

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

RAPPORT D'ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION OPTION ANDRAGOGIE

PAR
ANA FERNANDEZ

DÉVELOPPEMENT D'UN PROGRAMME ÉDUCATIF EN ESPAGNOL BASÉ SUR
LES BESOINS DE L'APPRENANT ADULTE DU TROISIÈME ÂGE

LE 28 MAI 2013

Sommaire

Selon le recensement *Portrait de la population canadienne* (E-Stat, 2006) et les *Estimations de la population* (E-Stat, 2010), la population canadienne et québécoise dépassant 55 ans augmente de façon importante et progressive depuis les dix dernières années. En 2051, la population âgée de plus de 64 ans devrait atteindre 25 % de la population totale. Avec le vieillissement de la population canadienne, la longévité moyenne s'accroît graduellement. Pour mieux répondre à cette nouvelle réalité, de nouveaux programmes éducatifs pour le troisième âge doivent être développés (Conseil canadien sur l'apprentissage-CCA, 2006).

Ce travail a pour but de présenter ma démarche de développement professionnel qui se situe dans le cadre de la Maîtrise en éducation concentration en andragogie. Cet essai présente le développement et la mise à l'essai d'un programme éducatif en espagnol axé sur les hypothèses de base du modèle andragogique et adapté aux besoins des apprenants¹ adultes du troisième âge. Le programme de formation proposé est planifié d'après les travaux de Rivard (2009). Il est composé des quatre étapes suivantes : 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 postformation. Il s'agit d'un atelier de 20 heures qui se veut un espace d'expression et de créativité.

¹ Dans ce projet, l'emploi du genre masculin a été adopté avec une valeur neutre dans le but de faciliter sa lecture.

Remerciements

J'aimerais remercier ma tutrice, madame Sandrine Turcotte, pour son appui pendant mon développement professionnel dans le cadre de ma maîtrise en éducation. Je souhaite aussi remercier les professeures Émery-Bruneau, Lanaris et Peters pour leurs rétroactions à ce travail.

J'exprime ma reconnaissance aux participants à l'atelier pour leurs enseignements hebdomadaires et pour le partage de leurs riches expériences de vie.

Je tiens à exprimer ma gratitude à toute ma famille, spécialement à Rawamky (Roberto, Ana, Wary, Kathy, Amanda, May, Yani), à François et à Mona pour leur accompagnement dans ce processus continu d'épanouissement professionnel et personnel.

« En enseignant, les hommes apprennent ».
Sénèque (Lucius Annaeus Seneca).

Table des matières

Sommaire.....	ii
Remerciements.....	iii
Liste des tableaux.....	vi
Liste des figures.....	vii
Introduction.....	1
Chapitre 1 : L'énoncé de la problématique.....	5
1.1 Mon cheminement professionnel.....	6
1.2 Description du contexte d'application du programme éducatif.....	8
1.2.1 Remise en question.....	9
1.3 Objectifs de développement professionnel.....	13
Chapitre 2 : Le cadre théorique.....	15
2.1 Le troisième âge: ses caractéristiques.....	16
2.2 Les besoins et le troisième âge	17
2.2.1 Le besoin d'apprendre tout au long de la vie.....	19
2.3 Les modèles de développement d'un programme éducatif.....	20
2.3.1. Le cycle de gestion de la formation de Rivard.....	22
2.4 L'atelier : ses caractéristiques.....	23

2.4.1 L'expression et la créativité.....	24
2.5 Le <i>Cadre européen</i> : un outil de référence pour mon atelier.....	25
Chapitre 3: La méthodologie d'élaboration du programme.....	28
3. 1 L'identification et l'analyse des besoins de formation.....	30
3. 2 La planification et la conception de la formation.....	32
3. 3 La diffusion de la formation.....	35
3. 4 L'évaluation et le suivi postformation.....	36
3. 5 Mon journal de bord.....	36
3. 6 Limites de l'essai	37
Chapitre 4: Les résultats.....	39
4.1 Le programme éducatif : présentation et objectifs.....	40
4.2 Les participants.....	41
4.3 Les objectifs et la structure de l'atelier.....	43
4.3.1 La première étape: l'identification et analyse des besoins.....	44
4.3.2 La deuxième étape: la planification du voyage	47
4.3.3 La troisième étape: la simulation du voyage à Barcelone.....	48
4.3.4 La quatrième étape: l'évaluation de l'expérience de simulation.....	50
4.4 L'évaluation de l'atelier.....	51
Chapitre 5: Le bilan de mes apprentissages.....	54
5.1 Le retour sur mes objectifs de développement professionnel.....	55

5.2 Le retour sur ma démarche pour développer le programme	55
5.3 Les points faibles et forts de ma démarche à la lumière des mes objectifs.....	56
5.4 Le degré d'atteinte de mes objectifs de développement professionnel.....	58
Conclusion.....	61
Références.....	64
Appendice A: TRIPTYQUE DE MES BESOINS DE FORMATION.....	68
Appendice B: LA HIÉRARCHIE DES BESOINS DE MASLOW.....	70
Appendice C: LE CYCLE DE GESTION DE LA FORMATION.....	72
Appendice D: LES NIVEAUX DE RÉFÉRENCE.....	74
Appendice E: LE CANEVAS POUR LA RECHERCHE DE PROGRAMMES.....	76
Appendice F: LE QUESTIONNAIRE.....	78
Appendice G: LE CANEVAS DU PREMIER GROUPE DE DISCUSSION	80
Appendice H: LE PREMIER BROUILLON DU MODÈLE DE MON ATELIER.....	82
Appendice I: LE CANEVAS DU DEUXIÈME GROUPE DE DISCUSSION.....	84
Appendice J: GRILLE DE VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE BASE.....	86
Appendice K: L'ANALOGIE ENTRE L'ATELIER ET LA MARGUERITE	88
Appendice L: LA GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ATELIER	90
Appendice M: LE CANEVAS POUR L'ÉVALUATION DE L'ATELIER... ..	92

Liste des tableaux

Tableau 1. Les hypothèses de base de l'approche traditionnelle et celle de l'andragogie, conçu à partir de Knowles (1990).....	9
Tableau 2. Le format de mon journal de bord.....	35

Liste des figures

Figure 4. Le modèle de mon atelier expressif-créatif.....32

INTRODUCTION

Lorsque j'étais petite fille, à l'école primaire, les enseignants nous faisaient travailler en groupe pour partager nos connaissances avec autrui. Au secondaire, les enseignants nous encourageaient à enseigner aux autres apprenants pour mieux interpréter les différentes façons de comprendre et d'expliquer la réalité. Je me souviens que cela n'était pas une tâche facile à accomplir; cependant, je me sentais à ma place dans ce rôle. Après mon premier diplôme de technicienne agronome, j'ai donc entrepris un cheminement professionnel toujours lié au domaine de l'éducation. D'abord, j'ai réussi des études de premier cycle comme enseignante spécialisée en éducation primaire (en espagnol), ainsi que comme enseignante d'une langue seconde au secondaire (en anglais). Je suis également diplômée du Programme court de deuxième cycle en enseignement de langues secondes et étrangères aux adultes et du Diplôme d'études supérieures spécialisées en andragogie de notre université. Pour développer d'autres compétences de formatrice d'espagnol, j'ai suivi certains cours de la Maîtrise en espagnol à l'Université d'Ottawa. De plus, afin de me maintenir à jour dans mon domaine d'enseignement, je suis devenue membre de l'Association des professeurs d'espagnol du Québec².

² L'Association des professeurs d'espagnol au Québec (15 février 2012). [En ligne] www.apeq.ca

En outre, j'ai eu l'opportunité de travailler comme assistante de recherche de deuxième cycle dans le domaine des langues. En faisant mes recherches, j'ai découvert l'existence des Universités du troisième âge, ainsi que d'autres centres éducatifs et communautaires qui accueillent une clientèle de plus de 50 ans au Québec et ailleurs. J'ai ainsi réalisé que je développe mes compétences d'enseignante aux adultes et que je m'épanouis en travaillant avec ma clientèle du troisième âge. Notons que la société québécoise est vieillissante. Cela veut dire que la moyenne d'âge de la population augmente de façon progressive depuis la dernière décennie (e-stat 2006; 2010). Comme nous le savons, l'être humain a besoin d'apprendre tout au long de sa vie pour pouvoir s'épanouir (Lauzon et Adam, 1996). Par conséquent, au fur et à mesure que notre société vieillit, nous avons besoin d'apprendre à développer de nouveaux programmes de formation pour mieux répondre aux besoins de cette nouvelle clientèle.

Pour répondre à mon besoin de développement professionnel, je me suis donc engagée dans le développement d'un programme éducatif adapté aux besoins des apprenants du troisième âge. Ce programme prend la forme d'un atelier de 20 heures de formation langagière. Cet atelier, conçu comme un espace d'expression et de créativité en espagnol langue étrangère, vise à mettre le participant au centre de la formation.

Le premier chapitre de ce rapport présente le contexte d'application du programme éducatif et mes objectifs de développement professionnel en lien avec la problématique ciblée. Le deuxième chapitre présente mon cadre théorique. Il offre une définition du troisième âge, un inventaire des besoins particuliers liés à cet âge, le

modèle de développement d'un programme éducatif (Rivard, 2009), ainsi qu'une définition du concept d'atelier et ses caractéristiques. Le troisième chapitre présente ma démarche méthodologique en lien avec mes objectifs et mon cadre théorique. Le quatrième chapitre porte sur la mise à l'essai de mon atelier, ainsi que sur les résultats obtenus. Le dernier chapitre se penche sur mon bilan d'apprentissage. Ce rapport se termine par une conclusion qui fait état de ma démarche de développement professionnel dans le cadre de cette maîtrise.

CHAPITRE I
L'ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, je décris mon cheminement professionnel. Par la suite, je présente mon contexte de travail et d'application du programme éducatif pour me concentrer sur la problématique cernée, sur mes besoins de perfectionnement et sur les objectifs de développement professionnel en lien avec cette problématique.

1.1 Mon cheminement professionnel

En 2010, j'ai fait un stage dans le cadre du cours ESP1023 Espagnol II du baccalauréat de notre université. Un des objectifs du cours était de développer davantage de stratégies communicatives en espagnol afin d'améliorer les compétences communicatives des apprenants. C'est pourquoi j'ai conçu un atelier d'expression adapté aux besoins des apprenants du baccalauréat et qui visait à aider les apprenants à développer certaines stratégies d'apprentissages (communicatives, cognitives, métacognitives, affectives). Comme cet atelier se déroulait de 21 h à 22 h, il fallait absolument que je fasse preuve de beaucoup de créativité, afin de susciter la curiosité et l'intérêt des participants. Tout s'est bien passé et les rétroactions que j'ai eues des participants et de mon superviseur ont été très enrichissantes pour moi. Cet atelier m'a donné l'envie de pratiquer certains changements dans mon enseignement auprès des apprenants du troisième âge, car je ressentais que ma façon de faire ne répondait pas exactement à leurs besoins de formation.

En effet, après mon stage à l'UQO, j'ai commencé à ressentir le besoin de développer de nouveaux savoir-faire pour mieux répondre aux besoins de formation des participants du troisième âge. Cependant, je ne savais pas comment m'y prendre, car je craignais de générer des émotions négatives ou de provoquer un blocage d'apprentissage chez les participants. À cause de cet inconfort et grâce à ma forte motivation pour améliorer mes formations, je me suis attardée pendant mon DESS en andragogie à mieux connaître les participants adultes âgés de 50 ans et plus. Par la suite, je suis devenue membre de l'Association québécoise de gérontologie³ et je me suis abonnée à sa revue : *Vie et vieillissement*. Réflexion faite, je me suis sentie en mesure d'entreprendre la Maîtrise en éducation, concentration en andragogie de l'UQO, pour apprendre à mieux répondre aux besoins, aux caractéristiques et aux intérêts particuliers des participants de mes formations langagières.

Mes études m'ont ainsi permis de m'épanouir dans la pratique de ma profession. Je possède une expérience de 15 ans dans l'enseignement de l'espagnol et de l'anglais, aux ordres primaire, secondaire et à l'éducation des adultes. Et pourtant, dans ma tâche de formatrice d'espagnol langue étrangère aux adultes du troisième âge, je ressens un malaise dans le contexte particulier de mon travail.

³ L'Association québécoise de gérontologie (17 avril 2012) vieillissement. [En ligne]. www.aqg-quebec.org

1.2 Description du contexte d'application du programme éducatif

Actuellement, je travaille à l'Académie des retraités de l'Outaouais (ARO), un organisme à but non lucratif. Cette institution, maintenant indépendante, a été créée en 1979 par le Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois (maintenant l'UQO), sous le nom de l'Académie de gérontologie de l'Outaouais. L'institution, qui compte plus de 1400 membres, a pour mission de soutenir le développement et de favoriser l'épanouissement des personnes âgées de 50 ans et plus par le biais de l'action éducative et du réinvestissement social liés à des expériences et à des apprentissages.

En tant que formatrice d'espagnol de cette académie, j'ai donc l'opportunité de travailler avec et pour des personnes du troisième âge. D'après mon expérience, je suis convaincue qu'il est fondamental de respecter les caractéristiques particulières de l'apprenant adulte; par exemple, sa capacité à autogérer son propre projet de formation (Knowles, 1990). Comme formatrice-andragogue d'une clientèle âgée de plus de 50 ans, je suis en mesure de comprendre certaines spécificités de ma clientèle, par exemple, son besoin d'apprendre pour le plaisir et pour s'accomplir (Lemieux et Sanchez, 2001). Je maîtrise les méthodes d'enseignement des langues secondes ou étrangères et je me sens compétente dans ce domaine.

1.2.1 Remise en question

Ma tâche, bien qu'épanouissante, est aussi parfois difficile, car les participants aux formations données ont été formés selon une approche dite traditionnelle (je reviens sur cet aspect à la page suivante, Tableau 1). Par conséquent, ils s'attendent à un type d'encadrement traditionnel dans lequel le formateur joue le rôle d'un maître qui transmet ses savoirs et non pas celui d'un animateur, guide ou facilitateur qui aide les participants à développer les savoirs par eux-mêmes (Marchand, 1997 ; Lemaire 2005; Alheit et Dausien, 2005). Personnellement, je travaille mieux en adoptant une approche andragogique qui place l'apprenant au centre de la formation et qui l'aide à combler ses propres besoins de formation (Knowles, 1990). Comment peut-on essayer de mieux comprendre les différences les plus saillantes entre le modèle dit traditionnel et le modèle andragogique ? Pour l'illustrer, je présente à l'aide du tableau ci-dessous les différences les plus marquantes entre le modèle traditionnel et celui de l'andragogie, telles que décrites par Knowles (1990).

