



Département de Didactique des Langues Étrangères  
Programme de Doctorat en Didactique du Français Langue Étrangère

L'ÉVALUATION DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DE  
FLE EN TURQUIE DANS LE CADRE DU PROCESSUS DE BOLOGNE

Fulya BOYRAZ

Thèse de Doctorat

Ankara, 2022

With leadership, research, innovation, high quality education and change,

*To the leading edge... Toward being the best...*



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Département de Didactique des Langues Étrangères  
Programme de Doctorat en Didactique du Français Langue Étrangère

L'ÉVALUATION DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DE FLE EN  
TURQUIE DANS LE CADRE DU PROCESSUS DE BOLOGNE

TÜRKİYE'DEKİ FRANSIZCA ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARININ  
BOLOGNA SÜRECİ KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Fulya BOYRAZ

Thèse de Doctorat

Ankara, 2022

## Résumé

La présente thèse se focalise sur *la formation initiale des enseignants de FLE en Turquie* actualisée lors du PB. Elle s'inscrit dans deux cadres : les relations corrélatives autour du programme et les « compétences professionnelles » des futurs enseignants de FLE visées actuellement par les référentiels tels que PEPELF (EPOSTL) et PEFELE. Les apports des programmes de licence pour faire acquérir ces compétences ont été remis en cause. Une analyse contrastive parmi les quatre pays engagés du PB (Turquie, Bulgarie, Irlande, Pays-Bas) a été effectuée. Les démarches de la méthodologie mixte de recherche ont été menées pour proposer une *analyse des besoins* pour la formation des enseignants de FLE en Turquie et pour constituer une base cohérente pour les études ultérieures de conception de programme des départements de didactique du FLE. Au carrefour de ces deux pistes de recherche, nous avons visé à repérer les corrélations entre le « niveau de sentiment d'efficacité personnel » des futurs enseignants de FLE, leurs « attitudes envers le *programme d'études en formation initiale* », « la réussite académique » et « les besoins les plus saillants en formation initiale ». Les résultats ont démontré qu'une approche par compétences doit être favorisée par la pratique réflexive. Le sentiment d'efficacité diminue dans *la sous-échelle stratégies d'enseignement*, les besoins des futurs enseignants de FLE s'accroissent autour des pratiques en classe et des cours en français ainsi qu'il existe des corrélations significatives entre les *attitudes*, *la réussite académique* et le *sentiment d'efficacité*.

**Mots-clés** : formation initiale, FLE, processus de Bologne, le PEPELF, le PEFELE, évaluation formative, analyse de besoins, sentiment d'efficacité des futurs enseignants, pratique réflexive.

## Abstract

The focus of this thesis is the relationship between language teacher competencies and undergraduate education programs that train French teachers in Turkey after the Bologna process (BP). Therefore, our study is based on two axes. First, “professional skills and competencies” highlighted by current European frameworks like EPLTE and EPOSTL regarding the contributions of undergraduate programs in acquiring these qualifications. A comparative qualitative analysis was conducted among four countries (Turkey, Bulgaria, Netherlands and Ireland) Secondly, by using mixed research methods and centering the undergraduate "program", our study reveals the correlations shaped by different variables in French Teacher training. In this context, our study also aims to present a coherent and evidence-based “needs analysis” for possible program design studies in French Teacher Training departments of the Faculties of Education.

it has been attempted to determine the "Perception of Self-efficacy", "Attitudes towards undergraduate education program", "Academic Success " and "The most striking needs during undergraduate education" of French teacher candidates, and it has been predicted whether there is a linear correlation between them. To serve this purpose, we used a total of three research tools. Both the quantitative and qualitative results showed that the perception of self-efficacy decreased in the *teaching strategies subscale*, as the indicators of *main needs* for pre-service French teachers accumulate through *classroom practices* and *courses given in French*. A positive linear relationship was found between "attitudes towards the program", "academic achievement" and "self-efficacy" levels.

**Key words:** French teacher training, competencies, Bologna process, EPLTE, EPOSTL, normative evaluation, need analysis, perception of self-efficacy, reflective practice.

## Öz

Bu tez çalışmasının odak noktası Türkiye’de Fransızca öğretmeni yetiştiren lisans programlarının Bologna süreci kapsamında değerlendirilmesidir. Bu bağlamda çalışmamız iki eksene dayanmaktadır : Programa dayanan ilişkisel değişkenler ve PEPELF (EPOSTLE) ve PEFELE gibi son derece güncel çerçevelerin öne çıkardığı “mesleki yeterlilikler” ile bu yeterlilikleri kazandırmada lisans programlarının katkıları. Türkiye’nin de mevcut durumunu değerlendirebilmek için Bologna Sürecine dahil olmuş toplam dört ülke arasında (Türkiye, Bulgaristan, Hollanda ve İrlanda) karşılaştırmalı nitel bir analiz yapılmıştır. Çalışmamız, karma araştırma yöntemlerini kullanarak, “programı” merkeze almıştır. Farklı değişkenlerden hareketle, gelecekte lisans programlarına yönelik olarak yapılacak program geliştirme çalışmaları için tutarlı ve kanıta dayalı bir “ihtiyaç analizi” sunmayı hedeflemektedir. Bu iki araştırma odağının kesiştiği noktada Fransızca Öğretmen adaylarının “öz yeterlik algısı”, “lisans eğitim programlarına yönelik tutumları”, “akademik başarı durumları” ve “lisans eğitimi boyunca en çarpıcı ihtiyaçları” belirlenmeye çalışılmış ve aralarında doğrusal bir ilişki olup olmadığı yordanmıştır. Araştırma sonuçları, yansıtıcı öğrenme ve öğretme yoluyla « yetkinlik temelli yaklaşımın » öne çıkarılması gerektiğini, öz yetkinlik algısının “öğretim stratejileri” alt boyutunda düştüğünü, Fransızca öğretmen adaylarının başlıca ihtiyaçlarının “sınıf içi uygulamalar” ve “Fransızca olarak okutulan lisans dersleri” etrafında yoğunlaştığını göstermiştir. Yaş, cinsiyet, dil edinim şekli “ gibi değişkenler “akademik başarı” ve “öz yeterlik algısı” üzerinde anlamlı bir etki göstermezken, “programa yönelik tutumlar”, “akademik başarı” ve “öz yeterlik” seviyeleri arasında pozitif doğrusal ilişki saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler :** Öğretmen yetiştirme, Yabancı Dil Fransızca, Bologna süreci, PEPELF, PEFELE, biçimlendirici değerlendirme, ihtiyaç analizi, aday öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, yansıtıcı öğrenme / öğretme.

## Remerciements

Je tiens tout d'abord à adresser mes remerciements et ma gratitude à ma directrice de thèse, Madame İrem ONURSAL AYIRIR pour sa patience et sa disponibilité constante. Elle m'a encouragée durant la réalisation de ce travail, notamment aux moments où j'avais été complètement perdue dans l'amplitude effrayante des données de cette recherche ; son tutorat académique, ses qualités humaines et ses conseils me sont très précieux. Avec le vif intérêt qu'elle a accordé à chaque partie de ce travail, elle a été, pour moi, mentor et modèle. Ses critiques ainsi que ses corrections ont toujours été constructives et enrichissantes.

J'adresse mes respectueux sentiments à la mémoire de Monsieur İsmail Hakkı ERTEN qui nous a quittés soudainement en 2019. C'est lui qui m'a enseigné au début de ce travail, la statistique descriptive destinée à la didactique des langues. C'est grâce à ses conseils et remarques d'expertise que les deux instruments de recherche de notre travail ont pris corps. Je vous serai toujours reconnaissante pour m'avoir ouvert une fenêtre toute neuve dans la méthodologie de recherche mixte.

Je présente mes sincères remerciements à Monsieur Nizamettin KASAP, à qui je dois beaucoup pour la grammaire française depuis mes premières années dans la faculté des Lettres à l'Université Hacettepe. Aujourd'hui je vous remercie encore une fois pour la lecture de ce travail et pour vos contributions considérables en tant que le membre du comité de surveillance de cette thèse.

Un grand merci à Madame Melek ALPAR, le membre du comité de surveillance de cette thèse depuis plus de cinq ans. Ses remarques et suggestions ont été inspiratrices pour approfondir les démarches d'analyse et son soutien à toutes les étapes de cette recherche m'ont été précieux.

Je remercie infiniment les deux membres de jury d'avoir accepté de faire partie de ma thèse et d'avoir consacré leur temps précieux. Monsieur Barış AYDIN, qui m'a, au début de cette thèse, donné des conseils importants, a dirigé ce travail durant les premiers mois de la recherche.

Un grand merci à Madame Füsün SARAÇ de l'Université Marmara, dont les études précédentes sur la formation des enseignants de français ont bien éclairé mes lectures préliminaires ; je lui serai également très reconnaissante pour ses remarques distinctives et je voudrais la remercier d'avance pour le temps qu'elle a consacré à notre thèse.

Je tiens également à remercier Madame Nilgün SEÇKEN, Monsieur İsmail Hakkı MİRİCİ et Monsieur Celal BAYRAK pour leur confiance en moi et pour m'avoir soutenu dans des moments délicats.

Je dois aussi un merci à Eylem AKSOY ALP, membre du département de langue et de littérature françaises de l'Université Hacettepe, tout d'abord pour son amitié forte et durable depuis 2006. Je tiens à lui accorder un grand merci pour la lecture et la révision de deux chapitres de ce travail.

Je remercie évidemment les participants, les 34 futurs enseignants de FLE diplômés de l'Université Hacettepe, qui sont les vrais acteurs de notre recherche.

Ma gratitude va également à Madame Nuray ALAGÖZLÜ, la chef du département de didactique des langues étrangères de l'Université Hacettepe, qui m'a motivé de manière académique et amicale.

De tout mon cœur, j'adresse ma profonde gratitude à ma famille, mes parents, Filiz et Fikret Yılmaz de m'avoir soutenu avec beaucoup de patience et de sacrifice depuis des années. Malgré cette longue période de travail, ils n'ont jamais cessé de croire en moi et de m'encourager. Actuellement, ils m'enseignent la valeur du temps passé avec la famille ; j'ai de la chance pour vous avoir toujours à mes côtés. Un grand merci à Serdar BOYRAZ pour son soutien moral.

Très particulièrement et finalement, je voudrais remercier ma fille *İNCİ*, pour son existence et son amour unique, indéfinissable. Malgré son jeune âge, elle a su m'accorder une compréhension pleine de patience dans les moments où je n'étais pas avec elle. Elle a grandi simultanément avec cette thèse. Merci *İnci tanem*.

## Table des matières

Acceptation et agrément.....	i
Résumé.....	ii
Abstract.....	iii
Öz.....	iv
Remerciements .....	v
Liste des tableaux .....	xi
Liste des figures et des graphiques .....	xii
Sigles et abréviations .....	xiii
Chapitre 1 Introduction .....	1
La problématique de la recherche et le contexte de l'étude .....	5
Objectifs et spécificités de la recherche .....	9
Questions de recherche .....	11
Les hypothèses .....	12
Limites de l'étude .....	13
Définitions des termes préliminaires .....	13
Chapitre 2 Cadre théorique et revue de littérature .....	17
Revue de littérature.....	17
Cadre théorique : Processus de Bologne (PB) .....	18
L'éducation Comparée .....	24
La formation d'enseignants .....	26
L'évaluation et l'évaluation ( <i>l'assessment</i> ) .....	27
Compétence et résultats d'apprentissage .....	29
La perspective actionnelle (PA) et la tâche .....	31
Recherche-action.....	32
La formation des enseignants de langue et de culture en Turquie.....	33
Évaluation des programmes en didactique du FLE en Turquie.....	33

Approche par compétences dans les départements/cursus de didactique du FLE : évaluation formative et cadres de références .....	33
La théorie de la pratique réflexive (TPR) et la formation des enseignants de langues vivantes et du FLE.....	35
Analyse des besoins dans la conception/l'évaluation des programmes.....	36
Chapitre 3 Méthodologie .....	37
L'introduction à la méthodologie .....	37
Procédés de collecte des données .....	40
Les notions clé des MM pour les études francophones .....	43
La conception de l'étude et le devis de recherche .....	47
Les instruments de la recherche et la collecte des données.....	48
La population et l'échantillon de la recherche .....	58
Chapitre 4 Résultats et interprétations des données.....	61
Données quantitatives et qualitatives.....	61
Les résultats de l'ESEPE, Echelle de sentiment d'efficacité personnelle des (futurs) enseignants .....	64
Résultats du test –t pour l'ESEPE.....	79
Résultats du QAPFLE.....	80
Résultats selon les variables indépendantes du QAPFLE.....	95
Les Résultats de la matrice d'évaluation pour les acquis du programme de formation initiale.....	97
Les modérateurs de la recherche et les rapports corrélatifs .....	101
Comparaison des programmes qui forment les enseignants de français dans certains pays engagés du PB (l'Irlande, les Pays-Bas, la Bulgarie et la Turquie) .....	106
Chapitre 5 Conclusion, discussions et propositions .....	132
L'interprétation des données à partir des questions de recherche et les remarques sur les résultats de la recherche .....	135
Discussions générales .....	147

Un nouveau programme mis en vigueur en 2018 : Une rupture avec le PB ?	153
Les suggestions .....	157
Quelques remarques complémentaires et plus spécifiques .....	160
Références bibliographiques .....	165
Annexes.....	179
ANNEXE-A: Versions turque et française de l'ESEPE.....	179
ANNEXE-B.1: L'Évaluation de la Turquie dans le rapport de 20 ans du Processus de Bologne.....	181
ANNEXE-B.2: Les Pays engagés au PB.....	182
ANNEXE-B.3: La chronologie du PB.....	183
ANNEXE-B.4: Grille d'évaluation du PEL.....	184
ANNEXE-C:Le rapport final du Projet Semlang-Recommandations.....	185
ANNEXE-D: Référentiel LACS.....	188
ANNEXE-E: Notation de Morse dans les MM.....	191
ANNEXE-F: La version turque du QAPFLE.....	192
ANNEXE-G: La version turque de la matrice.....	194
ANNEXE-H: Les niveaux NQF et EQF des pays étudiés dans la thèse.....	197
ANNEXE-I: Les cours des programmes analysés dans les pays d'étude: La Bulgarie, L'Irlande, Les Pays-Bas.....	202
ANNEXE-J.1: Le parcours de spécialisation en FLE.....	208
ANNEXE-J.2 : Le parcours de spécialisation en FLE de l'AF.....	219
ANNEXE-J.3: Le parcours de spécialisation du CIEP.....	211
ANNEXE-K: Equipes et associations des langues vivantes du CELV.....	215
ANNEXE-L: Le PEFELE.....	217
ANNEXE-M: Le PEPELF.....	224
ANNEXE-N: Le nouveau programme de YÖK (mis en vigueur en 2018).....	233
ANNEXE-O: Exemple des descriptifs du cours du nouveau programme.....	234
ANNEXE-P.1: Le programme élaboré à la suite du PB a l'Université Hacettepe et les descriptifs des cours.....	235
ANNEXE-P.2: Le taux des cours théoriques-obligatoires par rapport aux heures totales et des crédits « ECTS » dans l'Université Hacettepe.....	253
ANNEXE-Q: Le suivi du PB.....	254
ANNEXE-R: Guide d'utilisation d'ECTS.....	255

ANNEXE-S: Liste des documents et rapports officiels consultés dans la thèse....	257
ANNEXE-T : Descripteurs du PEPELF.....	259
ANNEXE-U: Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....	299
ANNEXE-V : Déclaration éthique.....	301
ANNEXE-W: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	301
ANNEXE-X: Thesis/Dissertation Originality Report.....	302
ANNEXE-Y: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	303

## Liste des tableaux

Tableau 1 <i>Les acquis de la formation déterminés à la suite du BP des Universités Hacettepe et Marmara</i> .....	21
Tableau 2 <i>Les méthodes mixtes de recherche (MM)</i> .....	45
Tableau 3 <i>Les questions de recherche, les devis de MM dans nos démarches d'analyse</i> .....	48
Tableau 4 <i>La version française de l'échelle TSES, l'ESEPE</i> .....	50
Tableau 5 <i>Variables indépendantes et les scores des participants</i> .....	64
Tableau 6 <i>Les résultats de l'ESEPE (scores des participants) selon la statistique descriptive</i> .....	66
Tableau 7 <i>Les résultats de l'ESEPE (valeurs cumulées aux items)</i> .....	67
Tableau 8 <i>Les items de l'ESEPE et la somme des effectifs cumulés croissants</i> ..	67
Tableau 9 <i>Valeurs et effectifs associés (fréquences) aux sous- échelles</i> .....	68
Tableau 10 <i>Les moyennes des notes académiques</i> .....	72
Tableau 11 <i>Les réponses des participants pour l'ESEPE</i> .....	74
Tableau 12 <i>Résultats du test-t pour la différence du niveau dans le SEP des futurs enseignants de FLE par rapport à la réussite académique</i> .....	80
Tableau 13 <i>Le taux des réponses pour « oui » et « non » dans l'item 1</i> .....	81
Tableau 15 <i>Fréquence et pourcentage des réponses</i> .....	88
Tableau 16 <i>Les points forts et faibles du programme</i> .....	90
Tableau 17 <i>QUAPFLE et comparaison avec les résultats des variables</i> .....	96
Tableau 18 <i>Les variables qui sont en corrélation et les résultats exploratoires</i> ..	103
Tableau 19 <i>Les pays de la recherche et les universités analysées</i> .....	108
Tableau 20 <i>Les programmes d'études conjoints en Irlande</i> .....	112
Tableau 21 <i>Structure des programmes en Irlande (Modèle I)</i> .....	121
Tableau 22 <i>Irlande : Modèle II</i> .....	122
Tableau 24 <i>Structure des programmes en Bulgarie</i> .....	125
Tableau 25 <i>Structure des programmes en Turquie</i> .....	127

## Liste des figures et des graphiques

<i>Figure 1.</i> Le e-portfolio pour Hiebert .....	36
<i>Figure 2.</i> Schéma d' « Analyse des besoins » de L. S. Weigert Jr.....	36
<i>Figure 3.</i> Les scores de l'ESEPE et l'âge des participants.....	71
<i>Figure 4.</i> Le Taux des notes académique.....	72
<i>Figure 5.</i> Les scores de l'ESEPE comparés à la réussite académique des futurs enseignants.....	73
<i>Figure 6.</i> La charge de travail des programmes comparés.....	128

## Sigles et abréviations

**CE** : Conseil de l'Europe

**CEC** : Le Cadre européen de certification pour l'éducation et la formation tout au long de la vie

**CECRL** : Le Cadre européen commun de référence pour les langues

**CELV** : Centre européen des langues vivantes

**ECTS** : Système européen de transfert et d'accumulation de crédits

**EEES** : Espace européen de l'enseignement supérieur

**ELE**: Enseignant(s) de langue(s) étrangère(s)

**EMILE**: L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (CLIL)

**EQF**: Niveaux de qualifications européennes

**ESEPE**: Échelle de sentiment d'efficacité personnelle (TSES) pour la version originale)

**FLE** : Français langue étrangère

**MOOC** : Enseignement/apprentissage numérique à distance (de l'acronyme anglais *Massive open online courses*)

**MM** : Méthodologie / méthodes mixte(s) de recherche

**NQF** : Niveaux de qualifications nationales

**OSTES** : La première version développée du TSES/de l'ESEPE (Ohio State Teachers' Efficacy Scale)

**PB** : Processus de Bologne

**PEFELE**: *Profil européen pour les enseignants de langue – un cadre de référence*

**PEL**: Portfolio européen des langues

**PEPELF** : Portfolio européen pour les enseignants de langues en formation initiale

**PR**: Pratique réflexive

**QUAL** : (Démarches d') analyse qualitative

**QUAN** : (Démarches d') analyse quantitative

**RA**: Recherche-action

**QUAPFLE** : Questionnaire d'attitudes des futurs enseignants de FLE envers le programme de licence

**SEP**: sentiment d'efficacité personnel (des enseignants dans ce travail)

**TICE**: Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation

**YÖK**: Conseil de l'enseignement supérieur (Yükseköğretim Kurulu en turc)

## Chapitre 1

### Introduction

La présente recherche fait le point sur l'évaluation de la formation initiale des enseignants de français langue étrangère (FLE) à partir des programmes d'études universitaires conçus lors du processus de Bologne (PB) et les apports des composants du programme à l'acquisition des compétences professionnelles qui sont mises en relief par les référentiels les plus récents. Plus particulièrement, le programme de licence élaboré en 2012 à l'Université Hacettepe (en Turquie) sera examiné de deux points de vue. Premièrement, nous tenons à observer par l'intermédiaire des attitudes et des niveaux de sentiment d'efficacité personnel (SEP) des futurs enseignants de français de la dernière année et des jeunes diplômés. Deuxièmement, nous allons nous pencher sur la question de conformité des programmes aux principes européens soulignés à la suite du PB. Dans ce cadre, les participants de la recherche qui sont aussi les intervenants actifs du processus de l'enseignement / de la formation, ont été invités à évaluer les cours, les contenus et les objectifs des cours ainsi que les techniques d'enseignement de ces cours par le biais d'une matrice par laquelle ils évaluent les apports de ces cours aux « acquis de la formation » déterminés par le corps académique du département durant les travaux de PB. Ce faisant, nous avons cherché à observer et concrétiser les points suivants :

- L'écart qui figure sur *les matrices d'évaluation* entre les points de vue *des étudiants* (des futurs enseignants de FLE) et ceux *des formateurs-chercheurs* (le corps académique qui a déjà élaboré cette matrice durant le PB) concernant *les apports des cours aux « acquis visés » de la formation initiale*.
- Les relations corrélatives qui se manifestent entre « la réussite académique et le SEP » ; « le SEP et les attitudes envers le programme de licence » ; « la manière d'acquisition du français et le SEP » ; « la réussite académique et les attitudes » ; les influences des variables tels que *l'âge*, le *sexe* et la *motivation pour devenir enseignant de français* sur le SEP et sur les attitudes envers le programme de licence.

- L'efficacité du programme de licence par rapport aux attentes et aux attitudes des futurs enseignants de FLE.
- L'efficacité du programme de licence par rapport aux besoins et exigences professionnels.
- L'efficacité du programme de licence par rapport aux nouveaux cadres de références (PEPELF, 2008 et PEFELE, 2004) et aux recommandations européennes (*Recommandations du projet Semlang, pour l'optimisation de la formation des enseignants de langues en Europe, 2009*)
- Les similitudes et les divergences que manifestent les programmes turcs comparés aux processus de formation des enseignants de FLE dans les autres pays engagés du PB (le cas de la Bulgarie, de l'Irlande et des Pays-Bas).
- La comparaison des programmes cités plus haut en fonction de la capacité de fournir les compétences selon la théorie de la pratique réflexive
- La comparaison des programmes cités plus haut en fonction des éléments du PEFELE.

Comme nous précisons ci-dessus, notre travail repose sur *la formation initiale des enseignants de FLE* en Turquie de manière à déterminer les effets du contexte européen après la déclaration de Bologne. Pour atteindre cet objectif, nous avons opté pour les méthodes mixtes de la recherche, autrement dit, les analyses quantitatives et qualitatives sont utilisées de manière successive puisqu'elles reflètent davantage les données à grand volume et les résultats des variables dépendants dans les sciences d'éducation.

Nous avons également visé à concrétiser le cas actuel en Turquie concernant la conformité des programmes d'études turcs en licence (conçus à partir de l'année académique 2012- 2013) aux exigences des politiques linguistiques européennes et aux principes du PB. Il existe bien sûr plusieurs modèles d'évaluation destinés aux systèmes et aux programmes en éducation. Comme le précise Ouellet-Dubé (1982 :29) « l'évaluation de programme est un processus de changement planifié et organisé. Bien que tous les modèles englobent toutes les dimensions, chacun priorise les éléments dimensionnels de façon différente par rapport aux autres ». Autrement dit, les éléments dimensionnels des programmes tels que les *objectifs/acquis ; accréditation/jugement ; prise de décision/processus,*

intervenants/actants sont accentués comme priorité par rapport aux autres. Notre choix s'appuie sur deux modèles concernant la méthodologie d'évaluation des programmes :

- 1- Le modèle *d'évaluation sur l'atteinte des objectifs* de Tyler, Metfessel et Michael (in Tyler, 1950)
- 2- La production participative et collaborative d'Elliot (1991) qui accentue la participation des intervenants et qui met l'accent sur les attitudes et des points de vue des composants (des intervenants) du système évalué.

Lorsqu'il s'agit d'une comparaison des programmes et du processus de la formation initiale des enseignants de langues étrangères dans différents pays (cette partie sera présentée dans le chapitre 4), nous envisageons de nous servir de la proposition faite par Day (2004) qui constitue des modèles de programmes à partir du contenu ciblé et suivant les besoins institutionnels et nationaux.

En Turquie où le système d'éducation a subi plusieurs périodes de « réformes », les programmes des facultés de pédagogie ont toujours été sous le contrôle des gouvernements. C'est à partir de l'année académique 2012-2013 que la révision des programmes universitaires dans un contexte européen a vu le jour avec l'adhésion du pays au processus de Bologne, ce qui met la « professionnalisation » et les « compétences » au centre de toute étude et formation tertiaire.

Définie comme « aptitude reconnue légalement à une autorité publique de faire tel ou tel acte dans des conditions déterminées ; connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières » (Le Dictionnaire de Petit Robert) ou comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CECR, p.15) ; la compétence est une notion clé du PB et l'élément primordial de l'exercice du métier d'enseignement. Vu les principes soulignés par la déclaration de Sorbonne, les qualifications et le rôle des enseignants de langues étrangères sont redéfinis dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), dont la Turquie fait partie depuis 2004.

L'axe thématique de cette recherche, se situe dans un domaine complexe parce qu'il est en rapport avec les disciplines telles que les sciences de l'éducation, la didactique des langues, et la sociologie. De plus, les sujets révélant des politiques européennes – que ce soit des sujets linguistiques ou non - posent parfois des problèmes dans le domaine de la didactique du FLE en Turquie pour des raisons politiques.

Bien que de nombreuses recherches aient été menées dans le domaine de la formation des enseignants d'anglais en Turquie, nous estimons que bien de choses restent encore à appliquer dans le domaine de la didactique du FLE, c'est pourquoi nous avons préféré de mener une étude auprès des futurs enseignants de FLE qui font leurs stages et qui peuvent s'évaluer en fonction des besoins, des défis et des compétences nécessaires pour devenir enseignant de FLE.

Cette recherche se focalise de prime abord sur les attitudes et les perceptions des futurs enseignants de français à l'instar des questionnaires et échelles proposés aux étudiants de dernière année de licence et les jeunes diplômés de l'Université Hacettepe. Comme nous l'avons déjà précisé, nous visons également à démontrer les rapports entre le niveau de SEP et la réussite académique en formation initiale. Pour ce faire, une échelle développée par Tschannen-Moran et Hoy (2001) a été utilisée (Annexe-A). Les variables dépendantes de la recherche ont été déterminées comme « les attitudes envers le programme », « la réussite académique », « la motivation pour enseigner le français ». D'autre part, le *sexe*, l'*âge* et l'*acquisition du français* sont d'abord déterminés comme des variables indépendantes de la présente recherche. À la suite des premières démarches d'analyses, nous avons constaté que le nombre des participants pour *différentes acquisitions du français* n'étant pas représentatif du point de vue statistique (4 et 30 sur 34), elles ne constituent pas de groupes homogènes ni une distribution normale ; c'est pourquoi, nous les avons exclues du test statistique et nous avons utilisé ces éléments des questionnaires avec une réserve en interprétant les résultats concernant.

Nous n'avons pas la prétention d'évaluer la formation des enseignants de français sous tous les aspects politique, académique, sociologique, institutionnel ; ni de faire la proposition d'un modèle récapitulatif pour les cursus de didactique du FLE qui soit une recette magique pour résoudre les problèmes du français en

contexte turc, car le cadre d'une seule thèse ne suffirait pas. Toutefois, dans cette thèse, nous voudrions simplement présenter une « analyse de besoins » pour les futurs travaux d' « évaluation et de conception des programmes » destinés à la formation des enseignants de FLE en Turquie et faire des « suggestions » pour que nos programmes puissent devenir plus compatibles avec ceux des autres pays membres du CELV et que nos futurs enseignants puissent avoir plus de chance de mobilité et de rivaliser dans l'EEES dans leurs futurs études ou expériences professionnelles. Une conformité aux exigences des cadres européens cités plus haut (PEFELE et PEPELF) va occasionner également la réussite de l'accréditation des programmes puisque ces cadres de références sont les outils les plus récents en évaluation de la formation initiale des enseignants de langues étrangères. C'est dans ce contexte que nous trouvons « nécessaire » et « utile » de déterminer les rapports entre le sentiment d'auto-efficacité, les attitudes envers le programme de la formation initiale, élaboré lors du processus de Bologne ainsi que les compétences actuelles (et actualisées sans cesse) des futurs enseignants de langues étrangères, particulièrement, de FLE à travers les nouveaux cadres de références tels que le PEFELE de Grenfell et Kelly (Le Profil européen pour la formation des enseignants de langues – un cadre de référence, 2004); et le PEPELF de Newby et all. (Le Portfolio européen pour les enseignants de langues en formation initiale, 2008).

Afin d'atteindre nos objectifs, les deux derniers chapitres de la thèse seront consacrés à l'analyse des résultats et des données ainsi qu'à la synthèse des réflexions théoriques actuelles pour tenter de trouver les réponses à nos « questions de recherche » que nous allons citer dans les pages suivantes.

### **La problématique de la recherche et le contexte de l'étude**

L'évolution des circonstances sociologiques et les développements dans le domaine de la technologie, des finances, de l'éducation et de la politique internationale se manifestent à une grande vitesse et les systèmes de communication sont d'emblée influencés par ces évolutions. Afin de suivre ce rythme de changement et saisir les opportunités dans la vie professionnelle, la nécessité de devenir capable de communiquer avec les gens qui parlent en langues

étrangères est reformulée sans cesse dans le monde entier. De plus, cette nécessité est approuvée non seulement par les individus mais aussi par les gouvernements de nombreux pays. Cela pousse inévitablement les gouvernements à chercher des politiques visant à fournir à leurs citoyens une meilleure éducation pour l'apprentissage des langues étrangères comme dans les autres domaines d'études universitaires. Le fait est précisé par Cuq (2016) comme suit :

« Dans le contexte des grandes mutations socioculturelles et éducatives dues à la mondialisation et des évolutions dues à l'intégration du système de Bologne dans les universités, le besoin de perfectionnement au-delà de la formation initiale est devenu une exigence incontournable » (Cuq, 2016:176).

C'est justement au carrefour de trois développements importants que les actants ont entamé le processus de Bologne : l'exigence de la mobilité en recherche et dans l'enseignement tertiaire, l'exigence pour la transparence des savoirs et des informations au niveau des profils des études supérieures, l'exigence de redéfinir les compétences et ainsi développer une piste de réflexion commune en voie de professionnalisation des métiers. D'où, une inévitable nécessité pour les cadres référentiels professionnels qui peuvent présenter les compétences nécessaires et les résultats d'apprentissage des programmes à chaque niveau. Considérés comme boîte à compétences, à savoirs et à savoir-faire destinée à l'usage des enseignants de langues étrangères, ces référentiels mettent en jeu la participation des acteurs variés : les étudiants, les formateurs (chercheurs et / ou enseignants), les administratives universitaires, etc. La révision et la réforme des programmes universitaires ont été donc remise en question alors que plusieurs débats dans le monde académique ont vu le jour.

Comme nous avons précisé les trois développements, pionniers du processus, il y a également une dimension à base politique et philosophique en arrière-plan qui a débouché sur les stratégies éducatives pour :

- la création de l'EEES (Espace européen de l'enseignement supérieur, EHEA dans les sources officielles en anglais) qui est engendré par l'accroissement des échanges académiques internationaux, a été déclarée comme objectif en 1997 à Lisbonne et entériné en 2010 lors de la Conférence de Vienne.

- les nouvelles politiques et les publications d'équipes scientifiques du Centre européen des langues vivantes, (CELV) du Conseil de l'Europe, c'est la raison pour laquelle le CECRL et PEL ont vu le jour afin d'« optimiser l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères » (CELV).

En ce qui concerne les cursus et la structure des départements formant les enseignants de FLE dans l'EEES, il est possible de parler d'une quête de modèle didactique par la mise en œuvre du PB. Quand il s'agit des départements de didactique du FLE en Turquie, ces derniers sont toujours liés aux autres programmes dans les facultés de pédagogie/d'éducation. La Turquie, où le rôle des décideurs didactiques dans le système d'éducation n'a pas son origine dans la science d'éducation mais il est basé surtout sur les politiques des gouvernements, a adhéré au processus de Bologne en 2001 alors que les premières démarches ont été entamées en 2006. D'une part, l'enseignement des langues en contexte scolaire turc est toujours un domaine où l'on échoue (Demirel, 1991 ; Onursal 2008, Nergis, 2011 ; Öztürk et Aydın, 2019), d'autre part, c'est un champ de débats qui fait couler beaucoup d'encre que ce soit en Turquie ou dans les autres pays européens. Avec le PB, le domaine de la didactique des langues est devenu un sujet fétiche. Ainsi quand il s'agit de l'apprentissage et l'enseignement des langues, nous constatons désormais qu'il ne s'agit plus des « langues étrangères », mais des langues-cultures étrangères... De plus, nous ne parlons plus des langues étrangères mais des « langues vivantes » suivant les nouvelles politiques linguistiques européennes.

Comme nous l'avons précisé ci-dessus, l'importance d'apprendre et de parler au moins deux langues étrangères est admise non seulement par les individus mais aussi par les gouvernements. Pour ce faire, les pays membres de l'EEES (Annexe-B1) sont d'accord pour soutenir et encourager les projets visant le développement des compétences des ELE et servant à leur formation initiale et continue. Puisque *l'enseignement / apprentissage des Lé* et *l'enseignement/ apprentissage en Lé* (le cas EMILE) sont prioritaires dans les politiques du CE, les qualifications et les compétences des enseignants de Lé se manifestent en tant qu'un constituant du PB. Et si les enseignants de Lé sont les acteurs principaux du processus d'apprentissage, leur formation (avec tous ses composants) et leurs expériences

jouent un rôle central dans le succès des programmes d'études en formation initiale servant à former des enseignants de Lé (*licence* ou *licence+master*). C'est de ce point de vue que, nous nous permettons d'accentuer l'importance de la prise en compte des attitudes et des sentiments d'efficacité personnels des futurs enseignants, autrement dit des stagiaires de la dernière année en licence car ils sont également à être considérées comme intervenants/composants du processus de la formation et du programme.

La problématique générale de cette étude découle donc, d'un constat : l'influence du PB sur la révision des programmes de formation des enseignants de français et la conformité des contenus des programmes aux cadres de références destinés à la formation des langues étrangères (PEFELE, PEPELF) utilisés dans 33 pays du CELV. Pour ce faire, une analyse du cas actuel du point de vue des stagiaires, c'est-à-dire des futurs enseignants, est essentielle. Dans cette optique, la connaissance de leur niveau d'auto-efficacité professionnelle et la détermination des corrélations entre les « attitudes positifs et/ou négatifs envers le programme », « le succès/la réussite académique », la « motivation pour enseigner le français » serviraient sans doute à répondre aux questions de recherche sur lesquelles se base cette thèse.

Le CELV qui a été créé en 1995, est devenu officiellement un centre de recherche de la linguistique appliquée, et un centre interculturel. D'autre part, il est visiblement un institut « gardien du plurilinguisme » qui s'investit depuis plus de vingt ans à la promotion des recherches sur les composants de la didactique des langues (certification et diplômes, besoins linguistiques, évaluations et élaboration des portfolio, programmes de langue pour différents niveaux d'études) et tout particulièrement, à la construction des cadres de références pour la formation initiale et continue des enseignants de Lé. Dans ce cadre, il est temps de citer deux cadres de référence, conçus entre la déclaration de Lisbonne et la signature du PB : le *Profil européen pour les enseignants de langue – un cadre de référence* (PEFELE, 2004) de Grenfell et Kelly; et le *Portfolio européen pour les enseignants de langues en formation initiale* (PEPELF, 2008) de Newby et all. Ces deux sources, officiellement reconnues par le CE, forment les deux bases de notre réflexion théorique, surtout en ce qui concerne les compétences, les stages et l'aspect socio-culturel du métier d'enseignant de Lé. Nous allons les citer à plusieurs reprises

durant notre travail, mais pour les définir, nous pensons que l'explication des auteurs du PEFELE, Grenfell et Kelly (2004) est tout à fait satisfaisante et sommative : « PEFELE est le CECR de la formation des enseignants de Lé ». Cinq ans après, le projet s'est élargi et avec la participation d'une équipe internationale, et à la suite d'une recherche (menée entre 2006-2008) à la méthodologie d'*Étude Delphi*, le rapport final de la *Consortium Semlang* a été préparé et publié par le CIEP en 2009 sous le titre de *Recommandations Semlang*.

Quant au PEPELF de Newby et all., il a été publié en 2007 en anglais par le CELV et a été traduit en 14 langues (en 2008) par les ministères de l'Éducation nationale des pays adhérents. C'est pourquoi nous tenons à nous baser sur ces trois cadres référentiels pour interroger et comparer les compétences fournies aux programmes observés et pour analyser de manière objective les compétences dénoncées par les participants de nos questionnaires. En outre, il faut souligner qu'en Turquie aucune étude académique qui a pour but d'entamer la didactique du FLE par l'intermédiaire de ces cadres n'a été réalisée jusqu'aujourd'hui.

### **Objectifs et spécificités de la recherche**

Cette étude a pour but de souligner l'incontestable nécessité d'utiliser les cadres de références européens actuels élaborés pour la formation (initiale et continue) des enseignants de langues étrangères afin de développer la pratique réflexive et de concevoir des programmes d'études en licence selon « l'approche par compétences ». Travaillant dans différents niveaux des institutions scolaires ou universitaires, les enseignants de FLE connaissent à peine ces cadres développés à la suite du PB. Alors que le CECRL et le PEL ont témoigné d'une large diffusion dans l'enseignement des langues, le PEPELF et le PEFELE sont « peu connus et peu utilisés par les enseignants, voire par les formateurs » (Grenfell et Kelly, 2009 :14). Cette constatation nous a donc poussées à examiner les contenus et les résultats d'apprentissages des cours offerts dans les universités turques en analysant les matrices des acquis de la formation. Pour ce faire, nous avons choisi comme exemple l'Université Hacettepe qui a entrepris ses activités pour

l'adaptation des crédits et des descriptifs des cours en 2006 et qui a actualisé ses programmes suivant les principes de la déclaration de Bologne en 2013.

Un autre objectif de cette thèse est de faire un compte rendu sur les compétences soulignées par les descripteurs de ces nouveaux cadres de références et de justifier le fait que le PB ne se limite pas à la révision des contenus des cours, des heures, ni des crédits (ECTS) du programme d'études pour la formation des enseignants de langue.

Afin de doter les jeunes diplômé(e)s des compétences linguistiques, communicatives et professionnelles et afin d'assurer la qualité des programmes pour qu'ils puissent être accrédités, il est nécessaire de travailler particulièrement sur les « acquis de la formation » et équilibrer *la théorie et la pratique* dans les programmes d'études. Utiliser les descripteurs désignés par ces cadres référentiels en question est donc essentiel pour la formation (initiale et/ou continue) des enseignants de FLE en Turquie car ils sont centrés sur les notions liminaires du PB (mobilité, professionnalisation et formation tout au long de vie). Suivant les besoins qui se manifestent dans le domaine de l'enseignement/l'apprentissage du FLE dans le contexte turc, l'on doit viser à se perfectionner dans les *compétences transférables* comme indiquées dans les descripteurs du PEPELF qui le permet à partir de différents cours ou modules en donnant la priorité à la « théorie de la pratique réflexive ». La théorie réflexive qui est centrée sur la pensée critique et l'expérience en classe se focalise sur la question « *comment ?* » : *Comment puis-je aider mes élèves à se servir de différents outils dans le cours de vocabulaire, ou de traduction ? par exemple ; Comment j'ai pu réussir d'acquérir la compétence de compréhension orale au niveau A1 (Personnellement, en réfléchissant sa propre expérience d'apprentissage) ?*

Les problèmes issus de vraies situations d'enseignement / apprentissage qui exigent la recherche-action sont au centre de la théorie de pratique réflexive et peuvent être résolus avec la coopération du stagiaire, du formateur/de la formatrice et du mentor à l'école de stage.

L'objectif ultime de notre thèse est de proposer une base de programme cohérente et fondée sur des preuves qui soient compatibles avec les besoins des futurs enseignants de FLE en Turquie et satisfaisantes au niveau des compétences européennes.

### **Questions de recherche**

Les questions de recherches auxquelles nous allons essayer de répondre dans la présente thèse sont les suivantes :

1. Quelles sont les attitudes des futurs enseignants turcs en didactique du FLE envers le programme (de licence) développé lors du PB ?
2. Quelle est la relation qui figure entre le *niveau de sentiment d'auto-efficacité*, la réussite académique et les *attitudes des futurs enseignants de français à l'Université Hacettepe* ?
3. Quelles divergences et similitudes les programmes/cursus comparés dans les pays engagés au PB, manifestent-ils ? (la Turquie et les autres pays de Bologne examinés dans la thèse : la Bulgarie, l'Irlande et les Pays-Bas)
4. Quelles sont les sous-dimensions qui émergent à la suite de nos démarches d'analyse ?
5. Peut-on parler de la pertinence des programmes en Turquie par rapport aux cadres de références professionnelles et aux principes du PB ? S'agit-il d'une conformité à l'accréditation internationale ?
6. Que peut-on faire pour améliorer la formation des enseignants de FLE en Turquie ? Quels besoins et exigences se révèlent en contexte national et européen ?

## Les hypothèses

Au début de cette recherche, nous avons observé quatre cas à titre problématiques dans la formation actuelle des enseignants de FLE. Ce sont les suivants :

- Le programme est relativement faible pour bien équiper les futurs enseignants de certaines compétences didactiques.
- Il se peut qu'il n'y ait pas de cohérence absolue entre les compétences acquises, visées des futurs enseignants et les compétences souvent mises en pratique par les enseignants dans les situations réelles d'enseignement.
- Il peut exister une corrélation positive entre les « attitudes positifs et/ou négatifs envers le programme », « le sentiment d'efficacité personnelle » et la « réussite académique »
- Le contenu du programme et des cours obligatoires ne serait pas en accord avec les cadres de références PEFELE et PEPELF, c'est la raison pour laquelle des divergences peuvent être observées au niveau des différents pays.

À la suite de ces observations, nous avons construit notre recherche sur deux hypothèses :

- 1- Il y aurait une corrélation positive entre « la réussite académique et le sentiment d'efficacité personnelle » des futurs enseignants de FLE.
- 2- Il peut y avoir une influence positive du PB, dans les cours et le contenu du programme élaboré en 2012-2013 en ce qui concerne les acquis de la formation, les besoins des étudiants et les compétences visées par les cadres de PEFELE et PEPELF.

## **Limites de l'étude**

Les facteurs qui imposent certaines limites à ce travail sont de nature plutôt méthodologique et de collecte des données. De plus, une évaluation des programmes de didactique du FLE en contexte turc est difficile et pose des problèmes parfois théoriques en vue du manque de revue de littérature. Alors qu'il y a une revue de littérature abondante pour la didactique de l'anglais, les recherches de l'école française axées sur la formation des enseignants sont de nombre assez restreint.

Afin de préciser les limites méthodologiques de ce travail, nous voudrions souligner que le groupe de recherche de notre étude se compose de 34 étudiants dont 28 étudiants de la dernière année et 6 nouveau-diplômés du département de didactique du FLE à l'Université Hacettepe. Ils sont également stagiaires dans une école secondaire à Ankara. La raison pour laquelle nous avons préféré conduire cette recherche avec seulement la participation des étudiants de dernière année, c'est qu'ils sont aptes à *s'évaluer du point de vue d'auto-efficacité* et à évaluer presque tous les cours du programme de licence y compris les stages.

Le nombre abondant des documents officiels concernant le processus de Bologne et les nouveaux projets menés au CELV, a rendu également difficile le compte-rendu des archives documentaires. Ce fait nous a mené à nous limiter dans certaines démarches d'analyse. Bien qu'il y ait des cadres référentiels sur les formations d'EMILE et sur la formation générale tels que *LACS-Apprendre les uns des autres, manuel pour les associations des professeurs de langues*; *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues- Kit de formation* (Annexe-D), nous avons limité notre démarche par les éléments de PEFELE et PEPELF et nous avons choisi trois pays pour les comparer avec la Turquie.

## **Définitions des termes préliminaires**

Dans cette partie de notre étude, nous allons présenter une petite liste des termes et notions liminaires en guise de glossaire. Ces définitions courtes et initiales faciliteraient la lecture de notre thèse et elles seront reprises de temps en temps pour approfondir le sujet lorsqu'elles deviennent un sujet thématique dans des

parties concernées. Nous tenons également à clarifier nos choix terminologiques lorsque les termes sont de polyvalence ou que les choix terminologiques de différentes écoles ne se correspondent pas (comme dans les termes *évaluation*, *programme*, *curriculum*).

**Processus de Bologne (PB).** Le PB est l'axe central de notre étude. Ce processus désigne une période qui a démarrée avec la "Déclaration de Bologne" et qui a été signé le 19 juin 1999, par les ministres en charge de l'enseignement supérieur de 29 États européens. Ensuite, le processus s'étend jusqu'à l'adhésion des 48 pays (les pays non-européens sont admis également au PB) au système (tableau pays de Bologne dans l'Annexe-B2).

**Le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe (CELV).** Fondé en 1995 en Autriche, le CELV est un accord partiel élargi du Conseil de l'Europe auquel 33 des États membres de l'Organisation ont adhéré à ce jour. S'inspirant des valeurs intrinsèques du Conseil de l'Europe, le CELV « soutient la préservation de la diversité linguistique et culturelle et encourage le plurilinguisme et le pluriculturalisme des citoyens européens » (<https://www.ecml.at/>). Ses activités sont complémentaires à celles de la *Division des politiques linguistiques*, l'organe du Conseil de l'Europe chargé de l'élaboration de politiques et d'outils de planification politique en matière d'éducation des langues et d'éducation en langues. Les trente-trois États membres de CELV sont comme suit : Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Roumanie, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, Royaume-Uni.

**L'espace européen commun de l'enseignement supérieur (EEES).** Définie comme objectif politique en 1996 (au Sommet de Lisbonne), l'EEES (EHEA dans les sources officielles en anglais) est officiellement fondé dix ans après la déclaration du PB, lors des conférences de Budapest et de Vienne. Il est considéré

comme le résultat politique, une tentative dans laquelle 48 pays sont volontaires pour construire, étape par étape au cours des dix-huit dernières années, une zone en utilisant des outils communs en éducation supérieure européenne.

**Programme, curriculum, cadre de référence.** C'est à partir des années 1950 que les études sur les curricula scolaires ont gagné du terrain et que les sciences en éducation ont commencé à travailler sur l'évaluation et la conception des programmes scolaires, professionnels et académiques. Le « programme » et le « curriculum » seront abordés de manière approfondie sous le titre de « *l'évaluation des programmes en formation des enseignants de langues étrangères* » dans le deuxième chapitre. À ce stade, il serait utile de noter que le terme « programme » sera employé dans deux sens terminologiques tout au long de cette thèse. Le premier est lorsque l'on fera référence à la liste des cours de licence et du master des cursus/départements qui forment les enseignants de FLE désignant en fait le programme d'études de licence de quatre ans. Et le deuxième, lorsque l'on désignera la structure générale et l'ensemble des composants des départements/sections tels que le corps académique, les conditions d'entrée, les acquis de la formation, l'offre professionnelle, les procédures de stages, etc.

Dans l'école française, nous voyons que le terme « curriculum » est plutôt réservé pour l'éducation au primaire et secondaire et renvoie aux unités scolaires ; toutefois il n'est pas rare de le repérer dans l'éducation universitaire. Dans notre cas, afin de ne pas faire confondre les sujets, nous allons utiliser le terme *programme* pour désigner les *programmes d'études à l'université* et réserver les termes *curriculum-curricula* à l'unité d'enseignement dans le contexte scolaire.

Les expressions de « *cadre de référence* » et « *référentiels* » sont utilisées dans notre travail pour désigner le PEFELE, le PEPELF et le CECRL.

**Sentiment d'efficacité personnelle.** Issu de la théorie d'auto-efficacité de Bandura (2003, 2005) le terme de sentiment d'efficacité personnelle désigne dans notre travail une perception / une expression d'auto-efficacité qui englobe toutes les attitudes évaluatives des compétences linguistiques, discursives, disciplinaires, stratégiques, didactiques et professionnelles.

**Évaluation formative.** L'Évaluation formative qui est à l'origine de l'approche du type *Continuum* ou de « compétences » (Berthocchini et Costanzo, 2008 : 207) se traduit souvent par une auto-évaluation à partir des échelles et des descripteurs et elle est donc favorisée par des approches par compétences. Contrairement à l'évaluation sommative, elle est souvent continue ; elle peut se dérouler de manière directe ou indirecte à condition qu'elle « permette aux apprenants et aux enseignants de recueillir des informations sur les points forts et faibles de l'apprenant et du processus d'apprentissage /enseignement » (*ibid.*).

**Formateur-e(s) d'enseignant-e(s).** Selon la définition du glossaire du PEFELE, le terme « formateurs d'enseignants » correspond au personnel d'enseignement qui participe aux programmes de formation d'enseignants en didactique des langues. Les personnes qui font partie du corps académique travaillant dans les établissements de formation d'enseignants et qui enseignent la *méthodologie*, la *pédagogie*, la *didactique*, etc., ainsi que des spécialistes d'autres matières, telles que *l'acquisition du langage*, la *linguistique*, la *psychologie*, etc., et ceux « qui font partie d'autres départements mais qui contribuent à la formation des enseignants de langues étrangères ».

**Théorie de la pratique réflexive.** Issue d'une pédagogie active, (la théorie de) la pratique réflexive est abordée dans notre étude suivant l'acceptation du terme par Schön (1984) ; Perrenoud (1994a, 2001, 2004, 2012), Perrenoud et all. (2002) , Pourmay et Tardif (2017). Elle peut être définie comme « adopter une posture réflexive, de manière régulière et intentionnelle » (Schön et Perrenoud). Les chercheurs travaillant sur cette théorie essaient de comprendre « comment les gens agissent d'urgence » (Perrenoud, 1994a, 2004, 2012) dans de vraies situations d'action qui les forcent de mettre en œuvre les savoirs et les savoir-faire déjà acquis. L'évaluation formative et les retours d'informations d'un tutorat sont les conditions *siné qua non* de cette pratique.

## Chapitre 2

### Cadre théorique et revue de littérature

#### Revue de littérature

La revue de littérature sur les attitudes et opinions des (futurs) enseignants de FLE en Turquie nous présente une liste assez restreinte. Nous pouvons citer, à ce sujet, les travaux de Kartal, E., & Melek, A. (2017) ; Yalçın, P. (2012) ; Şavlı (2013) et Saraç, (2020).

