



ESJ Humanities

***Maha Badr***

Lebanese University, Lebanon

---

Submitted: 9 September 2020

Accepted: 27 October 2020

Published: 30 November 2020

Corresponding author:

Majida Sayegh

DOI: [10.19044/esj.2020.v16n32p54](https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n32p54)

© Copyright 2020 Badr, M.

Distributed under Creative Commons  
BY-NC-ND 4.0 *OPEN ACCESS*

---

## **Analyse de l'efficacité des pratiques pédagogiques du français sur objectifs spécifiques: Cas de la Faculté de Santé Publique – Liban**

---

### **Abstract**

Il s'agit, dans le présent article, d'examiner sur un terrain spécifique, celui de la Faculté de Santé Publique (Liban), l'efficacité d'une formation ayant pour but l'enseignement du français comme langue étrangère. L'étude vise surtout l'examen du terrain à partir, d'une série d'enquêtes ou de grilles d'évaluation, en premier, et de l'analyse des résultats, en second, afin de juger la pertinence voire l'efficacité de l'apprentissage. A cet égard, l'étude tente de prendre en considération les indicateurs servant à évaluer la réussite des apprenants; son objectif est de soulever la part de responsabilité de la formation dans les résultats observés par ces mêmes indicateurs. Le modèle d'évaluation suivi a été conçu par Donald Kirkpatrick (1959) depuis la fin des années 50. Il est essentiellement basé sur quatre niveaux: l'évaluation des réactions, des apprentissages, du transfert et des résultats. L'évaluation des réactions consiste à détecter le degré de satisfaction des participants à partir d'un questionnaire d'évaluation. Dans une deuxième étape, il s'agit de mesurer l'apprentissage quant aux compétences et aux connaissances. La mise en œuvre effective des compétences nouvellement acquises ne serait pas mesurable dans l'immédiat ou à l'issue de la formation car elles dépendent de l'insertion dans le milieu professionnel. Les résultats obtenus dans les différents tests sont des indicateurs quantitatifs quant à l'évolution « linguistique » des apprenants. En dernier, un ensemble de suggestions sont présentées: au-delà des

Cite as:

Badr, M. (2020). Analyse de l'efficacité des pratiques pédagogiques du français sur objectifs spécifiques: Cas de la Faculté de Santé Publique – Liban, *European Scientific Journal, ESJ*, 16(32), 54. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n32p54>

connaissances linguistiques, elles peuvent conduire à un apprentissage en autonomie et à une acquisition des compétences professionnelles durables ; ce qui donne à l'apprenant la chance de s'insérer dans le monde professionnel et de pouvoir

s'adapter aux différentes évolutions des organisations.

---

**Mots clés:** Français professionnel-  
apprentissage – efficacité – évaluation-  
transfert

# **Analysis of the effectiveness of practical pedagogy of French for specific objectives: Case of the Faculty of Public Health - Lebanon**

*Maha Badr*

Lebanese University, Lebanon

---

## **Abstract**

This article aims to examine the effectiveness of teaching French as a foreign language via workshops. The study was conducted in the Faculty of Public Health (Lebanon). The study collected data with a series of surveys and rubrics. It analyzed the results and then judged the relevance or even the effectiveness of the learning experience. The study attempted to take into account the indicators used to assess the success of learners; its objective is to highlight the effectiveness of the extra workshop. The evaluation model used was designed by Donald Kirkpatrick in late 1950s. It is essentially based on four levels: evaluation of reactions, learning, transfer and results. The evaluation of reactions consists of detecting the degree of satisfaction of the participants from an evaluation questionnaire. The second step is to measure learning in terms of skills and knowledge. The effective "transfer" of the newly acquired skills cannot be measured immediately nor after the end of the training because it requires effective integration into the professional environment. The results obtained in the various tests are considered as quantitative indicators of the "linguistic" development of learners. Finally, a set of suggestions are presented that can lead to independent learning and the acquisition of sustainable professional skills. These qualifications provide the learner a better chance of integrating into the professional world and adapting to evolutionary organizational changes.

---

**Keywords:** Professional French, learning, efficiency, evaluation, transfer.

## **Introduction**

L'apprentissage d'une langue seconde ou à visée professionnelle a toujours été une tâche complexe; il constitue un défi pour les méthodologies didactiques, les approches, les stratégies qui se sont multipliées pour accompagner et faciliter les différentes formations linguistiques. Le présent article cherche, dans une démarche expérimentale, d'examiner un terrain précis celui de la faculté de santé à l'Université Libanaise qui fait appel à l'intervention d'un groupe de spécialistes dans l'apprentissage du français

pour public spécifique. Sans négliger la qualité de la formation à savoir le bon déroulement, le respect du syllabus, etc., l'accent sera mis surtout sur l'examen du terrain à partir, d'une série d'enquêtes ou de grilles d'évaluation en premier, et de l'analyse des résultats, en second, afin de juger la pertinence voire l'efficacité de l'apprentissage. A cet égard, l'étude tente de prendre en considération les indicateurs servant à évaluer la réussite des apprenants mais son objectif serait de soulever la part de responsabilité de la formation dans les résultats observés par ces mêmes indicateurs.

Le modèle de Kirkpatrick (1959), avec ses quatre niveaux d'évaluation, conçu depuis la fin des années 50, constitue le point de départ de cette recherche malgré l'absence d'une conceptualisation qui soutient les différentes étapes. Il est essentiellement basé sur quatre niveaux : l'évaluation des réactions, des apprentissages, du transfert et des résultats. La démarche méthodologique s'inspire aussi du modèle Gérard F.M (2000), pour qui, l'évaluation de l'efficacité des actions de formation peut se faire en trois dimensions complémentaires et hiérarchisées dont l'évaluation des acquis, le transfert et l'impact de l'action de formation. Le travail chercherait une alternance souple entre ces deux manières pré-établies car les modes d'évaluation fixés pour le monde des organisations et des entreprises ne le seront pas applicables d'une façon évidente dans une formation linguistique du type académique.

En effet, la réaction, définie par Kirkpatrick (1959) comme « la mesure de la satisfaction du client », serait, dans cet article comme le « degré » de la satisfaction des apprenants concernant le contenu, la méthode et les objectifs ciblés. A cet égard, un questionnaire à chaud a été distribué concernant l'opinion ou la réaction des apprenants. L'apprentissage ou « la mesure dans laquelle les participants améliorent leurs connaissances et compétences à la suite de la participation au programme » peut se faire d'une manière directe à travers les résultats obtenus à l'examen final. Les résultats seront des indicateurs quantitatifs montrant l'évolution « linguistique » des apprenants. Quant au comportement conçu comme « une mise en œuvre des apprentissages acquis à la suite du programme », il se montre relativement difficile à évaluer « quantitativement » dans la mesure où ceci devrait se montrer dans le transfert pédagogique des connaissances facilitant ainsi la compréhension d'une terminologie spécialisée. Cette mesure reste restreinte car jusque là, il n'y avait pas la possibilité d'observer le comportement ou de « mesurer » la mise en œuvre des acquis dans les différentes matières . D'autant plus, la mise en œuvre effective des compétences nouvellement acquises ne serait pas mesurable dans l'immédiat ou à l'issue de la formation car elles dépendent de l'insertion dans le milieu professionnel.