Tableau 1

Les hypothèses de base de l'approche traditionnelle et celle de l'andragogie, conçues à partir de Knowles (1990)

Selon le modèle traditionnel	Les hypothèses de base de Knowles	Selon le modèle andragogique
-L'élève apprend le contenu de la formation sans avoir besoin de comprendre son utilité.	1-Le besoin de savoir	-Il faut que la nature d'une formation ait un sens pour chacun des participants.
-L'élève est perçu comme un individu dépendant du formateur.	2-Le concept de soi chez l'apprenant adulte	-Le participant est une personne indépendante, capable d'autogérer son projet de formation.

-La formation ne prend pas en considération les vécus des étudiants, car elle met l'accent sur l'expérience du formateur, des auteurs du matériel bibliographique sélectionné, etc.	3-Le rôle de l'expérience	-La formation valorise les expériences antérieures de chacun des participants. Elle est basée sur la personnalisation des stratégies d'enseignement-apprentissage.
-L'étudiant veut apprendre afin de réussir aux examens et de poursuivre sa formation.	4-La volonté d'apprendre	-L'adulte veut apprendre quand les savoirs, savoir-faire et savoir-être sont axés sur des situations réelles.
-L'apprentissage est axé sur certaines connaissances à propos d'un sujet donné, il est donc organisé uniquement selon le contenu.	5-L'orientation de l'apprentissage	-L'apprentissage doit être significatif pour l'adulte en formation. Par conséquent, il est orienté vers la résolution de problèmes de la vie quotidienne.
Ce sont les signes extérieurs qui stimulent l'apprenant ; par exemple : de bonnes notes, l'approbation de l'enseignant/formateur, etc. Motivation extrinsèque.	6-La motivation	Le désir d'épanouissement personnel est le plus grand facteur de motivation ; par exemple, un projet personnalisé de formation, un voyage, etc. Motivation intrinsèque.

Conformément au tableau ci-dessus⁴, j'estime avoir une conception différente du processus d'enseignement-apprentissage de celle de ma clientèle. Contrairement aux participants de l'ARO qui sont axés sur un modèle de contenu, je suis plutôt axée sur un modèle de processus (Cardinet, 1995). Je constate que l'approche traditionnelle ne répond pas aux besoins de formation des participants, car ils souhaitent apprendre à communiquer davantage pour être autonome lorsqu'ils voyagent dans des pays hispanophones. Cependant, ils se sentent bloqués et ils ont souvent du mal à y parvenir.

⁴ Ce tableau a pour but de présenter les traits généraux de ces deux modèles. Toutefois, des nuances doivent être apportées selon leur contexte d'application. À cet effet, voir Carré et Caspar (2011).

En ce qui concerne ma clientèle, je constate que l'on continue à parler du troisième âge de façon chronologique, comme si l'on considérait l'individu d'après la quantité des années écoulées depuis sa naissance plutôt que d'après son état de bien-être général. C'est pourquoi le concept de troisième âge reste flou pour moi. Voici l'explication qui illustre le mieux mon propos. Le fait de penser au concept de l'âge d'une façon chronologique doit être remplacé par une évaluation qui tient compte de l'état global de la santé et du bien-être de la personne (Lemieux et Sanchez, 2001; Bee et Boyd, 2008; Vercauteren, 2010). J'ai observé que je travaille avec des participants âgés de 55 à 70 ans, à l'exception d'un participant âgé de 83 ans. Ma clientèle est donc composée d'individus d'âges variés qui sont en bonne santé et qui sont indépendants. Il s'agit de personnes retraitées actives qui ont des expériences de vie riches et attrayantes pour moi. D'après Zuñiga (2011), cette clientèle se sent plus à l'aise dans une approche traditionnelle qui préconise la transmission des savoirs empiriques ou académiques (savoirs). Par contre, mes participants veulent apprendre à parler en espagnol, à interagir avec les autres participants, à communiquer leurs besoins en espagnol lorsqu'ils voyagent et ils n'y arrivent pas facilement. Bref, ils ont besoin d'apprendre à développer davantage de compétences reliées à certaines habiletés ou procédures (savoir-faire), ainsi que certains comportements ou attitudes reliés à la culture (savoir-être).

Mucchielli (2012, p. 22) affirme que, malgré la « surabondance de moyens matériels modernes », la conception traditionnelle de l'éducation est « ancrée dans nos habitudes et l'on y revient toujours discrètement quand on pense à l'enseignement des adultes ». J'ai également remarqué que pour ne pas déstabiliser les participants, parfois

l'apprentissage d'une langue étrangère au troisième âge est réduit à un exposé magistral suivi du remplissage de cahiers d'exercices individuels. Pourtant, je suis convaincue qu'une formation doit être conçue à partir des caractéristiques et des besoins des participants. D'ailleurs, le *Cadre européen commun de référence pour les langues - apprendre, enseigner, évaluer (2001)*, exprime la nécessité de développer des compétences reliées aux savoirs, savoir-faire et savoir-être de la langue cible, tout en tenant compte des besoins spécifiques des apprenants. De plus, l'une des conclusions manifestées lors du congrès international, *L'Université et le troisième âge : éducation et recherche (1986)*, a été le besoin de créer des approches d'enseignement plus appropriées aux besoins de cette clientèle adulte du troisième âge (Lemieux, 2001). Dans l'espoir de mieux accompagner le phénomène du vieillissement de la population, le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA, 2006) exprime le besoin d'appuyer les institutions éducatives et leurs communautés dans leur démarche d'amélioration et de développement des programmes éducatifs adaptés aux besoins des personnes âgées.

Compte tenu de tout ce qui précède, trois questions s'imposent dans mon esprit de formatrice d'adultes: comment pourrais-je mieux répondre aux besoins spécifiques des apprenants par rapport à leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être en espagnol langue étrangère? Comment pourrais-je faire en sorte que ma clientèle soit capable de s'exprimer en espagnol d'une façon plus créative et spontanée? Comment pourrais-je adapter mes formations au troisième âge sans bouleverser les participants?

Pour ma démarche de développement professionnel et en m'appuyant sur les habiletés propres à la formation d'adultes identifiées par McCaughan et Wilson (2009), j'ai sélectionné les deux savoir-faire que je souhaite développer davantage dans le cadre de ma Maîtrise en éducation, concentration en andragogie. Ces savoir-faire sont : recueillir les inquiétudes et commentaires de ma clientèle pour développer mon programme éducatif (la gestion) et adapter ma formation aux expériences, aux intérêts et aux besoins des participants adultes (la conception andragogique).

Ayant l'intention de mieux organiser cette démarche de développement professionnel, j'ai pris appui sur mon triptyque des besoins de formation (voir l'Appendice A). Ce faisant, j'ai réussi à illustrer l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être afin de mieux identifier mes besoins de formation et de mieux cibler mes objectifs de développement professionnel.

1.3 Objectifs de développement professionnel

Comme objectif général à poursuivre dans le cadre de ma maîtrise en éducation, je compte :

- Apprendre à développer un programme éducatif en espagnol à partir des besoins de formation des apprenants adultes du troisième âge pour placer l'apprenant au centre de mes formations, tout en insistant sur l'expression et la créativité.

Pour y arriver, je souhaite atteindre les objectifs spécifiques suivants:

- Identifier les besoins de formation de ma clientèle adulte du troisième âge.

- Concevoir et mettre à l'essai un atelier expressif et créatif de 20 heures de formation en espagnol adapté aux besoins des participants et basé sur l'approche andragogique.
- Évaluer le degré de satisfaction des participants, afin de vérifier si cet atelier me permet de répondre aux besoins de formation en espagnol des participants du troisième âge.

Le chapitre suivant se concentrera sur le cadre théorique de mon essai qui est en lien avec la problématique cernée et les objectifs de développement professionnel présentés dans ce premier chapitre du rapport.

CHAPITRE 2
LE CADRE THÉORIQUE

Ce deuxième chapitre se concentre sur le cadre théorique de mon essai. Ce cadre est en lien avec mes objectifs de développement professionnel, présentés au chapitre précédent. Il repose particulièrement sur la nécessité d'identifier les besoins de formations de ma clientèle et de concevoir et de mettre à l'essai un atelier en espagnol basé sur l'approche andragogique et fondé sur les besoins des participants du troisième âge. Par conséquent, j'essaie de mieux cerner cette clientèle et d'identifier ses besoins spécifiques. De plus, je présente le cycle de gestion de la formation (Rivard, 2009) et j'introduis certains concepts clés de mon atelier.

2.1 Le troisième âge : ses caractéristiques

C'est grâce aux travaux réalisés par la psychologie du développement humain que celui-ci est considéré actuellement comme « un processus de transformation (...) de la naissance d'un individu jusqu'à la mort » (Bee et Boyd, 2008, p. 4). Ainsi, le vieillissement humain est compris comme un temps d'épanouissement personnel et de connaissance de soi. Par exemple, les deux auteurs cités ci-dessus définissent le processus de vieillissement comme le développement « naturel de transformation graduelle que subit tout individu de la naissance à la mort du fait de son avancée en âge » (p. 441). Vercauteren (2010) ajoute que le fait de concevoir l'âge d'une personne de façon schématique est de plus en plus remplacé par « un repérage de la personne à partir de son état de santé et de dépendance plus qu'en fonction de son âge » (p.23).

Didri (2011) explique qu'actuellement le processus de vieillissement est mieux compris par notre société. Cela permet aux personnes qui ont atteint un âge plus avancé d'améliorer leurs conditions de vie, tout au long de leur processus naturel de vieillissement et d'épanouissement personnel.

De leur côté, les Universités du troisième âge (UTA) au Québec, comme l'Université de Sherbrooke, l'Université Laval et l'Institut Universitaire du troisième âge à Montréal, s'adressent à une clientèle de plus de 50 ans. D'après Lemieux et Sanchez (2001), la clientèle du troisième âge est hétérogène et constituée d'apprenants âgés de 50 ans et plus. Cette clientèle recherche l'apprentissage tout au long de sa vie. Selon John Field (2012), l'apprentissage contribue au bon développement de la personne tout au long de son existence et notamment au troisième âge. C'est pourquoi la section suivante est axée sur les besoins de l'individu et le troisième âge, comme le besoin d'apprendre tout au long de la vie.

2.2 Les besoins et le troisième âge

D'après Lemieux et Sanchez (2001), un besoin est « ce qui manque à une personne pour atteindre ses objectifs ou pour s'accomplir ». Les deux auteurs expliquent que ce manque peut effectivement être nécessaire, ou bien, il peut être jugé comme nécessaire par l'individu dans son développement personnel. C'est pourquoi ils ajoutent que les besoins varient selon chaque personne. D'abord, au troisième âge, un besoin est centré sur l'individu qui l'exprime et est axé sur le contexte dans lequel l'individu se développe (Vercauteren, 2010). Bee et Boyd (2008) présentent la classification des

besoins du psychologue humaniste Abraham Maslow (1953). Cette classification, connue comme la « pyramide des besoins », a servi de base de recherche dans des domaines différents, par exemple : la psychologie, la sociologie, le marketing. Bee et Boyd (2008) expliquent que la théorie de la hiérarchie des besoins de Maslow est divisée en deux groupes de besoins principaux, à savoir : les besoins de survie et les besoins de réalisation de soi. L'Appendice B illustre cette hiérarchisation.

Selon ces deux auteurs, il existe donc un groupe de besoins de premier ordre ou de survie qui sont : les besoins d'estime, les besoins d'amour et d'appartenance, les besoins de sécurité et les besoins physiologiques. Puisque les besoins de survie sont des besoins fondamentaux qui maintiennent l'homéostasie physique et émotionnelle, ceux-ci doivent être comblés afin de pouvoir réussir à combler les besoins de réalisation de soi. D'autre part, il existe aussi un autre groupe de besoins de deuxième ordre ou besoins de réalisation de soi. Ce deuxième groupe de besoins est constitué des besoins cognitifs et esthétiques et des besoins d'accomplissement de soi (Bee et Boyd, 2008). Par exemple, dans le contexte des universités du troisième âge, les besoins des apprenants sont davantage considérés comme des besoins identifiés comme besoins de deuxième ordre (Lemieux et Sanchez, 2001). Cette clientèle cherche à s'accomplir et à s'épanouir à travers un apprentissage continu (Kern, 2008). La section suivante se penche sur ce besoin d'apprendre à tout âge.

2.2.1 Le besoin d'apprendre tout au long de la vie

Selon Lauzon et Adam (1996), parmi les besoins de l'être humain, nous retrouvons le besoin d'apprendre. Ces auteurs définissent ce besoin comme étant « la nécessité dans laquelle se trouve tout être humain de savoir, de s'informer, de découvrir, etc. [...] » (p. 688). De plus, ils expliquent que ce besoin d'apprentissage est une nécessité en tout temps présente dans le développement de l'individu et que « le besoin d'apprendre peut revêtir le caractère d'un besoin vital, notamment lorsqu'on doit apprendre à éviter un danger pour sa vie » (p.686). Ainsi, la personne se développe dans un environnement qui est en changement perpétuel et afin de pouvoir faire face à ces changements, elle doit apprendre continuellement à s'y adapter. Les besoins d'apprentissage au troisième âge sont axés sur le développement de l'apprenant et son propre épanouissement dans un contexte particulier (Kern, 2008).

