plus récentes ainsi que sur les concepts pivots qui s'y rattachent (Viau, 2006 ; Legrain, 2003 ; André, 1998). Au plan du savoir-être, il sera utile d'actualiser et de revisiter davantage les écrits des auteurs connus sur le rôle du formateur d'adultes, sa posture comme agent de changement (Rogers, 1971; Rogers 2003) et ses compétences en matière d'élaboration de programme (Marchand, 1982; Rivard, 2009). Au plan du savoir-faire, il faudra accroître mes propres compétences en matière d'élaboration des activités authentiques afin de raviver la motivation des apprenants à utiliser spontanément le français au travail et dans la vie sociale en général.

CHAPITRE II
LE CADRE THÉORIQUE

Tout travail intellectuel fonde sa fiabilité, son objectivité et sa rigueur sur la littérature scientifique ou les publications antérieures dans les domaines connexes. Pour ce faire, j'ai cherché à cerner la portée de concepts pivots ci-après: l'acquisition de langue seconde, la motivation et l'élaboration d'un plan de formation

2.1. L'acquisition de langue seconde

J'opère dans le domaine des langues secondes. Il apparaît donc utile de comprendre ce que l'on entend par « langue » et par « langue seconde » ainsi que le processus de son acquisition. Il existe plusieurs définitions du terme langue, mais dans le cadre de mes activités professionnelles, je retiens celle de Cook (2008) qui considère la langue comme un comportement social : la langue est un comportement social, une connaissance intellectuelle (traduction libre). Cette définition à la fois psycholinguistique et sociolinguistique veut dire qu'à l'instar de la première langue (L1) une langue seconde (L2) s'acquiert par exposition dans une situation authentique. Autrement dit, la langue n'est pas une simple collection de phrases mais bien un moyen de communication. Quant à l'expression « langue seconde », elle comprend aussi plusieurs acceptions, mais je trouve que les plus satisfaisantes sont celles offertes par Ellis (1994) et Cook (2008). Pour Ellis « langue seconde » désigne toute langue autre que la première. La langue seconde (L2) est donc celle qui joue un rôle institutionnel et social dans la communauté. Elle fonctionne comme un moyen de communication au sein d'une communauté multilingue.

Quelle est alors l'entendement de l'acquisition de langues en situation d'apprentissage? Les recherches dans le domaine de l'enseignement de langues ont démontré

que les processus d'acquisition de la langue maternelle (L1) et de la langue seconde (L2) ne sont pas identiques. Mais au lieu de m'attarder sur les différences entre ces deux processus, je rejoins plutôt White (2000) qui se demande par où commence l'apprenant de L2; quels mécanismes il utilise; et qu'est-ce qu'il réalise? (traduction libre) (White 2000). La réponse se trouve chez Krashen (1981) selon qui on peut intégrer certains principes de l'acquisition d'une L1 dans l'enseignement d'une L2. Une des différences fondamentales est que l'acquisition de L1 se déroule comme dans "un bain linguistique," c'est-à-dire sans enseignement ouvert de règles; tandis que l'acquisition de L2 est un apprentissage conscient. Ici l'attention de l'apprenant est requise. L'apprenant bénéficie de l'enseignement de règles et de la correction d'erreurs. L'apprentissage implique une interaction significative dans la langue cible, soit une communication naturelle dans laquelle les messages transmis ont préséance sur la façon dont on les transmet.

Ainsi, je vais opter pour le terme « apprentissage » dans la description du processus d'acquisition d'une L2. Cela étant, il est nécessaire d'explorer quelques mécanismes de l'acquisition du langage.

2.1.1. L'acquisition du langage : un processus de construction

Un enfant acquiert sa langue maternelle et toute autre connaissance par un processus de construction (McLaughlin, 1987). Dans l'interaction avec son entourage, il forme des hypothèses. Il teste ces hypothèses, les reformule et il met en place son système de langage. Il construit les notions à partir de son observation du monde extérieur. De même, l'apprenant adulte, au centre du processus de son apprentissage, construit ses connaissances et ses compétences pour être un apprenant actif et pour se rendre autonome. Ceci vient appuyer

l'hypothèse de la Zone proximale de développement (ZPD) de la théorie constructiviste de Vygotsky (1985). Selon cette hypothèse, l'apprenant construit ses connaissances en relation avec celles qu'il retire des autres.

2.1.2. L'opposition entre « compétence » et « performance »

En situation de l'enseignement de L2, je trouve essentiel d'aborder ces deux vocables pour souligner que l'objectif ultime de tout enseignant de L2 est de rendre ses apprenants autonomes dans la langue cible. La compétence est la connaissance des règles de la langue, alors que la performance est l'usage réelle de la langue dans des situations concrètes: C'est ainsi, dit Chomsky (1965) que nous faisons une distinction fondamentale entre compétence, soit la connaissance de la langue par le locuteur, et la performance, soit l'utilisation réelle de la langue dans des situations concrètes (traduction libre).

Abondant dans le même sens, Hymes (1972) et de Widdowson (1978) avancent une approche plus pragmatique. Celle-ci consacre le rôle ultime de la communication dans l'apprentissage de L2. La compétence linguistique correspond à la connaissance mentale de la langue; tandis que la performance désigne la capacité à employer la langue pour comprendre et communiquer efficacement et de manière appropriée dans la communauté linguistique.

Alors l'enseignement du français L2 aux fonctionnaires doit viser strictement ce rôle de moyen de communication parmi ses usagers. Il n'est donc pas normal qu'au terme d'une formation, des apprenants ne puissent pas utiliser le français dans leur milieu de travail. Le programme de français devrait mettre l'accent sur l'aspect communicationnel et doter les apprenants de la performance linguistique afin qu'ils utilisent la langue pour une

communication effective tant dans leur milieu professionnel que dans la société en général (Chomsky, 1965; Hymes, 1972).

2.2. La motivation en situation d'apprentissage

Donner une définition unanime du terme motivation n'est pas chose facile, car les avis des chercheurs divergent à ce sujet. La première raison de cette divergence d'opinions tient au fait qu'il est difficile d'observer directement la motivation d'une personne. En guise de définition, Nevid (2013) émet une explication éminemment suggestible selon laquelle le terme motivation renvoie aux facteurs qui activent, orientent et sous-tendent un comportement orienté vers un but. L'explication suggère qu'en situation d'apprentissage l'apprenant adopte une attitude vis-à-vis de la langue qu'il voudrait apprendre et que l'adoption des attitudes négatives au cours de l'apprentissage pourrait être interprétée comme une absence de motivation. Par contre, son engagement se traduit par des indicateurs tels que la présence assidue en classe, le temps investi dans la complétion des tâches et la participation (Ming-Te et Jacqueline S Eccles, 2012). Chouinard (2005) note que la qualité de l'engagement est observable dans le comportement et dans la qualité de l'apprentissage.

Comme théoricien de la motivation en situation d'apprentissage, Viau (1994) perçoit la motivation dans la perspective des élèves. Selon lui, la motivation est « un état dynamique qui tient ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » Cette définition rejoint la notion de l'engagement définie ci-haut et se vérifie dans ma pratique courante d'enseignement. En effet, des enseignants s'accordent à dire

que les apprenants non-motivés apprennent mal, tandis que ceux qui sont motivés persévèrent toujours quelles que soient les conditions d'apprentissage (Vallerand, 1994).

2.2.1. La motivation instrumentale et la motivation intégrative

Les idées de Gardner (2001) apportent une autre dimension de la motivation. Il s'agit de l'intérêt pour la langue cible. Pour lui, on ne peut pas apprendre une L2 sans s'intéresser à la langue et à la communauté qui parle cette langue. D'où le modèle à deux types de motivation: instrumentale et intégrative. Selon ce modèle, l'individu serait donc plus intégratif, plus instrumental, ou se situerait quelque part entre ces deux extrêmes. L'apprenant dit plus intégratif songe davantage à son intégration dans la communauté parlant la langue cible. L'apprenant instrumental s'engage dans l'apprentissage pour des raisons plus pragmatiques, par exemple le souhait d'obtenir un meilleur travail, plus d'argent, etc. Une étude menée par Gardner et Lambert (1972) a démontré que des apprenants intégratifs sont de meilleurs apprenants que ceux avec une motivation instrumentale. On remarque l'orientation instrumentale lorsque l'apprentissage de la langue reflète une valeur plus utilitariste. Par exemple, l'apprenant apprend le français dans le seul but d'occuper un meilleur emploi.

2.2.2. La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque

On parle de motivation intrinsèque quand on s'engage dans une activité pour le plaisir et la satisfaction à en retirer. Un individu ayant cette motivation effectue les activités volontairement. Il le fait parce qu'il s'y intéresse. Plusieurs facteurs déterminent cette motivation, mais j'en retiens trois: la curiosité pour le savoir; l'autodétermination ou le besoin

de se pouvoir choisir ses comportements et le sentiment de compétence qui est augmenté par de bons résultats atteints.

Quant à la motivation extrinsèque, c'est celle qui fait que le sujet agit dans l'intention d'obtenir une conséquence externe à son agissement. Cette motivation est donc provoquée par une force extérieure. Par exemple, l'apprenant a une promesse d'obtenir une promotion à la suite de sa formation. En situation d'apprentissage c'est sur cette motivation que le formateur peut agir.

Pour faire en sorte que l'apprenant soit autodéterminé et adopte une motivation intrinsèque, il a besoin de développer son autonomie. Boisvert (1999) définit « L'autonomie comme étant la capacité de faire des choses par soi-même. L'autonomie trouve sa source, entre autres, dans l'entourage. En situation d'apprentissage, les encouragements du formateur et des pairs sont les fruits de cet entourage. Le degré d'autonomie dépend de la compétence et la motivation de la personne concernée (Larivey, 2001). L'autonomie implique une responsabilité de la part de l'apprenant.

L'autonomie linguistique est sans nul doute le but ultime de tout apprentissage en L2. Toutefois, les techniques pédagogiques pour arriver à l'autonomie peuvent varier beaucoup selon les conditions de l'enseignement et le profil des apprenants.

2.2.3. Motivation et autonomie

L'autonomie qui engendre la motivation est donc une variable importante dans le processus d'apprentissage. Elle ne précède pas l'apprentissage mais elle s'y construit (Meirieu, 1991). On devrait favoriser surtout la motivation intrinsèque parce qu'elle rend les apprenants adultes autonomes et responsables (Nuttin, 1996). En tant que formateur, je dois en

tenir compte et essayer de la susciter et de la maintenir chez mes apprenants. Le programme de formation doit alors contenir des activités qui captivent l'attention des apprenants. Par analogie au monde du travail où Frétigne (2007) dit qu'il faut susciter « l'appétence » pour la formation chez les employés, en situation d'apprentissage le formateur a la responsabilité de « redonner de l'appétit » pour stimuler l'engagement de ses apprenants.

2.2.4. Soutenir l'autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue seconde

La planification hebdomadaire des apprenants fonctionnaires prévoit des périodes d'auto-apprentissage guidé (AAG). Cette pratique permet aux apprenants d'acquérir l'autonomie et de développer des stratégies cognitives et d'apprentissage. Or, Dans une approche visant à motiver les apprenants, l'autonomie crée l'autodétermination et l'autorégulation qui permettent de passer des facteurs extrinsèques à une motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2002).

Durant ces périodes d'AAG, les apprenants travaillent seuls à l'ordinateur. L'autonomie qu'ils développent est un des éléments nécessaires pour engendrer et maintenir la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2002). L'AAG est une stratégie pour bâtir la confiance. En appui à l'apport de l'AAG, Dörnyei (2001) donne une liste de facteurs démotivants qui pourraient être considérés comme un obstacle à l'autonomie. Il s'agit, entre autres, du manque de confiance, du niveau peut-être faible, de l'impression de stagner, et du manque de stratégies d'apprentissage.

Pour conclure, la motivation prend une place de choix dans le contexte de l'apprentissage en autonomie. L'absence de certains facteurs contextuels habituels, tels que le rôle traditionnel du formateur et le manque d'interaction avec les autres apprenants pourraient

réduire la motivation. Sans motivation, les apprenants travailleront de façon peu efficace. Ils pourraient même abandonner à tout moment l'apprentissage. On parlerait alors de l'amotivation. La meilleure façon de gérer les facteurs démotivants serait alors de chercher à engendrer un processus d'auto-régulation, de stimuler la motivation intrinsèque et de créer ainsi des apprenants plus autonomes.

2.3. Élaboration de programme de formation

Pour commencer qu'entend-on par programme de formation? Rivard (2009) dit que la conception et l'élaboration du programme dans ses étapes intervient après avoir analysé les besoins de formation. Le programme est donc un ensemble structuré des objectifs, des buts de la formation, des objectifs généraux, des objectifs opérationnels (présentés par modules). Le programme comprend aussi des tableaux qui décrivent la structure et l'articulation du programme et des données sur la durée, la sanction des études, etc. Le programme est enfin une source d'information pour les partenaires impliqués dans la formation.

Par leur caractère fonctionnel et polyvalent, les programmes de formation doivent rendre les apprenants responsables d'exécuter, avec satisfaction, des tâches ou des activités de vie professionnelle en utilisant les connaissances, les attitudes et les habiletés nécessaires (Foucault et Verreault, 1994).

Des programmes de formation dignes de ce nom doivent présenter les qualités principales suivantes:

a) **Être pertinents** : Les programmes doivent tenir compte des besoins des apprenants. Il faudrait qu'ils indiquent clairement les orientations et les buts généraux de la formation. Il est important qu'ils définissent les objectifs opérationnels et les principaux

facteurs déterminants. Ils doivent proposer des activités appropriées aux besoins particuliers des apprenants.

b) Être cohérents : Les programmes sont censés articuler et équilibrer leurs composantes. Ils devraient être bien structurés et indiquer les compétences particulières, les compétences générales, les liens entre elles, l'ordre dans lequel elles seront acquises. Ici, le concepteur devra faire preuve de créativité dans le choix des moyens à prendre pour rendre les programmes accessibles.

c) Être applicables : Les programmes doivent spécifier les modalités pédagogiques en vigueur; les ressources humaines, financières et matérielles nécessaires à la mise en œuvre des programmes; l'équilibre entre les compétences visées et le temps de formation imparti. Ils sont censés proposer une charge de travail acceptable tant pour l'apprentissage que pour l'enseignement des contenus de formation.

d) Être harmonisés : L'harmonie s'effectue à l'intérieur d'un même ordre d'enseignement ou d'un ordre à un autre, et ce, dans le même secteur de formation ou dans des secteurs différents. L'harmonisation vise à éviter la duplication des activités de formation, à reconnaître les compétences acquises et à faciliter les parcours de formation. Les compétences que les apprenants doivent acquérir sont reliées aux objectifs opérationnels du programme et donnent un sens concret à l'apprentissage. Elles englobent la capacité à utiliser un langage approprié dans un contexte donné ou une situation de communication appropriée. Une des particularités du programme que je propose est de pouvoir doter les apprenants de connaissances pragmatiques, fonctionnelles et sociolinguistiques, en vue d'utiliser

adéquatement la langue dans le contexte professionnel et social en général. A ces connaissances doivent s'ajouter celles des aspects culturels de la langue cible.

Par exemple, dans la situation d'un rendez-vous manqué, les apprenants devront savoir que l'usage d'expressions courantes d'excuse peut inclure l'expression d'excuse même (« je suis désolé »), suivie d'une reconnaissance de responsabilité, d'une justification ou une explication (« j'ai manqué mon rendez-vous de 14 heures cet après-midi pour des raisons indépendantes de ma volonté »), et d'une formulation indirecte d'une demande délicate (« je me demandais si je pourrais obtenir un autre rendez-vous à votre meilleure convenance). L'harmonie se reflètera dans la complexité et le degré de formalité et de politesse, compte tenu des facteurs tels que le statut, le rôle social des interlocuteurs et selon que l'excuse est formulée par écrit ou oralement. (NCLC, 2012; Bae, 2012; Grandcolas, 2000). L'harmonie se reflètera aussi dans le lien entre les actes de communication et les habiletés associées à chaque acte de communication (Compréhension de l'oral, Expression orale, Compréhension de l'écrit, Expression écrite) et selon le niveau des apprenants (A, B, C) (NCLC, 2012).