Quant au PB, nous avons constaté que les effets du processus dans les programmes de licence ont été étudiés dans d'autres disciplines telles que l'économie, la gestion, le tourisme et le droit, par contre ni dans la didactique du FLE, ni dans la didactique des autres langues aucune étude d'évaluation de programme n'a été réalisé en Turquie.

Les études qui mettent les *compétences des enseignants* au centre de leurs recherches et soulignent la perspective du professionnalisme pour les enseignants sont Dolan et al., 1995 ; Huberman et al., 1989 ; et Day, C. (1999). ; Limoges et Hébert, 1988 in Dolan et all. 1995 ; Byram et Zarate, ; Baartman, 2008 ; Dedja, 2009 ; Saraç, 2020.

Limoges et Hébert (1988 in Dolan et all. 1995) insistent sur la nécessité des pratiques qui résultent des expériences dans le métier d'enseignant des langues et postulent que l'individu subit des changements au niveau de ses comportements, de ses pensées, de ses jugements, de sa façon d'agir, etc., et cela est grâce à ses propres expériences.

Dolan, S.L., Lamoureux, G. et Gosselin, E. (1995) ont travaillé sur la psychologie des enseignants de langues alors que Malo (2000) essaye de former les liens entre le savoir didactique et l'expérience d'enseignant. Lujić (2018) a étudié les attitudes des futurs enseignants de français selon une perspective professionnelle fondée sur les compétences. Quant aux cadres de références

PEPELF et PEFELE, en Turquie Çakıldere (2016) a travaillé sur le PEPELF dans sa thèse de doctorat en fonction de son utilité avec le PEL et a mené sa recherche dans le cadre de formation continue des enseignants d'anglais en cherchant les apports du PEPELF à des situations d'apprentissage hybride (blended learning, ang.). Mirici et all. ont dirigé un projet international sur les usages du PEPELF (Mirici, 2015) ; Önal et Alagözlü ont fait une recherche sur les emplois divers du PEPELF et du PEL dans la langue anglaise. Aucune étude du contexte turc n'a été réalisée pour et en langue française à propos de l'utilisation du PEPELF.

### **Cadre théorique : Processus de Bologne (PB)**

Nous venons de postuler que ce terme désigne le processus, une période de transition à un système réformiste à partir de sa déclaration à Bologne, qui est signée le 19 juin 1999, par les ministres en charge de l'enseignement supérieur de 29 Etats européens, jusqu'à l'adhésion des pays en système des 29 Etats européens, jusqu'à l'heure actuelle où l'adhésion des pays en système est continue. Ces pays se sont engagés à atteindre les objectifs de cette déclaration jusqu'à 2010 et « à poursuivre la voie de la coopération intergouvernementale » (Croché, 2010). Le processus s'est avancé de nos jours avec la participation de 48 pays (Annexe B2), de l'Europe et à l'extérieur de l'Europe.

Le processus est précédé par trois mouvements comme suit chronologiquement :

- *La Magna Charta Universitatum* signée en 1988 par les recteurs de nombreuses universités à l'occasion du 900e anniversaire de l'université de Bologne, la première des universités européennes.
- La déclaration de Lisbonne qui date de 1997 et qui est la source des décisions prises pour favoriser la mobilité académique et qui ouvre la porte aux systèmes des crédits ECTS
- La déclaration de la Sorbonne des ministres français, italien, allemand et britannique en charge de l'enseignement supérieur du 25 mai 1998.

Croché (in Elliot et al., 2011 :79) résume la motivation de ce processus comme une « initiative lancée en 1998 à la Sorbonne [et qui] peut être interprétée comme le moment fort d'une stratégie comportant un volet offensif, à savoir renforcer les systèmes d'enseignement supérieur des pays du continent européen afin qu'ils soient mieux armés dans la concurrence qui les oppose aux universités des États-Unis, et un volet défensif qui était de les maintenir sous la responsabilité exclusive des États en excluant les instances européennes ». Le processus de Bologne (Annexe B3) a favorisé mieux la mobilité des chercheurs et des étudiants et a ainsi, occasionné la construction de l'EEES.

Avant de passer au *renouvellement des programmes* de didactique du FLE sous l'influence du PB, nous tenons à présenter les mouvements d'origine de cette tendance de réformes. Bien que son aspect éducatif soit tellement « européen » et que ses objectifs bien définis semblent accorder une priorité à « l'éducation supérieure en contexte européen », le PB est sans aucun doute, imputable au système américain si l'on prend en considération le système d'accréditation, la planification des modules et des heures des cours, les degrés des diplômes et sa tendance qui accentue les termes « professionnel » ou « professionnalisation ». Les termes que nous utilisons actuellement pour former les enseignants de manière plus « professionnelle » et « flexible » et qui ont été adoptés par les universités avec processus de Bologne, trouvent leurs racines dans les universités d'Amérique du nord. Comme nous nous permettons de dire que les termes « professionnelle » et « flexible » sont d'origine américaine, nous allons entamer le sujet dans les parties à venir et les reprendre de manière plus approfondie. Ici, nous nous contentons de postuler que ces deux termes sont employés dans le cadre de la *théorie réflexive (réfléchie)* (Schön, 1983 ; Meirieu, 1996, 2000 ; Perrenoud, 2001, 2003) dans la formation des enseignants.

Ce nouveau système de crédit appelé ECTS (Le Système européen de transfert et d'accumulation de crédit) joue un rôle constitutif et il est l'avant-garde du PB. Utilisé depuis 1997 dans les programmes des universités européennes, ce système a d'abord été établi pour rendre le transfert des acquis du système américain plus facile et pour comptabiliser les modules mineur/majeurs des américains.

Le système d'ECTS offre aux pays,

- ✓ une meilleure lisibilité européenne des programmes d'études nationaux,
- ✓ un outil, complémentaire au supplément de diplôme,
- ✓ la facilité de mobilité d'un pays à l'autre et d'un établissement à l'autre.

Un autre terme du PB qui est entré aux programmes d'études est l'acquis de formation, l'un des composants de *l'accréditation des programmes est une notion inventée lors des travaux de l'équipe de CEC (Le Cadre Européen de Certification pour l'éducation et la formation tout au long de la vie)*.

Le CEC permet d'établir des correspondances entre les systèmes et cadres de certifications de différents pays en se fondant sur une référence commune européenne composée de huit niveaux de référence. Ces niveaux couvrent l'ensemble des certifications, du niveau de base (le niveau 1 qui peut notamment correspondre aux diplômes de fin d'études secondaires) au niveau avancé (le niveau 8 qui équivaut par exemple aux doctorats). Car l'éducation tout au long de la vie est une notion clé du PB, elle se manifeste en tant qu'instrument destiné à favoriser la formation continue et le CEC englobe tous les niveaux de certification acquis dans l'enseignement. Le CEC présuppose l'idée qu'il est devenu nécessaire de privilégier les acquis de l'éducation et de la formation pour comparer les pays et les institutions et leur permettre de coopérer.

Par acquis de l'éducation ou de la formation, le CEC entend ce qu'un apprenant connaît, comprend et peut faire à l'issue d'un processus d'éducation et de formation. Il se concentre donc sur les résultats de l'apprentissage plutôt que sur les parcours et par cet aspect les acquis de formation, tout comme les résultats de l'apprentissage sont d'une évaluation sommative. Les acquis de la formation se répartissent en trois catégories : les savoirs, les aptitudes et les compétences.

C'est pourquoi, nous avons ciblé une telle visée de recherche dans notre étude et nous nous sommes servis des questionnaires et des échelles d'évaluation pour voir le sentiment d'efficacité pour enseigner, les attitudes sur les niveaux d'acquisition des compétences professionnelles chez les futurs enseignants et sur leur programme de licence.

Dans ce cadre, les départements de la formation des enseignants de FLE ont défini leurs acquis de la formation en fonction des descripteurs de Dublin comme ci-dessous :

Tableau 1

*Les acquis de la formation déterminés à la suite du BP des Universités Hacettepe et Marmara*

Les trois niveaux des descripteurs de Dublin et les exemples pour les acquis de la formation communs des Universités Hacettepe et Marmara	
<i>savoirs</i>	<i>Je connais la culture et la civilisation française aussi bien que la grammaire française (Acq. n°: 4 à Hacettepe, 5 à Marmara)</i>
<i>Aptitudes</i>	<i>J'utilise le français de manière correcte et convenable à chaque situation de communication (Acq. n°: 5 à Hacettepe, 4 à Marmara)</i>
<i>Compétences</i>	<i>Je suis capable de me servir de bonnes méthodes et techniques en classe pour que les élèves aient de la pensée critique et fassent la synthèse de ce qu'ils ont appris (Acq. n°: 7 à Hacettepe, 6 à Marmara)</i>

Nous observons que dans les descripteurs de Dublin, les compétences sont définies comme les *savoir-être* alors que les aptitudes sont plutôt des *savoir-faire*.

Les auteurs écrivant sur le processus, engagent des réflexions croisées sur les enjeux qui nécessitent la création d'un espace européen d'enseignement supérieur. Harmoniser les cursus de formation, n'était pas seulement à l'agenda des chercheurs européens et c'est pourquoi le PB est devenu un milieu de convention pour 48 pays.

La création de l'EEES, qui a été établi dix ans après la déclaration de Bologne, entérinée en 2010 lors de la Conférence de Vienne, est le produit de plusieurs études et des projets en *éducation comparée*, et il est impossible d'entamer le PB de façon indépendante de cette discipline. Les moyens financiers et administratifs dont disposent les organismes internationaux, BIE, UNESCO, et OCDE en particulier, ont occasionné un développement important en ce qui concerne l'éducation comparée au cours du dernier demi-siècle ; ainsi ont-ils

accélérala globalisation de l'éducation qui a abouti en PB. Mialaret (2006: 56) souligne le fait de la manière suivante : « Afin de constituer un cadre des moyens pour repérer les besoins, les traits caractéristiques et pour rendre plus compréhensible la situation d'éducation actuelle, nous devons nous servir des données de l'éducation comparée qui est la source des tendances de réformes ».

La Turquie est l'un des membres du PB depuis 2001. Après l'achèvement des travaux préparatoires pour s'intégrer au système, la mise en application des nouveaux programmes universitaires date de l'année académique 2006-2007 en Turquie. En 2017, les 31 établissements d'enseignement supérieur turcs remplissant certaines conditions ont été certifiés avec l'étiquette de ECTS par la Commission européenne ; le fait qui est la première condition « d'être accréditée » pour toute institution.

Le but principal de ce mouvement de réforme, appelé le PB est de garantir un espace d'enseignement supérieur qui soit « comparable », « compatible » et « transparent » dans les pays membres. De ce point de vue, les suppléments de diplôme et le système d'ECTS des universités sont deux atouts clés pour l'accréditation et la reconnaissance officielle des professions dans des contextes internationaux. C'est dans ce cadre que nous étudions la formation des futurs enseignants de FLE en Turquie et que nous tenons à les comparer avec les caractéristiques des départements/programmes formant les enseignants de FLE dans d'autres pays du PB. En ce faisant, nous visons à voir si les programmes turcs sont « comparables », « compatibles » et « transparents ».

Si l'objectif ultime du PB est de créer un espace européen de l'enseignement supérieur et de faciliter l'accréditation des diplômes, d'assurer l'éducation bilingue, ceci n'est pas une tâche facile. Dans cette optique, les curricula d'éducation (du niveau de l'école maternelle, jusqu'au degré doctoral) doivent obligatoirement être révisées et actualisées pour favoriser l'apprentissage de deux langues étrangères. Autrement dit, on ne peut plus former les enseignants de FLE aujourd'hui de la même manière que l'on faisait avant les années 2000, tout comme l'on n'enseigne pas le français actuellement de la même manière qu'auparavant (Pothier, 2001 ; Poteaux, 2003 ; Aslim-Yetiş, 2009 ; Silva 2009 ; Raymond, 2006 ; Saint-Luc, 2011).

Quelle que soit la discipline d'enseignement, la réussite de la formation des enseignants est directement liée à la qualité et à l'actualité du programme et des formateurs universitaires qui l'effectuent. Mais qu'est-ce que le PB et qu'est-ce qu'il a changé dans les programmes des universités turques, surtout dans ceux des facultés d'éducation ? Est-ce qu'on peut vraiment parler d'une réforme en voie de professionnalisation et d'accréditation ou ce ne sont que des changements superficiels au niveau de la structuration des crédits et des descriptifs des cours dans le profil des programmes ? Avant de donner la réponse à cette question et de présenter ce processus par ces objectifs et nouveautés, nous voudrions très généralement présenter, de nouveau, les trois cadres de référence et l'une des théories sous-jacente de ces référentiels.

Ceux-ci sont respectivement :

- le PEFELE (2004)
- le PEPELF (2008)
- le Rapport Final du projet Semlang (*Recommandations pour l'optimisation de la formation des enseignants de langues en Europe, 2009, Annexe-C*)
- la théorie de « la pratique réflexive » en formation initiale des enseignants de langues qui est la notion constituante de ces cadres cités.

Le concept clé partagé par tous ces innovateurs de la nouvelle ère de la formation des enseignants de Lé est la *compétence*, désignée par les acquis d'une formation et par l'ensemble des résultats d'apprentissages (ang. *learning outcomes*). Nous allons approfondir ce sujet dans les parties à venir.

Les tendances réformistes ne sont pas spécifiques aux pays européens. Dans l'enseignement supérieur « les universités de plusieurs pays sont soumises à une pression publique croissante pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des étudiants. » (Seminaire AMUE, 2004a). Ainsi, « les universités essaient d'adapter leur structure académique, d'abord en encourageant les membres des corps professoraux à s'impliquer dans la résolution plus active des problèmes universitaires, puis en améliorant l'imputabilité et la communication au sein des unités académiques, et enfin, en créant de nouveaux mécanismes pour

coordonner l'enseignement et l'apprentissage des étudiants à travers toute l'université » explique Moghaizel-Nasr, (2014) dans le rapport CIEP 2016.

Par conséquent, les universités et les ministres de l'éducation nationale des pays qui ont signé la convention de Bologne doivent faire encore beaucoup d'effort afin d'élargir le public profitant des échanges multilatéraux et culturels et rendre le métier d'enseignement des langues plus attractif pour les jeunes et s'investir encore dans les formations continues et les bourses professionnelles.

Ce qui est accentué lors de la CPU 2018, c'est que l'université doit jouer le rôle essentiel pour établir les liens entre « formation et recherche » et entre « formation et profession ». Ce sont ces deux liens que les universités adhérees du PB doivent construire.

Avant de passer aux détails des travaux réalisés dans les départements de didactique du FLE en Turquie, il nous semble nécessaire de parler des théories sous-jacentes et les développements en éducation sociale comme nous avons cité dans la partie *problématique générale* de la thèse présente. La théorie de l'arrière-plan du PB est issue sans doute des travaux de l'éducation comparée.

## **L'éducation Comparée**

Il est intéressant de noter que *l'éducation comparée* est à la source des mouvements qui ont engendré le processus de Bologne. Le fondateur de l'éducation comparée, est Marc-Antoine Jullien de Paris, qui avait lancé en 1817 l'idée d'une comparaison entre « les établissements et les méthodes d'éducation et d'instruction des différents États de l'Europe ». Il a donné les premiers exemples des questionnaires comparatifs qui ont permis de recueillir les données sur l'enseignement et qui sont les formes primitives de ce que nous utilisons à l'heure actuelle. Comme le souligne Mialaret (2006 : 17) « Marc-Antoine Jullien de Paris, le père de la spécialité avait bien compris qu'il fallait introduire objectivité et scientificité dans les recherches en éducation comparée pour que celle-ci devienne une science à peu près positive ». D'après Groux (1997: 112) il faut attendre l'introduction des méthodes d'analyse quantitative pour assister à un développement notable des recherches en éducation alors que Perrenoud (2000, 2004) souligne l'importance des recherches menées par l'intermédiaire des méthodes qualitatives :

*Si l'on pense que l'éducation est un objet autour duquel on peut construire une science unifiée, et dans une certaine mesure autosuffisante, la science de l'éducation, on privilégie une dynamique de développement endogène : le moteur de la recherche est de rendre la théorie de plus en plus cohérente, de plus en plus complète, et en accord toujours plus serré avec les observations (Perrenoud, 2000 :90).*

Kruse (in Groux, 1997) pédagogue allemand, qui « a publié ses *Remarques comparatives* sur l'instruction publique en France a essayé de comparer l'éducation en France et en Allemagne » et d'autres enquêtes ont été menées en Europe et aux États-Unis par des Européens, des Américains, des Néo-Zélandais (Hilker, 1964 ; Vexliard, 1967; dans Thành Khôi, 1981) constituant les bases de l'éducation comparée.

À partir de 1920, on voit apparaître les théories « classiques » relatives à l'éducation comparée (Van Daele, 1993 in Groux 1997). Cependant, l'éducation comparée progresse peu au début du XXe siècle. Les descriptions de systèmes éducatifs restent souvent formelles, les explications ne sont pas soutenues par des théories historiques ou sociologiques solides. Le manque de données statistiques a toujours été un défi pour la mise en perspective (surtout en Europe) des comparaisons sérieuses (Le Thành Khôi, 1981). Il faut attendre l'élaboration des méthodes d'analyse quantitative pour assister à un développement notable des recherches en éducation (Halls, 1990). Les données chiffrées recueillies par les organisations internationales à l'aide d'indicateurs variés fournissent des informations objectives et autorisent des comparaisons, « pondérées par des références au contexte social, économique, historique et culturel » (Vexliard, 1967 dans Mialaret, 2011). On voit également les études qui ont été réalisées par les économistes sur le financement de l'éducation à différentes époques et dans différents pays (Halls, 1990). Il serait juste de dire que les études sur « la démocratisation de l'enseignement à différentes périodes et dans plusieurs pays n'ont pu être réalisées que grâce aux données chiffrées qui sont recueillies par les ministères de l'Éducation nationale » (Duru-Bellat, Mingat, 1992 ; Langouët, 1994) et grâce aux organismes internationaux qui ont travaillé pour satisfaire des demandes des gouvernements à propos de la construction de l'EEES et préparant

une base fondée sur des épreuves avant la déclaration de Bologne. L'éducation comparée prend ainsi son origine *des études d'évaluation de programmes*.

L'une des perspectives de l'éducation comparée concernant le PB, est le fait qu'elle a donné lieu à une exigence d'accréditation qui peut être définie de manière générale comme « la reconnaissance officielle d'un diplôme, d'un programme d'éducation ou de la réussite à un examen, fournie généralement par une entité officielle, par un gouvernement ou un centre d'examen » (CELV, 2012 : 20).

Les chercheurs tels que Duru-Bellat (1992); Mingat, (1992); Langouët, (1994 in Groux, 1997) explique l'un des objectifs de l'éducation comparée comme la démocratisation de l'enseignement» dans les pays du monde et la documentation des chiffres et des statistiques et ils présument que «les études sur la démocratisation de l'enseignement à différentes périodes et dans plusieurs pays n'ont pu être réalisées que grâce aux données chiffrées qui sont recueillies par les ministères de l'Éducation nationale ou les organismes internationaux» (Langouët, 1994 in Groux 1997:112). Quelle que soit la méthode de recherche, les études et les travaux dans le domaine de l'éducation comparée ont démontré l'exigence des critères « comparable », « compatible » et « transparent », cités dans l'objectif principal du PB.

### **La formation d'enseignants**

De la linguistique appliquée, à la didactique des langues, la formation des enseignants de langues est au centre des sciences du langage, des sciences de l'éducation, et des études (inter)culturelles dont la littérature fait partie importante. Nous ne parlons pas aujourd'hui de l'enseignement des langues étrangères mais l'enseignement des langues et cultures vivantes. Nous voyons qu'à la suite du PB, les politiques linguistiques européennes ont plutôt tendance à former des « enseignants de langues et de cultures » à travers un socle commun relatif à toutes les langues vivantes et de manière à faire gagner une spécialisation au moins de deux langues et de deux cultures. Ainsi dans la partie de comparaison des pays de notre thèse, nous allons présenter ce fait observé sur la structuration des programmes. Ce qu'on appelle *la formation d'enseignants en une langue précise* est devenue peu à peu une idée dépassée et quittée. Les programmes conjoints

sont de plus en plus en cours, la spécialisation de didactique du FLE s'est divisée même en parcours variés sous le titre des métiers de FLE. Au secondaire, les enseignants de langues sont censés avoir la capacité d'enseigner deux matières.

Comme terme utilisé la *formation initiale des enseignants de langues* peut désigner premièrement une étape de base dans le métier d'enseigner et renvoie donc, à une *certaine durée d'éducation en didactique d'une (ou deux) matière(s)* déterminée(s). Deuxièmement, la formation d'enseignants peut désigner l'ensemble des formations, des apprentissages et de l'expérience en désignant les formations de tous genres tels que la formation initiale, la formation continue (en alternance), les stages, les séminaires et toute activité professionnelle. Dans ce cas, le terme renvoie à *l'apprentissage tout au long de la vie* dont l'importance est soulignée par les descripteurs du PB. L'objet d'étude de notre thèse, désigné par *la formation initiale des enseignants de FLE* est le programme de licence avec ses composants lorsqu'il s'agit du contexte turc ; par contre, comme nous allons le voir dans la partie d'analyse, les programmes conjoints ou licence +master sont désignés par la formation initiale des enseignants. Autrement dit, chaque fois que nous utilisons le terme de « formation initiale », nous voudrions en fait, indiquer *la formation initiale des enseignants de FLE* et cela ne désigne pas forcément les départements de didactique du FLE, car dans notre corpus, il existe des systèmes différents que nous allons expliquer dans la partie d'analyses, *la comparaison des pays engagés du PB*.

*La formation initiale (préparatoire, de base, selon les approches diverses)* correspond à « toute phase propédeutique à l'exercice du métier d'enseignant ; la formation continue (développement professionnel) correspond à chaque occasion que l'enseignant utilise pour renforcer ses propres connaissances, compétences et conscience professionnelles » (CELV, 2012-13:41), que cela peut relever, selon les pays et les systèmes variés, d'une démarche institutionnelle ou d'une autre.

### **L'évaluation et l'évaluation (*l'assessment*)**

Le terme « évaluation » est souvent employé « pour décrire l'action de collecter des données relatives à des programmes, systèmes, procédures et processus » et interpréter ces données par rapport à des objectifs préalablement

fixés ou souhaités (Harlen, 2007 in CELV, 2012-13 :84). L'évaluation permet, par exemple, d'obtenir des informations sur la qualité d'un curriculum, d'un programme d'études ou d'un enseignement (Zariski, 1996 ; Elliot et Higgins, 2005 ; Baartman, 2008). Elle peut être destinée aux *résultats* ou au *processus* des situations d'apprentissage et cela détermine le fait qu'elle soit *sommative* ou *formative*. L'école anglo-saxonne des sciences d'éducation, tente toujours de faire une distinction entre les termes *évaluation* et *assessment*. Mais en contexte français, il n'existe qu'un seul terme pour les deux et quand il s'agit de l'« *assessment* » de la terminologie anglaise, il sera utilisé dans la présente thèse comme « *évaluation (assessment)* ». L'évaluation à grande échelle, au lieu de « mesurer les efforts et résultats individuels de l'apprenant, analyse ces efforts par rapport à des questions plus larges qui ont trait aux systèmes, comme l'intégralité d'un programme, les parties significatives d'un programme ou encore certains aspects fondamentaux » (*ibid.*) Il en va sans dire que l'école canadienne a une tendance d'anglicisme et utilise le terme *l'assessment* dans les travaux didactiques actuels. La distinction *évaluation / évaluation (assessment)* est parfois nécessaire, surtout lorsqu'il s'agit de l'évaluation orientée aux compétences linguistiques des apprenants en ayant recours aux processus d'examen ; tandis que le terme « *évaluation* » est plutôt employé pour l'ensemble du processus d'apprentissage, les curricula, les programmes et encore les contenus et les résultats de ces apprentissages. Le sujet d'évaluation sera repris avec quelques sous-titres dans le cadre théorique de notre thèse. Nous utiliserons dans le présent travail, le terme *évaluation* pour les deux objectifs principaux : le premier est que nous tentons de présenter une étude d'évaluation des programmes et dans ce sens du terme nous présentons notre démarche d'évaluation de manière sommative. C'est pourquoi nous nous permettons de mettre accent sur les résultats d'apprentissages (les acquis de la formation) du programme du point de vue retrospectif. La deuxième acception du terme « *évaluation* » dont nous soulignons l'importance est l'évaluation formative, qui selon nous, doit être privilégiée dans le processus de formation des futurs enseignants de langue et de culture. L'évaluation mise en relief par les cadres de références est un bon exemple de l'évaluation formative.

## Compétence et résultats d'apprentissage

Le terme « compétence » peut être défini comme l'ensemble d'une connaissance, d'une habileté et d'une capacité pour mettre en pratique une tâche (dans ce travail, nous visons particulièrement les compétences professionnelles des enseignants de français). Les compétences qui sont admises en tant que savoir, savoir-faire et savoir-être sont en rapport direct avec la formation suivie, la qualité du développement personnel et avec l'expérience professionnelle. Tout comme on parle des approches communicatives et des perspectives actionnelles dans l'enseignement / apprentissage des langues, on entend parler des « approches par compétences » dans la formation initiale et continue des enseignants de langues étrangères. De plus, nous nous permettons de postuler que les savoirs et les savoir-faire méthodologiques seuls ne satisferont plus les besoins des futurs enseignants de langues étrangères aujourd'hui. C'est pourquoi, nous voudrions aborder les compétences dans la présente thèse en tenant compte des *descripteurs* mis en relief par le *PEPELF* et évaluer les programmes d'études en question selon les éléments clés du *PEFELE* (la structuration, les contenus des cours, les techniques d'évaluation et d'enseignement des cours et les acquis de formations ciblés du programme). Ces descripteurs (compétences) vont sans doute contribuer au développement de la capacité d'un enseignant à enseigner efficacement ; « plus généralement, la capacité de réaliser une tâche ou résoudre un problème dans un contexte professionnel en y apportant ses savoirs antécédents habiletés déjà acquis » (*PEFELE*, 2004 : 117). La notion de compétence devient moteur en éducation avec la mise en œuvre du PB. Les compétences des enseignants de langues étrangères (ou vivantes) doivent être obligatoirement transférables en compétences applicables à d'autres domaines de la formation et de l'apprentissage du professeur stagiaire (*PEFELE*, 2004: 18).

Les compétences clés de l'Union européenne pour l'éducation et la formation tout au long de la vie sont l'ensemble de huit compétences clés interdépendantes, qui décrivent les connaissances, les aptitudes et les attitudes essentielles pour l'apprentissage tout au long de la vie. L'accent est mis, pour chacune d'elles, sur la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution des problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments. Ces huit

compétences sont les suivantes : la communication en langue maternelle ; la communication en langues étrangères ; la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et dans les technologies ; la compétence numérique ; la capacité d'apprendre à apprendre ; les compétences sociales et civiques ; l'esprit d'initiative et d'entreprise ; la sensibilité et l'expression culturelles (Parlement européen et Conseil de l'Union européenne, 2006).

Quant aux résultats d'apprentissage, Adamson et al. (2010) en ont décrit trois types (*learning outcomes*) : Les *résultats d'apprentissage visés* représentent les objectifs éducatifs d'un programme qui décrivent les résultats d'apprentissage que l'enseignant veut que les apprenants atteignent à la suite des activités d'enseignement et d'apprentissage.

Les *résultats d'apprentissage réels* (*real outcomes*) représentent les compétences acquises en matière didactique à la fin d'un programme. Si le programme est satisfaisant, c'est qu'ils sont réellement atteints. Ils doivent inclure les résultats d'apprentissage visés, avec les résultats imprévus additionnels, quand ils sont réellement atteints.

Les *résultats d'apprentissage attendus* (ou *escomptés*) représentent le niveau d'apprentissage attendu avant qu'un type particulier de qualification ait été atteint. Ces résultats d'apprentissage sont associés aux cadres de références et devraient définir explicitement au minimum, le type ou la gamme de normes pour tous les niveaux. Les échelles de CECRL (de A1 à C1) représentent un exemple à ce type de résultats d'apprentissage qui sont *attendus* (Goullier, 2006).

Axelsson et Melin (2010 : 3) décrivent la multifonctionnalité des résultats d'apprentissage comme suit :

1. ils illustrent la nature du cours et garantissent que toutes les parties d'un cours soient examinées.

2. ils sont utilisés afin de commercialiser un cours pour les étudiants présomptifs ; cela revient à dire que les résultats d'apprentissage se manifestent comme l'appel de contenu qui devrait inciter les étudiants à suivre le cours.

3. ils sont également utilisés par les diplômés afin de décrire leur compétence aux futurs employeurs.

4. les employeurs pourraient les utiliser afin de comparer les étudiants, les programmes éducatifs et les établissements.

5. ils sont internationalement comparables et, donc, peuvent faciliter la mobilité estudiantine.

### **La perspective actionnelle (PA) et la tâche**

La tâche est une notion essentielle dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères et trouve sa fonction dans la perspective actionnelle, la perspective didactique la plus actuelle en FLE. Plusieurs chercheurs mettent l'accent sur le fait qu'à la différence des activités de classe « donnant lieu à des jeux de rôle ou à des simulations dans l'approche communicative, la perspective actionnelle (PA) envisage l'interaction en classe de langue (ou en dehors de la classe) à travers des situations de communication réelles sous forme de tâches à accomplir (individuellement, en binôme ou en groupe) » comme le souligne Mucchielli (2009) et Bento (2013). D'autre part, les tâches constituent l'une des sources de motivation pour les petits groupes de travail (Mucchielli, 2009) :

- Une tâche est un plan de travail
- Une tâche implique que la priorité soit donnée au sens
- Une tâche implique des processus d'utilisation du langage comme dans le monde réel
- Une tâche peut impliquer n'importe lequel des quatre savoir-faire
- Une tâche engage des processus cognitifs
- Une tâche à un résultat communicatif clairement défini.

La tâche est aussi définie dans le CECR comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 16). Comme le sujet de *tâche* est assez vaste et la

*perspective actionnelle* se trouve dans l'intersection des théories *sociologiques* (Habermas, 1981 ; Schütz, 1998) *socioconstructivistes* (Vygotski 1985, Nissen, 2003 ; Médioni, 2010), de linguistique textuelle et pragmatiques (Soubrié, 2009 et Richer 2005, 2009), et des théories cognitivistes (Chini, 2008), ici nous ne voudrions pas approfondir ce sujet ; notre intérêt à la perspective actionnelle ou dite co-actionnelle est limitée par ses rapports avec la *théorie de la pratique réflexive* (TPR) dans la formation des enseignants de langues étrangères.

### **Recherche-action**

Créée aux États-Unis par Kurt Lewin en 1944, la recherche-action est « une méthodologie particulière, essentiellement démocratique, dont la finalité est le changement » (Encyclopedie Universalis). Il s'agit avant tout « d'une démarche de compréhension et d'explication de la praxis des groupes sociaux, par l'implication des groupes eux-mêmes, dans le but d'améliorer leur praxis » (Morin et Cardinal in Perrenoud, 2003). C'est un élément clé dans la théorie de la pratique réflexive (ou réfléchie) que nous allons expliquer en détail dans le deuxième chapitre. Elle est à visée « émancipatrice et transformatrice du discours, des conduites et des rapports sociaux, exige des chercheurs qu'ils s'impliquent comme acteurs et dès lors qu'ils s'imprègnent des fruits de leurs réflexions pour expliquer dans l'action et hors de l'action leur devenir en constante évolution » (*ibid.*). Selon Perrenoud (2003) elle est toujours liée à une action qui la précède ou qui l'englobe et s'enracine dans une histoire ou un contexte. Selon cette approche, les théories et les hypothèses à construire « doivent obligatoirement émerger du terrain » (*ibid.*), quelle que soit la discipline. La recherche-action permet aux acteurs (stagiaires, formateurs des enseignants et les enseignants mentors aux écoles de stage) de devenir « praticiens » et de construire des problématiques et hypothèses qui émergent du terrain. De cette perspective elle est à l'origine de la théorie de la pratique réflexive de Perrenoud (2000, 2003) et le modèle d'évaluation du criticisme d'Eisner (1989,1998) et le modèle d'évaluation d'Elliot (1991) qui est participatif et constructif pour la conception de programme.

## **La formation des enseignants de langue et de culture en Turquie**

Le système d'enseignement supérieur turc a connu, durant ces vingt dernières années, des transformations très importantes concernant la structure, les effectifs et les implantations d'établissements dans les régions de son territoire. On fait face également depuis plusieurs années à de nombreux problèmes, à la fois conjoncturels et structurels parmi lesquels on peut relever la forte centralisation de la décision au niveau ministériel, une absence d'autonomie des établissements, un faible taux d'encadrement de rang magistral dans les universités, une baisse de la qualité de l'enseignement et des effectifs pléthoriques notamment dans les premiers cycles. Après plusieurs années de mise en application des réformes en systèmes d'éducation turque, on finit toujours par se poser la question à propos l'adéquation entre les résultats et les objectifs.

## **Évaluation des programmes en didactique du FLE en Turquie**

L'évaluation peut être destinée au processus, au programme ou aux actants (les partenaires) de l'enseignement. Jusqu'à l'heure actuelle, on a eu tendance d'évaluer les apprenants et les enseignants. D'autre part, les programmes en didactique du français en contexte turc n'a jamais été sur le table des chercheurs. Seules les deux études nous frappent dans la revue de littérature : la première, une thèse de Doctorat (A. Demir, qui entame le sujet avant les années 1980, à partir des instituts d'enseignants) et la deuxième, un projet collaboratif international mené par Institut français d'Istanbul qui vient d'être publié par ALCEA en 2003. Ce projet est intitulé *Propositions pour une restructuration du cursus universitaire de formation des professeurs de français langue étrangère en Turquie* (Sevil, N., Garabédian, M., Courtillon, J., Barbé, G., Ergun, E., Nacar-Logie, N., Şavlı, F. et Yücelsin, T., 2003).

## **Approche par compétences dans les départements/cursus de didactique du FLE : évaluation formative et cadres de références**

L'Approche par compétences n'est pas nouvelle pour les sciences de l'éducation dans les départements des facultés de pédagogie. Les disciplines didactiques des domaines autre que la didactique des langues étrangères connaissent déjà cette approche qui exige une évaluation formative (Scallon, 1999

et 2004) dégagée au long du processus d'enseignement. Nous tenons à donner la définition de Scallon (2004 : 35) :

L'évaluation des apprentissages est sans contredit un élément clé de tout programme de formation. Il s'agit d'un processus complexe étroitement lié à des intentions de formation que l'on a appelé « objectifs » pendant plusieurs années. Peu importe les termes utilisés pour désigner ces intentions, l'évaluation doit rendre compte du degré auquel les individus en formation répondent à ces intentions ou à des attentes. La notion d'objectif a peu à peu fait place à une réalité plus complexe soit celle de « compétence ». Alors que les connaissances, les habiletés et les attitudes étaient le principal contenu des procédés de collecte d'informations et d'évaluation des apprentissages il faut maintenant viser plus haut et vérifier la capacité des individus à utiliser ces connaissances, ces habiletés et à témoigner ces attitudes dans des contextes variés. Les programmes qui érigent ce genre de capacité au rang des intentions de formation sont ainsi caractérisés par une approche par compétences.

Nous savons, grâce aux travaux de Perrenoud (1999,2004), Raymond (2006), de Le Boterf (2008), de Piccardie (2011), de Poumay, Tardif et all. (2017) que cette approche a des intentions pédagogiques suivantes :

- ✓ renforcer l'autonomie et l'initiative des apprenants
- ✓ favoriser la pratique de l'autoévaluation et la co-évaluation
- ✓ motiver pour la collaboration
- ✓ Favoriser la pensée critique
- ✓ Encourager l'établissement de liens interdisciplinaires

Étant une stratégie pédagogique du type de modèles pour répondre aux problèmes provenant du terrain, cette approche se positionne d'abord devant la notion clé de *compétence* et pousse l'apprenant (le futur enseignant dans notre travail) à devenir actif, orné d'une habileté grâce à une connaissance (*la théorie, le savoir*) dont la finalité est d'exercer un savoir-agir.

Du point de vue d'une approche par compétence dans la formation des enseignants de FLE, nous reformulons ce que Perrenoud souligne (2004) à propos de la pratique réflexive en visant toutes les disciplines didactiques : l'approche par compétence est profondément ancrée dans la notion de « tâche ». « Le développement d'apprentissages à partir de situations authentiques et de problèmes complexes est l'objectif principal de la théorie de la pratique réflexive qui exige une approche par compétence et implique de s'appuyer sur des modèles cognitifs de l'apprentissage des compétences » (Perrenoud, 2004 : 27).

Les principes de l'approche par compétences (Perrenoud, 2000, 2004 ; Miled, 2005) sont les suivants :

- ✓ enseignement en situation,
- ✓ situations d'apprentissage significatives,
- ✓ intégration des apprentissages,
- ✓ évaluation formative,
- ✓ situations d'apprentissage motivantes.

### **La théorie de la pratique réflexive (TPR) et la formation des enseignants de langues vivantes et du FLE**

La théorie de la pratique réflexive (TPR) est un sujet dans lequel il y a une multitude d'approches et des interprétations divergentes. De prime abord, il faut préciser que cette théorie, qui a son origine dans les travaux de Dewey (1947) et qui a été développée par Schön, se caractérise par la pensée critique et créative. La TPR est à la base des approches par compétence et se caractérise par les évaluations formatives (Bovie et Obin, 1998 ; Pothier, 2001 ; Perrenoud, 2000, 2004, Paquay et al. 1996 ; Peebles et Mondaglio, 2014 ; Pereira, 2015). L'accent est donc mis sur l'expérience et sur le déroulement des phases d'apprentissage/d'enseignement. C'est dans cette trajectoire que les compétences présentées par les cadres tels que PEPELF et PEFELE peuvent être utilisées soit comme outils d'(auto-)évaluation, soit comme référentiels désignant les cadres professionnels.

Une évaluation formative dans la formation des enseignants de langues étrangères peut servir à la pratique réflexive de manière suivante comme précise Hiebert dans Mailles-Viard Metz (2015) pour favoriser l'utilisation des e-portfolios dans l'enseignement supérieur de toute discipline, y compris - pour nous - les langues. Les descripteurs du PEPELF (Annexe-T) sont en pleine conformité pour adapter les éléments d'évaluation de la figure suivante.

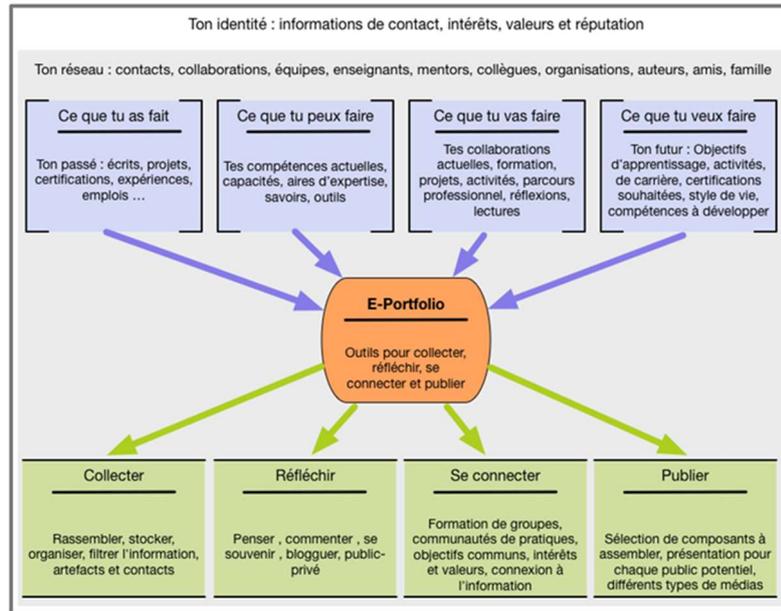


Figure 1. Le e-portfolio pour Hiebert (2006, cité dans Mailles-Viard Metz, 2015

### Analyse des besoins dans la conception/l'évaluation des programmes

Ouellet-Dubé (1982) propose le schéma de L.S. Weigert Jr à propos des analyses de besoins. Elle est la première phase de toute conception de programme (Dubé, 1982 ; Fer, 2007) Sans elle, il est impossible de parler d'une proposition ou d'une révision de programme fondée sur épreuve qui soit probante.

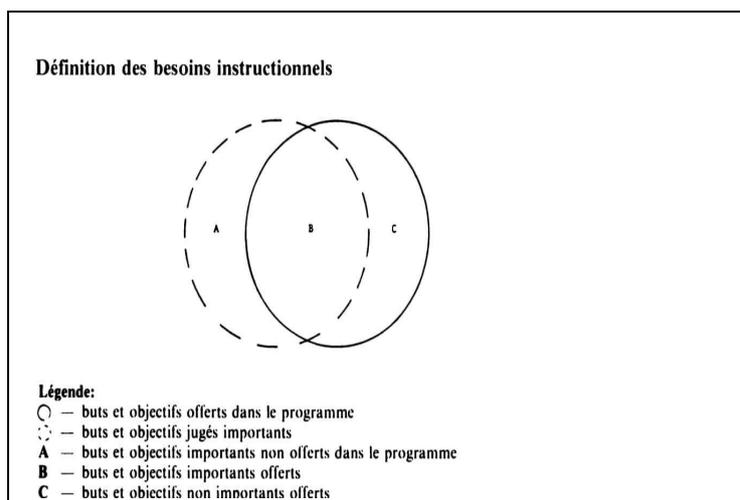


Figure 2. Schéma d' « Analyse des besoins » de L. S. Weigert Jr.

## **Chapitre 3**

### **Méthodologie**

#### **L'introduction à la méthodologie**

Notre étude est descriptive, inductive et comparative qui a été conçue de manière à occasionner une analyse de besoin et la révision du processus de formation des enseignants de FLE en Turquie par l'intermédiaire des cadres de références européens employés surtout à la suite du PB. Trois instruments de recherche sont employés avec un groupe de participants (n=34) dont 28 sont les étudiants de la 4<sup>e</sup> année de l'Université Hacettepe (Ankara, Turquie) et les 6 sont de jeunes diplômés, (diplômés du programme rénové après le PB) qui ont déjà commencé à travailler comme enseignant de FLE. Par l'intermédiaire des enquêtes menées, on a demandé aux participants d'évaluer respectivement :

I- leur parcours de formation initiale (pour voir les attitudes positives et négatives envers le programme de licence)

II- la contribution de chaque cours dans le programme actuel à l'obtention des "acquis de formation du programme"

III- leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en tant qu'enseignant en classe.

Qu'elle soit qualitative, quantitative ou mixte, dans la technique employée de la recherche menée, il est primordial de choisir avec pertinence les méthodes de collecte et d'analyse des données. Appliquer correctement ces méthodes et en interpréter les « résultats observables » de façon objective et sans manipulation, c'est la condition *sine qua non* de toute recherche académique. Une autre importance de la méthodologie provient de la nature des données à recueillir et la bonne technique préférée dans le « devis de recherche », autrement dit, la conception de l'étude. Dans cette lignée, nous nous permettons de rappeler que nos démarches se sont effectuées en deux procédés comme nous avons fait l'usage d'abord des instruments de recherches qui ont été en turc, et demandé aux étudiants (participants, n=34), de remplir les questionnaires en turc. Nous avons

ensuite repris la traduction de tous les items des questionnaires et des réponses des participants.

Qu'elle soit qualitative, quantitative ou mixte, la méthode de recherche à appliquer, doit être déterminée par rapport aux *questions de recherche* qui constituent la base de la problématique de l'étude en fonction des caractéristiques du public visé (participants de l'étude.) La présente thèse a pour but de présenter les données obtenues en lien avec les « questions de recherche » suivantes et de concrétiser une « analyse de besoin » dans la formation des enseignants de FLE en Turquie :

1. Quelles sont les attitudes des futurs enseignants turcs envers la formation initiale et le programme (de licence) conçu lors du PB ?
2. Quelle est la relation qui figure entre le niveau de sentiment d'auto-efficacité, la réussite académique et les attitudes des futurs enseignants de français à l'Université Hacettepe ?
3. Quelles similitudes et divergences, les programmes comparés dans les pays engagés du PB manifestent-ils ? (La Turquie et les autres pays de Bologne examinés dans la thèse : la Bulgarie, l'Irlande et les Pays-Bas)
4. Quelles compétences professionnelles à acquérir ressortent de la formation initiale des enseignants de FLE à l'heure actuelle ?
5. Peut-on parler de la pertinence des programmes en Turquie par rapport aux cadres de références professionnels, et aux principes du PB ? S'agit-il d'une conformité à l'accréditation internationale ?
6. Que peut-on faire pour améliorer la formation des enseignants de FLE en Turquie ? Quels besoins et exigences se révèlent en contexte national et européen ?

De prime abord, l'objectif de notre recherche est de voir comment sont considérées et évaluées les programmes de formation initiale des enseignants de

FLE de la part des stagiaires, c'est-à-dire des futurs enseignants (Question de recherche 1, 2, 4) et deuxièmement, nous cherchons à évaluer l'efficacité et le succès des programmes turcs par rapport à ceux des pays de Bologne examinés dans la thèse : La Bulgarie, l'Irlande et les Pays-Bas. Les programmes en vigueur de ces pays ont été observés et comparés en matière d'« objectifs de cours », « descriptifs des contenus des cours », « crédits (d'ECTS) », « le rôle et le taux des stages / des pratiques », « conformité aux descripteurs dans les cadres de références *PEFELE*, *PEPELF* », « taux des heures consacrées pour les cours théoriques et pour la pratique ». Les déterminants de ce choix qui nous ont fait réfléchir sur ces pays peuvent être énumérés ci-dessous :

- Ces pays figurent parmi les pays dont les gouvernements ont signé le PB,
- Ces pays font partie des 36 pays du CELV où la mise en jeu de l'utilisation du PEPELF est récente,
- La Bulgarie est un pays qui est connu par le succès en didactique des langues étrangères, et la langue bulgare comme langue maternelle est de tout un autre système du français, ce qui rend le processus d'apprentissage/d'enseignement très différent des expériences, d'apprentissage par rapport à un espagnol par exemple,
- Le Pays-Bas, c'est un pays multilingue et l'apprentissage des langues locales et étrangères est favorisé fermement.
- L'Irlande, sous l'effet scolaire anglo-saxon, est l'un des pays de Bologne qui met en jeu différentes politiques et efforts de renouvellements pour renforcer les enseignants de langues étrangères. Les irlandais comme la grande majorité de nos étudiants apprennent le français après l'anglais.

Le quatrième chapitre va exposer les données requises et les interprétations ainsi que les discussions concernant les questions ci-dessus. Dans le présent chapitre intitulé *Méthodologie*, nous allons présenter les instruments de la recherche, la conception de l'étude (devis de recherche), les participants, les procédés et les démarches suivis en concordance avec les exigences méthodologiques de notre étude. C'est grâce aux instruments proprement choisis en vue de montrer la cohérence des questionnaires par rapport à la particularité du groupe de recherche (l'échantillon) que les enquêtes reflètent au mieux la situation.

La bonne technique à utiliser dans les analyses des données est d'une grande importance pour voir correctement la dispersion des valeurs du groupe interrogé (c'est-à-dire la distribution statistique des réponses des participants qui seront considérés également représentatifs pour la population de la recherche).

Dans ce cadre, les méthodes d'analyse de recherche qualitative (comparaison, interprétation et analyse des documents officiels et des programmes) sont employées pour chercher les réponses aux *Questions de recherche 5 et 6*. *Les méthodes qualitatives sont abordées dans les questions de recherches 1, 2, 3 et 4 à partir d'un programme d'analyse, MaxQda (version 12, 2015) pour but de déterminer les fréquences et les (sous-) catégories des données qualitatives.* Les méthodes d'analyse de recherche quantitative (techniques statistiques opérées sur le programme SPSS 18 et 21, l'analyse factorielle, la variance du groupe et le calcul des pourcentages des dispersions) pour l'*ESEPE*, et les deux méthodes mixtes pour interpréter les items concernant les *questions de recherche 1, 2 et 4*.

### **Procédés de collecte des données**

Comme nous l'avons précisé plus haut, nous avons opté pour une méthode mixte de recherche (MM) qui consiste en deux méthodes d'analyse pour obtenir les données du type qualitatives (QUAL) et quantitatives (QUAN). Pour la partie quantitative et statistique de l'étude, nous nous sommes servis de trois instruments de recherche ayant permis d'analyser les perceptions et les attitudes des participants. Les deux questionnaires, l'*ESEPE* et la *Matrice (grille d'évaluation)* sont des formulaires déjà construits dont la validité est testée par les experts. D'autre part, le *questionnaire d'évaluation pour le parcours initial de la formation des enseignants de FLE et l'évaluation du programme de licence à Hacettepe (QUAPFLE)* est structuré par nous-même et il a subi quelques étapes de contrôle pour garantir la validité et la fiabilité. Dans cette partie de notre travail, nous allons expliquer ces étapes :

**L'étude pilote.** C'est l'avant-projet de l'étude et elle a été réalisée avec la participation d'un groupe de 10 étudiants. En termes de règles de l'enquête, une recherche à questionnaires multiples, nécessiterait un « avant-projet, un teste

préliminaire » (ang. *pilot study*). Pour ce faire, nous avons coopéré avec dix étudiants de la dernière année, qui font leur stage. Cette étude nous a permis d'éliminer les questions ou les items qui ne fonctionnaient pas avec le groupe et d'enlever les choix qui ne servent pas à constituer les réponses représentatives. D'autre part, nous avons observé dans les réponses les nuances qui exigeraient la multiplication des questions de façon plus détaillée. Nous avons présenté les résultats de cette étude pilote dans un colloque international<sup>1</sup> et reçu les retours d'information enrichissants concernant la suite du déroulement des étapes de cette recherche. Ainsi, notre démarche se déclenche par la détermination du public (les participants) et suit l'ordre ci-dessous entre le mois de février 2016 au juin 2017 comme suit :

- 1- La détermination du public (les participants)
- 2- Recherche sur les échelles de sentiment d'efficacité et choisir une échelle valide et fidèle qui a déjà été adapté aux langues turque et française.
- 3- Transformation de la matrice d'évaluation élaborée par les enseignants du département lors du PB en une matrice d'évaluation des cours et des acquis par les étudiants
- 4- Le contrôle de deux instruments par les spécialistes
- 5- Demander la permission des auteurs des échelles originales
- 6- Déterminer un mini groupe pour un test préliminaire (un test *pilote*) et utilisation du questionnaire d'attitude qui se composait d'abord de 12 items pour vérifier la validité
- 7- Demander à ce petit groupe du teste préliminaire d'écrire et de proposer les items supplémentaires au questionnaire
- 8- Un deuxième contrôle des items (proposés par les étudiants) par les experts du sujet, l'élimination des items faibles, invalides ou manipulant

---

<sup>1</sup> Colloque international AMSE-AMCE-WAER: Teaching today for tomorrow, Eskişehir, le 30 Mai -2 juin 2016.