Le directeur de l'Institut Universitaire du Troisième Âge de Montréal⁵, André Lemieux, soutient que la clientèle âgée de plus de 55 ans a des besoins éducationnels particuliers (Lemieux et Sanchez, 2001). Ces deux auteurs présentent les besoins de la clientèle du troisième âge concernant l'apprentissage. Cette clientèle a deux groupes de besoins, soit les besoins liés à une éducation instrumentale, dont « les buts convergent vers des influences extérieures et dépassent l'acte d'apprendre »; ainsi que les besoins liés à une éducation expressive, dont « l'acte d'apprendre devient une source de

⁵ L'Institut Universitaire du Troisième Âge de Montréal est un organisme à but non lucratif. Cette institution éducative a comme but la facilitation de l'accès à une formation de type universitaire et personnalisée aux personnes ayant atteint 50 ans et plus. Depuis 1988, l'Institut Universitaire du Troisième Âge de Montréal fait partie de l'Association internationale des universités du troisième âge.

gratification personnelle » (p. 66). Ils citent les quatre besoins des apprenants du troisième âge selon les résultats des recherches du Groupe de recherche universitaire sur le troisième âge (GRUTA), dirigé par Lemieux. D'après ces auteures, le GRUTA a identifié quatre besoins spécifiques de l'apprenant du troisième âge à savoir : 1) le besoin de reconnaissance d'une spécificité propre au troisième âge, par exemple, le besoin d'apprendre pour le plaisir et non pas pour obtenir un diplôme ou une promotion; 2) le besoin de liberté d'expression, par exemple, pour exprimer ses besoins particuliers sans être jugé; 3) le besoin d'apprentissage continu, par exemple, pour développer son projet d'accomplissement; 4) le besoin d'autoéducation, par exemple, pour poursuivre ses objectifs de développement personnel. Je reviendrai sur ces quatre besoins dans la présentation du modèle de mon atelier (au troisième chapitre).

La section suivante présente trois modèles de développement d'un programme éducatif analysés et celui que j'ai retenu pour le développement de mon atelier.

2.3 Les modèles du développement d'un programme éducatif

De tous les modèles de développement de programme éducatif trouvés, trois modèles ont retenu mon attention, soit les modèles de Marchand (1997), de Caffarella (2002) et de Rivard (2009).

Selon Marchand (1997) la démarche d'élaboration d'un programme éducatif doit respecter les huit étapes suivantes : l'analyse de besoins, la détermination des objectifs, la séquentialisation du contenu, la conception de mécanismes d'évaluation, le choix des stratégies, le choix des moyens techniques, l'élaboration du programme, ainsi

que l'évaluation et l'ajustement du programme. Il s'agit donc d'une démarche structurée, linéaire et séquentielle.

Selon Caffarella (2002), la démarche d'élaboration d'un programme de formation est un processus interactif et constitué de douze étapes. Ces étapes sont: la détermination du contexte d'application du programme; la mise en place d'une base de soutien; l'identification des idées du programme; la hiérarchisation des idées du programme; l'élaboration des objectifs du programme; l'élaboration du plan de formation; la conception des plans de transferts des apprentissages; la planification de plans d'évaluations; l'élaboration des recommandations et la communication des résultats; la sélection du format, des horaires et du besoin de personnel; l'ébauche du budget et du plan de la promotion du programme; la coordination des commodités, des équipements et du lieu de formation (traduction libre). Contrairement au modèle de Marchand (1997), celui de Caffarella (2002) ne présente ni structure fixe, ni point de départ ou d'arrivée.

D'une part, le modèle structuré et séquentiel de Marchand ne répond pas à mes besoins, car il ne m'offre pas la flexibilité dont j'ai besoin dans ma démarche de développement professionnel. D'autre part, le modèle interactif et flexible de Caffarella, qui laisse au choix du formateur l'étape de début et de clôture, ne m'aide pas à organiser ma démarche de développement professionnel. De plus, ses douze étapes ne répondent pas toutes à mes besoins de développement professionnel. Par exemple, Caffarella

propose une étape d'ébauche du budget et du plan de la promotion du programme. Cela ne fait pas partie de mes tâches de formatrice à l'ARO.

Puisque j'ai besoin d'un modèle qui soit à la fois bien organisé et flexible, j'ai retenu pour le développement de ma formation langagière celui du cycle de gestion de la formation de Rivard (2009). La section suivante présente ce modèle.

2.3.1 Le cycle de gestion de la formation de Rivard

Le cycle de gestion de la formation de Rivard est un modèle composé de quatre étapes articulées et adaptables qui sont axées sur les besoins des participants. En s'appuyant sur les travaux de Knowles (1975, 1990), Rivard explique qu'une activité de formation est un cycle continu qui doit respecter les quatre étapes suivantes. La première étape est l'identification et l'analyse des besoins (elle débute à partir d'un problème à résoudre par l'activité de formation). La deuxième étape est la planification et la conception de la formation (elle consiste à préparer le contenu et la logistique selon les besoins de la clientèle ciblée). La troisième étape est la diffusion de la formation (elle prend différentes formes, cela dépend des objectifs ciblés et du contexte particulier de l'activité de formation). La quatrième étape est l'évaluation et le suivi postformation (elle vise à vérifier, entre autres, l'atteinte des objectifs de formation, le degré de satisfaction de la clientèle et les améliorations apportées au processus d'enseignement-apprentissage selon la problématique cernée, ainsi que le nouveau parcours d'apprentissage). L'Appendice C de ce travail présente les Figures 1 et 2 qui illustrent les quatre étapes du cycle de gestion de la formation de Rivard (2009). Ces figures nous

permettent de saisir l'aspect circulaire et itératif de la formation, car la quatrième étape d'une formation déterminée nous amène à la première étape d'une deuxième formation. Je reprendrai ce modèle dans le troisième chapitre du rapport.

Étant donné que je vise à développer un atelier, je cherche à m'appuyer sur un modèle flexible afin de pouvoir effectuer les changements et ajustements nécessaires au fur et à mesure, sans modifier la structure de la formation. Pour cette raison, je considère que le modèle de Rivard (2009) est le mieux adapté à mes objectifs de développement professionnel.

La section suivante présente une définition des concepts clés de mon essai : atelier, expression et créativité, ainsi que certaines spécificités de mon atelier.

2.4 L'atelier : ses caractéristiques

Actuellement, dans le domaine de l'éducation au troisième âge les formations de type atelier sont nombreuses et variées. Nous pouvons ainsi constater que ce concept est utilisé pour faire référence à différents types de formations. Cependant, le terme atelier n'est pas nouveau, car dans l'époque médiévale il était déjà employé pour parler de la formation des apprentis, par exemple, les artisanats (Matthews, 2012). Cet auteur explique que, de nos jours, l'atelier est vu comme un endroit d'apprentissage, plutôt artistique, qui appelle à l'expression et à la créativité.

D'après Cuq (2003, p. 27) un atelier est « à la fois un lieu de travail et de création ». Il affirme que dans le cas d'une formation langagière qui vise à travailler l'expression et la réception tant à l'oral qu'à l'écrit, ce type de format est très favorable.

Il ajoute que cet encadrement favorise l'interaction entre les participants de la formation, tout en laissant de la place pour l'exploitation de l'imagination et de la créativité. Selon Vercauteren (2010, p. 37), « le terme atelier est couramment utilisé pour désigner un lieu ou un temps d'activité pour les personnes âgées ». Il explique que l'atelier peut être facilement adapté et appliqué à différents types de formations.

Ainsi, pour concevoir mon atelier en langue étrangère, je devrai bien saisir le concept de créativité. À cette fin, je m'appuierai sur les travaux de Thousand et al. (1998), de Lindauer (2003) et de Lehrer (2012) qui sont présentés à la section suivante.

2.4.1 L'expression et la créativité

Selon Lindauer (2003), certaines habiletés cognitives qui sont reliées à la créativité, comme l'imagination et la résolution de problèmes, se développent tout au long de la vie. D'après l'auteur, il est fondamental de continuer à stimuler ces habiletés dans tout le processus du développement humain. Il explique que la personne d'âge avancé qui s'engage dans une activité qui appelle à la créativité améliore ses compétences non seulement sensorielles, et mentales, mais aussi physiques et interpersonnelles.

Lehrer (2012) affirme que le cerveau humain doit encore être étudié, afin de mieux comprendre le processus de création. Il explique que tout processus d'invention ou de création est déclenché à partir d'un problème réel dans un contexte déterminé. Selon l'auteur, ce processus présente deux dimensions, soit une dimension personnelle et une autre collective. Pour résumer, il s'agit donc d'un processus à double dimension

parce que l'individu cherche une solution à son problème. Pour y arriver, il s'appuie sur d'autres inventions ou solutions déjà existantes dans son environnement et il partage ses idées ou ses inquiétudes avec autrui. Cet auteur ajoute que la créativité se développe tout au long de la vie de l'individu.

De leur côté, Thousand et al. (1998) se sont penchés sur la créativité et l'apprentissage en groupe. Ces auteurs affirment que la communication humaine est un acte de création continue. Par conséquent, la créativité est un aspect à ne pas négliger dans n'importe quel type de formation, spécialement dans une formation langagière. Ils ajoutent que c'est grâce à la créativité que l'on peut exploiter le potentiel de tous les membres d'un groupe, car chaque participant devient une personne ressource, une partie d'un tout irremplaçable dans l'ensemble des individus qui constitue l'équipe de travail.

Compte tenu de ce qui précède, j'ai besoin d'encadrer la formation dans une approche d'enseignement de langue seconde qui me donne la possibilité de créer un climat d'apprentissage à la fois stimulant et détendu, de me baser sur le besoin des apprenants, et de susciter l'expression et la créativité en espagnol comme langue étrangère. Ainsi, pour y arriver, je compte m'appuyer sur *Le Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (2001) présenté dans la section suivante.

2.5 Le Cadre européen : un outil de référence pour mon atelier

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) : apprendre, enseigner, évaluer (2001) souligne le besoin de faire usage de nouvelles

approches dans l'enseignement des langues secondes et étrangères qui mettent l'apprenant au centre de sa formation, et ce, aux différents niveaux d'enseignement-apprentissage. Il s'agit d'un document constitué de 196 pages, publié par le Conseil de l'Europe en 2001⁶, qui constitue un outil de référence significatif pour tous les enseignants des langues secondes et étrangères, ainsi que pour tous les chercheurs dans le domaine. Dans cette perspective, la langue est un véhicule de communication qui sert à exprimer et à combler les besoins de chacun des usagers, dans un contexte déterminé.

Selon ce cadre de référence, il y a six niveaux de compétences dans l'apprentissage des langues, soit : A1/A2; B1/B2 et C1/C2 (voir l'Appendice D). Chacun des six niveaux comprend des caractéristiques particulières pour accompagner les enseignants et les apprenants dans leurs processus d'enseignement-apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Ces niveaux sont présentés dans un « système d'arborescence souple » (2001, chapitre 3, p.31). Ainsi, ils peuvent être découpés, au besoin, selon la clientèle ciblée. Par exemple, le niveau A1, peut être subdivisé en A1.1 (débutant 1.1) et A1.2 (débutant 1.2), qui peuvent à leur tour être subdivisés afin de faciliter la formation langagière visée. En ce qui concerne l'espagnol, les niveaux de référence dans l'enseignement-apprentissage de l'*espagnol* ont été rédigés par l'Institut Cervantès (2002; 2006)⁷. Je reviendrai sur cet outil de référence dans le chapitre suivant

⁶ Le Conseil de l'Europe est une organisation intergouvernementale intégrée par 47 États membres. (27 mars 2012). *Site du Conseil de l'Europe* [En ligne]. <http://www.coe.int/fr>

⁷ L'Institut Cervantès est situé à Madrid, Espagne (28 mars 2012). Il a pour mission de promouvoir l'enseignement de l'espagnol dans le monde et de diffuser la culture de l'ensemble des pays hispanophones. *Site de l'instituto Cervantes* [En ligne]. <http://www.cervantes.es/default.htm>

qui se penche sur la méthodologie retenue dans ma démarche de développement professionnel.

Le chapitre qui suit présentera la méthodologie retenue pour le développement de mon programme éducatif à partir de mes objectifs de développement professionnel en lien avec la problématique cernée et les concepts clés présentés dans ce deuxième chapitre du rapport.

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE D'ÉLABORATION DU PROGRAMME

Ce troisième chapitre présente la méthodologie retenue pour le développement de mon programme éducatif. D'après Karsenti et Collin (2011, p.4), la méthodologie est la « science du comment faire ». Ainsi, pour développer mon programme éducatif, j'ai retenu le cycle de gestion de la formation de Rivard (2009) introduit dans le cadre théorique du rapport, car il propose une démarche circulaire, flexible et organisée.

Avant d'entreprendre le développement de mon atelier et dans le but de mieux comprendre la façon de travailler l'expression et la créativité au-delà de 55 ans, j'ai d'abord organisé une entrevue non dirigée (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) avec mon collègue à l'Académie des retraités de l'Outaouais, M. Roger Labelle. Comme il possède une expérience de 45 ans en théâtre communautaire, son expertise dans le domaine de l'expression et de la créativité me semblait significative pour le développement de mon atelier. Lors de notre entretien, nous avons partagé nos expériences de travail à l'ARO. À l'issue de cette rencontre, mon souhait de travailler l'expression et la créativité dans le cadre de mon atelier s'est confirmé comme étant pertinent pour atteindre mes objectifs de développement professionnel.

Comme suggéré par Rivard (2009), afin de valider le développement de mon programme éducatif et d'enrichir ma démarche, je me suis renseignée au sujet d'autres programmes éducatifs semblables offerts dans la région de l'Outaouais et à Montréal

(voir le canevas à l'Appendice E). J'ai donc trouvé différents programmes de formation en espagnol pour une clientèle adulte, non crédités et visant l'enrichissement personnel⁸. J'ai aussi consulté le mémoire de Zúñiga (2011) de l'Université de Montréal. Son travail présente des ateliers de conversation en espagnol pour une clientèle du troisième âge.

En conséquence, mon entretien avec M. Labelle et les recherches dans les programmes m'ont permis de mieux organiser ma démarche de développement professionnel, tout en m'appuyant sur le cycle de gestion de la formation de Rivard (2009). Les sections suivantes présentent les quatre étapes du modèle de Rivard, mon journal de bord et les limites de mon essai.

3. 1 L'identification et l'analyse des besoins de formation

Comme il a été présenté au deuxième chapitre de ce rapport, un de mes objectifs de développement professionnel était d'apprendre à identifier les besoins de formations de ma clientèle adulte du troisième âge. Pour faire cela, je me suis basée sur la première étape du cycle de gestion de la formation de Rivard (2009).

Pour cette première étape, je me suis appuyée sur des entrevues non dirigées (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), sur deux groupes de discussion semi-dirigés (Rivard,

⁸ Voici quelques exemples: cours *Initiation à l'espagnol I : se familiariser avec la langue et la culture hispaniques* (Centre de formation continue de l'Université d'Ottawa), cours d'espagnol pour le plaisir (Centre de formation continue de la Cité collégiale), cours de conversation (Formation continue du Cegep de l'Outaouais).