Dans un premier temps, l'évaluation des réactions consiste à détecter le degré de satisfaction des participants à partir d'un questionnaire

d'évaluation. Dans une deuxième étape, il s'agit de mesurer, à partir des résultats d'examen, le degré d'acquisition des compétences et des connaissances. A cela, sera ajouté un ensemble de suggestions qui, au-delà des connaissances linguistiques, peuvent conduire à un apprentissage en autonomie et à une acquisition des compétences professionnelles durables donnant à l'apprenant la chance de s'insérer dans le monde professionnel et de pouvoir s'adapter aux différentes évolutions des organisations.

## **Discussion et recommandations**

### **Démarches expérimentales et analyse des grilles d'évaluation**

#### **Mesures de l'apprentissage : compétences et connaissances**

#### **Présentation abrégée du terrain**

### **Démarches expérimentales et outils analyse des grilles d'évaluation**

Les questions de recherche sont les suivantes:

1. Comment un étudiant à la Faculté de Santé (FSP) conçoit-il une formation d'une langue étrangère ?
2. Quels sont les facteurs qui entravent ou facilitent l'apprentissage ?
3. Comment le formateur, lui, perçoit-il la progression d'apprentissage proposée en termes d'acquisition et d'efficacité ?

<b>Faculté</b>	de Santé Publique FSP
<b>Département</b>	Laboratoire / Infirmière/ Sage-femme/ Radiographie
<b>Année académique</b>	Première
<b>Niveau cible</b>	A2
<b>Nombre de formatrices</b>	3
<b>Nombre de groupes</b>	3
<b>Nombre d'heures</b>	60

Pour mieux cerner la perception des étudiants et l'évaluation des formateurs, trois différentes grilles, en forme de questionnaire, ont été conçues :

- a) Fiche d'évaluation remplie par l'apprenant à la fin (ou presque) de la formation
- b) Fiche d'auto-analyse remplie par le formateur à l'issue de la formation
- c) Fiche d'observation de classe

### **Analyse des grilles d'évaluation**

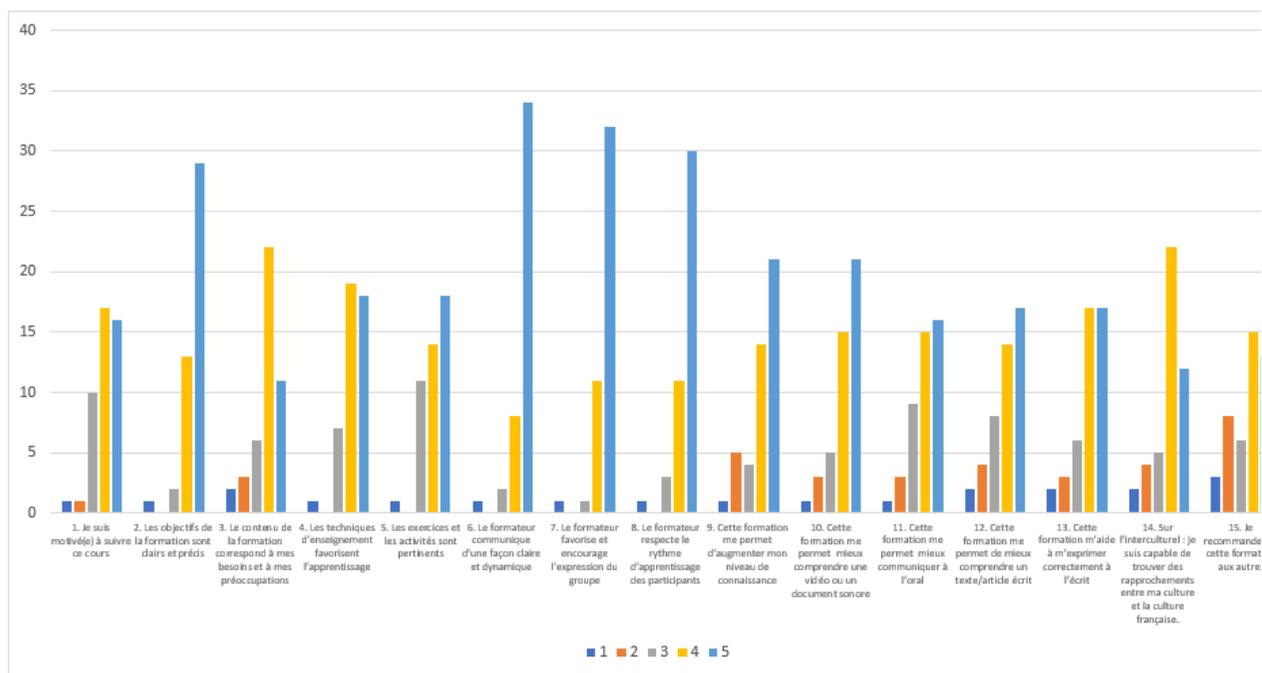
Commençons, tout d'abord, par l'analyse de la fiche d'évaluation remplie par l'apprenant à la fin (ou presque) de la formation. Cette fiche vise, en premier, une auto-évaluation de l'évolution des différentes

compétences et l'acquisition des objectifs fixés par le syllabus. En second, cette grille cible la performance et l'attitude du formateur au sein du groupe de travail. A l'issue de la formation, la grille a été remplie, d'une manière anonyme, par les étudiants qui ont donné leur avis en respectant l'échelle de Likert ; pour chaque assertion proposée, l'étudiant devrait choisir une appréciation de 1 à 5 allant du « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord ». L'étude a établi un tableau de fréquences détaillant les réponses aux questions fermées. S'ensuit un graphique illustrant le taux de réponse à chacune des questions fermées. La distribution des questions est reprise sous forme de pourcentages dans un graphique qui a permis, sans avoir la prétention d'une visée généralisante, de dégager des pistes de réflexion pédagogique. La suite des items spécifiques est suivie dans le formulaire d'une question ouverte facultative « commentaire et recommandations » permettant à l'apprenant d'émettre son avis.