- 9- L'adaptation et la formulation du questionnaire pour sa forme finale
- 10- Demander au comité de l'éthique de l'Université Hacettepe la permission pour l'autorisation des enquêtes avant de les mettre en œuvre dans deux universités : l'Université Hacettepe et Marmara.
- 11- Eliminer les feuilles de questionnaires de l'Université de Marmara car le nombre n'était pas satisfaisant du point de vue statistiques ; après avoir éliminé les formulaires où il manque des informations nécessaires, nous n'avons que 6 participants de cette université, nous avons décidé donc de mener la recherche avec la participation des étudiants de l'Université Hacettepe (n=34)
- 12-Procéder au codage de toutes les données catégoriques et numériques au logiciel SPSS
- 13-La lecture bibliographique, la revue de la littérature, et l'encadrement théorique de la rédaction de la thèse sont conduits parallèlement aux enquêtes et les sous-titres sont construits et rédigés tout au long de l'année académique 2017-2018 et 2018-2019.

L'étude pilote qui s'est actualisée avec la participation de 10 étudiants, nous a orienté à donner la forme finale de ce questionnaire. L'une des questions ouvertes de l'étude pilote posées aux participants nous a permis de relever les cours qui motivent le plus les futurs enseignants. Les réponses données à ce questionnaire nous ont aidées également à relever de nouvelles questions de manière plus détaillée qui accentuent les « motivations des étudiants » et les « facteurs moteurs cachés dans les réponses négatives ». Comme cela dépasse le cadre de la thèse présente, nous les gardons pour les études à venir et nous allons en discuter dans le chapitre final de notre thèse sous le titre de « recommandations pour les futures études ». Le codage et l'analyse des données a commencé vers la fin de 2017 et continué jusqu'à la fin de 2018, simultanément avec la collecte et la lecture des documents officiels pour une analyse qualitative.

Les dernières démarches de l'analyse qualitative des questionnaires et des textes officiels se sont terminées en 2019. Dans, les années 2020-2021 nous avons rédigé le corps essentiel du texte de notre thèse.

Dans les paragraphes suivants nous allons essayer d'expliquer comment les données ont été analysées. Dans ce cadre, nous pouvons dire que notre devis de recherche est du type « convergent » que nous allons expliquer dans le tableau 17. Les éléments qui appartiennent aux « *points d'interface* » font partie de la comparaison des programmes des pays concernés et des quelques items du QUAPFLE (les items 15-16-17-18) et les deux derniers items de la matrice d'évaluation des acquis.

Après avoir schématisé le déroulement méthodologique dans la thèse, nous tenons à présenter certaines explications courtes qui guideront dans la lecture des analyses faites dans le chapitre 4. La première vague de conceptualisation des recherches en méthodes mixtes (RMM) par les théoriciens s'est concrétisée par la parution du premier *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* de Charles Teddlie et Abbas Tashakkori (2002). Ci-dessous nous allons brièvement mettre en relief les notions clé de RMM.

### **Les notions clé des MM pour les études francophones**

Dans la terminologie des méthodes mixtes (MM) la portion des tendances méthodologiques des chercheurs n'est pas toujours équilibrée. Si l'on fait la revue des études sur les MM, on verra que plusieurs formulations sont possibles dans le déroulement des phases de la recherche ou l'effet dominant des analyses peut bien varier selon le point de vue du chercheur et le caractère de l'objet d'étude. Le choix épistémologique entre les méthodes d'analyse de recherche qualitative (QUAL) et les méthodes d'analyse de recherche quantitative (QUAN), leur emploi successif ou consécutif sont à la disposition de toute recherche en MM (Tashakkori et Teddlie 1998 et 2003 ; Pinard et al., 2004 ; Pluye, 2012 ; Pluye et al. 2018 ; Perrone, 2018 ; Creswell, 2007 dans Perrone 2018).

Les méthodes mixtes sont de plus en plus utilisées dans les sciences de l'éducation, de la santé, de la psychologie, etc. L'intérêt pour ces méthodes est grandissant depuis une dizaine d'années dans la littérature francophone. Cependant, la littérature spécifique sur les méthodes mixtes est majoritairement nord-américaine. Les chercheurs français en sciences de gestion se sont plutôt attachés à opposer les approches qualitatives et les approches quantitatives qu'à les réconcilier (Moisdon, 1981; Pras, 1981 in Pluye, 2012). Selon Pluye, "en effet, la communauté française en sciences de gestion demeure très imprégnée de l'opposition entre positivisme et constructivisme. Or, une association implicite est encore souvent faite entre positivisme et méthodes quantitatives et constructivisme et méthodes qualitatives" (Pluye, 2012). Dans ce travail nous adoptons la terminologie et les abréviations utilisées par *l'Association francophone internationale*<sup>2</sup> pour la promotion et le développement de la recherche interdisciplinaire mobilisant des méthodes mixtes C'est un groupe de recherche au Québec, à Montréal qui essaie de réunir la communauté francophone afin de trouver et proposer des acceptions françaises aux termes anglais utilisés dans les MM.

Comme nous avons souligné, la recherche en MM connaît une "popularité transdisciplinaire" (Pluye, 2012) depuis une vingtaine d'années. Néanmoins, on trouve étonnamment très peu d'études dans la littérature française sur l'usage des méthodes mixtes dans le domaine de didactique. D'après Pluye (2012) les besoins des méthodes mixtes dans les recherches en éducation peuvent être énumérés comme suivant :

- Besoin de QUAL pour interpréter les résultats QUAN
- Besoin de QUAN pour généraliser les résultats QUAL
- Besoin de mesurer les chiffres (QUAN) et de les explorer (QUAL)

Dans notre thèse, nous utilisons le système de notation de Morse (Annexe-E, Morse, 1991 in Guével et Pommier, 2012). L'utilisation de méthodes quantitatives est notée comme QUAN et celle de méthodes qualitatives est notée comme QUAL. Ces abréviations sont écrites en majuscule pour indiquer quand la méthode est dominante dans l'analyse en question. Lorsque l'emploi des méthodes est simultané

---

<sup>2</sup> <http://methodesmixtesfrancophonie.pbworks.com/w/page/129549576/Glossaire>.

et consécutif, on les sépare par le signe “+” (par exemple, **QUAL+quan** correspond à un fait où les méthodes sont utilisées simultanément et que la méthode qualitative est dominante est le déclencheur du devis). Lorsque la conception de l’analyse est séquentielle pour une question de recherche, le symbole d’une flèche indique le sens de la temporalité (par exemple : **qual** → **QUAN** indique qu’une méthode qualitative a précédé à une méthode quantitative dominante).

Le tableau 2 expose les différents types de devis méthodologiques utilisés dans les méthodes mixtes avec les acceptations et explications en français indiqués par l’association francophone des MM. (<http://methodesmixtesfrancophonie.pbworks.com/w/page/129549576/Glossaire>).

Tableau 2

*Les méthodes mixtes de recherche (MM)<sup>3</sup>*

Terminologie anglaise	Terminologie française	Définition du devis
Convergent design	Devis convergent	Le devis convergent fait appel à la collecte et à l’analyse distincte de données qualitatives et quantitatives. Les résultats issus des deux analyses (qualitative et quantitative) sont ensuite comparés voire fusionnés. Ce devis sert à obtenir des données complémentaires sur un sujet et avoir une meilleure compréhension d’un phénomène. Il peut servir à corroborer les résultats qualitatifs et quantitatifs (par ex., lorsque les résultats convergent), ou à générer des idées nécessitant des analyses ou des recherches supplémentaires (par ex., lorsque les résultats divergent).
Emergent mixed methods design	Devis émergent	Ce devis survient lorsque l’utilisation des méthodes mixtes se manifeste en cours de processus de recherche.

<sup>3</sup> Le groupe de recherche en MM de l’association francophone exprime que les définitions dans ce tableau ont été librement traduites à partir du glossaire de la deuxième et de la troisième édition de : Creswell, J. W. et Plano Clark, V. (2011, 2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.

Explanatory sequential design	Devis séquentiel explicatif	Le devis séquentiel explicatif est constitué de deux phases consécutives : (phase 1) la collecte et l'analyse de données quantitatives ; et (phase 2) la collecte et l'analyse de données qualitatives visant à expliquer les résultats quantitatifs initiaux.
Exploratory sequential design	Devis séquentiel exploratoire	Le devis séquentiel exploratoire est composé de deux phases consécutives : (phase 1) la collecte et l'analyse de données qualitatives ; et (phase 2) la collecte et l'analyse de données quantitatives visant à généraliser de manière statistique les résultats de la phase qualitative. La phase 1 qualitative peut explorer des variables confondantes, des concepts et théories plausibles, et des hypothèses de recherche rivales, ou développer et valider le contenu d'un instrument de mesure par exemple.
Integration	Intégration	L'intégration correspond au point d'interface entre les composantes qualitatives et quantitatives dans un devis, par ex., à la façon dont les résultats et les données qualitatifs et quantitatifs sont combinés dans le devis de recherche.
Inferences in mixed research methods	Inférence en recherche en MM	Les inférences dans la recherche en méthodes mixtes sont des conclusions ou des interprétations tirées séparément des résultats des composantes quantitatives et qualitatives d'une étude, ainsi que de l'ensemble intégré de ces résultats (« méta-inférences »).
Joint display	Tableau comparatif	Figure ou tableau qui présente les données qualitatives et quantitatives afin de pouvoir les comparer. La présentation visuelle des données permet de les comparer, interpréter voire fusionner.
Mixed methods research questions	Questions de recherche en méthodes mixtes	Les questions de recherche en méthodes mixtes sont qualitatives, quantitatives et mixtes; ces dernières portent spécifiquement sur la combinaison ou l'intégration des méthodes quantitatives et qualitatives.
Point of interface	Point d'interface	Le point d'interface représente le moment dans le processus de recherche où les composantes quantitatives et qualitatives sont intégrées.

Strand	Composante	
		Une composante qualitative ou quantitative en méthodes mixtes correspond au processus de recherche qualitative ou quantitative conventionnel : formuler une question, collecter des données, analyser les données, et interpréter les résultats.
Validity in mixed research methods	Validité en méthodes mixtes	Utilisation de stratégies pour traiter de problèmes potentiels dans la collecte, l'analyse ou l'interprétation des données qui pourraient compromettre l'intégration des composantes qualitative et quantitative.
Worldview	Point de vue Philosophique	Le point de vue philosophique en recherche (paradigme) est constitué des propositions ontologiques, épistémologiques, méthodologiques et téléologiques qui influencent la planification, la réalisation et l'évaluation d'une étude, par exemple, la réflexion des chercheurs et l'articulation des composantes qualitatives et quantitatives dans une étude mobilisant les méthodes mixtes.

---

## La conception de l'étude et le devis de recherche

La conception de l'étude prend corps par le *le devis de recherche* qui est selon la définition de Fortin et Gagnon (2016 :8) « l'ensemble des décisions à prendre pour configurer un plan ou une structure à l'intérieur de laquelle il conviendra de soumettre à l'épreuve les questions de recherche ou les hypothèses ». Le devis cherche à établir les moyens de minimiser les sources d'invalidité qui pourraient avoir des conséquences fâcheuses sur les résultats ». Puisque l'on pourrait avoir différents buts à atteindre concernant les mêmes sujets de recherche, il se peut que plusieurs devis servent à nos questions de recherche. Dans ce cadre la conception du devis « repose d'abord sur le but de l'étude selon qu'il s'agit d'explorer des phénomènes, de décrire les caractéristiques d'une population, d'examiner des relations d'associations entre les variables ou de prédire des relations de causalité » (Fortin, et Gagnon, 2016: 8). Quand on parle de la conception de l'étude il faut en entendre le devis de recherche, le terme épistémologique canadien pour le « design of study ». Depuis presque une vingtaine d'années, de nombreux chercheurs ont commencé à décrire la recherche

en méthodes mixtes (MM) comme un concept de recherche « autonome, légitime, prêt à se placer aux côtés de concepts reconnus tels que des expériences, des enquêtes, des études théoriques fondées et des ethnographies » (Datta 1994 dans Paillé 2007 ; Tashakkori & Teddlie, 2003). Dans l'école française d'épistémologie, les MM ne s'emploient que depuis une dizaine d'années et on les voit tout particulièrement dans les domaines de médecine, d'éducation, et de sciences sociales comme la gestion, le tourisme, les relations publiques. Malgré les défis et obstacles transdisciplinaires, la recherche en MM s'est révélée comme visible alternative aux méthodes et conceptions purement quantitatives ou qualitatives. Dans le tableau suivant, nous voudrions exposer nos questions de recherche, les outils/instruments qui correspondent et les méthodes d'analyse.

Tableau 3

*Les questions de recherche, les devis de MM dans nos démarches d'analyse*

Questions de recherche	instrument employé(s)	méthode
QR 1 Quelles sont les attitudes des futurs enseignants turcs envers la formation initiale et le programme (de licence) conçu lors du PB ?	QUAPFLE	QUAN+QUAL
QR 2 Quelle est la relation qui figure entre le niveau de sentiment d'auto-efficacité, le succès académique et les attitudes des futurs enseignants de français à l'Université Hacettepe ?	QUAPFLE et ESEPE	QUAN→qual
QR 3 Quelles divergences et similitudes les programmes comparés dans les pays engagés du PB manifestent-ils ? (La Turquie et les autres pays de Bologne examinés dans la thèse : la Bulgarie, l'Irlande et les Pays-Bas.	la comparaison des données, les éléments du PEFELE par les tableaux comparatifs	QUAL (quan)
QR 4 Quelles compétences professionnelles à acquérir ressortent de la formation initiale des enseignants de FLE à l'heure actuelle ?	l'interprétation les descripteurs de PEPELF	QUAL
QR 5 Peut-on parler de la pertinence des programmes en Turquie par rapport aux cadres de références professionnels, au caractère du PB et s'agit-il d'une conformité à l'accréditation internationale ?	Recherche documentaire, textes officiels, comparaison, synthèse	QUAL
QR 6 Que peut-on faire pour améliorer la formation des enseignants de FLE en Turquie ? Quels besoins et exigences se révèlent en contexte national et européen ?	interprétations des données et la synthèse	QUAL

**Les instruments de la recherche et la collecte des données**

Dans cette partie de notre travail, nous voudrions faire la brève présentation de trois instruments qui ont servi à la recherche quantitative et qualitative de cette

thèse. Il nous reste à noter que les outils / instruments de la recherche sont appliqués en langue maternelle des participants qui est le turc. La traduction ou les versions turques des questionnaires et des formulaires sont présentées dans l'Annexe-A, F et G.

Le premier de nos instruments consiste en une échelle déjà établie et employée dans de nombreux pays avec ses versions en langues multiples et ses adaptations sont disponibles en différents contextes. Son titre original en contexte américain, est OSTES (*Ohio State Teacher Efficacy Scale*, Tschanne-Moren et Hoy, 2001) pour la première version. L'utilisation de l'échelle a été plutard élargie en langue anglaise et la version finale est devenue TSES (*Teachers' Sense of Efficacy Scale*). La version turque a été adaptée par Çapa et all. (2005) et la version française, *l'échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants, ESEPE*, a été élaborée dans le cadre d'une recherche menée dans le contexte belge qui a été dirigée par De Stercke et all. (2014). Au début de nos démarches, nous avons demandé aux auteurs de l'échelle originale (Tschannen-Moran et Hoy) et aux auteurs de la version turque (Çapa et all.) la permission d'utiliser leur échelle et nous avons vérifié les résultats des tests de fiabilité comme suit :

Nous présentons l'échelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants, *ESEPE* ci-dessous, dans le tableau 3

Tableau 4

La version française de l'échelle TSES, l'ESEPE

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord
<i>J'estime pouvoir mobiliser les ressources...</i>					
<i>pour faire face aux élèves les plus difficiles.</i>	1	2	3	4	5
<i>pour aider mes élèves à penser de façon critique.</i>					
<i>pour contrôler les comportements perturbateurs en classe.</i>					
<i>pour motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire.</i>					
<i>pour rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves.</i>					
<i>pour faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent bien s'en sortir à l'école.</i>					
<i>pour répondre aux questions difficiles de mes élèves.</i>					
<i>pour établir des routines pour assurer le bon déroulement de mes activités.</i>					
<i>pour aider mes élèves à valoriser leur apprentissage.</i>					
<i>pour mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'enseignement que j'ai dispensé.</i>					
<i>pour concevoir de bonnes questions pour mes élèves</i>					
<i>pour favoriser la créativité de mes élèves.</i>					
<i>pour faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie/travail de la classe.</i>					
<i>pour améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec.</i>					
<i>pour calmer un élève perturbateur ou bruyant.</i>					
<i>pour établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne.</i>					
<i>pour ajuster mes leçons au niveau des élèves.</i>					
<i>pour utiliser des stratégies d'évaluation variées.</i>					
<i>pour éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une leçon.</i>					
<i>pour proposer une explication alternative quand les élèves sont un peu perdus.</i>					
<i>pour répondre aux élèves qui me "testent".</i>					
<i>pour assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école.</i>					
<i>pour mettre en œuvre des stratégies alternatives dans mes classes.</i>					

Chaque item de ce questionnaire propose aux participants un choix gradué de 1 à 9 (de plus faible, à plus fort) qui sont regroupés sous 5 catégories :

- pas du tout d'accord (grades 1 et 2)
- pas d'accord (grades 3 et 4)
- neutre (grade 5)
- d'accord (grade 6 et 7)
- tout à fait d'accord (grade 8 et 9)

De ce questionnaire qui est proposé aux participants en version turque, comme nous le présentons ci-dessous, surgissent trois sous-échelles de façon identique dans les trois versions : la version originale, la version turque et la version française. Pour la version originale (Tschannen-Moran et Hoy, 2001), comme pour la version turque (Çapa et all., 2005) et francophone (De Stercke et all., 2014), ces trois sous-échelles décrivent les différents composants du « sentiment d'efficacité personnelle » (désormais SEP) et se répartissent en 8 items identiques à chaque version selon les résultats de l'analyse factorielle suivant :

Sous-échelles	Items
SEP dans <i>l'engagement des élèves</i>	1,2,4,6,9,12,14,22
SEP dans les <i>stratégies d'enseignement</i>	7,10,11,17,18,20,23,24
SEP dans la <i>gestion de classe</i>	3,5,8,13,15,16,19,21

Tout comme dans les trois versions, nous avons préféré calculer une moyenne pour chaque sous-échelle et une moyenne globale pour le score total du test. Nous avons également effectué « un scoring pour sous-échelles à l'aide de moyennes non pondérées » (Tschannen-Moran et Hoy, 2001, Çapa et all., 2005, Stercke et all., 2014) que nous allons exposer dans le chapitre suivant.

C'est à partir du questionnaire ESEPE (Tschannen Moran et Hoy) que nous avons eu l'occasion de déterminer les rapports et les corrélations entre les variables relationnelles « l'attitude positif/négatif envers le programme », « le niveau de

sentiment d'efficacité académique ». Une autre importance de ce test est qu'il pointe le niveau d'auto-efficacité des futurs enseignants, ce qui constitue la base hypothétique de la thèse quand nous postulons que ce niveau est assez bas et il diminue parallèlement au succès académique (la moyenne des scores académiques des futurs enseignants/des diplômés). Le rôle des structures des programmes exerce incontestablement une grande influence sur ce fait et la réalisation complète des acquis de formation qui ont été promu par ces programmes peut être considérée comme une source motivante pour les futurs enseignants de FLE.

Le deuxième, c'est un *questionnaire d'évaluation des attitudes pour le parcours initial de la formation des enseignants de FLE et l'évaluation du programme de licence à Hacettepe (QUAPFLE)*. Comme le premier, la validité de ce questionnaire a été contrôlée par une étude pilote et par l'opinion d'expertise ; ainsi, pour garantir les règles techniques des enquêtes, nous avons eu recours à l'expertise de trois spécialistes qui ont révisé et contrôlé la validité des items du questionnaire. L'un des professeurs était spécialiste en statistique de l'éducation, et les deux en didactique des langues. Ci-dessous nous présentons la version finale en français de notre questionnaire :

#### *Les items du Questionnaire d'Attitude (QUAPFLE)*

- 1- *Avez-vous déjà passé un examen national / international qui mesure vos compétences en français pendant vos études de licence ? Si vous dites non, citez la raison, s'il vous plaît.*
- 2- *Je pense que le programme de formation (de licence) dans lequel j'étudie, fournit tous les moyens pour se perfectionner en langue française.*
- 3- *Je crois que le programme de formation (de licence) dans lequel j'étudie contribue au développement de mes compétences communicatives en français.*

- 4- *Je pense que le programme de formation dans lequel j'étudie exerce un rôle positif dans l'accroissement de mon intérêt et ambition pour la profession d'enseignant.*
- 5- *Le programme de formation dans lequel j'étudie contient certain(s) cours que je peux juger « inutile(s) » en pratiquant le métier d'enseignant.*
- 6- *Malheureusement, le programme de formation dans lequel j'étudie ne contient pas certain(s) cours alors que je les estimerais « utile(s) et nécessaire(s) » en pratiquant le métier d'enseignant.*
- 7- *Il y a certains cours au programme que je dirais sincèrement ne pas aimer avoir. L'effectif de ces cours ...*
- 8- *L'effectif des cours que j'aurais aimé avoir dans mon programme mais est de ...*
- 9- *J'aurais aimé avoir plus de cours de « techniques d'enseignement », et plus d'heures consacrées aux pratiques afin d'avoir plus de sentiment d'efficacité avant de partir en stage.*
- 10- *Je crois que notre programme de licence est centré sur les (besoins des) étudiants.*
- 11- *Je crois que notre programme est structuré de prime abord pour s'améliorer en français.*
- 12- *Je trouve mon programme multidimensionnel du point de vue académique et professionnel ; je crois qu'il nous encourage à nous orienter vers les études interdisciplinaires ainsi qu'à réfléchir à exercer d'autres métiers.*

- 13- *Les heures totales des cours de « traduction » dans le programme sont ...*
- 14- *Les heures totales des cours de « littérature » dans le programme sont...*
- 15- *D'après vous, quelle(s) constatation(s) reflète(nt) le mieux la situation actuelle du programme ? (Vous pouvez cocher plusieurs choix)*
- a) *Je crois que la conception du programme dans lequel nous étudions la didactique du FLE, est conçu en tenant compte des modèles et des tendances d'aujourd'hui pour la formation des enseignants de langue et interprété en fonction des besoins de notre pays.*
  - b) *Je crois que la conception du programme dans lequel nous étudions ne consiste qu'en tendances et modèles internationaux ; les besoins et le contexte pédagogique de notre pays ont été négligés*
  - c) *Je crois que le programme dans lequel nous étudions, n'a été conçu qu'en concordance avec les branches et les domaines de recherche du corps académique de notre département.*
  - d) *Je crois que notre programme de licence a été conçu de manière à combler les lacunes et attentes des futurs enseignants de français ; le programme peut leur fournir les compétences professionnelles et académiques dont ils ont besoin.*
  - e) *Je crois que notre programme de licence n'a pas été élaboré uniquement pour former de bons enseignants de*

*français mais aussi afin de préparer les professionnels selon les exigences et les compétences requises dans d'autres secteurs et disciplines*

16- *Choisissez l'une des affirmations suivantes :*

- *J'aimerais avoir plus d'heures au programme pour les pratiques des modules « expérience d'école » et « pratiques d'école » (stages de la dernière année) ou de préférence, ces cours pourraient également figurer à la troisième année.*
- *Ce n'est pas le nombre ni les heures des pratiques (stages) mais, moi, j'aimerais avoir plus d'heures consacrées aux micro-cours à la fac pour avoir de l'expérience avant de partir en stage.*
- *Je les estime « suffisants »*

17- *Les cours qui m'encouragent le plus au cours de mes études sont*

18- *Les points forts de mon programme de licence sont...*

19- *Les points faibles de mon programme de licence sont...*

*Précisez en quelques phrases S.V.P, vos remarques sur le programme.*

Notre dernier instrument est une matrice. Une grille d'évaluation des acquis de la formation par rapports aux contributions des cours du programme, cette matrice est conçue pour comparer la contribution de chaque cours (de chaque semestre) suivi au programme de licence avec les compétences professionnelles ciblées et définies par le corps académique du département (c'est-à-dire les formateurs des enseignants), en 2012 lors des travaux du PB pour le renouvellement des descriptifs des cours. Pour chaque année d'études, huit semestres au total, les participants ont évalué la contribution de chaque cours à l'acquisition de douze acquis de la formation sur une échelle de 1 (un minimum de contribution désignant « peu ») à 9 (un maximum de contribution). A titre d'exemple nous présentons la

matrice d'évaluation du premier semestre ci-dessous. (*voir l'Annexe-G pour les semestres suivants de la matrice*). On leur a demandé d'écrire « 0 » si le cours, selon eux, n'a rien avec l'acquis de formation croisé dans la ligne de la matrice.

Les acquis de la formation du Programme de Licence (BA) de Didactique du FLE de l'Université Hacettepe

Les cours du programme -  
1<sup>e</sup> semestre

FDÖ 123 Grammaire française I

FDÖ 125 Lecture en français I

FDÖ 127 Rédaction en français I

FDÖ 129 Communication orale I

FDÖ 131 Phonétique et orthographe du français

EBB 147 Initiation aux sciences de l'éducation

- 1 L'étudiant sait utiliser la langue française dans toutes les situations de communication.
- 2 L'étudiant suit les nouveautés nationales et internationales dans le domaine d'enseignement du français.
- 3 L'étudiant sait évaluer l'évolution et le développement des méthodes, des méthodologies et des approches dans l'enseignement du FLE sous l'angle de leur apport aux pratiques de classe.
- 4 L'étudiant a une connaissance optimale de la culture et de la littérature françaises
- 5 L'étudiant utilise la langue française correctement et efficacement dans toutes les situations de communication.
- 6 L'étudiant utilise efficacement les technologies d'information et les matériels didactiques dans le processus d'enseignement / d'apprentissage.
- 7 L'étudiant utilise les méthodes et les techniques appropriées pour développer chez les élèves la pensée critique, la pensée créative, la capacité de résoudre un problème et celle d'analyse et de synthèse
- 8 L'étudiant planifie le processus et le contexte d'enseignement en tenant compte de l'âge, du niveau de langue et des différences individuelles de ses élèves
- 9 Les comportements de l'étudiant se conforment à la démocratie et aux droits universels de l'homme, aux valeurs sociales, scientifiques, culturelles et aux principes éthiques professionnels
- 10 L'étudiant développe progressivement ses savoirs et ses savoir-faire professionnels.
- 11 L'étudiant développe des projets et des activités en suivant des recherches scientifiques dans son domaine
- 12 Grâce à l'éveil aux langues, l'étudiant s'améliore en compétences linguistiques et discursives soit en sa langue maternelle soit en langue étrangère.
- 13 *Les cours qui renforcent mieux mes compétences professionnelles et qui me contribuent le plus pour me préparer au métier «d'enseignant de FLE» sont .....*
- 14 *Les cours que j'aurais aimé ne pas avoir à suivre durant mes études sont .....*

Notre deuxième *instrument questionnaire d'évaluation* de 19 items (QUAPFLE) est conçu pour observer les croyances et attitudes des étudiants envers le contenu du programme de licence et le parcours de formation pour s'élaborer au métier. Les 14 premières questions sont à choix multiple dont pour les 12 on a demandé aux participants de graduer leurs attitudes dans un éventail d'affirmations positives : « *pas suffisamment* », « *un peu* » et « *assez* », « de manière très satisfaisant » et pour les items 13 et 14, de graduer et d'identifier les heures/crédits des cours comme « pas suffisant », « suffisant » ou « trop ». La 15<sup>e</sup> question est une question fermée où on peut cocher plusieurs réponses, et les quatre dernières questions sont des questions à réponses ouvertes. À la fin de ce questionnaire, nous avons demandé aux étudiants d'écrire de façon délibérative les points forts (favorables) et les points faibles de leur programme de licence. A cet effet, nous avons demandé d'identifier le programme avec quelques adjectifs et avec des affirmations courtes et claires. (Comme par exemple : *mon programme de licence est une chance pour connaître de près la culture et la civilisation françaises, mon programme de licence est riche en outils et matériels didactiques, etc.*). Cela nous a permis de faire une analyse de contenu lexicologique, une analyse des besoins et des attentes des futurs enseignants.

Étant donné que, le mot « évaluation » est l'un des mots clés de notre recherche, on n'aurait pas tort en disant que même l'utilisation des *mots euphoriques* ou *dysphoriques* en décrivant leur parcours formatif et leurs expériences, nous indique beaucoup de choses sur la *structure* et la *mise en œuvre* du programme de licence à l'Université Hacettepe. De ce point de vue, l'analyse lexicale et l'analyse du contenu sont devenues donc les éléments clés de l'analyse qualitative de ce questionnaire. Les réponses données aux 14 premières questions forment les données catégoriques dans le logiciel SPSS et leur analyse se fait par les méthodes quantitatives. Le devis de cette analyse est donc QUAN+QUAL d'après la notation de Morse (1991).

### **La population et l'échantillon de la recherche**

Même si l'univers de la recherche compte aujourd'hui plus de 500 personnes en Turquie (nombre des diplômés à partir de l'année 2016, suivant les programmes renouvelés du PB), la population de la recherche est obligatoirement limitée par les

étudiants de la dernière année et par de nouveaux diplômés qui ont déjà suivi les cours « expérience d'école » et « pratique d'enseignement ». Comme nous avons déterminé, au début de la recherche, les deux universités (Hacettepe et Marmara, qui ont déjà terminé les révisions de leur program lors du PB) notre échantillon se composait d'un groupe de 70 participants. A la fin des enquêtes, nous n'avons pas récupéré d'exemples d'un nombre suffisant de l'Université Marmara et nous avons dû mener les démarches statistiques avec seulement le groupe de l'Université Hacettepe faisant un groupe de participants de 34 (futurs) enseignants pour ne pas risquer la fiabilité des comparaisons. Notre échantillon dans cette étude est donc 34 (n=34 ; N/n = 74/34).

De ces 34 étudiants (28 étudiants de la dernière année et 6 nouveau-diplômés) du département de didactique du FLE à l'Université Hacettepe, nous avons collecté les données durant 6 semaines. Ils étaient également les stagiaires d'un lycée à Ankara. La raison pour laquelle nous avons préféré conduire cette recherche avec la seule participation des étudiants de dernière année, c'est qu'ils sont à la fois aptes à s'évaluer et évaluer tous les cours du programme et ils font des pratiques aux écoles (on hésite d'utiliser le mot *stage* et *stagiaire*, car les étudiants en question font des pratiques aux écoles mais ils ne reçoivent pas de *salaire de stagiaire*, et ils ne sont donc pas inscrits au système de *sécurité sociale turque*, et le cas en Turquie ne consiste pas en *une formation en alternance*).

Avant de conclure ce chapitre de notre travail, il est important de souligner qu'une enquête menée ou une telle étude de sondage n'a pas pour fonction de décrire tous les attitudes ni les conduites futures des participants avec le plus de détails possibles. Selon Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, « elle a pour ambition, d'expliquer ce que les acteurs font par ce qu'ils sont, et non pas ce qu'ils disent de ce qu'ils font » (Bourdieu et Passeron dans Singly, 2014 : 15) ; c'est-à-dire de rendre visible l'action des déterminants sociaux [ce que les participants du sondage sont] sur leurs pratiques. Les enquêtes par questionnaire « associent donc l'identité sociale des personnes interrogées à leurs activités pour établir un rapport de causalité » (Singly, 2014 : 15). C'est pourquoi nous insistons sur la nécessité des futurs travaux complémentaires qui devront être réalisés par le moyen « d'interview ou d'étude de cas » par exemple, ou par d'autres méthodes

qualitatives ayant comme objet un groupe de recherche interrogé de manière approfondie en détails et en prenant compte d'autres variables et conditions.

Dans les pages suivantes, les résultats et les scores obtenus des tests seront abordés. Les analyses comparatives seront présentées à la fin du quatrième chapitre et seront discutées en fonction de leur rapport avec nos questions de recherche. Dans cette lignée, il est de toute importance de rappeler et souligner que notre travail ne se traduit pas par une étude qui mesure la satisfaction d'étudiants. La notion de satisfaction renvoyant à divers composants des programmes est serrement en rapport avec les notions tels que *les politiques centrées sur l'étudiant, les conditions physiques des salles et des laboratoires, les occasions socio-culturelles offertes par l'université, l'attractivité du campus universitaire, les bourses et les aides financières, la richesse de la bibliothèque et des sources référentielles, l'accès aux technologies informatiques, les heures optionnelles pour les cours, la vigueur des cours facultatifs, les endroits privés consacrés aux études individuelles, les organisations pour les programmes de certification et des journées de carrière, l'attitude des enseignants envers les étudiants au milieu d'enseignement, etc.*

## Chapitre 4

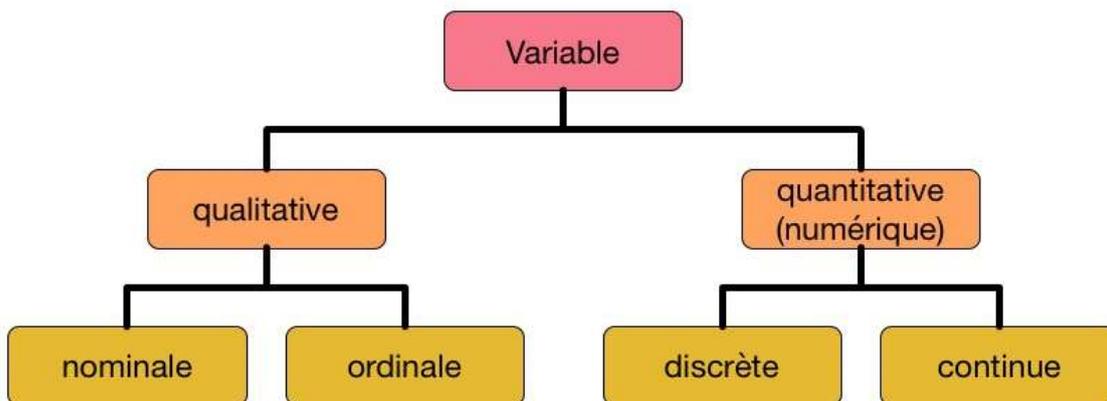
### Résultats et interprétations des données

Dans ce chapitre de la thèse, nous allons présenter toutes les données et les résultats obtenus des analyses de la recherche menée. Ces données seront interprétées par les MM et la partie finale sera consacrée à une synthèse des résultats en focalisant sur les six questions de recherche principales de notre étude.

#### Données quantitatives et qualitatives

Avant d'explorer les données à partir des questions et des items assertifs dans les instruments de notre recherche, il est important de souligner les types de variables citées dans ce chapitre. Nous avons déjà présenté leurs définitions au chapitre passé, *Méthodologie* ; dans cette partie, pour que la lecture des données soit plus facile, nous tenons d'abord à démontrer quelle valeur est désignée par quelle variable.

Nous avons opté pour les *variables catégorielles* et parfois *numériques* dans la recherche. Ces variables peuvent être *continues* ou *discrètes*<sup>4</sup> (*aléatoire*) en fonction des valeurs qu'elles accompagnent. Nous présentons la figure suivante pour élucider les types des *variables* :



<sup>4</sup> En théorie des probabilités, une variable aléatoire est dite discrète lorsque l'ensemble des valeurs qu'elle peut prendre est fini ou infini dénombrable.

Une autre distinction des variables repose sur l'appellation traditionnelle : « dépendantes vs indépendantes », celles qui sont adoptées selon le point de vue des chercheurs en examinant les influences sur leur hypothèse. Dans la présente thèse, ces variables peuvent se traduire par les explications suivantes.

**Le sexe.** Une variable discrète, catégorique nominal. Cette variable ne constitue pas une liste exhaustive, elle est donc discrète. C'est une variable indépendante selon notre point de départ dans la recherche. Nous allons examiner les données pour voir si le sexe, en tant que variable indépendante, exerce une influence sur les réponses des participants dans les trois instruments de notre recherche.

**L'âge.** Variable continue, non-catégorique et aussi variable indépendante dans les analyses de statistique descriptive l'âge est une *variable continue* et peut prendre des valeurs indéfinies. Dans notre recherche l'âge des participants se varie de 21 à 29.

**L'acquisition/l'apprentissage du français.** Variable discrète, catégorique, mais aussi variable indépendante. Contenant les locuteurs du français langue maternelle (les locuteurs qui ont acquis<sup>5</sup>le français dès les âges précoces et dans l'environnement authentique du français) et du français langue étrangère (appris en contexte scolaire), notre échantillon présente deux groupes opposés et ce caractère distinctif de ces groupes constitue une variable indépendante. Autrement dit, nous voudrions comparer, par exemple, les différences dans les scores de l'ESEPE selon les réponses de ceux qui ont acquis le français (langue première) et de ceux qui ont appris le français langue étrangère.

---

<sup>5</sup> Ici, nous voudrions accentuer la différence terminologique provenant des notions "acquisition du langage" et "apprentissage d'une langue étrangère". La première qui se réalise dans un environnement naturel et imite les phases de l'acquisition langagière de l'enfant alors que le deuxième consiste en situations d'apprentissages fabriquées, la plupart du temps « scolaire » et exige la mise en œuvre une suite des stratégies d'apprentissage. Il se construit de manière consciente et avec beaucoup d'effort. Même si notre échantillon ne présente pas de groupes homogènes pour cette variable (5/34), nous allons analyser si elle peut se manifester une différence significative dans les résultats.

**La moyenne arithmétique dans les relevés des notes.** Variable continue, mais aussi, une autre variable indépendante. Variable continue parce qu'il peut y avoir des milliers de possibilités entre les notes académiques de notre échantillon (de 0.001 au 4.000). Ce qui est à souligner, elle peut, dans une autre démarche d'analyse, se transformer en variable dépendante, dès lors nous visons à observer ses rapports entre les scores de l'ESEPE. Cette variable désigne la réussite académique selon notre point de vue dans l'étude.

**Les scores de l'ESEPE.** Variable continue, c'est l'une des *variables dépendantes* dans notre étude. Nous avons pour but de voir si ces scores ont subi des influences par des variables indépendantes citées au-dessus ou encore s'ils se mettent en corrélation avec les attitudes des futurs enseignants envers le programme de licence. A partir de nos premières analyses, nous avons vu que cette variable peut constituer un rapport de corrélation avec les autres résultats de la recherche et peut devenir une variable dépendante. Par exemple, si nous avons pour but de voir si les attitudes (+/-) exercent une influence sur les scores ou les sous-échelles de l'ESEPE, cette variable deviendra alors, variable dépendante.

**Les attitudes envers le programme de licence.** Variable discrète, variable dépendante. C'est une variable discrète parce que nous venons d'en faire sortir trois groupes, les catégories y sont limitées (ceux qui ont *une attitude positive* envers le programme de licence, ce qui ont une attitude négative et ceux qui restent neutre/indécis). La question est à savoir si elles constituent un rapport de corrélation avec les autres variables.

**Scores dans la *matrice d'évaluation pour les acquis de la formation initiale par rapport aux contributions des cours du programme.*** Variable numériques, continue, *variable dépendante* selon notre préférence méthodologique. La question est à savoir si elles constituent un rapport de corrélation avec les autres variables.

Comme nous venons de le préciser plus nettement dans le schéma ci-dessus, dans cette partie de l'étude, les analyses seront présentées à partir de ces 7 variables (dont les quatre sont indépendantes) préalablement déterminées selon

notre point de vue méthodologique. Avant de discuter les effets de ces variables sur les questions de la recherche, Nous allons exposer, dans les pages qui suivent, les résultats obtenus des instruments de collecte des données.

### **Les résultats de l'ESEPE, Echelle de sentiment d'efficacité personnelle des (futurs) enseignants**

Les analyses de l'ESEPE<sup>6</sup>, ont été faites par le programme de statistiques SPSS (version 2015) et sur Excel. Puisque les données sont déterminées « normales » (Selon le test Shapiro Wilk-W, la valeur  $p > .05$  ; c'est-à-dire, la dispersion des données est en concordance avec le test de normalité) les analyses paramétriques peuvent être mises en application : la fréquence, le pourcentage, la moyenne arithmétique ( $\bar{X}$ ), le mode<sup>7</sup>, la médiane (Méd), l'intervalle de variation, l'écart-type (déviation standard, S), les analyses de variance ( $S^2$ ), le test-t pour les groupes indépendantes et le coefficient de corrélation de Pearson représentées par les valeurs  $p$  et  $r$ .

Nous nous permettons de reprendre les résultats, par la distribution des scores des participants en comparaison avec les variables indépendantes qui figurent dans le tableau 4.

Tableau 5

#### *Variables indépendantes et les scores des participants de la recherche*

Participants (A= femmes B = hommes)	L1 (Age)	L2 (années d'expérience avec le français)	L3 (La moyenne arithmétique des notes sur 4.00)	Scores de l'ESEPE
A1	23	5	1,52	67
A2	24	6	2,80	64
A3	28	28	2,18	144
A4	26	6	1,54	98
A5	21	20	2,86	100
A6	23	5	2,64	114
A7	21	18	3,08	116
A8	31	6	2,50	96
A9	24	6	2,50	100
A10	25	6	1,98	100
A11	23	5	2,15	100
A12	22	5	2,00	106

<sup>6</sup> Pour la version française, De Stercke et al. 2014, voir Annexe

<sup>7</sup> En statistique descriptive, le *mode* désigne, le *milieu de l'étendue* ou de *l'amplitude* des séries de l'échantillon.

A13	24	5	2,52	118
A14	24	6	2,52	132
A15	24	7	2,64	167
A16	25	7	3,04	198
A17	23	5	2,50	120
A18	26	7	2,50	176
A19	26	8	2,15	172
A20	24	6	2,54	118
A21	25	5	2,50	134
A22	24	6	2,50	118
A23	23	5	2,54	118
A24	25	25	3,17	138
A25	23	5	2,68	120
A26	24	7	2,50	184
A27	28	9	2,86	195
A28	23	5	2,68	118
B1	28	5	2,68	116
B2	24	5	2,70	119
B3	24	6	1,98	102
B4	23	5	2,72	118
B5	24	6	2,58	198
B6	29	8	2,72	120

---

La moyenne des scores de l'ESEPE est 126,588

---

Les variables indépendantes seront marquées désormais par L, en désignant relativement l'âge (L1), le nombre des années en l'acquisition/l'apprentissage du français (L2), et la moyenne arithmétique des notes (L3). Le pointage total de l'ESEPE peut varier de 34 à 306 (du point minimum au maximum). Les items proposent les assertions qui sont représentées par les nombres cardinaux suivants, elles désignent également les « valeurs des items » :

- 1 : « pas du tout d'accord » (*yetersiz*, en version turque de l'échelle)
- 2 : entre « pas du tout d'accord » et « pas d'accord »
- 3 : « pas d'accord » (*biraz yeterli*, en version turque de l'échelle)
- 4 : entre « pas d'accord » et « neutre »
- 5 : « neutre » (*yeterli*, en version turque de l'échelle)
- 6 : entre « neutre » et « d'accord »
- 7 : « d'accord » (*oldukça yeterli*, en version turque de l'échelle)
- 8 : entre « d'accord » et « tout à fait d'accord »
- 9 : « tout à fait d'accord » (*çok yeterli*, en version turque de l'échelle)

Comme nous pouvons le déduire de l'observation de l'échelle, l'*effectif cumulé pour chaque item* peut être calculé au minimum **34** (si tous les participants y donnent 1 sur 9), pour la valeur moyenne **170** (s'ils donnent 5 sur 9 à chaque item) et au maximum **306** points.

La moyenne des scores des participants de l'ESEPE est 126,588 où la maximale est de 198 ; alors que le score au maximum d'un participant pouvait être 216 (9 points au maximum pour chaque item :  $9 \times 24 = 216$ ) et comme la valeur moyenne (la médiane) des items est 5, la valeur en moyenne arithmétique devrait être égale à 120. Les participants ont un niveau de sentiment d'efficacité personnelle un peu plus élevé que la moyenne.

Au premier plan, ces chiffres nous permettent de déterminer le sentiment d'efficacité personnelle de futurs enseignants de FLE « dans un niveau moyen ». Bien qu'il ne soit pas possible de parler d'une médiocrité, ces scores sans éclat nous indiquent une faiblesse dans la perception d'efficacité des compétences professionnelles. Dans les quatre tableaux suivants, nous présentons les données de l'ESEPE et celles de ses sous-échelles pour interpréter le sentiment d'efficacité avec suffisamment de précision :

Tableau 6

*Les résultats de l'ESEPE (scores des participants) selon la statistique descriptive*

Catégories statistiques	Valeurs
La moyenne	126,588
La médiane	118
Le mode et la fréquence	118 (f=6)
L'intervalle de dispersion	134
La valeur maximale	198
La valeur minimale	64
L'écart-type	34,342
Le coefficient de variation	27,13

Tableau 7

Les résultats de l'ESEPE (valeurs cumulées aux items)

Catégories statistiques	Valeurs
La moyenne	178,083
La médiane des moyens	5,179
Le(s) mode(s) et fréquence(s)	167 (f=2) 168 (f=2) 173 (f=2)
L'intervalle de dispersion	83
La valeur maximale	220
La valeur minimale	137
L'écart-type des moyens	0,595

Tableau 8

Les items de l'ESEPE et la somme des effectifs cumulés croissants

<i>J'estime pouvoir mobiliser les ressources...</i>		Effectifs cumulés croissants	Moyenne des valeurs par item	La sous-échelle de l'item
1	<i>pour faire face aux élèves les plus difficiles.</i>	181	5,323	engagement des élèves
2	<i>pour aider mes élèves à penser de façon critique.</i>	211	6,205	engagement des élèves
3	<i>pour contrôler les comportements perturbateurs en classe.</i>	188	5,529	gestion de classe
4	<i>pour motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire.</i>	176	5,176	engagement des élèves
5	<i>pour rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves.</i>	203	5,970	gestion de classe
6	<i>pour faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent bien s'en sortir à l'école.</i>	179	5,264	engagement des élèves
7	<i>pour répondre aux questions difficiles de mes élèves.</i>	168	4,941	stratégies d'enseignement
8	<i>pour établir des routines pour assurer le bon déroulement de mes activités.</i>	183	5,182	gestion de classe
9	<i>pour aider mes élèves à valoriser leur apprentissage.</i>	196	5,764	engagement des élèves
10	<i>pour mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'enseignement que j'ai dispensé.</i>	165	4,852	stratégies d'enseignement
11	<i>pour concevoir de bonnes questions pour mes élèves.</i>	185	5,441	stratégies d'enseignement
12	<i>pour favoriser la créativité de mes élèves.</i>	220	6,470	engagement des élèves
13	<i>pour faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie/travail de la classe.</i>	167	4,911	gestion de classe
14	<i>pour améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec.</i>	157	4,617	engagement des élèves

15	<i>pour calmer un élève perturbateur ou bruyant.</i>	202	5,941	gestion de classe
16	<i>pour établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne.</i>	144	4,235	gestion de classe
17	<i>pour ajuster mes leçons au niveau des élèves.</i>	173	5,088	stratégies d'enseignement
18	<i>pour utiliser des stratégies d'évaluation variées.</i>	154	4,529	stratégies d'enseignement
19	<i>pour éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une leçon.</i>	173	5,088	gestion de classe
20	<i>pour proposer une explication alternative quand les élèves sont un peu perdus.</i>	168	4,941	stratégies d'enseignement
21	<i>pour répondre aux élèves qui me "testent".</i>	197	5,794	gestion de classe
22	<i>pour assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école.</i>	137	4,029	engagement des élèves
23	<i>pour mettre en œuvre des stratégies alternatives dans mes classes.</i>	180	5,294	stratégies d'enseignement
24	<i>pour proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement compétents/avancés.</i>	167	4,911	stratégies d'enseignement
		4304	125,472	
	$\bar{X}$	178,083	5,228	
	S (l'écart-type des moyennes des items)		0,595	

Tableau 9

*Valeurs et effectifs associés (fréquences) aux sous- échelles*

sous-échelles	Valeurs cumulées sommatives	X sous-échelles / Participants
<i>La gestion de classe</i>	1487	43,735
<i>L'engagement des élèves</i>	1457	42,970
<i>Les stratégies d'enseignement</i>	1360	40,000
	4304	126,588

Les valeurs cumulées sommatives des sous-échelles et les valeurs croissantes des items (de manière indépendante) ne présentent pas les mêmes aspects de la perception de sentiment d'efficacité. Parmi les trois sous-échelles de l'ESEPE, *stratégies d'enseignement* est celle qui se manifeste la plus faible (Tableau ...). Il est évidemment juste de mentionner « la gestion de classe » comme le composant le plus fort du sentiment de l'efficacité personnelle des futurs enseignants de FLE. Même s'il n'existe pas un écart puissant entre *la gestion de classe* et *l'engagement des élèves*, ce dernier se place au deuxième dans les scores de ladite échelle. Les items pour chacune des sous-échelles qui sont cochés le plus, autrement dit, les items qui désignent le sentiment d'efficacité de manière plus forte sont relativement :

- pour « la gestion de classe » : *J'estime pouvoir mobiliser les ressources*

*pour rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves (l'item 5 ; valeur sommative est 203,  $\bar{X}$  : 5,97).*

- pour « l'engagement des élèves » : *J'estime pouvoir mobiliser les ressources pour favoriser la créativité de mes élèves (l'item 12 ; valeur sommative est 220,  $\bar{X}$  :6,47).*
- pour «stratégies d'enseignement » : *J'estime pouvoir mobiliser les ressources pour concevoir de bonnes questions pour mes élèves (l'item 11 ; valeur sommative est 185,  $\bar{X}$  :5,44).*

Contrairement à notre constatation précédente, les items de chaque sous-échelle qui représentent le sentiment d'efficacité des participants, de manière plus faible sont respectivement :

- pour « la gestion de classe » : *J'estime pouvoir mobiliser les ressources pour établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne (item 16 ; valeur sommative est 144,  $\bar{X}$  :4,23).*
- pour « l'engagement des élèves » : *J'estime pouvoir mobiliser les ressources pour assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école (l'item 22 ; valeur sommative est 137,  $\bar{X}$  :4,02).*
- pour « stratégies d'enseignement » *J'estime pouvoir mobiliser les ressources pour utiliser des stratégies d'évaluation variées (l'item 18 ; valeur sommative est 154,  $\bar{X}$  :4,52).*

Les items 11 et 18, nous incitent à mentionner les résultats contradictoires ci-dessous. Ce sont en fait, les éléments parallèles (complémentaires) de la sous-échelle « stratégies d'enseignement ». Dans les items 11 (*J'estime pouvoir mobiliser les ressources pour concevoir de bonnes questions pour mes élèves*) et 18 (*J'estime pouvoir mobiliser les ressources pour utiliser des stratégies d'évaluation variées*) on mesure la compétence d'évaluation des futurs enseignants. Paradoxalement, l'un se présente comme item le plus coché alors que l'autre est tout à fait le contraire. Or, les assertions partagent presque la même

compétence, qui est « l'évaluation des élèves ». Ce résultat ne peut se traduire qu'en supposant que les futurs enseignants de FLE, ont un certain niveau de sentiment d'efficacité pour « poser de bonnes questions » mais ils ne se croient pas « capable de mettre en œuvre d'autres formes de l'évaluation » ou ils ne les connaissent pas.

D'une autre part, s'il on analyse de manière indépendante, les scores donnés aux items par valeurs croissantes/décroissantes les 5 items les plus cochés de l'ESEPE se présenterait comme suivant :

1<sup>er</sup> « *J'estime pouvoir mobiliser les ressources pour favoriser la créativité de mes élèves* » // l'engagement des élèves (l'item 12 ; valeur sommative est 220).