2009) et sur mon journal de bord. De cette manière, j'ai réussi à faire ressortir les intérêts et les besoins de formation des participants intéressés à l'atelier.

Dans un premier temps, j'ai rencontré de façon informelle quelques personnes intéressées par l'atelier. J'ai enregistré leurs conversations pendant ces entrevues non dirigées pour conserver les traces des échanges et pour relever des pistes pour développer mon programme. L'objectif était qu'elles me parlent de leurs propres idées et intérêts par rapport à la formation. Ainsi, j'ai suivi leurs conversations très attentivement, mais sans aucun type de rétroaction⁹. Ces entretiens ont eu lieu deux mois avant la formation et ont duré de 20 à 30 minutes par personne (Rivard, 2009). Les intérêts et besoins exprimés par ces personnes intéressées à mon atelier m'ont aidé à commencer à planifier le modèle de mon atelier (présenté plus loin dans ce chapitre), car j'ai pu intégrer leurs rétroactions à mon ébauche.

Après ces entretiens individuels et non dirigés avec six participants intéressés par l'atelier, j'ai eu l'opportunité de former deux groupes de discussion qui ont eu lieu un mois et demi et un mois, respectivement, avant la formation. En suivant la procédure suggérée par Rivard (2009), j'ai ouvert la discussion afin de briser la glace et d'amorcer une discussion significative au développement de mon atelier, mais j'ai donné la liberté nécessaire pour que chaque participant puisse exprimer ouvertement ses propres intérêts et besoins de formation. Le premier groupe de discussion était composé de 7 participants sur les 10 ayant pris part à l'atelier; tandis que le deuxième groupe de discussion était

⁹ Je ne veux pas diriger l'entretien, car d'après mon expérience de travail, les participants à l'ARO ont plutôt tendance à suivre un modèle traditionnel où le formateur, en sa qualité de maître, parle davantage pendant que les étudiants écoutent passivement.

formé de 9 participants sur les 10. Cette technique de collecte de données m'a permis de mieux connaître les participants, leurs intérêts et leurs besoins de formation, ainsi que leurs attentes par rapport à l'atelier. Les participants semblaient être très intéressés par mon atelier, ils étaient surtout attirés par l'idée de participer à une formation axée sur leurs intérêts et leurs besoins. Pour organiser la discussion, je me suis servie de certains outils. Toutefois, ces outils ont été utilisés pour collecter et analyser l'information et non pas pour limiter le partage d'idées. Par exemple, le questionnaire à l'Appendice F et le canevas à l'Appendice G sont reliés au premier groupe de discussion; tandis que le brouillon du modèle de l'atelier à l'Appendice H et le canevas à l'Appendice I sont reliés au deuxième groupe de discussion.

À l'issue de ces deux rencontres, la majorité des participants ont décidé de travailler à la préparation et à la simulation d'un voyage dans un pays hispanophone. Plus précisément, ils ont choisi la ville espagnole de Barcelone comme contexte pour le développement et la simulation de leur voyage¹⁰. Cela m'a laissé un mois pour organiser le matériel didactique nécessaire pour l'atelier.

3. 2 La planification et la conception de la formation

Tel qu'il a été exprimé plus tôt dans ce rapport, je souhaitais concevoir et mettre à l'essai un atelier expressif et créatif de 20 heures de formation en espagnol adapté aux

¹⁰ Dans la première rencontre, deux personnes ne semblent pas être d'accord avec le choix du reste du groupe. Cependant, dans la deuxième rencontre, elles se disent attirées par l'idée « de voyager à Barcelone ». Voici une explication à ce sujet : d'après Deslauriers (1991, p. 38), « le groupe agit comme autocorrecteur en permettant à la personne de modifier son jugement et de donner une opinion plus nuancée ».

besoins des participants et basé sur l'approche andragogique. Pour répondre à ce besoin de développement professionnel, j'ai pris appui sur la deuxième étape du cycle de gestion de la formation de Rivard (2009).

Cet atelier voulait aider les participants à planifier et à simuler un voyage en groupe dans un pays hispanophone. Il est à noter que je me suis fondée sur les quatre étapes du cycle de gestion de la formation de Rivard (2009) pour organiser ma démarche de développement professionnel, ainsi que pour structurer le fonctionnement de la formation visée. Comme il a été expliqué, dans les deux groupes de discussion, la ville retenue pour simuler le voyage a été Barcelone en Espagne. Les participants à l'atelier ont donc suivi à leur tour les quatre étapes de Rivard (2009), afin de planifier leur propre voyage dans la ville de leur intérêt.

La figure ci-dessous présente le modèle de mon atelier d'expression et de créativité en espagnol langue étrangère.

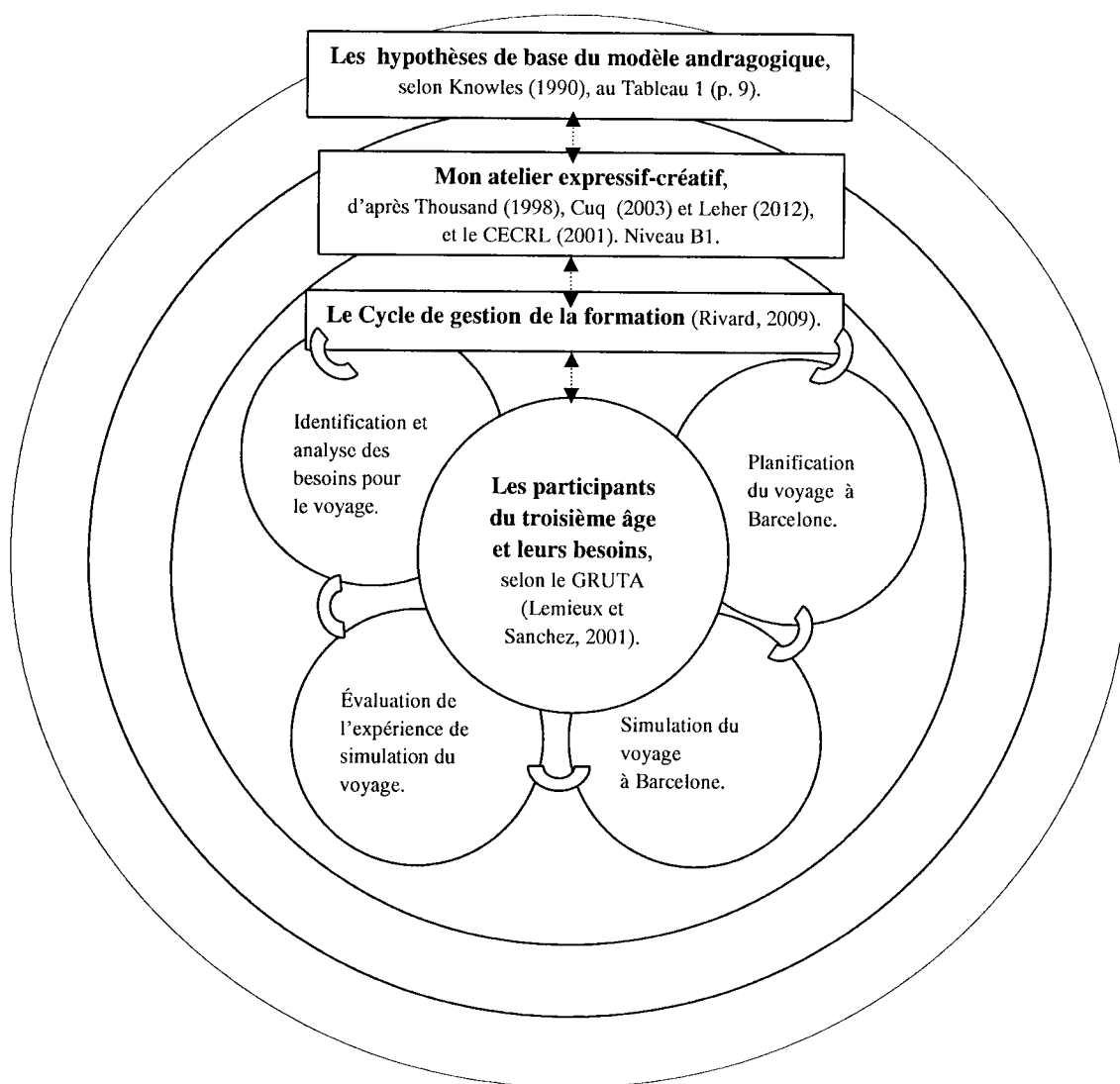


Figure 4. Modèle de mon atelier, à partir du Groupe de recherche universitaire sur le troisième âge (Lemieux et Sanchez, 2001), du Cycle de gestion de la formation (Rivard, 2009), du *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (2001), des travaux de Thousand et al. (1998), de Cuq (2003) et de Leher (2012), ainsi que des hypothèses de base du modèle andragogique (Knowles, 1990).

Compte tenu de tout ce qui précède, le modèle de mon atelier est développé à partir du cycle de gestion de la formation de Rivard (2009) et présente les

caractéristiques suivantes. Premièrement, je me suis fondée sur les quatre besoins spécifiques de l'apprenant du troisième âge d'après le Groupe de recherche universitaire sur le troisième âge (Lemieux et Sanchez, 2001) présentés dans mon deuxième chapitre. Deuxièmement, je me suis appuyée sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (2001), ainsi que sur les travaux de Thousand et al. (1998), de Lindauer (2003) et de Leher (2012) au sujet de l'expression et de la créativité présentés également dans le deuxième chapitre. Troisièmement, je me suis basée sur les hypothèses de base du modèle andragogique (Knowles, 1990) présentées dans mon premier chapitre, au Tableau 1.

3. 3 La diffusion de la formation

La formation a eu lieu à l'Académie des retraités de l'Outaouais qui est mon lieu de travail et s'adressait bien entendu à une clientèle du troisième âge, tel qu'il a été expliqué dans le deuxième chapitre. Cette formation langagière en espagnol visait une clientèle de niveau B1 (*Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, 2001).

Pour ce qui est du déroulement de mon atelier, il a eu lieu une fois par semaine, les mercredis de 13 h à 15 h 15, pour un total de 8 séances, soit 20 heures d'atelier. En suivant les suggestions de Rivard (2009) et pour mieux gérer la formation, le nombre de participants pouvait varier entre 8 et 10.

3.4 L'évaluation et le suivi postformation

Pour évaluer la formation, j'ai utilisé d'une grille d'évaluation et des entrevues individuelles semi-dirigées avec tous les participants à l'atelier. En ce qui concerne la grille d'évaluation, elle a été conçue à partir des hypothèses de base du modèle andragogique (Knowles, 1990) présentées au Tableau 1 (p. 9). Concernant les entretiens, il s'agissait de rencontres individuelles et enregistrées d'environ 20-30 minutes (Rivard, 2009), qui ont eu lieu une semaine après la formation. Ainsi, ces rencontres, les notes prises dans mon journal de bord et l'observation participante (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) m'ont aidée à évaluer le degré de satisfaction des participants et à vérifier si mon atelier m'a permis de répondre bien aux besoins de formation en espagnol des participants du troisième âge.

3.5 Mon journal de bord

D'après Karsenti et Savoie-Zajc (2011), le journal de bord s'avère un outil indispensable pour l'organisation d'une recherche. En conséquence, mon journal de bord m'a permis de faire une collecte de données tout au long de mon projet de développement professionnel. Ceci m'a aidé à mieux organiser et à adapter ma démarche afin d'atteindre mes objectifs de développement professionnel. Ce point sera analysé dans mon chapitre 5 qui portera sur mon bilan des apprentissages. Le tableau ci-dessous illustre le format de mon journal de bord.

Tableau 2
Le format de mon journal de bord

Identification de l'activité	Date	Salle	Heure	Brève description	Points forts	Points faibles	Observation et pistes de solutions
1-							
2-							

3. 6 Limites de l'essai

Une des limites de mon programme éducatif a été la durée de la formation. Il s'agissait d'une formation de 20 heures réparties sur 8 séances, avec des pauses de 10-15 minutes par rencontre. Cela m'a laissé seulement 18 heures de formation en salle de classe pendant lesquelles j'ai dû respecter le rythme d'apprentissage des participants. La deuxième limite a été le suivi postformation. Une fois l'évaluation de l'atelier réalisée, je n'avais pas les moyens de faire le suivi postformation de chaque participant à l'atelier. Évidemment, j'aurais pu planifier le suivi d'une façon plutôt individualisée et à distance, mais cela dépendait de mes disponibilités, des disponibilités des participants et de leur intérêt. Toutefois, quand l'atelier a été complété, l'ARO entrait en période de relâche estivale. Cela m'a empêché, à ce moment-là, d'envisager le suivi postformation, tel qu'il a été suggéré par Rivard (2009). Toutefois, un deuxième atelier a pu être développé à partir de cette première expérience, selon le nouveau calendrier de l'ARO.

Ce chapitre a présenté la méthodologie retenue pour le développement de mon programme éducatif. Le chapitre suivant portera donc spécifiquement sur mon atelier, sa mise à l'essai et sur les résultats obtenus.

CHAPITRE 4
LES RÉSULTATS

4. 1 Le programme éducatif : présentation

Ainsi, en prenant appui sur le Cycle de gestion de la formation (Rivard, 2009), sur les hypothèses de base du modèle andragogique (Knowles, 1990), sur les travaux du Groupe de recherche universitaire sur le troisième âge (Lemieux et Sanchez Martinez, 2001), sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (2001), ainsi que sur les travaux de Thousand et al. (1998), de Cuq (2003) et de Leher (2012), je suis arrivée à développer le modèle de mon atelier (voir p. 32).

L'atelier a eu lieu à la session du printemps 2012 à l'Académie des retraités de l'Outaouais (l'ARO) les mercredis de 13 h à 15 h 15, durant 8 séances pour un total de 20 heures de formation en espagnol langue étrangère. Comme il a été présenté au chapitre précédent, à la suite des entrevues non dirigées avec certains participants intéressés à l'atelier et les deux groupes de discussion, la formation a été axée sur les intérêts et les besoins de formation exprimés par les participants adultes du troisième âge, soit le développement et la simulation d'un voyage à la ville de Barcelone.

La section suivante présente le groupe de participants avec lequel j'ai développé le programme éducatif.