2.3.1. L'enseignement non formel

A-t-on besoin de programme en situation de formation continue d'adultes ou de formation non formelle ? Habituellement, l'apprentissage informel ne nécessite pas de programme parce qu'il n'est pas le fruit d'une planification mais le sous-produit d'autre activité. Mais dans un enseignement non formel, on peut avoir une forme de programme parce qu'il est prévu un contenu de la formation, les moyens nécessaires, les lieux et la durée de réalisation. Bien sûr, les objectifs, les types de publics peuvent déterminer les formes à donner à ce programme.

Rogers (1992) définit l'enseignement non formel en se basant sur les caractéristiques ci-après. C'est un enseignement individualisé ; ouvert à tous les groupes d'âge, mais principalement aux adultes; destiné à une application immédiate; doté d'un contenu modifiable et intégré; sans sélection d'entrée; donné dans des lieux divers, non structuré en sections; continu, sans terme fixe; tirant sa valorisation des changements obtenus.

2.3.2. L'apprentissage

Tout programme d'enseignement ou de formation a pour finalité de faire acquérir aux apprenants la connaissance de la matière enseignée. Il vise donc à faciliter l'apprentissage. Ainsi, l'objectif principal de l'élaboration d'un programme est de construire une série d'activités, d'expériences permettant d'apprendre. Mais qu'entend-on par apprentissage ?

Pour Rivard (2009), il se dégage un consensus quant à l'idée que l'apprentissage est un processus par lequel les individus acquièrent de nouvelles connaissances (savoir), de nouvelles habiletés (savoir-faire) et de nouvelles attitudes (savoir-être). En ce qui a trait

l'apprentissage des adultes, Knowles dit que la difficulté de le définir tient au fait que le vocable revêt au moins trois significations. Au sens le plus large, il décrit le processus par lequel les adultes accèdent à leur développement personnel, seuls et au contact avec les autres. Ainsi, par leurs expériences et leur maturité, les adultes acquièrent des nouvelles connaissances, la compréhension, des habiletés, des attitudes, des intérêts et des valeurs. Au sens plus technique, l'apprentissage des adultes comprend une série d'activités organisées par des institutions de formation dans le but d'atteindre des objectifs spécifiques de formation. Il s'agit, entre autres mais sans s'y limiter, des cours, des ateliers, des groupes de discussions guidées, des conférences. Le troisième sens est une combinaison des deux premiers sous la forme d'une pratique sociale qui vise à doter les adultes de capacités de devenir des meilleurs agents de développement et de devenir plus productifs en milieu de travail.

2.3.3. La participation des apprenants au programme

Après avoir discuté du concept d'apprentissage, j'aimerais parler de la participation à l'élaboration de programme. Surtout dans le domaine de formation non formelle où la clientèle est composée de personnes qui viennent avec leurs expériences et leurs objectifs précis, on ne peut pas concevoir un programme sans la participation des intéressés. Ici le terme participation signifie exactement le fait d'associer dans la mesure du possible les participants au processus de leur formation. Ils ont été consultés. Ils doivent avoir un mot à dire sur ce qu'ils veulent apprendre, quand, comment, et dans quel ordre. En d'autres termes, il faut souligner l'implication active des bénéficiaires dans les différentes étapes de l'élaboration du programme : sa préparation, sa réalisation et son et son évaluation (Rogers et al., 2002).

La participation voudrait surtout dire que les intérêts et les expériences des apprenants sont pris en considération. Ces expériences font partie de la connaissance, de savoir-faire, de valeurs et d'attitudes des apprenants. Ainsi l'approche participative concourt à leur développement global (Rogers et al., 2002).

La participation a pour avantage de motiver les apprenants, car ils ont le réel sentiment que la formation est leur propre « action », que le matériel est approprié et que le processus d'apprentissage est continu (Rogers et al., 2002). D'où, l'idée d'une élaboration participative, c'est-à-dire qu'il est souhaitable que le programme soit élaboré avec la participation des personnes intéressées. Le but de l'élaboration participative de programmes n'est pas seulement de réunir le maximum d'expériences et d'opinions afin de mieux atteindre les objectifs de l'enseignement. Le but est aussi de s'assurer, dès le départ, que l'absence d'une des parties intéressées ne va pas entraîner moins d'engagement et de motivation.

Cela étant, je vais mentionner ci-après en quelques mots que ce programme dont l'élaboration requiert la participation active des apprenants représente une course durant laquelle ces derniers vont user de leurs expériences pour se motiver davantage à poursuivre l'apprentissage.

2.3.4. L'itinéraire pédagogique

En situation de formation, le responsable est souvent amené à élaborer un programme ou un itinéraire pédagogique. L'itinéraire pédagogique est donc l'ensemble des expériences et des activités à accomplir pour que l'apprenant « achève sa course » et pour qu'il atteigne son but (Rogers et al. 2002). L'itinéraire pédagogique inclut le programme à étudier ainsi que tout

ce qui est à réaliser durant le parcours éducatif, y compris les activités en dehors de la salle de classe. L'itinéraire peut être représenté par la ligne schématisée ci-après :

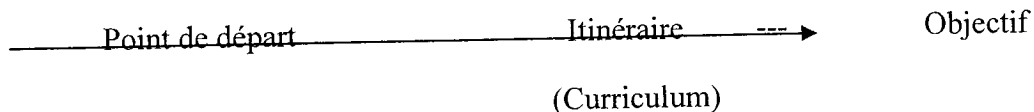


Figure 1. Itinéraire pédagogique, concept équivalent du parcours d'un coureur ou d'un cavalier en vue d'atteindre le but de la course (Rogers et al. 2002).

L'itinéraire pédagogique est donc le processus par lequel les apprenants acquièrent le savoir de façon active. Plus vaste qu'un programme, l'itinéraire pédagogique traite du contenu et des méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Il précise les buts et objectifs à atteindre et les moyens d'en mesurer l'efficacité. L'itinéraire pédagogique inclut les activités en classe et le contexte d'apprentissage.

Dans un contexte non formel, l'apprentissage doit se dérouler sous forme d'échange de perceptions et d'expériences. Les participants apprennent les uns des autres. Le formateur aussi apprend quelque chose de ses apprenants.

2.3.5. Le programme de référence

Contrairement à l'itinéraire pédagogique, le programme de référence est une liste de matières ou de sujets à enseigner (Rogers et al. 2002). C'est une liste du contenu des cours. En général le programme ne précise pas de quelle manière ni pourquoi les matières doivent être présentée.

Toutefois, il serait important de faire la distinction entre la notion de programme de formation et celle d'activités de formation. Le programme énonce les principales orientations

de la formation. Les activités de formation visent à atteindre les objectifs définis, en conformité avec les besoins identifiés. Le programme doit prendre en compte la situation à améliorer. Il doit refléter les besoins du public cible et les réalités de son contexte de réalisation (les structures, les ressources, les contraintes, etc.). Il doit contenir des activités pour atteindre les objectifs. Il doit aussi contenir des critères de son évaluation.

Dans le cadre de mon développement professionnel, je me suis fixé deux objectifs spécifiques : celui d'identifier et de m'approprier les modèles de programme mieux adaptés aux besoins opérationnels de mes apprenants, et celui de développer des activités significatives pour les aider à acquérir les niveaux de compétences langagières exigés pour leurs postes. Je crois bien atteindre ces objectifs en ayant recours aux ressources disponibles. Pour ce faire, je me suis ressourcé auprès des auteurs qui font autorité en matière d'élaboration de programme et de développement d'activités. Je les présenterai sous forme de synthèse dans le chapitre cinq.

Après avoir posé le cadre théorique, le moment vient d'explicitier la méthodologie à laquelle j'ai eu recours pour pouvoir atteindre mes objectifs généraux et spécifiques d'apprentissage.

CHAPITRE III
LA MÉTHODOLOGIE

Sous le thème « Élaboration de programme », j'ai fait la connaissance des écrits de plusieurs auteurs connus en la matière. Mais compte tenu de mes objectifs de développement professionnels, j'ai eu à faire un tri sélectif. Mon choix est donc tombé sur des auteurs qui traitent spécifiquement de la formation adulte. Le rapprochement aux principes andragogiques et l'esprit pragmatique des modèles ont grandement guidé mon choix.

Pour trouver ces auteurs, je me suis servi des outils tels que les moteurs des recherches Google Scholar, Eric, la Bibliothèque, les archives. J'ai également utilisé des mots clés comme apprentissage, formation adulte, acquisition de langue seconde, et motivation. Ainsi, j'ai pu recenser cinq modèles de l'élaboration de programmes. Les cinq modèles ont en commun le fait qu'ils s'inspirent des principes et pratiques de l'apprentissage adulte (Caffarella, 2002; Rogers, 2003). Mais pour des raisons d'efficacité, j'en ai retenu deux qui se distinguent par leurs similitudes. Il s'agit de ceux de Marchand (1997) et de Rivard (2009). Je les ai retenus aussi en raison de leur caractère pratique et la facilité de les appliquer dans le contexte de formation d'adultes. Les deux modèles se recourent. En effet, le point 1 est le même dans les deux modèles. Les points 3 et 7 chez Marchand correspondent au point 2 chez Rivard et le point 8 chez Marchand équivaut au point 4 chez Rivard. Dans son modèle, Marchand ajoute la détermination des objectifs, c'est-à-dire la traduction des attentes en objectifs précis. Elle parle aussi de trois modes de communication pédagogique en indiquant trois éléments importants: la matière à enseigner, le groupe-cible et les moyens techniques à employer. Son modèle linéaire permet ainsi de construire les activités en fonction des

indicateurs de réussite et des résultats attendus. Les deux modèles sont résumés sous la forme de Tableau 1 ci-après :

Tableau 1

Tableau comparatif de modèles de formation.

Étapes du modèle Marchand (1997) vs étapes du modèle Rivard (2009)

- | | |
|---|---|
| 1. L'analyse des besoins; | 1. L'identification et analyse des besoins; |
| 2. La détermination des objectifs; | 2. Planification et conception de la formation; |
| 3. Le choix et la séquentialisation du contenu; | 3. Diffusion de la formation; |
| 4. la conception des mécanismes d'évaluation; | 4. Évaluation et suivi post-formation |
| 5. Le choix des stratégies; | |
| 6. Le choix des moyens techniques; | |
| 7. L'élaboration du programme de formation; | |
| 8. L'évaluation et l'ajustement du programme: L'identification des moyens d'évaluation si le programme était mis à l'essai. | |

Pour atteindre mon objectif général d'apprentissage qui est celui d'élaborer un programme de formation, je voudrais passer en revue les étapes des deux modèles pour souligner leur impact sur l'élaboration de mon propre programme de formation.

3.1. Étape 1 : L'analyse des besoins

Comme formateur, à cette étape, je ne vais pas me soucier de «quoi» enseigner mais plutôt de «pourquoi» l'enseigner. Je crois connaître le problème et sa cause. L'effritement de la motivation des apprenants semble être le problème, l'obsolescence du programme actuel en serait la cause. Je vais alors élaborer des activités de formation qui répondent aux besoins des fonctionnaires concernés (Rivard, 2009). En plus, puisqu'ils sont des adultes je vais impliquer les apprenants dans leur apprentissage en les laissant se prononcer sur le contenu du programme. (Knowles, 1991).

Ainsi au moyen des échanges individuels avec mes apprenants, j'ai identifié leurs besoins et noter que le contenu du programme actuel de formation ne prend pas en compte leurs réalités professionnelles. Par exemple, les apprenants ont besoin de savoir rédiger des notes de service, mais le programme de formation ne leur offre pas cette habileté. Si Kolb (1984) dit que l'apprenant adulte vient à l'apprentissage avec ses expériences antérieures alors je vois mal qu'on exclue la composante expression écrite alors que la rédaction fait partie de la description des tâches de certains employés.

3.2. Étape 2 : La détermination des objectifs

Toute activité de formation vise un but à atteindre. Dans mon cas, il est question de préciser à quoi ce programme de formation veut aboutir en termes d'objectifs généraux, spécifiques et opératoires. Mon objectif général est de réviser le programme existant et de proposer un outil mieux adapté aux besoins et à un meilleur engagement des apprenants dans l'apprentissage du français Langue seconde. Tandis que l'objectif spécifique est de développer chez les apprenants le goût de la langue et de la culture orale et écrite. Cet objectif pourrait

être atteint grâce aux outils authentiques et aux différents types de supports médiatiques de la langue et de la culture francophones, tels que les articles de presse, les documents audiovisuels, les essais, les interviews écrites et orales, les tableaux, les statistiques, les chansons, les publicités, les caricatures, les romans, les poésies, les jeux.

Comme objectifs opératoires, le programme que je propose vise à :

- Créer des tâches comprenant les quatre habiletés langagières;
- Diversifier les activités en les modelant sur les principes andragogiques.

3.3. Étape 3 : Le choix et la séquence du contenu

Cette étape reflète la nature même du programme conçu en trois niveaux. Ainsi, les tâches seront présentées suivant les compétences requises. En effet, les activités que je propose couvrent les quatre habiletés langagières nécessaires pour que les apprenants réalisent leurs tâches quotidiennes : expression orale, compréhension orale, compréhension écrite et expression écrite. Je vais m'inspirer des deux documents, Les Niveaux de compétence linguistique canadienne (NCLC, 2012), Français langue seconde et le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL, 2010). Pour deux raisons principales. D'abord parce que l'un et l'autre sont fondés sur huit prémisses dont la première stipule que la langue étant axée sur la communication, la compétence communicative doit être orientée vers des fonctions langagières. Ensuite, parce qu'ils réaffirment leur attachement à l'approche andragogique qui met l'apprenant au centre de la démarche d'apprentissage et qui favorise la liberté pour apprendre ou l'auto-apprentissage. Cette approche consacre donc l'enseignant dans le rôle de guide et de planificateur d'activités significatives. A titre d'exemple, pour présenter la tâche « Rédiger une note de service pour

annoncer un changement d'horaire de travail », le formateur visera les besoins d'apprentissage suivants : vocabulaire spécifique, grammaire, structure de paragraphe (style épistolaire), prononciation, lecture. A l'approche communicative, le CECRL ajoute à l'approche actionnelle parce que dans son processus d'apprentissage et dans son rôle d'acteur, l'apprenant en classe est appelé à performer dans l'action.

3.4. Étape 4 : La conception des mécanismes d'évaluation

Pour déterminer les points forts, les points faibles ainsi que l'efficacité des activités, je baserai l'évaluation sur l'assimilation des indices à observer au cours de la formation et les indices à observer au cours du suivi, conformément aux objectifs de chaque activité. Les plans de formation repris dans l'Appendice E contiennent des descripteurs qui relèvent ces indices.

3.5. Étape 5 : Le choix des stratégies

Comme les deux guides d'apprentissage de langues secondes privilégient les approches communicative et actionnelle et qu'il s'agit exclusivement des adultes, j'opte pour l'enseignement interactif, les discussions en équipe, les classes de groupe pour favoriser les échanges. Mais il n'est pas exclu de faire des auto-apprentissages guidés (AAG) pour répondre aux besoins individuels.

3.6. Étape 6 : Le choix des moyens techniques et des modes de communication pédagogique

Marchand (1997) parle de trois modes de communication pédagogiques, le mode interactif dans lequel il s'établit des échanges formateur-apprenants; le mode diffusionnel par lequel le savoir est transmis à distance grâce à des médias électroniques, et le mode latent où l'apprenant apprend par lui-même. Étant donné qu'il n'existe pas d'approche parfaite, chacun

de ces modes peut être utilisé selon le style de formation qui répond le mieux aux besoins des apprenants.