2<sup>e</sup> « *J'estime pouvoir mobiliser les ressources pour aider mes élèves à penser de façon critique* » // l'engagement des élèves (l'item 2 ; valeur sommative est 211).

3<sup>e</sup> « *J'estime pouvoir mobiliser les ressources pour rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves* » // la gestion de classe (item 5 ; valeur sommative est 203).

4<sup>e</sup> « *J'estime pouvoir mobiliser les ressources pour calmer un élève perturbateur ou bruyant.* » // la gestion de classe (item 15 ; valeur sommative est 202).

5<sup>e</sup> « *J'estime pouvoir mobiliser les ressources pour aider mes élèves à valoriser leur apprentissage* // l'engagement des élèves (l'item 9 ; valeur sommative est 196).

L'assertion qui manifeste un moindre sentiment d'efficacité est ostensiblement l'item 22 : « *J'estime pouvoir mobiliser les ressources pour assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école* (137). On peut expliquer le fait de deux manières possibles : (1) les participants ne considèrent pas les familles comme les partenaires à collaborer avec ; ou (2) ils ne se jugent pas apte à se mettre en contact et coopérer avec les familles, dans ce cas-là, c'est un manque de compétence.

Quant à notre deuxième variable indépendante, l'âge, on voit bien qu'il ne présente pas de différence significative au niveau des scores de l'ESEPE. La

moyenne d'âge des participants (n=34) est 24,52. Dans notre étude où la dispersion d'âge se manifeste entre 21 et 29, les scores inférieurs et supérieurs ne forment pas de variable à l'égard de l'âge des participants.

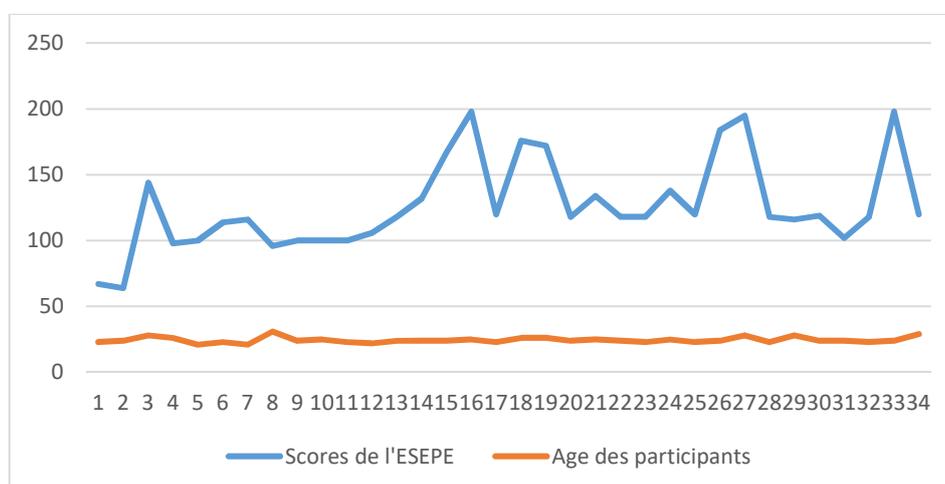


Figure 3. Les scores de l'ESEPE et l'âge des participants

La moyenne arithmétique des notes<sup>8</sup> (la réussite académique) est 2,49 (sur 4,00) et l'intervalle de variation est 1,65. Dans les analyses suivantes, la distinction portera sur trois catégories concernant les notes académiques :

- (1) les moyennes (des notes) faibles ( $\leq 2.15$ )
- (2) les moyennes (des notes) au niveau moyen (entre 2.16 et 2.71)
- (3) les moyennes (des notes) de haut niveau ( $\geq 2.72$ )

Cette distinction entre les échelles des notes est basée sur les paramètres de dispersion relative et s'est effectuée après avoir calculé l'écart-type (la déviation standard), la médiane des notes et la « dispersion relative à partir du coefficient de variation » (Grasland, 1998) (S est 0,3785 ; Méd. est 2,53 et le coefficient de variation 0,152)

<sup>8</sup> La note seuil pour être diplômé en Turquie est 2,00 (sur 4,00) pour les enseignants de FLE tout comme les autres disciplines au premier cycle (la formation initiale).

Vu les échelles de dispersion des moyennes des notes, nous avons constaté que les 7 des futurs enseignants de FLE (20,58 %) ont des moyennes faibles ; alors que la grande majorité de notre échantillon (55,88 %) fait partie des notes au niveau moyen et 8 participants (23,53 %) constituent le groupe à moyenne des notes élevées ( $\geq 2,72$ ).

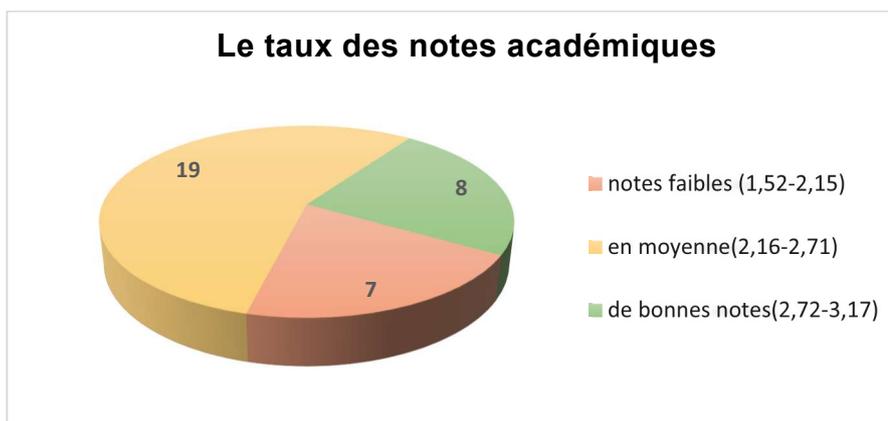


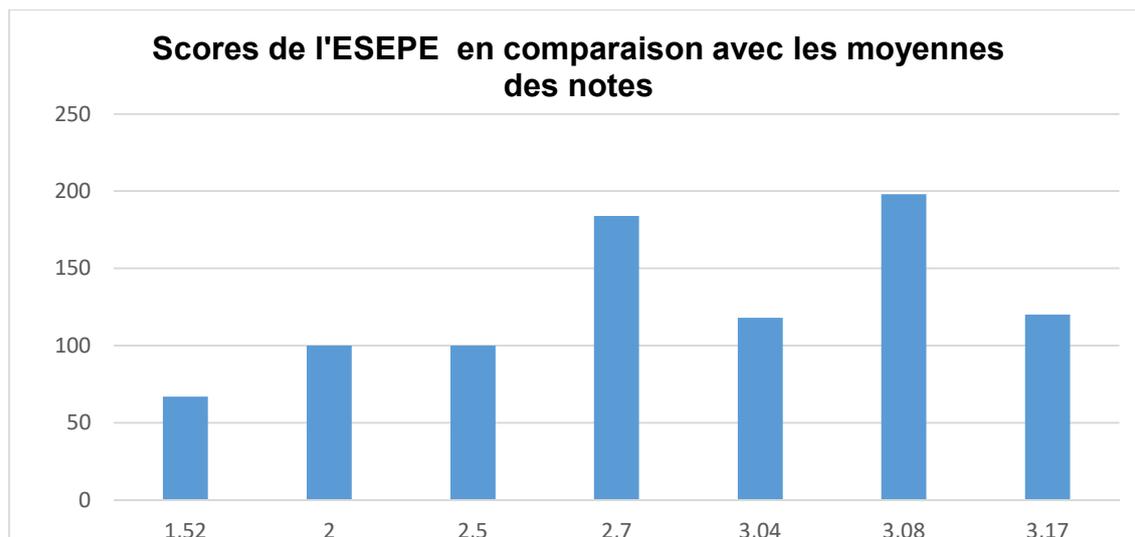
Figure 4. Le Taux des notes académiques

Tableau 10

Les moyennes des notes académiques

Catégories statistiques	Valeurs
La moyenne	2,49
La médiane	2,53
Le mode et sa fréquence	2,50 (f=7)
L'intervalle de dispersion	1,65
La valeur maximale	3,17
La valeur minimale	1,52
L'écart-type	0,3785
Le coefficient de variation	0,152

Les scores de l'ESEPE en comparaison avec la réussite académique (les moyennes cumulatives des notes de relevé) sont exposés dans la Figure 3.



*Figure 5.* Les scores de l'ESEPE comparés à la réussite académique des futurs enseignants

La comparaison des scores de l'ESEPE avec les intervalles cumulés des moyennes des notes académiques nous démontre à première vue une augmentation des scores de façon parallèle à la montée des moyennes des notes. Sauf les deux exceptions saillantes dans la moyenne des notes les plus élevées attirent notre intérêt : celui du participant à la note académique 3,04 et 3,17 (qui sont la première et la troisième des moyennes arithmétiques). Cela nous indique le fait qu'avoir de bonnes notes ne garantit pas forcément un sentiment d'efficacité personnelle pour enseigner le français. Le groupe qui représente le mode de l'échelle (2,50. f=7) et la grande majorité des participants qui sont en moyenne (55,88 %) ont des scores de l'ESEPE entre 100 et 198, le fait qui les rapproche à un niveau de sentiment d'efficacité entre le médiocre et la moyenne. Comme la médiane de l'échantillon a été constaté 2,53 dans l'analyse du test-t, nous avons fait recours à deux groupes déterminés selon la médiane : ceux dont les moyennes sont supérieures à 2,53 et ceux dont les moyennes sont inférieures à 2,53.

Le tableau suivant présente les valeurs cumulées selon les sous-échelles avec l'effectif des participants.

Tableau 11

Les réponses des participants pour l'ESEPE (n=34)

Les items / sous-échelles	pas du tout d'accord (1-2)		pas d'accord (3-4)		Neutre / Sans avis (5)		d'accord (6-7)		tout à fait d'accord (8-9)		X
	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	
Item 1 / engagement des élèves	2	5,88	5	14,70	12	35,29	10	29,41	5	14,70	5,323
Item 2 / engagement des élèves	4	11,76	1	2,94	8	23,53	10	29,41	11	32,35	6,205
Item 3 / gestion de classe	2	5,88	8	23,53	4	11,76	15	44,11	5	14,70	5,529
Item 4 / engagement des élèves	2	5,88	8	23,53	8	23,53	13	38,23	3	8,82	5,176
Item 5 / gestion de classe	5	14,70	-	-	7	20,58	12	35,29	10	29,41	5,970
Item 6 / engagement des élèves	-	-	9	26,47	10	29,41	14	41,17	1	2,94	5,264
Item 7 / stratégies d'enseignement	1	2,94	11	32,35	10	29,41	11	32,35	1	2,94	4,941
Item 8 / gestion de classe	-	-	7	20,58	14	41,17	9	26,47	4	11,76	5,182
Item 9 / engagement des élèves	2	5,88	1	2,94	13	38,23	14	41,17	4	11,76	5,764
Item 10 / stratégies d'enseignement	3	8,82	13	38,23	10	29,41	4	11,76	4	11,76	4,852
Item 11 / stratégies d'enseignement	-	-	6	17,64	18		6	17,64	4	11,76	5,441
Item 12 / engagement des élèves	-	-	1	2,94	11	32,35	12	35,29	10	29,41	6,470
Item 13 / gestion de classe	1	2,94	8	23,53	14	41,17	11	32,35	-	-	4,911
Item 14 / engagement des élèves	6	17,64	8	23,53	8	23,53	10	29,41	2	5,88	4,617
Item 15 / gestion de classe	-	-	11	32,35	10	29,41	11	32,35	2	5,88	5,941

Item 16 / gestion de classe	10	29,41	12	35,29	4	11,76	4	11,76	4	11,76	4,235
Item 17 / stratégies d'enseignement	-	-	10	29,41	11	32,35	13	38,23	-	-	5,088
Item 18 / stratégies d'enseignement	3	8,82	13	38,23	12	35,29	6	17,64	-	-	4,529
Item 19 / gestion de classe	5	14,70	-	-	7	20,58	12	35,29	10	29,41	5,970
Item 20 / stratégies d'enseignement	2	5,88	12	35,29	6	17,64	12	35,29	2	5,88	4,941
Item 21 / gestion de classe	-	-	10	29,41	6	17,64	4	11,76	14	41,17	5,794
Item 22 / engagement des élèves	4	11,76	17	50,00	10	29,41	1	2,94	2	5,88	4,029
Item 23 / stratégies d'enseignement	2	5,88	8	23,53	12	35,29	7	20,58	5	14,70	5,294
Item 24 / stratégies d'enseignement	4	11,76	10	29,41	4	11,76	16	47,06	-	-	4,911

Parmi les participants (n=34), 14,70 % des futurs enseignants de FLE, ont montré un sentiment d'efficacité très fort en disant « tout à fait d'accord » avec l'affirmation à l'item 1 : « *faire face aux élèves les plus difficiles* ». 29,41 % d'entre eux se sont expliqués par échelle « d'accord », le 35,29 % sont restés « sans avis », 14,70 % ont déclaré « pas d'accord » et le 5,88 % « pas du tout d'accord » (X=5,32).

32,35% des futurs enseignants de FLE, ont montré un sentiment d'efficacité très fort en disant « tout à fait d'accord » avec l'affirmation à l'item 2 : « *aider mes élèves à penser de façon critique.* ». 29,41 % d'entre eux se sont expliqués par échelle « d'accord », le 23,53% sont restés « sans avis », 2,94% ont déclaré « pas d'accord » et le 11,76% « pas du tout d'accord » (X=6,20).

14,70 % des futurs enseignants de FLE, ont montré un sentiment d'efficacité très fort en disant « tout à fait d'accord » avec l'affirmation à l'item 3 : « *contrôler les comportements perturbateurs en classe* ». 44,11% d'entre eux se sont expliqués

par échelle « d'accord », 11,76 % sont restés « sans avis », 23,53% ont déclaré « pas d'accord » et le 5,88 % « pas du tout d'accord » (X=5,52).

8,82% des ont montré un sentiment d'efficacité très fort en disant « tout à fait d'accord » avec l'affirmation à l'item 4 : « *motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire* ». 38,23 % d'entre eux se sont expliqués par échelle « d'accord », le 23,53 % sont restés « sans avis », 23,53% ont déclaré « pas d'accord » et 5,88 % « pas du tout d'accord » (X=5,17).

29,41% ont montré un sentiment d'efficacité très fort en disant « tout à fait d'accord » avec l'affirmation à l'item 5 : « *rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves* ». 35,29 % d'entre eux se sont expliqués par échelle « d'accord », -20,58 % sont restés « sans avis » et 14,70 % « pas du tout d'accord » (X= 5,97).

2,94 % des futurs enseignants de FLE, ont montré un sentiment d'efficacité très fort en disant « tout à fait d'accord » avec l'affirmation à l'item 6 : « *faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent bien s'en sortir à l'école.* ». 41,17% d'entre eux se sont expliqués par échelle « d'accord », 29,41 % sont restés « sans avis » et le 26,47 % ont déclaré « pas d'accord » (X=5,26).

Les 2,94 % ont montré un sentiment d'efficacité très fort en disant « tout à fait d'accord » avec l'affirmation à l'item 7 : « *répondre aux questions difficiles de mes élèves.* ». 32,35 % d'entre eux se sont expliqués par échelle « d'accord », le 29,41 % sont restés « sans avis », 32,35% ont déclaré « pas d'accord » et le 2,94% « pas du tout d'accord » (X=4,94).

11,76 % des futurs enseignants de FLE, ont montré un sentiment d'efficacité très fort en disant « tout à fait d'accord » avec l'affirmation à l'item 8 : « *établir des routines pour assurer le bon déroulement de mes activités* ». 26,47 % d'entre eux se sont expliqués par échelle « d'accord », 41,17 % sont restés « sans avis » et 20,58 % ont déclaré « pas d'accord » (X=5,18).

11,76 % des futurs enseignants, ont montré un sentiment d'efficacité très fort en disant « tout à fait d'accord » avec l'affirmation à l'item 9 : « *aider mes élèves à valoriser leur apprentissage* ». 41,17 % d'entre eux se sont expliqués par échelle « d'accord » ; 38,23 % sont restés « sans avis », 2,94 % ont déclaré « pas d'accord » et 5,88% « pas du tout d'accord » (X=5,76).

11,76 % d'entre eux, ont montré un sentiment d'efficacité très fort en disant « tout à fait d'accord » avec l'affirmation à l'item 10 : « *mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'enseignement que j'ai dispensé* ». 11,76% d'entre eux se sont expliqués par échelle « d'accord » ; 29,41 % sont restés « sans avis », le 38,23 % ont déclaré « pas d'accord » et 8,82 % « pas du tout d'accord » (X=4,85).

11,76 %, ont montré un sentiment d'efficacité très fort en disant « tout à fait d'accord » avec l'affirmation à l'item 11 : « *concevoir de bonnes questions pour mes élèves* ». 17,64 % d'entre eux se sont expliqués par échelle « d'accord » ; 52,94 % sont restés « sans avis », 17,64% ont déclaré « pas d'accord » (X=5,44).

29,41 % des futurs enseignants de FLE, ont montré un sentiment d'efficacité très fort en disant « tout à fait d'accord » avec l'affirmation à l'item 12 : « *favoriser la créativité de mes élèves* ». 35,29 % d'entre eux se sont expliqués par échelle « d'accord » ; 32,35 % sont restés « sans avis », 2,94 % ont déclaré « pas d'accord » (X=6,47).

Parmi les participants, aucun n'a montré un sentiment d'efficacité très fort en disant « tout à fait d'accord » avec l'affirmation à l'item 13 : « *faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie/travail de la classe* ». 32,35 % d'entre eux se sont expliqués par échelle « d'accord » ; 41,17 % sont restés « sans avis », 23,53% ont déclaré « pas d'accord » et 2,94 % « pas du tout d'accord » (X=4,91).

5,88 % des futurs enseignants de FLE, ont montré un sentiment d'efficacité très fort en disant « tout à fait d'accord » avec l'affirmation à l'item 14 : « *améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec* ». 29,41% d'entre eux se sont expliqués par échelle « d'accord » ; 23,53% sont restés « sans avis », 23,53% ont déclaré « pas d'accord » et 17,64% « pas du tout d'accord » (X=4,61).

5,88% des futurs enseignants de FLE, ont montré un sentiment d'efficacité très fort en disant « tout à fait d'accord » avec l'affirmation à l'item 15 : « *calmer un élève perturbateur ou bruyant* ». 32,35% d'entre eux se sont expliqués par échelle « d'accord » ; 29,41% sont restés « sans avis », 32,35% ont déclaré « pas d'accord » (X=5,94).

11,76%, ont montré un sentiment d'efficacité très fort en disant « tout à fait d'accord » avec l'affirmation à l'item 16 : « *établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne* ». 11,76% d'entre eux se sont expliqués par échelle « d'accord » ; 11,76% sont restés « sans avis », le 35,29% ont déclaré « pas d'accord » et 29,41% « pas du tout d'accord » (X=4,23).

Parmi les participants, aucun des futurs enseignants de FLE, n'a déclaré « tout à fait d'accord » avec l'affirmation à l'item 17 : « *ajuster mes leçons au niveau des élèves.* ». 38,23 % d'entre eux se sont expliqués par échelle « d'accord » ; 32,35% sont restés « sans avis » et 29,41% ont déclaré « pas d'accord » (X=5,08).

De même, aucun des futurs enseignants de FLE, n'a déclaré « tout à fait d'accord » avec l'affirmation l'item 18 : « *utiliser des stratégies d'évaluation variées* ». -17,64% d'entre eux se sont expliqués par échelle « d'accord » ; 35,29% sont restés « sans avis » et 38,23% ont déclaré « pas d'accord » et 8,82% « pas du tout d'accord » (X=4,52).

29,41% des futurs enseignants de FLE, ont montré un sentiment d'efficacité très fort en disant « tout à fait d'accord » avec l'affirmation à l'item 19 : « *éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une leçon* ». 35,29 % d'entre eux se sont expliqués par échelle « d'accord » ; 20,58 % sont restés « sans avis » 14,70% « pas du tout d'accord » (X=5,97).

Parmi les participants, 5,88%, ont montré un sentiment d'efficacité très fort en disant « tout à fait d'accord » avec l'affirmation à l'item 20 : « *proposer une explication alternative quand les élèves sont un peu perdus.* ». 35,29% d'entre eux se sont expliqués par échelle « d'accord » ; 17,64% sont restés « sans avis » et, 35,29% ont déclaré « pas d'accord » et 5,88% « pas du tout d'accord » (X=4,94).

41,17% ont montré un sentiment d'efficacité très fort en disant « tout à fait d'accord » avec l'affirmation à l'item 21 : « *répondre aux élèves qui me "testent".* ». 11,76% d'entre eux se sont expliqués par échelle « d'accord » ; 17,64% sont restés « sans avis » et 29,41% ont déclaré « pas d'accord » ( $X=5,79$ ).

5,88% des futurs enseignants, ont montré un sentiment d'efficacité très fort en disant « tout à fait d'accord » avec l'affirmation à l'item 22 : « *assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école.* ». 2,94% d'entre eux se sont expliqués par échelle « d'accord » ; 29,41% sont restés « sans avis » et 50,00% ont déclaré « pas d'accord » et 11,76% « pas du tout d'accord » ( $X=4,02$ ).

14,70% des futurs enseignants de FLE, ont montré un sentiment d'efficacité très fort en disant « tout à fait d'accord » avec l'affirmation à l'item 23 : « *mettre en œuvre des stratégies alternatives dans mes classes* ». 20,58% d'entre eux se sont expliqués par échelle « d'accord » ; 35,29% sont restés « sans avis », le 23,53% ont déclaré « pas d'accord », 5,88% « pas du tout d'accord » ( $X=5,29$ ).

Parmi les participants, aucun des futurs enseignants de FLE, n'a montré un sentiment d'efficacité très fort en disant « tout à fait d'accord » avec l'affirmation à l'item 24 : « *proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement compétents/avancés* ». 47,06% ont déclaré d'accord, 11,76% sont restés « sans avis », 29,41% ont déclaré « pas d'accord » et 11,76% « pas du tout d'accord » ( $X= 4,91$ ).

## **Résultats du test –t pour l'ESEPE**

Dans cette partie de notre thèse, nous voudrions exposer les résultats du test-t et interpréter les valeurs significatives. Nous visons ainsi, à accentuer les rapports entre les variables.

Deux analyses ont été mises en jeu pour comparer les « valeurs moyennes » ( $\bar{X}$ ) des groupes en ESEPE et pour examiner s'il existe des différences entre les groupes (valeur  $df$  à l'issue du test *Levene* et la valeur *Sig.2-tailed* représenté par  $p$ ). Dans ce cadre, la première analyse portait sur les différences

entre ceux qui ont les basses moyennes (la moyenne des notes <2,53), et ceux dont la réussite est au niveau élevé (la moyenne >2,53) en ce qui concerne les scores de l'ESEPE. Les résultats sont indiqués dans le tableau suivant :

Tableau 12

*Résultats du test-t pour la différence du niveau dans le SEP des futurs enseignants de FLE par rapport à la réussite académique*

Réussite académique	N	$\bar{X}$	S	df	t	p
Groupe I (<2,53)	17	94,640	14,3000			
Groupe II (>2,53)	17	158,529	20,0424	22	1,93	.020

D'après les résultats observables dans le tableau 12, nous pouvons déterminer que les scores de deux groupes différents selon les moyennes académiques démontrent une différence significative en ce qui concerne le niveau de sentiment d'efficacité personnelle ( $t_{(22)}=1,93$ ,  $p<.05$ ). Le groupe II (dont les moyennes sont >2,53) ont une moyenne plus haute dans les scores de l'ESEPE que le groupe I.

La deuxième analyse porte sur les différences entre ceux qui ont les attitudes positives et ceux qui ont des attitudes négatives vis-à-vis du programme d'études en lien avec les scores de l'ESEPE. Comme cette catégorie de donnée sera exposée après avoir analysé le questionnaire d'attitude (QAPFLE), les résultats du test-t suivront la fin des analyses de cette partie.

### **Résultats du QAPFLE**

En analysant notre deuxième instrument, le « Questionnaire d'attitudes envers le programme de formation initiale des futurs enseignants de FLE » (QAPFLE), nous avons constaté que les réponses données à quelques items présentaient des « paires de groupes dépendants » à travers les différences significatives. Contrairement aux variables dépendantes et indépendantes, de ces facteurs distinctifs, ont découlé des résultats des analyses. Nous allons les énumérer et en discuter sous le titre comme « Les modérateurs de la recherche et les rapports corrélatifs » (p.96)

Dans cette partie de notre thèse, nous allons entamer les items (interrogatifs et assertifs) un par un par ordre du questionnaire et analyser les réponses des participants (n=34). Le premier item de l'échelle : « participer aux examens reconnus dans les systèmes national et international » se manifeste, dans ce cadre, une variable secondaire (et dépendante) à partir de laquelle nous observons deux groupes divergents dans les réponses : Ceux qui disent *oui* et ceux qui disent *non*. Nous allons comparer le rapport de corrélation de ces groupes avec nos variables dépendantes telles que les scores de l'ESEPE (Echelle de Sentiment d'Efficacité des (futurs) enseignants), ou la moyenne du relevé des notes académiques, l'attitude envers le programme, à la page 92. Dans les paragraphes ci-dessous, nous présentons les résultats du QAPFLE suivant l'ordre des items.

Item 1 : *Avez-vous déjà passé un examen national / international qui mesure vos compétences en français pendant vos études de licence ? Si vous dites non, citez la raison, s'il vous plait.*

Les réponses des futurs enseignants de FLE (n=34) qui disent *oui* (f=5) ne recouvrent que les 14.70% de notre échantillon.

Tableau 13

*Le taux des réponses pour « oui » et « non » dans l'item 1*

Les réponses (n=34) pour Item 1	Effectif (f=)	Pourcentage (%)
<i>Oui</i>	5	14.70%
<i>Non</i>	29	85.30%

85.30 % des participants (f=29) déclarent qu'ils n'ont passé aucun examen pour tester leur niveau de français. Les réponses de ceux qui disent « non » se dispersent selon les déclarations des participants citées ci-dessous :

Tableau 14  
*La catégorisation des déclarations pour « non »*

Les déclarations catégorisées	Effectif (f=)	Pourcentage (%)
<i>j'ai à peine confiance en mes compétences linguistiques en français</i>	9	26.47
<i>Je ne le crois pas « nécessaire » pour le moment</i>	9	26.47
<i>Je veux passer un examen de langue « en anglais ».</i>	6	17.64
<i>Je vais essayer ma chance l'année prochaine</i>	2	5.88
<i>pas d'opinion /il n'y a pas de raison précise</i>	3	8.82
	29	85.30 %

Item 2 : *Je pense que le programme de formation (de licence) dans lequel j'étudie, fournit tous les moyens pour se perfectionner en français.*

C'est une phrase assertive d'opinion du type Likert pour laquelle les participants devaient cocher l'une des grades entre :

- Complètement contre (2 réponses)
- Partiellement d'accord (8 réponses)
- Plutôt d'accord (16 réponses)
- Tout à fait d'accord (8 réponses)

Item 3 : *Je crois que le programme de formation (de licence) dans lequel j'étudie contribue au développement de mes compétences communicatives en français.*

- Complètement contre (7 réponses)
- Partiellement d'accord (17 réponses)
- Plutôt d'accord (5 réponses)
- Tout à fait d'accord (5 réponses)

Dans les items 2 et 3, la grande majorité des participants (24/34) ont la perception que le programme a été conçu pour améliorer, même pour perfectionner le niveau de français ; le fait est qu'ils ne croient pas au développement de leurs compétences orales et communicative en français.

Item 4 : *Je pense que le programme de formation dans lequel j'étudie exerce un rôle positif dans l'accroissement de mon intérêt et ambition pour la profession d'enseignant.*

- Complètement contre (4 réponses)
- Partiellement d'accord (5 réponses)
- Plutôt d'accord (20 réponses)
- Tout à fait d'accord (5 réponses)

Item 5 : *Le programme de formation dans lequel j'étudie contient certain(s) cours que je peux juger « inutile(s) » en pratiquant le métier d'enseignant.*

- Complètement contre (3 réponses)
- Partiellement d'accord (8 réponses)
- Plutôt d'accord (18 réponses)
- Tout à fait d'accord (5 réponses)

Item 6 : *Malheureusement, le programme de formation dans lequel j'étudie ne contient pas certain(s) cours alors que je les estimerais « utile(s) et nécessaire(s) » en pratiquant le métier d'enseignant.*

- Complètement contre (5 réponses)
- Partiellement d'accord (11 réponses)
- Plutôt d'accord (16 réponses)
- Tout à fait d'accord (2 réponses)

Plus de la moitié de notre échantillon (18/34) ont tendance à identifier le programme « incomplet » selon les réponses données à l'item 6.

L'Item 7 est une assertion découpée, les futurs enseignants de FLE ont les choix suivants pour compléter cette assertion.

Item 7 : *Il y a certains cours dans le programme que je n'aimerais sincèrement pas suivre. L'effectif de ces cours ...*

- aucun cours (1 réponse)
- ne fait que 1, 2 cours (8 réponses)
- est 3 ou 4 (19 réponses)
- est supérieur à 5 (6 réponses)

L'item 7 est en effet fabriqué pour mesurer les attitudes négatives des participants en ce qui concerne les cours « obligatoires » du programme. Notre deuxième motivation ici est de vérifier la fiabilité des réponses à ce sujet, car il s'agit d'un autre duplicata dans la matrice d'évaluation, notre troisième instrument, et nous allons comparer les résultats des deux items qui sont en effet identiques. La seule nuance est que nous avons demandé aux participants de citer les noms de ces cours.

Item 8 : *L'effectif des cours que j'aurais aimé avoir dans mon programme mais est....*

- Aucun cours (4 réponses)
- 1-2 cours (13 réponses)
- 3-4 cours (15 réponses)
- 5 cours ou supérieur à 5 (2 réponses)

De manière symétrique, l'item 8 est conçu pour observer s'il existe des attitudes négatives envers le programme pour le juger « incomplet ». Cette fois, la question est posée indirectement pour en tirer les cours (*que le programme ne proposait pas*) que les étudiants peuvent juger « nécessaire » ou « utile » et nous pouvons en déduire qu'ils peuvent désirer les choisir sur la liste des cours électifs.

Item 9 : *J'aurais aimé avoir plus de cours de « techniques d'enseignement », et plus d'heures consacrées aux pratiques afin d'avoir plus de sentiment d'efficacité avant de partir en stage.*

Afin de pouvoir examiner la variance de cet item de manière à déterminer la séparation des opinions avec une certitude, nous avons proposé une échelle de quatre degrés allant de l'« opposition » vers l'« assentiment » par les choix ci-dessous :

- Complètement contre (8 réponses)
- Pas vraiment d'accord (3 réponses)
- Plutôt d'accord (18 réponses)
- Tout à fait d'accord (5 réponses)

Item 10 : *Je crois que notre programme de licence est centré sur les (besoins des) étudiants.*

- Oui : 16 réponses
- Non : 14 réponses
- Indifférent /sans opinion : 4 réponses

Item 11 : *Je crois que notre programme est structuré de prime abord pour s'améliorer en français.*

- Oui : 21 réponses
- Non : 8 réponses
- Indifférent /sans opinion : 5 réponses

Item 12 : *Je trouve mon programme multidimensionnel du point de vue académique et professionnel ; je crois qu'il nous encourage à nous orienter vers les études interdisciplinaires ainsi qu'à penser à exercer autres métiers.*

- Oui : 9 réponses
- Non : 18 réponses
- Indifférent /sans opinion : 7 réponses

Item 13 : *Les heures totales des cours de « traduction » dans le programme sont ...*

- ⊖ Insuffisantes : 15 réponses
- ⊖ suffisantes : 19 réponses
- ⊖ trop : pas de réponse

Item 14 : *Les heures totales des cours de « littérature » dans le programme sont...*

- ⊖ Insuffisantes : pas de réponse
- ⊖ suffisantes : 15 réponses
- ⊖ trop : 19 réponses

Item 15 : *D'après vous, quelle(s) constatation(s) reflète(nt) le mieux la situation actuelle du programme ? (Vous pouvez cocher plusieurs choix)*

- a) Je pense que la conception du programme que nous étudions, est conçu en tenant compte des modèles et des tendances d'aujourd'hui pour la formation des enseignants de langue et interprété en fonction des besoins de notre pays.
- b) Je pense que la conception du programme que nous étudions ne consiste qu'en tendances et modèles internationaux ; les besoins et le contexte pédagogique de notre pays ont été négligés
- c) Je pense que le programme que nous étudions, n'a été conçu qu'en concordance avec les branches et les domaines de recherche du corps académique de notre département.
- d) Je pense que notre programme de licence a été conçu de manière à combler les lacunes et attentes des futurs enseignants de français ; le programme peut leur fournir les compétences professionnelles et académiques dont ils ont besoin.
- e) Je pense que notre programme de licence n'a pas été élaboré uniquement pour former de bons enseignants de français mais aussi afin de préparer les étudiants de manière professionnelle pour les exigences dans d'autres secteurs.

Item 16 : *Choisissez l'une des affirmations suivantes en tenant compte des heures totales des cours dans le programme :*

- ✓ J'aimerais avoir plus d'heures pour les pratiques des modules « expérience d'école » et « pratiques d'enseignement » (stages de la

dernière année) ou bien, ces cours pourraient également figurer en troisième année.

- ✓ Les heures de pratiques dans les écoles sont suffisantes mais, moi, j'aimerais avoir plus d'heures consacrées aux micro-cours à la fac pour avoir de l'expérience davantage avant de partir en stage.
  
- ✓ Je les estime « suffisants ».

Dans l'item 16, 14 participants pensent que les heures consacrées à la pratique d'enseignement sont « suffisantes » alors que 15 stagiaires demandent des heures supplémentaires dans le programme pour les cours de pratiques avant de partir en stage (micro-cours, techniques d'enseignement, l'enseignement précoce du français), et 5 d'eux jugent que les heures des stages (pratiques d'enseignement aux écoles) sont insuffisantes.

Item 17 : *Les cours qui m'encouragent le plus durant mes études sont...*

Cet item du questionnaire, a pour but de relever les cours qui ont exercé une influence positive sur la motivation des étudiants (des futurs enseignants de français). En fait, nous avons posé une question ouverte aux participants et nous leur avons expliqué qu'il est possible de préciser plusieurs cours. Les fréquences exposées dans le tableau 16 n'ont pas de rapport avec le nombre de participants, le fait est directement lié aux citations des noms des cours. Le 5,88% des participants (n=2/34) n'y ont pas répondu, tandis que 20,58% (n=7/34) n'ont précisé que trois cours en commun : « *Expérience d'école* », « *Pratiques d'enseignement* » et « *Techniques d'enseignement (cours en pratique ou l'on fait des micro-cours)* ». 73,53% des participants (n=25) ont indiqué quatre ou plus de quatre cours. Parmi ces derniers, les 13 participants (plus de la moitié du groupe) ont indiqué tous les cours qui figurent dans le tableau suivant. La fréquence des réponses les plus citées sont indiquées dans le tableau 14.

Tableau 15

*Fréquence et pourcentage des réponses*

Tous les cours cités dans les réponses	(f)	%
FDÖ 413 Expérience d'école	31	91,17
FDÖ 414 Pratiques de classes	29	85,29
EBB 147 Introduction aux sciences de l'éducation (en turc)	28	82,35
EBB 148 Psychologie en pédagogie (en turc)	28	82,35
FDÖ 320 Techniques d'enseignement (pratiques micro-cours)	27	79,41
FDÖ 317 Enseignement précoce du FLE	26	76,47
FDÖ 234 Elaboration des matériels didactique en FLE	24	70,58
FDÖ 391 Services publiques (en turc)	23	67,64
FDO 129 Expression (production) Orale I	23	67,64
FDO 130 Expression (production) Orale II	22	64,70
FDÖ 323 Traduction (version)	22	64,70
FDÖ 324 Traduction (Thème)	17	50,00
EBB 279 Méthodes et principes d'enseignement (en turc)	17	50,00
FDÖ 230 Approches en didactique du FLE II	16	47,06
Citation des Cours	333	
Cour en français (10 cours)	237 citations	71,18
Cour en turc (4 cours)	96 citations	28,82

Comme nous comprenons du tableau ci-dessus, 71,18 % des cours cités sont des cours en français (f=237/333) alors que les cours en turc représentent 28,82 % des cours qualifiés comme « encourageant » au cours des huit semestres de la formation initiale. La valeur *mode* de cette analyse est clairement « Expérience d'école » (f=31).

*Les items 18 et 19* : (18) Les points forts de mon programme de licence sont ...

(19) Les points faibles de mon programme de licence sont ...

Dans le cadre des données qualitatives des items 18-19, nous avons demandé aux participants de se limiter à une « évaluation destinée au contenu des cours du programme » et de ne pas évaluer les professeurs formateurs ni les conditions physiques de l'environnement ni les défis liés au plan administratif de l'université. Ensuite, nous avons eu recours à une analyse de contenu au niveau lexico-sémantique.

Les réponses ouvertes dans ces items, nous ont permis d'élaborer une liste des adjectifs qualificatifs, à partir des remarques qui sont tantôt employés dans un énoncé, tantôt par une énumération successive. Si l'on observe les données brutes de ces items, on verra l'utilisation de ces marqueurs de qualification comme par exemple :

- ✓ « Le programme encourage à étudier,.....Ces cours nous donnent envie d'exercer le métier..., les activités sont ludiques..., les étudiants sont participatifs et actifs pendant le déroulement des cours..., j'aime la partie de recherche dans certains cours....., on trouve une ambiance de la culture française... , on témoigne que la priorité est donnée à la production/expression orale dans plusieurs cours....les pratiques et les présentations nous préparent à la vraie expérience en salle de classe,...nous avons un professeur natif français,...il (le programme) favorise nos compétences linguistiques en français,...enrichissant, .....le programme exige la créativité, les activités sont en fonction des approches communicatives, etc., »
- ✓ « Le statut obligatoire de certains cours nous empêche de faire le choix..., le contenu théorique est lourd et difficile à suivre.....,avec le grand taux des cours obligatoires, il est presque impossible de profiter des autres langues vivantes offertes de façon optionnelles pour toute l'université...., certains cours sont tellement ennuyants...,il y a répétition du même vocabulaire dans plusieurs cours..., les objectifs semblent pareils dans certains cours,...même s'il y a deux cours d'informatiques, il

n'y pas de lien dans ces cours avec la didactique du FLE....., la structure du programme n'est pas souple, les cours sont plutôt théoriques,

À partir de ces qualifications dans les items 18 et 19, nous nous permettons d'exposer dans le tableau suivant, les adjectifs pour accentuer les points forts et faibles du contenu programme du point de vue des étudiants :

Tableau 16

*Les points forts et faibles du programme*

Les points forts	Les points faibles
1. Motivant	1. imposant,
2. donne envie pour l'exercice du métier	2. lourd et difficile,
3. ludique,	3. ennuyant (certains cours <sup>9</sup> )
4. animant, participatif	4. répétitif,
5. créatif,	5. limitant,
6. culturel,	6. inefficace pour former des
7. didactique,	liens entre les cours,
8. satisfaisant, enrichissant,	7. théorique
9. actuel,	
10. progressive,	
11. Stimulant.	

Dans les questions à réponses ouvertes, nous avons constaté que les réponses - malgré la consigne - contenaient des évaluations orientées vers les professeurs formateurs notamment lorsque les participants n'arrivent pas à faire la distinction entre la manière de déroulement d'un tel cours et la façon dont un professeur entame ce cours en question. Il va sans dire que les réponses contenaient parfois des critiques lorsqu'il s'agit d'une *attitude négative* (peut-être un préjugé) envers le professeur. Encore faut-il noter que ces réponses ouvertes sont parfois formulées sous forme de lettre de demande réclamant des modifications sans motif raisonnable ; nous avons dû éliminer toutes les réponses de ce type d'évaluation. Pour une conclusion sommative des analyses des items 18-19, nous pouvons dire que 55,88 % (19 participants sur 34) des réponses reflètent des

<sup>9</sup> L'expression de "certains cours", appartient aux participants.

*attitudes positives* et %35,28 (12 participants) reflètent des *attitudes négatives* envers le programme de licence. Trois participants (%8,82) n'ont pas répondu à ces items.

Dans la partie finale du QAPFLE, nous avons demandé délibérément aux futurs enseignants de français d'évaluer leur programme sans limite de mots, sans consigne pour ne pas les orienter. Nous leur avons demandé de présenter toutes leurs remarques à propos du programme. Presque la moitié des répondeurs, ont rédigé des remarques assez longues, et les autres ont passé cette partie sans détail, en répétant les réponses qu'ils avaient données dans les items 18-19.

Dans cette analyse (des remarques, des opinions personnels), il s'agit de dizaines de paragraphes à examiner. Afin de pouvoir faire le bilan des mots communs utilisés par les participants, pour compter les fréquences, et fournir des concepts clés de leurs remarques libres, nous avons suivi une démarche d'analyse sur le logiciel MaxQda (version 12, 2015). Pour catégoriser et classifier les réponses. À l'aide de ce programme, nous avons suivi les procédés suivants<sup>10</sup> :

- (1) scanner les données avec le scanneur de code – matrice ;
- (2) catégoriser des groupes au même échelon;
- (3) transformer les codes en variable s'il y en a une qui émerge.

Selon les résultats des analyses qualitatives, nous avons constaté que :

- Il est possible à la première phase, de catégoriser les données sous quatre axes : (1) Les mots/énoncés pour évaluer le *cas actuel du programme* ; (2) les mots/énoncés pour évaluer les expériences passées (des participants) en ce qui concerne les cours/le programme ; (3) les expressions de « demandes » liées plutôt aux règlements de licence de l'université ou du YÖK; (4) les mots/énoncés pour évaluer les professeurs (universitaires) du département.

---

<sup>10</sup> Comme nos données sont récupérées des instruments en turc, nous les avons analysées sur la version turque du programme et nous avons traduit les résultats en français en écrivant cette partie de l'étude.

Comme cette partie de notre étude envisage d'analyser les attitudes des futurs enseignants de FLE envers le programme de licence, nous allons négliger les réponses liées aux catégories 3 et 4. Ces données hors du sujet peuvent être abordées dans des recherches ultérieures. Toutefois, comme nous étudions la formation des enseignants de langues étrangères après le PB, certaines de ces demandes nous intéressent. Dans cette lignée, il est possible de souligner les *demandes orientées vers les cours électifs de la discipline* (58,82 % des participants) et des cours optionnels pour la culture générale (70,58 % des participants); *les demandes de bourses/de projets, hors des quotas d'Erasmus*, pour occasionner la mobilité internationale en faveur des étudiants dans les départements de langues étrangères (35,29 % des participants) ; la *diminution du nombre des cours mais l'augmentation des crédits, l'usage plus fréquent des TICE (par les corps académique) dans les cours*. Ils expriment ce fait en accentuant la duplication des contenus dans « certains cours<sup>11</sup> » (20,58 % des participants).

A titre d'exemple des données qualitatives, la partie finale des résultats obtenus du QAPFLE, (« remarques libres »), nous présentons les deux réponses ouvertes. La première, fait partie des attitudes positives, et l'autre est un exemple d'attitude négative. Nous devons rappeler que nous avons dû les traduire en français car les réponses originelles étaient en langue source des instruments (turc) et nous n'avons pas tranché les expressions soi-disant *sévères*.

#### Exemple 1 : les remarques d'un(e) participant(e) à l'attitude positive

*« En fait, j'ai obtenu mon diplôme avec beaucoup de satisfaction, mais au cours de mes études, j'aurais vraiment aimé avoir des cours optionnels en français, en langues modernes ainsi qu'en turc. Surtout les cours des sciences de l'éducation ont été toujours motivants et intéressants. Moi, personnellement, j'ai toujours aimé les cours de langue dans le département mais je ne dirais pas la même chose pour les cours littéraires. Les cours proposés sont suivis comme des cours obligatoires même s'ils ont un statut facultatif. Par exemple, lorsque vous*

---

<sup>11</sup> L'expression de "certains cours", c'est la déclaration des participants

échouez au cours de « Poésie », ou de « Sémantique » qui sont à la dernière année du programme, vous n'avez pas la chance d'obtenir un diplôme de professeur de français, ce qui n'est pas juste à mon avis...

*Je pense également que ce programme est toutefois motivant, enrichissant, et contribue à l'amélioration du français - bien sûr, cela dépend de l'intérêt et des efforts personnels, et il apporte des privilèges dans des domaines autres que l'enseignement. En fait, le programme n'est pas difficile mais il existe des formateurs qui rendent les cours difficiles. Mais on devient plus clair voyant sur le programme et rendre compte qu'il faut profiter du programme au mieux juste en arrivant à la dernière année, même au dernier semestre ».*

#### Exemple 2 : les remarques d'un(e) participant(e) à l'attitude négative

*« En général, je ne suis pas du tout satisfait du programme de licence. Les cours et la manière dont ils sont enseignés demeurent trop académiques. Parfois je me trouve en me demandant, si je peux vraiment devenir apte à enseigner le français. D'autre part, probablement on ne deviendra pas de prof de FLE – si l'on a de la chance, on peut devenir prof d'anglais un jour. Le seul avantage est que nous obtenons un diplôme d'enseignement lors de la remise des diplômes mais de toute façon, pas de nomination pour les professeurs de français dans les écoles (publiques). Les opportunités d'Erasmus sont très agréables, mais cela n'a aucun sens en voyant si peu de quotas. Je pense que nos moyennes académiques sont généralement faibles. Il est très triste que nous soyons en mesure d'augmenter nos moyennes seulement avec les cours d'éducation en turc et des cours électifs généraux. Bien sûr, l'une des causes de cet effet est que notre niveau de français n'atteigne jamais le niveau ciblé durant ces 4 ans d'études et nous n'arrivons jamais à nous exprimer en français. Les cours importants sont des cours littéraires qui exercent un grand effet sur la moyenne des notes. Même si on comprend les textes, on ne peut pas répondre avec un français lisible et compréhensible. Ou encore, d'après moi, la plupart des cours sont plein de savoirs techniques et je les crois destinés au niveau de master ».*

Avant de passer à la partie finale de ce chapitre, la comparaison des programmes dans de différents pays, nous voudrions présenter les résultats selon

les variables indépendantes du QAPFLE dans les pages suivantes. Ensuite nous tenons à présenter une synthèse des variables et finalement présenter les résultats de la matrice (le dernier instrument de collecte des données).

Tout d'abord, nous allons faire la remarque sur la dimension discutable dans les échelles d'attitudes à propos de la notion de *fiabilité*. « Contrairement aux entretiens, dans lesquels un agent recenseur pose les questions directement, les questionnaires consistent en formulaires qui sont remplis par les déclarants seuls » (Baumard, et Ibert, 2003 in Guillemette, et Berthiaume, 2015). Dans cette lignée, comme chercheur, nous avons demandé aux participants de manière forte et accentué avec insistance pour chaque reprise du questionnaire, la garde du point de vue objectif et la nécessité des réponses sincères. Comme presque tous les questionnaires d'attitude/d'opinion, notre questionnaire contient des assertions, disons « subjectivantes ». C'est-à-dire, même si les items du questionnaire visent une certaine *fiabilité* et *validité* selon les critères de « recueil des données qualitatives » (Bauer, 2000 in Guillemette, et Berthiaume, 2015), lorsqu'il s'agit des sciences sociales et la dimension multifactorielle des participants (état psychologique, attentes pragmatiques, troubles de l'humeur au quotidien, etc.), il est inévitable pour le chercheur d'y repérer les réponses (ou jugements) subjectives.

Autrement dit, comme tout chercheur dans les analyses qualitatives, nous avons essayé de poser les assertions assez « subjectivantes » et demandé aux participants de répondre de manière « objective » durant les applications des formulaires, nous avons repéré des réponses qui sont en effet, plutôt, subjectivantes. Les items 10, 11 et 17, sont bien illustratifs pour ce fait, alors que les items 18 et 19 sont d'ailleurs subjectifs par leur nature en demandant aux participants de « qualifier le programme avec les *adjectifs* ». En définitive, il est toujours ouvert à discuter l'existence des facteurs autre que « le programme ou le contenu des cours » dans les items 17 (*Les cours qui me motivent le plus durant mes études sont ...*). Cela est inévitablement discutable si les participants ont bien évalué la notion « motivation », ou s'ils ont élu simplement les cours les plus « faciles » d'après eux, ou bien les cours en turc dans lesquels ils estiment s'exprimer mieux ou encore s'ils ont tenu compte des formateurs qui donnent ces cours et évalué la notion de *motivation* justement à partir de la notion de *sympathie*. Encore,

dans l'item 11, par exemple (*Je pense que notre programme est structuré de prime abord pour s'améliorer en français*) même si l'assertion « *le programme est structuré de prime abord pour s'améliorer en français* » est assez *objective* car le nombre et l'ampleur des cours de français est connu par tous les participants, la formule d'opinion « Je pense que » aboutit à une assertion subjective (positive ou négative avec l'affirmation *oui* ou *non*). C'est d'ailleurs, de cette caractéristique des questionnaires, que nous les appelons « échelle d'attitude ».

### **Résultats selon les variables indépendantes du QAPFLE.**

D'après nos analyses, la variable indépendante de sexe ne présente pas de différence significative ( $p=.280$  ;  $p>.05$ ) dans les deux variables dépendantes mesurées : les attitudes positives, et les attitudes négatives envers le programme.

La variable indépendante d'âge n'exerce pas de rôle significatif sur la causalité des variables dépendantes mesurées : les attitudes positives, et les attitudes négatives envers le programme. ( $p=.788$  ;  $p >.05$ ) .

La variable indépendante « acquisition du français » ne présente non plus une différence significative ( $p=.580$  ;  $p>.05$ ) dans les attitudes positives ou négatives envers le programme.

Seule concernant notre dernière variable, la moyenne arithmétique dans les relevés des notes, se manifeste une variable significative sur les attitudes ( $p= .008$  ;  $p< .05$ ). Le test de corrélation Pearson a été appliqué pour vérifier cette variable. Une corrélation positive est trouvée entre le niveau d'échec et le niveau des attitudes négatives. Cependant, une corrélation ne peut s'expliquer entre les niveaux des attitudes positives et la réussite des futurs enseignants de FLE.

Il s'agit également des questions/assertions (qui se trouvent sur le même formulaire ou sur l'instrument de la recherche) dont les réponses se complètent afin d'arriver à une interprétation plus fiable et cohérente. Ainsi, il est possible de parler des résultats complémentaires. Comme par exemple, les réponses obtenues pour les questions 5 et 7; 2 et 11 ou comme par exemple la question 7 du questionnaire et l'item 14 de la matrice du programme. Nous y avons trouvé des réponses qui

nous entraînent à une interprétation argumentative sur le contenu du programme au niveau des cours « défavorables ». La signification au-delà des chiffres obtenus par le biais de ces questions ne peut se faire qu'en lisant les réponses ouvertes qui constituent des paires de jugements, d'opinion et donc des attitudes. Comme par exemple, une attitude négative envers certains cours va de pair avec une attitude négative envers le coefficient (des notes engendrées par les crédits ECTS) et le statut (obligatoire vs électif) de ce cours au programme.