4.2 Les participants

Étant donné que tous les participants à la formation sont d'origine québécoise, leur langue maternelle ou première est le français. Bien que les membres de l'ARO soient âgés de 50 ans et plus, dans le cadre de cet atelier, la moyenne d'âge des participants était de 67 ans. Cela indique que tous les participants à la formation avaient l'âge requis pour être à la retraite au Québec (Bee et Boyd 2008). Ma collecte de données m'a confirmé que l'ensemble du groupe était bien à la retraite. Concernant leurs professions avant la retraite, 40 % des participants travaillait dans la fonction publique (au gouvernement fédéral ou provincial), 20 % était enseignants (de français ou de musique), 20 % était travailleurs autonomes (à Gatineau ou à Montréal) et 10 % était traducteurs (français-anglais).

Leurs intérêts personnels tournaient autour des voyages, des autres cultures, de la lecture, du cinéma, du théâtre (voir l'Appendice F). Ainsi, d'après leurs commentaires, l'ensemble des participants était très intéressé par l'atelier. Ils étaient attirés davantage par le fait de pouvoir exprimer leurs propres besoins et intérêts dans leur processus d'apprentissage de l'espagnol. Leurs souhaits dans le cadre de l'atelier étaient reliés principalement à l'apprentissage du vocabulaire et des fonctions communicatives, pour se sentir à l'aise au moment de visiter un pays hispanophone.

En ce qui touche à la classification des activités selon leur degré de préférence (voir les Appendices F et G), la rédaction de dialogues a été placée en premier. La recherche en équipe sur la ville de Barcelone a été placée en deuxième et la simulation,

en troisième. Les activités ludiques reliées au vocabulaire pour voyager ont été placées en quatrième et la réflexion sur leur processus d'apprentissage, en cinquième. Le développement en équipe d'une activité créative reliée au vocabulaire pour voyager a été classifié en dernier. Finalement, comme autres activités, la première activité qui a été retenue par 60 % des participants a été le visionnement d'un film; tandis que la deuxième activité suggérée par 50 % d'entre eux a été l'animation d'une discussion sur une émission télévisée ou d'un film en espagnol.

Par rapport aux commentaires ou aux conseils que les participants m'ont donnés, deux personnes m'ont suggéré de former des petites équipes. Même si j'avais considéré cela à l'avance, j'ai remercié à plusieurs reprises ces deux participants pour leurs commentaires. C'était pour moi une façon de motiver (extrinsèquement) les participants formés auparavant dans une méthodologie traditionnelle, où ce type d'activité n'avait pas de place (Knowles, 1990; Lemaire 2005; Marchand 1997). J'ai aussi remarqué que l'ensemble des participants avait beaucoup d'attentes vis-à-vis de mon rôle de formatrice, à tel point que j'ai hésité un peu dans ma démarche andragogique. Toutefois, en lisant les travaux de Harvey et Loiselle (2007), j'ai compris que l'incertitude peut surement avoir de la place dans une démarche de développement professionnel de ce type.

En considérant tout ce qui précède, en ce qui concerne les objectifs de la formation, je me suis appuyée sur les souhaits exprimés par les participants. Les objectifs sont présentés à la section suivante.

4. 3. Les objectifs et la structure de l'atelier

À partir des besoins et des intérêts exprimés par les participants à cet atelier, les objectifs ciblés par la formation étaient les suivants :

- Connaître en espagnol le vocabulaire de base relié aux voyages.
- Demander un service en espagnol lors d'un voyage dans un pays hispanophone, tout en employant le vocabulaire de base et la créativité pour communiquer ses besoins dans un contexte déterminé.
- Se sensibiliser aux caractéristiques socioculturelles de la ville de Barcelone (Espagne).
- Réfléchir à l'oral ou à l'écrit à leur propre processus d'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère.

D'après le travail de Rivard (2009), la structure de l'atelier a donné lieu à l'organisation suivante. La première étape de l'atelier était reliée à l'identification et à l'analyse des besoins pour le voyage à Barcelone (Espagne); elle s'est déroulée durant les deux premières semaines de l'atelier. La deuxième étape était celle de la planification du voyage dans cette ville retenue par les participants; cette étape s'est déroulée durant la troisième et quatrième semaine de l'atelier. La troisième étape qui se concentrait sur la simulation du voyage à Barcelone a eu lieu pendant la cinquième et sixième semaine de l'atelier. Finalement, la quatrième étape qui correspondait à l'évaluation de cette expérience de simulation d'un voyage à Barcelone a eu lieu pendant les deux dernières semaines de la formation. La section suivante présente le déroulement et la justification

de chacune des activités retenues pour ces quatre étapes, selon les « notes théoriques », « notes de site », « notes méthodologiques » et « notes personnelles¹¹ » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 145) de mon journal de bord.

4.3.1 La première étape: l'identification et l'analyse des besoins pour le voyage

Rivard (2009) suggère fortement de préparer les participants en leur offrant lors de la première séance de formation le modèle à suivre ensemble. De cette façon, l'individu en formation se sent rassuré. Par conséquent, j'ai présenté l'atelier en faisant une analogie entre le modèle de notre atelier et la marguerite (voir l'Appendice K). Brève explication : chacune des étapes de notre atelier évoquait les pétales de la fleur. Leurs intérêts et leurs besoins étaient représentés par le centre de la marguerite. L'éducation aux adultes (le modèle andragogique) était représentée par la terre où la fleur pousse. Ainsi, l'expression était reliée aux minéraux et la créativité aux vitamines. Le *Cadre européen commun de références pour les langues* (2001) était relié à l'oxygène, dont la marguerite a besoin, comme un élément qui se propage dans le monde entier. Notre but d'apprendre l'espagnol était symbolisé par le soleil. Finalement, le contexte de l'Académie de retraités de l'Outaouais était symbolisé par l'environnement de notre fleur, qui lui donne ses caractéristiques uniques.

¹¹ D'après Karsenti et Savoie-Zajc (2011, p. 145), les notes théoriques sont reliées aux « concepts théoriques qui viennent en tête lorsque tels ou tels propos sont consignés ». Les notes de site rapportent tout « ce qui se passe sur le terrain ». Tandis que les notes méthodologiques se concentrent sur « toutes réflexions, toutes prises de conscience qui vont influencer sur la recherche ». Ainsi, les notes personnelles sont reliées à « toutes informations à propos de l'accueil sur le site de recherche ou sur la nature des relations avec les participants ».

À partir du Tableau 1, de la grille qui se trouve à l'Appendice J et des « notes de site » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 145) prises dans mon journal de bord, j'ai constaté que cette présentation de mon programme répondait à la première hypothèse (soit le besoin de savoir) du modèle andragogique (Knowles, 1990). Cela implique que la nature d'une formation doit avoir un sens pour chaque participant. Cette présentation de l'atelier répondait aussi à la sixième hypothèse (soit la motivation intrinsèque). Cela implique que le désir d'épanouissement personnel est le plus grand facteur de motivation, par exemple, un projet personnalisé de formation, un voyage, etc. Ainsi, l'analogie m'a permis de faciliter l'explication du modèle et de respecter les caractéristiques de base du modèle andragogique (Knowles, 1990).

Une fois que tous les participants ont eu compris le modèle de l'atelier, je leur ai proposé de faire en équipe une liste des besoins pour le voyage à Barcelone (Espagne) et une recherche dans Internet à propos de la ville sélectionnée pour la simulation du voyage. Ces activités répondaient à la première étape du cycle de gestion de la formation, soit l'identification et l'analyse des besoins pour le voyage. Ces activités étaient aussi reliées à la quatrième hypothèse du modèle andragogique (soit la volonté d'apprendre). Cela implique que l'adulte apprend mieux quand les savoirs, savoir-faire et savoir-être sont axés sur ses expériences de vie. De plus, cette première étape était axée sur la cinquième hypothèse (soit l'orientation de l'apprentissage). Cela implique que l'apprentissage doit être significatif pour l'adulte en formation. Par conséquent, il doit être orienté vers la résolution de problèmes de la vie quotidienne.

Tout au long de cet atelier, je comptais sur une activité métacognitive de partage et de réflexion. Ainsi, comme suggéré par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), les participants ont été invités à réfléchir à l'oral et à l'écrit sur leurs processus d'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère. Chaque séance a commencé et a fini par une discussion ouverte où le participant qui le souhaitait partageait une petite réflexion à propos de l'atelier. De plus, chaque semaine, les participants rédigeaient (de façon personnalisée) un petit paragraphe en espagnol par rapport à leur propre processus d'apprentissage dans le cadre de l'atelier. Puisqu'il s'agissait d'un groupe de niveau B1 (*Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001), les participants ont rédigé leurs paragraphes dans la langue cible. Toutefois, au niveau débutant, le formateur pourrait éventuellement inviter les participants à réfléchir dans leur langue maternelle.

Cette activité réflexive répondait à la deuxième hypothèse du modèle andragogique (le concept de soi chez l'apprenant adulte), ainsi qu'aux quatre besoins spécifiques au troisième âge, selon le GRUTA (Lemieux et Sanchez, 2001), présentés au deuxième chapitre du rapport. Concernant les besoins de reconnaissance d'une spécificité propre au troisième âge et de la liberté d'expression, cette activité métacognitive a permis aux participants de comparer la méthodologie traditionnelle à la méthodologie andragogique, et cela dans une ambiance respectueuse pour s'exprimer ouvertement. De la même manière, cette activité de partage était fondée sur le besoin d'apprentissage continu (pour que le participant puisse développer son projet de

formation), et sur le besoin d'autoéducation (pour que le participant puisse combler ses propres besoins de formation).

4.3.2 La deuxième étape : la planification du voyage

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) suggère l'utilisation ludique de la langue. Ainsi, à partir de cette étape, j'ai commencé à offrir de courtes activités ludiques reliées au vocabulaire du voyage pour briser la glace. Par exemple, des mots cachés ou croisés, des jeux de mots à compléter, des jeux de table reliés au vocabulaire, des mots à deviner selon un pointage déterminé, etc. Ces activités visaient aussi à donner des exemples d'activités créatives sur lesquelles les participants pourraient s'appuyer au moment de développer leurs propres activités créatives pour clore l'atelier.

Dans cette deuxième étape, les participants ont été invités à rédiger des dialogues en équipe pour la simulation du voyage à Barcelone. Par exemple: demander un service à l'hôtel, louer une voiture, se renseigner à propos d'une excursion, acheter un produit à la pharmacie/au supermarché, etc. Il est à noter que les participants travaillaient en groupe de 3 ou 4 personnes. Ils pouvaient compter sur des modèles de dialogues et du matériel d'appui proposés par la formatrice, mais ils n'étaient aucunement limités par ceux-ci. En ma qualité d'andragogue, j'ai développé cet atelier comme « un lieu de travail et de création » (Cuq, 2003, p. 47). J'ai donc encouragé continuellement l'interaction entre les participants à l'atelier pour qu'ils puissent

concevoir leurs propres dialogues, en exploitant leur créativité collective à partir d'un problème lié à leurs propres besoins (Lehrer, 2012).

Ainsi, cette étape de formation était axée sur la deuxième hypothèse de base du modèle andragogique : le concept de soi chez l'apprenant adulte. Ce concept suppose que le participant est capable d'autogérer son projet de formation. De plus, l'étape était fondée sur la cinquième hypothèse : l'orientation de l'apprentissage, soit la résolution d'un problème relié aux expériences de vie des participants.

4.3.3 La troisième étape : la simulation du voyage à Barcelone

Dans cette troisième étape de l'atelier, les participants ont été invités à simuler leur voyage à Barcelone. Pour faire cela, ils ont dramatisé leurs propres dialogues (conçus en équipe à l'étape antérieure). En ma qualité d'observatrice participante¹² (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), j'ai remarqué qu'au moment de la dramatisation, chaque participant a fait de son mieux pour s'adapter à autrui et au contexte, afin de réussir chacune des simulations. Selon Thousand et al. (1998, p. 51), les activités en équipe donnent lieu à une certaine interdépendance entre les participants d'une formation, ce qui « les motive souvent à travailler plus fort individuellement pour

¹²Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2001, p. 135) pour entreprendre ce type d'observation, "il n'est toutefois pas essentiel d'être étranger à un groupe. On peut aussi penser à une observation participante effectuée par un enseignant dans la classe."

permettre au groupe, et à eux-mêmes en conséquence, de réussir ». J'ai aussi observé qu'ils faisaient preuve d'une bonne capacité d'improvisation et de créativité pour faire face au manque de vocabulaire. Selon les travaux de Lehrer (2012), pour exploiter et développer la créativité il n'y pas d'âge, car elle s'accroît tout au long de la vie de l'individu.

En m'appuyant sur les quatre besoins de l'apprenant du troisième âge identifiés par le GRUTA (Lemieux et Sanchez, 2001), j'ai incorporé à l'atelier deux activités suggérées par les participants pendant les deux groupes de discussion. La première activité, suggérée par 6 des 10 participants à l'atelier, était le visionnement d'un film. La deuxième activité, suggérée par 5 des 10 participants à l'atelier, était l'animation d'une discussion sur une émission télévisée en espagnol ou d'un film espagnol. Ainsi, pour incorporer ces deux activités à la structure de l'atelier sans perdre cette idée du voyage, j'ai proposé la dramatisation d'une visite au cinéma « Castellano » à Barcelone. Les participants ont fait la dramatisation d'un voyage en autobus pour aller au cinéma et de l'achat du billet pour le visionnement du film. Cela m'a permis d'intégrer les activités sans perdre le fil conducteur, soit le voyage à Barcelone.

En prenant appui sur les travaux de Bee et Boyd (2008), de Lauzon et Adam (1996) et de Vercauteren (2010) à propos des besoins au troisième âge, j'ai sélectionné un film par rapport aux besoins de deuxième ordre, soit les besoins de réalisation de soi, comme le besoin de s'épanouir. J'ai donc proposé « El circo de la mariposa¹³ » (Le

¹³ The Butterfly Circus (27 février 2012) [en ligne] <http://thebutterflycircus.com/short-film/>

cirque du papillon, traduction libre). Il s'agit d'une production de 23 minutes de Joshua et Rebekah Weige, avec la participation de Nick Vujicic (comme une personne handicapée qui grâce à l'aide de Señor Méndez finit par s'épanouir) et Eduardo Verástegui (comme Señor Méndez, le propriétaire du cirque). Après le visionnement du film (en espagnol), un des participants a animé la discussion en faisant participer tous les membres du groupe. Ces deux activités ont été fondées sur la deuxième hypothèse de base du modèle andragogique (le concept de soi chez l'apprenant adulte) et sur le besoin de liberté d'expression et d'autoéducation, d'après le GRUTA.