Tableau de fréquence détaillant les réponses aux questions fermées

	1	2	3	4	5
1. Je suis motivé(e) à suivre ce cours	1	1	10	17	16
2. Les <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Plot Area</span> de la formation sont clairs et précis	1	0	2	13	29
3. Le contenu de la formation correspond à mes besoins et à mes préoccupations	2	3	6	22	11
4. Les techniques d'enseignement favorisent l'apprentissage	1	0	7	19	18
5. Les exercices et les activités sont pertinents	1	0	11	14	18
6. Le formateur communique d'une façon claire et dynamique	1	0	2	8	34
7. Le formateur favorise et encourage l'expression du groupe	1	0	1	11	32
8. Le formateur respecte le rythme d'apprentissage des participants	1	0	3	11	30
9. Cette formation me permet d'augmenter mon niveau de connaissance	1	5	4	14	21
10. Cette formation me permet de <b>mieux comprendre</b> une vidéo ou un document <b>sonore</b>	1	3	5	15	21
11. Cette formation me permet de <b>mieux communiquer à l'oral</b>	1	3	9	15	16
12. Cette formation me permet de <b>mieux comprendre</b> un texte/article <b>écrit</b>	2	4	8	14	17
13. Cette formation m'aide à <b>m'exprimer</b> correctement à l' <b>écrit</b>	2	3	6	17	17
14. Sur l'interculturel : je suis capable de trouver des rapprochements entre ma culture et la culture française.	2	4	5	22	12
15. Je recommanderais cette formation aux autres	3	8	6	15	13

### Graphique illustrant le taux de réponses à chacune des questions fermée



### Analyse du tableau des fréquences

Sur 50 questionnaires remis aux apprenants, 4 ont été éliminés : deux réponses (et parfois plus) ont été données pour la même question posée. Ceci pourrait être un indicateur de la non-pertinence de la question posée ou de son incompréhension de la part de l'apprenant. En observant le tableau de la requête, l'intensité de la réponse fournie est soulignée: il y a une tendance à affirmer que tout va bien et aucun point ne semble poser problème. C'est pourquoi, il paraît qu'il soit davantage utile d'amalgamer les réponses positives et les réponses à tendance négative pour pointer les problèmes. Les pourcentages donnés ci-dessous sont le résultat de la sommation des réponses correspondant aux degrés d'accord 4 et 5 de l'échelle proposée.

<b>Q1</b>	73.3%
<b>Q2</b>	93%
<b>Q3</b>	73%
<b>Q4</b>	82%
<b>Q5</b>	71%
<b>Q6</b>	93.3%
<b>Q7</b>	73%
<b>Q8</b>	91%
<b>Q9</b>	77.7%

<b>Q10</b>	80%
<b>Q11</b>	68%
<b>Q12</b>	68%
<b>Q13</b>	75%
<b>Q14</b>	75%
<b>Q15</b>	62%

Au-delà de 80%, l'enseignement répond aux attentes des étudiants. Cependant, entre 60 et 75 %, l'insatisfaction des répondants demeure néanmoins importante et des mesures devraient être prises en compte pour améliorer la situation. Les couleurs orange et bleu foncé (du graphisme) qui correspondent aux réponses « tout à fait en désaccord » et « en désaccord » de l'échelle d'évaluation font leur apparition au niveau des questions 1, 3, 9, 10, 11, 12, 13, 14 et 15. Bien que le pourcentage des réponses négatives ne soit pas assez élevé, il semble qu'il soit indicateur pour des problèmes à recenser ou à prendre en considération. Ces problèmes sont dénombrés comme suit :

- a. La motivation
- b. Le contenu
- c. Les compétences : écrites et orales
- d. L'impact de la réception

#### **a. La motivation**

Les réponses à la question se rapportant à la motivation n'étaient pas à 100% favorables. Cependant, les résultats de la recherche effectuée révèlent des attitudes consistantes et cohérentes dans les trois groupes sondés à la Faculté de Santé Publique. L'attitude est généralement positive vis-à-vis de l'apprentissage du français. Mais la référence aux attitudes des étudiants lors de l'observation de classe montre que leur motivation est **plus instrumentale qu'intégrative** ; ceci en renvoyant à la classification proposée par Noels (2001) pour qui, l'orientation instrumentale ou extrinsèque est liée aux raisons utilitaires de l'apprentissage et l'attente des récompenses comme réussir un examen ou obtenir une bonne note. Par contre, la motivation intrinsèque est régie par le plaisir d'apprendre une langue seconde et d'en connaître la culture. Ainsi, le fait de lier cette formation au cursus de spécialité renvoie indubitablement à un fort facteur agissant sur la motivation des apprenants et leur assiduité à ce cours. La réussite à l'examen final revêtirait, à cet égard, une forme de récompense qui leur permettrait l'accès au cours de langue vivante au sein du cursus.

Pour intensifier la motivation intégrative dans l'apprentissage, l'acquisition de nouveaux savoirs est indispensable. Il serait incontournable de mener les apprenants vers un approfondissement de connaissances, tant

aux niveaux du contenu et des compétences mais surtout « [il] est souhaitable de conscientiser les apprenants à l'importance de cette formation ». (cf. annexe, auto-évaluation). La connaissance et l'assimilation des différents objectifs constituent une compétence à la fois culturelle et méthodologique nécessaire aux étudiants tout au long de leur parcours académique. C'est ainsi qu'il se montre judicieux d'introduire le cours de FOS par une explication des buts qui peut activer la motivation intrinsèque c'est-à-dire l'intérêt personnel, le plaisir et la curiosité d'apprentissage. « Ils n'étaient pas conscients de l'impact de cette formation sur leur parcours universitaire », dit-on. ( cf. annexe, fiche auto-évaluation). Indépendamment de toute récompense extérieure, il faut que l'apprenant comprenne que cette formation lui ouvre la voie vers un apprentissage en autonomie tant aux niveaux oral et écrit en dépit du syllabus proposé.

En effet, les différents formateurs semblent respecter un syllabus commun dans les différentes sections. D'autant plus, le temps imparti à cette session semble insuffisant (selon les formateurs) pour couvrir le matériel nécessaire et atteindre les objectifs visés : « Comme les cours de langue commencent 2 semaines après le début du semestre, les objectifs deviennent difficiles à respecter ». Un autre avis vient aussi à l'appui : « il est souhaitable de faire correspondre le début de la formation avec le début du semestre ». (cf. annexe-fiche auto-évaluation). Le respect des objectifs se montre quasi inéluctable afin de préparer les étudiants à l'évaluation finale. La créativité et l'improvisation, dans ces conditions, semblent parfois restreintes ; fait validé d'ailleurs lors de la visite des classes. Ceci peut, dans une certaine mesure, impliquer une restriction au niveau de **l'interaction** (apprenants / apprenants ; enseignants/ apprenants) conduisant par la suite, à augmenter la résistance de l'apprenant et sa démotivation ; le manque de participation et l'absentéisme ont été d'ailleurs soulignés par tous les formateurs sans exception. Ceci altère la qualité de l'apprentissage. Les questions qui insistent sur l'acquisition des différentes compétences semblent présenter un taux d'insatisfaction à ne pas négliger. La déception des apprenants de vouloir atteindre un niveau qui leur permet, en toute autonomie, de comprendre et écrire un document se manifeste d'une manière implicite.