En conséquence, nos analyses nous font remarquer que 55,88 % des attitudes (n=19) sont plutôt positives vis à vis le programme de licence des futurs enseignants de FLE à l'Université Hacettepe. Le 8,82 % des participants (n=3) démontrent des attitudes neutres (ni positive ni négative) alors que les 12 participants (35,29 %) ont des attitudes plutôt négatives. Dans le tableau suivant figure les différentes variables croisées :

Tableau 17

*QUAPFLE et comparaison avec les résultats des variables*

Participants	L1 (Age)	L2 (années d'expérience avec le français)	L3(La moyenne arithmétique des notes sur 4.00)	Scores de l'ESEPE	Les Attitudes, plutôt ...	Désir pour travailler comme enseignant de FLE
A1	23	5	1,52	67	neutre	Non
A2	24	6	2,80	64	neutre	Non
A3	28	28	2,18	144	négative	Oui
A4	26	6	1,54	98	négative	Non
A5	21	20	2,86	100	positive	Oui
A6	23	5	2,64	114	positive	Non
A7	21	18	3,08	116	positive	Oui
A8	31	6	2,50	96	positive	oui
A9	24	6	2,50	100	positive	Oui
A10	25	6	1,98	100	négative	Non
A11	23	5	2,15	100	positive	Non
A12	22	5	2,00	106	négative	Non
A13	24	5	2,52	118	positive	Oui
A14	24	6	2,52	132	positive	Oui
A15	24	7	2,64	167	positive	Oui

A16	25	7	3,04	198	positive	Oui
A17	23	5	2,50	120	positive	Oui
A18	26	7	2,50	176	négative	Oui
A19	26	8	2,15	172	négative	Oui
A20	24	6	2,54	118	positive	Oui
A21	25	5	2,50	134	positive	Oui
A22	24	6	2,50	118	négative	Oui
A23	23	5	2,54	118	Neutre	Oui
A24	25	25	3,17	138	positive	Oui
A25	23	5	2,68	120	positive	Oui
A26	24	7	2,50	184	positive	Oui
A27	28	9	2,86	195	négative	Oui
A28	23	5	2,68	118	positive	Oui
B1	28	5	2,70	116	positive	Non
B2	24	5	2,68	119	négative	Oui
B3	24	6	1,98	102	négative	Non
B4	23	5	2,72	118	négative	Oui
B5	24	6		198	positive	
			2,58			Oui
B6	29	8	2,72	120	négative	Oui

Nous allons discuter ces données et les rapports corrélacionnels dans la partie finale de *discussions*.

### **Les Résultats de la matrice d'évaluation pour les acquis du programme de formation initiale**

Notre dernier instrument de recherche est une matrice, pareille à celles qui ont été élaborées par les départements dès le début du processus de Bologne. La seule différence est que cette évaluation s'effectue par les étudiants (les participants de la recherche). Pour chaque cours au programme, nous avons comparé les points donnés en fonction des acquis gagnés avec le pointage du département qui est présent dans le page web de l'université. Pour ce faire, nous avons mené seulement une démarche quantitative et essayer de déterminer pour chaque compétence (acquis de formation, il y en a 12) désignée dans le catalogue des cours du programme, la valeur qu'accordent les participants. Contenant les données à la fois numériques et catégoriques, il s'agit d'une évaluation du type Likert où l'on s'exprime avec les chiffres <sup>12</sup> pour décrire l'apport de chaque cours existant au plan de 8 semestres du premier cycle, aux acquis de la formation du programme. Ces

<sup>12</sup> Les participants ont marqué du 1 au 9 pour exprimer la contribution du cours ; ils ont donné « zero » si le cours n'a rien avoir avec l'acquis en question.

acquis sont déterminés par le corps académique du département durant les travaux de PB en Turquie. Ci-dessous, nous présentons les cours les plus cités comme « contribue le plus » aux acquis de la formation (compétences visées) du programme.

Pour le 1<sup>e</sup> acquis : *L'étudiant maîtrise la langue française de façon à l'utiliser dans toute situation de communication.*

Les cours qui renvoient aux valeurs les plus hautes sont, *l'expression orale, l'expression écrite, la compréhension écrite, la grammaire (I-II-III), les compétences de communication en FLE.*

Pour le 2<sup>e</sup> acquis : *L'étudiant suit les développements nationaux et internationaux dans le domaine de l'enseignement du français*

Les cours qui renvoient aux valeurs les plus hautes sont, *les techniques d'enseignement, les méthodologies et les approches en didactique du FLE.*

Pour le 3<sup>e</sup> acquis : L'étudiant connaît l'évolution des méthodologies et les met en œuvre en fonction de leurs apports dans le domaine de l'enseignement du FLE.

Les cours qui renvoient aux valeurs les plus hautes sont, *les méthodologies et les approches en didactique du FLE et les techniques d'enseignement*

Pour le 4<sup>e</sup> acquis : L'étudiant a une connaissance de la culture et de la littérature françaises.

Les cours qui renvoient aux valeurs les plus hautes sont, *la littérature (I-II), la culture française, la poésie, le théâtre, le roman et la nouvelle, la critique et l'essai.*

Pour le 5<sup>e</sup> acquis : L'étudiant utilise la langue française de manière correcte et efficace dans toutes les situations de communication.

Les cours qui renvoient aux valeurs les plus hautes sont, *les compétences de communication, le FOS, l'expression orale*

Pour le 6<sup>e</sup> acquis : L'étudiant utilise activement les technologies d'information et les matériels pédagogiques lors du processus d'apprentissage/ d'enseignement.

Les cours qui renvoient aux valeurs les plus hautes sont, *l'informatique, les matériels didactiques en FLE.*

Pour le 7<sup>e</sup> acquis : L'étudiant met en œuvre des méthodes et techniques appropriées pour développer la pensée critique et créative chez les apprenants de français forme ses élèves pour développer la capacité d'analyse et de synthèse

Les cours qui renvoient aux valeurs les plus hautes sont, *les techniques d'enseignement, les méthodes d'enseignement pour les publics spécifiques (un cours en langue maternelle), la littérature, l'expression écrite.*

Pour le 8<sup>e</sup> acquis : L'étudiant sait planifier son cours selon les besoins spécifiques de différents publics et selon le niveau, l'âge des apprenants.

Les cours qui renvoient aux valeurs les plus hautes sont, *l'enseignement précoce du français, techniques d'enseignement, matériels didactiques en FLE.*

Pour le 9<sup>e</sup> acquis : L'étudiant se comporte dans le respect de la démocratie et des droits de l'homme, des valeurs sociales, scientifiques, culturelles et des principes éthiques professionnels.

Les cours qui renvoient aux valeurs les plus hautes sont, *la recherche scientifique, les services publics, les cours de stage, les techniques d'enseignement.*

Pour le 10<sup>e</sup> acquis : L'étudiant développe ses compétences professionnelles dans le cadre de l'éducation tout au long de vie.

Les deux cours ont été cités sont *la recherche scientifique* et le cours des *approches et méthodologies*

Pour le 11<sup>e</sup> acquis : L'étudiant sait élaborer des projets et des activités en observant les recherches scientifiques dans son domaine.

Un seul cours a été cité, c'est *la recherche scientifique*

Pour le 12<sup>e</sup> acquis : Grâce à l'éveil aux langues, l'étudiant améliore ses compétences linguistiques en langue maternelle et en langues étrangères.

Les cours qui renvoient aux valeurs les plus hautes sont, *la linguistique (I-II), l'acquisition du langage, la sémantique, la lexicologie, les compétences de communication.*

Seulement les items 13 et 14 de la matrice, contiennent les données nominales (les noms des cours sont indiqués par les participants), qui constituent toujours une statistique des données à être représentées de nouveau par les fréquences et le pourcentage :

Item 13 : *Les cours qui renforcent mieux mes compétence professionnelles et qui contribuent le plus à ma préparation au métier « d'enseignant de FLE » sont :*  
.....

Item 14 : *Les cours obligatoires que j'aurais aimé ne pas avoir à suivre durant mes études sont ...*

*Les réponses de l'item 14 sont les suivantes :*

- *Analyse du roman et de la nouvelle (f=17)*
- *Poésie (f=17)*
- *Essaie-critique littéraire (f=15)*
- *Sémantique (f=15)*
- *Littérature française I (f=14)*
- *Théâtre (f=14)*
- *Grammaire III (f=9) bizarre !!*
- *Linguistique I (f=9)*
- *Lexicologie II (f=8)*
- *Linguistique II (f=8)*

**Analyse quantitative pour la matrice.** La variable indépendante de genre, ne démontre pas de différence significative dans l'item 14. Ce qui est intéressant, est le fait que les hommes (83,33 % n=5/6) ont coché tous les cours de littérature (f=6), alors que c'est la moitié des femmes qui ont coché plus de 4 cours de littérature. Nous voyons que l'un participant entre les hommes a coché 5 cours de littérature sur 6 (sauf le cours de « essaie-critique littéraire » n'est pas coché par ce

participant). Les participantes dont la moitié (n=7/14) ont coché plus de 4 cours de littérature démontrent une distribution homogène dans les cours : « analyse du roman et de la nouvelle » ; « poésie » ; « essai-critique littéraire », « littérature française I ». Deuxièmement, l'âge n'est pas une variable significative à l'issue des résultats analysés dans la matrice des compétences (des acquis de formation).

L'autre variable indépendante, la moyenne des notes du relevé est examinée pour chercher une signification entre les différences des cours indiqués pour l'item 14. Même si nous pouvons y observer une petite cumulation autour des cours de littérature (chaque cours de littérature est coché environ par les 7 participants, de 100% de ceux qui ont la plus petite note du relevé) ; au total du groupe on ne peut parler d'une différence significative entre les notes académiques. Ce qui est à accentuer est que la grande majorité des étudiants qui ont les notes les plus élevées (n=8/34), à presque la même tendance dans cet item. Les 8 participants (sur 8) ont choisi au moins d'un cours de littérature. Car le 55.88% des futurs enseignants de FLE (19/34) ont les notes académiques sur l'échelle à la moyenne, les réponses se divergeant, cette variable ne propose pas de différence significative ( $p > 0.05$ ).

En dehors des cours de littérature, nous voyons dans ce groupe d'étudiants « faibles », les cours de langue tels que « expression écrite I, II » (f=7), « grammaire II et III » (f=7), « version » (f=6), « thème » (f=7).

Notre dernière variable indépendante (acquisition /apprentissage du français) donne les chiffres significatifs pour les cours en turc. Comme nous avons déjà précisé en présentant le programme, 71.42% (n=35/49) des cours se donnent en français, bien que le taux des cours en turc soit de 28.57 % (n=14/49). 78.57% des cours en turc (11/14) ne sont marqués que par les étudiants qui ont acquis le français en tant que première langue et l'utilise comme langue maternelle.

### **Les modérateurs de la recherche et les rapports corrélatifs**

Même si elle prend des valeurs négatives, la corrélation formule toujours une association et coexistence des effets. Supposons que les deux variables ont tendance à décroître ou à accroître ensemble, le coefficient est donc admis positif,

c'est- à –dire, la ligne qui représente la corrélation s'incline vers le haut. Si une variable a tendance à augmenter lorsque l'autre diminue, le coefficient est négatif, et la ligne représentant la corrélation s'incline vers une direction basse.

Ces variables de la recherche font partie également des *variables dépendantes*, mais elles ne figuraient pas explicitement au début des analyses. Ce sont plutôt des variables indirectes, qui sont devenues visibles à la suite des démarches d'analyse, plus précisément, nous les avons repérées en transformant les données primaires aux données procédées (secondaires). Autrement dit, ce sont des facteurs qui renforcent ou diminuent l'effet de signification d'une variable indépendante. Selon certaines sources, ces variables sont appelées « modérateurs<sup>13</sup> » (Rasclé, N. et al., 2003) et se manifestent comme *facteurs de distinction* à certains scores et/ou résultats de la recherche après avoir terminé les analyses. Si nous sommes capables d'observer certains rapports de corrélation entre les résultats des trois instruments, il est évident que ce fait repose sur ce type de *variables* dites « modérateurs ». Ces modérateurs servent également à expliquer l'absence ou l'existence d'une corrélation entre les variables de la recherche. Nous pouvons énumérer les modérateurs de notre recherche comme suit :

- Participer à un examen de français national/international
- Désir de travailler comme enseignant de FLE après avoir terminé ses études
- Demander plus d'heures / plus de cours consacré(e)s aux pratiques d'école et d'enseignement (niveaux de satisfaction dans les items 9 et 16 du questionnaire d'attitude)
- Attitudes envers les stages comme source de motivation
- Les scores de la sous-échelle, les *stratégies d'enseignement* (les scores obtenus à la deuxième sous-échelle de l'ESEPE,

---

<sup>13</sup> “Un médiateur décrit un processus à travers lequel la variable indépendante est susceptible d'influencer la variable dépendante. Dans ce cas, la variable indépendante est à l'origine du déclenchement de l'action d'un médiateur ou de son intensité, qui lui-même influence la réponse (variable dépendante). Par contraste, un modérateur est plutôt une variable de nature qualitative (sexe, race, contexte...) ou quantitative (niveau de revenu...) affectant la direction ou l'intensité de la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante. C'est le principe de l'interaction statistique où des variables indépendantes peuvent isolément avoir un effet différent de leur effet combiné (Rasclé, N. et Irachabal, S., 2001 ; Caceres, R., et Vanhamme, J., 2003)

car ce sont les indicateurs de la capacité *d'enseigner le français* indépendamment des compétences de *gestion de classe* et *d'engagement des élèves*)

Afin de nous concentrer sur les rapports de corrélation de ces variables dépendants (secondaires) nous proposons le tableau suivant pour observer les points croisés significatifs.

Tableau 18

*Les variables qui sont en corrélation et les résultats exploratoires*

Codes des participants	Acquisition du langage	Participer à un examen de français national/international	Demander plus d'heures / plus de cours pour les pratiques d'école et d'enseignement (satisfaction des cours de stage)	Attitudes envers les stages	Les stratégies d'enseignement (les scores obtenus à la deuxième sous-échelle de l'ESEPE)	La moyenne arithmétique des notes	Attitudes envers le programme	Désir de travailler comme enseignant de FLE
A1	2	Non	Satisfaisant	-	32 sur 72	1,52	neutre	Non
A2	2	Non	Satisfaisant	-	30 sur 72	2,80	neutre	Non
A3	1	Non	insuffisant	+	34 sur 72	2,18	négative	Oui
A4	2	Non	insuffisant	+	42 sur 72	1,54	négative	Non
A5	1	Oui	insuffisant	+	44 sur 72	2,86	positive	Oui
A6	2	non	insuffisant	+	41 sur 72	2,64	positive	Non
A7	1	Oui	insuffisant	+	39 sur 72	3,08	positive	Oui
A8	2	Non	insuffisant	+	36 sur 72	2,50	positive	oui
A9	2	Non	insuffisant	+	40 sur 72	2,50	positive	Oui
A10	2	Non	Satisfaisant	+	40 sur 72	1,98	négative	Non
A11	2	Non	Satisfaisant	+	30 sur 72	2,15	positive	Non
A12	2	Non	satisfaisant	+	38 sur 72	2,00	négative	Non
A13	2	Non	insuffisant	+	42 sur 72	2,52	positive	Oui
A14	2	Non	insuffisant	+	44 sur 72	2,52	positive	Oui
A15	2	Non	insuffisant	+	47 sur 72	2,64	positive	Oui
A16	2	Oui	insuffisant	+	50 sur 72	3,04	positive	Oui
A17	2	Non	insuffisant	+	32 sur 72	2,50	positive	Oui
A18	2	Non	Satisfaisant	+	60 sur 72	2,50	négative	Oui
A19	2	Non	Satisfaisant	+	64 sur 72	2,15	négative	Oui
A20	2	Non	insuffisant	+	40 sur 72	2,54	positive	Oui

A21	2	Non	insuffisant	+	40 sur 72	2,50	positive	Oui
A22	2	Non	insuffisant	+	33 sur 72	2,50	négative	Oui
A23	2	non	insuffisant	+	40 sur 72	2,54	neutre	Oui
A24	1	Oui	insuffisant	+	30 sur 72	3,17	positive	Oui
A25	2	Non	insuffisant	+	30 sur 72	2,68	positive	Oui
A26	2	Non	Satisfaisant	+	55 sur 72	2,50	positive	Oui
A27	2	Oui	insuffisant	+	54 sur 72	2,86	négative	Oui
A28	2	Non	insuffisant	+	38 sur 72	2,68	positive	Oui
B1	2	Non	Satisfaisant	+	30 sur 72	2,70	positive	Non
B2	2	Non	insuffisant	+	30 sur 72	2,68	négative	Oui
B3	2	Non	satisfaisant	-	30 sur 72	1,98	négative	Non
B4	2	Non	Satisfaisant	+	30 sur 72	2,72	négative	Oui
	2	Non	Satisfaisant	+	55 sur 72		positive	
B5						2,58		Oui
B6	2	non	Satisfaisant	+	40 sur 72	2,72	négative	Oui
Les					1360 /2448	2,499	3 : neutre	Oui :25
résultats	Oui: 5	13:satisfaisant					12 : -	Non : 9
sommatifs	Non:2	21:insuffisant					19 : +	

Nous avons déjà indiqué dans les pages précédentes que la variable de « sexe » ne présente aucune différence significative dans les analyses de trois instruments de données. Cependant, comme nous pouvons le saisir du 19, les réponses des participants (des hommes) sont en rapport avec certains modérateurs tel que le niveau de satisfaction des stages/des heures pour les pratiques (5 sur 6 les décrivent « satisfaisant »), alors que la distribution de la réponse « satisfaisant » à cette question est de 8 sur 28 chez les participantes. A notre avis, ce modérateur est lié à l'interprétation des réponses exprimant les attitudes « négatives » des participants. Même s'il est difficile d'expliquer un rapport corrélatif entre les attitudes négatives et les réponses de « satisfaction » des hommes (en raison de l'effectif qui n'est pas représentatif), nous y voyons clairement une probabilité de cause-effet. Le tiers des hommes, ne voulant pas travailler comme enseignant de français, présente une attitude négative au sens global du programme et réagit avec satisfaction en ce qui concerne les stages/les pratiques.

De manière saillante, chacun de ceux qui ont participé à un examen de français national ou international déclare qu'il désire travailler comme enseignant de français après leurs études (les 5 participants sur 5).

Une autre constatation est sur l'accord observé (91,17 % de tous les participants) pour les stages en tant que « cours encourageant » ou « source de motivation ». Le 31 des 34 participants, même s'il y'en a 9 qui se déclarent sans désir pour le métier, considèrent les cours de stage comme source de motivation.

En observant les données de près, nous nous sommes trouvées face à une question : est-ce qu'il peut y avoir un rapport de corrélation entre les groupes qui décrivent les (heures des) stages comme « satisfaisant(e)s » / « insuffisant(e)s » et les scores de l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle (ESEPE). Pour ce faire, nous avons d'abord comparé les résultats et vu qu'il n'y avait aucune différence significative du point de vue statistique. Deuxièmement, nous avons analysé les scores obtenus selon les sous-échelles de l'ESEPE et constaté une signification ( $p < .05$ ) distinctive au niveau de *stratégies d'enseignement*. C'est pourquoi, les scores de la sous-échelle de *stratégies d'enseignement* est devenu un modérateur de l'étude pour se servir d'évidence dans le rapport corrélatif entre l'identification des (heures des) stages comme « satisfaisant(e)s » ou « insuffisant(e)s ». Comme nous présentons les résultats dans le tableau ...ceux qui les identifient comme *insuffisant(e)s* sont, sans exception, ceux qui désirent exercer le métier d'enseignant de français après le diplôme et ils ont les scores aux entourages de la moitié du l'échelle, un peu moins ou un peu plus de l'intervalle de 35-40 points. C'est-à-dire qu'ils se croient encore avoir des lacunes, ayant des défauts à propos des compétences de *stratégies d'enseignement*. D'autre part, ceux qui les trouvent *satisfaisantes* sont ceux qui ont les scores les plus élevés de l'échelle de *stratégies d'enseignement* (A18, A19, A26, B5). A1, A2, A10, A11, A12 et B1 en présentent les cas exceptionnels avec le moins des scores mais si on regarde de près ce sont des participants qui font partie de ceux qui disent « non » au métier. Pour expliciter plus clairement, l'attitude envers le métier et les scores des compétences de *stratégies d'enseignement* sont déterminants dans la perception de satisfaction pour les (heures de) stages/cours en pratique.

Un autre résultat provient de l'observation de *l'acquisition du français en tant que langue première ou langue étrangère*. Nous avons déterminé que cela n'est pas une variable significative sur les modérateurs « l'attitude positive envers les

stages/les cours pratiques » et « satisfaction des cours en pratique/des stages » (participante A3). Le score de la sous-échelle ESEPE de la participante A3 (stratégies d'enseignement) est dans un niveau bas, même si le français ne pose pas de problème linguistique pour elle. Sur les mêmes modérateurs, la variable indépendante la moyenne des notes académiques, de son côté n'exerce pas une influence directe sur les scores de la sous-échelle ESEPE.

La participante A24, même si elle a une meilleure connaissance du français et une meilleure note académique que le reste du groupe, elle n'a que 30 sur 72 de la sous-échelle ESEPE (stratégies d'enseignement).

Deux modérateurs ont la taille d'effet de au tour des corrélations suivantes : une corrélation positive entre la moyenne académique des notes et qualification des stages comme « insuffisants » ( $r = 0,70$ ) ; et une corrélation positive entre « participer aux examens de français » et la moyenne académique des notes.

Dans les recherches scientifiques, il est évidemment primordial de tenir en compte qu'une relation de corrélation, n'impose aucun rapport de causalité. La corrélation nous indique toujours une coexistence des facteurs corrélés et qu'une variable exerce une influence sur ces deux facteurs. Mais cette corrélation ne prouve aucun lien de causalité.

Une dernière partie des analyses est consacrée à une étude comparative. Dans cette partie de notre travail, nous allons examiner les quatre pays engagés du Processus de Bologne par ordre chronologiques des initiatives lancées par les pays : l'Irlande, les Pays-Bas, la Bulgarie et la Turquie.

### **Comparaison des programmes qui forment les enseignants de français dans certains pays engagés du PB (l'Irlande, les Pays-Bas, la Bulgarie et la Turquie)**

Dans cette partie de notre étude, nous allons entamer les programmes de formation des enseignants de FLE en Irlande, aux Pays-Bas, en Bulgarie et en Turquie. Les aspects abordés du sujet constituent sans doute la grande majorité des données qualitatives. Afin de pouvoir analyser les programmes des pays en question, nous avons mené une grande recherche documentaire, et eu recours aux

textes officiels des centaines de pages. A cette lignée, nous les présentons de manière sommative et déductive et garder les textes officiels ainsi que les données volumineuses dans l'*Annexe* quand il sera nécessaire.

À la suite du PB, nous constatons que les trois notions clés orientent et restructurent les programmes universitaires : l'**internationalisation** (ou mobilité), la **pluridisciplinarité** et la **professionnalisation**. C'est pourquoi notre comparaison portera sur ces trois aspects. La professionnalisation se caractérise par les acquis (de formation) des programmes, alors que la pluridisciplinarité se reflète dans la structuration du programme. Un terme accentué lors du PB, l'**internationalisation** (ou mobilité) englobe les accords d'Erasmus, les accords pour les programmes conjoints, les conventions de séjours linguistiques, une accréditation reconnue au sens internationale, l'adhésion à des équipes de recherche multinationales, les collaborations actives avec les établissements tels que le CIEP, l'ApfiZ, les services de coopération éducative des ambassades de France, de Belgique et du Canada, etc.

Après avoir présenté un résumé de la situation actuelle du FLE dans ces pays, nous allons nous concentrer sur les descriptions et la structure des programmes ; ensuite nous allons citer pour chacun, les *acquis de la formation*. Une deuxième comparaison sera à propos du taux de la distribution des crédits des cours selon le point de vue catégorique et disciplinaire de la conception des programmes d'enseignants. En conséquence, suivant les distinctions faites par Day (1993) nous allons essayer de déterminer la catégorie de la formation pour chacun de ces programmes<sup>14</sup>.

Nous allons finalement comparer ces programmes<sup>15</sup> par l'intermédiaire des éléments clés du PEFELE afin de voir quels éléments clés du profil désignent les compétences que les programmes en question font acquérir. Avant de présenter les pays engagés du PB que nous allons étudier dans les pages suivantes, nous nous permettons de présenter ci-dessous les universités et programmes analysés :

---

<sup>14</sup> Les listes des cours sont présentées dans l'Annexe-I

<sup>15</sup> Cette partie contrastive de l'étude est le produit d'une longue recherche documentaire, nous nous permettons de présenter dans l'Annexe – U, les références et sources consultées.

Tableau 19

*Les pays de la recherche et les universités analysées*

Pays	Université - source du programme	Description des Degré(s)
Ireland	Collège de Trinity (Trinity College Dublin), Dublin  <a href="https://www.tcd.ie/langs-lits-cultures/">https://www.tcd.ie/langs-lits-cultures/</a> <a href="https://www.tcd.ie/Education/postgraduate/">https://www.tcd.ie/Education/postgraduate/</a> <a href="https://www.tcd.ie/French/courses/undergraduate/">https://www.tcd.ie/French/courses/undergraduate/</a> <a href="https://www.tcd.ie/French/courses/postgraduate/">https://www.tcd.ie/French/courses/postgraduate/</a>	<i>School of Languages, literatures and cultural studies</i> (BA + M.Arts/ M.ED)  <i>School of Education</i> (M. ED, Ph.D.+ certificate of French, + BA French)
Bulgaria	Université de Sofia (Sofia University "St. Kliment Ohridski")  <a href="https://www.uni-sofia.bg/index.php/eng/the_university/faculties/faculty_of_classical_and_modern_philology/degree_programmes/bachelors_degree_programmes/faculty_of_classical_and_modern_philology/french_philology">https://www.uni-sofia.bg/index.php/eng/the_university/faculties/faculty_of_classical_and_modern_philology/degree_programmes/bachelors_degree_programmes/faculty_of_classical_and_modern_philology/french_philology</a>	<i>Faculty of Classical and modern philology, French Philology</i> (BA, and M.Arts) - <i>Francophonie, Multilingualism and Intercultural Mediation</i> - <i>Foreign Language Teaching Methodology</i>
Pays-Bas	Université Amsterdam (University of Amsterdam), Amsterdam  <a href="https://www.amsterdamuas.com/">https://www.amsterdamuas.com/</a> <a href="https://www.amsterdamuas.com/education/programmes/honours-programmes/honours-programmes.html">https://www.amsterdamuas.com/education/programmes/honours-programmes/honours-programmes.html</a>	French language and culture (BA + MA + Post MA ou BA + M.Arts/MA.ED) Master of Education
Turquie	Université Hacettepe (Hacettepe University), Ankara <a href="http://www.fdo.hacettepe.edu.tr/tr/menu/lisans-36">http://www.fdo.hacettepe.edu.tr/tr/menu/lisans-36</a>	Faculty of Education, Institute of Educational Sciences BA didactique du Français, + M.ED/ M.Arts.

**L'Irlande.** En Irlande, la motivation d'apprentissage/ enseignement des langues étrangères trouve son origine dans les secteurs du tourisme, du sport, et des technologies de construction. Depuis les années 70, le français est la première langue étrangère à l'école, toujours en concurrence avec l'allemand (David-McGonnell, 2016). A partir des années 2010, la progression d'enseignement du français est en suspense et le portugais et l'italien viennent rivaliser avec le français. Cependant, aujourd'hui le français est encore au premier rang comme langue étrangère scolarisée (suivi par l'allemand et le portugais) et d'une autre part son enseignement est facultatif au primaire car « la République d'Irlande a deux langues officielles, elles ne sont en effet pas obligatoires dans le système éducatif irlandais » (Central Statistics Office, 2012 : 9). A ce point, il est possible de dire que l'Irlande ne suit pas les recommandations du Conseil européen de Barcelone de mars 2002 selon lesquelles au moins deux langues étrangères devraient être enseignées très tôt (Conseil de l'Union européenne, 2002 in David-McGonnell, 2016). D'autre part, selon le centre de statistique officiel du pays (Central Statistics Office, 2012 : 9), le

français est la langue de domicile car il existe 56 430 locuteurs de français logés en Irlande.

En Irlande il existe sept universités dont les deux ont des programmes au grade de "licence" (désormais, BA) permettant de devenir enseignant de français à condition d'achever un programme de master (MA) soit en *sciences d'éducation* soit en *langues, cultures, littératures*. Si l'on fait un master dans un domaine hors d'éducation, une suite des procédures de certification dirigée par le conseil de l'Éducation irlandais (un *certificat d'habilitation* du *Irish Teaching Council*) est obligatoire. La nomination est soumise également à une formation continue/complémentaire en didactique du FLE à l'étranger, tout particulièrement avec les partenaires en France et en Belgique.

Les normes et compétences (QTS, *qualifications of teachers' standarts*) que chaque enseignant doit posséder (pour être nommé au primaire/secondaire) sont déterminées par le conseil de l'Éducation irlandais qui suppose que les partenariats internationaux devraient garantir que toute formation en dehors de l'Irlande, contribue à la capacité des stagiaires à répondre aux normes de QTS<sup>16</sup>.

Pour les parties comparatives de notre travail, nous avons choisi les programmes de Trinity Collège comme échantillon irlandais. Les niveaux de qualifications nationales (NQF) et européennes (EQF) de ce pays sont expliqués dans l'Annexe-H.

À l'entrée, le français doit être combiné avec une autre matière. Au cours des années suivantes, les étudiants (futurs enseignants) peuvent sélectionner des matières et des cours au choix supplémentaires et ont la possibilité d'obtenir leur diplôme en français en tant que *diplôme spécialisé unique* (mineur, *Single Honours degree*), *diplôme spécialisé conjoint* (*Joint Honours degree*) ou *majeure ordinaire* (*Ordinary Major*) avec mineure. Pour le diplôme *spécialisé conjoint* (*Joint Honours degree*) ou *mineure* (*Minor*), le programme exige la combinaison de deux programmes (mineure - majeure). La notion de **pluridisciplinarité** est fortement

---

<sup>16</sup> Peut être consulté sur l'adresse <https://hub.teachingandlearning.ie/disciplines/teaching-learning/>

dominante aux programmes irlandais. C'est aux étudiants de choisir parmi les parcours mineurs suivants :

- Informatique et français
- Etudes en droit et français
- Gestion, finances et français

Il est également possible de choisir un programme « *postgraduate certificate* » (de 30 ects) appelé « *enseignement et apprentissage* » qui se fait en anglais, avant de se présenter au grade de master.

Quoi que le choix de parcours, l'année dernière est consacrée à l'action-recherche et l'étudiant est susceptible de rédiger un mémoire final (appelé *project Capstone*<sup>17</sup>) sous le tutorat d'un formateur/enseignant tuteur.

C'est surtout le diplôme spécialisé unique (Single Honours degree) de 180 C (ects) que les futurs enseignants de FLE choisissent et poursuivent les études avec le certificat de « graduate » et avec un master soit en sciences d'éducation soit en sciences du langage ou encore avec un parcours master / une formation continue « didactique du FLE » en Irlande ou à l'étranger. Dans cette lignée, les formations continues de l'Alliances Française (Annexe-J2) et les programmes de master, par exemple, de l'université Lille (Annexe-J1) proposent un parcours de spécialisation en didactique du FLE aux diplômés (de licence) des programmes de « français (French) » de Collège Trinity de l'Université Dublin. Il est également possible de choisir un programme « *postgraduate certificate* » (de 30 ects) appelé « *enseignement et apprentissage* » qui se fait en anglais, avant de se présenter au grade de master. Avant de passer à l'analyse de ce programme d'études et des descriptifs des cours, nous voudrions brièvement présenter les *acquis de formation* <sup>18</sup>des futurs enseignants de FLE en Irlande énumérés ci-dessous :

---

<sup>17</sup> <https://www.tcd.ie/French/courses/undergraduate/two-subject.php>

<sup>18</sup> <https://www.tcd.ie/Education/programmes/masters/language-education/>  
<https://www.tcd.ie/Education/programmes/certificate-21Century-Teaching-Learning/>

- capacité à intervenir dans les formations scolaires de français langue étrangère dans des environnements anglophones tant dans un cadre institutionnel que sur le marché “privé” des langues ;
- capacité à définir des objectifs pour une classe ou un groupe anglophone et à proposer des approches méthodologiques adéquates ;
- capacité à participer à l’analyse, et en partie à l’adaptation de matériels didactiques répondant aux besoins identifiés et aux objectifs déterminés pour des classes anglophones ;
- éléments d’une capacité à cadrer ses interventions par des analyses politiques, sociolinguistiques, anthropologiques, linguistiques, psycholinguistiques et culturelles des situations éducatives concernées ;
- capacité de base à utiliser les technologies de l’information et de la communication, notamment les ressources multimédia pour se former et enseigner à distance, à analyser et à évaluer l’offre disponible pour faire des choix adaptés ;
- capacité à enseigner une seconde langue vivante (espagnol, allemand, italien etc.).

Observant les explications du niveau du NFQ 7 irlandais, nous voyons que ce cycle renvoie à trois – quatre ans d’étude, et 180 - 240 crédits (ECTS) précisément. Les différents parcours composés d’un programme mineur du département de français et les programmes dits « Majeure Conjointes » figurent dans le tableau 21 ci-dessous :

Tableau 20

*Des programmes d'études conjoints en Irlande*<sup>19</sup>

Le 1e Cycle Cursus / Parcours (Majeurs)	Les programmes mineure	Les programmes conjoints dits "Joint Honors Degree" ou "Ordinary Major Degree"
Etudes européennes	Irlandais Français Allemand Italien Civilisations moyen-orientales, juives et islamiques Russe Espagnol	"Etudes européennes et Français"
Moyen-Orient et Langues et Culture de l'Europe	Arabe Français Allemand Hébreu italien Polonais Russe Espagnol Turc	"Moyen-Orient et Langues et Culture de l'Europe et français"
Gestion, finances et langues	Français Allemand russe polonais espagnol	Gestion et français
Droit	allemand français	"Droit et français"
Informatique	irlandais moderne français	

Dans le système irlandais, les étudiants, les futurs enseignants de langue, peuvent poursuivre les démarches d'étude suivantes :

- A) un BA en *éducation* (180-240 crédits)+ un mineur «français » ou un certificat de la langue française (au moins niveau B2) ou encore un séminaire « français » (deux semestre, au moins de 20+20 crédits)+ une formation continue ou un master en Didactique du FLE a l'étranger.
- B) un BA en *sciences linguistique, discursive et de communication* (section linguistique appliquée) + un M.Ed. ou M.Phil (la section

<sup>19</sup> Ce tableau est élaboré avec les informations des catalogues de l'Université Dublin, "Trinity College, School of Education" (<https://www.tcd.ie/Education/>)

- « français ») + une formation continue ou un master en Didactique du FLE à l'étranger avec le certificat du Conseil de l'éducation irlandais.
- C) un BA en *langues, littératures, cultures* + un M.Ed ou une formation continue ou un master en Didactique du FLE à l'étranger avec le certificat du Conseil de l'éducation irlandais.

Le troisième cycle qui correspond au niveau 8 (le doctorat) est obligatoire pour devenir formateur d'enseignant de langue et ne se fait qu'en domaine d'éducation en Irlande après avoir fait un master de didactique du FLE.

**L'internationalisation** est menée tout d'abord par l'intermédiaire de l'Erasmus +, les projets de l'UE, et par l'adhésion des équipes (Annexe-K) internationales.

**Les Pays-Bas.** Les Pays-Bas est un pays canonique du bilinguisme et multilinguisme. Dans le pays, le français est employé par un public vaste du XVIe jusqu'à la fin du XIXe siècle. Cette langue était la « langue de la distinction sociale pour les élites, langue de la distinction religieuse pour les réfugiés protestants francophones, langue de la distinction professionnelle pour les savants et les négociants » (Van Strien-Chardonneau et Kok Escalle, 2014). À nos jours, parmi un large éventail des langues, la langue française devient la seconde langue étrangère apprise (non pas selon l'ordre d'apprentissage mais d'après la fréquence des locuteurs). Nous voudrions rappeler que l'anglais est pour ainsi dire au statut de la langue officielle et son apprentissage depuis l'école maternelle fait partie du bilinguisme scolaire (anglais-néerlandais) dans ce pays (Broeder & Mia Stokmans, 2009).

Aux Pays-Bas, tous les enseignants de langue étrangère, quel que soit le niveau d'enseignement doivent avoir une formation initiale au niveau de BA, (3 ans) et ensuite poursuivre leurs études au niveau d'un diplôme MA (M.ed, M.Arts) au cycle 2 selon le PB. Différent du cas en Irlande, la spécialisation *en didactique du FLE par un parcours spécifique* n'est pas obligatoire dès lors qu'on est diplômé, mais les enseignants de français, tout comme les enseignants des autres disciplines, passent de longues années en participant aux activités de *formation*

*continue* à l'échelle nationale et internationale. Selon les statistiques (OECD 2013, 2014), aux Pays-Bas, le métier d'enseignant constitue la grande partie du domaine *d'éducation tout au long de la vie*, l'un des concepts essentiels mis en relief par le PB. Ainsi, le pays est le premier, parmi les pays membres européens. La plupart des chefs d'établissement suivent une formation professionnelle supplémentaire pendant qu'ils sont en poste.

Aux Pays-Bas il existe 4 types d'études supérieures ; la formation initiale et continue des enseignants de langues (français) est l'issue des « universités » et des « instituts HBO » (hogescholen).

1. Les universités se concentrent sur l'enseignement et la recherche universitaires. Ils dispensent des cursus initiaux, mènent des recherches académiques, forment des chercheurs et des ingénieurs concepteurs et transfèrent les connaissances au profit de la communauté.

2. Les universités théologiques et humanistes dispensent une formation académique aux métiers et aux professions fondées sur un système de croyances spécifique. Ils mènent des recherches théologiques et humanistes, forment des chercheurs et transfèrent les connaissances au profit de la communauté.

3. Les établissements HBO dispensent un enseignement professionnel supérieur. Ils contribuent au développement des métiers auxquels leur enseignement est orienté et mènent des activités de conception et de développement et des recherches liées à des métiers spécifiques. Ils proposent des programmes de licence et, dans certains cas, des programmes de maîtrise, et transfèrent les connaissances au profit de la communauté.

4. L'Université ouverte dispense un enseignement universitaire et professionnel supérieur, mène des recherches universitaires et des recherches liées à des professions spécifiques conformément à ses attributions et contribue à l'innovation dans l'enseignement supérieur. Elle propose principalement des formations initiales sous forme d'enseignement à distance (Types of Higher

Education Institutions, Eurydice - eacea.ec ...<https://eacea.ec.europa.eu>, traduit de l'anglais par nous).

Les cursus initiaux de l'enseignement professionnel supérieur (HBO) ont été transformés en cursus de licence avec le PB. Les établissements HBO offrent une formation des enseignants au niveau du BA et les diplômés sont nommés pour travailler dans les écoles primaire et secondaire.

En ce qui concerne la *mobilité* et l'*internationalisation*, les programmes néerlandais, parallèlement à ceux de l'Irlande, favorisent et encouragent les parcours communs menés en collaboration avec des universités belges et/ou français. Par exemple, L'Université d'Amsterdam a un accord de double programme avec l'Université Franche Comté.

Au niveau des compétences, si l'on compare celles du BA (langues et littératures « français ») de l'Université d'Amsterdam avec celles qui sont énumérées par le parcours Master 1 de l'Université Franche Comté, on peut citer les acquis de la formation des enseignants de FLE aux Pays-Bas comme suit :

avoir une connaissance en littérature française du Moyen Age à nos jours : méthodologies de l'analyse de textes, acquisition de concepts littéraires et des éléments de poétique.

avoir une connaissance de la langue française : morpho syntaxe, linguistique, stylistique, ancien français, latin.

avoir une connaissance en littérature comparée : capacité à replacer dans leur contexte historique des textes pour étudier les phénomènes de transferts, d'emprunts, de traductions, d'influences ou de confluences.

- avoir la capacité d'étudier les rapports de la littérature avec les autres arts (peinture, musique, cinéma) et avec les discours du savoir (sciences, philosophie, esthétique)

- donner aux élèves les outils linguistiques nécessaires en linguistique appliquée : grammaire, orthographe, morphologie, syntaxe, et stylistique ;
- transmettre des connaissances culturelles, artistiques et scientifiques approfondies dans le domaine des littératures ;
  - concevoir et mettre en œuvre son enseignement en définissant des objectifs d'apprentissage afin d'élaborer des programmations et de répartir les apprentissages
  - organiser le travail de la classe ou du groupe en vue de faire progresser une classe aussi bien dans la maîtrise des connaissances et des attitudes que dans le respect des règles de la vie en société ; il est capable de prendre en charge un groupe ou une classe, de faire face aux conflits, de développer la participation et la coopération entre élèves ;
  - prendre en compte la diversité des élèves afin de mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques à partir des acquis et des besoins identifiés de chacun et selon leur rythme d'apprentissage (individualisation de l'enseignement) tout en mettant en œuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves ;
  - évaluer les élèves afin d'apprécier la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par l'élève ;
  - maîtriser les nouvelles techniques de l'information et de la communication ;
  - travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires en vue d'inscrire sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'établissement et de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes<sup>20</sup> à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves.

Tous les cours de formation des enseignants au niveau de master peuvent être

---

<sup>20</sup>[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-53\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-53_en)

suivis à temps plein ou à temps partiel. Toutefois la combinaison avec une expérience professionnelle est obligatoire (éducation en alternance).

**La Bulgarie.** Les enseignants du primaire en Bulgarie sont formés dans les Collèges de l'éducation, un programme de quatre ans pour les étudiants de premier cycle. Les enseignants des langues étrangères, exceptionnellement, sont diplômés des facultés de philologie. Les systèmes éducatifs sont dirigés par le ministère de la politique éducative et par le conseil de la conception des programmes. Les normes et les programmes développés par les facultés subissent parfois des interventions du Conseil, à même titre qu'en Turquie. D'autre part, les cursus des universités sont directement les responsables des curricula au primaire et au secondaire à l'échelle nationale (Entité Curriculaire-méthodique -CME).

La formation des enseignants de français en Bulgarie témoigne d'une époque de transformations où les théories constructivistes et la pratique réflexive deviennent de plus en plus dominantes. Selon Vasselinov (2021) « parallèlement au perfectionnement de la formation pédagogique des maîtres de langue et au développement intensif de l'école secondaire publique, l'apprentissage mécanique est abandonné : "apprends ce qui est exposé dans le livre et non pas le livre-même devient le nouveau crédo pédagogique » (Vesselinov, 2021).

Tout particulièrement, l'*Association des professeurs de et en français* en Bulgarie élabore chaque année un rapport contenant les statistiques du profil d'enseignant du pays et présente des recommandations pour améliorer l'état des professeurs et de l'enseignement du FLE. En analysant, les textes et documents (<https://www.profutur.com.pl/forum/forum-2021-appel-%C3%A0-candidatures/>) nous pourrions conclure qu'en dehors du programme initial à l'Université de Sofia, le pays est en voie d'intégrer les nouveaux programmes de la formation continue dans son système et suit une politique qui vise à diversifier et autoriser les programmes en didactique et formation de et en français. De plus, en contexte bulgare, une collaboration éducative auprès de l'académie, la Fédération Internationale des Professeurs de Français et des décideurs politiques frappe aux

yeux. Grâce à une politique de langue minutieusement régie, les partenaires de ce projet collaboratif organisent les programmes de *formation continue*, les *programmes de FOS* et les *programmes d'EMILE*. Le cursus que nous examinons est membre de l'ALEA, et ils ont posé leur candidature d'accréditation, ce qui est important du point de vue de l'*internationalisation*.

Le système du NQF du pays a été adopté en 2007 (cf. <http://apfb-bgr.fipf.org/accueil>) et se présente en 3 cycles comme les autres pays comparés. Le niveau 8 existe dans le système bulgare pour ceux qui ciblent la poursuite des études au grade doctoral. Ce parcours ouvre la voie à la recherche doctorale dans les domaines des sciences du langage et des langues et des cultures, didactique du plurilinguisme, etc.).

Les acquis de la formation de ce pays peuvent être cités comme suit :

- avoir une connaissance profonde de la culture et littérature françaises ;
- connaître les principales caractéristiques des œuvres littéraires ;
- connaître les genres dans la littérature française en lien avec les époques littéraires ;
- savoir se servir des textes littéraires dans un cours pédagogique ;
- savoir identifier les méthodes pédagogiques adaptées pour préparer des cours et les dispenser ;
- se perfectionner en deux langues didactiques (une autre langue que le français) ;
- savoir les techniques pour mener une recherche au niveau de mémoire final soit au domaine de la linguistique appliquée soit en littérature française ;
- Concevoir un dispositif pédagogique ;
- Savoir analyser des pratiques classe.

**La Turquie.** La Turquie a adopté son NQF en 2015 (mais les préparations à l'adhésion au système d'ECTS se déroulaient depuis 2007). Il comporte huit niveaux et comprend tous les types et niveaux de qualifications et de certificats en concordance avec le PB. En Turquie, 209 établissements d'enseignement supérieur, dont 129 universités d'État et 75 universités de fondation, et 5 écoles professionnelles de base sont actifs à l'heure actuelle. Parmi eux, les départements de Didactique du FLE comptent dix cursus (<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php>): Université Marmara, Université Hacettepe, Université Gazi, Université Dokuz Eylül, Université Istanbul de Cerrah Paşa, Université Anadolu, Université Uludağ, Université Samsun 19 Mayıs, Université d'Atatürk, Université Çukurova.

Comme nous avons déjà présenté la situation du FLE et une petite esquisse des politiques en formation des enseignants de langues étrangères au Chapitre II, ici nous ne visons pas à approfondir ce sujet et les discussions engendrées par les problèmes de la didactique du FLE en Turquie seront abordées dans le dernier chapitre.

L'*internationalisation* et les travaux d'initiation centrés sur la charge de travail et de ECTS ont pris la vitesse en 2006, avec l'élargissement des accords d'Erasmus. Les travaux du *supplément du diplôme* les ont été dirigés à partir des années 2010. D'ici la nécessité de déterminer les acquis de la formation pour chaque département en BA (programme de licence). En parlant des départements de licence en didactique du FLE, l'*internationalisation* est toujours le point faible, vu le nombre des accords et des partenariats dans le contexte européen. Dans le programme analysé (la didactique du FLE de l'Université Hacettepe), il n'existe que des accords d'Erasmus.

Une parenthèse doit s'ajouter sur le cas actuel des programmes de formation initiale des enseignants de FLE en Turquie. En 2018, un nouveau programme de licence a été imposé par le YÖK au système turc (contrairement aux principes de la déclaration de Bologne). Ce programme a été mis en vigueur lors de l'élaboration et de la rédaction de la présente thèse (après avoir terminé les démarches de collecte des données). Le futur des programmes de didactique du FLE est donc

imprévu. C'est pourquoi nous nous permettons d'accorder, sans toutefois entrer dans les détails, une partie à ce programme actuel- qui à notre avis, représente une rupture avec les réformes du PB à l'heure actuelle. Nous allons reprendre ce sujet dans les discussions de la thèse. C'est la raison pour laquelle nous tenons beaucoup à la suggestion d'une conception de programme qui sera en conformité avec le PB et avec les exigences et besoins nationales.

**La Structure des programmes de formation d'enseignants de FLE des pays concernés.** Dans les tableaux et graphiques suivants figurent les taux des crédits (c) selon le système ECTS des universités des pays en question ainsi que la distribution des cours suivant les catégories proposées par Day (1993). La catégorie « cours optionnels » est ajoutée par nous car les programmes actuels accordent une partie de leur crédits obligatoires à ce type de cours. Ces catégories sont :

- la connaissance du contenu
- la didactique de la discipline (FLE pour notre recherche)
- les cours de littérature et de culture
- les connaissances et les savoir-faire pédagogiques

Après avoir étudié et analysé toutes les listes qui illustrent les cours obligatoires, électifs et optionnels, nous avons fait une analyse documentaire pour chaque pays (programme) des *objectifs d'apprentissage* et des *références à consulter* proposés au catalogue des cours. Ce faisant, nous avons les répertoriés en fonction des catégories citées ci-dessus.

**L'Irlande.** Comme nous l'avons indiqué dans la partie de présentation du pays, il existe de différents parcours pour la formation des enseignants de FLE en Irlande. Nous avons choisi parmi eux, les deux modèles et essayé de déterminer la structure de ce programme selon les catégories qui sont composées des connaissances, des savoirs et des savoir-faire. La formation initiale d'un enseignant de français du premier modèle est celui qui est composé d'un BA (sciences de l'éducation), + un MA (Didactique du FLE) / ou un programme de spécialisation en Didactique du français d'un établissement français (de l'Alliance française, du

CIEP<sup>21</sup>). Le deuxième model, est la composition d'un BA (en langues, littérature, culture) + un diplôme de 60 ects au titre « post-graduate » en sciences de l'éducation + un MA (Didactique du fle) / ou un programme de spécialisation en Didactique du français d'un établissement français. Ci-dessous, nous analysons la structure des programmes selon les taux et la distribution des composants dans le processus de formation des enseignants de français :

- Le taux des crédits des cours « du français et des compétences langagières » dans la totalité du programme : la connaissance du contenu ;
- Le taux des crédits des cours de « didactique de la discipline (FLE) » dans la totalité du programme : la connaissance du contenu et les savoir-faire professionnels ;
- Le taux des crédits des cours de « littérature et de culture » dans la totalité du programme : la connaissance du contenu et les savoir-faire professionnels ;
- Le taux des crédits des cours « pédagogiques en sciences de l'éducation » dans la totalité du programme : les connaissances disciplinaires et les savoir-faire professionnels ;
- Autre : le taux des crédits des cours dit "optionnel" dans la totalité du programme (les cours de culture générale, de sport, de musique, de beaux-arts, cuisine...etc. au choix individuel)

Tableau 21

*Structure des programmes en Irlande (Modèle I)*

L'exemple Irlande I : un BA (éducation) + un MA (Didactique du fle)	Crédits (ECTS)	Taux sur le total du programme (%)
Français et compétences langagières	40 c	13,33 %
Didactique du FLE	120 c	40 %
Cours pédagogiques et sciences de l'éducation	125 c	41,66 %
cours de "littérature et de culture"	-	-
Autre: Cours optionnels	15 c	5 %
En Somme	300 c	

<sup>21</sup> Voir l'Annexe- J3 pour les programmes de master de spécialisation en FLE et de formation continue du CIEP.