3.7. Étape 7 : L'élaboration du programme de formation

A cette étape, je vais sélectionner les activités en fonction des résultats de l'analyse des besoins. Ainsi, je vais incorporer les sujets qui intéressent les apprenants. Le programme contient alors le contenu linguistique, les tâches, les points de langue, les activités d'enrichissement et les ressources. La formation s'effectuera en fonction de la durée fixée à l'avance.

Comme je l'ai indiqué ci-haut, le programme sera inspiré des Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC, 2012) et du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL, 2010), en raison de diverses similitudes entre ces deux manuels guides et le programme de formation linguistique de la fonction publique fédérale. Les NCLC (2012) et le CECRL(2010) contiennent respectivement 12 et 6 niveaux subdivisés en trois stades correspondant aux trois niveaux de la formation linguistique des fonctionnaires, soit le A, débutant, le niveau B, intermédiaire et le niveau C, avancé. Comme dans les NCLC, je vais intégrer les quatre compétences dans chaque niveau en veillant à ce que la progression de compétences requises aille du moins exigeant au plus exigeant. Ainsi au niveau A, les compétences requises doivent permettre de communiquer dans des situations courantes d'intérêt personnel immédiat, mais dans des contextes non exigeant d'utilisation de la langue. Au niveau B, les apprenants auront les compétences requises pour leur permettre de fonctionner de façon plus autonome dans des situations quotidiennes sociales, du travail et des contextes modérément exigeant d'utilisation de la

langue. Au niveau C, les compétences requises le seront pour communiquer de manière efficace. A chacun de niveaux, les formateurs pourront présenter des tâches langagières adaptées à leurs audiences et selon les besoins de leurs apprenants.

3.8. Étape 8: L'évaluation et l'ajustement du programme

Pour évaluer la pertinence et l'efficacité, il faut le soumettre à une évaluation. Dans la situation d'apprentissage des fonctionnaires, il existe des évaluations internes appelées vérification des acquis (VDA) et des tests de progrès. Ces évaluations formatives renseignent sur le progrès réalisé par les apprenants en cours de formation. Mais les indicateurs formels demeurent les résultats aux tests de compétence linguistique de la Commission de la fonction publique.

3.9. Limites de mon essai

Cet essai n'a pas la prétention d'être un manuel scolaire. Il se veut un exercice réflexif à une problématique de développement professionnel personnel. Il ne prétend pas faire le portrait exhaustif des défis de l'enseignement du français L2. J'ai voulu démontrer la pertinence d'un programme de formation susceptible de raviver l'intérêt des apprenants et de redonner le goût de l'apprentissage à ceux qui semblent avoir perdu leur motivation. Les activités qui constituent l'Appendice E le sont à titre exemplatif et reflètent les préoccupations d'un enseignant à l'égard de ses apprenants. Le programme se limite aux apprenants adultes en apprentissage du français L2. Il ne présente pas un programme de formation universelle. Donc il ne sera pas question de le mettre à l'essai ni d'aller jusqu'à l'étape de l'évaluation. Je laisserai le champ libre aux formateurs intéressés de tester le programme chez leurs apprenants et d'évaluer leur performance.

Après avoir explicité les étapes de ma procédure méthodologique, je voudrais aborder le chapitre 4 qui présente un tableau synthétique des auteurs dont je me suis inspiré dans la poursuite de mes objectifs. Je dois souligner la nécessité de faire un choix des deux auteurs en raison de l'aspect le plus pratique de leurs modèles de programme. Je compléterai le chapitre par une section sur le rôle du formateur dans la gestion et l'animation du programme de formation.

CHAPITRE IV

LA SYNTHÈSE DES ÉCRITS SUR LES MODÈLES DE PROGRAMMES

ET LE RÔLE DU FORMATEUR

Introduction

Le présent chapitre est composé de deux sections. La première présente une recension synthétique des écrits de certains auteurs ayant traité de modèles de l'élaboration de programmes. La lecture m'a permis d'effectuer une analyse réflexive et critique de modèles de programme de chacun des auteurs. Cette synthèse m'a amené à choisir les deux modèles les plus efficaces dans le contexte de mon développement professionnel. Dans la deuxième section, j'ai jugé opportun de faire la place au formateur en tant que l'animateur principal de la formation. Le formateur un acteur incontournable dans le processus de formation. Son rôle est capital. Il est indispensable de faire ressortir la posture du formateur dans cette entreprise de formation.

4.1. Synthèse des écrits

Après la recension des écrits, je suis parvenu à établir le constat ci-après :

Marchand (1997)

Je trouve son modèle de programme clairement défini. Ses points forts sont les suivants : Il est structuré en sept étapes, il analyse les attentes et les compétences acquises. Parmi les moyens techniques qu'elle propose, il y a le mode interactif qui favorise les échanges entre participants. Je dirais que son seul point négatif est la longueur. L'auteure aurait pu présenter son modèle de façon plus synthétique.

Caffarella (2002)

Le fait d'être interactif et flexible constitue un point positif. Le fait de n'imposer aucune contrainte concernant l'ordre des étapes à suivre est un autre point

fort. Mais comme faiblesse, je relève le fait qu'il n'envisage aucun point de départ ni d'arrivée. Cela pourrait être matière à confusion.

Rivard (2009)

Il offre quatre étapes dans le développement du cycle de formation : l'identification et l'analyse des besoins de formation ; la planification et la conception de la formation ; la diffusion de la formation, l'évaluation et le suivi post-formation. Ceci est un point positif, car le modèle est plus facile à appliquer que celui de Marchand. Mais d'être moins détaillé pourrait donner des difficultés à un formateur inexpérimenté.

Knowles (1980)

Comme nous sommes dans le domaine de la formation des adultes, le fait que le modèle s'imprègne de principes andragogiques est un atout. Le modèle souligne le concept de l'adulte comme apprenant actif et de la création d'un bon climat d'apprentissage. Ces principes influent sur la qualité et le contenu des activités. Comme point négatif, je pourrais relever le silence quant au nombre d'étapes à suivre.

Kolb (1984)

Cette théorie met de l'avant l'apprentissage expérientiel. Autre point positif : les activités devront tenir compte de l'adulte comme apprenant qui vient à l'apprentissage avec ses expériences antérieures. Mais point négatif, le modèle n'indique pas le nombre d'étapes à suivre.

Ces modèles peuvent être schématisés dans le tableau ci-après :

Tableau 2

Synthèse des écrits sur le modèle d'élaboration de programmes

	Marchand (1997)	Caffarella (2002)	Rivard (2009)	Knowles (1980)	Kolb (1984)
Nom de la théorie	Modèle interactif	Modèle interactif	Développement du cycle de formation	Modèle de Knowles	Apprentissage expérientiel
Concepts principaux	Analyse des attentes et des compétences acquises. Favorise les échanges entre participants.	Flexibilité (ni point de départ ni point d'arrivée) Synthèse des descriptions classiques et plus récentes. S'inspire des principes et pratiques de l'apprentissage adulte. Expériences pratiques sur le terrain. N'impose aucune contrainte quant à l'ordre des étapes.	Identification et analyse des besoins. Planification et conception. Diffusion. Évaluation et suivi post-formation.	Principes andragogiques. Adulte comme apprenant actif. Création d'un bon climat d'apprentissage. Influence des principes sur la qualité et le contenu des activités.	Activités devant tenir compte de l'adulte comme apprenant avec ses expériences antérieures.
Étapes	7 étapes	11 étapes	4 étapes		
Validation					

Ce tableau fait ressortir les éléments dont j'ai pu me servir pour déterminer le choix de modèles de programme de formation. Dans le chapitre 5, je vais poser le fondement de ce programme complété par les exemples d'activités présentées dans l'Appendice E.

Après avoir choisi mes modèles d'élaboration de programmes, je voudrais m'attarder sur le rôle du formateur en tant qu'animateur du programme dans la section qui suit.

4.2. Le rôle du formateur dans le programme proposé

Cette section a pour but de mettre en évidence l'apport du formateur et sa responsabilité d'aider les apprenants à acquérir les niveaux de compétences langagières décrites dans le programme afin de satisfaire aux exigences de leurs postes. Le formateur a pour rôle crucial de promouvoir l'apprentissage et le changement. Pour être passé lui-même par ce processus de transformation, il peut apporter le changement chez les autres. Ils sont les personnes les plus impliquées au quotidien dans la mise en œuvre du programme. Les formateurs connaissent mieux que quiconque les personnes engagées dans la formation, leurs styles d'apprentissage et leurs besoins futurs (Rogers, 2003).

Cependant, il se dégage un constat bien malheureux. C'est celui de voir que les enseignants et les formateurs sont souvent tenus à l'écart du processus de préparation des programmes d'enseignement (Rogers et al., 2002). Dans la plupart des cas les enseignants et les formateurs suivent un programme et utilisent un matériel que d'autres ont préparé. Cette mise à l'écart de formateurs et l'impression qu'ils ne sont pas les maîtres d'œuvre de ce qu'ils enseignent peuvent démotiver et diminuer leur enthousiasme et leur engagement personnel. Cela pourrait expliquer l'inefficacité du programme de formation que je mets en cause dans mon Essai.

De l'autre côté, il est parfois vrai aussi que certains enseignants et formateurs n'emploient pas toujours les méthodes d'enseignement ou d'apprentissage les plus appropriées. En effet, bon nombre de spécialistes dans d'autres domaines qui se retrouvent dans l'enseignement du français L2 n'ont jamais eu de formation en didactique de la langue. Ceux-là accordent plus d'attention au contenu de leur enseignement qu'aux méthodes.

Mais, il reste que le formateur est un intervenant clé dans l'entreprise de l'enseignement ou l'apprentissage. Son rôle est déterminant et incontournable. En tant que formateur, je sais qu'un apprenant adulte est conscient du changement dans sa vie en général et dans sa vie professionnelle en particulier. Il est conscient que ce changement qualitatif s'acquiert par l'apprentissage continu qui procure le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Ensuite, dans les conditions idéales d'éducation librement consentie, c'est-à-dire dans un climat d'apprentissage favorable, le formateur joue un rôle multiple. Je m'en vais passer en revue certaines caractéristiques de ce rôle.

4.2.1. Il est aide, facilitateur et guide

L'andragogue, le formateur d'adultes, doit offrir des situations d'apprentissage permettant d'atteindre les objectifs. Pour cela, il doit entrer en relation d'aide. Il joue le rôle de guide. Il ne trône pas comme l'enseignant dans la pédagogie traditionnelle, mais il négocie constamment avec l'apprenant, car ce dernier est l'acteur principal de sa propre formation. Dans sa posture du donner et du recevoir, le formateur fixe les règles du jeu. Mais il est toujours à l'écoute de l'apprenant. Il favorise son auto-apprentissage. Dans les relations apprenant-andragogue, le premier apporte la sincérité, l'honnêteté, et l'ouverture au changement ; tandis que le second apporte son appréciation, son intégrité et son ouverture. Les

deux partagent le respect mutuel, la responsabilité et l'engagement mutuel. (Rogers, 2003; Knowles, 1984)

Le formateur fournit un environnement d'apprentissage ouvert, riche de possibilités d'apprentissage. Il fournit des conditions physiques confortables et favorables à l'interaction. Il aide les apprenants à appliquer l'apprentissage à leur expérience (Rogers, 2003).

Le formateur informe et facilite. Souvent l'apprenant exprime le motif sans connaître suffisamment les exigences de l'objet d'apprentissage. Alors, ensemble avec l'apprenant, le formateur détermine les objectifs et les opérationnalise en fonction de la nature de l'objet. C'est-à-dire ils mettent au jour les meilleures conditions et moyens pour un apprentissage rapide et efficace.

Le formateur doit faire montre de sa capacité d'aide en mettant à sa disponibilité les meilleures conditions et les outils susceptibles de rendre l'apprentissage plus efficace. Il doit le conduire à une certaine autonomie et à l'autodidaxie ou l'art d'apprendre par soi-même. Ce mode d'apprentissage est le mieux adapté aux adultes. L'apprenant adulte est entièrement responsable de son apprentissage, dans une liberté d'action et dans l'autonomie (Tremblay, 1986). C'est ici qu'intervient la notion d'apprendre à apprendre, chère à Rogers (1992).

En fait, le formateur aide l'apprenant à prendre conscience de sa façon la plus efficace d'apprendre. Il lui favorise des occasions d'apprendre de façon réfléchie. En d'autres termes, il lui fournit des techniques d'apprentissage, notamment celles qui consistent à rechercher les connaissances par eux-mêmes. Ceci permet aux apprenants de prendre conscience qu'il faut être actif pour apprendre efficacement. Ainsi par exemple dans le domaine de l'apprentissage de langues secondes, ils arriveront à comprendre que commettre

des erreurs fait partie de l'apprentissage. L'apprenant adulte acquiert des connaissances pour résoudre ses propres problèmes et pour son intérêt personnel. Alors, il faut l'encourager à les conquérir par lui-même. C'est pourquoi Md Anisur Rahman (1993) dit que dans la recherche et la découverte des connaissances on est stimulé et assisté mais non pas enseigné.

L'évolution des méthodologies et de la pédagogie a fait changer considérablement la posture du formateur. En classe, ce n'est plus lui le point focal. Il n'est plus le centre des interactions. Mais il favorise l'apprentissage grâce au climat de confiance qu'il instaure. Faisant appel à ses connaissances de concepts et de courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage, il pourra faire des choix sur les approches à préconiser devant des situations données et à incorporer dans ses styles d'enseignement pour satisfaire aux besoins réels des apprenants.

C'est dire donc qu'en situation réelle d'enseignement-apprentissage, le formateur n'a pas d'approche privilégiée ou exclusive. Il fera plutôt une intégration des différentes approches andragogiques dans le meilleur intérêt de ses apprenants.

Dans le tableau ci-après, on perçoit ce rôle d'animateur d'apprentissage. Le formateur réalise ce rôle par les relations qu'il crée avec les apprenants. C'est ainsi qu'il peut faciliter l'apprentissage. En mettant en place une pédagogie socioconstructiviste, il permet la construction et l'intégration de savoirs par les apprenants. L'accent n'est pas mis sur le contenu mais plutôt sur la capacité d'inciter l'apprenant à créer ses propres stratégies d'un apprentissage efficace.

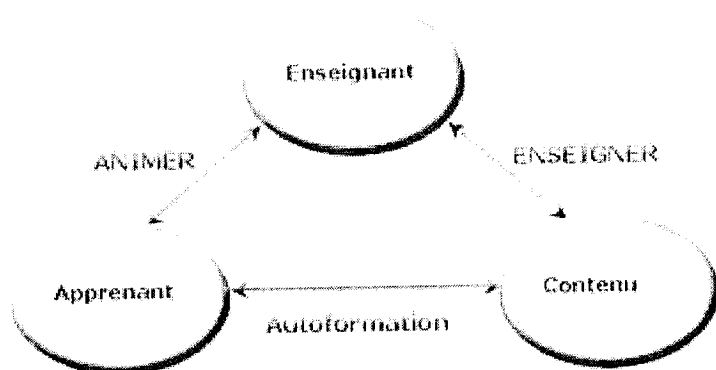


Figure 3. Schéma adapté du Triangle pédagogique de Jean Houssaye (2000)

4.2.2. Le rôle de personne-ressource

Ce rôle est complémentaire au précédent dans ce sens que la transmission du savoir suppose un intervenant humain qui oriente le processus d'apprentissage. Comme personne-ressource, le formateur va consacrer plus de temps aux personnes qui ont des difficultés. Il prend en compte les niveaux et le style d'apprentissage.

Ainsi, outre un savoir à faire acquérir et des compétences à mettre en œuvre pour faire apprendre à apprendre, le formateur doit aussi être en mesure de déterminer les défaillances dans les apprentissages et choisir la méthode de transmission qui convient le mieux.

Comme personne-ressource, le formateur a la responsabilité de favoriser l'apprentissage de la langue par la qualité et la fréquence des échanges en classe. Il doit agir comme un acteur jouant la pièce « Formation » (Meirieu, 1991).