En dépit du cours « donné », il revient à l'enseignant de créer des situations de communication réelles qui conduisent l'apprenant à une plus grande implication. En travaillant à la réalisation d'une tâche, le langage est immédiatement employé dans le contexte de la réalité, conférant ainsi une véritable authenticité à l'apprentissage et une réelle motivation de la part des apprenants. Selon les fiches pédagogiques proposées, l'approche actionnelle est appliquée. C'est ce qui est aussi affirmé par une des fiches d'auto-évaluation : « Dans l'ensemble, la formation s'est bien déroulée, on a profité

du maximum du temps alloué. On a adopté un enseignement actif basé sur des méthodes communicatives et actionnelles », témoigne une enseignante. La méthode cible l'acquisition des compétences pragmatiques et linguistiques pour arriver à réaliser une tâche finale; comme, par exemple, jouer une scène entre un pharmacien et un patient ou réaliser un petit dictionnaire médical en travaillant comme technicien de laboratoire. L'interaction donne aux apprenants la possibilité d'utiliser le langage avec succès et de mesurer la progression qui devrait conduire à une augmentation de la motivation. Cependant, dans les limites du temps alloué, la question se pose et d'une manière sceptique : jusqu'à quelle mesure la tâche finale a-t-elle pris place ? Comment l'évaluation s'effectue-t-elle ? Est-elle continue ? Dans cette perspective, il est souhaitable de proposer ceci :

- Un rapport hebdomadaire soumis par les formateurs se montre une nécessité afin de les responsabiliser et de les suivre de près.
- L'évaluation continue demeure aussi une exigence : il faut faire le point avec les apprenants d'une manière continue et introduire avec eux des tâches nouvelles.
- En classe, il faut miser plus sur les différentes compétences que sur le transfert d'informations.
- Un projet collectif devrait être présenté à l'issue de la formation dans un but d'implication et d'évaluation.

A cet égard, et suite à la tâche accomplie l'évaluation pourrait se porter sur la capacité d'un individu à s'introduire via cette langue seconde « dans le genre professionnel, à mobiliser de façon encore tâtonnante les compétences et les gestes professionnels spécifiques du métier » ( Jorro cité par Fristalon (2018). Plus encore, il serait loisible d'examiner «la relation entre la situation et les savoirs à mobiliser ».( Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Dans cette pédagogie de situations visant d'une manière conjointe les dimensions constructive et productive, l'activité ne serait pas pensée sous le seul prisme du résultat et l'évaluation quantitative ne serait pas taxée comme pour certains de « partielle » (Lessard 2004), bien qu'elle puisse se parer, dans l'imaginaire collectif d'objectivité et de scientificité à la reconnaissance professionnelle en formation( Anne Jorro,2015).

## **b. Le contenu**

### **Voir ce qui suit**

#### **c. L'impact et la réception**

D'une manière générale, les cours de FOS sont positivement perçus par les étudiants de la FSP. Cependant, la question « Je recommanderais cette formation aux autres » a reçu le résultat le moins favorable. Les causes qui ont poussé certains étudiants à traduire leur réticence vis-à-vis de cette formation extensive sont jusque-là ignorées. Afin de détecter les prétextes et

parvenir à présenter des améliorations, une action serait mise en place : certes, il faut demander aux étudiants qui ont déjà suivi le cours d'expliquer (aux formateurs) pourquoi ils n'étaient pas favorables au fait de recommander à leurs collègues les cours de langue étrangère hors cursus. Ainsi recueillies et catégorisées, les réponses subjectives donneraient une idée sur de nouveaux critères qu'il faut prendre en considération lors des prochaines évaluations. Par ailleurs, des questionnaires sur l'attitude et la motivation seraient à proposer pour compléter cette étude du terrain. Dans le tableau qui suit, sont regroupés les différents commentaires émis par les apprenants :

1.	« Je souhaite que ce cours soit en temps plus tôt »
2.	« Je connais les informations données »
3.	Cette formation était très claire et riche en informations
4.	« Cette formation était très claire et elle me donnait des informations qui m'aidait dans mon domaine de travail. »
5.	« Merci pour votre intérêt »

Des 45 questionnaires remplis par les étudiants, seulement cinq commentaires (environ 11.5%) y ont été émis. Ils seront retranscrits d'une manière littérale dans le tableau ci-dessous. Malgré le nombre assez réduit des réponses fournies à la rubrique « commentaires et recommandations », ce tableau permet, dans une certaine mesure, de clarifier les préoccupations des étudiants, leurs intérêts et parfois leurs contrariétés. En d'autres termes, il s'agit de dégager les points forts de la formation, mais surtout de mettre l'accent sur les menaces ou les points faibles afin de les analyser et proposer des recommandations.

Points forts	La richesse de l'information
	L'utilité de l'information et son lien avec la profession à-venir
Points faibles	Le « connu »
	Les horaires

### ***Les menaces***

#### **Le « connu » des informations**

La méthodologie pédagogique adoptée est le FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) . A la FSP, les formateurs sont appelés à travailler sur des supports en rapport avec la profession future des étudiants. Voici en bref le syllabus suivi :

1. Accueil et présentation dans le domaine médical
2. Métiers du médical et du paramédical

3. Description des lieux : hôpitaux, cliniques, cabinet médical, dispensaires, pharmacies...
4. Hygiène et prévention
5. Diététique, régime, pyramide alimentaire
6. Types de médicaments, vaccins
7. Médecine conventionnelle, médecine douce

Un commentaire semble mettre en lumière le « connu » des informations comme si la formation proposée n'apportait pas de « plus-value » à l'apprenant ou ne répondait pas à ses attentes. Le risque encouru serait, à la rigueur, rentrer en redondance avec les cours de biologie ou de culture donnés en classe complémentaires et secondaires, surtout que les apprenants ont accompli leur scolarité dans des établissements francophones, publics soient-ils ou privés. Pour pallier à cet effet de répétition qui peut, à long terme, conduire à la perception de « banalisation » de la formation et même à l'absentéisme des étudiants, une solution pourrait être proposée : tout en prenant en considération le rythme des différents apprenants, il s'agit de miser plus sur la question de l'interculturel en poussant l'étudiant à identifier les points communs entre sa culture, la culture française ou celle des autres pays francophones. 11 de 45 réponses manifestaient leur insatisfaction quant à la question de l'interculturel ; environ 24.5%, pourcentage d'ailleurs à ne pas négliger. Cet aspect accroit, d'une manière générale, le niveau de connaissance mais surtout la curiosité de l'apprenant quant à son métier et à sa profession exercés dans d'autres pays ; ce serait, d'une manière implicite ou oblique, une initiation à la réflexion et à l'esprit de synthèse qui lui permet, dans une large mesure, de s'intégrer plus tard dans une société multiculturelle et sans doute relativiser ses valeurs et sa culture. Ceci vise aussi la conscientisation et la déconstruction des stéréotypes (culturels et linguistiques). Dans cette perspective, ce type d'éducation interculturelle prend tout son sens dans l'ère de la mondialisation et permet de doter les apprenants des outils métacommunicatifs qui leur permettront d'être attentifs aux aspects interculturels de leurs interactions et de poursuivre leur apprentissage sur le terrain, par la suite. En fait, relever d'un altruisme vécu et s'ouvrir à l'autre trouveront leur réalisation grâce à la mise en œuvre de deux approches : l'approche communicative et l'approche actionnelle.

Il s'agit de manier avec aisance les structures essentielles de la langue mais surtout, dans un contexte francophone, savoir utiliser, d'une manière appropriée les stratégies communicatives dans les principales situations sociales relationnelles et professionnelles. L'idéal serait « la possibilité de s'ouvrir sur l'autre tout en gardant son identité d'origine » (MOUSSA, 2012) Dans ce contexte, l'enseignant se trouve obligé de passer par la langue maternelle des apprenants sans se détourner de l'objectif formatif et

linguistique. C'est ainsi à côté de la thématique enseignée, il faut soulever les différents aspects et les traits distinctifs d'une culture.