4.3.4 La quatrième étape : l'évaluation de l'expérience de simulation du voyage

Selon Thousand et al. (1998), il faut que le formateur recoure à la créativité, afin d'exploiter le potentiel de tous les membres d'un groupe. De cette manière, chacun des participants devient aussi une personne ressource pour les autres membres du groupe. Ainsi, dans cette dernière étape de la formation et pour clore la formation, j'ai invité les participants à développer en équipe (de 3 ou 4 membres) une activité créative et reliée au vocabulaire appris, afin de la partager avec autrui. Cette activité visait aussi à évaluer d'une façon formative les apprentissages réalisés pendant l'atelier.

Grâce à mon observation participante, j'ai encore une fois remarqué un grand effort de la part de chacun des membres du groupe pour s'adapter aux demandes d'autrui. Par exemple, ils écoutaient très attentivement les consignes données pour réussir aux activités. Tous ont participé aux activités proposées dans une ambiance détendue et propice à l'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère.

Comme il a été manifesté, au moment de développer mon atelier et d'après mes notes, j'ai hésité à travailler sur l'activité créative pour la clôture de la formation. Cependant, dans ce cas, j'ai suivi une démarche plutôt « intuitive et artisanale » (Loiselle et Harvey, 2007, p. 54) dans le cadre de mon atelier. Ainsi, à certains moments de cette démarche, je me suis laissé guider par mon intuition, comme si j'étais parfois « une artisane ». Il est à souligner que non seulement j'ai beaucoup apprécié les activités créatives des participants à l'atelier, mais aussi que ces derniers se sont vraiment amusés en travaillant sur ces activités.

Cette activité créative était fondée sur la sixième hypothèse du modèle andragogique de Knowles (1990) qui implique la motivation intrinsèque; ainsi que sur la deuxième hypothèse, soit le concept de soi chez l'apprenant adulte. Elle respectait aussi le besoin de liberté d'expression, d'apprentissage continu et le besoin d'autoéducation, d'après le GRUTA (voir p.19). En guise de conclusion, cette activité de clôture m'a aidée à placer les participants adultes du troisième âge au centre de leur formation.

4.4 L'évaluation de l'atelier

Afin d'évaluer le degré de satisfaction des participants à l'atelier, j'ai organisé des entrevues individuelles semi-dirigées avec chacun des participants. De cette manière, j'ai eu l'opportunité de vérifier si mon programme éducatif me permettait finalement de répondre aux besoins de formation en espagnol des participants du troisième âge.

Pour organiser cette démarche, j'ai pris appui sur la grille d'évaluation qui se trouve à l'Appendice L, le canevas qui se trouve à l'Appendice M, les commentaires enregistrés des participants et sur mon journal de bord. La grille d'évaluation sur laquelle je me suis appuyée pendant ces rencontres individuelles a été conçue à partir des hypothèses de base du modèle andragogique (Knowles, 1990) présentées au Tableau 1 (p. 9). Ces entrevues, qui ont eu lieu une semaine après la formation, ont respecté une durée d'environ 20-30 minutes (Rivard, 2009). Tous les participants se sont présentés à leur entrevue et ils ont participé activement au partage, tout en s'exprimant davantage en espagnol. Toutefois, j'avais donné aux participants la possibilité de s'exprimer en leur langue maternelle (soit en français, soit en anglais) ou en espagnol. J'ai donc inféré qu'ils étaient encore attirés par l'idée de parler de leurs propres intérêts, de leurs besoins et de leurs expériences d'apprentissage, tout en faisant usage de la langue d'enseignement (soit l'espagnol). En ce qui concerne les résultats de la grille d'évaluation proposée, 80 % des participants ont donné une valeur de (jusqu'à) 100 % aux six points demandés. Il est à noter que chacun des points représentait une hypothèse de base du modèle andragogique (Knowles, 1990). Le 20 % restant a donné une valeur de (jusqu'à) 75 %. Cela a été très concluant pour moi, les participants à l'atelier étaient satisfaits de la formation.

Ce dispositif de formation présente certaines limites à savoir : 1) il a été développé pour répondre aux besoins de formation en espagnol d'une clientèle du troisième âge, dans un contexte particulier. Une nouvelle analyse des besoins de formations devra être effectuée pour répondre à un autre groupe d'apprentissage; 2) il a

pour but de développer chez l'apprenant adulte une certaine autonomie en espagnol au moment de voyager dans un contexte hispanophone. Comme le programme est axé sur la simulation d'un voyage à Barcelone, sa nature est donc limitée; 3) le modèle appliqué pour le développement du programme, soit *Le cycle de gestion de la formation* (Rivard, 2009), peut demander au formateur une implication importante hors de son horaire habituel du travail.

Ce chapitre a présenté le programme éducatif développé, sa mise à l'essai et les résultats obtenus. Le chapitre suivant se concentrera sur mon bilan d'apprentissage. Il sera ainsi concentré sur les apprentissages réalisés dans cette démarche, à partir de mes objectifs de développement professionnel et en lien avec la problématique présentée au premier chapitre de ce rapport d'essai.

CHAPITRE 5

LE BILAN DE MES APPRENTISSAGES

5.1 Le retour sur mes objectifs de développement professionnel

Ainsi, à partir de mon besoin de développement professionnel et conformément à la problématique cernée dans mon contexte particulier de travail, je me suis investie dans le développement d'un programme éducatif adapté aux besoins des apprenants du troisième âge pour placer l'apprenant adulte du troisième âge au centre de la formation.

Comme présenté, mon objectif général à poursuivre dans le cadre de ma maîtrise en éducation était d'apprendre à développer un programme éducatif en espagnol à partir des besoins de formation des apprenants adultes du troisième âge pour placer l'apprenant au centre de mes formations, tout en insistant sur l'expression et la créativité. Pour être en mesure de faire cela, je me suis fixé les trois objectifs spécifiques suivants: identifier les besoins de formations de ma clientèle adulte du troisième âge, concevoir et mettre à l'essai un atelier expressif et créatif de 20 heures de formation en espagnol adapté aux besoins des participants et basé sur l'approche andragogique et évaluer le degré de satisfaction des participants, afin de vérifier si cet atelier me permet de répondre aux besoins de formation en espagnol des participants du troisième âge.

Pour mettre en place cette démarche de développement professionnel, je me suis appuyée sur le cycle de gestion de la formation de Rivard (2009), sur lequel je fais un retour dans la section suivante.

5.2 Le retour sur ma démarche pour développer le programme éducatif

Pour développer mon programme éducatif, comme il a été expliqué, j'ai retenu le modèle de Rivard (2009), soit le cycle de gestion de la formation. Ce cycle continu et itératif, qui a été présenté au deuxième chapitre, m'a permis de développer mon programme éducatif selon ses quatre étapes flexibles et à la fois organisées.

Ainsi, la première étape de ce modèle m'a permis d'identifier et d'analyser précisément les besoins de formation en espagnol langue étrangère des participants à l'atelier. La deuxième étape m'a permis de concevoir adéquatement l'atelier selon les besoins identifiés de ma clientèle adulte du troisième âge. La troisième étape m'a permis de mettre à l'essai, de façon profitable, mon atelier dans le contexte particulier de l'ARO. La quatrième étape m'a permis d'évaluer efficacement le degré de satisfaction des participants à l'atelier. De cette manière, j'ai pu vérifier si ce type de formation me permettait de mieux répondre aux besoins de ma clientèle adulte du troisième âge.

5.3 Les points faibles et forts de ma démarche à la lumière de mes objectifs

Concernant les points faibles et forts de ma démarche de développement professionnel dans le cadre de cette maîtrise en éducation, selon mes trois objectifs

spécifiques de développement professionnel et d'après les notes consignées dans mon journal de bord, j'ai constaté les particularités suivantes.

Pour ce qui est de mon premier objectif spécifique (soit d'identifier les besoins de formations de ma clientèle adulte du troisième âge), j'ai remarqué que la première étape du cycle de gestion de la formation de Rivard (2009) m'a permis d'identifier clairement les intérêts et les besoins des participants à l'atelier. Bien que cette étape ait été fondamentale à ma démarche, elle a parfois été difficile à accomplir, car le fait de contacter chacun des participants intéressés à l'atelier n'a pas été une tâche facile. J'ai donc dû mettre beaucoup d'efforts là-dessus pour y arriver. Toutefois, j'ai finalement constaté que la participation aux entrevues et aux groupes de discussions (présentés au troisième chapitre) a été excellente.

En ce qui concerne mon deuxième objectif spécifique (soit de concevoir et de mettre à l'essai un atelier expressif et créatif de 20 heures de formation en espagnol adapté aux besoins des participants et basé sur l'approche andragogique), j'ai observé que la deuxième et la troisième étape du cycle de gestion de la formation de Rivard (2009) ont été d'une grande aide à la réussite de cet objectif de développement professionnel. Grâce à ces deux étapes, j'ai pu concevoir et mettre à l'essai l'atelier sans éprouver de difficultés importantes. Il est à noter que le modèle de Rivard (2009) a simplifié le développement de mon programme éducatif, car il présente seulement quatre étapes pour y arriver. Ces étapes ont été faciles à adapter et à appliquer dans le cas de ma formation langagière en espagnol aux adultes du troisième âge. Puisque j'ai plus de 15

ans d'expérience dans le domaine, je me suis basée sur ce modèle circulaire et flexible, lequel m'a donné la liberté dont j'avais besoin pour concevoir mon atelier.

En ce qui a trait à mon troisième objectif spécifique (soit d'évaluer le degré de satisfaction des participants, afin de vérifier si cet atelier me permet de répondre aux besoins de formation en espagnol des participants du troisième âge), j'ai constaté que la quatrième étape du modèle de Rivard (2009) m'a fortement aidée à organiser le processus d'évaluation de mon programme éducatif. Comme le suggère cet auteur, premièrement, j'ai invité les participants de la formation à remplir une grille d'évaluation (voir l'Appendice L) que j'ai créée à partir de (Knowles, 1990). Deuxièmement, j'ai conçu un canevas qui m'a aidée à analyser les grilles d'évaluation des participants (voir l'Appendice M). Troisièmement, une semaine après la fin de l'atelier, j'ai rencontré chacun des participants à l'atelier afin d'avoir des entrevues semi-individualisées et semi-dirigées que j'ai enregistrées dans un magnétophone et que j'ai consignées dans mon journal de bord. Ainsi, selon ces résultats obtenus, j'ai pu vérifier que le programme éducatif développé m'a permis de répondre aux intérêts et aux besoins de formation en espagnol langue étrangère de ma clientèle adulte du troisième âge.

5.4 Le degré d'atteinte de mes objectifs de développement professionnel

Dans le cadre de cette maîtrise, j'estime avoir atteint efficacement mon principal objectif de développement professionnel en lien avec la problématique cernée dans le contexte singulier de mon travail pour les raisons suivantes. Tel qu'il a été

expliqué, je souhaitais trouver un modèle de développement d'un programme éducatif favorable à ma démarche de développement professionnel. Comme il a été indiqué, je me suis approprié *Le cycle de gestion de la formation* de Rivard (2009), présenté au deuxième chapitre de mon essai. Ce modèle, qui est fondé sur les besoins des participants, m'a aidée à développer mon atelier à partir des besoins de formation en espagnol des apprenants adultes du troisième âge. De cette manière, j'ai appris à placer l'apprenant adulte au centre de mes formations pour mieux répondre à ses propres besoins de formations en espagnol langue étrangère.

Ainsi, je considère que j'ai bien atteint mes trois objectifs spécifiques pour les raisons qui suivent. Premièrement, en m'appuyant sur la première étape du modèle de Rivard (2009), j'ai formé deux groupes de discussion (voir les Appendices F, G, H et I) qui m'ont permis d'identifier correctement les besoins de ma clientèle par rapport à mes formations en espagnol. Deuxièmement, en m'appuyant sur la deuxième et la troisième étape du modèle de Rivard (2009), je suis arrivée à concevoir et à mettre à l'essai un atelier expressif et créatif de 20 heures de formation en espagnol adapté aux besoins des participants et basé sur l'approche andragogique. Troisièmement, pour répondre à mon troisième objectif, j'ai réussi à évaluer le degré de satisfaction de ma clientèle. Ainsi, les réponses des participants dans la grille d'évaluation et lors d'entrevues individuelles m'ont confirmé que mon atelier répondait bien à leurs intérêts et à leurs besoins de formation en espagnol langue étrangère.

Comme il a été expliqué plus haut dans cet essai, tout au long de mon programme éducatif, j'ai encouragé les participants à réfléchir à l'oral et à l'écrit sur leur propre processus d'apprentissage de l'espagnol. Ainsi, en lisant les réflexions rédigées par chacun des participants à l'atelier, j'ai beaucoup appris sur cette clientèle adulte du troisième âge et sur sa façon d'apprendre l'espagnol comme langue étrangère.

Actuellement et à partir de cette expérience, je ressens de nouveaux intérêts dans mon cheminement de développement professionnel. Ainsi, j'aimerais développer de nouveaux programmes éducatifs en espagnol à partir des besoins et intérêts particuliers de ma clientèle au Décanat de la formation continue et des partenariats de notre université, où je travaille avec un public adulte de tout âge.

CONCLUSION

Ce travail a présenté ma démarche de développement professionnel dans le cadre de ma maîtrise en éducation concentration en andragogie. Comme il a été expliqué, cet essai est axé sur mon besoin d'apprendre à développer un programme éducatif en espagnol à partir des besoins de formation des apprenants adultes du troisième âge pour placer l'apprenant au centre de mes formations, tout en suscitant l'expression et la créativité.

En conséquence, en m'appuyant sur le cycle de gestion de la formation (Rivard, 2009), sur les hypothèses de base du modèle andragogique (Knowles, 1990) et sur les besoins au troisième âge identifiés par le GRUTA (Lemieux et Martinez, 2001), entre autres, j'ai appris à développer un atelier expressif-créatif de 20 heures. Ce programme éducatif m'a permis d'atteindre mes propres objectifs de développement professionnel à l'égard de la problématique cernée dans le contexte particulier de mon travail.