4.2.3. La relation enseignant-apprenant

La littérature sur le contexte social de l'éducation (Minuchin and Shapiro, 1983) rapporte le rôle déterminant de l'enseignant-leader qui oriente les types d'interactions et l'impact de la qualité des relations avec ses élèves en classe. L'enseignant crée un climat social favorable à l'apprentissage. Grâce à ce climat positif et chaleureux, l'élève développe un sentiment de bien-être psychosocial (Fredricksen et Rhodes, 2004 ; Brewster et Bowen, 2004) qui influe sur son engagement et sa persévérance. Ces auteurs estiment qu'une relation enseignant-élève positive peut inciter les élèves à participer activement à des sujets qui ne seraient pas nécessairement de leurs intérêts. La chaleur des échanges de l'enseignant avec les élèves établit cette relation positive (Murray, 2002 ; Knesting et Waldron, 2006). Selon Bowen et Bowen (1998). Le soutien de l'enseignant a un impact très direct sur l'engagement scolaire. L'engagement prédit fortement le succès scolaire. Au nombre des auteurs qui soutiennent l'engagement comme élément à la réussite on peut citer Tucker et al. (2002) ; Klem et Connell (2004).

En formation adulte aussi, l'importance des relations entre les apprenants et les enseignants joue sur la qualité de la motivation et des expériences d'apprentissage. Parlant de la motivation à apprendre, Brophy (1998) dit que les enseignants, en tant qu'agents de socialisation, ont le pouvoir d'influencer la qualité des expériences sociales et intellectuelles en créant des contextes qui stimulent la motivation et l'apprentissage en classe (Ames, 1992).

Plusieurs auteurs mettent en valeur ce rôle de formateur. Pour enrichir la vie de ses apprenants, le formateur développe une certaine passion pour l'enseignement. Le rôle du formateur est de favoriser la motivation de l'élève, de faciliter ainsi le progrès et

l'apprentissage et de contribuer au développement de l'individu en situation d'apprentissage (Cuq et Cruca 2003 ; Rogers, 1983).

En tant que professionnel de l'apprentissage, le formateur peut analyser le moyen de faire acquérir des connaissances et des savoirs à l'individu. C'est le formateur qui déclenche les initiatives et encourage les échanges mutuels qui vont dans le sens de l'idéologie d'aider à apprendre. Le formateur peut notamment jouer sur la motivation extrinsèque et aider l'apprenant à aller de l'avant dans son apprentissage (Meirieu, 1991).

Pour motiver l'apprenant, le formateur doit l'amener à acquérir des connaissances et des stratégies pour bien gérer son apprentissage, son autorégulation et ainsi développer un sens du contrôle de sa performance. L'autorégulation est définie comme la capacité à mobiliser, diriger et soutenir son propre effort d'instruction (Zimmerman, 1995). Ce faisant, l'apprenant cherche à adapter son comportement social aux conditions d'apprentissage et de développer des qualités nécessaires pour acquérir les compétences essentielles à cet apprentissage (Pascal, 2012). L'autorégulation influe significativement sur l'automotivation ou la motivation qui vient de l'intérieur de l'individu lorsqu'il développe une certaine conscience et la fierté d'atteindre un but.

Les études ont démontré que les adultes résistent souvent légitimement au changement. Compte tenu de leurs expériences, ils aimeraient décider de leur apprentissage. Ils n'aimeraient pas que d'autres décident à leur place. Mais le rôle du formateur est justement de travailler sur cette résistance.

Meirieu (1999) dit que si l'individu devrait décider de sa propre éducation il serait déjà éduqué. C'est pourquoi, le formateur a la responsabilité de travailler avec et sur cette

résistance et donc de repenser ses méthodes pédagogiques en fonction du public auquel il est confronté. Il doit suggérer des situations variées, riches, authentiques et stimulantes.

4.2.4. Le rôle de respect des et envers les apprenants

Le formateur doit respecter les différences individuelles de ses apprenants. Ce respect consiste à les traiter tous d'une façon équitable (Knesting et Waldron, 2006 ; Viau 2004) et à leur accorder des interactions respectueuses (Murdoch, 1999. Autrement dit, les interactions peuvent être dans le sens enseignant-apprenants (verticales), apprenants-apprenants (horizontales) ou par groupe-classe, en dyade ou par petits groupes. D'autre part, le formateur doit démontrer son respect envers les apprenants, envers leurs objectifs personnels. Le formateur doit prendre en compte leurs capacités d'apprendre, leurs états d'esprit, leurs sentiments dans le contexte de l'apprentissage. En fait, il introduit la dimension humaniste dans le processus.

Soulignant à sa manière ce rôle de respect, Marchand (1997) dit qu'un climat de respect mutuel facilite l'apprentissage. Pour sa part, Knowles (1984) aussi dit qu'un environnement respectueux et informel, propice à la collaboration favorise l'apprentissage.

Dans *Liberté pour Apprendre ?*, Rogers (1983) encourage les enseignants à respecter la personnalité des apprenants. Il dit, en effet, qu'il est illogique de penser enseigner n'importe quoi à quelqu'un. Son expérience professionnelle rapporte des réactions d'étudiants reconnaissants et satisfaits de la façon dont il les a rendus autonomes et libres, et d'avoir reçu l'aide pour bâtir leur confiance et leur estime de soi.

En résumé, les auteurs qui valorisent le rôle du formateur affirment qu'il consiste à :

- Agir comme facilitateur, guide et observateur;
- Jouer le rôle de médiateur et de modèle;
- Se connaître, identifier son style de gestion de classe, ses forces, ses faiblesses, ses défis;
- Prendre le temps de bien connaître ses élèves et être à l'écoute de leurs intérêts et de leurs besoins personnels et collectifs;
- Décoder leurs états d'âme;
- Valoriser leurs réussites et leurs progrès;
- Favoriser le développement social et affectif;
- Faire participer les apprenants à la vie de la classe et les faire collaborer aux vraies décisions de la classe (Rogers, 2003; Rogers et al., 2002; Knowles, 1991).

Le formateur doit donc créer un climat de liberté et de confiance (Rogers, 1983). Mais je crois aussi que l'apprentissage et la formation doivent se dérouler dans la responsabilité que chaque partie a de remplir son rôle correctement.

En situation de L2, le rôle de formateur est multiple. Il est passeur de la langue et la culture françaises. A ce titre, il encourage et facilite l'apprentissage de par sa pratique pédagogique et au moyen des outils qu'il choisit pour ce faire. Il joue le rôle de favoriser l'engagement à l'égard de la communauté francophone et de ses services. Il doit aussi accepter

et respecter ses apprenants dans toute leur personnalité, c'est dire qu'il doit respecter leur volonté de conserver un lien avec leur culture d'origine.

Après avoir développé le rôle de formateur, je voudrais relever un certain nombre de points qui entrent en jeu dans l'accomplissement des tâches de formation. Il s'agit de styles d'apprentissage de l'adulte, de caractéristiques de l'apprenant adulte, de différentes approches de formation et de la théorie andragogique.

4.3. Les styles d'apprentissage de l'adulte

Dans cette volonté de respecter la diversité des apprenants, le formateur doit garder à l'esprit que les apprenants adultes utilisent divers styles pour acquérir les connaissances (Rivard, 2009). Par ailleurs, je retiens la typologie la plus pratique développée par Bergeron et Goudreault (1997) parce que je l'observe chez quelques-uns de mes apprenants. Selon ces auteurs, on trouve des apprenants auditifs, visuels, kinesthésiques, numériques auditifs. En plus, on parle d'apprentissage individuel, d'apprentissage en groupe, d'expressif oral et d'expressif écrit. Chacune des catégories expose les caractéristiques des apprenants qui l'utilisent comme mode dominant. Ainsi le visuel et l'auditif utilisent leurs yeux et leurs oreilles ; tandis que le kinesthésique veut toucher ce qu'il apprend. Il apprend en faisant. L'apprenant numérique auditif comprend les nombres quand il les entend oralement. Dans l'apprentissage individuel, les personnes ont une préférence pour l'étude individuelle. Dans l'apprentissage en groupe, les apprenants apprennent mieux en groupe. Le mode expressif oral est celui dans lequel les apprenants sont bavards et lisent haut en étudiant. Les expressifs écrits sont forts à l'écrit. Ils écrivent et soulignent pour sélectionner ce qu'ils étudient.

4.3.1. Quelques caractéristiques de l'apprenant adulte

Rivard (2009) reprend un tableau de quatre catégories de caractéristiques adapté de Pouliot (1997). Ces caractéristiques sont psychologiques, physiologiques, sociales, et celles reliées aux habitudes de travail.

Au plan psychologique, Rivard (2009) indique que l'apprenant adulte est autonome, qu'il a besoin de respect et d'autodirection. Il a la perception que la formation répond à ses besoins. Il a une forte image de soi.

Au plan physiologique, on note une diminution de ses facultés visuelle et auditive d'où l'influence de la contrainte de temps sur son apprentissage. Quant au plan social, l'adulte apporte ses expériences. La valeur du temps a de l'importance et est à rentabiliser. L'adulte veut enrichir ses connaissances par le partage en groupe. C'est l'auto-socio-construction du savoir dont parle Bassis (1998).

Au plan des habitudes de travail, l'adulte veut des objectifs immédiats. Il investit sa motivation dans la résolution des problèmes et l'engagement dans l'action. En formateur averti, je tiens compte de ces caractéristiques pour canaliser cette motivation et répondre ainsi aux attentes de mes apprenants.

4.3.2. Les différentes approches de formation

Selon l'inventaire de styles de formation connus (Knowles, 1990), nous pouvons regrouper les formateurs sous les vocables behavioriste, structuraliste, fonctionnaliste et humaniste. Sans méconnaître le bien-fondé de chaque approche, je me dois de faire un choix. Dans le cadre de mon essai, je retiens seulement le style humaniste, car il est le mieux adapté à

CHAPITRE V
LE PROGRAMME DE FORMATION

la formation des adultes (Rogers, 2003). L'approche humaniste favorise la liberté d'apprendre et encourage l'autonomie des apprenants et le changement de la perception de soi. Le formateur facilite donc le développement de l'individu dans sa globalité. L'approche humaniste est la mieux adaptée au contexte de l'apprentissage des adultes parce qu'elle met l'apprenant au centre. Elle envisage l'apprenant dans sa totalité, dans son ensemble avec ses expériences personnelles. L'approche humaniste aide l'apprenant à apprendre à devenir un meilleur apprenant ; elle privilégie l'apprentissage comme étant un processus continu de développement chez l'adulte ; dans cette approche, l'activité d'apprentissage revient à une aide éducative où la ressource enseignante est dans une posture d'aidant qui accompagne l'aidé à résoudre les problèmes par lui-même (Labelle, 1996). L'approche humaniste est appuyée également par Elias et Merriam (2005), Stephen et Troy (2003). Ils renforcent la conception de la formation centrée sur l'apprenant, celle où le formateur est préoccupé par les besoins et les intérêts des apprenants.

4.3.3. La théorie andragogique

En introduisant le terme « Andragogie » pour désigner la formation adressée aux adultes, Knowles (1991) veut souligner la responsabilité et les moyens de l'apprentissage par l'apprenant lui-même. C'est l'apprenant qui décide d'apprendre. Il décide aussi la manière et jusqu'où il va dans son apprentissage. Pour Legendre (1988), l'andragogie est la science et la pratique de l'aide éducative à l'apprentissage des adultes. Pour Marchand (1997), l'andragogie est une science de l'action s'intéressant à l'adulte en tant qu'individu et acteur social. Elle ajoute que l'objet de l'andragogie est l'apprentissage des adultes dans tous ses aspects et dans toutes ses manifestations. Une autre auteure, Vella Jane (1995) voit des principes pour un

apprentissage efficace. Ces principes sont : la participation des adultes à l'évaluation des besoins, la confiance à l'environnement et au processus, la relation entre le gestionnaire et l'apprenant, pour n'en citer que quelques-uns. Ce sont les mêmes principes que Rogers (2001) reprend dans sa liste des 10 principes andragogiques. Par son concept d'accompagnement dans les activités d'enseignement, Rogers dit que cela permet aux adultes de découvrir leurs motivations, de résoudre des problèmes. Afin d'assurer cet accompagnement, Colette Dufresne-Tassé (1978) suggère de :

- concevoir des tâches qui soient facilement réussies;
- réagir à ce que font nos apprenants dès le début de leur apprentissage pour qu'ensuite ils progressent au gré de leurs propres réactions (internal feedback);
- veiller à ce que chaque apprenant s'implique dans la discussion ou la tâche à réaliser;
- ne pas insister sur la rapidité;
- utiliser une formule pédagogique permettant à chaque apprenant de travailler à son rythme.

Dans la formation des adultes, je trouve une grande complémentarité entre les principes andragogiques et le courant humaniste dans ce sens que les deux cadres mettent l'homme au centre et visent son changement. Dans mon travail, je me considère comme andragogue parce que mon rôle est d'accompagner mes apprenants à développer leurs capacités (Le Bouedec, 2007). Je suis un guide qui communique avec eux pour les faire croître leur liberté et les ouvrir à des expériences plus riches (Thévenot, 1991)

Avant de parler du programme proprement dit et principalement des activités-types en annexes qui en constituent l'ossature, je voudrais circonscrire le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage. Il s'agit d'indiquer les postulats de Knowles (1984) lesquels caractérisent l'apprentissage des adultes. Je vais baser le choix d'activités sur ces postulats ainsi que sur les principes andragogiques qui en découlent.

5.1. Les postulats de Knowles

Knowles a formulé six postulats reliés à l'apprentissage des adultes, dont les quatre derniers reflètent mieux les problématiques de cet Essai, à savoir comment maintenir la motivation des apprenants et quel rôle le formateur est appelé à jouer. Comme concepteur, je dois prendre en compte ces préalables dans la l'élaboration des activités. Comme formateur, j'en tiens compte effectivement dans ma pratique professionnelle. J'ai repris lesdits postulats dans l'Appendice B.

Ces postulats appellent les implications suivantes : Au sujet de l'apport de l'expérience, je suis conscient que les apprenants adultes viennent à la formation avec leurs expériences. Je sais qu'ils puisent constamment dans ces expériences pour avancer dans leur apprentissage. Ils font des liens avec ces expériences et réorganisent les nouveaux apprentissages. C'est pourquoi les activités que je vais choisir seront authentiques. Elles seront puisées dans les tâches qu'effectuent réellement les employés au travail.

Les adultes s'engagent mieux dans l'apprentissage lorsqu'ils en ressentent le besoin. Pour qu'ils continuent à être disposés à apprendre je vais stimuler leurs besoins personnels. Je leur faire faire des activités reliées à leurs rôles. Par exemple, les employés qui occupent des

postes de commandement doivent acquérir le vocabulaire et les structures grammaticales spécifiques de commandement. Ils apprendront ainsi les termes adéquats. Ils apprendront à utiliser l'impératif, le subjonctif et le conditionnel. Ceux qui rédigent des procès-verbaux de réunions ou qui rédigent des notes de service se trouveront à faire des simulations en classe pour qu'ils développent des compétences dans ces domaines.

De même pour orienter leur apprentissage, ils trouveront des activités liées à la résolution immédiate des situations problèmes. Un agent d'approvisionnement affutera son vocabulaire dans les activités ayant trait aux commandes, aux achats et à la facturation.

Pour leur motivation, j'encouragerai leur efficacité et la croyance en leur capacité par des tâches significatives. Je leur présenterai des activités reliées à leur expérience. De plus, je leur donnerai la possibilité de choisir de travailler sur certains projets avec des pairs ou individuellement (Gehlbach and Roeser 2002). Je reconnaitrai leurs réalisations en leur donnant des rétroactions gratifiantes mais non-évaluatrices (Mendler 2002). Par exemple, je les inviterai à observer une vidéo dans laquelle un gestionnaire préside une réunion ; ensuite je leur demanderai de présenter en groupe un résumé par écrit et de faire oralement un compte-rendu de la réunion. Cette activité aura pour but de favoriser l'interaction entre apprenants et de maximiser l'engagement des apprenants moins désireux d'apprendre.