A titre d'exemples :

- Les spécificités du savoir-vivre et du savoir-être
- Les règlements intérieurs de l'hôpital
- Les codes des relations interpersonnelles et professionnelles

A l'enseignant serait accordée la mission de faire circuler la parole et de favoriser les échanges en mobilisant cette synergie entre les différents pôles du triangle didactique (Enseignant/ Apprenant/ Savoir). La stratégie adaptée serait d'aller de l'informatif, à la comparaison puis à l'analyse. Cet acte communicationnel peut créer un effet de miroir qui suscite chez les apprenants des réactions, des prises de conscience<sup>1</sup> et des adaptations de soi aux autres et des autres à soi ; c'est ce que d'ailleurs affirme Martine Abdallah-Preteille dans son essai *L'éducation interculturelle* : « Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à percevoir l'environnement physique et humain à travers une perception différente<sup>2</sup> ». Dès lors, le formateur doit chercher de dépasser les compétences linguistiques vers un aspect culturel de la langue enseignée mais surtout vers une analyse des représentations supposant par-là l'instauration des questionnements sur soi et sur autrui. Le corpus travaillé peut cibler la France mais aussi les pays francophones.

Dans cette perspective, d'autres astuces ou activités peuvent être proposées comme par exemple organiser durant au moins deux séances deux ateliers d'apprentissage en y faisant intégrer le TIC. Il s'agit de proposer une activité en autonomie (mais encadrée et guidée par l'enseignant) *via* internet. La tâche de l'apprenant serait de trouver des correspondants francophones et d'établir une discussion autour d'un sujet précis. L'apprentissage des langues par courriers ou par discussions permet la possibilité d'acquérir, d'une manière ludique, la communication interculturelle. Maints sont les sites et les applications téléchargeables (Android et Mac sur téléphone portable même) qui peuvent procurer ce potentiel lieu d'échange entre les internautes. Citons par exemple :

[www.flale.com](http://www.flale.com)

<https://www.mylanguageexchange.com/>

<https://www.lingoo.com/en/french-language-exchange>

<https://www.tandem.net/partner/France/>

---

<sup>1</sup> La conscience interculturelle fait partie des compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir, telles qu'elles sont désignées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. (5.1.1.3)

<sup>2</sup> Martine Abdallah Preteille, *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, 3ème édition, 2011, p.98.

Cependant le CECRL suppose que l'approche communicative soit insuffisante dans l'enseignement de la langue et de sa culture. Une compréhension supérieure repose sur « l'effectivité des interactions avec autrui en l'accompagnant de la possibilité de contestations mutuelles. » (Demorgon, 2005, p. 398, cité dans Puren, 2006 : 38). L'idéal serait ainsi de former un acteur social capable de réaliser une tâche collective. L'acquisition voire la mise en œuvre d'une compétence interculturelle supposent de dépasser les codes linguistiques pour solliciter la connaissance et la pratique des autres composantes, notamment sociolinguistiques et socioculturelles. Afin de cibler le développement d'une véritable compétence langagière professionnelle propre aux personnels de la santé, il faudrait travailler d'une manière alternée ou parallèle les compétences communicationnelle, interactionnelle et interculturelle en misant sur l'oral : il est important que l'écrit ne soit pas sur-représenté dans la préparation linguistique des personnels hospitaliers. La profusion des articles et des documents, les études de la terminologie ou du lexique scientifiques semblent être insuffisants pour développer la compréhension de la compétence orale. Il faut que l'apprenant puisse reformuler à l'oral des énoncés savants en langue vulgarisée et inversement.

### *Les horaires*

Les horaires de la formation proposée sont comme suit :

Lundi : de 15h-17h

Jeudi / ou vendredi : de 15h-17h

Les cours sont assurés l'après-midi. Ces horaires constituent une contrariété par rapport à certains étudiants qui habitent loin : ils ont besoin de plus de 2 heures pour effectuer le trajet de retour. D'autant plus, les moyens de transport ne sont pas toujours disponibles le soir, notamment au cours du premier semestre (hiver). Les étudiants souhaitent que les cours se tiennent plus tôt que prévus. A cet égard, l'étude tient à citer le commentaire d'une formatrice : « Les horaires sont tardifs. Parfois certains étudiants ayant fini les cours de spécialité tôt, n'attendent pas pour assister aux cours de langue ». Suite à ces horaires fixés par la Faculté, un nombre considérable d'apprenants accumulent des absences injustifiées et régulières, parfois à raison de 40%. Suite au règlement et aux mesures prises par la direction, ils risquent de ne plus être autorisés à composer ou à passer des examens. La sanction, dans ce cas, est lourde à porter. Dans les formations prochaines, il faudrait voir la possibilité de retrouver d'autres horaires mais ceci dépend, d'une part, de la flexibilité de la direction quant à la fixation des heures de cours, et d'autre part de la disponibilité des enseignants. Notons également que la décision de démarrer les cours de langue vient parfois d'une manière assez tardive. Le choix des horaires devient quasi impossible. En plus,

engager des enseignants qualifiés serait aussi difficile. La planification à l'avance se montre, dès lors, une nécessité.

### ***Les points forts***

#### ***La richesse de l'information proposée***

Les thèmes et situations de communications enseignés correspondent aux besoins langagiers de la vie professionnelle. De l'indication d'un itinéraire, à la présentation des différentes professions médicales sont autant d'exemples et de supports pédagogiques enseignés au cours de la formation. Les étudiants sont aussi confrontés à des situations qui leur permettent d'interagir en tant que futurs professionnels de la santé publique. L'apprenant termine ses 60 h en faisant passer à ses apprenants une évaluation orale et écrite du niveau A2. Il ne s'agit pas seulement de fournir des informations « en français » sur le monde médical ou para-médical, mais aussi de les mettre au service de plusieurs objectifs linguistiques, par exemple : parler de la pyramide alimentaire était l'occasion aussi d'un apprentissage des outils comparatifs de quantité.

Cette formation vise le travail sur les différentes compétences : le travail d'anticipation et de rappel des activités antérieures est principalement à dominante orale. L'écrit tient aussi une place importante et se présente par une variété d'exercices écrits ; persiste un travail de répétition voire de systématisation qui permet aux apprenants de réussir l'examen. Une évaluation continue et un feed-back sont d'ailleurs nécessaires pour vérifier la compréhension, l'acquisition et la mise en œuvre des différentes compétences.

#### ***L'utilité des informations et son lien avec la profession à-venir***

Bien qu'il soit unique, le commentaire émis par l'apprenant ( « Cette formation était très claire et elle me donnait des informations qui m'aidait dans mon domaine de travail ») montre, bel et bien, que la finalité de cette formation, à savoir le renforcement linguistique dans un contexte spécifique est atteinte ou du moins, elle est ressentie comme telle. D'ailleurs les fiches didactiques démontrent cette interdisciplinarité entre les connaissances du monde de la profession et la Didactique des langues. Cette formation répond, au demeurant à des objectifs d'apprentissage précis clairement identifiés mais surtout adaptés en fonction du public de la FSP. Il s'agit de véhiculer et de produire des savoirs propices à la conceptualisation et qui seront utiles à l'action.