Tel qu'il a été présenté dans cet essai, l'individu a besoin d'apprendre tout au long de sa vie afin de s'accomplir (Lauzon et Adam, 1996; Bee et Boyd, 2008). Ainsi, le formateur doit savoir identifier, analyser et intégrer les besoins des participants à la formation pour placer les participants adultes au centre de la formation (Knowles, 1990; Rivard 2009).

En réalisant cette maîtrise, j'ai appris à baser mes formations sur les besoins de formation en espagnol de la clientèle adulte du troisième âge. Comme il a été signalé plus tôt, à partir de cette expérience de développement professionnel, je souhaite m'engager maintenant dans le développement de nouveaux programmes éducatifs pour mieux répondre aux intérêts et aux besoins de formations en espagnol de ma clientèle adulte au Décanat de la formation continue et des partenariats de notre université.

RÉFÉRENCES

- Alheit, P. et Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34 (1), 57-83.
- Allègre, E. et Gassier, J. (2011). *85 fiches d'animation pour les personnes âgées*. Issy-les-Moulineaux Cedex: Elsevier Masson SAS.
- Bee, H. et Boyd, D. (2008). *Les âges de la vie: Psychologie du développement humain*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Caffarella, R. (2002). *Planning programs for adult learners*. San Francisco : Jossey-Bass Inc.
- Cardinet, A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris : DUNOD.
- Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* (2001). Conseil de l'Europe : Les Éditions Didier.
- Carré, P. et Caspar, P. (2011). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : DUNOD.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2006). *Jamais trop vieux pour apprendre : le troisième âge et l'apprentissage au Canada. Carnet du savoir*.
- Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.

- Dridi, H. (2011). Les défis de la formation gérontologique face aux enjeux du vieillissement. Dans *Vie et Vieillesse : Revue trimestrielle de l'Association québécoise de gérontologie*, 9 (2), 6-13.
- Field, J. (2012). Lifelong Learning, Welfare and Mental Well-being into Older Age: Trends and Policies in Europe. Dans Lewis, G. (2012). *Active Ageing Active Learning*. 15, 11-21. New York: Springer.
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. Dans *Recherches qualitatives*, 27 (1), 49-50.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2011). *Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs au primaire et au secondaire : Enquête auprès de la Commission scolaire Eastern Townships. Synthèse des principaux résultats*. Montréal: CRIFPE.
- Kern, D. (2008). Les besoins d'apprentissage dans la vieillesse. *Savoirs*, 18 (3), 79-97.
- Knowles, M. S. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lauzon, S. et Adam, E. (1996). *La personne âgée et ses besoins : Interventions infirmières*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Lehrer, J. (2012). *Imagine: How Creativity Works*. Toronto : Allen Lane.

- Lemaire, M. (2005). *Du formateur à l'Andragogue : Vers la réussite partagée formateur-apprenant*. Lyon : Chronique Sociale.
- Lemieux, A. et Sanchez Martinez M. (2001). *La G rontagogie : Une Nouvelle Réalité*. Montréal :  ditions Nouvelles.
- Lindauer, M. S. (2003). *Aging, Creativity, and Art: A Positive Perspective on Late-Life Development*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Matthews, J. (2012). What is a workshop? *Theatre, Dance and Performance Training*, 3 (3), 349-361.
- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie : la pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Mucchielli, R. (2012). *Les méthodes actives*. France :  ditions ESF.
- Rivard, P. (2009). *La gestion de la formation en entreprise*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Thousand, R. et al. (1998). *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Montréal : Les  ditions LOGIQUES.
- Vercauteren, R. (2010). *Dictionnaire de la gérontologie sociale : Vieillesse et vieillesse*. Toulouse :  r s.
- Z niga, L. (2011). *La ense anza del espa ol a adultos mayores en Quebec. Experiencia de talleres prácticos* (Mémoire de maîtrise) Université de Montréal.

APPENDICE A

LE TRIPTYQUE DE MES BESOINS DE FORMATION

Tableau 2

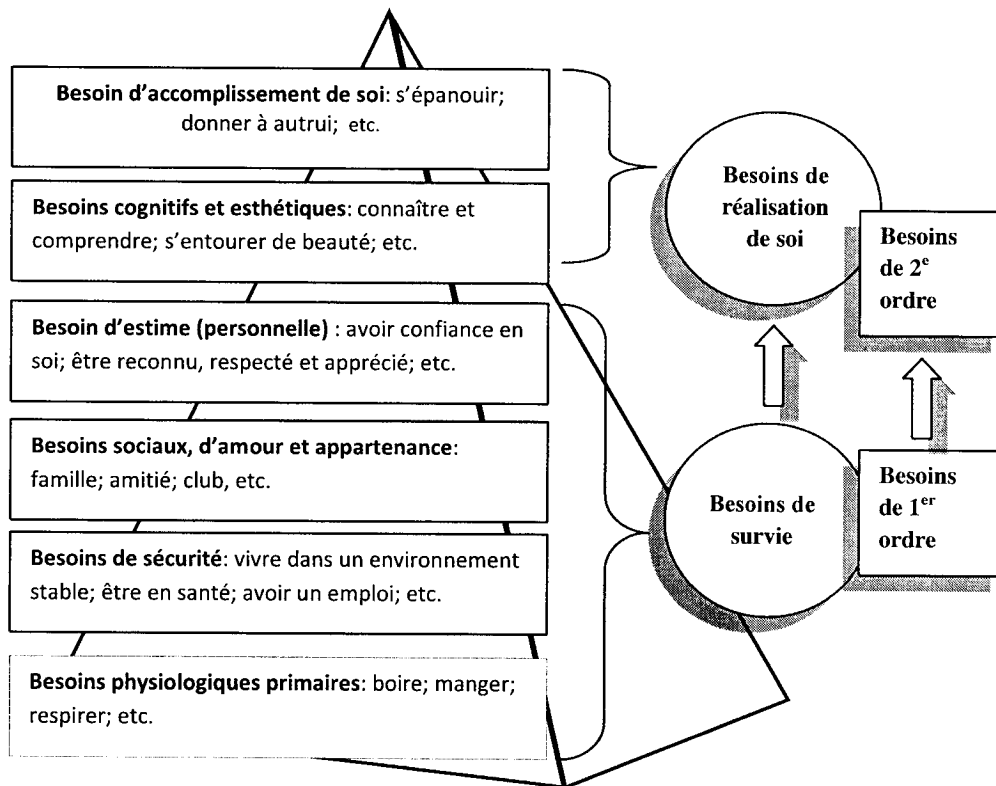
Le triptyque de mes besoins de formation

Triptyque		
• Ce qui est	• Ce qui devrait être	• Cadre théorique
-Je connais le développement humain et le troisième âge.	-Je souhaite en apprendre davantage sur les besoins particuliers de l'apprenant du troisième âge.	-Pour les besoins au troisième âge : Bee et Boyd (2008), Lauzon et Adam (1996), Lemieux et Sanchez (2001), Kern (2008), CCA (2006).
-Je maîtrise les nouvelles approches d'enseignement-apprentissage aux adultes.	- Je souhaite développer une activité de formation langagière axée sur les hypothèses de base du modèle andragogique et adaptée au troisième âge.	-Pour le modèle andragogique : Knowles (1990), Carré et Caspar (2011), Kern (2008), CCA (2006). -Pour la formation au troisième âge, Lemieux et Sanchez (2001). -Pour les modèles d'élaboration de programme, Caffarella (2002), Marchand (1997) et Rivard (2009). -Pour l'encadrement de l'atelier, <i>Cadre commun de référence européen</i> (2001).
-Je reconnais l'importance de l'expression et de la créativité dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère.	-Je souhaite développer un atelier qui me permette d'exploiter l'expression et la créativité en espagnol langue étrangère.	-Pour définir les concepts, Landauer (2003), autres. -Pour la créativité et le travail en équipe, Lehrer, (2012) et Thousand (1998).

APPENDICE B

LA HIÉRARCHIE DES BESOINS DE MASLOW

Figure 1. La hiérarchie des besoins de Maslow à partir de Bee & Boyd (2008) et de Lemieux et Sanchez (2001).



APPENDICE C

LE CYCLE DE GESTION DE LA FORMATION

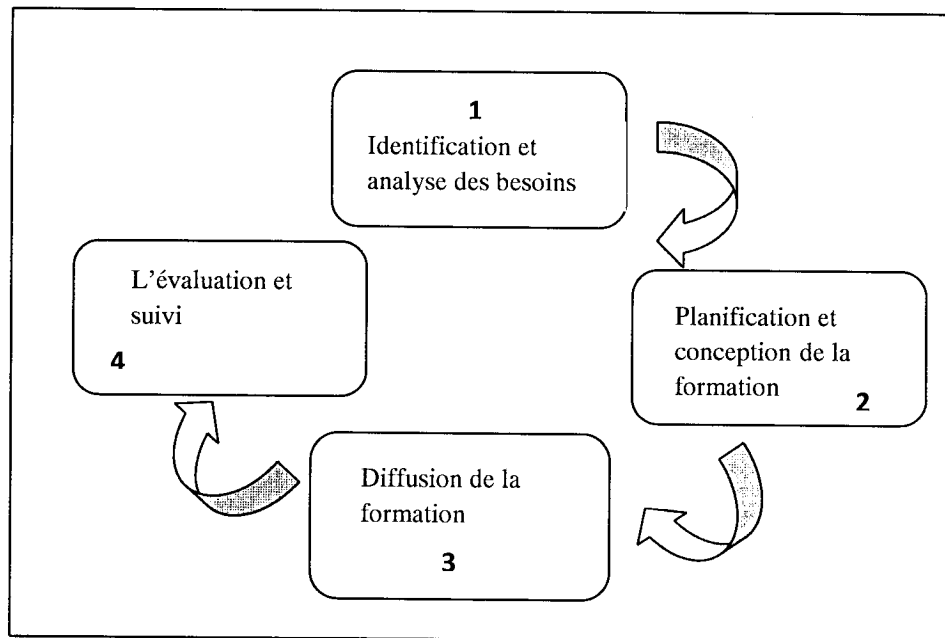


Figure 2. Cycle de gestion de la formation tiré de Rivard (2009, p.24)

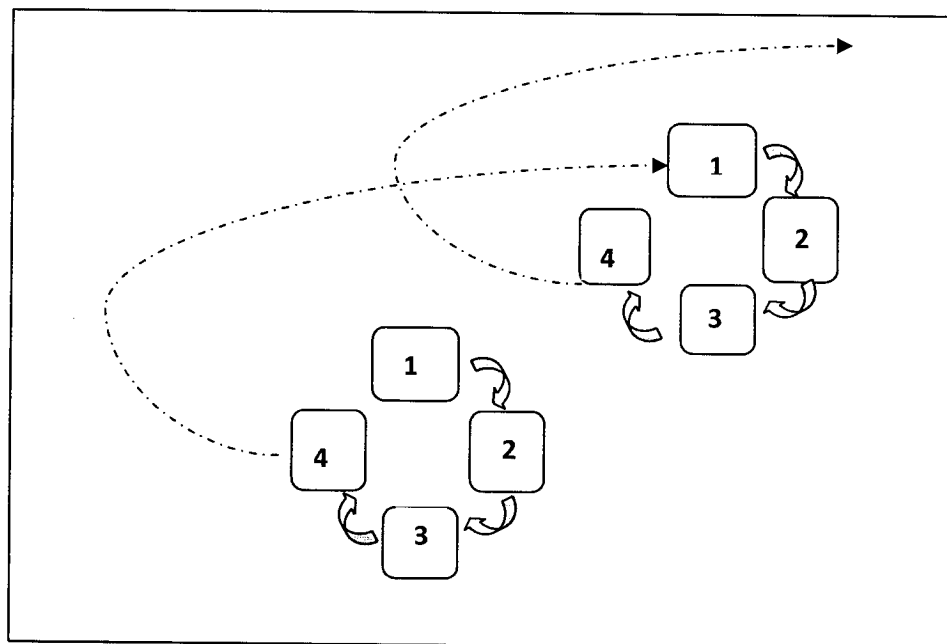


Figure 3. Cycle continu de gestion de la formation tiré de Rivard (p.25).

APPENDICE D

LES NIVEAUX DE RÉFÉRENCE

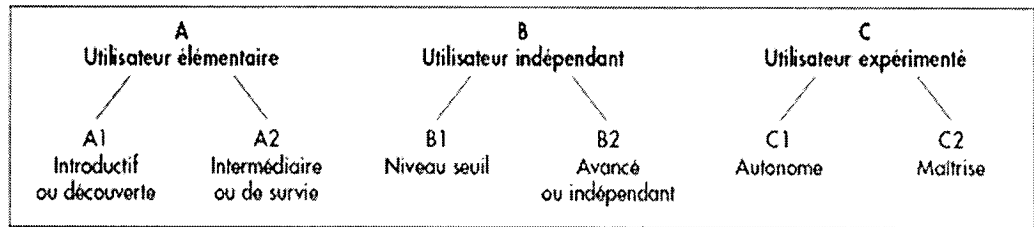


Figure 2. « Une arborescence en trois niveaux généraux ». *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) : apprendre, enseigner, évaluer* (2001, chapitre 3, p. 25).

Selon cette arborescence du *Cadre européen* (Figure 2), les niveaux de référence dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue seconde ou étrangère sont les suivants,

-A1 : Le Niveau introductif ou découverte.

C'est-à-dire : niveau débutant 1. Par exemple : l'apprenant peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets.

-A2 : Le Niveau intermédiaire ou de survie.

C'est-à-dire : niveau débutant 2. Par exemple : l'apprenant peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels.

-B1 : Le Niveau seuil.

C'est-à-dire : niveau intermédiaire 1. Par Exemple : l'apprenant est capable de produire un discours simple sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt.

-B2 : Le Niveau avancé. C'est-à-dire : niveau intermédiaire 2. Par exemple, l'apprenant peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre.

-C1 : Le Niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective.

APPENDICE E
LE CANEVAS POUR LA RECHERCHE DE PROGRAMMES
ÉDUCATIFS EN ESPAGNOL

Le canevas pour la recherche de programmes éducatifs en espagnol langue étrangère offerts dans la région et à Montréal.