5.2. Les principes andragogiques

Aux six postulats correspondent six principes andragogiques dont je tiens compte dans l'élaboration des activités authentiques. Le but est de susciter la motivation et de la maintenir tout au long de l'apprentissage. En puisant dans le vécu des apprenants, j'exploiterai chaque moment de l'ici et du maintenant pour prendre en compte des besoins exprimés par

eux (Barret, 2007). Par exemple, un employé qui fait des voyages dans le cadre de ses fonctions, on lui demandera de raconter un voyage pour apprendre à utiliser les temps du passé. On lui demandera de rédiger un rapport à l'intention de son chef hiérarchique. Ces six principes font l'objet de l'Appendice C.

5.3. Les prémisses de l'apprentissage d'une langue seconde

Pour compléter le balisage des activités du programme proposé, je crois bien judicieux d'ajouter aux postulats et aux principes andragogiques sous-jacents les prémisses suivantes des niveaux de compétence linguistique canadiens, Français langue seconde pour adultes (NCLC, 2012). Je trouve ces préceptes bien adaptés à la situation d'apprentissage du français L2. Je les ai repris dans l'Appendice D.

En classe, les implications des dites prémisses peuvent être illustrées par les tâches suivantes :

Des tâches qui visent à développer des habiletés et des stratégies langagières. Par exemple, des lectures authentiques qui appellent des discussions sur des situations vécues au travail. Pour pratiquer les fonctions langagières « demander et fournir des renseignements, » « demander des clarifications, » « manifester sa compréhension ou son incompréhension. »

Celles de développement de compétences transférables. Par exemple, des exercices de systématisation, des questionnaires à choix multiple, des jeux de rôles, des exercices de résolution de problèmes.

Celles qui intègrent la dimension culturelle de la langue. Par exemple, trouver le sens des expressions idiomatiques, des proverbes ou adages.

Après avoir posé les postulats, les principes andragogiques et les prémisses de l'apprentissage, je crois disposer d'outils devant guider l'élaboration des activités. Voici donc arrivé le moment de présenter le programme de formation que je propose. Je me suis inspiré de modèles de Marchand (1997) et de Rivard (2009). Mais la question que d'aucuns pourraient poser est celle de savoir qu'est-ce qu'il y a de neuf ou en quoi ce programme diffère-t-il du programme de formation en vigueur? Le programme que je propose innove d'abord par le fait qu'il résulte de l'analyse des besoins des apprenants et des autres étapes mentionnées dans le chapitre 3. Ensuite, ce programme est conçu et élaboré en collaboration avec les intéressés. Le programme est centré sur les apprenants. Les activités qu'il contient sont imprégnées de principes andragogiques et obéissent aux critères suivants :

- être signifiantes et correspondre aux intérêts et aux préoccupations des apprenants
être diversifiées;
- constituer un défi, c'est-à-dire ne pas être ni trop faciles, ni trop difficiles mais qui impliquent un effort de la part des apprenants;
- être authentiques, c'est-à-dire proches du vécu quotidien des apprenants;
- exiger un engagement cognitif, c'est-à-dire correspondre à ce que les apprenants peuvent offrir pour réussir à accomplir les activités;
- permettre aux apprenants de faire des choix, c'est autodétermination et la responsabilité;
- permettre d'interagir et de collaborer avec les autres apprenants;
- avoir un caractère interdisciplinaire;

- les consignes données sont claires (Rogers, 2009; Rogers, A et al., 2002; Rivard, 2009) :

A ce niveau, je me suis inspiré aussi des NCLC et du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECR, 2010) pour plusieurs raisons. D'une part, même si les NCLC sont un document qui définit des niveaux de maîtrise du français L2 et qui sert de base aux programmes destinés à des immigrants au Canada, la pertinence de son contenu est valable pour tout apprenant de cette langue. Je trouve même que les NCLC comblent les aspects négatifs que je décèle dans le programme de formation des fonctionnaires du gouvernement fédéral. La langue étant un moyen de communication orale et écrite, son enseignement idéal doit pouvoir intégrer les quatre habiletés langagières dont le locuteur a besoin dans les situations authentiques. Par exemple, un employé qui a dans ses attributions de rédiger des notes de service et qui finit sa formation en français sans s'être exercé en écriture a failli à un objectif important de cette formation.

De ce point de vue, je trouve donc que les NCLC et le CECRL sont des documents plus complets parce qu'ils décrivent les quatre compétences de communication sur un continuum de maîtrise du français langue seconde. En particulier, le CECR est aussi une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes. Il décrit les attentes des apprenants quant à leur utilisation de la langue dans le but de communiquer. Il énumère également les connaissances et les habiletés à acquérir pour obtenir un comportement langagier efficace dans le contexte de la collectivité. À l'approche communicative, Le CECR additionne la notion de « tâche » qui est reliée à la théorie de l'approche actionnelle. En effet, l'apprenant étant en même temps locuteur et acteur social il doit pouvoir faire ce qu'il dit. Il doit accomplir quelque chose en termes d'actions. Par exemple, il doit être capable de monter

un appareil en lisant la notice. La compétence linguistique doit donc se démontrer dans la réalisation de tâches.

Le NCLC et le CECR ont en commun le découpage de l'échelle de compétence langagière en trois niveaux généraux (A, B, C) et de la compétence communicative en activités de communication langagière. C'est-à-dire que le locuteur peut démontrer sa compétence à l'écoute, à la lecture, à l'écrit et à l'oral. Ils ont aussi en commun le fait qu'ils sont axés sur les compétences et les tâches langagières pour une communication authentique et contextuelle. Leurs descripteurs indiquent les compétences clés que les apprenants doivent acquérir en vue de communiquer efficacement. C'est l'application concrète de connaissances de la langue par l'apprenant ou par tout autre utilisateur. Ils sont axés sur les apprenants. Les compétences clés doivent être intégrées à des tâches dans des contextes précis.

En d'autres mots, les NCLC et le CECR sont un cadre de référence pour l'apprentissage et l'enseignement du FLS. Ils permettent de déterminer les besoins de communication des apprenants et ils facilitent le passage d'un programme à un autre. Ils s'adressent à tous les enseignants de FLS pour adultes. Ils sont axés sur les compétences selon les situations et les contextes d'utilisation de la langue. Ils sont axés sur les apprenants dans des contextes authentiques et concrets d'apprentissage liés à leurs besoins et intérêts.

C'est pourquoi, le modèle que je propose comprend les quatre habiletés langagières nécessaires pour réaliser leurs tâches quotidiennes: expression orale, compréhension orale, compréhension écrite et expression écrite. Présenté de cette façon le programme se veut pertinent. Tout formateur pourrait s'en servir comme guide pour choisir les tâches authentiques et signifiantes ainsi que les points de langue qui intéressent ses apprenants.

L'Appendice E comprend des exemples d'activités qui peuvent être utilisées en classe pour doter les apprenants de compétences nécessaires dans les quatre habiletés langagières. C'est là la nouveauté. C'est là l'innovation. C'est là la différence entre le programme de formation en vigueur et celui que je propose. Celui-ci intègre les quatre habiletés langagières. Les apprenants qui s'embarquent dans la formation verront que leurs besoins professionnels sont pris en compte. Celui qui rédige des notes de service acquerra les compétences nécessaires en écriture pour le faire correctement. Celui qui travaille au service à la clientèle apprendra à s'exprimer avec confiance pour communiquer oralement dans le contexte de ses tâches. Mais ces activités ne sont qu'un échantillon. Il n'est pas exhaustif. Chaque formateur fera preuve de créativité quant à l'ordre de présentation et le volume d'activités selon le niveau des apprenants et leur style d'apprentissage. Dans son rôle d'animateur, le formateur fera de son mieux pour rendre le programme vivant dans le but d'accrocher les apprenants, de capturer et de maintenir leur motivation tout au long de la formation. Cependant, étant donné leur caractère illustratif, les plans de formation ne sont pas uniformes. Pour le niveau A, débutant, le tableau prévoit une colonne de points de langue. Dans les tableaux des niveaux B et C, l'étude des points de langue est laissée à la discrétion du formateur.

CHAPITRE VI
BILAN DES APPRENTISSAGES

Dans ce chapitre, je voudrais dresser un bilan de mes propres apprentissages en qualité d'apprenant adulte et de formateur d'adultes. Il s'agit de l'inventaire de mon style d'apprentissage et mon style d'intervention. Le chapitre comprend deux grandes sections : Ma démarche pour atteindre les objectifs d'apprentissage et mes apprentissages aux fins de la réalisation de mon projet de développement professionnel.

6.1. L'atteinte de mes objectifs de développement professionnel

Mon objectif général d'apprentissage est d'élaborer un programme de formation motivateur. Quant à mes objectifs spécifiques, je me suis investi dans la recherche pour identifier et m'approprier les modèles d'élaboration de programme avec des activités significatives en vue d'aider les apprenants à acquérir les niveaux de compétences requis. Pour atteindre ces objectifs, j'ai pris à cœur mon apprentissage. J'ai fait la recension des écrits disponibles. J'ai lu les ouvrages sur la motivation, l'acquisition, l'enseignement et l'apprentissage de langues secondes par les adultes ainsi que sur l'élaboration de programmes éducatifs. J'ai fait le tri nécessaire et j'ai retenu les modèles pertinents et adaptés à mes ambitions de développement professionnel.

J'ai également utilisé une variété de ressources humaines. Par exemple discuter avec ma tutrice, les autres professeures du programme de la MÉd, et mes collègues de classe. J'ai participé activement aux cours et ateliers, aux discussions de groupe. Lors de mes présentations, j'ai fait la démonstration de mes apprentissages.

Ce processus d'apprentissage a engendré en moi la capacité d'assimiler les concepts et les théories en matière de l'élaboration de programme de formation. Le résultat de ce travail méthodique est que je me suis approprié les modèles qui m'ont rendu capable de développer des activités qui reflètent le mieux possible les besoins et les intérêts des apprenants. Je peux donc dire que j'ai atteint l'objectif général et les objectifs spécifiques que je me suis assignés.

6.2. Mes apprentissages aux fins de la réalisation de mon projet de développement professionnel

Ce cheminement remonte aux années 2008, lorsque je m'étais inscrit dans le Programme court pour l'enseignement de langues secondes et étrangères aux adultes. Comme je venais de commencer une carrière d'enseignement aux fonctionnaires fédéraux, j'ai senti le besoin de me perfectionner dans ce domaine de l'enseignement aux adultes. Parmi les cours inscrits au programme, celui intitulé Enseignement de langues secondes et étrangères et principes andragogiques a suscité en moi le besoin d'approfondir mes connaissances sur les techniques d'enseignement aux adultes. C'est ce qui m'avait ouvert les portes du programme de DESS en Andragogie. Au fil de cette formation, j'ai appris à devenir un apprenant autonome. J'ai appris à travers mes propres expériences et celles en groupe avec mes collègues. A chaque phase de la formation, je devais faire le lien entre la théorie et ma pratique sur le terrain. Je devais intégrer mes nouveaux apprentissages dans ma pratique professionnelle.

6.3. Au plan du savoir faire

Comme apprenant adulte moi-même, je devais développer un style d'apprentissage. Dès le départ, j'ai intériorisé la notion selon laquelle un apprenant assume la responsabilité de

sa démarche d'apprentissage, soit l'autoformation (Hatcher, 1997, cité par Rivard, 2009). Par conséquent, outre ma participation active à tous les travaux de groupe, je cherchais à enrichir mes connaissances par les lectures recommandées et les autres lectures disponibles à la bibliothèque de l'Université et sur l'Internet.

J'ai également fait miennes les assertions que nous n'arrêtons pas d'apprendre et qu'un bon formateur est celui qui se souvient de l'apprenant qu'il avait été, sachant aussi que l'adulte est un apprenant actif. J'ai capitalisé la notion selon laquelle pour apprendre efficacement on doit s'impliquer personnellement. (Rivard, 2009). Selon les modèles théoriques de cet auteur, le style d'apprentissage que j'ai développé le plus est celui d'adaptateur. Suite à des expériences pratiques et des activités concrètes, j'ai appris en m'adaptant aux situations de résolution de problèmes amenées en classe et par des jeux de rôle. Mes apprentissages ont eu un réel impact sur mon développement personnel. Par mon implication personnelle, j'ai acquis des connaissances qui influent davantage sur ma confiance et mon estime de soi.

Après le DESS en andragogie, l'inscription à la MÉd. est venue renforcer ma volonté de devenir un meilleur formateur d'adultes. L'apprentissage étant un processus continu, les deux cours et l'atelier basés sur les échanges avec des collègues apprenants ont augmenté mon efficacité sur le terrain de la formation. Les échanges avec les personnes-ressources, y compris ma tutrice ont ajouté à la qualité de mon apprentissage. J'ai aimé les présentations faites devant le groupe, car elles constituent tout un apprentissage. Grâce aux rétroactions reçues des autres, j'ai pu corriger mes lacunes et ma perception de l'apprentissage-enseignement. J'ai admiré l'esprit créatif et la dynamique de groupe ainsi que les approches andragogique et humaniste tant dans la présentation des activités par les ressources enseignantes que dans les

échanges verticaux, entre elles et nous les apprenants, et horizontaux, entre nous-mêmes les apprenants. Cela a favorisé davantage ma prise de conscience de l'andragogie comme théorie de changement et de développement de la personnalité. Ma formation a eu un impact très significatif sur mon développement professionnel. Elle m'a doté de connaissances et d'outils nécessaires pour être capable de concevoir des activités de formation. Cela me donne la satisfaction d'avoir atteint mes besoins de perfectionnement qui consistent à améliorer mon savoir-faire dans ma pratique enseignante. Ainsi, comme formateur, je serai plus efficace et plus compétent. A présent, mon intention est de pouvoir expérimenter et de faire expérimenter ce programme pour voir dans quelle mesure il est motivateur. De cette façon, j'aurai atteint mes objectifs d'apprentissage que j'ai énoncés plus haut.

CONCLUSION

Dans ce travail qui s'achève, j'ai voulu aborder la problématique d'une situation paradoxale que je vis en tant que formateur de français langue seconde auprès de fonctionnaires du gouvernement fédéral et du gouvernement provincial dans la ville d'Ottawa. Malgré les conditions optimales de formation que le gouvernement offre à ces fonctionnaires avec comme retombée de garder leur emploi ou même d'avancer dans la carrière, il arrive cependant que certains d'entre eux manifestent un certain désintéressement apparent, peu d'engagement et, on dirait, peu ou pas de motivation. Ce constat m'a amené à remettre en question le programme de formation dont les activités ne prennent pas toujours en considération les besoins et les préoccupations des intéressés.

C'est pourquoi, après avoir analysé les besoins de mes apprenants j'ai trouvé qu'il était opportun d'innover en proposant un type de matériel plus accrocheur, plus stimulant, capable d'attiser leur désir et de maintenir leur engagement dans l'apprentissage.

Pour ce faire, il a fallu étudier des modèles d'élaboration de programme éducatif. De ces modèles j'en ai choisi deux qui s'adaptent à la situation des apprenants adultes. Ces modèles sont imprégnés de principes andragogiques qui placent les apprenants au centre du processus de l'apprentissage.

Mais comme je l'ai bien insinué plus haut, le présent essai n'est pas un manuel d'exercices types. Il joue plutôt le rôle d'éveil de conscience chez les apprenants. Lorsque ces derniers ne semblent pas s'engager dans le processus d'apprentissage parce qu'ils ne trouvent pas leur compte dans le matériel qu'on leur présente alors c'est la responsabilité du formateur de rectifier le tir et de redéfinir leurs priorités. En d'autres termes, je voudrais souligner ici que

le formateur joue un rôle déterminant dans le processus de formation d'autant plus qu'il peut agir sur la motivation externe des apprenants. Cependant dans la relation que développe et entretient avec les apprenants, le formateur ne devra pas chercher à s'imposer ni à dominer le processus d'apprentissage. Bien au contraire, il gardera constamment à l'esprit que l'apprenant détient le réel pouvoir sur sa formation. Ainsi, je laisse le soin à tout formateur expérimenté de conceptualiser des activités motivantes. Il doit donc concevoir ces activités comme des outils permettant aux apprenants de s'organiser dans le déroulement de leur apprentissage et dans leur attitude vis-à-vis de la langue cible. Il doit ainsi les amener vers l'autonomie, ce qui constitue l'une des finalités de l'éducation. Former des apprenants autonomes c'est privilégier les motivations intrinsèques qui leur permettront d'agir en adultes responsables.