Sur une note positive faisant émerger un élément « affectif », au moins un étudiant a exprimé son appréciation du fait que l'enquête accorde de l'importance à son point de vue et à son implication. Ceci met indirectement en évidence l'engagement à améliorer continuellement les

offres ; les étudiants en sont reconnaissants et apprécient cette mise en place des dispositifs qui visent une tentative de remédiation et de perfectionnement des compétences en français. Mais pour la formation en question, objectifs et résultats ont-ils été satisfaisants ?

### **Evaluation de l'efficacité de la formation : compétences et connaissances**

D'une manière générale, l'évaluation de l'efficacité d'une formation se décline en trois niveaux :

1. L'efficacité pédagogique
2. Le transfert
3. L'impact

Mais, délimités par le temps et incapables de vérifier si les acquis de la formation seront mis en œuvre sur le terrain, l'étude se contente (d'une manière provisoire) de cibler l'évaluation des acquis en vérifiant, d'une manière concrète, à partir des résultats des examens finaux, si les compétences qui étaient visées par les objectifs de la formation ont été acquies par les apprenants. L'évaluation en amont et en aval se limitera, dès lors, aux deux tests subis par les apprenants. Un test de positionnement avant la formation et un examen final à l'issue de la formation. Le test de positionnement a ciblé notamment deux compétences :

La compréhension de l'écrit
La production de l'écrit

La notation était distribuée comme suit :

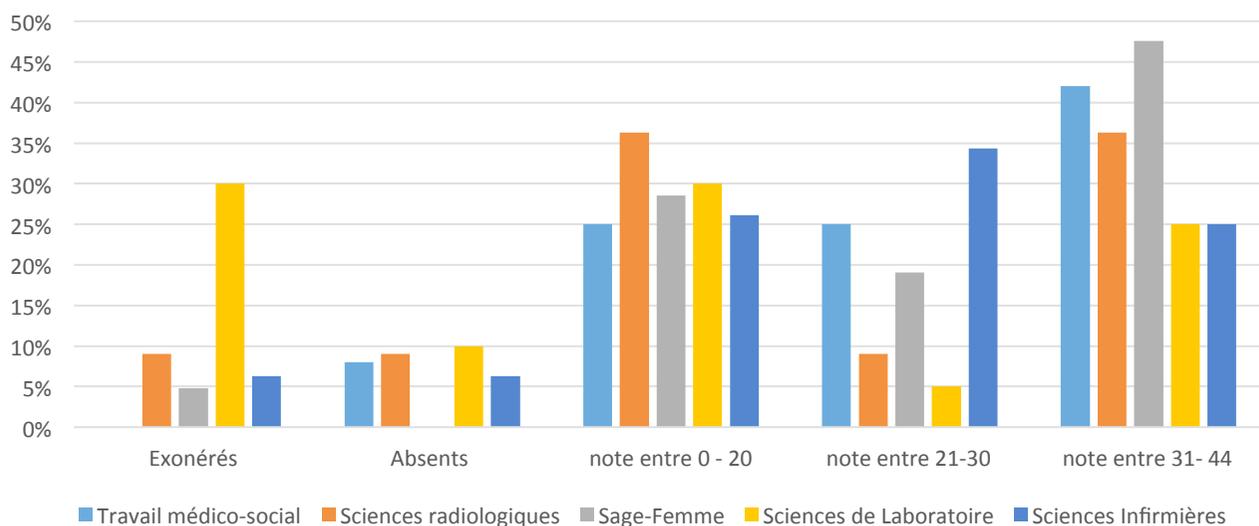
Compréhension de l'écrit	40 Points
Structure de la langue	20 Points
Production de l'écrit	40 Points

Les compétences à l'oral ont été omises du test de positionnement, vue le grand nombre d'étudiants inscrits à la faculté de santé, section IV. 111 étudiants, répartis dans 6 départements différents, ont été inscrits pour composer l'examen. Mais il y avait au total 6 absents.

Département du travail médico-social	12 étudiants
Département de Sciences radiologiques	11 étudiants
Département de Sage-Femme	21 étudiants
Département de Sciences de Laboratoire	20 étudiants
Département d'Orthophonie	15 étudiants
Département de Sciences Infirmières	32 étudiants

La note seuil adoptée est de 45 /100 points. Sont exonérés de suivre la formation les étudiants inscrits au département d'Orthophonie. Les statistiques représentées ci-dessous illustrent en pourcentage et en forme graphique les résultats de la compréhension et de la production écrites, **avant la formation.**

Département	exonérés	Absents	Note entre 0 – 20	Note entre 21-30	Note entre 31- 44
Travail Médico-Social	0%	8%	25%	25%	42%
Sciences Radiologiques	9%	9%	36.3%	9%	36.3%
Sage-Femme	4.76%	0%	28.57%	19.04%	47.6%
Sciences de Laboratoire	30%	10%	30%	5%	25%
Sciences Infirmières	6.25%	6.25%	26.125%	34.3%	25%



### L'ensemble des départements

Au-delà de 45	10 étudiants
Entre 0 et 20	28 étudiants
Entre 21 et 30	20 étudiants
Entre 31 et 45	32 étudiants

L'évaluation de l'efficacité de la formation se fait d'une manière quantitative et concerne seulement deux compétences : celles de la compréhension et de la production de l'écrit. Le traitement des données dans un cadre temporel de l'« avant » et de « l' après » permet de formuler une appréciation de l'efficacité et met en relief les lacunes quant à l'atteinte des objectifs. L'indice d'insuffisance ou la non maîtrise des buts par les apprenants suppose une intensification du matériel ou éventuellement un complément de formation.

### **Procédure et méthode de traitement des données**

Il s'agit :

1. en premier, de dégager **m** qui signifie le calcul de la moyenne avant et après la formation. La formule du calcul est :  $(\mu) = \Sigma X/N$ , où  $\Sigma$  représente la somme, X représente chacune des valeurs obtenues par les étudiants et N est le nombre d'éléments de l'échantillon.
2. en second, de calculer **s** qui signifie l'écart-type. C'est une mesure de dispersion de données. L'écart-type se calcule selon la formule suivante :  $\sigma = \sqrt{[(\Sigma((X-\mu)^2))/(N)]}$
3. et enfin de faire le calcul du taux d'hétérogénéité : **h**. La formule adoptée :  $h = s/m \square 100$ . Cet indice permet de calculer le degré de différence et d'accord, du point de vue compétences, entre les apprenants. Dans ce cas, il aide à détecter la différence ou l'harmonie quant au niveau linguistique des participants. Dans ce cadre, seront adoptés les points de vue de D'Hainaut, 1975 et Ouellet, 1985, selon lesquels :
  - > de 15%, tendance importante à l'homogénéité.
  - < de 30 %, tendance importante au désaccord.