Trouvailles	Caractéristiques				
	Nom	Clientèle	Objectifs	Lieu de la formation	Brève Description
Programme 1					
Programme 2					
Programme 3					
Programme 4					
Programme 5					
Observations :					

APPENDICE F

LE QUESTIONNAIRE DU PREMIER GROUPE DE DISCUSSION

Nombre [prénom]: _____ ✍

Edad [âge]: _____ ✍

Profesión antes de tu jubilación [profession avant la retraite]: _____ ✍

Intereses personales [intérêts personnels]:
_____ ✍En relación a mi aprendizaje del español en mi próxima formación, deseo aprender (a) ...
[En relation avec mon apprentissage de l'espagnol dans ma prochaine formation, je souhaite apprendre (à) ...]

1. _____ ✍

2. _____ ✍

3. _____ ✍

¿Puedes ayudarme a clasificar las actividades siguientes en el recuadro, según tu preferencia?
[Peux-tu m'aider à classifier les activités suivantes selon ton degré de préférence au tableau ci-dessous?]

- Actividades lúdicas sobre el vocabulario para viajar.
[Des activités ludiques reliées au vocabulaire pour voyager.]
- Dramatización. Ejemplo: la cena en el restaurante del hotel, una compra en el mercado, etc.
[Faire une simulation. Par exemple : simulation d'un souper au restaurant à l'hôtel, d'un achat au supermarché, etc.]
- Redactar diálogos útiles para viajar, por ejemplo: pedir información sobre una excursión.
[Rédiger des dialogues dont tu peux te servir dans tes voyages, par exemple: se renseigner à propos d'une excursion, etc.]
- Investigación grupal sobre la ciudad elegida para realizar la simulación del viaje.
[Faire une recherche en équipe à propos de la ville sélectionnée pour la simulation du voyage.]
- Reflexión oral o escrita en español sobre tu propio proceso de aprendizaje.
[Réfléchir à l'oral ou à l'écrit à ton processus d'apprentissage]
- Realizar una actividad creativa en equipo para compartirla con los demás participantes.
[Développer une activité créative en équipe et la partager avec les autres participants.]
- Otras actividades de tu propio interés.
[Autres activités de ton intérêt, par exemple.]

Par exemple: _____ ✍

Selecciona la letra correspondiente en cada caso.

1º	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.
2º	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.
3º	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.
4º	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.
5º	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.
6º	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.
7º	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.

¿Tienes comentarios o consejos para mí?
[As-tu des commentaires ou des conseils pour moi? Merci!]

✍ ¡Muchas gracias por tu participación! Ana

Note: puisqu'il s'agissait d'un groupe de participants du niveau B1 (intermédiaire 1), le questionnaire a été présenté seulement en espagnol. Autrement dit, le groupe n'avait pas besoin de la traduction correspondante.

APPENDICE G

LE CANEVAS DU PREMIER GROUPE DE DISCUSSION

Le canevas du premier groupe de discussion

Participant	Son âge	Sa profession avant la retraite	Ses intérêts personnels	Ses souhaits	Sa classification des activités	Autres activités	Commentaires, conseils pour moi
P.1 : _____					1° : ___ 4° : ___ 2° : ___ 5° : ___ 3° : ___ 6° : ___ 7° : ___		
P.2: _____					1° : ___ 4° : ___ 2° : ___ 5° : ___ 3° : ___ 6° : ___ 7° : ___		
P.3: _____					1° : ___ 4° : ___ 2° : ___ 5° : ___ 3° : ___ 6° : ___ 7° : ___		
P.4: _____					1° : ___ 4° : ___ 2° : ___ 5° : ___ 3° : ___ 6° : ___ 7° : ___		
P.5: _____					1° : ___ 4° : ___ 2° : ___ 5° : ___ 3° : ___ 6° : ___ 7° : ___		
P.6: _____					1° : ___ 4° : ___ 2° : ___ 5° : ___ 3° : ___ 6° : ___ 7° : ___		
P.7: _____					1° : ___ 4° : ___ 2° : ___ 5° : ___ 3° : ___ 6° : ___ 7° : ___		
P.8: _____					1° : ___ 4° : ___ 2° : ___ 5° : ___ 3° : ___ 6° : ___ 7° : ___		
P.9: _____					1° : ___ 4° : ___ 2° : ___ 5° : ___ 3° : ___ 6° : ___ 7° : ___		
P.10: _____					1° : ___ 4° : ___ 2° : ___ 5° : ___ 3° : ___ 6° : ___ 7° : ___		
Mes observations :							

APPENDICE H

LE PREMIER BROUILLON DU MODÈLE DE MON ATELIER

Le premier brouillon du modèle de mon atelier présenté aux participants lors de notre deuxième groupe de discussion.

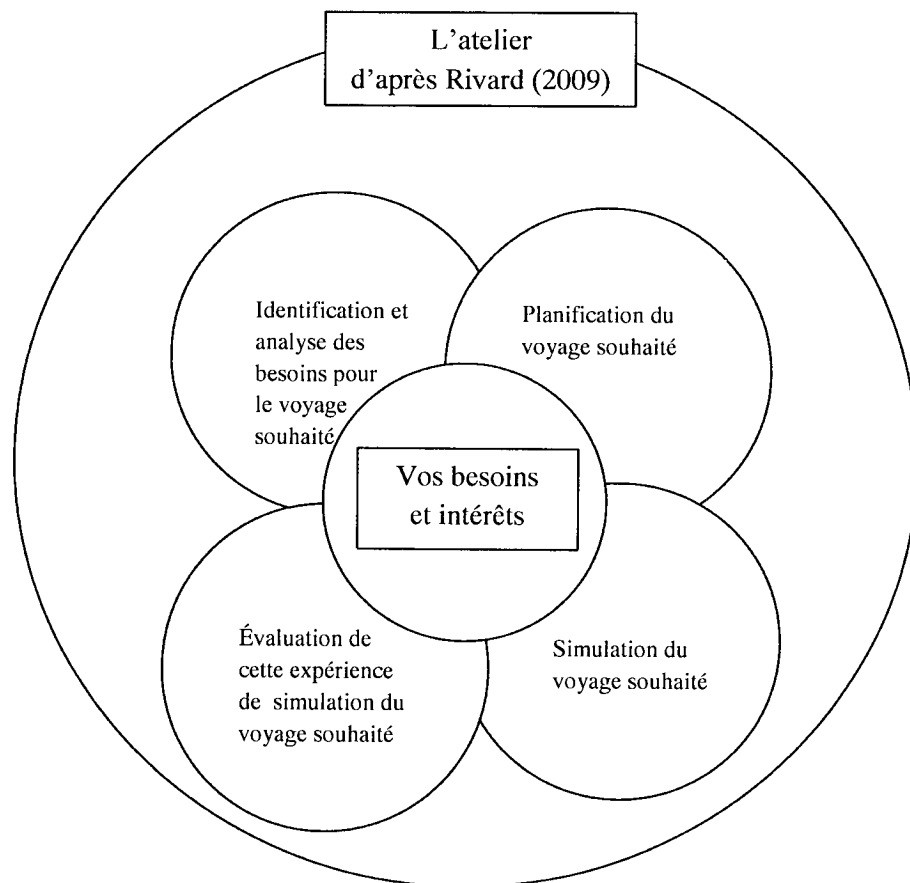


Figure 1. Modèle de mon atelier conçu selon *Le cycle de gestion de la formation* de Rivard (2009).

APPENDICE I

LE CANEVAS DU DEUXIÈME GROUPE DE DISCUSSION

Le canevas du deuxième groupe de discussion

Participants au deuxième groupe de discussion	Sont-ils d'accord avec le brouillon du modèle de l'atelier conçu à partir du premier groupe de discussion?		Quels sont les commentaires des participants par rapport au modèle de mon atelier?
	Oui	Non	
Participant 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Participant 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Participant 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Participant 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Participant 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Participant 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Participant 7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Participant 8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Participant 9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Participant 10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Mes observations:			

APPENDICE J
LA GRILLE DE VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE BASE
DU MODÈLE ANDRAGOGIQUE

Les hypothèses de base du modèle andragogique (Knowles, 1990)					
Première hypothèse : le besoin de savoir					
Dans quelle mesure la nature de mon atelier me permet-elle de créer un sens pour chacun des participants?	Échelle de vérification				Observations
	Jusqu'à 25 %	Jusqu'à 50 %	Jusqu'à 75 %	Jusqu'à 100 %	
Deuxième hypothèse : le concept de soi chez l'apprenant adulte					
Dans quelle mesure cet atelier me permet-il de guider les participants vers l'autogestion de leur formation?	Échelle de vérification				Observations
	Jusqu'à 25 %	Jusqu'à 50 %	Jusqu'à 75 %	Jusqu'à 100 %	
Troisième hypothèse : le rôle de l'expérience					
Dans quelle mesure cet atelier me permet-il de valoriser les expériences antérieures de chacun des participants?	Échelle de vérification				Observations
	Jusqu'à 25 %	Jusqu'à 50 %	Jusqu'à 75 %	Jusqu'à 100 %	
Quatrième hypothèse: la volonté d'apprendre					
Dans quelle mesure l'atelier me permet-il d'axer la formation langagière sur une situation réelle ou possible?	Échelle de vérification				Observations
	Jusqu'à 25 %	Jusqu'à 50 %	Jusqu'à 75 %	Jusqu'à 100 %	
Cinquième hypothèse: l'orientation de l'apprentissage					
Dans quelle mesure mon atelier me permet-il d'orienter la formation vers la résolution de problèmes de la vie quotidienne?	Échelle de vérification				Observations
	Jusqu'à 25 %	Jusqu'à 50 %	Jusqu'à 75 %	Jusqu'à 100 %	
Sixième hypothèse : la motivation					
Dans quelle mesure l'atelier me permet-il de respecter le désir d'épanouissement personnel comme le facteur essentiel de motivation des participants?	Échelle de vérification				Observation
	Jusqu'à 25 %	Jusqu'à 50 %	Jusqu'à 75 %	Jusqu'à 100 %	

Grille de vérification des hypothèses de base du modèle andragogique, à partir de Knowles (1990) et selon mon Tableau 1 (p. 9) pour le développement de mon atelier.

APPENDICE K
L'ANALOGIE ENTRE L'ATELIER
ET LA MARGUERITE

L'analogie entre le modèle de mon programme éducatif et la marguerite

"La rose ne règne que l'espace d'un été,
mais la marguerite ne meurt jamais"

James Montgomery, *The Daisy*¹



Source : fleur sauvage du Parc de la Gatineau, secteur Lac des fées (2011).

Note : J'ai pris ces deux photos au parc de la Gatineau en 2011. J'ai choisi la marguerite pour faire l'analogie avec le modèle de mon programme éducatif, parce qu'elle représente « l'innocence de l'enfance »². Je trouve cela pertinent, car les participants à l'ARO m'ont manifesté leur intérêt de continuer à développer leurs capacités cognitives pour rester "jeunes d'esprit".

¹ Sur le site de la Boutique fleuriste Valleyfield, (5 janvier 2012). [En ligne] <http://www.fleuristevalleyfield.com/about-flowers/daisy/display>

² *Idem.*

APPENDICE L

LA GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ATELIER

En ce qui concerne tes propres besoins d'apprentissage de l'espagnol					
① Est-ce que cet atelier avait un sens pour toi de la première à la dernière séance de formation?	Échelle de vérification				
	Non applicable <input type="checkbox"/>	Jusqu'à 25 % <input type="checkbox"/>	Jusqu'à 50 % <input type="checkbox"/>	Jusqu'à 75 % <input type="checkbox"/>	Jusqu'à 100 % <input type="checkbox"/>
② Est-ce que cet atelier t'a aidé à suivre une démarche d'autoformation selon tes propres intérêts et besoins d'apprentissage?	Échelle de vérification				
	Non applicable <input type="checkbox"/>	Jusqu'à 25 % <input type="checkbox"/>	Jusqu'à 50 % <input type="checkbox"/>	Jusqu'à 75 % <input type="checkbox"/>	Jusqu'à 100 % <input type="checkbox"/>
③ Est-ce que l'atelier t'a aidé à mettre en pratique les choses que tu avais apprises auparavant?	Échelle de vérification				
	Non applicable <input type="checkbox"/>	Jusqu'à 25 % <input type="checkbox"/>	Jusqu'à 50 % <input type="checkbox"/>	Jusqu'à 75 % <input type="checkbox"/>	Jusqu'à 100 % <input type="checkbox"/>
④ Est-ce que l'atelier était fondé sur une situation réelle ou possible?	Échelle de vérification				
	Non applicable <input type="checkbox"/>	Jusqu'à 25 % <input type="checkbox"/>	Jusqu'à 50 % <input type="checkbox"/>	Jusqu'à 75 % <input type="checkbox"/>	Jusqu'à 100 % <input type="checkbox"/>
⑤ Est-ce que l'atelier t'a permis d'orienter ta formation vers la résolution d'un problème de ta vie quotidienne?	Échelle de vérification				
	Non applicable <input type="checkbox"/>	Jusqu'à 25 % <input type="checkbox"/>	Jusqu'à 50 % <input type="checkbox"/>	Jusqu'à 75 % <input type="checkbox"/>	Jusqu'à 100 % <input type="checkbox"/>
⑥ Est-ce que cette formation a respecté ton désir d'épanouissement personnel?	Échelle de vérification				
	Non applicable <input type="checkbox"/>	Jusqu'à 25 % <input type="checkbox"/>	Jusqu'à 50 % <input type="checkbox"/>	Jusqu'à 75 % <input type="checkbox"/>	Jusqu'à 100 % <input type="checkbox"/>
☺ As-tu apprécié l'expérience de développer une activité créative en équipe? Peux-tu justifier ta réponse au verso de cette feuille? Merci beaucoup!					
☺ As-tu des commentaires ou conseils pour m'aider à améliorer cet atelier? Peux-tu les écrire au verso de cette feuille? Merci beaucoup!					

La grille d'évaluation de l'atelier selon les hypothèses de Knowles (1990).

APPENDICE M

LE CANEVAS POUR L'ÉVALUATION DE L'ATELIER

Le canevas pour l'évaluation de l'atelier. Selon l'Appendice L.

Participants	①	②	③	④	⑤	⑥	a	b
P.1 :	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Réponse :	Réponse :
P.2:	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Réponse :	Réponse :
P.3:	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Réponse :	Réponse :
P.4:	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Réponse :	Réponse :
P.5:	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Réponse :	Réponse :
P.6:	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Réponse :	Réponse :
P.7:	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Réponse :	Réponse :
P.8:	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Réponse :	Réponse :
P.9:	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Réponse :	Réponse :
P.10:	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Valeur Attribuée : -----%	Réponse :	Réponse :
Mes observations :								