Le formateur doit adapter les activités aux caractéristiques de ces apprenants et choisir celles qui répondent le mieux à leurs attentes. Étant donné qu'il n'existe pas de théorie ni d'approche magique, le formateur tiendra compte de besoins réels des apprenants, tout en gardant à l'esprit que ces derniers ne subissent pas la formation mais plutôt y collaborent activement. En effet, en intégrant des activités significatives qui traduisent les intérêts des apprenants, ceci pourrait raviver leur motivation à apprendre le français et à prendre conscience de la valeur de leur apprentissage. Comme formateur, je deviendrais plus efficace et plus compétent. D'autres collègues formateurs pourraient s'inspirer du matériel conçu, mieux structuré, centré sur les apprenants et mieux adapté à leurs réalités personnelles et professionnelles.

RÉFÉRENCES

- Allan, R. et al. (2002). L'élaboration participative des programmes d'enseignement. Manuel de formation. Roma : FAO.
- Anastassis, K. (2005). Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique. Bureau d'appui pédagogique. École Polytechnique.
- André, B. (1999). Motiver pour enseigner, analyse transactionnelle et pédagogie. Paris : Hachette.
- André, J. (2005). Éduquer à la motivation : cette force qui fait réussir. Édition Harmattan.
- Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (2007). A l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique. Ontario.
- Barker, M.R. (1981). Analyse conceptuel de la notion de besoin en éducation des adultes. Mémoire, Université de Montréal.
- Bassis, O. (1998). Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes. ESF.
- Bessette P., Beaudin J., Demers M. (sd). *Les caractéristiques de l'apprenant adulte*.
- Bowen, Tim et Marks, Jonathan (1992) *The Pronunciation Book*. Harlow : Longman.
- Brewster, A. et Bowen, G.L. (1998). Sense of school coherence, perceptions of danger at school, and teacher support among youth at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, Vol.15(4).
- Brophy J. E. (1998). Teaching problem students. New York: Guilford.
- Brumfit, C. (1989). *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Brumfit, C. et Johnson, K. (eds.) (1979) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Caffarella, R. (2002). Planning programs for adult learners, San Francisco, California: Jossey-Bass Inc.
- Chomsky, N. (1986). Knowledge of language: Its nature, origin, and use. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (1963). Formal discussion: The development of grammar in child Language, in

- The Acquisition of Language. Bellugi, V. Brown, R. (eds.) Indiana: Purdue University.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*, 3rd ed.: Hodder Arnold.
- Cook, V. (1995) Multi-competence and the learning of many languages, *Language and Culture in Curriculum N°8*: 93-8.
- Cross, K.P. (1982). *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cuq, J. P., Gruca, I. (2003). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG (FLÉ).
- Deci, E et Ryan, R. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Deci, E. et Ryan, R. (2002) *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Delannoy, C. (2005). *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris: Hachette.
- Dörnyei, Z. (2001) *Teaching and Researching Motivation*. Harlow : Longman.
- Dörnyei, Z. (1998) "Motivation in second and foreign language learning", *Language Teaching*, vol. 31: 117-135.
- Ellis, A. (1997). *Second Language acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, N. (2001) «Memory for language», dans Robinson, Peter (ed.) (2001) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Fardeau, A. (avril, 2009). *Connaître les sources de démotivation*. Le journal du Net [En ligne] <http://www.journaldunet.com/management/efficacite-personnelle/conseil/maintenir-la-motivation-de-son-equipe/connaître-les-sources-de-démotivation.shtml>
- Frégné C. (2007). *L'appétence pour la formation. Une entreprise de rationalisation du flou*. Paris : Michel Houdiard Éditeur.
- Fortin, B. (2002). *Se motiver et convaincre*. Montréal: Les éditions CPF.
- Gardner, R. (2001) «Integrative motivation: Past, present and future», *Distinguished Lecturer Series*, Tokyo, Japan.
[En ligne]. <http://publish.uwo.ca/~gardner/GardnerPublicLecture1.pdf>

- Gaboury, P. (2010), Bilinguisme : La « culture » du laisser-faire, *Le Droit*, [En ligne]. Accès <http://www.cyberpress.ca.ca/le-droit/actualites/fonction-publique/201011/01/01-4338331-b>
- Gaboury (2010), Les fonctionnaires invités à tester eux-mêmes leurs bilinguisme, *Le Droit*, [En ligne]. <http://www.cyberpresses.ca/le-droit/actualites/fonction-publique/201005-4284492-1>
- Houssaye, J. (2007) : «La Motivation», in *La pédagogie : une encyclopédie pour Aujourd'hui*, collection Pédagogie/outil, ESF Éditeur, 7^e Édition.
- Houssaye J., (2000). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui* – Armand Colin.
- Hymes, D.H. (1980). *Language in education: ethnolinguistic essays*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) Harmondsworth: Penguin.
- Karen Yeok-Hwa Ngeow, (2013) « Motivation and Transfer in Language Learning »: [En ligne]. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences* © 2013 Available online at www.irjabs.com ISSN 2251-838X / Vol, 6 (6): 766-773 Science Explorer Publications
- Knowles, M.S. (1991). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris: Belin
- Knowles, M.S. (1986), *Using Learning Contracts*, San Francisco, The Jossey-Bass Publishers.
- Knowles, M.S. and associates (1984). *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M.S. (1980), *The Modern Practices of adult education*, New York: Cambridge University Press.
- Knowles, M.S. (1995). *L'Apprenant adulte. Vers un Nouvel Art de la Formation*. Paris: Belin.
- Kolb, D. A. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (1974). « On Management and The Learning Process » - in Kolb, Rubin and McIntyre (ed), *Organizational Psychology – A Book of Readings*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Krashen, S. D. (2011). *Free Voluntary reading*. California: Santa Barbara.

- Krashen, S. D (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- Labelle, J.M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris : PUF.
- Larose, Y. (2005), Etes-vous motivé « intrinsèque » ou « extrinsèque » dans vos études ?, article scientifique, Université Laval, [En ligne]
<http://www.scom.ulaval.ca/Au.fil.desevenememts/2005/02.10/heure.html>.
- Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL, 2010) Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg www.coe.int/lang-cecr.
- Legendre, R. (2006). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (1995). *Entre l'angoisse et le rêve: L'éducation*. Montréal : Guérin.
- Legrain, H. (2003). *Motivation à apprendre : Mythe ou Réalité ? Point d'étape des recherches en psychologie*. Paris : Le Harmattan.
- Léon, A. (1971) : *Psychopédagogie des adultes*. Paris : P.U.F.
- L'exploitation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans le contexte canadien. Guide à l'intention des responsables de l'élaboration des politiques et des concepteurs de programmes d'études (2010). CMEC. [En ligne]
<http://cmec.ca/docs/CECR-contexte-canadien.pdf>
- Linderman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. American Association for Adult Education.
- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie. La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal: Chenelière, McGraw-Hill.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Arnold.
- Meirieu, P. (1999). « Il n'y a d'apprentissage qu'en autoformation. » *Cahiers pédagogiques* n°370, janvier.
- Meirieu P., Develay M. (dir.), (1996). *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue [Actes du colloque organisé à l'université Lumière Lyon 2 du 29 septembre au 2 octobre 1994]* – Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Lyon, Documents Actes et rapports pour l'éducation.
- Meirieu P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. ESF.

- Meirieu P. (1994) « Méthodes pédagogiques » - *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* – Nathan.
- Meirieu P. 1993). Apprendre...oui, mais comment. ESF (11ème édition).
- Ming-Te, W. (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment. Testing the medicating effect of social competence, in *School Psychology Quarterly*. Vol 24 (4), Dec 2009, 240-251, [http//dy.el](http://dy.el).
- Ministère de la Citoyenneté et Immigration Canada (2012). Niveau de compétence Linguistique canadien: Français langue seconde pour adultes. Catalogue n° Ci51-194/2006F.
- Ministère de la Citoyenneté et Immigration Canada (1982). Introduction à l'éducation des adultes. Montréal : Éditions Préfontaine.
- Mucchielli, R. (2006). Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes, 8^e Éd. Paris : Les Éditions.
- Minuchin, P. and Shapiro, E. (1983). Relationships between children and teachers. Association with classroom and home behavior, in *Journal of Applied Developmental Psychology*. Elsevier, Vol 12, July-Sept.
- Nevid, J. (2013). We write, We Learn. Incorporating Writing to Learn Assignments, in *Introductory Psychology*, ERIC.
- Niveaux de compétence linguistique canadiens. Français langue seconde pour adultes (2012). Ottawa : Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens.
- Norris-Holt, J. et al., (2008) “Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition” [En ligne]. <http://www.iteslj.org/Article/Norris-Motivation.html>.
- Nuttin, J. (1996). Théorie de la motivation humaine. Paris : PUF.
- Pascal, G. (2012). « Le blason, éléments pour une méthodologie exploratoire de l'autoformation. »
- Prat, B. (2003). J'suis pas motivé, je fais pas exprès! Paris : Editions Albin Michel.
- Rahman, AMD. (1993). People's Self-development. Perspectives in Participatory Action Research – A journey Through Experience. London : Zed Books.

- Rivard, P. (2009). *La gestion de la formation en entreprise*. Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Rogers, A. et al. (2002). *L'Élaboration participative des programmes d'enseignement*. Manuel de formation. Rome: FAO.
- Rogers, A. (1992) *Teaching Methods in Extension*. Reading, UK: Education for Development.
- Rogers, A. (1992) *Adults Learning for Development*. London: Cassell.
- Rogers, C. (2003). *Teaching Adults*, 2nd edition. Buckingham: OUP.
- Rogers, C. (2003). *What is the difference? A new critique of adult learning and teaching*. Leicester, NIACE.
- Rogers, C. (1996). *Participatory Training: using critical reflection on experience*.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*, Columbus, Charles E. Merrill Publishing Company.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Montréal : Chenelière éducation.
- Vallerand, R. et Ratelle, C. (2002) "Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model", dans Deci, Edward et Ryan, Richard. 2002. *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester : The University of Rochester Press.
- Vallerand, R.J. et Thill, E., E. (1995). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Édition Études vivantes.
- Vallerand, R.J. (1994), « La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs », in Vallerand, J. et Thill, E.E. (Eds), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval (Québec), Editions études vivantes - Vigot,
- Vastel, M. (2010), *Bilinguisme : la fonction publique n'obtient pas la note de passage* [En ligne]. <http://www.cyberpresse.ca/actualites/quebec-canada/politique-canadienne/201011/02/01>.
- Vella, J.K. (1995). *Training through dialogue: promoting effective learning and change with adult*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en context scolaire*. Édition du Renouveau pédagogique.

- Viau, R. (2006). « La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir », Liège, texte de conférence.
- Viau, R. (1999). La motivation dans l'apprentissage du français, Renouveau Pédagogique.
- Vygostsky, L. (2012). Thought and Language, The MIT Press.
- Widdowson, H. G. (1984). Explorations in applied Linguistics.
- Widdowson, H. G. (1978). Teaching language as communication. Oxford: OUP.
- White, K. J., & Kistner, J. (2000). The influence of teacher feedback on young children's peer Preferences and perceptions. Developmental Psychology.
- Zimmermann, B.,J., Borne, S., Kovouch, R. (2006). Des apprenants autonomes – Autorégulation des apprentissages. De Boeck Université.

APPENDICE A

EXEMPLE DES QUESTIONS DU TEST D'EXPRESSION ÉCRITE ET DE COMPÉTENCE

ORALE

La question numéro 65 de Préparation à l'évaluation, Expression Écrite 1 (2008) dit : «Lequel des choix suivants comporte un ou plusieurs changements permettant d'améliorer la deuxième phrase du paragraphe B (Je vous renouvelle Monsieur l'assurance de ma profonde gratitude et l'expression de mes meilleurs sentiments).» La réponse retenue est « Veuillez accepter, Monsieur, l'assurance de ma profonde gratitude et l'expression de mes sentiments les meilleurs.» L'explication à la bonne réponse indique que les autres réponses sont fausses car elles n'observent pas la ponctuation dans cette formule de la clôture d'une lettre officielle. Or, pendant la formation les apprenants n'apprennent pas à rédiger des lettres administratives officielles.

Dans la préparation à l'évaluation orale, les apprenants sont soumis à un exercice de jeu de rôle au cours duquel ils doivent pratiquer les fonctions « persuader/convaincre » un supérieur, par exemple, sur le bien-fondé de l'embauche d'un employé ou « communiquer avec tact » une décision délicate à un employé. Ces situations ne sont pas courantes pour tous les employés dans leurs postes. Quand donc arrive le moment de pratiquer ces fonctions, certains employés se trouvent désemparés, sans inspiration parce que cela ne correspond à rien de réel dans leur contexte professionnel.

APPENDICE B

LES POSTULATS DE KNOWLES

1. Le préalable à l'apprentissage : les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils apprennent, comment et ce qu'ils apprennent avant même d'entreprendre un apprentissage quelconque.
2. Le concept de soi : la maturité modifie et rend les adultes autonomes, capable de s'autogérer. Ils se voient comme responsables de leur propre décision et de leur vie.
3. Le rôle de l'expérience : les adultes possèdent plus d'expérience et une expérience différente de celle des jeunes. Les groupes d'adultes sont hétérogènes en ce qui a trait à la culture, aux styles d'apprentissage, aux motivations, aux besoins, aux centres d'intérêt ainsi qu'aux objectifs. L'expérience augmente avec l'âge et devient un réservoir utilisable pour les apprentissages.
4. La disposition à apprendre : les adultes sont disposés à apprendre si les connaissances et les comportements sont de plus en plus orientés vers des tâches de développement de leurs rôles.
5. L'orientation de l'apprentissage : les adultes sont disposés à investir de l'énergie pour apprendre s'ils estiment que leurs apprentissages sont liés la résolution immédiate des problèmes auxquels ils font face dans leur vie quotidienne.
6. La motivation : bien que les adultes puissent être motivés par des facteurs externes tels qu'un meilleur emploi ou un meilleur salaire, ils sont beaucoup plus motivés par des

facteurs intrinsèques tels qu'un désir d'augmenter leur satisfaction au travail, leur estime de soi ou leur qualité de vie.

APPENDICE C

LES PRINCIPES ANDRAGOGIQUES

1. Un adulte apprend si la formation est en relation directe avec son quotidien

En vertu de ce principe, la formation doit refléter la réalité des apprenants. Ce qui est vague et abstrait a tendance à faire détourner l'engagement des apprenants. Il faut des activités tirées du contexte professionnel des apprenants. Parce que la formation des adultes vise à développer leurs compétences professionnelles et personnelles. Des choses qu'ils connaissent et qu'ils font dans leur travail. Il faut un lien clair entre le vécu quotidien et les activités en classe.

2. Un adulte apprend s'il agit et s'engage dans l'activité de formation

La qualité de la relation enseignant-élève a un impact sur l'engagement de l'élève. Les auteurs comme Tucker et al. (2002), Klem et Connell, (2004), Zimmer-Gembeck et al., (2006), Urdan et Schoenfelder, (2006) ont planché sur l'engagement de l'élève qui résulte du soutien de l'enseignant. En effet, l'apprentissage n'est pas un processus de transmission mais il est surtout un processus de transformation. L'apprenant veut s'approprier les connaissances, alors que le formateur favorise cette appropriation.