*Le graphique de distribution des crédits sur le total du crédit nécessaire d'un diplôme « enseignant de FLE » Irlande Modèle I*

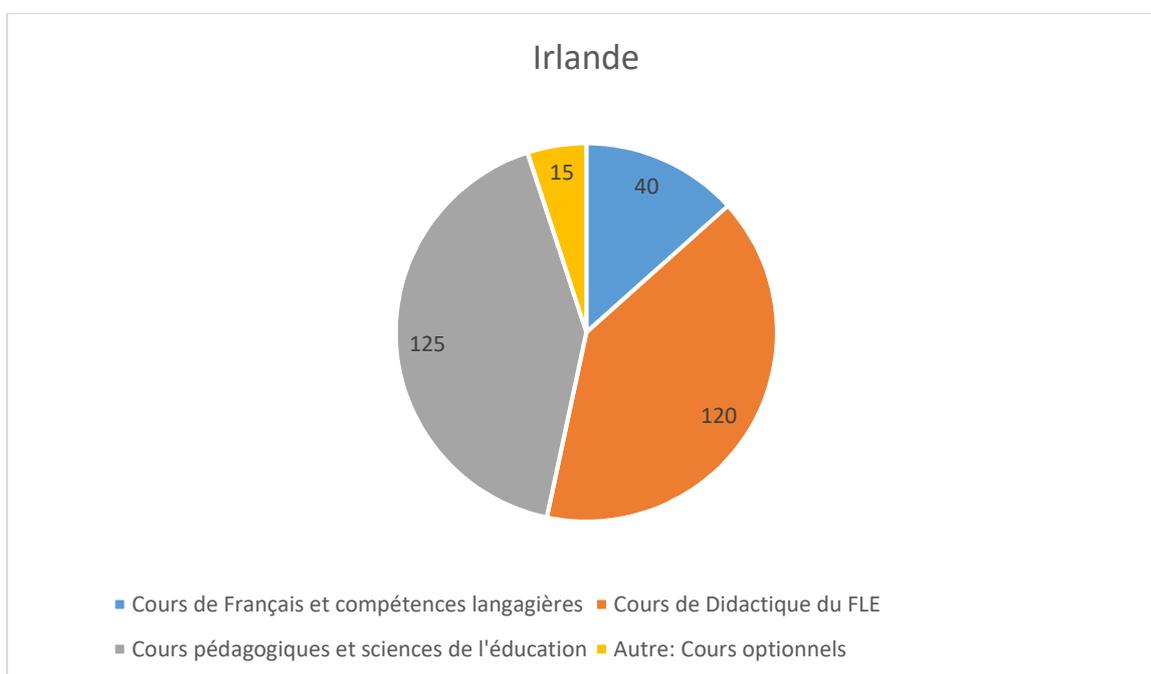


Tableau 22

*Irlande : Modèle II*

Exemple Irlande I : un BA (en langues, littérature, culture) + un diplôme « post-graduate » en sciences de l'éducation + MA (Didactique du fle)	Crédits (ECTS)	Taux sur le total du programme (%)
Français et compétences langagières	60 c	16,66%
Didactique du FLE	120 c	33,33%
Cours pédagogiques et sciences de l'éducation	60 c	16,66%
cours de "littérature et de culture"	120 c	33,33%
Autre: Cours optionnels	- -	
En Somme	360 c	

Les futurs enseignants de FLE irlandais qui voudraient travailler au primaire, seraient plutôt obligés de poursuivre leurs études suivant le modèle I plutôt que le deuxième modèle.

**Les Pays-Bas.** Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, en faisant la présentation du pays, il existe aussi de différents parcours pour la formation des enseignants de FLE aux Pays-Bas, semblablement à l'Irlande. Nous avons choisi parmi eux, le modèle plus canonique et le plus souvent choisi par les futurs enseignants de FLE néerlandais.

Les catégories que nous venons de citer dans les pages précédentes sont en commun pour tous les pays étudiés et nous continuons ainsi en analysant :

- Le taux des crédits des cours « du français et des compétences langagières » dans la totalité du programme : la connaissance du contenu ;
- Le taux des crédits des cours de « didactique de la discipline (FLE) » dans la totalité du programme : la connaissance du contenu et les savoir-faire professionnels ;
- Le taux des crédits des cours « pédagogiques et en science d'éducation » dans la totalité du programme : les connaissances disciplinaires et les savoir-faire professionnels ;
- Le taux des crédits des cours dit « optionnel » dans la totalité du programme (les cours de culture générale, de sport, de musique, de beaux-arts, cuisine...etc. au choix individuel)

Le model néerlandais est composé d'un BA à 180 c (en *sciences du langage* et de communication ou en *langues et littérature* « françaises » ; (nous avons opté pour la deuxième), un programme conjoint en sciences d'éducation : didactique disciplinaire, FLE (à 60 - 90 c). Un MA (Didactique du FLE) / ou un programme de spécialisation en Didactique du français d'un établissement français (de l'Alliance française, du CIEP) n'est pas obligatoire en formation initiale mais malgré cela, il est préféré par la grande majorité des candidats lorsqu'il s'agit de la formation continue.

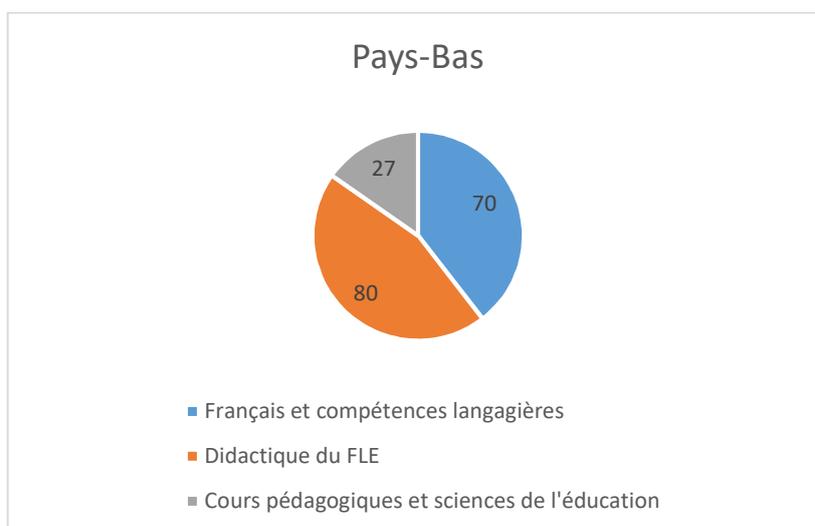
Tableau 23

*La structure des programmes aux Pays-Bas*

Exemple Pays-Bas : un BA à 180 c (en <i>langues et littérature</i> «français » + un programme conjoint en sciences d'éducation didactique disciplinaire, FLE (à 90 c).	Crédits (ECTS)	Taux sur le total du programme (%)
Cours de français et compétences langagières	60 c	22,22 %
Didactique du FLE	90 c	33,33 %
Cours pédagogiques et sciences de l'éducation	-	-
cours de "littérature et de culture"	120 c	44,44 %
Autre: Cours optionnels	-	-
En Somme	270 c	

Les cours du cursus de didactique du FLE ne contiennent pas de cours pédagogique, car il s'agit aux Pays-Bas, d'une formation des enseignants destinée au secondaire et au lycée. Au lieu des modules en sciences d'éducation dans la licence, un master est requis dans ce domaine. Les enseignants au primaire passent par une intense formation pédagogique et choisissent obligatoirement « une langue étrangère » comme matière d'enseignement. Différemment du cas de la Turquie, dans les écoles maternelles et au primaire, ce sont les instituteurs/institutrices qui enseignent le français jusqu'au grade 6.

*Le graphique de distribution des crédits sur le total du crédit nécessaire d'un diplôme « enseignant de FLE » dans les Pays-Bas*



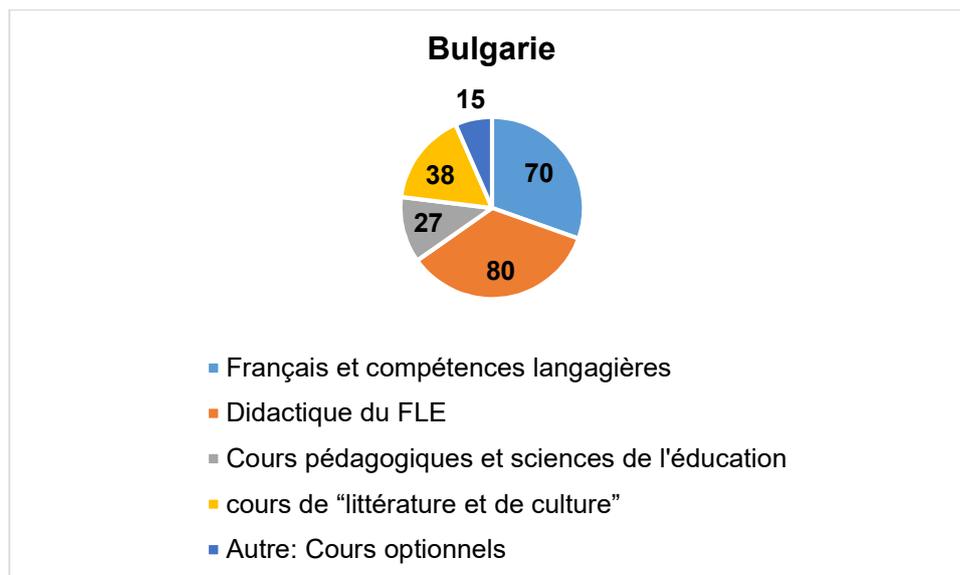
**La Bulgarie.** En Bulgarie où il n'existe que deux départements de « français », le programme de l'université de Sofia, est analysé à partir des aspects communs de la structure que nous avons employés dans les pages précédentes. Le manque d'information au catalogue des cours nous a vraiment limité en analysant les *objectifs des cours* car la plupart des informations ne figuraient qu'aux pages en bulgare et pas dans les pages en français, ni en anglais ([https://www.uni-sofia.bg/index.php/eng/the\\_university/faculties/faculty\\_of\\_education/degree\\_programmes/bachelor\\_s\\_degree\\_programmes/faculty\\_of\\_education/education/education](https://www.uni-sofia.bg/index.php/eng/the_university/faculties/faculty_of_education/degree_programmes/bachelor_s_degree_programmes/faculty_of_education/education/education)). C'est pourquoi nous y avons mené une analyse hypothétique basée sur les « titres des cours ».

Tableau 24

*Structure des programmes en Bulgarie*

Exemple <i>Bulgare</i> : un BA ( <i>langues et littératures, département de « philologie française »</i> ) à 240 c + un programme conjoint de certification en sciences d'éducation de deux semestre à 60 c.	Crédits (ECTS)	Taux sur le total du programme (%)
Français et compétences langagières	72	24 %
Didactique du FLE	30	10 %
Cours pédagogiques et sciences de l'éducation	60	20 %
cours de "littérature et de culture"	114	38 %
Autre: Cours optionnels	24	8 %
En Somme	300 c	

*Le graphique de distribution des crédits sur le total du crédit nécessaire d'un diplôme « enseignant de FLE » en Bulgarie est présenté ci-dessous :*



**La Turquie.** Étant donné que l'axe central de la présente thèse est l'évaluation du programme de la formation des enseignants de français en Turquie après le PB, nous avons déjà présenté au Chapitre II, les caractéristiques saillantes et les modifications opérées au cours de ces dernières années dans le pays. Maintenant, nous voudrions nous pencher sur la structure de la formation initiale afin d'observer les crédits et la distribution catégorielle des cours, tout comme nous l'avons fait pour les trois autres pays comparés.

En Turquie un BA (Education, Didactique du FLE) est obligatoire pour être nommé aux écoles publiques et privées. Comme nous avons cité plus haut, les enseignants de langue étrangère au primaire sont des enseignants d'anglais, puisque ceci est la première langue étrangère scolaire au contexte turc. Ils doivent être diplômés des facultés d'éducation et suivre un programme intensif de didactique. Quant aux enseignants de français, ils doivent également terminer leurs études de 240 crédits dans les facultés d'éducation. Même si les programmes d'études sont à peu près identiques, les enseignants de français ne sont pas autorisés à travailler dans les écoles publiques au primaire. Un master n'est pas obligatoire, il contribue toutefois au développement professionnel et occasionne les pistes de travail variées.

Tableau 25

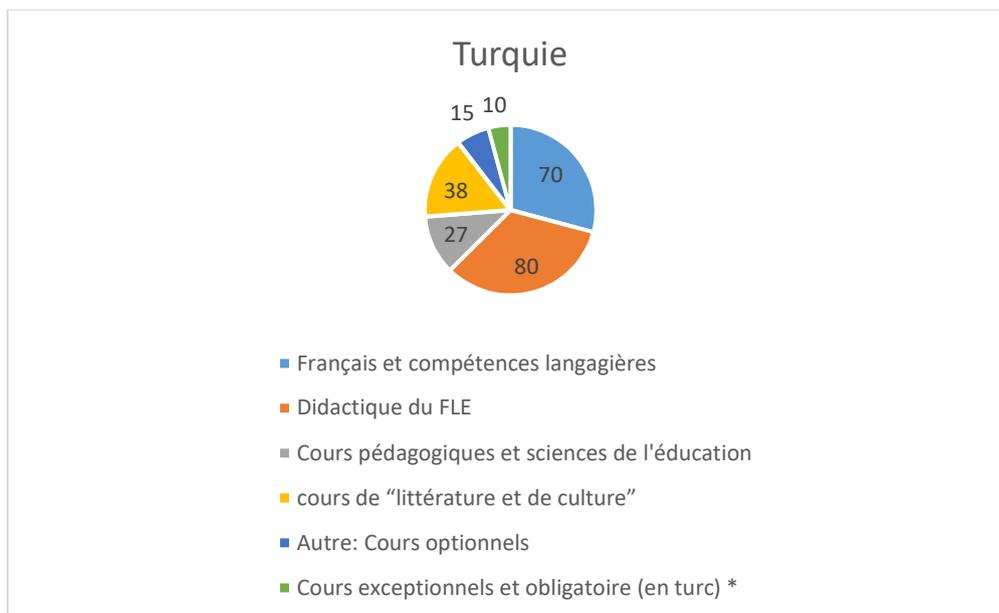
*Structure des programmes en Turquie*

Exemple <i>Turquie</i> : un BA (Education, Didactique du FLE) à 240	Crédits (ECTS)	Taux sur le total du programme (%)
Français et compétences langagières	70	29,16 % 33,33 %
Didactique du FLE	80	
Cours pédagogiques et sciences de l'éducation	27	11,25 %
cours de "littérature et de culture"	38	15,83 %
Autre: Cours optionnels	15 c	6,25 %
Cours exceptionnels et obligatoire (en turc) *	10	4,16 %
En Somme	240 c	

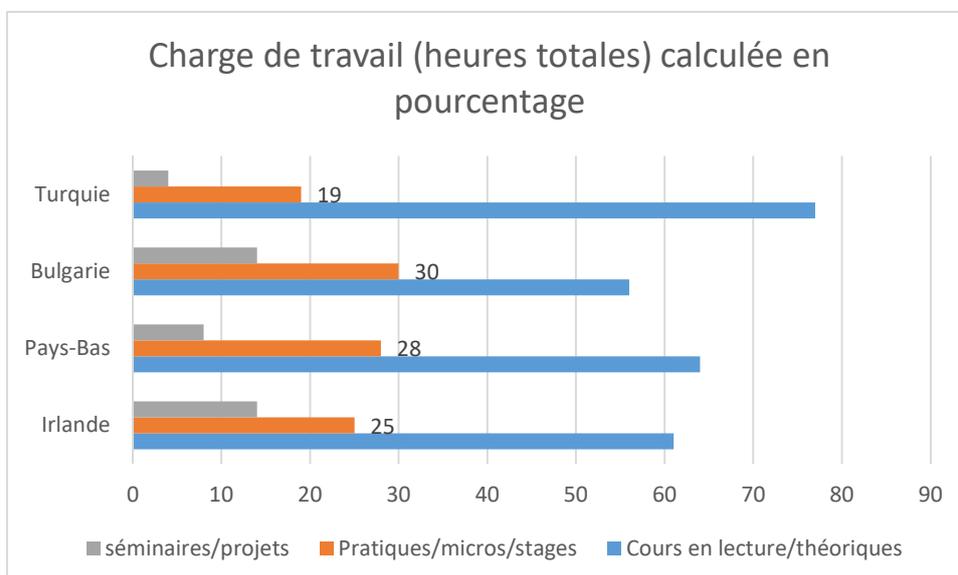
\*Dans le système universitaire turc, il existe des cours de la langue turque, un cours d'informatique et des cours de l'histoire de la république en deux semestres d'initiation, faisant 10 c au programmes d'études.

- I Le taux des crédits des cours « du français et des compétences langagières » dans la totalité du programme : la connaissance du contenu
- II Le taux des crédits des cours de « didactique de la discipline (FLE) » dans la totalité du programme : la connaissance du contenu et les savoir-faire professionnels ;
- III Le taux des crédits des cours « pédagogiques et en science d'éducation » dans la totalité du programme : les connaissances disciplinaires et les savoir-faire professionnels ;
- IV Le taux des crédits des cours dit « optionnel » dans la totalité du programme (les cours de culture générale, de sport, de musique, de beaux-arts, cuisine...etc. au choix individuel) ;

*Le graphique de distribution des crédits sur le total du crédit nécessaire pour un diplôme « enseignant de FLE » en Turquie : ...*



*Le graphique de « charge de travail des programmes comparés » dans les quatre pays engagés du PB*



**Figure 6.** La charge de travail des programmes comparés

Le dernier tableau, montre les pourcentages des cours calculés suivant la charge de travail. On a noté exceptionnellement le pourcentage des cours en pratiques/stages. Nous observons qu'en Turquie, la charge de travail des cours

théoriques est plus lourde que les autres pays et plus faible quant aux des cours séminaire/projets.

Dans cette partie de l'étude, la « comparaison des programmes », nous avons pour but de catégoriser les structures des programmes à partir des cours et des modules. Nous admettons déjà que cette tendance peut susciter des débats dans la conception, l'élaboration et l'actualisation des programmes. En fait, il est possible de dire que, surtout du point de vue épistémologique, ce sujet est directement en liaison avec le corps académique des départements. De plus, de différents groupes de formateurs et universitaires pourraient s'y opposer en fonction des objectifs d'apprentissage de ces cours. La langue de lecture de certains cours est une autre piste de débat. Il existe des cas, dans les contextes des pays, qu'un cours faisant partie d'une catégorie donnée, soit abordé par une autre catégorie disciplinaire. Il peut y avoir de différentes implications dans un certain pays. Dans ce cadre, les cours de *gestion de classe*, *matériels didactiques*, *acquisition du langage*, sont les cours principaux qui évoquent le plus de débats.

Il existe des modèles didactiques dans lesquels le cours de *gestion de classe* par exemple, est donné par les départements de *sciences de l'éducation* via les programmes de BA, MA ou parcours de certificat en sciences de l'éducation en langue officiel du pays (Irlande, Bulgarie, Turquie) alors qu'il existe des modèles (Pays-Bas et les programmes master ou de spécialisation en didactique du FLE en France) où ce cours est enseigné en « français » et par les formateurs-enseignants en didactique du FLE. En ce qui concerne le cours *acquisition du langage*, en Bulgarie et en Irlande, il est enseigné en langue officielle par les universitaires qui travaillent dans les sciences de l'éducation alors qu'aux cursus des départements en Turquie et aux Pays-Bas, ce cours est donné en français par les didacticiens du FLE.

Les débats qui se forment autour des cours de *matériels didactiques* se caractérisent par nature disciplinaire en Turquie alors que ceci n'est pas le cas aux Pays-Bas ou en Irlande. Quant à la Bulgarie, ce cours ne fait pas partie du programme de licence, ni du master. Mais le contenu de ce cours est dégagé à celui de TICE.

Une autre source de discussion dans la structuration des programmes, sont les cours de linguistique. Selon notre point de vue, lorsque nous considérons leurs apports au domaine, les cours de *linguistique*, doivent être placés sous la catégorie des cours de *didactique du FLE* en catégorisant les cours obligatoires. Les descriptifs et les objectifs de ce cours sont toujours en relation avec la linguistique et démontrent qu'au domaine de la didactique des langues, ce cours, même s'il est du type théorique, met en œuvre des pratiques et des exercices pour susciter l'éveil aux langues et la sensibilité aux procédés de production du sens (Onursal, 2005). Ainsi, par exemple en analysant un texte dans un cours de sémantique, les futurs enseignants apprennent comment entamer le sens des connotations ou le sens figuré dans l'enseignement du français. Ou encore c'est grâce à la pragmatique que les enseignants deviennent sensibles aux « pièges » du sens contextuel durant un exercice grammatical en classe. En somme, la linguistique est généralement considérée en tant que discipline de base par les didacticiens. Il peut sembler que dans les cursus de *langue et littérature* et de *sciences du langage*, la linguistique est enseignée en tant que discipline autonome qui n'a pas de rapport direct avec la didactique des langues. Cependant, quel que soit la langue d'étude, les cours de linguistique (la phonétique, la morphologie, la syntaxe, la sémantique, la lexicologie, la phonologie, la pragmatique, linguistique générale, etc.) évoquent chez les étudiants, une sensibilité pour le fonctionnement des langues et pour les aspects individuels / sociaux de ces langues. Sans doute, cette dernière fait partie des caractéristiques *sine quoi non* d'un bon enseignant de FLE.

Bien qu'il existe des oppositions au processus de Bologne justement pour des raisons de ce type qui préconisent le processus comme un obstacle devant l'autonomie des cursus, il mérite clairement être couronné de succès parce qu'il permet - de manière tout contraire aux préjugés- au chaque département/programme de déterminer et favoriser ses propres objectifs d'apprentissage privilégiés pour les cours en question. C'est grâce à ce caractère du processus qu'un département de didactique du FLE peut accentuer la relation de la linguistique avec la didactique alors qu'un autre département, de philologie par exemple, l'aborde à travers les textes littéraires, et un cursus de science du langage peut en faire la science purement langagière. Avec les descriptifs des

programmes et avec le supplément du diplôme, les étudiants peuvent empêcher les préjugés dans la vie professionnelle, vis-à-vis aux études dites « duplicata ».

La partie finale de nos comparaisons est accordée aux tableaux des données qualitatives qui permettent une comparaison des compétences et des acquis de formation que ces programmes fournissent aux futurs enseignants de FLE. Les éléments –clés du PEFELE sont employés pour déterminer si un programme aide à acquérir les compétences ciblées. Alors que le PEPELF est utilisé pour une autoévaluation au niveau des individus, il est possible de se servir du PEFELE pour évaluer un programme, un module ou même un cours spécifique. Nous préférons présenter dans l'Annexe- L2 (*Tableaux comparatifs à partir des éléments clés du PEFELE*) ces quatre tableaux comparatifs car la taille des tableaux n'est pas convenable pour les règles de mise en page de la thèse. À partir de ces tableaux, dont les éléments sont les produits sommatifs d'une longue recherche d'analyse de contenu des documents pour chacun des pays examinés, nous nous permettons de comparer les programmes de quatre pays en ce qui concerne les compétences et la conformité aux nouveautés dès le PB. Ces tableaux mettent en scène également, les points forts et favorisés des programmes analysés dans notre travail. Nous allons essayer de faire la synthèse de notre étude dans la partie « conclusion » à partir des points communs et distinctifs des programmes que nous avons observés selon les éléments du PEFELE, et des données déjà mentionnées ainsi que tous les résultats obtenus par le biais des démarches qualitatives et quantitative. Nous allons également reprendre tous ces résultats obtenus de manière hollistique pour répondre à nos questions de recherche car une analyse déterminée ne suffit pas, à elle seule, à répondre directement à l'une des questions de recherche.

## Chapitre 5

### Conclusion, discussions et propositions

Dans notre ère où tout change et évolue à une grande vitesse, « le rôle des enseignants de langues étrangères est en pleine mutation » (Huneault, 2011) ainsi que le domaine de l'enseignement des langues. Cependant, à la suite des observations faites durant notre thèse, nous ne pouvons pas en dire autant au sujet de la formation initiale des enseignants de langues étrangères en Turquie, qui ne traduit pas de développement considérable et concrète au niveau de la pratique et au niveau professionnel depuis un certain temps.

Dans cette étude, nous avons visé principalement à sensibiliser les futurs enseignants de français, les enseignants chevronnés, les décideurs politiques travaillant dans le « service de formation d'enseignants » au sein du Ministère de l'Education nationale, et finalement les formateurs (chercheurs) en didactique du français, aux besoins de leur propre enseignement dans le cadre du développement personnel et professionnel, qui doit être centré obligatoirement sur les *compétences nécessaires* de l'époque. Ainsi, dans la présente thèse, nous avons essayé d'analyser *les attitudes et les compétences des futurs enseignants de FLE en Turquie* (à l'Université Hacettepe) à travers le programme de formation initiale conçu lors du processus de Bologne.

Notre étude s'est inscrite alors sur deux plans analytiques : Le premier a été construit par les méthodes mixtes de la recherche en sciences d'éducation et nous avons interrogé dans ce cadre, *les attitudes des futurs enseignants de français envers leur programme de licence*. Une étude complémentaire et contrastive a été effectuée pour analyser d'autres programmes élaborés en Bulgarie, en Irlande et aux Pays-Bas. Dans cette comparaison, nous n'avons pas seulement entamé la structure des programmes, mais nous avons aussi présenté brièvement le cas actuel de la didactique du FLE et les démarches de la formation initiale des enseignants dans les pays en question. Les descripteurs du PEFELE, à titre de compétences visées ont été employés afin de comparer les programmes de ces quatre pays engagés du PB. Dans le deuxième plan de notre étude, nous avons cherché les niveaux de *sentiment d'efficacité personnel* des stagiaires (des

étudiants de la dernière année et des jeunes diplômés) par l'intermédiaire d'une échelle à 24 items, *ESEPE*. En faisant cela, nous nous sommes penchés sur les liaisons corrélationnelles entre le *sentiment d'efficacité personnel* et la *réussite académique* ; les *attitudes envers le programme de licence/la formation initiale* et la *réussite académique* ; la *motivation pour devenir enseignant- la réussite académique* et le *sentiment d'efficacité personnel*.

Notre thèse se compose de cinq chapitres. Dans les deux premiers chapitres, nous avons essayé de former un cadre théorique de manière à englober la terminologie et la revue de littérature en rapport avec notre sujet. D'où, les problèmes saillants et discutables se traduisissent par nos questions de recherche. Dans ces deux premiers chapitres, nous avons également donné priorité à l'arrière-plan du sujet et aux compétences ciblées par de nouveaux cadres de références (un profil et un portfolio) élaborés par le CELV : PEFELE et PEPELF. Nous avons, par la suite, dégagé nos questions de recherche qui sont les suivantes :

- Quelles sont les attitudes des futurs enseignants turcs envers la formation initiale et le programme (de licence) conçu lors du PB ?
- Quelle est la relation qui figure entre le niveau de sentiment d'auto-efficacité, la réussite académique et les attitudes des futurs enseignants de français à l'Université Hacettepe ?
- Quelles divergences et similitudes les programmes comparés dans les pays engagés du PB manifestent-ils ? (Turquie et autres pays de Bologne examinés dans la thèse : la Bulgarie, l'Irlande et les Pays-Bas)
- Quelles compétences professionnelles à acquérir ressortent de la formation initiale des enseignants de FLE à l'heure actuelle ?
- Peut-on parler de la pertinence des programmes en Turquie par rapport aux cadres de références professionnels, au caractère du PB et s'agit-il d'une conformité à l'accréditation internationale ?

- Que peut-on faire pour améliorer la formation des enseignants de FLE en Turquie ? Quels besoins et exigences se révèlent en contexte national et européen ?

Comme nous avons précisé dans la partie de méthodologie, une approche mixte à conceptions fractionnées a été employée d'après le « protocole des méthodes mixtes de recherche » (Morse, 1991 ; Fortin et Gagnon, 2006 ; Guével et Pommier, 2012). Les recherches portant sur les perceptions, les attitudes et les points de vue des participants sont en quête d'une signification raisonnable pour les phénomènes et expériences subjectives de la vie. Notre point de vue de départ a bien illustré ce type de conception qualitative. C'est pour cette raison que nous avons adopté l'approche de recherche phénoménologique pour notre intérêt aux points de vue des futurs enseignants de FLE et leurs attitudes par rapport aux quatre ans d'expériences dans la formation initiale.

Dans le présent chapitre, les questions de recherche seront désormais abordées de nouveau en relation avec les données et les résultats qui ont été antérieurement exposés dans le chapitre IV. Dans cette partie finale, nous tenons à exposer l'aperçu de l'étude et à répondre à toutes les questions de recherche citées plus haut, à y repérer les autres dimensions qui figurent lors de notre étude, à mettre l'accent sur les notions corrélatives du sujet, et à s'interroger sur les points de débats.

Tout en interprétant les résultats des analyses quantitatives et qualitatives, nous nous permettons de décrire ce travail en tant qu'une *analyse des besoins actuels* en Turquie pour les programmes de formation des enseignants de langues vivantes, particulièrement du FLE. C'est du même aspect que nous désignons notre étude comme *contrastive* et *complémentaire* puisque nous y avons esquissé une modeste recherche d'éducation comparée.

## **L'interprétation des données à partir des questions de recherche et les remarques sur les résultats de la recherche**

Dans les pages suivantes, nous allons discuter les résultats et les questions de recherche et essayer par la suite de chercher de nouvelles pistes de réflexions pour les programmes d'études à venir. La dernière partie est consacrée à nos suggestions pour améliorer la formation en didactique du FLE en Turquie ; nous allons reprendre le sujet de manière holistique, autrement dit, nos propositions vont englober la formation initiale et continue.

**QR1: Quelles sont les attitudes des futurs enseignants turcs envers la formation initiale et le programme (de licence) conçu lors du PB ?** Comme nous pouvons observer les résultats des analyses du QAPFLE, dans les tableaux 18 et 19, il s'agit de trois groupes de participants (les futurs enseignants de français à l'université Hacettepe) en ce qui concerne les attitudes envers le programme de licence actualisé après le PB: ceux qui ont une attitude positive, ce qui ont une attitude négative et ceux qui restent neutre (ou indécis). Comme les résultats ont démontré clairement, 55,88 % des futurs enseignants de FLE ont des attitudes plutôt positives (19) vis-à-vis du programme de licence à l'Université Hacettepe. 8,82 % des participants manifestent des attitudes neutres (ni positive ni négative) alors que les 12 participants sur 34 (35,29 %) ont exprimé leurs attitudes plutôt négatives. Même si cette distribution engendre une conclusion formulant que les attitudes positives sont dominantes dans l'enquête, on ne peut pas réfuter complètement l'argument qu'un nombre considérable des étudiants (des futurs enseignants), presque un tiers, ont des attitudes négatives contre le programme d'études qu'ils ont étudié.

Grâce à nos expériences personnelles en tant que conseillère académique et assistante de recherche depuis des années, il nous est arrivé d'entendre de multiples critiques de la part des étudiants, orientées notamment envers les (contenus des) cours ou l'ensemble du programme. Malheureusement, pour parler des attitudes *des futurs enseignants*, il n'est pas possible de faire une comparaison centrée sur les points de vue des ceux-ci, car tout au long des anciens programmes (ceux qui étaient en vigueur entre les années 1984-1997 ; 1998-2005 et 2006-2011)

la revue de littérature ne nous fournit pas une étude analytique des attitudes, ni une analyse d'efficacité professionnelle. Or, ces types d'études sont nombreux dans l'école anglophone et dans d'autres branches didactiques.

Pour examiner les raisons des attitudes négatives et positives des participants, nous avons observé premièrement les moyennes des notes académiques. Nous avons au début de la recherche une présupposition qui indiquait que les étudiants qui avaient de moins bonnes notes pouvaient porter des attitudes subjectivement négatives envers le programme. Mais les résultats nous ont détournés de ce jugement. Il est vrai que les attitudes positives sont de 84,21 % accompagné par les notes élevées mais le contraire n'est pas valable pour les attitudes négatives. Sauf, pour un participant qui manifeste une attitude négative, et qui a la moyenne académique en dessous de 2,00 sur 4,00. Les autres attitudes négatives appartiennent aux participants plus ou moins « dans la moyenne » ou encore un peu plus élevés de la médiane du groupe. Nous avons ensuite orienté notre intérêt sur les réponses données à la question : *Désiriez-vous travailler comme enseignant de FLE après vos études ?* Nous avons eu 8 réponses « oui » des participants ayant des attitudes négatives (8 sur 12). Ce cas qui semble à premier vue paradoxale, nous incite à interpréter le fait de deux aspects : premièrement, il se peut que cette situation reflète des attentes insatisfaites des participants du programme de licence, de ceux qui ont le désir de devenir enseignants de FLE, et qui sont déçus vis-à-vis du programme et malgré le fait qu'ils peuvent être considérés comme « avoir réussi », ils expriment une sorte de déception par rapport à leurs attentes du programme et ont des demandes à propos des cours<sup>22</sup> (le contenu, la technique d'enseignement, les heures consacrées aux travaux pratiques, etc.)

Quant aux items les plus criants du QUAPFLE, pour les attitudes positives nous pouvons citer les items 10 et 11 (qui met l'accent sur le fait que le programme est centré sur les besoins des étudiants) alors que les items 7 et 14 se manifestent pour les attitudes négatives (soulignant le fait que le programme contient des cours

---

<sup>22</sup> Dans le chapitre IV, nous avons exposé en détaille ces cours selon les items du questionnaire d'attitude, QUAPFLE.

que les étudiants jugent inutiles et inefficace même si ces cours sont au statut obligatoire).

Il est vrai qu'en sciences sociales, les participants indécis ou ceux qui restent muets, forment le groupe le plus intéressant à examiner. Avant de s'interroger sur les causes de cet effet, il est primordial d'y relever les corrélations des autres variables pour une interprétation qui serait la plus objective possible. C'est pourquoi nous gardons les interprétations sur les variables corrélatives pour la question suivante de la recherche.

À ce stade, il est de toute importance de rappeler que notre travail ne se traduit pas par une étude mesurant la satisfaction des étudiants. Il y a souvent un préjugé qui fait lien entre la notion d'attitude et la notion de satisfaction personnelle. La notion de *satisfaction* renvoyant à de divers composants du programmes est en rapport étroit avec les notions telles que *les conditions physiques des salles et des laboratoires, les occasions socio-culturelles offertes par l'université, l'attractivité du campus universitaire, les bourses et les subventions estudiantines, la richesse de la bibliothèque et des sources référentielles, l'accès aux technologies informatiques, les heures optionnelles pour suivre les cours, les organisations d'étudiants dans le campus, les réunions sociaux tels que des journées de carrière, les attitudes des enseignants-formateurs envers les étudiants dans les milieux d'enseignement, etc.* C'est pourquoi dans les enquêtes dirigées, nous avons averti, à chaque reprise, les participants de ne pas tomber dans ce piège de « satisfaction subjective » et d'évaluer objectivement le contenu du programme d'études.

**QR2 : Quelle est la relation qui figure entre le niveau de sentiment d'auto-efficacité, la réussite académique et les attitudes des futurs enseignants de français à l'Université Hacettepe ?** Comme plusieurs études l'ont déjà montré, nous savons aujourd'hui qu'il existe une relation corrélative entre les *attitudes* et la *motivation*. Cette corrélation est valable soit pour l'enseignement / apprentissage des langues, soit pour le métier d'enseignant de langues étrangères. De plus, la motivation a une grande part dans la réussite académique et nous n'auront pas tort d'exprimer une autre corrélation qui puisse se trouver entre

*les attitudes et la réussite académique*. Ces motifs argumentatifs nous ont poussés à concevoir nos trois instruments de recherche afin d'observer les relations qui figurent entre le niveau de *sentiment d'auto-efficacité*, le *succès académique* et les *attitudes des futurs enseignants de français*. (voir le tableau 17)

Premièrement, à la suite de nos analyses, nous avons constaté (statistiquement parlant) que les 7 des futurs enseignants de FLE (20,58 %) ont des moyennes faibles ; alors que 55,88 % constitue le groupe à notes moyennes et 8 participants (23,53 %) appartiennent au groupe ayant des moyennes de notes élevées, supérieure à 2,72 (sur 4).

Comme nous venons de présenter les résultats dans les pages 84-96 il y a toujours une liaison étroite entre la *réussite académique* et le *sentiment d'auto-efficacité* des futurs enseignants. Ce qui frappe aux yeux dans les résultats de la recherche, cette corrélation positive ne figure pas entre la *réussite académique et les attitudes* comme nous venons d'expliquer ci-dessus.

La comparaison des scores de l'ESEPE avec les intervalles cumulés des moyennes des notes académiques nous démontre clairement une augmentation des scores de façon parallèle, mais ce qui est à souligner selon le tableau 19 « la comparaison des scores de l'ESEPE avec les intervalles cumulés des moyennes des notes académiques », c'est qu'il n'existe pas une différence significative dans les scores d'ESEPE des participants quant au groupes accumulés dans les moyennes « 2,00 ; 2,5 ; 3,17 ». D'autre part, les items où les scores sont les plus élevés appartiennent aux sous-échelles « la gestion de classe » et « l'engagement des élèves », et les items les moins fréquents font partie de la sous-échelle « stratégies d'enseignement ». Ce résultat est de grande importance et nous fait réfléchir de nouveau sur les disciplines/parcours des cours dont les futurs enseignants ont besoin le plus pour se perfectionner en leurs compétences d'enseignement. Ainsi, nous pouvons en déduire que les cours linguistiques<sup>23</sup> et les

---

<sup>23</sup> Ici, le mot *linguistique* ne désigne pas « le cours de linguistique », mais on décrit au sens général, les compétences linguistiques et les cours tels que *l'expression écrite/orale, la grammaire, la lexicologie, la phonétique, ...etc.*

cours de didactiques sont plus utiles pour les participants que les cours de pure «-sciences d'éducation » qui sont donnés en langue maternelle (le turc).

Quant au *sentiment d'efficacité personnelle*, les moyennes des notes dans les relevés des participants (la réussite académique) démontrent une différence significative selon les résultats du test t ( $t_{(22)}=1,93$ ,  $p<.05$ ). Les scores de l'ESEPE justifient que le groupe II (dont les moyennes sont  $>2,53$ ) a une perception d'efficacité personnelle plus élevée par rapport au groupe I dont les notes sont inférieure à 2,53 sur 4,00.

Les variables "âges" et "l'acquisition du français" ne sont pas significatifs dans les scores ESEPE, de la même façon, elles ne forment pas de corrélation avec les attitudes des futurs enseignants envers le programme de licence, ni avec la réussite académique.

Une dernière remarque sur les interprétations des données de l'échelle ESEPE : le sentiment d'efficacité personnelle des (futurs) enseignants de langues étrangères, va toujours en parallèle avec la notion *d'insécurité linguistique*, surtout quand il s'agit des enseignants non natifs. Onursal (2008) accentue le fait comme suit :

"L'insuffisance au niveau de la compétence linguistique, qui est un cas que l'on peut souvent observer chez les enseignants non natifs, peut entraîner, une *insécurité linguistique* et peut lui causer de sérieux problèmes en classe. Alors que le natif est censé enseigner une langue qu'il a déjà acquis, il s'agit pour le non natif de manier un savoir langagier issu d'un processus d'enseignement / apprentissage. C'est pour cette raison que la formation des enseignants non natifs implique de réserver une plus grande place aux travaux sur la langue étrangère par le biais des études linguistiques. Par exemple, alors que l'enseignant natif n'a aucun problème au niveau de la prononciation du français, le non natif pourrait avoir besoin d'améliorer sa compétence. Alors, l'étude des branches comme la phonétique et de la phonologie pourra l'aider à combler ses imperfections et même à s'auto-former en dehors de sa formation initiale" (Onursal, 2008 : 340).

La formation des enseignants de français nécessite donc, des efforts plus denses dans le sens de « se baigner en français » dans des contextes non francophones afin de minimaliser l'insécurité linguistique en classe. Cela va contribuer sans doute à l'amélioration du sentiment d'efficacité personnel. Les

résultats du QUAPFLE, nous ont également démontré les besoins des participants à ce sujet à partir des items 1, 2,3,6,18. Dans cette lignée, les futurs enseignants ont une opinion favorable vis-à-vis du programme et ils pensent que le programme est premièrement conçu dans le but de se perfectionner en français. Cependant, ils expriment qu'il existe des lacunes au niveau des cours et les désignent dans les réponses ouvertes à la fin du questionnaire d'attitude. Ainsi, dans l'item 8, ceux qui indiquent le nombre des cours qui manquent dans le programme comme « entre 1-2 cours » constituent 38,23 % des participants alors que ceux qui disent « entre 3-4 cours » sont 44,11 % d'eux.

Notre troisième instrument de recherche, « matrice d'évaluation » dans laquelle les participants ont coché les cours et donné des points sur 9 selon la correspondance de ces cours avec « les acquis de formation » du département, soutient cet argument. Les cours les plus fréquentés pour les compétences linguistiques et communicatives sont les cours: *compétences de communication, français sur objectifs spécifiques, expression orale (I et II), expression écrite (I et II), compréhension écrite (I et II), grammaire française (I-II-III), phonétique et orthographe du français.*

Dans le chapitre précédent, nous avons déjà présenté et discuté chacun des acquis de formation par rapport aux cours, ici nous ne voudrions pas répéter les remarques mais les cours qui contribuent mieux les acquis de formation ciblés du département en grande partie sont les cours de langue et de linguistique, et les cours didactiques en turc et en français.

**QR3 : Quelles divergences et similitudes les programmes comparés dans les pays engagés du PB manifestent-ils (Turquie et autres pays de Bologne examinés dans la thèse : la Bulgarie, l'Irlande et les Pays-Bas) ?**

Contrairement aux petites différences nationales entre les pays membres observés, apparentes au niveau superficiel des programmes qui forment les enseignants de FLE, au niveau profond, nous avons constaté qu'il existe de nombreuses similitudes et points communs de la structure et de la philosophie didactique qui peuvent être énumérées comme suit :

- encourager les futurs enseignants de FLE pour suivre des études interdisciplinaires (Irlande, Pays-Bas)
- obligation d'un travail « de fin des études ou un projet terminal » dans le cadre de recherche-action (Irlande, Pays-Bas)
- priorité aux travaux pratiques (Irlande, Pays-Bas, Bulgarie)
- obligation d'un master au secondaire (Irlande, Pays-Bas)
- obligation d'un examen titulaire pour être nommés aux écoles publics (Bulgarie, Irlande, Turquie)
- les cursus interdisciplinaires/les programmes conjoints offerts à tous les étudiants, programmes majeurs et mineurs (Irlande, Pays-Bas)
- la priorité donnée aux cours de culture et aux études vers les compétences interculturelles
- l'utilisation des portfolios et de la recherche-action pour renforcer l'auto-évaluation et la mise en *notes de ces types d'auto-évaluation* (Irlande, Pays-Bas)
  - partiellement (en Bulgarie) ou totalement (Irlande, Pays-Bas), les cursus ont une certaine autonomie en ce qui concerne le contenu et les descriptifs des cours qu'ils offrent.
- exigence des diplômes / certificats en français avant ou durant la formation initiale (DELF, DALF) (Irlande : au début des formations initiales, même pour les *programmes mineurs* ; aux Pays-Bas durant ou lors de la dernière année du master en didactique du FLE)
- flexibilité pour suivre les cours ; les programmes électifs selon les horaires (Irlande, Pays-Bas)
- réquisition de l'apprentissage au moins d'une seconde langue étrangère pour être spécialisé (Irlande, Pays-Bas, Bulgarie)

- Les cours et les modules sont enchaînés de manière successive en fonction de la spécialisation dans certains parcours, la plupart des cours ou des modules présentent de 10,15, 20 crédits (Irlande, Pays Bas).

Quant au cas de la Turquie, même s'il existe de nombreuses similitudes au niveau superficiel, en profondeur, la philosophie d'éducation et les unités didactiques des programmes sont loin d'être communs avec les autres pays observés.

**QR4 : Quelles compétences professionnelles à acquérir ressortent de la formation initiale des enseignants de FLE à l'heure actuelle?** Afin de pouvoir parler des « compétences professionnelles à acquérir » à l'heure actuelle, il faut connaître de prime abord les cadres référentiels tels que PEFELE et PEPELF. Comme il est indiscutablement conseillé d'enseigner le français en s'appuyant sur le CECRL et de favoriser l'emploi du PEL dans l'apprentissage/l'enseignement des langues, nous ne pouvons pas préconiser une formation en didactique du FLE aujourd'hui, sans recours aux PEFELE et PEPELF, ni une formation éloignée des politiques du CELV. Dans cette optique, les formateurs (chercheurs/enseignants) et les décideurs politiques ont la grande responsabilité de suivre les nouveautés et les rapports officiels à l'échelon international. A l'heure actuelle, nous avons dit que le métier enseignant est en mutation. Ce n'est pas seulement le rôle de l'enseignant, mais aussi les nouvelles compétences qui méritent d'être pensé à nouveau.

Le monde est désormais différent de ce qu'il était en 1999. Il est compréhensible et inévitable de développer de nouvelles pistes de réflexion sur les systèmes d'enseignement à n'importe quel niveau (*Bologna Process Implementation Report : The European Higher Education Area in 2020*). Quant à l'enseignement supérieur et le métier d'enseignant des langues étrangères, nous sommes actuellement devenus témoins d'une période des transformations, dominée par les apprentissages hybrides (le blended-learning). Il est particulièrement frappant que cette réalité, en pleine pandémie de COVID-19, a secoué et perturbé tout comportement « normal » au niveau des individus, des groupes, des institutions et des pays. Pourtant les effets secondaires de cette crise

mondiale, ont parfois offert des occasions dans le sens des apprentissages hybrides. Comme par exemple, l'enseignement des langues n'est plus limité par les murs d'une salle de classe, les exemples y sont multiples. Dans les instituts français par exemple, les cours se sont multipliés et devenus plus accessibles pour des publics composés d'habitants de différentes villes, même de différents pays.

De ce fait, la notion de coopération (des partenaires et des composants du système éducatif tels que l'apprenant, les parents, l'école, les formateurs d'enseignant, les praticiens sur terrain) et les pratiques réflexives sont désormais plus importantes que jamais. En ce qui concerne le contexte turc, si nous avons aujourd'hui besoin des enseignants de français bien équipés et apte à entrer en concurrence avec leurs collègues internationaux, nous devons sans exception, les former selon une politique rationnelle et fondée sur des données probantes. C'est de ce point de vue que la révision des programmes académiques suivant l'analyse des nouveaux besoins est vitale à la suite de la pandémie Covid-19, tout comme le souligne le *rapport général de la mise en œuvre du PB publiée en 2020*, au chapitre VI : *les développements futurs (Bologna Process Implementation Report : The European Higher Education Area in 2020)*. Nos suggestions pour un nouveau programme de licence (qui s'étale sur quatre ans et 240 ECTS) des futurs enseignants de FLE en Turquie sont basées sur les données de la recherche menée ainsi que nos observations sur les besoins actuels et les effets apparus durant la pandémie en 2020.

Si nous retournons aux cadres de références dont plusieurs pays européens font usage actuellement, nous voudrions notamment souligner les PEFELE et PEPELF<sup>24</sup>. Le CECR et le PEL peuvent être considérés comme des « check-listes » des compétences langagières et sont destinés de prime abord à l'usage des apprenants en langues étrangères. De ce point de vue, ils se présentent comme composants importants de l'(auto-)évaluation en didactique des langues. D'autre part, le PEPELF (2007) et le PEFELE (2009) font partie de la formation des enseignants de langues étrangères et ils invitent "à réfléchir aux connaissances didactiques et savoir-faire nécessaires pour enseigner les langues vivantes" (Newby et al.2007), ainsi, ils "peuvent faciliter la discussion des buts et des curricula

---

<sup>24</sup> Nous en présentons tous les descripteurs dans l'Annexe.

entre les formateurs d'enseignants qui travaillent dans des contextes nationaux ou européens différents" (*ibid.*)

Il nous faut souligner que le PEFELE est un instrument d'auto-évaluation pratique, utile et multidimensionnel, surtout destiné aux compétences ciblées des programmes. Quant au PEPELF, il est possible d'en profiter individuellement, pour l'auto évaluation dans la formation initiale et continue. Les versions en plusieurs langues sont accréditées par le CELV et nous présentons ses descripteurs dans l'Annexe-M. Il s'agit de 193 descripteurs de compétences liées à l'enseignement des langues (PEPELF, 2007 :5) Ces descripteurs en titre de compétences sont dégagées sous sept sous-dimension du PEPELF qui sont :

- Contexte
- Méthodologie
- Ressources
- Préparation au cours
- Faire cours
- Apprentissage autonome
- Evaluation
- Grille de réflexion

Quant au PEFELE (élaboré à la suite du projet SemLang, entre 2001-2004), il présente une « boîte à outils de 40 éléments » qui pourraient être inclus dans un programme de formation des enseignants « afin de doter les enseignants de langues étrangères des aptitudes et connaissances nécessaires, ainsi que d'autres compétences professionnelles, en vue d'améliorer leur développement professionnel et d'accroître la transparence et la transférabilité des qualifications » (Kelly & Grenfell, 2009). Nous avons présenté les 40 éléments du PEFELE dans les tableaux comparatifs des pays (Annexe-L) qui forment la somme de nos démarches d'analyses qualitatives.

Les compétences qu'un bon enseignant de FLE doit avoir acquis ne forment pas, certainement, une liste exhaustive. Comme les besoins apparus lors de la pandémie, les compétences destinées aux usages de la technologie, des logiciels

d'apprentissages, la maîtrise et le *networking* sur les médias sociaux sont des compétences vitales qui sont venus s'ajouter à la liste très récemment. Il nous faut souligner une dernière remarque que les descripteurs du PEFELE et PEPELF (Annexe U) ne sont pas des items des questionnaires d'attitudes ou d'opinions où les enseignants s'évaluent en disant *oui*, *non* ou encore posent *une gradation du type Likert*. Ce type d'évaluation doit être continue, successive et doit se dérouler dans le suivi de toute formation. Pour les enseignants travaillant, et pour la formation continue par exemple, l'évaluation par l'intermédiaire des descripteurs doit être dégagée à temps, les grilles d'évaluation sont à compléter durant une période de travail prédéterminé, tout en étant accompagnées d'une recherche-action dirigée par un spécialiste ou formateur. Il est possible donc de dire que ce type d'auto-évaluation a ses limites et son autonomie nécessite en fin un *formateur tutelle didactique*.

En ce qui concerne la formation initiale et continue des enseignants de FLE en Turquie, nous défendons l'idée que les futures recherches en matière de l'utilisation du PEPELF et du PEFELE doivent se focaliser sur les avantages et/ou les inconvénients ou encore les facilités et/ou les difficultés de l'usage commun et effectif de ces outils. Ainsi, il est possible d'observer d'une manière plus détaillée les points de vue des formateurs dans les facultés d'Education, des enseignants praticiens, et des futurs enseignants en formation initiale sur les différents composants de ces outils tels que le *dossier*, la *mise en œuvre des descripteurs*, la *planification*, les apports à développer les pratiques réflexives durant les stages, etc.

**QR5 : Peut-on parler de la pertinence des programmes en Turquie par rapport aux cadres de références professionnels, au caractère du PB et de la conformité à l'accréditation internationale ?** Après avoir observé tous les programmes en question, nous pensons que nous avons répondu à cette question en grande partie dans la question de recherche 3. On dit « en grande partie » et « partiellement » car nous avons déjà abordé le sujet selon les principes du PB. Or, en contexte européen, il nous reste quelques points à discuter autour des politiques linguistiques du CELV et des projets actuels pour développer les cadres professionnels en didactique des langues vivantes.