Il s'agit, en premier, de calculer, au niveau de chaque département, la moyenne, l'écart-type et le taux d'hétérogénéité. En second, l'étude cherche

à relativiser ces chiffres par rapport à l'ensemble du groupe. Par souci d'authenticité et pour la pertinence de l'analyse statistique, nous tenons en compte, dans le travail comparatif, deux départements : celui des Sciences infirmières et celui des Sages-Femmes ; le nombre de candidats se présentant aux test de positionnement et au test final étant le même.

**CE ; 20/100 PE 25/100**

### Département de Sciences Infirmières

Avant la formation	m <sub>1</sub>	s <sub>1</sub>	h <sub>1</sub>
a. CE	10.6	3.718679	35.08%
b. PE	18.25	6.716083	36.80%

Après la formation	m <sub>2</sub>	s <sub>2</sub>	h <sub>2</sub>
a. CE	18.92857	8.461695	44.70%
b. PE	23.35714	5.386695	23.06%

### Département de Sage-femme

Avant la formation	m <sub>1</sub>	s <sub>1</sub>	h <sub>1</sub>		Après la formation	m <sub>2</sub>	s <sub>2</sub>	h <sub>2</sub>
a. CE	9.147059	3.70289	40.48%		a. CE	20.51471	3.509441	44.7%
b. PE	19.71975	10.06143	51.02%		b. PE	25.73333	8.463929	23.06%

La comparaison des résultats « avant la formation » et « après la formation » pour les deux compétences, compréhension et production de l'écrit apporte des informations importantes ; au terme de la formation, la moyenne se montre plus élevée qu'avant la formation : il semble qu'il y ait eu une amélioration dans la maîtrise de la compétence et ceci dans les différents départements. Mais le niveau de maîtrise final reste relativement faible. La progression d'une acquisition conjointe aux niveaux de la réceptivité et la productivité orale et écrite chez un public ayant le français comme 1<sup>ère</sup> langue étrangère n'est certes pas uniforme et reste relative par rapport au temps imparti à la formation.

En effet, le calcul de h<sub>1</sub> (avant la formation) dans les différents départements montre un pourcentage qui dépasse largement les 30 %,

c'est-à-dire un degré non négligeable d'hétérogénéité. Les étudiants qui devaient suivre la formation étaient répartis d'une manière hétérogène en trois groupes sans prendre en considération leur domaine de spécialisation et leur niveau linguistique. Comment l' « écart » au niveau linguistique entre les différents apprenants est-il ressenti par les enseignants ? S'agit-il d'une contrainte, d'un obstacle ou serait-il servi comme étant une potentialité en termes d'apprentissage ? Comment régler la tension qui pourrait exister entre l'acquisition des compétences collectives et la réponse à des demandes spécifiques ? Questions à développer en fonction des dispositifs de formation, des attitudes et des démarches pédagogiques. A cet égard, le calcul de  $h_1$  doit se faire aussi suivant les notes de l'évaluation finale pour mesurer si le taux d'hétérogénéité s'est plus ou moins réduit et si, à l'issue de la formation, la quasi-totalité des apprenants a atteint le niveau A2. Cet outil a permis d'indiquer le niveau de gain et par la suite, d'apprécier l'efficacité pédagogique de la formation. L'analyse comparative du taux d'hétérogénéité montre que la formation a permis de réduire – bien que d'une manière relativement minime- le taux de disparité détecté au départ auprès des apprenants. Le rendement est ainsi qualitatif et quantitatif : quantitatif étant donné que plus que la moitié ont passé avec succès le test en fin de formation, qualitatif car il a pu accroître les connaissances et les facultés cognitives. Dans ce cadre, la comparaison des profils de compétences à la sortie par rapport à la rentrée, prouve l'efficacité<sup>3</sup> de la formation et son effet d'«équité» : les écarts de compétences entre les candidats se sont minimisés et il y a eu une tendance vers le partage des compétences. Cet effet-apprentissage a pu être mesurable du point de vue quantitatif ; il a suffi de calculer les indices d'amélioration ou de gain entre les deux moyennes : avant et après la formation selon la formule suivante :  $\text{Gain brut} = m_2 - m_1$

Le gain brut est un indice de ce qui « a été effectivement gagné » ; mais il demeure insuffisant car pour affiner l'analyse de l'effet d'apprentissage, il faut prendre aussi en considération le gain relatif qui est le rapport entre ce qui a été gagné et ce qui pouvait être gagné.

$\text{Gain relatif} = (\text{Score APRES} - \text{Score AVANT}) / (\text{Score MAXIMUM} - \text{Score AVANT}) \times 100$

	CE	PE
--	----	----

<sup>3</sup> L'efficacité se définit d'une manière générale comme le « degré de réalisation des objectifs d'un programme », traduit par le rapport entre les résultats obtenus sur les objectifs visés. L'efficacité serait alors de l'ordre de l'unité. Legendre (1993) cité par Hamidou Nacuzon Sall et Jean-Marie De Ketele, « L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité », in *Mesure et évaluation dans l'éducation*, vo.19, n° 3.