Autrement formulé, ce principe dit que l'adulte est un apprenant volontaire et actif, plutôt qu'un auditeur ou un observateur passif (Marchand, 1997, p. 56). L'implication de cette formulation est que le formateur doit utiliser des techniques d'enseignement qui incitent à la participation. Plus l'adulte agit, plus il apprend. C'est ce que le formateur va prendre en compte dans son d'enseignement. Ce principe andragogique va avec l'approche communicative et souligne la responsabilité de l'apprenant face à son apprentissage. Les

activités doivent éveiller l'intérêt et susciter l'engagement. Ici, un des meilleurs types d'activités devraient être les jeux de rôles. Par exemple, demander à deux apprenants de s'engager dans un dialogue où l'un jouerait le rôle d'un nouvel employé qui poserait à son superviseur des questions sur le fonctionnement de leur service : s'informer sur la possibilité de faire du télétravail, demander si les employés qui ont des enfants en bas âge peuvent utiliser un horaire flexible. Cette activité cadre avec la réalité de travail dans la fonction publique.

3. Un adulte apprend s'il évolue dans un climat favorisant la participation

Ce principe parle de la dynamique interactive. Le formateur et les apprenants entrent en interaction. Il s'agit également de gérer la classe et le temps de parole. Le formateur doit instaurer un climat de confiance, de démocratie, de respect mutuel et des idées des autres. Ce principe s'adapte plus dans une classe d'apprenants de niveau avancé. Durant les discussions sur des thèmes amenés, les apprenants auront équitablement droit à la parole. On évitera l'esprit de compétition. Mais on favorisera la tolérance et le respect des opinions des autres.

Barret (2007) parle de la coexistence dynamique. En classe, il ne sera pas question de rapport de force mais bien d'un rapport symétrique enseignant-élèves. Comme, je l'ai dit plus haut, de la qualité de ce rapport dépend la qualité de l'apprentissage.

4. Un adulte apprend s'il se sent intégré dans un groupe

Ce principe est complémentaire à celui qui précède. Généralement, les groupes d'apprenants sont hétérogènes mais le formateur fera en sorte qu'il y ait un relatif équilibre pour que les moins performants ne sentent pas découragés. La classe est le lieu propice pour les échanges et les autres occasions d'apprendre. Il est donc important que chaque apprenant

se sente intégré dans le groupe. Il faut que chaque apprenant ait le sentiment qu'il apprend des autres. C'est pourquoi le formateur recourra beaucoup aux activités en sous-groupe avec des discussions en plénières. Par exemple, lire un texte sur la pollution de l'air et donner des opinions et des suggestions. Chaque groupe dresse une liste de points liés à la pollution et ses solutions ; ensuite le porte-parole du groupe livre les idées pour une discussion en plénière.

Un autre exemple serait la lecture d'un texte. En effet, la lecture est une des aptitudes et des activités les plus présentes dans l'enseignement moderne des langues. L'approche interactive de la lecture suppose une attitude active du lecteur envers le texte. Il s'agit ici de quelques composantes de la lecture interactive, notamment de la lecture comme une forme de communication écrite, du rôle de l'interaction dans le processus même de la lecture et de l'interaction intertextuelle.

5. Un adulte apprend plus facilement lorsqu'il connaît le contenu à apprendre et les moyens proposés pour y parvenir

Ce principe consacre la philosophie même des approches andragogique et humaniste qui mettent l'apprenant au centre de l'activité d'apprentissage. J'ai dit plus haut que les participants doivent avoir un mot à dire sur ce qu'ils veulent apprendre, quand, comment, et dans quel ordre. En d'autres termes, le formateur veillera à ce que les intérêts et les expériences des apprenants soient pris en considération. Il se mettra à l'écoute de besoins des apprenants. Donc, au début de la formation, le formateur passera en revue son plan de formation pour être sûr que les apprenants comprennent le contenu et qu'ils se retrouvent dans ce contenu. Mais le contenu ne devra pas faire oublier le facteur humain. En effet, le monde

extérieur, bien que pas toujours visible, est un paramètre qui influe beaucoup sur l'engagement des apprenants. Les problèmes personnels de l'apprenant ont une incidence sur son apprentissage.

6. Le formateur doit aider l'apprenant à appliquer le nouvel apprentissage à son expérience vécue pour que l'apprentissage soit plus significatif

Ce principe trouve son application dans la qualité d'activités à présenter en classe. Celles-ci doivent être authentiques et puisées dans les expériences quotidiennes des apprenants. Ce sont des activités dans lesquelles l'apprenant fait face aux questions et tente trouver des solutions aux problèmes de la vie réelle. C'est ce qui captivera leur attention. C'est ce qui maintiendra leur motivation. Le formateur va faire étalage de son rôle de motivateur en veillant à ce que les apprenants retrouvent leurs intérêts personnels et leurs besoins de formation. Il évitera des activités abstraites et ennuyeuses pour présenter celles qui les font penser à leur travail. Encore une fois, les jeux de rôles sont un type idéal d'activités.

APPENDICE D

LES PRÉMICES DE L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE

1. La langue est axée sur la communication. La compétence communicative relève de la maîtrise du sens des mots et est orientée vers une fonction langagière.
2. Les fonctions langagières génériques décrites peuvent inspirer l'élaboration d'une variété de tâches qui sauront satisfaire les besoins de plusieurs apprenants à la fois.
3. L'enseignement et l'apprentissage de la langue se voient facilités lorsque l'attention est portée sur les fonctions langagières. Ainsi, les tâches langagières doivent servir de cadre aux fonctions langagières qui les sous-tendent.
4. La grammaire et la prononciation sont des éléments essentiels à la cohérence d'un énoncé.
5. Une communication efficace relève d'une corrélation étroite entre la langue et la culture.
6. La communication est de nature interactive, ainsi, elle n'est pas tout à fait prévisible. L'habileté de pouvoir se servir d'une zone d'inconfort, d'une interruption du langage ou d'une pause non prévue est un élément important de la compétence communicative.
7. L'apprentissage de la langue n'est pas un processus linéaire ; chacun apprend à sa façon. L'apprentissage se voit accru lorsque les points de langue sont recyclés et que les différences entre les apprenants sont à la fois accommodées et valorisées.
8. La formation continue des adultes implique d'apprendre à apprendre et de développer des stratégies d'auto-apprentissage.

APPENDICE E
LES PLANS DE FORMATION

Plan de formation: niveau A, débutant

Habilité langagière : Compréhension de l'oral		
Descripteur de compétence clé et objectifs généraux	Exemples de tâches en contextes	Points de langue
Dans le cadre de son travail : - Comprendre des mots et expressions de salutations formelles et informelles.	Écouter un enregistrement dans lequel des collègues se saluent et se présentent et identifier des mots et expressions de salutation et de présentation - p.ex. : Bonjour, Salut, Allô, Comment tu vas, comment vous allez? Mon nom est, je m'appelle, je vais bien merci, enchanté(e).	Le temps présent (verbes être, avoir, s'appeler), les possessifs.
- Comprendre des consignes simples.	Regarder une vidéo et indiquer où se trouve l'objet demandé – Rangez ce dossier dans le tiroir-ci à gauche – Prenez un stylo.	L'impératif présent.
- Comprendre des consignes de plus de trois mots.	Écouter les instructions d'une personne à une autre dans un enregistrement – Entrez et prenez place s'il vous plaît – En mon absence, répondez au téléphone – Ne m'attendez pas pour commencer ce travail.	L'impératif négatif, les pronoms personnels.
- Comprendre des énoncés sur des renseignements personnels.	Écouter deux collègues qui se parlent à leur travail – Vous êtes marié(e) ou célibataire? Combien d'enfants avez-vous? Quel est le nom de votre superviseur? Vous aimez votre poste?	L'interrogation, les mots interrogatifs.
- Comprendre les détails factuels.	Regarder une vidéo et identifier des renseignements factuels – Je m'appelle Ching Chang. Je suis d'origine chinoise. Je suis mariée avec un Québécois. J'apprends le français pour converser avec ma belle-famille et pour chercher du travail. Je suis ingénieure informaticienne.	Les articles, les verbes de 3 ^{ème} groupe.
- Comprendre la description d'une personne ou d'un objet.	Regarder une vidéo dans laquelle un employé décrit son bureau. J'ai un bureau en forme de L. Il y a une plante et un tapis vert. Mon téléphone est sur la table. Mon ordinateur est sous le bureau. Je travaille avec deux collègues	Les prépositions de localisation. Les adjectifs, les numéraux.
- Comprendre les informations importantes dans un bulletin de météo.	Écouter le bulletin météorologique dans une brève séquence radiodiffusée. Aujourd'hui le ciel sera couvert le matin. Après-midi, il fera du soleil et il y aura du vent vers début de la soirée. La température sera de 28 degré. Présentement, il fait 17 degré.	Le verbe faire, le futur simple.

Plan de formation: Niveau A, débutant

Habilité langagière : Expression orale		
Descripteur de compétence clé et objectifs généraux	Exemples de tâches en contextes	Points de langue
Dans une communication courte et simple : -Dire des mots sur soi-même et sur des personnes connues.	Utiliser des mots pour se présenter, saluer ou remercier – Bonjour, mon nom est Tram– Ma patronne s'appelle Karine Meilleur – Enchanté(e) – Merci – De rien, bienvenu, je vous en prie.	Les possessifs, les verbes être et s'appeler au présent
- Employer des mots pour exprimer des besoins immédiats.	Poser des questions de base – Où est la salle de bain pour hommes? – La pause-café c'est à quelle heure?	L'Interrogations et les mots interrogatifs.
- Parler lentement en utilisant des gestes pour se faire comprendre.	a) Décrire des personnes ou des choses - Ce monsieur-là c'est qui? Ma patronne est grande et blonde. Mon bureau est ici. Il est petit mais confortable. b) Regarder une photo et dire ce que représente l'image, le nombre de personnes et ce que ces personnes sont en train de faire.	Les pronoms personnels, les démonstratifs, les adjectifs.
- Employer des mots et expressions de la vie de tous les jours.	Tenir une courte conversation au téléphone—Bonjour, C'est le bureau du Dr. Bonino? - Bonjour, à qui j'ai l'honneur, s'il vous plaît? - Sila, j'ai un rendez-vous à 16 heures. - Un instant, s'il vous plaît, je vais vérifier. - Oui, votre rendez-vous est à 16 heures. Soyez-là 15 minutes à l'avance. - Merci. - De rien.	Les expressions avec 'avoir' (avoir faim, avoir soif, avoir besoin de, avoir raison, avoir mal.)
- Parler de ses activités de tous les jours.	Décrire ses tâches : J'arrive le matin à 8 heures. Je fais un café. J'ouvre mon ordinateur. Je lis les courriels. Je réponds aux	Le temps présent.

	courriels urgents.	
- Parler des sujets de la vie de tous les jours.	Expliquer des procédures simples. Pour préparer une réunion de service. D'abord, je prépare un ordre du jour. Ensuite, je réserve la salle de réunion. Enfin, j'envoie un courriel à tous les employés de notre section.	Les marqueurs de séquence. Il faut + infinitif

(Adapté de: Les Niveaux de compétence linguistique canadiens, Français langue seconde, 2012 et du Cadre Européen de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer, 2010).

Plan de formation: Niveau A, débutant

Habilité langagière : Compréhension de l'écrit		
Descripteur de compétence clé et Objectifs généraux	Exemples de tâches en contextes	Points de langue
Dans des courts textes : - Comprendre des mots et expressions simples ou des renseignements précis.	Lire une note de service et en saisir des renseignements précis (date, expéditeur, action demandée) De : Superviseur, À : Tous les employés, Date : le 12 mars 2014, Concerne : Retraite de Dick Larose Comme vous le savez, notre collègue Dick Larose prend sa retraite après une longue carrière dans la fonction publique. Pour souligner cet important événement, une cérémonie d'adieu sera organisée le vendredi 28 mars prochain à 14 heures dans la salle de fêtes de notre Direction. La présence de tous les collègues est vivement souhaitée. Jacques Colins	La voix passive
- Comprendre les informations fournies dans un horaire.	a) Lire l'emploi du temps d'un employé et répondre aux questions : Quel jour Paul arrive au bureau très tôt? Quel jour il quitte le bureau très tard. A quelle heure il prend son petit déjeuner? b) Écouter un récit sur une recette et répondre aux questions : qui parle? Quel est l'aliment décrit. Ou répondre par vrai ou faux.	Les dates, les jours de la semaine. Les adjectifs interrogatifs.
- Comprendre les idées principales des courriels.	Lire un message et en saisir des informations précises : Demain, à 10 heures, il y aura une pratique d'évacuation. Veuillez informer vos employés de la procédure en la matière.	Il y a, il y aura. Les semi-auxiliaires (modaux)
- Comprendre des instructions écrites de quatre étapes.	Lire les instructions sur la procédure d'évacuation : Éteindre les appareils Sortir par les voies indiquées Se rendre au point de rassemblement Attendre d'autres instructions	Les articulateurs de temps (ensuite, enfin, hier, il y a deux semaines, ce soir-là, un jour etc.). Les marqueurs de séquence.
- Comprendre des instructions de deux à quatre mots.	Lire des instructions dans une enseigne : Défense de Fumer dans l'édifice.	L'infinif et l'impératif.
- Comprendre une description ou un rapport sur un sujet familier.	Lire un rapport de voyage d'affaire et reconnaître des événements, des lieux: Le mois dernier, je suis allé à Toronto.	Le passé composé et l'imparfait. Le conditionnel de politesse. Les mots interrogatifs Quand, Où, Qui, Quoi.

(Adapté de: Les Niveaux de compétence linguistique canadiens, Français langue seconde, 2012 et du Cadre Européen de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer, 2010).

Plan de formation: Niveau A, débutant

Habilité langagière : Expression écrite		
Descripteur de compétence clé et objectifs généraux	Exemples de tâches en contextes	Points de langue
A l'aide d'un modèle - Écrire des mots et expressions simples.	Écrire des mots pour saluer, faire des souhaits, féliciter : Bonjour, Salut, Allô, Coucou, Bonne fin de semaine, Bon Dimanche, A bientôt, Félicitations	Formalité, informalité
Écrire des chiffres, des mots, des expressions courantes.	Se servir d'un dictionnaire pour écrire des chiffres et des mots : Onze, premier, ordinateur, collègue, bureau, enchanté	Les numéraux cardinaux et ordinaux
- Utiliser un vocabulaire adapté au contexte.	Remplir un formulaire avec mon nom, adresse, date de naissance	Les mois de l'année, les jours de la semaine
- Utiliser un vocabulaire adapté au contexte.	Écrire un message personnel pour remercier un collègue Merci pour votre aide Écrire un message personnel pour inviter quelqu'un : Veux-tu assister à mon Barbecue demain?	Les semi-auxiliaires
-Utiliser un vocabulaire adapté pour décrire une personne ou une situation.	Écrire deux ou trois phrases pour décrire son enfant ou son bureau. Mon fils s'appelle Tony. Il a 4 ans. Il est gentil. Mon bureau est petit. Il a une fenêtre. Donner des informations personnelles en complétant les phrases : Je m'appelle...J'habite à...J'ai...enfants. J'aime.....Je n'aime pas....	Les adjectifs
- Utiliser un vocabulaire courant.	Résumer un paragraphe sous forme d'une liste de trois à quatre points.	Les noms et les articles

(Adapté de: Les Niveaux de compétence linguistique canadiens, Français langue seconde, 2012 et du Cadre Européen de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer, 2010).

Plan de formation: Niveau B, intermédiaire

Habilité langagière : Expression orale	
Descripteur de compétence clé et Objectifs généraux	Exemples de tâches en contextes
Dans une communication orale : - Informer un nouvel apprenant sur l'école, les formateurs, l'horaire.	Parler de l'école et de ses activités (C'est une bonne école, les formateurs sont très serviables et disponibles. Les cours commencent à 8 heures).
- Décrire ses tâches.	Utiliser le vocabulaire approprié pour décrire ses tâches et ses responsabilités: Dire le quoi, le comment et le pourquoi. (j'agis à titre de... Ma tâche principale consiste à...)
- Expliquer et comparer ses tâches avec celles d'un autre collègue.	Utiliser le vocabulaire approprié pour expliquer et comparer les tâches de ses collègues.
- Décrire des personnes ou des objets (son directeur, son bureau).	Utiliser les repères linguistiques appropriés (adjectifs, prépositions) pour décrire son bureau et celui d'un collègue. Décrire une journée typique à la maison et au travail.
- Raconter un événement.	Raconter un incident dont vous avez été témoin (Quoi, où, quand qui).
- Donner une opinion sur un sujet relié à son expérience professionnelle.	En groupe, discuter des avantages et inconvénients du télétravail.