Le CELV est un « Accord partiel élargi du Conseil de l'Europe auquel 34 des Etats membres de l'Organisation ont adhéré à ce jour » (<https://www.ecml.at>). La Turquie n'est pas un membre de CLEV malgré son adhésion au PB. Nous n'allons pas discuter sur les raisons de ce fait qui sont plutôt des « politiques extérieures ». Mais, il faut notamment préciser que cette situation a une influence négative sur les échanges dans la didactique des langues vivantes ainsi que dans l'accréditation internationale. Une autre menace pour les départements de didactique du FLE en Turquie, se présente au niveau de la participation à des projets linguistiques européens qui ont abouti à l'heure actuelle, à 62 guides référentiels par la suite des recherches toutes menés au sein du CELV.

En Somme, nous nous permettons de souligner le fait que les programmes de la formation des enseignants de FLE élaborés en Turquie ont une quasi-conformité aux principes du PB, et ils ont peu en commun avec les autres pays européens. Dans les pages suivantes, nous allons ouvrir des petites parenthèses au sujet des programmes imposés en Turquie en 2018, qui marquent selon nous, une vraie rupture avec le PB et qui présentent une décontextualisation en voie de l'Europe.

**QR6 : Que peut-on faire pour améliorer la formation des enseignants de FLE en Turquie ? Quels besoins et exigences se révèlent en contexte national et européen ?** La réponse de cette question de recherche s'oriente vers l'amélioration de la formation des enseignants de FLE en Turquie. À l'égard des besoins et exigences des futurs enseignants turcs de français, nous allons discuter ce sujet dans la partie de « discussions » et de « suggestions » à la fin de ce chapitre.

Ce présent travail nous a permis d'identifier trois pistes de réflexion susceptibles d'apporter un éclaircissement à nos questions de recherche. La première est la grande nécessité de favoriser et de renforcer la pratique réflexive dans la formation initiale des enseignants de FLE. La deuxième, est la nécessité d'assurer le développement des compétences langagières et communicationnelles en français, en augmentant les heures consacrées aux cours en français. La

troisième est la nécessité de se pencher sur les formateurs d'enseignants et de mieux les orienter mieux afin de favoriser une formation en didactique centrée sur les compétences et consacrer plus de temps dans les cours à l'évaluation formative.

Au début de notre recherche, nous avons ciblé voir l'écart qui figure sur *les matrices d'évaluation* entre les points de vue *des étudiants* (des futurs enseignants de FLE) et ceux *des formateurs-chercheurs* (le corps académique qui a déjà élaboré cette matrice durant le PB) concernant *les apports des cours aux « acquis visés »* de la formation initiale. Cet écart est repéré dans les cours de littérature (le théâtre et le roman français) dans le sens négatif et les opinions des futurs enseignants ont démontré plus d'effet de contribution dans les cours de « traduction », de « production orale » et de « l'apprentissage du FLE aux enfants » par rapports aux indications des matrices élaborées par le corps académique durant le PB.

L'efficacité du programme de licence par rapport aux nouveaux cadres de références (PEPELF, PEFELE et aux recommandations européennes *Recommandations du projet Semlang, pour l'optimisation de la formation des enseignants de langues en Europe*) ne se présente pas actuellement dans un niveau désiré ; c'est pourquoi nous considérons les futures tentatives d'actualisation de programme en Turquie comme une occasion de réfléchir sur les nouveaux modes d'évaluation (avec l'utilisation du PEPELF), et comme chance de concevoir les programmes selon un point de vue centré sur compétences (avec l'utilisation du PEFELE).

## **Discussions générales**

**Comment faut-il aborder et organiser les cours de littérature et de culture dans les cursus de formation des enseignants de FLE ?** Après avoir observé les résultats de la recherche que le QUAPFLE, il est possible de mettre l'accent sur les remarques suivantes :

Les débats académiques entre les départements de philologie française et de didactique du FLE sont de nature épistémologique et découlent des tendances

traditionnelles qui proposent depuis des années une dichotomie à partir des notions savoir et métier. « Métier sans savoir » et « savoir sans métier »<sup>25</sup> ! (Van der Maren, 2009) sont des (contre)arguments de chacun de ces deux disciplines vis-à-vis du positionnement de l'autre. De surcroît, il n'est pas rare que ces oppositions réflexives évoluent parfois vers des tensions. Dès l'instant que l'autonomie des disciplines soit beaucoup plus respectée et la pluridisciplinarité soit plus favorisée, ces débats deviendront sans doute atténués.

Notre modeste constatation vient s'y ajouter à ce sujet : Lorsque l'on parle des techniques d'enseignement à travers un certain matériel, les enseignants et les chercheurs formateurs abordent le sujet en fonction des méthodologies, des approches (communicatives), et des perspectives (actionnelles) et ils se trouvent à discuter sur les sujets du type *Quelle est la place de la littérature en didactique du FLE ? Quelle priorité à donner aux cours de littérature ? etc.* Il est vrai que les cadres de références actuelles et les recommandations du CELV mettent en relief la culture et les études culturelles dont la littérature fait partie. Mais cela n'impose aucune obligation en fait, sur le taux et les heures des cours de littérature. La question est de savoir comment en faire l'usage dans un cours de FLE. Tout dépend donc du point de vue de l'enseignant. Un poème de Baudelaire peut être abordé en 30 heures de cours en l'examinant de tous les aspects littéraires, ou bien être pédagogisé et abordé en cinquante minutes pour exemplifier certaines compétences d'enseignement et pour servir à un objectif didactique préalablement déterminé. Personne ne peut prétendre qu'une telle formation ne donne pas envie de la littérature aux futurs enseignants ni qu'elle ne contribue aux compétences culturelles et littéraires. D'ailleurs les remarques (qui critiquent) dans les réponses ouvertes de nos questionnaires s'interrogeaient plutôt sur le statut obligatoire de certains cours littéraires (la poésie, le théâtre), un futur enseignant disait qu'il prenait plaisir du cours du théâtre alors qu'il présentait des attitudes négatives envers les items de littérature. Un autre aspect des discussions sur les cours de littérature est entraîné par le choix de textes à étudier. Aujourd'hui, *la littérature pour les jeunes*,

---

<sup>25</sup> En effet, Van der Maren (2009) utilise cette dichotomie pour opposer les différentes méthodologies de recherches en éducation. Une opposition semblable se trouve entre les départements de philologie française et de didactique du FLE. C'est pourquoi, nous avons fait recours à la même allusion.

les genres qui étaient auparavant interdits tel que *le roman policier* et *les littératures francophones* ne sont plus le parent pauvre de la littérature et les études récentes (Jouve, 2004, Pennac, 2007, Riquois, 2008, Armağan, 2016) attirent plus l'attention des apprenants et les motivent davantage pour entamer les textes littéraires. De plus, à propos de la pédagogisation des documents, ils fournissent beaucoup plus d'éléments didactiques que les textes classiques.

### **Comment faut-il aborder et organiser les cours de linguistique/de sciences du langage dans les cursus de formation des enseignants de FLE ?**

La formation des enseignants de FLE peut être organisée de façons différentes d'un pays à l'autre. Cuq précise que « la validation des savoirs et des compétences ainsi que le processus de formation qui y conduit sont le produit d'une certaine 'culture du système éducatif' du pays en question. Or, selon le moment, l'état de la société ou du système éducatif, les données de base de la formation professionnelle d'un enseignant sont extrêmement différentes, « voire en totale opposition d'un pays à l'autre » (Cuq et all. 2003 : 104). Cela nous fait penser sur la dimension essentielle de *l'organisation didactique d'une telle langue*. Cuq souligne l'importance du fait en disant que l'important « est d'organiser ces cours en fonction des besoins particuliers de chaque pays. » (ibid.) Même s'il est question de diversité, la majorité des cursus des départements qui forment les enseignants à l'université contient des cours relatifs à la linguistique et aux sciences du langage. Onursal (2008) met en relief l'importance des besoins de cours de linguistiques à l'échelon national comme dans le paragraphe suivant:

«Nous pouvons dire que dans le contexte de la Turquie, comme dans certainement beaucoup d'autres pays où le français est enseigné en tant que langue étrangère, les futurs enseignants de FLE ont très peu et parfois pas du tout de connaissances sur la linguistique et les sciences du langage avant de venir à l'université parce que dans le programme de l'enseignement secondaire, la linguistique est généralement un cours optionnel où l'on enseigne, le plus souvent, la grammaire » (Onursal : 2008 : 343 )

Selon nous, les contenus de ces cours doivent être planifiés afin de pouvoir traiter les sujets dans le cadre de leurs apports à l'éveil aux langues et cultures ainsi que les compétences communicatives et aux stratégies d'enseignement des futurs enseignants. Ainsi, nous pensons que tous les domaines d'études de la linguistique (de la phonétique aux théories de l'énonciation et à l'analyse du discours) seraient

« trop chargées » pour la formation initiale des enseignants de FLE, et nous pouvons garder quelques sujets de la linguistique aux études futures, tels que le master, par exemple. En ce qui concerne la manière d'entamer ces cours, nous dirons qu'il est « préférable d'enseigner la linguistique en créant des interactions et en incitant les futurs enseignants à réfléchir sur les sujets étudiés avec des exemples précis » (ibid) qui serait un atout pour les compétences favorisées par l'AC et par la TPR. Dans une unité de sémantique en formation initiale, par exemple, on peut former des enseignants de FLE qui ne connaît pas forcément les termes de « afférent, sème connotatif » de la théorie de Rastier ; mais par contre nous ne pouvons pas imaginer les enseignants de FLE qui ne savent pas expliquer à leurs élèves, le sens connotatif d'un mot. La *compétence* dans ce sens du terme, doit être précédée par le *savoir* si l'on cible de former de bons enseignants de FLE (qui utilisent les bonnes stratégies d'enseignement) et si l'on ne vise pas à former purement des *linguistes*.

**Le besoin de favoriser la pratique réflexive pour former les enseignants de FLE plus compétents et plus professionnels en Turquie.** Un autre composant *sine quoi non* de la formation en didactique des langues vivantes, c'est le stage (pédagogique), autrement dit le travail sur le terrain. « Le stage est considéré comme développant des liens entre la théorie et la pratique, entre les apprentissages cognitifs et l'apprentissage basé sur les expériences » (Bourdoncle et Lessard, 2003, 145). L'ultime condition pour que le stage ait une valeur formatrice est que les futurs enseignants soient équipés des capacités et des méthodes qui lui permettent de se positionner de manière objective et évaluative par rapport à leurs propres expériences afin de les analyser et interpréter. C'est dans cette optique que les nouvelles formes d'évaluation et d'auto-évaluation tels que PEPELF doivent être employés et diffusés plus par les mentors, formateurs et tuteurs de stages.

Quand nous examinons les recherches récentes qui donnent la priorité au problème de contenu en formation initiale des enseignants du français, nous voyons que les débats se déroulent autour des questions formulées par « *quels cours ?* » et « *combien d'heures / de crédits ?* ». Lorsque l'on draine trop vers l'enseignement technique, on peut risquer de former des enseignants insuffisants vis-à-vis des savoirs et des connaissances de la discipline. D'autre part, si l'on oriente l'intérêt

plutôt vers les cours théoriques, on se trouve la plupart du temps confronté avec les enseignants qui savent beaucoup mais qui sont incapables de transmettre leur savoir, ou plutôt de guider l'apprenant dans son processus d'apprentissage, par manque de pratiques pédagogiques.

La pratique réflexive n'est pas gagnée en une année d'expérience. Ce sujet est également un composant important de la formation continue des enseignants. Les activités pour la formation continue en coopération avec le Ministère de l'éducation nationale et les journées didactiques gérées sans but lucratif, serviront sans doute à une visée importante dans la formation continue des enseignants de français, citée déjà par le PEFELE et le rapport de projet final du consortium *SemLangue*. : « établir et maintenir un contact suivi et réciproque entre les partenaires de l' « université (formateurs-chercheurs) » et de l'« école ». À part le fait d'occasionner la progression professionnelle, elles contribuent inévitablement aux formateurs-chercheurs dans leur poursuite et observations de pratiques réelles dans lesquelles se déroule l'enseignement, autrement dit ce qui se passent en classe de langue en dehors de la théorie, et de ce fait, elles leur permettent de se perfectionner dans leur pratique réflexive dans leur cursus (Vonk, 1988; Tardif et Lessard, 1999 ; Bourdeau, 2001 ; Perrenoud, 2001, 2012). Dupuy-Walker (2001) résume les points accentués par Tardif et Lessard en ce qui concerne les enseignants dans la pratique d'enseignement à l'heure actuelle comme suit :

« (...) L'enseignement, abordé par rapport à la pratique dans sa quotidienneté, apparaît alors empreint de dilemmes, de tensions où l'enseignant doit composer avec un ensemble de personnes qui ont souvent des objectifs loin d'être toujours convergents. Les représentations des enseignants par rapport à leurs élèves ou inversement, celles des parents sur eux colorent les transactions entre les individus en question. Il en est de même des attentes respectives des administrateurs, des élèves, des parents qui cherchent à satisfaire à leurs besoins à l'intérieur d'un cadre horaire déterminé. L'enseignant, en cherchant à concilier les exigences des uns et des autres, en vient à alourdir impunément sa tâche de travail, ce qui contribue « finalement à une détérioration de la qualité de l'activité professionnelle » (Tardif et Lessard in Dupuy-Walker, 2001: 448).

À partir de ces constatations, nous pouvons souligner encore une fois l'importance qui doit être attachée à la pratique réflexive et aux stages dans la formation des enseignants de langues étrangères. De plus, comme le souligne Perrenoud (2001, 2012), pour toute discipline scolaire, *l'éducation en alternance* (du système français, surtout comme le modèle des anciens IUFM) doit être également favorisée dans la formation des enseignants de langues étrangères. La formation

initiale, dans ce sens, doit offrir aux futurs enseignants le mieux possible, les vraies situations d'enseignement.

Il nous faut encore discuter sur le lien étroit entre le *curriculum scolaire* et les *résultats d'apprentissage* des cours offerts par les programmes de formation d'enseignants (de FLE) puisque ce fait doit être étudié dans le cadre de la pratique réflexive. Mises à part les compétences langagières et communicatives manifestées par le CECR selon les niveaux des apprenants, les jeunes enseignants d'une langue étrangère devraient faire face à des « obligations écrasantes » des curricula et du socle commun à l'échelle nationale. Sans aucun doute, la conception d'un programme didactique dans la formation initiale qui est indifférent aux exigences du curriculum national des langues n'aura aucun sens. (Raymond, et all.2017) Dans les phrases ci-dessus, nous n'utilisons pas les mots « imposées » et « obligations écrasantes » de manière aléatoire. Ce que nous appelons le *curriculum*, c'est en fait, l'obligation d'enseigner, d'évaluer et de réviser une telle matière en un certain temps donné et en s'appuyant sur les consignes et exercices d'un manuel (Lebrun et all.2011 ; Chan et Elliott, 2004). Il est toujours question de se limiter par les exigences didactiques d'un certain manuel à suivre et d'obéir aux objectifs visés par un cadre spécifique dans un temps précis et déterminé. Même si nous acceptons le fait que les jeunes enseignants ont déjà une meilleure connaissance linguistique et communicative, ou encore même s'ils ont des compétences essentielles, à un moment de l'enseignement, ils se sentiront probablement faibles et insuffisants en face des réquisitions véhiculées par le curriculum. Il se trouverait parfois des limitations en termes de contenu ou de temps (durée du cours, du semestre).

Le fait est que les enseignants sont également obligés à suivre les plans hebdomadaires des unités, et présenter des grilles d'évaluations et des compte-rendu mensuels à l'administration de l'école, la mise en œuvre du curriculum (officiel, appris et caché) dont nous avons déjà présenté les différents types dans la partie théorique de notre thèse, souligne une grande importance didactique et nécessite une formation et expérience. Dans ce cadre, l'un des défauts du programme élaboré après le PB en Turquie est le manque des cours (ou d'un contenu) qui comprend le curriculum national l'observation des manuels développés à l'usage scolaire au primaire et au secondaire ainsi que les méthodes d'évaluation

en FLE. Le nouveau programme imposé par le YÖK en 2018 se montre donc un peu plus avantageux du seul fait qu'il propose *trois cours supplémentaires* dont les contenus englobent les sujets : « *curriculum et séquences didactiques* », « *analyse des manuels* » et « *examen et évaluation en FLE* » (les cours FLE 202, FLE 212 et FLE 408, voir l'*Annexe-N*, le nouveau programme du YÖK actualisé en 2018). Nous nous permettons de dire que ces cours ne figuraient pas dans le programme de 2012 (le programme conçu à la suite du PB) et 8 participants de la recherche ont cité leurs lacunes concernant les compétences qui peuvent être fournies par ces cours en question. Comme enseignante-chercheur nous voudrions souligner l'apport de ces cours dans le développement de la pratique réflexive puisqu'ils occasionnent une auto-évaluation formative et cela pousse les futurs enseignants à réfléchir sur les problèmes sur le terrain.

Le processus de Bologne a émergé comme moyen pour « former et détenir des ressources humaines » dans un nouvel espace d'éducation et de recherche (EEES) (Oh, 2007). Ce processus, qui a commencé hors du cadre de l'Union européenne en vue de construire un espace européen d'enseignement supérieur, a implémenté jusqu'aujourd'hui 47 pays. Même si le gouvernement turc a signé l'accord en 2001, les premiers projets sont apparus plus tard dans les départements universitaires et n'ont vu le jour qu'en 2006 et 2007 (les universités Uludağ et Sakarya). Les réunions inaugurales du PB à l'Université Hacettepe ont été réalisées dans l'année académique 2011-2012. Alors, la conception (ou l'actualisation) des programmes d'études des cursus a été remise en cause, cette fois-ci par un déclencheur externe : le PB.

### **Un nouveau programme mis en vigueur en 2018 : Une rupture avec le PB ?**

Ce programme est présenté dans l'*Annexe-N*. Nos constatations et critiques concernant le programme imposé par le YÖK en 2018 sont les suivantes :

- ✓ Le nombre total des cours (matières) est de 68 dans ce nouveau programme mis en vigueur dans l'année académique 2018-2019. Le programme élaboré lors du PB contenait 49 cours. L'ancien programme qui comprenait déjà beaucoup plus de matières à étudier a subi de sévères critiques (On l'a vu

dans les déclarations et dans les réponses des questionnaires d'attitudes des futurs enseignants). Après avoir analysé les cursus des universités, il est possible de parler d'un énorme écart structural de ce nouveau programme avec les principes dans les nouveautés du PB.

- ✓ Le nombre des cours en turc donnés par le cursus des sciences d'éducation (qui était de 8 dans le programme élaboré durant le PB) l'éducation, a été augmentée à 22 en faisant partie 66,70 % des crédits (ECTS).
- ✓ Avec le taux au total des cours électifs, optionnels et de culture générale, les cours enseignés en langue maternelle (turc) forment presque 39 % du total du programme. Le fait selon nous poserait de grands problèmes pour les futurs enseignants en Turquie au niveau des compétences linguistiques en français.
- ✓ Didactiquement parlant, les objectifs d'apprentissage des cours (tel que le cours de cours de linguistique que nous donnons comme exemple dans l'Annexe-O) sont vraiment chargés pour un seul semestre et presque impossible à suivre pour les futurs enseignants.
- ✓ Aucun cours est identifié comme ayant le statut « pratique/application » dans les descriptifs des cours. Ils ont été tous conçus comme des cours « théoriques » et les techniques d'enseignement désignés pour ces cours sont « lecture/cours magistral ».
- ✓ une analyse des besoins n'a jamais été menée auprès des départements et des acteurs composants du programme.
- ✓ La conception du programme ne consiste en aucune logique rationnelle ni méthodologique si l'on tient en compte le *schéma de conception/d'évaluation de programme* que nous avons indiqué dans le chapitre II.
- ✓ Le programme ne permet aucune flexibilité, loin d'être un programme universitaire il ressemble plutôt à un socle commun au primaire

- ✓ Le programme du YÖK n'est pas en concordance avec les principes de la déclaration de Bologne, il ne présente aucune pertinence concernant les sept aspects suivants :

1) difficulté de mobilité risque les échanges cause des crédits diminués des cours.

2) les crédits diminués risquent également la reconnaissance des suppléments de diplômes.

3) les objectifs des cours ne sont pas centrés sur les compétences nécessaires pour les futurs enseignants de FLE

4) le programme, à cause de cette structure, constitue une menace pour l'accréditation.

5) le programme ne respecte pas les domaines de spécialisation du corps académique, il ne permet pas les études inter et multidisciplinaires.

6) Durant les démarches de conception du programme, la commission n'a pas été suffisamment représentée par les équipes académiques de diverses universités. Ainsi, le programme ne contient pas de manière satisfaisante les points de vue des intervenants, ni des professeurs-formateurs, ni des étudiants. Les opinions des acteurs du programme ont été en grande partie négligées.

7) La priorité attachée à l'acquisition des langues vivantes en dehors de la langue de spécialisation des futurs enseignants de langue étrangère est négligée. Selon le programme du YÖK, les étudiants en didactique des langues ne sont pas libres dans leurs choix pour les cours de langue électifs, au contraire des étudiants des autres départements qui peuvent en fait choisir à volonté les langues optionnelles offertes par l'université.

Selon nos recherches documentaires, les départements de quelques universités ont manifesté leur mécontentement auprès du YÖK. Le département de didactique du FLE de l'Université Hacettepe a élaboré, par exemple, un rapport argumentatif au

sujet du nouveau programme en énumérant ses critiques qui mettent l'accent sur plus de vingt sujets. L'une de ces critiques qui souligne le fait que ce programme est pour ainsi dire en opposition totale avec le PB est :

*Le grand nombre de cours pose une charge excessive pour les formateurs et les étudiants. En conséquence, il sera très difficile pour les étudiants d'intérioriser les objectifs des cours, d'effectuer les préparations et les répétitions. Les recherches nécessaires est presque impossible. Cela peut conduire à un apprentissage par cœur et à un enseignement inefficace. Les caractéristiques des cours qui doivent être désignés comme critique, créatif et participatif en sciences sociales et humaines, sont négligés. Par conséquent, suivre 9 ou 10 cours par semestre à l'université vont influencer sérieusement la qualité de l'éducation, cela finira par réduire l'enseignement universitaire au niveau secondaire (Le rapport du département, 2019)*

Quand il s'agit de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères, aucune théorie ne peut se manifester comme la meilleure car une méthode appliquée de manière strictement homogène est loin de répondre à toutes les questions relevant des difficultés et des défis qui se présentent dans l'enseignement des langues. Le fait est pareil pour la formation des enseignants de langues vivantes et le rôle de l'enseignant garde sa priorité dans le processus d'apprentissage même si nous le décrivons à la suite des approches communicatives tels que « guide », « animateur », « accompagnant » . Il en va de soi que plusieurs modèles peuvent correspondre aux besoins des pays et des politiques de didactiques des langues. Néanmoins, il faut s'interroger sur l'efficacité du « programme de certificat de formation » qui est mis en vigueur « de temps en temps » en Turquie. Après avoir analysé les pays européens dans la présente thèse et mené une petite pré-recherche destinée aux modèles suisses, canadiens et anglo-saxonnes, nous nous permettons de postuler finalement qu'il ne se trouve pas un modèle qui consiste en études littéraires suivi d'un programme accéléré et sommatif ne visant qu'à étudier quelques cours d'initiation aux sciences d'éducation en langue maternelle. (Appelé le « programme de certificat de formation » en système turc). Ce programme qui est imposé et introduit dans les facultés de pédagogie tous les neuf, dix ans par les décideurs politiques auprès du Ministère d'Education nationale et du YÖK, n'offre aucun cours de didactique, ni de cours en français.

En conséquence, en s'appuyant sur les données quantitatives et qualitatives de notre recherche, nous estimons avoir mené une analyse des besoins dans la formation des enseignants de français sous l'aspect des nouveautés après le PB,

notamment en fonction des compétences et attitudes. En reconsidérant les descripteurs du PEPELF, nous voudrions accentuer ce qu'on peut faire pour améliorer la formation initiale et continue des futurs professeurs de français turcs. Nous tenons conséquemment à énumérer nos suggestions pour répondre à la dernière question de recherche suivante : Que peut-on faire pour améliorer la formation des enseignants de FLE en Turquie ? Quels besoins et exigences se révèlent en contexte national et européen ?

### **Les suggestions**

- Les cours du programme d'études de licence dans les cursus devraient combiner les différents composants didactiques nécessaires pour enseigner une langue étrangère : une formation pratique avant de partir en stage pédagogique et l'application des théories didactiques en vue des besoins du public, ainsi que les différentes techniques d'enseignement dans les écoles au primaire (les activités ludiques, jeux de classe, l'enseignement selon la théorie de l'intelligence multiple), au secondaire (la mise en œuvre des médias sociaux au service du matériel pédagogique) ou dans les buts spécialisés : français sur objectifs spécifiques, les cours EMILE, les outils et techniques d'enseignement à distance (les moocs et les outils numériques).
- L'émancipation des programmes d'études dans les cursus des facultés de pédagogie/des sciences éducatives est urgente et vitale afin de répondre aux exigences et de combler les lacunes dans le domaine, soit du point de vue national, soit en contexte européen.
- Les professeurs aux écoles (enseignants-mentor) devraient recevoir des formations continues afin de guider les stagiaires et apprendre le mieux possible à devenir mentor-enseignant (la caractéristique des enseignants dite, *passer*)
- À notre avis, il peut y avoir un socle commun de références pour les cours de base en formation initiale. Mais ces cours, leurs crédits, les heures des cours par semaine, le taux des stages et des cours pratiques doivent être

déterminés par un consortium entre les départements qui sont responsables. De plus, ce socle commun ne doit pas dépasser 50 % des cours et pratiques en commun. Le reste du programme doit être conçu dans chaque université selon les acquis de la formation visée et selon la diversité disciplinaire des corps académiques, ainsi cela serait avec l'augmentation des cadres des formateurs dans les facultés que nous pourrions finalement arriver à notre objectif essentiel qui est la spécialisation dans de différents parcours de FLE par l'intermédiaire des cours disciplinaires électifs.

- Les théories d'apprentissage/acquisition des langues devraient être enseignées au cours de la formation initiale des enseignants de langues.
- Nous devrions renforcer les sources extra-cursus et diversifier les activités, c'est-à-dire, les sources, les réunions, les journées d'études, les journées de beaux-arts, de cinéma, du théâtre, les conférences, etc, afin de constituer « un programme d'études caché » pour la compétence (inter)culturelle des futurs enseignants et pour l'envie partagée par la notion de *francophonie* (tout comme le curriculum caché scolaire conçu pour l'enseignements des langues étrangères).
- Au cours de leur formation initiale des enseignants stagiaires/ étudiants devraient être encouragés à passer un certain temps, pour observer les situations authentiques d'enseignement, dans une région ou un pays où la langue cible est parlée.
- Il est certain que les exigences spéciales provenant de la particularité de la langue choisie sont à s'imposer dans le programme de licence, mais les futurs enseignants de français doivent sans aucun doute bénéficier d'une méthodologie de base de l'enseignement des langues étrangères et une partie de leur formation doit être consacrée à l'observation de différents contextes et exemples d'application.

- La formation de licence des enseignants de FLE devrait inclure un cours en maîtrise de la langue française et de compétences linguistiques et les futurs enseignants doivent être évalués suivant les principes du CECR à la fin de chaque semestre /année.
- Comme nous avons déjà précisé dans les parties précédentes, plusieurs études menées sur le SEP et ses facteurs déclencheurs en situation d'enseignement. Comme Viard-Metz et all. (2020) viennent de démontrer dans une étude récente, il y a une corrélation positive entre les travaux de groupes (surtout à distance) et les différents niveaux du SEP. C'est pourquoi, nous voudrions également attacher notre intérêt pour favoriser les travaux en groupes tout au long du processus de la formation initiale.
- Selon Dörnyei, afin de faire parler les apprenants en classe de langue étrangère et de pouvoir intégrer les stratégies de communication, il faut permettre une prise de conscience de l'utilité des stratégies de communication, de motiver les apprenants à réemployer ces stratégies, « d'exposer les différences interculturelles dans l'usage des stratégies de communication mais également d'offrir la possibilité aux apprenants de pratiquer les stratégies de communication » (Dörnyei, 1995 : 63). Tout ce que Dörnyei accentue n'est que la compétence de stratégies d'enseignement de l'enseignant, destinée au développement des compétences de communication de ses apprenants. La tâche ici s'adresse directement à l'enseignant. Même si dans les questionnaires, les participants de la recherche expriment que « le programme leur font gagner une bonne compétence de communication », la sous-dimension de l'ESEPE concernant *les stratégies d'enseignement* démontre le contraire. Nous avons besoin encore une fois dans la formation initiale, de plus de cours destinés aux compétences orales et de plus d'heures à consacrer aux micro-cours pour faire acquérir aux futurs enseignants de FLE ces compétences soulignées par Dörnyei.

## **Quelques remarques complémentaires et plus spécifiques**

On sait grâce à Tardif et Lessard (1999) que les gestes et les mimiques des enseignants jouent un rôle primordial dans le transfert du message et maintient l'intérêt des apprenants au cours de la séance didactique. Il en va de soi qu'un geste corporel peut exprimer un message dans une telle langue de manière tout à fait différente que dans l'autre. C'est un aspect de la compétence culturelle et de la compétence communicative. (Cosnier, 1982 ; Tellier, 2006 ; Denizci, 2020). Les exemples en peuvent être présentés sans cesse. De toute évidence, l'aspect interculturel des cours de didactique est ce que l'on a plus de besoin dans les contenus des cours, mais le seul outil pour atteindre cet objectif n'est pas les cours de littérature, (Berkani, 2018 ; Windmüller, 2015) malgré qu'ils le sont au premier rang.

Dans les sciences d'éducation, concernant la conception/l'évaluation des programmes, l'une des théories fondamentales est le fait que chaque fois qu'il s'agit d'un changement de programme, les relations entre ses acteurs se sont modifiées. Un certain nombre d'études centrées sur les programmes en didactique du FLE a été réalisé jusqu'à nos jours, ne dépassant pas le cadre des critiques destinées à la structure du programme. En revanche, les acteurs principaux du sujet, les étudiants en didactique du FLE (les futurs enseignants) n'ont pas été ciblés dans des travaux qui s'interrogeaient sur leurs attitudes ou leurs niveaux de disposition vis-à-vis de la pratique du métier (le sentiment d'efficacité personnelle). C'est la raison pour laquelle nous y avons attaché de l'intérêt et visé à analyser les rapports des acteurs (les futurs enseignants) avec le programme actualisé focalisant sur les compétences professionnelles. Certes, il y a beaucoup d'acteurs et d'intervenants dans le processus de conception/d'évaluation du programme en didactique du FLE. Ainsi, les relations *étudiant-formateur (chercheur)*; *stagiaire-mentor*; *mentor-formateur*; *l'école-l'université*; *les décideurs politiques-école-les universités*; *professeurs d'écoles - formateurs (chercheurs)* méritent une réflexion et d'être examinées par les études ultérieures. Par ailleurs, tout ce qui a été exposé dans les résultats de notre recherche est susceptible d'être approfondi et prolongé par d'autres points de vue des chercheurs qui voudront examiner ce sujet à l'avenir. Par exemple, les scores de l'ESEPE peuvent servir de variables indépendantes dans

une autre recherche qui pourrait être centrée sur la motivation. En outre, les résultats sous-dimensionnels de notre étude (les niveaux de SEP dans les trois sous-dimensions factorielles) peuvent être abordés dans les études contrastives avec les futurs enseignants des autres langues (anglais, allemand, etc.) ou encore avec les enseignants de français des écoles. De plus, les attitudes des formateurs – enseignants (des professeurs universitaires) envers l'utilisation du PEFELE et du PEPELF méritent d'être examinées plus dans d'autres recherches.

Quant à nos dernières remarques sur le PB, nous voudrions nous exprimer en quelques mots en nous focalisant sur ses impacts dans les programmes de licence et dans l'autonomie didactique et organisationnelle. Comme nous avons déjà précisé dans le deuxième chapitre, l'autonomie organisationnelle est une notion clé des interventions politiques et strictement en rapport avec l'autonomie des institutions dans un pays. Dans les pays où l'échelle démocratique se montre dans un niveau bas, il se peut que les interventions bureaucratiques soient les acteurs de ce processus et comme les principes de ce processus n'ont aucune sanction, mais qui proposent seulement des « recommandations », les gouvernements des pays peuvent, en effet manipuler les implications du processus dans les universités.

Deuxièmement, l'un des débats les plus sévères concernant les applications du PB, était autour des questions de « l'autonomie et l'indépendance des cursus/des départements universitaires » et « les politiques libérales ». Avec l'adhésion au système commun en crédits, en niveaux et en certification et accréditation, plusieurs universitaires ont opposé aux directives déclarées. Or, avec les propositions qui règlent les profils des cursus, qui facilitent en fait l'accessibilité des informations documentaires par principe de transparence, avec la description des cours, et avec les directives qui exigent la reconnaissance de *tout acquis de formation* ainsi que les supplémentaires des diplômes, ce processus n'a rien à voir avec l'effacement de l'autonomie, ni avec l'indépendance des cursus. Par contre, on peut définir le processus à long terme comme un exemple de *altermondialisme* que nous avons expliqué dans le chapitre I. En effet, le PB qui obéit strictement aux décrets et aux articles de l'UE, tente d'offrir aux citoyens des pays membres de l'EEES, *une égalité d'éducation et de formation* et l'argumentation qui porte sur les

objectifs de privatisation du PB et qui peut être réfutée par l'Article 1 de la *Recommandation du Conseil* (2008) qui est le suivant :

Le premier principe du socle européen des droits sociaux énonce que toute personne a droit à une éducation, une formation et un apprentissage tout au long de la vie inclusifs et de qualité, afin de maintenir ou d'acquérir des compétences lui permettant de participer pleinement à la société et de gérer avec succès les transitions sur le marché du travail. Il énonce également que toute personne a le droit « de bénéficier, en temps utile, d'une aide adaptée à ses besoins afin d'améliorer ses perspectives d'emploi salarié ou non salarié », ainsi que d'une « aide en matière de recherche d'emploi, de formation et de reconversion » et de formations continues. Favoriser le développement des compétences est un des objectifs du projet visant à créer un espace européen de l'éducation qui soit en mesure « d'exploiter totalement le potentiel de l'éducation et de la culture comme moteurs de l'emploi, de l'équité sociale et de la citoyenneté active, ainsi que comme moyens de vivre l'identité européenne dans toute sa diversité » (Recommandations du Conseil du 22 Mai 2018)

Le PB, influencé de l'école anglo-saxonne en ce qui concerne la « conception des programmes à partir des *résultats d'apprentissage (learning outcomes)* », permet les cursus de recombinaison leurs cours/modules de façon autonome et d'identifier les contenus et les objectifs des cours en fonction des *acquis de formations* (compétences visées) de leur programme. De plus, c'est aux programmes (au corps académique) de déterminer et décrire ces acquis. Il ne faut pas oublier que le PB envisage une évaluation durable et continue dans l'actualisation des programmes d'études. On ne peut donc pas imaginer les programmes en tant que produits tout complets, intouchables.

Bien qu'il existe un nombre considérable d'auteurs (Charl, Lichtenberger , Soulier, 2012 ; ) qui protestent contre le processus sous prétexte qu'il présente un modèle libéral (mondialisation), qu'il s'agit d'un projet de privatisation, et que la plupart des universitaires sont d'accord avec le maintien du processus à condition que l'on mette en scène de manière juste ses principes et que l'on diffuse les idées de professionnalisme, d'interdisciplinarité, d'accréditation internationale, de transparence des résultats d'apprentissages, de mobilité des étudiants et des chercheurs, etc. (voir *l'Annexe-R*, le Rapport du suivi du PB).

Les défenseurs du PB, qui sont pour la continuité, l'identifie comme « altermondialisme », le courant d'opinion qui « propose un type de développement économique opposé au modèle libéral (mondialisation), « plus soucieux du

développement de l'homme et de la protection de l'environnement » selon le dictionnaire *Le Robert* (format en ligne). Les apports du PB aux politiques linguistiques du CELV, les soucis dans les approches plus durables et les résultats visionnaires dans un monde de mobilité, tous ces facteurs pris en compte, nous aussi, nous tenons à identifier le processus comme altermondial. D'autre part à, l'échelon national, même si les gouvernements ont signé la déclaration de Bologne, on envisage toujours les réticences et la résistance envers ce qui est nouveaux, ou encore, la législation éducative du pays ne permet pas certaines modifications (le cas de YÖK en Turquie). Les soit-disants « réformes », dans certains pays restent donc au niveau formel et structural (le cas en Turquie, en Bulgarie). De plus, malgré la signature de la déclaration de Bologne, les vrais changements au niveau des politiques linguistiques, les pratiques qui mettent en jeu plus efficacement la collaboration entre *l'école - l'université* ou une *vraie réforme participative* à propos des contenus et des techniques des cours retardent encore et se présentent ainsi comme des obstacles à surmonter en Turquie.

Les départements de didactique du FLE en Turquie, doivent profiter de tout urgence de la décision *de suspension des programmes élaborés en 2018*, du YÖK (*prise récemment en 2021*) *qu'on ne sait pas si elle est à délai franc* ou non (provisoire ou perpétuelle. Les cursus doivent actualiser leurs programmes d'études, tout en visant une vraie réforme pour cette fois-ci. Pour ce faire, les départements doivent modifier non seulement la description superficielle des programmes, c'est-à-dire, les crédits, le semestre et les descriptions des cours, mais aussi, à la profondeur de la structure, les techniques d'enseignement des cours et plus particulièrement, "une approche par compétences" doivent être remise en cause. Les programmes d'études en tant que l'ensemble des activités pédagogiques et didactiques doivent forcément être conçus selon « la philosophie de l'approche par compétences » en fonction des exigences actuelles que nous avons citées plusieurs fois dans notre thèse. Ntebutse et Croyere (2016) soulignent cette exigence en faisant recours également au fait que l'implantation des nouveaux programmes implique pour les formateurs "un changement de paradigme, en l'occurrence le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Un tel changement a donc inévitablement des conséquences sur leur travail". Autrement dit, ce changement, durant lequel les formateurs à

l'université, sont confrontés des modifications significatives « au niveau de leurs conceptions d'enseignement - d'apprentissage, de l'organisation de leur travail et des rapports entre eux-mêmes et avec les étudiants. C'est un changement qui implique une discontinuité avec les pratiques habituelles » (Ntebutse et Croyere, 2016: 31).

Si l'un des apports du Processus de Bologne est celui qui est en faveur d'une éducation tout au long de vie, le métier d'enseignant y exerce incontestablement un double rôle : celui d'un acteur principal dans les formations continues et celui d'un apprenant perpétuel de ses formations. Dans cette lignée, le caractère « chercheur » de tout enseignant doit être mis en relief et les relations collaboratives et participatives des formateurs (chercheurs) – enseignants (praticiens) doivent être renforcées de manière réciproque.

Stake (2000) accentue l'importance des « études de cas » dans les recherches qualitatives en mettant en relief son caractéristique qui sert à « justifier les arguments du chercheur ». L'un des avantages est le fait qu'elle permet aux chercheurs d'apprendre ce qui est à la fois *unique* et *typique* dans un cas d'enseignement. En reliant ce qui est appris de ces deux éléments, « le chercheur est capable de rendre visibles les réponses possibles dans d'autres situations d'enseignement ». C'est la raison pour laquelle, nous voudrions souligner que les futures études et recherches approfondies dans ce domaine, notamment qualitative donnant priorité à *l'étude de cas*, seront sans doute complémentaires et enrichissantes pour le domaine de la méthodologie de la didactique du FLE en Turquie.

Former, c'est faire exister...Si nous désirons que de bons enseignants de français continuent à exister dans le système éducatif turc, nous sommes obligés de les former de telle manière efficace et compétitive qu'ils soient valorisés en contexte national et européen.

## Références bibliographiques

- Abboud, El G. (2015). L'introduction des TICE dans les pratiques pédagogiques des enseignants du FLS : formation, professionnalisation et usages : le cas du Liban. Thèse de Doctorat, Université de Limoges, Limoges. <https://www.researchgate.net/publication/345508381>.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 144, 407-425. <https://doi.org/10.3917/ela.144.0407>.
- Aslım-yetiş, Y. V. (2009). Didactique des langues evolution de la technologie et l'internet. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2), 40-56.
- Baartman, L. K. J. (2008). *Assessing the assessment; development and use of quality criteria for competence assessment programmes*. Thèse de Doctorat, Utrecht, Les Pays-Bas: Université Utrecht.
- Bandura, A. (2003). Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle. De Boeck.
- Bandura, A. (2005). Guide for constructiong self-efficacy scales in Self-efficacy beliefs of adolescents. 307-37. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berkani, D. (2018). La gestion interculturelle de la classe de FLE au cycle secondaire en Algérie in *Multilinguales*, consulté dans <https://doi.org/10.4000/multilinguales.3776>
- Bertocchini, P. et Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, Paris: Clé. Int.
- Blanchet, A., & Ghiglione, R. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'analyse*. Paris : Dunod.
- Bouvier, A. et Obin, J.P. (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris: Hachette.
- Bryam, M., Zarate G. Et Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*

*vivantes: études préparatoires.* Comité de l'Education Conseil de la Coopération Culturelle, Editions du Conseil de l'Europe 1997.

Cardinal P. et Morin, A. (1993) : La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale? In *Éducatechnologiques* 1 (2). Retiré du <http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no2/morin.html>.

Castelotti, V. et De CARLO, M. (1995). *La formation des enseignants de langue.* Paris, CLE International.

CELV (2015). *Apprendre les uns des autres, Le Projet de Lacs.* Retiré du <https://lacs.ecml.at/LACS/Projectinformation/tabid/3992/language/en-GB/Default.aspx>.

CONSEIL DE L'EUROPE (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer* (CECRL).Strasbourg/Paris : Conseil de l'Europe/ Didier.

CONSEIL DE L'EUROPE (2004) *Portfolio européen des langues (PEL).* [www.coe.int/portfolio/fr](http://www.coe.int/portfolio/fr).

Central Statistique Office (2012). *This is Ireland. Highlights from census 2011, Part I.* Retiré du <https://www.cso.ie/en/census/census2011reports/>.

Chan, K. W., et Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817- 831.

CORVAGLIA, A. et Wolf-Mandroux, F. (2021). *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes.* (dir.) Editions des archives contemporaines, France. doi : <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003621>.

Cuq, J-P. (2003). *Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, sous la dir. Paris : Clé Int.

Cuq, J-P. (2016). *L'enseignement du français dans le monde. Le livre blanc de la FIPF.* Les Archives du Hal, (hal-02119752), <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-02119752>.

- Çakıldere, B. (2016). *The effects of the European Language Portfolio use on learner autonomy and motivation in blended learning practices*. Thèse de Doctorat, Graduate School of Educational Sciences oh Hacettepe University, Ankara.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğilim ve Bilim*, 10(117), 74-81.
- Charle, C., Soulier, C. et Lichtenberger, Y. (2012). Universités : quel bilan du processus de Bologne ? *L'humanité*, 11 Mai 2012, consulté dans <https://www.humanite.fr/societe/universites%3F-quel-bilan-du-processus-de-bologne%3F-496351>
- Cosnier, J. (1982). Communications et langages gestuels. Dans J. Cosnier, J. Coulon, A. Berrendonner & C. Kerbrat-Orecchioni (dirs.), *Les voies du langage : communications verbales, gestuelles et animales* (pp. 255-304). Paris : Dunod.
- Day, R.R. (1991). Models and the Knowledge Base of Second Language Teacher Education., ED370359. ERIC. Retiré du <https://eric.ed.gov/?id=ED370359>.
- De Bonville, J. (2006). *L'analyse de contenu des médias*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Dedja, L. (2009). La formation des enseignants de français et les perceptions des étudiants albanais en didactique du FLE sur leur profession future – résultats d'une enquête. *Synergies Roumanie*, 4, 53-58.
- De Ferrari, M. (dir). (2009). *Développer l'apprentissage du français dans le cadre de la formation continue des agents de la fonction publique territoriale*, (dir). Paris : Délégation générale de la langue française et aux langues de France.
- Demirel, Ö. (1991). Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştirmede karşılaşılan güçlükler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 25-39.
- Denizci, C. (2020). Fonctions pédagogiques des gestes déictiques dans l'enseignement du FLE. *The Journal of Buca Faculty of Education*, June 2020, Issue 49, p. 43-59.
- De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B., & Lacocque, J. (2014). Echelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (ESEPE) : traduction

francophone de la Teachers' Sense of Efficacy Scale. Service de Pédagogie Générale et des Médias Educatifs, Université de Mons.

Dejean, J. (2004). De Berlin à Bergen, nouveaux enjeux de l'évaluation. Premier colloque du Comité National d'Evaluation. Dijon, 10-11 juin 2004.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective. Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.

Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.

Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-348. DOI : <https://doi.org/10.3406 /socco.1993.1139> adresinden erişilmiştir.

Dörnyei, Z., et Malderez, A. (1999). The role of group dynamics in foreign language learning and teaching. in Arnold, J. (ed.) *Affect in Language Learning* : Cambridge : Cambridge University Press.

Dupuy-Walker, L. (2001). Review of [Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.]. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 448–449. <https://doi.org/10.7202/009945ar>.

Duru-Bellat M., & Mingat, A. (1992). Un regard analytique sur la démocratisation de l'enseignement valeurs heuristique et problèmes méthodologiques des comparaisons dans le temps et dans l'espace. *Sociétés contemporaines*. 11(12), 13-30.

Duru-Bellat, M., Kieffer, A. (2000). La démocratisation de l'enseignement en France: Polémiques autour d'une question d'actualité. *Population (French Edition)*, 55(1), 51– 79. Retiré du <https://doi.org/10.2307/1534765>.

Ek J.A. Van (1988). *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes – Volume I : Contenu et portée*. Volume II : Niveaux, Strasbourg: Conseil de l'Europe

Elwood, J. (2006). Formative assessment: possibilities, boundaries and limitations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 13(2), 215-232.

Elliot, N. (1991). Action Research for Educational Change. *Bulletin of Science, Technology and Society* 13 (1), Open University Press, Bristol, <https://doi.org/10.1177/027046769301300149>.

- Elliot, N. et Higgins, A. (2005). Self and peer assessment – does it make a difference to student group work? *Nurse Education in Practice*, 5(1), 40-48. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2004.03.004>.
- Elwood, J. (2006). Formative assessment: possibilities, boundaries and limitations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 13(2), 215-232.
- Ertürk, S. (2016). Eğitimde "program" geliştirme. Edge Akademi Yayıncılık.
- Estrela, M.T. (2001). Pratiques réflexives et conscientisation. *Carrefours de l'éducation*, 2(12), 56-65. DOI 10.3917/cdle.012.0056.
- EURYDICE (2020). Bologna Process Implementation Report : The European Higher Education Area in 2020.
- Fer, S. (2011). Öğretim Tasarımı, Anı yay.
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3<sup>e</sup> ed.) Montréal : Chenelier.
- Gauthier et al. (2007). L'évaluation des étudiants à l'Université : point aveugle ou point d'appui? Rapport officiel de la commission de la Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, Rapport 2007-072.
- Goullier, F. (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et portfolios*. Paris : Didier.
- Groux, D. (1997). L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement. *Revue Française de Pédagogie*, 121, octobre-novembre-décembre 1997, 111-139.
- Groux, D. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2000) *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation*, coll. Education Comparée, L'Harmattan : Paris
- Guével, M-R., et Jeanine Pommier (2012) Recherche par les méthodes mixtes en santé publique : enjeux et illustration. *Santé Publique*, 2012/1 (24), 23-38.
- Guillemette, F. & Berthiaume, M.-J. (2015). Références sur l'analyse qualitative. *Approches inductives*, 185–248. <https://doi.org/10.7202/1032265ar>.
- Hannachi, R. (2005). *Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier*

- degré. Thèse de Doctorat, Linguistique. Université Nancy 2, 2005. Français.  
<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01776251>.
- Hoy, W. K., et Woolfolk, A. E. (1989). Supervising student teachers. In A. E. Woolfolk (Ed.), *Research perspectives on the graduate preparation of teachers*, 108-131. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Jellab, A. (2010) « R. Malet. La formation des enseignants comparée », *L'orientation scolaire et professionnelle*, (39),1, édition imprimé (2010). Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP).  
<http://journals.openedition.org/osp/2509>.
- Judith Harford (2010) Teacher education policy in Ireland and the challenges of the twenty-first century, *European Journal of Teacher Education*, 33:4, 349-360, DOI: 10.1080/02619768.2010.509425
- Kelly et Grenfell (2009). *Recommandations pour l'optimisation de la formation des enseignants de langues en Europe. Le Rapport final du Projet de Consortium Semlang.Graz: CELV.*
- Kelly, M. et Grenfel, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference. / Le Profil européen pour la formation initiale des enseignants de langues- un cadre de références, la version française (2011).* University of Southampton, DOI : 10.5258/SOTON/P1077.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris: Éditions d'Organisation.
- Lebrun, M., Bricoult, G. et Smidts, D. (2011). *Comment construire un dispositif de formation?* Bruxelles. DeBoeck.
- Lionel, D. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. Les représentations sociales, 85-102. Bruxelles : De Boeck.

- Magro, R. (1993). Les définitions des diplômes du tertiaire. *Sociétés contemporaines*, 16, 27-40. Retiré du [https://www.persee.fr/doc/socco\\_1150-1944\\_1993\\_num\\_16\\_1\\_1139](https://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1993_num_16_1_1139)
- Marie, V. et Lucas, N. (2007) *Regards sans frontières sur la formation des Enseignants - Mobilité internationale et coopération éducative pour un enseignement de qualité*, (sous la dir.), Editions Le Manuscrit Université.
- Mailles-Viard Metz, S. (2015). L'aide du numérique aux activités d'auto-évaluation. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, consulté dans <http://journals.openedition.org/ripes/991> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.991>.
- Mailles-Viard Metz, S., Vendeville, N. et Bellet, P. (2020). Les effets du travail de groupe sur les sentiments d'efficacité personnelle et collective en contexte d'apprentissage. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 42(4), 992-1021.
- Metfessel, M.S. et Michael, W.B. (1967). Paradigm Involving Multiple Criterion Measures for the Evaluation of the Effectiveness of School Programs. *Education & Psychological Measurement*, 27, 931-943.
- Mialaret, G. (2006). *Sciences de l'éducation : aspects historiques, problèmes épistémologiques*, Paris: PUF.
- (2011). *Les sciences de l'éducation*, Paris : PUF.
- Moghaizel-Nasr, N. (2019). La longue marche pour la formation pédagogique des enseignants du supérieur au Liban. *La pédagogie universitaire*, (2019), 80, 83-92. <https://doi.org/10.4000/ries.8222>.
- Morin A., Cardinal P (2004). La recherche-action intégrale systémique. *Questions vives*, Lambesc, (3)27-36. In Saint- Luc, F. (2011). *La recherche-action : une recherche à visée formatrice et transformatrice*, notes des cours de la formation d'ICEM, L' université d'Aix-Marseille, retiré du <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/38509>.
- Morse JM. Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research* 1991; 40(2):120-3.