**Département de Sage-Femme  
Département des Sciences infirmières**

	CE	PE
<b>Gain brut</b>	11.367651	6.01355
<b>Gain relatif</b>	27.825783%	19.8596%

<b>Gain brut</b>	8.32857	5.10714
<b>Gain relatif</b>	21.1385%	16.08548%

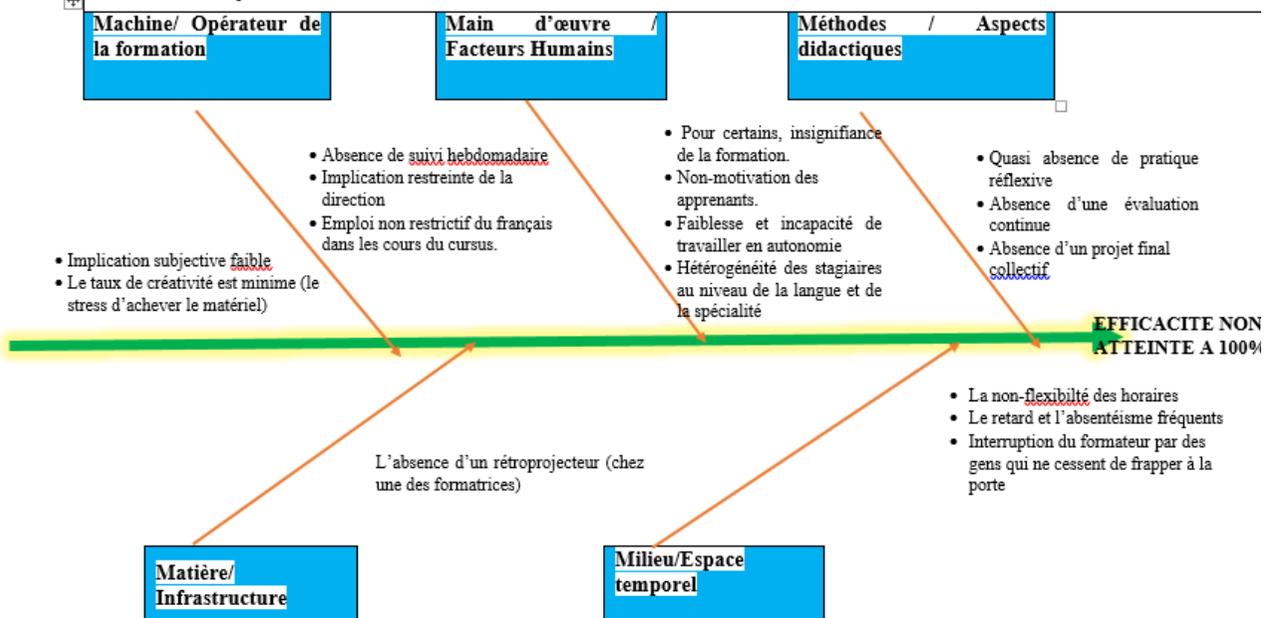
Si le gain relatif est supérieur à 30 ou 40%, il peut aider le formateur à apprécier l'efficacité pédagogique de la formation. Il pourrait être un indice que les apprenants ont réellement progressé. Au sein de la faculté en question, le calcul et l'analyse du gain relatif moyen signifie que la formation n'est que moyennement efficace sur les plans de la compréhension et de la production de l'écrit. La littérature considère qu'il y a un effet positif lorsque le gain relatif est supérieur à 30%. Le traitement de cet indice met en évidence les objectifs qui ne sont pas suffisamment maîtrisés. Ce qui est d'ailleurs logique puisque le temps imparti pour la session extensive est réduit à 60h. Un complément de formation serait éventuellement recommandé. Loin de sous-estimer l'importance du travail fourni, l'enquête a pu constater une amélioration sensible des compétences linguistiques et une tendance à l'équité entre les différents candidats. Cependant, ne seront pas ignorées les limites de l'analyse globale qui touche d'une manière générale aux deux compétences considérées comme prioritaires: la compréhension de l'oral et la production de l'écrit. L'analyse est collective et loin d'être individuelle. Elle ne peut apporter, en aucune manière, des informations concernant la maîtrise ou non des acquis de chaque apprenant. Afin de pouvoir juger de la pertinence des objectifs de la formation et par la suite suivre l'objectif d'évolution auparavant défini, il serait recommandé de faire passer aux candidats un test d'évaluation (oral ou écrit) au terme de chaque thème ou chapitre; les objectifs de la formation (tels la familiarisation avec la terminologie médicale, la présentation et la connaissance du domaine professionnel, etc.) étant mis en examen devraient permettre non seulement l'évaluation des acquis mais aussi suivre l'objectif d'évolution. Ce travail de régulation pourrait être utile pour identifier d'une manière précise les différents points susceptibles d'être améliorés et pour augmenter, par la suite, l'efficacité pédagogique de la formation.

Afin de maintenir les résultats de cette formation **Français sur Objectifs Spécifiques visant un niveau A2 (selon les critères du CECRL)**, il faut s'assurer que, dans les différents cours de spécialité (dans la section francophone), la langue française soit le vecteur principal de la communication didactique, de l'interaction et de la transmission du savoir. L'alternance codique des discours (arabe/français) tenus par les professeurs pourrait, dans une certaine mesure, altérer les compétences et les pratiques

communicatives de l'apprenant. Cette altération pourrait notamment toucher à l'oral (L2) et qui, par transfert, pourrait se calquer sur l'écrit (E2). Ce problème a été soulevé lors de l'observation de classe. Les apprenants, même dans les heures de FOS, ont tendance d'une manière inconsciente, à intervenir en arabe (langue maternelle) pour demander des explications ou des étayages, pour répondre ou pour donner leur point de vue. Certes, la formation proposée s'avère de l'ordre du nécessaire. Mais elle ne se montre efficace et pertinente qu'avec le soutien et la pratique langagière adéquate du corps professoral. L'exigence de cette continuité permet de mettre plus en lumière le rôle de cette langue « étrangère » dans la compréhension des matières, dans leurs études supérieures et dans leur profession future. Résumons d'une manière graphique sur le diagramme d'Ishikawa les causes qui peuvent aboutir à l'altération de l'apprentissage et l'atteinte des différents objectifs

**Diagramme d'Ishikawa ou diagramme de cause à effets**

Le diagramme ci-dessous représente d'une manière graphique les causes qui peuvent aboutir à l'altération de l'apprentissage et l'atteinte des différents objectifs



Ces différentes analyses ont permis, dans une certaine mesure, de comprendre les représentations que se construit l'étudiant à la FSP par rapport à la formation de langue, sachant que celle-ci se veut spécialisée et professionnalisante. Les dispositifs de formation mis en place proposent un usage didactique spécifique des situations. Mais le dilemme majeur qui se

présente serait de pousser les formateurs à mettre en valeur les enjeux des représentations cognitives concernant l'enseignement/apprentissage du français dans un tel contexte. Les professeurs doivent conscientiser chez l'apprenant ce processus d'enseignement en développant chez ce dernier des compétences lui permettant de participer activement à son apprentissage.

## References:

1. ABDALLAH Pretceille Martine, L'éducation interculturelle, Paris, PUF, 3ème édition, 2011, p.98.
2. GERARD F.-M., « L'évaluation de l'efficacité d'une formation », mai-juin, Gestion 2000, no 3, 2003.
3. FRISTALON, Isabelle. (2018) Du processus de reconnaissance à l'évaluation de la pratique professionnelle. Phronesis, 6. DOI: 10.7202/1043980ar
4. Hamidou Nacuzon Sall et Jean-Marie De Ketele, « L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité », in Mesure et évaluation dans l'éducation, vo.19, no 3.
5. KENNEDY E. P., YOUN CHYUNG S., WINIECKI D. J., BRINKERHOFF R. O., « Training professionals' usage and understanding of Kirkpatrick's Level 3 and Level 4 evaluations », International Journal of Training and Development, vol. 18, n°1, 2014, p. 1-21.
6. KIRKPATRICK D., « Techniques for Evaluating Training Programs », Journal of the American Society of Training Directors, vol. 13, no 11, 1959, p. 3-9.
7. JORRO Anne, « De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation », Revue française de pédagogie [En ligne], 190 | janvier-février-mars 2015, mis en ligne le 31 mars 2018, consulté le 25 mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4697> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4697>
8. LESSARD C. & MEIRIEU P. (2004). L'obligation de résultats en éducation. Paris : De Boeck.
9. MONNOT A., « Les conséquences de la mise en œuvre d'une évaluation de la formation par le contrôle des apprentissages », Revue de gestion des ressources humaines, vol. 88, no 2, 2013, p. 49-61
10. NOELS, K.A. (2001). "New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a Model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation" in Z. Dörnyei 97 & R. Schmidt (éds.):

Motivation and Second Language Acquisition. Honolulu, University of Hawai'i, 43-68

11. Pastré Pierre, Mayen Patrick et Vergnaud Gérard , La compréhension, l'interprétation et l'interaction seront observées et analysées., 2006 <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
12. RABARDEL P. (2005). « Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir ». In P. Rabardel & P. Pastré (dir.), Modèles du sujet pour la conception. Toulouse : Octarès.
13. Webographie
14. <https://lesatelierspratiques.com/evaluation-formation/>