Habilité langagière : Compréhension de l'écrit	
Descripteur de compétence clé et objectifs généraux	Exemples de tâches en contextes
Dans un texte de niveau de difficulté moyen : - Relever des informations décrites dans des documents administratifs.	Lire la description et l'horaire des cours offerts et faire ses choix. (Les cours commencent à 8 heures. Les annulations tardives doivent être faites 24 heures en avance. Les apprenants sont responsables de leurs objets personnels.)
- Comprendre les détails dans une note de service.	Lire une note de service et le résumer clairement.
- Comprendre l'ensemble des instructions modérément complexes, liées à des tâches familières.	Lire et comprendre suffisamment les directives pour pouvoir les expliquer à quelqu'un d'autre.
- Comprendre une description ou rapport sur un sujet familier.	Lire le procès-verbal d'une réunion dans le but d'appliquer des actions recommandées.
- Comprendre une directive d'ordre général.	Lire des directives et pouvoir les exécuter dans le bon ordre.
- Montrer sa compréhension d'un texte narratif sur un sujet familier.	Comprendre les descriptions des paysages et des bâtiments célèbres.

(Adapté de: Les Niveaux de compétence linguistique canadiens, Français langue seconde, 2012 et du Cadre Européen de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer, 2010).

Plan de formation: Niveau B, intermédiaire

Habilité langagière : Expression écrite	
Descripteur de compétence clé et Objectifs généraux	Exemples de tâches en contextes
A l'aide d'un modèle : - Transmettre des messages personnels par courriel.	Offrir des excuses à un superviseur pour justifier son absence à une réunion planifiée. (je vous prie d'excuser mon absence)
- Remplir des formulaires modérément complexes.	Remplir un formulaire de demande d'emploi de 1 à 2 pages. Rédiger un CV pour une demande de formation.
- Fournir une description de personnes, de lieux ou d'objets.	Décrire un ami ou un collègue. Décrire deux villes et faire la comparaison de l'architecture. Décrire une fête canadienne (par exemple le 1 juillet) ou une célébration dans son pays d'origine.
- Fournir une comparaison.	Comparer les coutumes de deux pays. Comparer son bureau avec celui d'un collègue.
- Transmettre des messages par courriel.	Remercier des voisins pour l'aide qu'ils ont apportée lors d'une célébration.
- Prendre des notes d'un exposé simple.	Regarder une vidéo et noter les interactions des interlocuteurs

(Adapté de: Les Niveaux de compétence linguistique canadiens, Français langue seconde, 2012 et du Cadre Européen de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer, 2010).

Plan de formation: Niveau B, intermédiaire

Habilité langagière : Compréhension de l'oral	
Descripteur de compétence clé et objectifs généraux	Exemples de tâches en contextes
Dans une communication téléphonique: - Comprendre l'idée principale dans un échange traitant de sujets concrets liés à son expérience professionnelle.	Prendre un message destiné à quelqu'un d'autre (p.ex. annulation d'un rendez-vous – Veuillez informer le chef de division que la rencontre avec les autres chefs de division est annulée en raison de l'absence de quorum et que la nouvelle date sera communiquée par courriel dans les meilleurs délais).
Dans une communication face à face : - Comprendre l'essentiel de la conversation.	Écouter une courte discussion entre un directeur et ses employés et reconnaître l'attitude de désapprobation du directeur à partir du ton de sa voix.
Dans un enregistrement d'une minute : - Comprendre le but d'un message et la demande formulée.	Écouter un bref message vocal et dire ce dont il s'agit et ce qui est demandé : « Les documents à photocopier sont prêts. Voudriez-vous envoyer quelqu'un pour venir les chercher dans la salle de reprographie ? Merci. »
- Comprendre un ensemble des consignes à étapes multiples concernant une procédure.	a) Écouter un enregistrement dans laquelle on donne des instructions et reconstituer l'ordre des étapes à partir d'indices discursifs (connecteurs) ou d'autres repères linguistiques. b) Écouter les instructions sur la façon de remplir une déclaration de prestation d'emploi par téléphone (Pour poursuivre en français appuyez sur le 1, pour réentendre toutes les options appuyez sur l'étoile.)
- Comprendre des messages visant à influencer ou à persuader.	Écouter le message d'un collègue qui demande d'échanger son quart de travail avec vous et y répondre (Désolé de ne pas pouvoir accepter votre requête cette fois pour des raisons familiales).
- Comprendre le sens de certains mots et expressions à partir du contexte.	a) Écouter les explications d'un conseiller financier à propos des avantages et des inconvénients de différents comptes bancaires pour décider quel compte est le plus avantageux pour vous. b) Écouter une bande sonore d'annonce publicitaire : « Ton français t'ouvre des portes. »

(Adapté de: Les Niveaux de compétence linguistique canadiens, Français langue seconde, 2012 et du Cadre Européen de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer, 2010).

Plan de formation: Niveau B, intermédiaire

Habilité langagière : Compréhension de l'oral	
Descripteur de compétence clé et objectifs généraux	Exemples de tâches en contextes
Dans une communication téléphonique: - Comprendre l'idée principale dans un échange traitant de sujets concrets liés à son expérience professionnelle.	Prendre un message destiné à quelqu'un d'autre (p.ex. annulation d'un rendez-vous – Veuillez informer le chef de division que la rencontre avec les autres chefs de division est annulée en raison de l'absence de quorum et que la nouvelle date sera communiquée par courriel dans les meilleurs délais).
Dans une communication face à face : - Comprendre l'essentiel de la conversation.	Écouter une courte discussion entre un directeur et ses employés et reconnaître l'attitude de désapprobation du directeur à partir du ton de sa voix.
Dans un enregistrement d'une minute : - Comprendre le but d'un message et la demande formulée.	Écouter un bref message vocal et dire ce dont il s'agit et ce qui est demandé : « Les documents à photocopier sont prêts. Voudriez-vous envoyer quelqu'un pour venir les chercher dans la salle de reprographie ? Merci. »
- Comprendre un ensemble des consignes à étapes multiples concernant une procédure.	a) Écouter un enregistrement dans laquelle on donne des instructions et reconstituer l'ordre des étapes à partir d'indices discursifs (connecteurs) ou d'autres repères linguistiques. b) Écouter les instructions sur la façon de remplir une déclaration de prestation d'emploi par téléphone (Pour poursuivre en français appuyez sur le 1, pour réentendre toutes les options appuyez sur l'étoile.)
- Comprendre des messages visant à influencer ou à persuader.	Écouter le message d'un collègue qui demande d'échanger son quart de travail avec vous et y répondre (Désolé de ne pas pouvoir accepter votre requête cette fois pour des raisons familiales).
- Comprendre le sens de certains mots et expressions à partir du contexte.	a) Écouter les explications d'un conseiller financier à propos des avantages et des inconvénients de différents comptes bancaires pour décider quel compte est le plus avantageux pour vous. b) Écouter une bande sonore d'annonce publicitaire : « Ton français t'ouvre des portes. »

(Adapté de: Les Niveaux de compétence linguistique canadiens, Français langue seconde, 2012 et du Cadre Européen de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer, 2010).

Plan de formation : Niveau C

Habilité langagière : Expression orale	
Descripteur de compétence clé et objectifs généraux	Exemples de tâches en contextes
Présenter un invité.	Présenter un formateur dans le cadre d'un atelier de formation et le remercier à la fin de la session.
Fournir des informations personnelles	Décrire ses tâches et ses responsabilités Décrire les tâches et les responsabilités d'un autre collègue (Spécifier le quoi, le comment et le pourquoi.)
Dans une situation de communication formelle : Faire un exposé visant à expliquer un processus complexe.	Faire un exposé de 10 minutes devant des collègues sur les résultats d'une recherche.
Donner ou transmettre des consignes claires et détaillées sur une marche à suivre.	Décrire la procédure à suivre pour obtenir la citoyenneté canadienne. Donner des consignes sur l'utilisation d'un outil comme le Smart Board.
Faire un exposé sur un sujet familial.	Parler du réseautage comme un mécanisme dans la recherche d'emplois. Décrire son emploi actuel et le comparer avec un emploi précédent.
Exprimer des opinions personnelles	Discuter de thèmes suivants et donner son point de vue: le mentorat, le travail en équipe, le bénévolat, comment acquérir de l'expérience de travail canadienne. Réagir sur une procédure qui affecterait la façon de travailler et demander l'avis des autres membres de l'équipe.
Donner des informations sur soi-même.	Parler de ses forces et ses limites, sa personnalité, ses intérêts et ses compétences.
Dans une communication avec des pairs au travail: Signaler un problème et la solution dans un domaine familial.	Expliquer votre rôle dans une situation où un employé était aux prises avec le stress ou le surmenage. Expliquer les circonstances qui ont motivé une prise de décision importante et les démarches à entreprendre dans le futur.
Employer des stratégies pour soutenir la conversation.	Simuler une réunion et jouer à interrompre quelqu'un, prendre la parole et permettre à chaque participant d'exprimer son opinion, ses sentiments.

(Adapté de: Les Niveaux de compétence linguistique canadiens, Français langue seconde, 2012 et du Cadre Européen de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer, 2010).

Plan de formation : Niveau C

Habilité langagière : Expression écrite	
Descripteur de compétence clé et objectifs généraux	Exemples de tâches en contextes
Rédiger une invitation sous forme de courte lettre ou de courriel.	Écrire un courriel de quelques lignes pour inviter des collègues à une fonction sociale (une fête d'au revoir, l'accueil d'un nouveau collègue) et leur donner les directions pour s'y rendre.
Rédiger une courte lettre, un courriel ou une note de service.	Écrire un courriel de deux paragraphes à un collègue pour expliquer de nouvelles procédures. Écrire un courriel à un fournisseur de services (p. ex. Internet, une banque, un grand magasin) pour se plaindre d'un mauvais service
Prendre des messages téléphoniques en direct ou à partir d'un message enregistré. Les messages comprennent de 5 à 7 renseignements.	Prendre en note un message téléphonique sur les informations relatives à une réunion (date, lieu, heures, objet, directions, nom de la personne et son numéro de téléphone).
Faire ressortir de 7 à 10 points importants d'une page d'information.	Noter les activités touristiques qu'offre la ville d'Ottawa. Prendre note des informations sur la prévention de l'épidémie de grippe.
Remplir des formulaires	Remplir un rapport d'accident Remplir un formulaire de demande pour une visite guidée. Remplir un formulaire de renouvellement de cartes (de santé, de permis de conduire) Remplir un formulaire de l'assurance emploi.
Rédiger une lettre d'affaires pour exposer un problème.	Écrire une lettre de protestation à un propriétaire en réponse à un avis de hausse du loyer Écrire une lettre de recommandation pour un ami ou un collègue Adresser un lettre à une compagnie émettrice de carte de crédit (p.ex. : <i>Visa, MasterCard</i>) pour s'informer au sujet d'une erreur dans le relevé. Rédiger une lettre pour fournir une rétroaction. Écrire une lettre au bureau d'éthique commerciale de sa province pour se plaindre d'un mauvais produit. Relater les faits, les dates et les personnes avec lesquelles il a fallu faire affaire lors du retour du produit.
Écrire pour rapporter ou raconter une série d'événements.	Rédiger trois paragraphes pour raconter un événement conflictuel au travail (p.ex. un conflit de personnalité, de valeurs ou d'opinions)
Écrire pour justifier un point de vue.	Justifier dans un paragraphe le choix de sa profession. Exprimer la passion qu'inspire ce champ d'activités, et le processus de décision qui a mené à ce choix

Décrire une personne, un objet, une scène, une illustration ou une photo, un procédé ou une routine.	Envoyer une courte lettre pour témoigner d'une scène que l'on a vue et faire des recommandations.
--	---

(Adapté de: Les Niveaux de compétence linguistique canadiens, Français langue seconde, 2012 et du Cadre Européen de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer, 2010).

Plan de formation : Niveaux C

Habilité langagière : Compréhension de l'oral	
Descripteur de compétence clé et objectifs généraux	Exemples de tâches en contextes
Dans un message téléphonique : - Comprendre les instructions à étapes multiples concernant une procédure.	Écouter un message préenregistré sur les étapes à suivre pour pouvoir remplir une déclaration d'assurance-emploi de Service Canada.
- Comprendre l'ensemble des faits et faire une synthèse de l'information.	Écouter un exposé sur la procédure des normes de qualité et faire une synthèse des points importants à l'intention d'un collègue qui était absent.
Quand une personne parle à vitesse normale : - Comprendre les détails du développement des idées dans une argumentation approfondie.	Visionner un documentaire sur le thème de mondialisation et relever le pour et le contre de l'argumentaire.
- Comprendre une variété de discours traitant de sujets abstraits dans un domaine peu connu.	Visionner une vidéo d'une réunion et comprendre les différents points de vue exprimés ; noter le niveau des registres utilisés ainsi que la pertinence de l'interaction entre les participants.
- Comprendre la plupart des données et certains renseignements dans un rapport d'événements.	Écouter un compte rendu télévisé et comprendre la nature de l'événement rapporté.
- Comprendre la plupart des données factuelles.	Écouter un document sonore dans les archives de Radio Canada et répondre aux questions sur des faits.
Évaluer de façon critique divers aspects du discours (contenu et langue).	Écouter un collègue et saisir ses insinuations tentant à vous accuser de ne pas contribuer à un travail d'équipe et répondre à ces insinuations.
Comprendre des détails.	Écouter une conversation téléphonique et fournir des détails précis sur les positions des interlocuteurs.
Comprendre l'essentiel d'un message.	Écouter un long message de 2-3 minutes sur un changement de politique et vous assurer de sa clarté et de pouvoir fournir des suggestions d'amélioration.

(Adapté de: Les Niveaux de compétence linguistique canadiens, Français langue seconde, 2012 et du Cadre Européen de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer, 2010).

Plan de formation : Niveau C

Habilité langagière : Compréhension de l'écrit	
Descripteur de compétence clé et Objectifs généraux	Exemples de tâches en contextes
Comprendre une variété de textes sur des sujets abstraits ou techniques.	Lire un éditorial sur le réchauffement climatique et pouvoir expliquer le point de vue et les valeurs de l'auteur.
Évaluer la pertinence des informations et des explications dans des textes.	Lire et évaluer une lettre officielle de menace de poursuite légale contre une société par un client victime d'un accident de travail.
Relever des données implicites dans des notes, des courriels et des lettres.	Lire et relever la raison pour laquelle une lettre d'excuse a été rédigée.
Comprendre et interpréter de façon critique des textes sur des sujets familiers ou non.	Sur le site Internet du gouvernement en français, trouver les informations pertinentes, par exemple les lois qui régissent l'assurance emploi.
Comprendre des textes sur des sujets familiers.	Comprendre les recommandations relatives à la rédaction d'un CV et d'une lettre de motivation. Lire et comprendre des annonces de postes vacants.
Comprendre des textes sur des sujets d'actualité.	Lire pour commenter un texte sur les jeunes, l'alcool et le volant. Lire pour commenter un texte sur l'intimidation en milieu scolaire.
Comprendre l'essentiel des instructions.	Lire des directives sur l'évacuation pour pouvoir les exécuter dans le bon ordre et en toute sécurité.
Analyser les informations afin de tirer une conclusion.	Lire une lettre de présentation rédigée dans le cadre d'une demande d'emploi et déterminer l'intérêt du candidat.
Comprendre l'ensemble du texte.	Lire une évaluation de rendement dans le but d'apporter des améliorations.

(Adapté de: Les Niveaux de compétence linguistique canadiens, Français langue seconde, 2012 et du Cadre Européen de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer, 2010).