- Mirici, İ.H., Arslan, M., Hoşgörür, V. et Abdullah Aydın. (2000). Anadolu Liselerinde Yabancı Dille Yapılan Öğretim İle İlgili Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Denetçilerin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 25, (118), 18-25. Ankara, TED.
- Mirici, İ. H. (2015). Effective use of the EPOSTL by student teachers of English, General Presentation Reports and Special Interest Group Reports of the project "EFUESTE". Commission d'Europe.
- Narcy-Combes, J.P. (2003). Dans quelle mesure l'apprentissage relève-t-il d'un transfert ? Retiré du <http://asp.revues.org/1326> DOI : 10.4000/asp.1326.
- Nergis, (2011). Foreign language teacher education in Turkey: A historical overview. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 181-185. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.070>.
- Newby, D., Fenner, A.B., Jones, B. (2012). *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages*, CELV, Conseil de l'Europe.
- Newby, D. Fenner, A.B., Jones, B., Allan, R., Komorowska, H., Soghikyan, K. (2008). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale - Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues (PEPELF)*. CELV, Conseil de l'Europe.
- Ntebutse, J. & Croyere, N. (2016). Intérêt et valeur du récit phénoménologique : une logique de découverte. *Recherche en soins infirmiers*, 124, 28-38. <https://doi.org/10.3917/rsi.124.0028>.
- OECD. (2014). Education Policy Outlook: Netherland. Retiré du [https://www.oecd.org/education/education%20policy%20outlook\\_netherlands\\_en%20.pdf](https://www.oecd.org/education/education%20policy%20outlook_netherlands_en%20.pdf)
- OECD. (2015). Teachers Matter : Education and Training Policy attracting, developing and retaining effective teachers.
- Onursal, İ. (2006). Dil bilimlerinin yabancı dil öğretimindeki yeri ve öğretmen adaylarına yönelik dilbilim dersleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 85-95.
- Onursal, İ. (2008). Le développement de la compétence de communication des futurs enseignants de français langue étrangère et les sciences du langage. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17(1), 335 – 344.

- Ouellet-Dubé, F. (1982). Elaboration d'un modèle d'évaluation de programme et application pratique. *Canadian Journal of Social Work Education / Revue canadienne d'éducation en service social*, 8 (3), 29-45.
- Önal, A. & Alagözlü, N. (2018). A descriptive study on in-service English language teachers' perceptions of the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) in Turkish setting. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 56-76.
- Öztürk, G., & Aydın, B. (2019). English language teacher education in Turkey: Why do we fail and what policy reforms are needed? *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 181-213. <https://doi.org/10.18039/ajesi.520842>.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles: DeBoeck.
- Peebles, J.L., & Mondaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 1321–1336.
- Penta, M., Arnoul, C., Decruynaere, C. (2005). Développer et interpréter une échelle de mesure: Applications du modèle de Rasch. Wavre, Belgique: Mardaga.
- Pereira, F., Lopes, A. et Marta, M. (2015). Being a teacher educator: professional identities and conceptions of professional education. *Educational Research*, 57(4), 451-469. DOI: 10.1080/00131881.2015.1078142.
- Perrenoud, Ph. (1994a). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan.
- (1994b). La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant, Université de Genève, Retiré du [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1994/1994\\_10.rtf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_10.rtf)
- Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique. France : ESF.

Perrenoud, P., Paquay, L. et Altet, M. (2002). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck Université

\_\_\_\_\_ (2004). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?* in L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, Ph. Perrenoud 1998 *Former des enseignants professionnels: Trois ensemble de questions.*[https://www.researchgate.net/publication/44838261\\_Former\\_des\\_enseignants\\_professionnels\\_quelles\\_strategies\\_quelles\\_compence\\_s](https://www.researchgate.net/publication/44838261_Former_des_enseignants_professionnels_quelles_strategies_quelles_compence_s).

\_\_\_\_\_. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.* (1e ed. 2001), Paris: ESF.

Piccardie, E. (2011). Du CECR au développement professionnel: pour une démarche stratégique évaluation. *Revue canadienne de la linguistique appliquée*, 14(2), 20-52.

Pluye, P., Nadeau, L., Gagnon MP, Grad R, Johnson-Lafleur J, Griffiths F. (2009). Les méthodes mixtes. In Ridde V, Dagenais C, editors. *Approches et pratiques en évaluation de programme*. 123-41. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

L. Pollijn (2018). Les cours de français "langue étrangère", une sinécure pour un francophone ? *La Libre*, consulté <https://www.lalibre.be/debats/opinions/les-cours-de-francais-langue-etrangere-unesinecure-pour-un-francophone-5c040e9fcd70fdc91bc1d3d2>.

Poteaux, N. (2003). La formation des enseignants de langues entre didactique et sciences de l'éducation. *Éla. Études de linguistique appliquée*, (129), 81-93. <https://doi.org/10.3917/ela.129.0081>.

Pothier, M. (2001). Formation à la recherche et recherche de la formation en didactique. *Éla. Études de linguistique appliquée*, (123-124), 385-392. <https://doi.org/10.3917/ela.123.0385>.

Poumay, M., Tardif, J. et Georges, F. (dir.) (2017). *Organiser la formation à partir des compétences – Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur.* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

- Puren, C. (1991a). "Situations d'enseignement / apprentissage et méthodologies en didactique des langues étrangères". Actes du Colloque CIDEF/ANEFLE, "Le FLE de 0 à 300 heures", CIEP d'Angers, 21-22 juin 1991, 5-17.
- (1991b). Innovation et variation en didactique des langues, *Le Français dans le monde* n° 244, octobre, pp. 39-47.
- (1992). "Spécificités de l'enseignement / apprentissage scolaire des langues étrangères et formation initiale des enseignants". Les Cahiers de l'EREL (Centre de Recherches en Linguistique Appliquée et Didactique des Langues de Nantes – CLAN) n° 4, 1992, pp. 25-37.
- \_\_\_ (1998). Les langues vivantes comme outil de formation des cadres, in : Actes du XXVI<sup>e</sup> Congrès de l'UPLEGESS (Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles), *L'enseignement des langues dans les grandes écoles : programmes, contenus et idées directrices*. 7-14. Saint-Étienne: École Nationale Supérieure des Mines de Saint-Étienne.
- Raymond, D. (2006). Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner ? Un tandem en piste ! Montréal, Québec : Association québécoise de pédagogie collégiale. <https://cpu.umontreal.ca/expertises/approche-par-competences/>.
- Raymond, L., McCormack, O., Hennessey, J. (2017) Exploring the position of curriculum studies across the continuum of teacher education in Ireland. *Irish Educational Studies* 36:4, pages 439-456.
- Riquois, R. (2008). La Littérature Policière en Classe de Français Langue Étrangère, Un Support Original et Motivant. *Le Langage et l'Homme*, XXXVIII (1), 5-14.
- Saint-Luc, F. (2011). De la confrontation coopérative interculturelle à l'autoformation coopérative : le cas des formateurs d'enseignants au sein du mouvement international de l'École Moderne, Thèses de Doctorat, Sciences de l'Éducation de l'Université d'Aix-en Marseille.
- Saint-Luc, F. (2014). La recherche-action : une recherche à visée formatrice et transformatrice, notes des cours de la formation d'ICEM, L'Université d'Aix-Marseille. Retiré du <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/38509>.

- Saraç (2020). Field specific competencies for French language teachers in Turkey: A model proposal. *Educational Research and Reviews*, cilt.15, sa.6, ss.336-345, 2020
- Scallon, G. (1999). *L'évaluation formative*. Montréal : Éditions du nouveau pédagogique.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Éditions du nouveau pédagogique.
- Schön, D.A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books (1st edition September 23, 1984).
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. In U. Flick (Ed.). *The handbook of qualitative data analysis*. (170-183). London : Sage.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (27. bs). Anı Yayıncılık.
- Silva, H. (2009). La créativité associée au jeu en classe de Français Langue Étrangère. *Synergie Europe* (4), 105-117.
- Tagliante C. (1991). *L'évaluation*, (sous la direction de). Paris, CLE International.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Tashakkori A, Creswell JW. (2008). Mixed methodology across disciplines. *Journal of Mixed Methods Research*, (dir.) 2(1), 3-6. <https://doi.org/10.1177/1558689807309913>.
- Tashakkori A, Teddlie C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Tellier, M. (2006). L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : étude sur des enfants de 5 ans. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris 7-Denis Diderot, U.F.R. linguistique.
- Tisset, C. (2005). *Observer, manipuler, enseigner la langue*. Paris: Hachette.

- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: developing professional judgment*. London: Routledge.
- Tyler, R.W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago : University of Illinois Press.
- Ünal, Ç. D., Ayırır, İ. O. & Arioğul, S. (2011). İngilizce, Almanca ve Fransızca Öğrenen Üniversite Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7797/102127>.
- Van Strien-Chardonneau, M. et Kok Escalle, M. C. (2010). Le français aux Pays-Bas (XVIIe-XIXe siècles) : de la langue du bilinguisme élitare à une langue du plurilinguisme d'éducation. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, 45, Retiré du <https://doi.org/10.4000/dhfles.2448>.
- Vonk, J.C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et formation*, 3(3), 47-60
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wallace, M.J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. [https://www.researchgate.net/publication/285761817\\_L'analyse\\_de\\_contenu\\_comme\\_methode\\_d'analyse\\_qualitative\\_d'entretiens\\_une\\_comparaison\\_entre\\_les\\_traitements\\_manuels\\_et\\_l'utilisation\\_de\\_logiciels](https://www.researchgate.net/publication/285761817_L'analyse_de_contenu_comme_methode_d'analyse_qualitative_d'entretiens_une_comparaison_entre_les_traitements_manuels_et_l'utilisation_de_logiciels).
- White, E. (2014). Being a teacher and a teacher educator – developing a new identity?, *Professional Development in Education*, (40:3), 436-449. DOI: [10.1080/19415257.2013.782062](https://doi.org/10.1080/19415257.2013.782062)
- Wolf-Mandroux, Fr. (2008) « Teaching and discovering a culture and a language by the creation and the use of games: an experience of French primary trainee teachers », Colloque international, Shaker Verlag, Aix-la-Chapelle, « Potsdamer Beiträge zu Sprach- und Kulturmittlung » .

- Yücelsin-Taş, Y. T. (2014). Problems encountered by future teachers in community service practices course and solution offers. *Educational Research and Reviews*, 9(13), 387-391.
- Zariski, A. (1996). Student peer assessment in tertiary education: Promise, perils and practice. In Abbott, J. and Willcoxson, L. (Eds), *Teaching and Learning Within and Across Disciplines*. 189-200. Proceedings of the 5th Annual Teaching and Learning Forum, Murdoch University, February 1996. Perth: Murdoch University. <http://cleo.murdoch.edu.au/asu/pubs/tlf/tlf96/zaris189.htm>
- Zay Danielle, Schön D. A., dir. (1996). Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas. (The reflective turn. Case studies in and on educational practice) (Trad. fr. J. Heyneman et D. Gagnon). In: *Recherche & Formation*, N°27, 165-167.

## Annexes

### ANNEXE – A : Les versions turque et française de l'ESEPE

#### ANNEXE-A

THE DEVELOPMENT AND VALIDATION OF A TURKISH VERSION OF THE TEACHERS' SENSE OF EFFICACY SCALE

#### APPENDIX A

Turkish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TTSES)

	yetersiz	çok az yeterli	biraz yeterli	oldukça yeterli	çok yeterli				
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak sorular ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

### Echelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants

Ce questionnaire est conçu pour aider à mieux comprendre les facteurs qui créent des difficultés aux (futurs) enseignants dans leurs activités scolaires. Merci d'indiquer votre opinion à propos de chaque affirmation en entourant un seul nombre par ligne (échelles de 1 à 9).

J'estime pouvoir mobiliser les ressources...		Pas du tout d'accord		Pas d'accord		Neutre		D'accord		Tout à fait d'accord	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
1	pour faire face aux élèves les plus difficiles.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
2	pour aider mes élèves à penser de façon critique.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
3	pour contrôler les comportements perturbateurs en classe.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
4	pour motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
5	pour rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
6	pour faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent bien s'en sortir à l'école.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
7	pour répondre aux questions difficiles de mes élèves.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
8	pour établir des routines pour assurer le bon déroulement de mes activités.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
9	pour aider mes élèves à valoriser leur apprentissage.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
10	pour mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'enseignement que j'ai dispensé.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
11	pour concevoir de bonnes questions pour mes élèves.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
12	pour favoriser la créativité de mes élèves.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
13	pour faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie/travail de la classe.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
14	pour améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
15	pour calmer un élève perturbateur ou bruyant.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
16	pour établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
17	pour ajuster mes leçons au niveau des élèves.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
18	pour utiliser des stratégies d'évaluation variées.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
19	pour éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une leçon.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
20	pour proposer une explication alternative quand les élèves sont un peu perdus.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
21	pour répondre aux élèves qui me "testent".	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
22	pour assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
23	pour mettre en oeuvre des stratégies alternatives dans mes classes.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
24	pour proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement compétents/avancés.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	

## ANNEXE – B.1: L'Évaluation de la Turquie dans le rapport de 20 ans du Processus de Bologne

### Annexe B1 Bologna belgelerinde Türkiye değerlendirmesi, 2018:

Le processus de Bologne et la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur

8-4 Turquie de 2001 à 2010 : européanisation ou internationalisation de l'enseignement supérieur ?

Depuis 2001, la Turquie s'est engagée dans le processus de Bologne. L'objectif d'harmonisation des cursus a été intégré à la politique éducative du pays, axée sur la modernisation du système universitaire et de la structure des formations depuis la fin des années 1990. L'inspiration européenne de l'université turque ne naît pas de la signature de la Déclaration de Bologne : en 1933, la volonté de converger vers un modèle européen d'enseignement supérieur entraîne l'implication de professeurs allemands, français et anglais au sein de l'université d'Istanbul pour inspirer une réforme universitaire modernisatrice (University act, 1933).

Depuis les années 1950, une influence étatsunienne rapproche le fonctionnement des universités turques des établissements nord-américains. Avec le développement massif des institutions privées en Turquie, l'usage de l'anglais s'est généralisé dans l'enseignement supérieur, et la tendance s'est étendue aux établissements publics. La modernisation de l'enseignement supérieur turc est souvent analysée en référence au modèle introduit dans les années 1950, et l'influence étatsunienne demeure très présente dans la représentation du système éducatif. Le processus de Bologne en Turquie se serait donc traduit par une européanisation d'universités influencées par le modèle anglo-saxon, propice à la mise en œuvre de ses objectifs.

La Turquie a d'ailleurs appliqué avec succès les engagements de Bologne ; les universités se sont montrées favorables au renforcement des mobilités et à la structuration des formations autour des compétences, en dépit de la crainte initiale d'une bureaucratisation accrue du système éducatif.

Si la mise en œuvre des engagements de Bologne n'a pas échappé aux critiques, les oppositions sont restées modérées en Turquie, contrairement à d'autres pays balkaniques, à l'instar de la Grèce. Les principales controverses sur la réforme universitaire turque ont porté sur ses motivations néo-libérales, au regard d'une réforme de 1991. Permettant la multiplication des établissements privés, la réforme visait à promouvoir l'intégration d'industries et d'universités au sein d'établissements de coopération scientifique. Le développement de l'offre privée devait permettre d'absorber le nombre croissant d'étudiants et la création de structures compétitives propices à l'innovation. Suite à cette réforme, le nombre d'établissements privés a grandement augmenté : d'un seul établissement en 1984, 45 sont recensés en 2010. Ils se sont en outre multipliés lors de la mise en œuvre des objectifs de Bologne.

Si le processus de Bologne est présenté comme une modernisation du système d'enseignement supérieur turc, il n'est pas assimilé à une européanisation de ce dernier. En effet, la politique de coopération turque avec d'autres régions (Moyen-Orient, Asie-Centrale, Caucase) ainsi que la montée de l'euroscepticisme dans les années 2000 vont conduire à présenter l'harmonisation des formations en termes d'internationalisation de l'enseignement supérieur, afin de limiter les critiques et l'attachement à une région en particulier.

#### Sources :

Aristotelis Zmas. « The transformation of the European educational discourse in the Balkans ». *European Journal of Education*, Vol. 47, No. 3, 2012.

## ANNEXE – B.2.: Les Pays engagés au PB

### ANNEXE – B2 Gouvernements des pays engagés au processus de Bologne

48 états sont actuellement engagés dans le processus. Il s'agit de l'ensemble des états du Conseil de l'Europe à l'exception de Monaco, de Saint-Marin, et du Kosovo qui lui n'est pas reconnu par certains états, la Fédération de Russie, notamment ([https://fr.wikipedia.org/wiki/Processus\\_de\\_Bologne](https://fr.wikipedia.org/wiki/Processus_de_Bologne)).

-  Albanie
-  Allemagne
-  Andorre
-  Arménie
-  Autriche
-  Azerbaïdjan
-  Belgique
-  Biélorussie
-  Bosnie-Herzégovine
-  Bulgarie
-  Chypre
-  Croatie
-  Danemark
-  Espagne
-  Estonie
-  France
-  Finlande
-  Géorgie
-  Grèce
-  Hongrie
-  Irlande
-  Islande
-  Italie
-  Kazakhstan
-  Lettonie
-  Liechtenstein
-  Lituanie
-  Luxembourg
-  Macédoine du Nord
-  Malte
-  Monténégro
-  Moldavie
-  Norvège
-  Pays-Bas
-  Pologne
-  Portugal
-  République tchèque
-  Roumanie
-  Royaume-Uni
-  Russie
-  Vatican (officiellement, le Saint-Siège)
-  Serbie
-  Slovaquie
-  Slovénie
-  Suède
-  Suisse
-  Turquie
-  Ukraine

## ANNEXE – B.3: La Chronologie du processus

### ANNEXE-B (3)

#### De la création du Conseil de l'Europe à la Déclaration de Bologne

Processus de Bologne	Contexte européen	Contexte français
	<p><b>1949</b> : Création du Conseil de l'Europe.</p> <p><b>1952</b> : Naissance de la CE du charbon et de l'acier.</p> <p><b>1954</b> : Convention culturelle européenne, Conseil de l'Europe.</p> <p><b>1956</b> : Convention européenne sur l'équivalence des périodes d'études universitaires (Conseil de l'Europe).</p> <p><b>1957</b> : Traités de Rome créant la CEE et la CE de l'énergie atomique.</p> <p><b>1973</b> : L'Europe des Neuf (+ DK, IR, UK).</p> <p><b>1979</b> : Convention sur la reconnaissance des études et des diplômes relatifs à l'enseignement supérieur dans les Etats de la région Europe, UNESCO. 1<sup>ère</sup> élection directe des parlementaires européens.</p> <p><b>1982</b> : Création du <i>Western European Students Information Bureau</i>, ancêtre du ESIB et de l'ESU.</p> <p><b>1984</b> : 1<sup>er</sup> Programme Cadre Recherche et Développpt. ; Création du Groupe de Coimbra de 39 universités européennes (750<sup>e</sup> anniversaire de l'université).</p> <p><b>1986</b> : L'Europe des Douze (+ES, PT, GR) ; Acte unique européen.</p> <p><b>1987</b> : Erasmus, objectif de 10% d'étudiants en mobilité.</p> <p><b>1988</b> : ECTS.</p> <p><b>1990</b> : L'Europe avec l'Allemagne réunifiée. Création de UNICA, Réseau des universités des capitales de l'Europe (46 universités).</p> <p><b>1992</b> : Traité de Maastricht crée l'Union européenne.</p> <p><b>1995</b> : L'Europe des Quinze (+AT, SE, FI).</p> <p><b>1996</b> : Supplément au Diplôme (UE, Conseil de l'Europe, UNESCO).</p> <p><b>1997</b> : Convention de Lisbonne pour la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur en Europe (CE). Réseau ENIC-NARIC (<i>National Academic Recognition Information Centre</i>) (UE, Conseil de l'Europe, UNESCO). Portfolio européen des langues (CE).</p> <p><b>1998</b> : Création du Forum européen pour la transparence des qualifications professionnelles. Europass (CV). 5<sup>ème</sup> PCRD (1998-2002) Création de la BCE. Début des négociations avec 6 pays candidats à l'UE.</p> <p><b>1999</b> : Création de la zone euro (11 pays).</p>	<p><b>1968</b> : Loi Edgar Faure.</p> <p><b>1984</b> : Loi Savary Création du Comité national d'évaluation (pour l'évaluation pédagogique et scientifique des établissements d'enseignement supérieur).</p> <p><b>1988</b> : Confédération des universités du Rhin Supérieur (EUCOR).</p> <p><b>1989</b> : Création du Comité national d'évaluation de la recherche.</p> <p><b>1991</b> : Premiers Pôles universitaires européens (Strasbourg, Montpellier...).</p> <p><b>1992</b> : La France ratifie le Traité de Maastricht (69% participation, 51% oui).</p> <p><b>1994</b> : Arrêté relatif à la cotutelle de thèse.</p> <p><b>1997</b> : Création de l'Université franco-allemande.</p> <p><b>1998</b> : Création de l'Université franco-italienne. Création d'EduFrance (GIP).</p> <p><b>1999</b> : Création du « grade de Mastaire » (en plus des grades de baccalauréat, licence et doctoral) conféré aux titulaires de DESS, de DEA, de diplôme d'ingénieur puis de certains diplômes d'écoles de commerce.</p>
<p><b>1988</b> : <i>Magna Charta Universitatum</i>, signée par 388 recteurs à l'occasion du 900<sup>e</sup> anniversaire de l'université de Bologne.</p>		
<p><b>1998</b> : Déclaration de la Sorbonne, signée par 4 ministres (FR, IT, DE, UK) à l'occasion du 800<sup>e</sup> anniversaire de la Sorbonne.</p>		
<p><b>1999</b> : Conférence / Déclaration de Bologne (29 Etats signataires + UE). 6 objectifs : diplômes lisibles et comparables ; deux cycles ; systèmes de crédits ; mobilité ; coopération en matière de garantie de la qualité ; dimension européenne dans l'enseignement supérieur.</p>		

## ANNEXE – B.4 : Grille d'évaluation du PEL

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel, si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants, comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux lire des textes courts rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une oeuvre littéraire.
Lire	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs, même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
S'exprimer oralement en continu	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une oeuvre littéraire.

## ANNEXE – C : Le rapport final du projet SemLang, les recommandations

ANNEXE-C



RECOMMENDATIONS FOR OPTIMISING LANGUAGE TEACHER TRAINING IN EUROPE

RECOMMANDATIONS POUR L'OPTIMISATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LANGUES EN EUROPE

RACCOMANDAZIONI PER MIGLIORARE LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DI LINGUE IN EUROPA

11/2009

Gudrun Ziegler and Line Eskildsen  
University of Luxembourg

Carmel Mary Coonan, Geraldine Ludbrook, Cristina Bottin, Paola De Matteis  
SSIS Veneto (Università Ca' Foscari di Venezia)

<http://www.semlang.eu>



ANNEXE-C

**Profil européen pour la formation des enseignants de langues  
étrangères – un cadre de référence**

**Rapport final**

**Rapport établi à l'attention de la direction générale de l'éducation et  
de la culture de la Commission européenne**

**par Michael Kelly, Michael Grenfell,  
Rebecca Allan, Christine Kriza et William McEvoy**

**Septembre 2004**

**Adresse postale: Professor Michael Kelly,  
School of Humanities, University of Southampton  
Southampton, SO17 1BJ, Royaume-Uni**

## Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence

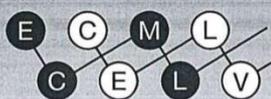
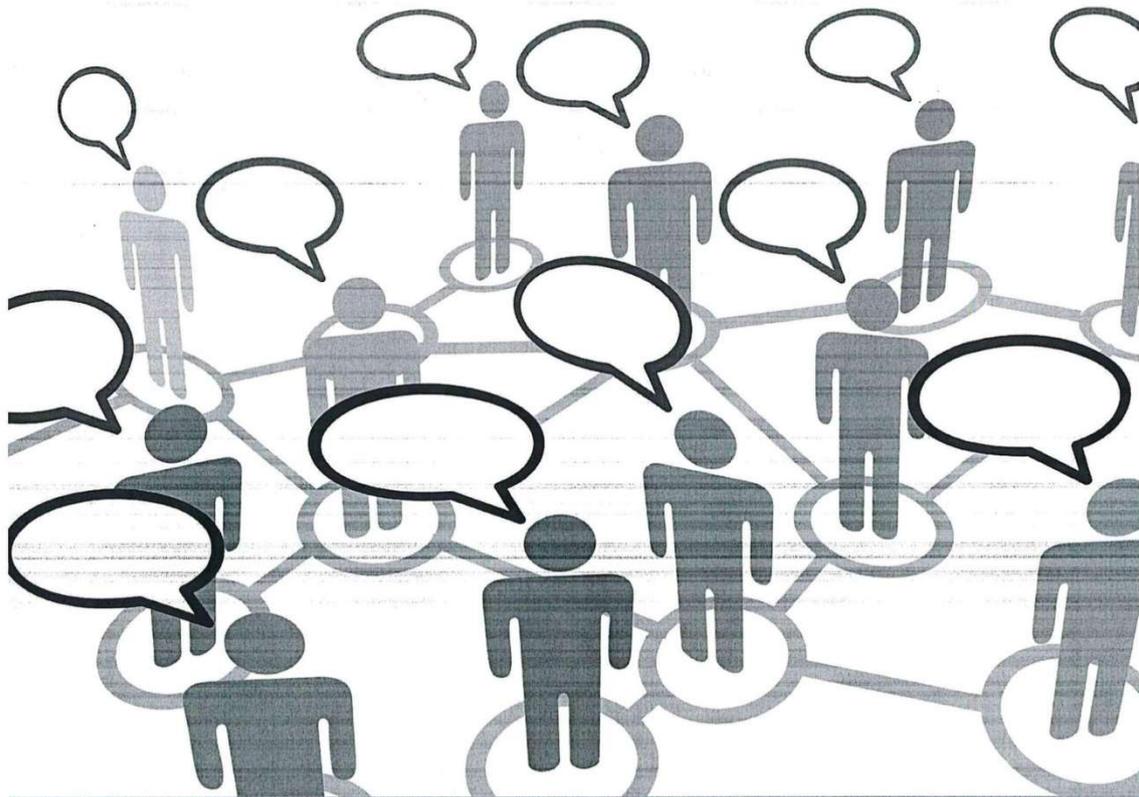
### Table des matières

Résumé	4
Rapport	
Partie I	
Contextes pour le développement d'un profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères	8
Introduction	9
Contexte social et politique	10
Contexte politique immédiat	11
Objectif du rapport	11
Conduite des recherches	12
Méthodologie	13
Partie II	
Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence	18
Utilisation du profil	19
Organisation du profil	20
Le profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence	
i. Structure	22
ii. Savoirs et compétences	46
iii. Stratégies et savoir-faire	60
iv. Valeurs	81
Partie III	
Résumé des études de cas	91
Identification des études de cas	92
Résumé des études de cas	93
Résumé des études de cas par rapport au profil	102
Analyse des études de cas par rapport au profil	104
Formation européenne des enseignants de langues étrangères: questions clés	105
Partie IV	
Résumé de l'étude Delphi	107
Introduction	108
Méthodologie	108
Conclusions et implications	114



# APPRENDRE LES UNS DES AUTRES

MANUEL POUR LES ASSOCIATIONS  
DE PROFESSEURS DE LANGUES



European Centre for Modern Languages  
Centre européen pour les langues vivantes  
Europäisches Fremdsprachenzentrum



COUNCIL OF EUROPE  
CONSEIL DE L'EUROPE

## Table des matières

<b>SECTION 1 INTRODUCTION .....</b>	<b>4</b>
VALORISER LES PROFESSIONNELS EN LANGUES : LE PROJET LACS « ASSOCIATIONS LINGUISTIQUES ET SOUTIEN COOPERATIF » .....	4
QUI FAIT PARTIE DU PROJET ? .....	5
LES BUTS ET OBJECTIFS DU PROJET .....	6
LES POINTS DE REPERE DU PROJET.....	6
INTRODUCTION AU MANUEL POUR LES ASSOCIATIONS D'ENSEIGNANTS DE LANGUES .....	7
ANNEXES DE LA SECTION 1.....	9
<i>Ressources 1.1 Presentation</i> .....	9
<i>Etude de cas 1.2 Regarder vers l'avenir et chercher des solutions</i> .....	14
<b>SECTION 2 DEFINITION DE CE QU'EST UNE ASSOCIATION D'ENSEIGNANTS DE LANGUES.....</b>	<b>18</b>
MISE EN RESEAUX .....	18
EDUCATION, FORMATION ET PUBLICATIONS.....	18
DEFENSE DES INTERETS.....	19
COOPERATION : INSTITUTIONS CULTURELLES ET AUTRES ASSOCIATIONS D'ENSEIGNANTS DE LANGUES.....	20
RELATIONS PUBLIQUES.....	21
COOPERATION INTERNATIONALE .....	21
<b>SECTION 3 CRITÈRES D'ADHESION POUR UNE ASSOCIATION D'ENSEIGNANTS DE LANGUES.....</b>	<b>23</b>
RESEAUX.....	23
DEFENSE DES INTERETS.....	23
EDUCATION, FORMATION ET AUTRES EVENEMENTS.....	24
INFORMATION.....	24
PARTICIPATION AUX PROJETS.....	24
PUBLICATIONS (SOUVENT A PRIX REDUIT POUR LES ADHERENTS).....	25
COOPERATION INTERNATIONALE .....	25
ASSOCIATIONS INTERNATIONALES.....	25
ANNEXES DE LA SECTION 3.....	26
<i>Etude de cas 3.1 Critères : Qu'y a-t-il à gagner pour des associations, à devenir membres ?</i> .....	26
<b>SECTION 4 RECRUTEMENT ET ACTIVITÉS ET RESSOURCES DE RÉTENTION DES MEMBRES.....</b>	<b>30</b>
DIFFÉRENTES FAÇONS DE FAIRE CONNAÎTRE LES ASSOCIATIONS .....	30
INITIATIVES SPÉCIFIQUES ET DOMAINES THÉMATIQUES CLÉS COMME FACTEURS D'INTÉRÊT POUR LES ADHÉSIONS .....	33
ANNEXES DE LA SECTION 4.....	39
<i>Etude de cas 4.1 Les mains à la pâte ! – hände hoch! un projet TEA</i> .....	39
<i>Etude de cas 4.2 Rehausser le profil de l'allemand : La journée de la langue allemande en Ukraine</i> .....	41
<i>Etude de cas 4.3 4<sup>e</sup> rencontre nationale APPA / APEG</i> .....	43
<b>SECTION 5 LE SITE INTERNET DES ASSOCIATIONS.....</b>	<b>44</b>
CE QU'ON PEUT ATTENDRE D'UN SITE INTERNET .....	44
DIFFICULTÉS ET OPPORTUNITÉS.....	46
QUELQUES CONSEILS POUR LES SITES INTERNET DES ASSOCIATIONS DE LANGUES.....	46
SITES INTERNET .....	47
ANNEXES DE LA SECTION 5.....	50
<i>Etude de cas 5.1 Etude de cas de Slovaquie : Le site internet de l'Association Slovaque des Professeurs d'Allemand (SDUNJ)</i> .....	50

## SECTION 1

### INTRODUCTION

---

#### **VALORISER LES PROFESSIONNELS EN LANGUES : LE PROJET LACS**

##### **« ASSOCIATIONS LINGUISTIQUES ET SOUTIEN COOPERATIF »**

Le projet LACS a été développé au Centre Européen de Langues Vivantes, à Graz, dans le but de soutenir le travail des associations de professeurs de langues en Europe et au-delà, tout en donnant aux enseignants et aux formateurs la possibilité de mieux connaître les projets réalisés au CELV.

L'idée centrale, c'est que la collaboration, qu'elle soit entre enseignants, associations, organisations et institutions ou entre responsables des politiques, permet d'accéder plus largement à un soutien, que ce soit en matière d'enseignement, de formation d'enseignants, de développement de curriculums, de recherche, d'administration ou d'impact politique. Le soutien vient d'idées et de stratégies communes, d'un accès à des sources supplémentaires de financement et de contacts élargis à un grand nombre d'autres enseignants, apprenants, associations de professeurs de langues, ainsi qu'à d'autres organisations dans le monde (comme le CELV). Le soutien vient aussi d'une diffusion plus efficace des nouvelles pédagogies, aussi bien des méthodologies d'enseignement et d'apprentissage que des politiques linguistiques et des modèles curriculaires conçus pour le 21<sup>e</sup> siècle.

Ce projet offre donc un double soutien. En soutenant les associations de professeurs de langues ou plutôt, en encourageant une collaboration qui facilite ce soutien, le projet peut offrir un meilleur soutien aux enseignants eux-mêmes et, à terme, bien sûr, aux apprenants de langues. Ce soutien s'étend aussi aux représentants des enseignants au niveau des décisions politiques où ils peuvent faire entendre leurs voix et faire valoir leurs idées, pour que leurs conditions de travail conduisent, du moins il faut l'espérer, à plus d'efficacité dans l'apprentissage et dans l'enseignement.

C'est par ce type de collaboration et de soutien que ce projet apporte sa contribution au programme général du CELV, qui est : Valoriser les Professionnels en Langues. Dans ce projet, quand on parle de professionnels en langues, il ne s'agit pas seulement de ceux qui travaillent dans des écoles ou des instituts de formation, mais aussi de ceux qui œuvrent à soutenir la profession dans des associations d'enseignants de langues. Grâce aux idées générées par d'autres associations, ces professionnels peuvent développer des stratégies pour mieux faire entendre leurs voix dans les domaines de la politique des langues et de la conception des curriculums, au niveau local, régional, national et même international.

## ANNEXE – E : Notation et démarches des MM

<i>Notation</i>	<i>Signification</i>	
<b>QUAN ou quan</b>	désigne les méthodes quantitatives	les majuscules désignent les composantes dominantes et les minuscules, les composantes mineures
<b>QUAL ou qual</b>	désigne les méthodes qualitatives	
<b>le plus : +</b>	indique que les méthodes sont utilisées simultanément	
<b>la flèche : →</b>	indique que les méthodes sont utilisées de manière séquentielle	
<b>les parenthèses : ( )</b>	indiquent que les méthodes sont nichées, la méthode entre parenthèses étant imbriquée dans la première méthode	
<b>les doubles flèches : →←</b>	indiquent que les méthodes sont mises en œuvre de manière récursive	
<b>les crochets : [ ]</b>	indiquent que les méthodes mixtes sont utilisées dans une étude unique ou dans un projet impliquant une série d'études	
<b>le signe égal : =</b>	indique que le but du protocole sera indiqué à la suite du signe d'égalité	

<i>Protocoles</i>	<i>Notations</i>
Convergent	QUAN + QUAL = convergence des résultats
Explicatif	QUAN → qual = expliquer les résultats
Exploratoire	QUAL → quan = généraliser des résultats
Niché	QUAN (qual) = renforcer l'expérimentation
Transformatif (pas de notation formelle)	Théorie transformatrice (QUAN → QUAL) = mettre en évidence des inégalités
Multi-phase	QUAN → QUAL → [QUAN + QUAL] = développement d'un programme

Source : Morse (1991), Steckler et al (1992), Creswell et Clark (2007), Tashakkori et Creswell (2008), Guével et Pommier, (2012)

## ANNEXE – F : La version turque du QUAPFLE

### ANNEXE-F

FRANSIZCA ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI DEĞERLENDİRME ANKETİ (QUAPFLE en turc)

1-Lisans eğitiminiz boyunca Fransızca dil seviyesini ölçen herhangi bir ulusal / uluslararası sınava girdiniz mi? Cevabınız Hayır ise nedenini belirtiniz. → -----

\* Aşağıdaki madde ve sorularda (2. - 14. ) size en uygun olan seçeneği (yalnızca bir seçeneği) daire içine alınız.

2-Eğitim gördüğümüz lisans ders programının Fransızcaya hâkimiyet kazandırdığını düşünüyorum.

Hiç                      Biraz                      oldukça                      çok fazla

3-Eğitim gördüğümüz lisans ders programının iletişim becerimi geliştirdiğine inanıyorum

Hiç                      Biraz                      oldukça                      çok fazla

4- Eğitim gördüğümüz lisans ders programının öğretmenlik mesleğine olan ilgimi ve hevesimi olumlu etkilediğini düşünüyorum.

Hiç                      Biraz                      oldukça                      çok fazla

5- Eğitim gördüğümüz lisans ders programında keşke olmasaydı dediğim dersler var çünkü bu dersler Fransızca öğretmenliği yaparken işime yaramayacak diye düşünüyorum.

Hiç                      Biraz                      oldukça                      çok fazla

6- Eğitim gördüğümüz lisans ders programında keşke olsaydı dediğim dersler var çünkü bu dersler Fransızca öğretmenliği yaparken işime daha çok yarardı diye düşünüyorum.

Hiç                      Biraz                      oldukça                      çok fazla

7- Eğitim gördüğümüz lisans ders programında keşke olmasaydı dediğim derslerin sayısı

1-2                      3-4                      5 ve daha fazla

8- Eğitim gördüğümüz lisans ders programında keşke olsaydı dediğim derslerin sayısı

1-2                      3-4                      5 ve daha fazla

9- *Öğretmenlik uygulaması - staj* dersime daha donanımlı hissetmem için *özel öğretim yöntemleri* dersinin (ya da *micro-cours* deneyimi yaşayabileceğimiz herhangi bir dersin) programdaki yerinin daha fazla olmasını isterim.

Pek değil                      Biraz                      Oldukça                      Çok fazla

10- Eğitim gördüğümüz lisans ders programının *öğrenci odaklı* olduğuna inanıyorum.

Pek değil                      Biraz                      Oldukça                      Çok fazla

11- Eğitim gördüğümüz lisans ders programının *ağırlıklı olarak Fransızca'yı geliştirmeye yönelik* yapılandırıldığına inanıyorum.

Pek değil                      Biraz                      Oldukça                      Çok fazla

12- Eğitim gördüğümüz lisans ders programını *mesleki ve akademik açıdan çok yönlü* buluyorum ve programın *disiplinler arası çalışmaya / farklı mesleklere yönelmeye* teşvik ettiğine inanıyorum.

Pek değil                      Biraz                      Oldukça                      Çok fazla

13- Eğitim gördüğümüz lisans ders programındaki *Çeviri* derslerinin saati /sayısı .....

Azdır                      yeterlidir                      olması gerekenden fazladır

14- Eğitim gördüğümüz lisans ders programındaki *Edebiyat* derslerinin saati /sayısı .....

Azdır                      yeterlidir                      olması gerekenden fazladır

15- Aşağıdaki seçeneklerden hangisinin mevcut durumu daha çok yansıttığına inanıyorsunuz? (Birden fazla seçim yapmanız mümkün)

a)Eđitim gördüđümüz lisans ders programının içeriđi hazırlanırken ve dersler belirlenirken günümüz đretmen yetiřtirme model ve eđilimlerinin ülkemizin ihtiyaçlarına göre yorumlandığına inanıyorum.

b)Eđitim gördüđümüz lisans ders programının içeriđi hazırlanırken ve dersler belirlenirken sadece uluslararası modellerin esas alındığına inanıyorum; ülkemiz eđitim durum ve ihtiyaçlarının göz ardı edildiđini düřünüyorum.

c)Eđitim gördüđümüz lisans ders programının içeriđi hazırlanırken ve dersler belirlenirken sadece Anabilim Dalında hali hazırda görev yapan đretim elemanlarının ilgi ve bilgi alanlarının göz önünde bulundurulduğuna inanıyorum.

d) Eđitim gördüđümüz lisans ders programının içeriđi hazırlanırken ve dersler belirlenirken geleceđin Fransızca đretmenlerinin mesleki ve akademik ihtiyaçları dođrultusunda program oluřturulduğuna inanıyorum.

e) Eđitim gördüđümüz lisans ders programının içeriđi hazırlanırken ve dersler belirlenirken programın sadece Fransızca đretmenliđi zerine kurulmadığına ve farklı sektörlerde de çalıřabilecek yetkin eleman hazırlamaya yönelik oluřturulduğuna inanıyorum.

16- Birini seçin

a) đretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinin ve ayrıca micro-cours yaptığımız uygulamalı derslerin saatlerinin yeterli olduđunu düřünüyorum.

a) đretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinin ve pratik yaptığımız micro-cours saatlerinin daha fazla olmasını / ya da 3. Sınıfta da ayrıca yer almasını isterdim; çünkü..... (Böyle düřünüyorsanız yanıtlayın. Eđer aldığınız pratik ve staj derslerinin yeterli saatte olduđunu düřünüyorsanız bu soruyu atlayın)

a) đretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinin pratik saatlerini yeterli buluyorum ancak lisans programında pratik yaptığımız micro-cours saatlerinin daha fazla olmasını ya da diđer smestrelere de de yer almasını isterdim ; çünkü.... (Böyle düřünüyorsanız yanıtlayın. Eđer aldığınız pratik ve staj derslerinin yeterli saatte olduđunu düřünüyorsanız bu soruyu atlayın)

17- Lisans öđrenimim boyunca motivasyonumu en çok yükselten dersler :

18- Eđitim gördüđüm lisans ders programının GÜÇLÜ YÖNLERİ : (güçlü yönleri tanımlayıcı sıfatlarla yazınız. rn: bilimsel çalıřmaya özendirici, yeniliklere açık, esnek, zengin, đretim teknolojileri ve materyel tasarlama açısından verimli, vb.)

19- Eđitim gördüđüm lisans ders programının ZAYIF YÖNLERİ: (zayıf yönleri tanımlayıcı sıfatlarla yazınız. rn: yeniliklere kapalı, fazla sabit, kültürel ve kültürlerarası çalıřmalara uzak, kuramsal, esnek deđil, vb.)

Program hakkında genel olarak eklemek istedikleriniz, görüřleriniz varsa açıklayıcı ve rneklendirici biçimde yazabilirsiniz.....

## ANNEXE – G : Les matrices d'évaluation en turc

Öğr. No / Rumuz: Kaç yıldır Fransızca öğreniyorsunuz ?	Cinsiyet: Fransızca öğrendiğim	Yaş:			Gen. Akad. Ort.:			Fransızca ilk edindiğim dilidir.	G-EXE-11							
		1. /	2. /	3. yabancı dilidir.	1. /	2. /	3. yabancı dilidir.									
1. YIL																
HACETTEPE ÜNİ.	Bu çalışmanın amacı Türkiye'de üç büyük üniversitede Fransız Dili Eğitimi Lisans Ders Programlarını Bologna çalışmaları sonrasında tasarlanan şekliyle değerlendirmek, karşılaştırmak, öğrenci (öğretmen aday) bakış açısından hareketle programa dair olumlu ve olumsuz düşünce ve inanışları belirlemek ve söz konusu programların güçlü ve zayıf yanlarını ortaya koymaktır. Bu bağlamda sizden aşağıdaki maddeleri (1-13) değerlendirirken her bir ders için 1'den 9'a kadar derecelendiriniz, beklenmektedir (1: hiç katılmıyorum, 9: kesinlikle katılıyorum). Dersin yeterlik düzeyine karar vermiyorsanız ya da o dersin herhangi bir madde ile ilişkisi olmadığını düşünürseniz karşısına "0" koyunuz. 14. Maddede ilgili derslere X işareti koyunuz.	FDÖ 123 Fr. Dilbilgisi I	FDÖ 124 Fr. Dilbilgisi II	FDÖ 125 Fra. Okuma I	FDÖ 126 Fra. Okuma II	FDÖ 127 Fra. Yazma I	FDÖ 128 Fra. Yazma II	FDÖ 131 Fra. Ses Bilg. Yaz Kur	FDÖ 129 Fra. Sözlü İletişim I	FDÖ 130 Fra. Sözlü İletişim II	TKD 103 Türk Dili I	TKD 104 Türk Dili II	EBB 147 Eğitim Bilimine Giriş	EBB 148 Eğitim Psikolojisi	BBE 650 Temel Bilim	
1	Fransız dilini her türlü iletişim durumunda kullanırım.															
2	Fransızca Öğretmenliği alanındaki ulusal ve uluslararası gelişmeleri izlerim.															
3	Fransızca Öğretimdeki yöntem ve yaklaşımların gelişimini ve dönüşümünü, uygulamalara etkisi açısından değerlendiririm.															
4	Fransızcanın dil bilgisi yanında Fransız Kültür ve Edebiyatını tanırım.															
5	Fransızca'yı tüm iletişim durumlarında doğru ve etkili olarak kullanırım.															
6	Bilgi teknolojilerini ve ders malzemelerini öğretme-öğrenme sürecinde etkili olarak kullanırım.															
7	Öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve analiz-sentez yapma becerilerinin gelişimi için uygun yöntem ve teknikleri kullanırım.															
8	Öğretme - Öğrenme sürecini, öğrencilerin yaş, dil düzeyi ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak planlarım.															
9	Demokrasiye ve insan haklarına, toplumsal, bilimsel, kültürel değerlere ve mesleki etik ilkelere uygun davranırım.															
10	Mesleki bilgi ve becerilerimi sürekli olarak geliştiririm.															
11	Alanımdaki bilimsel araştırmaları izleyerek, proje ve etkinlikler geliştiririm.															
12	Edindiğim dil bilinci sayesinde anadil ve yabancı dil kullanma becerilerimi geliştiririm.															
13	Bu ders "Fransızca Öğretmenliği" mesleğine hazırlanmamda tatmin edici bir katkı sağlamıştır.															
14	Eğitim gördüğüm lisans ders programında keşfe olmasaydı dediğim dersleri şöyle işaretlerim : [X]															

3. YIL ve 4. YIL

	Bu çalışmanın amacı Türkiye'de üç büyük üniversitede Fransız Dili Eğitimi Lisans Ders Programlarını Bologna çalışmaları sonrasında tasarlanan şekilde değerlendirmek, karşılaştırmak, öğrenci (öğretmen aday) bakış açısından hareketle programa dair olumlu ve olumsuz düşünce ve inancıları belirlemek ve söz konusu programların güçlü ve zayıf yanlarını ortaya koymaktır. Bu bağlamda sizden aşağıdaki maddeleri (1-13) değerlendirirken her bir ders için 1'den 9'a kadar derecelendirmeniz beklenmektedir (1: hiç katılmıyorum, 9: kesinlikle katılıyorum). Dersin yeterlik düzeyine karar vermiyorsanız ya da o dersin herhangi bir madde ile ilişkisi olmadığınızı düşünürseniz karşısına "0" koyunuz. 14. Maddede ilgili derslere X işareti koyunuz.	EBB391 Sınıf Yönetimi	317 Çocuklara Yab. Dil Öğret.	FDÖ323 Fra.-Türkçe Çeviri	FDÖ391 Toplum Hizmet Uyg.	FDÖ327 Bilgisayar I	FDÖ325 Deneme-Eleştiri Çöz.	FDÖ320 Özel Öğretim Yöntem.	FDÖ324 Türkçe- Fra. Çeviri	FDÖ318 Fransız Kültürü	FDÖ236 Bilimsel Araş. Yöntem	FDÖ326 Roman - Öykü Çöz.	EBB491Rehberlik	FDÖ407 Özel Alan Fransızcası	FDÖ 410 Anlambilim	FDÖ417 Etkili İletişim Beceri.	FDÖ409 Tiyatro Çözümlemesi	EBB498 Eğit. Sistemi. Okul Yön	FDÖ408 Şiir Çözümlemesi	FDÖ413 Okul Deneymi	FDÖ414 Öğretmenlik Uygulaması
1	Fransız dilini her türlü iletişim durumunda kullanırım.																				
2	Fransızca Öğretmenliği alanındaki ulusal ve uluslararası gelişmeleri izlerim.																				
3	Fransızca Öğretimindeki yöntem ve yaklaşımların gelişimini ve dönüşümünü, uygulamalara etkisi açısından değerlendiririm.																				
4	Fransızcanın dili bilgisi yanında Fransız kültür ve edebiyatını tanırım.																				
5	Fransızca'yı tüm iletişim durumlarında doğru ve etkili olarak kullanırım.																				
6	Bilgi teknolojilerini ve ders malzemelerini öğretme-öğrenme sürecinde etkili olarak kullanırım.																				
7	Öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve analiz-sentez yapma becerilerinin gelişimi için uygun yöntem ve teknikleri kullanırım.																				
8	Öğretme - Öğrenme sürecini, öğrencilerin yaş, dil düzeyi ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak planlarım.																				
9	Demokrasiye ve insan haklarına, toplumsal, bilimsel, kültürel değerlere ve mesleki etik ilkelere uygun davranırım.																				
10	Mesleki bilgi ve becerilerimi sürekli olarak geliştiririm.																				
11	Alanımdaki bilimsel araştırmaları izleyerek, proje ve etkinlikler geliştiririm.																				
12	Edindiğim dil bilinci sayesinde anadil ve yabancı dil kullanma becerilerimi geliştiririm.																				
13	Bu ders "Fransızca öğretmenliği" mesleğine hazırlanmada tatmin edici bir katkı sağlamıştır.																				
14	Eğitim gördüğüm lisans ders programında keşke olmasaydı dediğim dersleri şöyle işaretlerim : [X]																				

## ANNEXE – H : Les NQF et EQF des pays

### ANNEXE H – LES "NQF" et "EQF" DES PAYS ETUDIÉS DANS LA THÈSE ET LES INFORMATIONS DIRECTRICES POUR LES TITULAIRES D'UN DIPLÔME DE LICENCE (AU 1<sup>E</sup> CYCLE) ET DE MASTER (AU 2<sup>E</sup> CYCLE)

#### IRLANDE (IRELAND)

##### Ordinary Bachelor Degree (NFQ Level 7 / EFQ LEVEL 6)

Class of award-type: Major

The Ordinary Bachelor Degree is normally awarded after completion of a program of three years' duration (180 ECTS credits). Entry to a program leading to an Ordinary Bachelor degree is typically for school leavers and those with equivalent qualifications. In addition, there are transfer arrangements in place across higher education and a number of programs of one-year duration leading to the Ordinary Bachelor Degree for holders of the Higher Certificate. The Ordinary Bachelor Degree is compatible with the Bologna First Cycle descriptor, though holders of this award do not generally immediately access programs leading to Second Cycle awards in Ireland.

Awarded by: Institutes of Technology, Quality and Qualifications Ireland, and Universities.

##### Honours Bachelor Degree (NFQ Level 8 / EFQ LEVEL 6)

Class of award-type: Major

The Honours Bachelor Degree is normally awarded following completion of a programme of three to four years' duration (240 ECTS credits), although there are examples of longer programmes in areas such as architecture, dentistry and medicine. Entry is generally for school leavers and those with equivalent qualifications. In addition, there are transfer arrangements across higher education, and a number of programmes of one year duration leading to Honours Bachelor Degrees for holders of the Ordinary Bachelor Degree. The Honours Bachelor Degree is a Bologna First Cycle qualification.

Awarded by: Institutes of Technology, Quality and Qualifications Ireland, and Universities.

##### Post Graduate Diploma (NFQ Level 9 / EFQ LEVEL 7)

Class of award-type: Major

### III- PAYS-BAS (NETHERLANDS)

The Dutch Qualifications Framework (NLQF) is a way of describing Dutch qualification levels. It is a systematic organisation of all existing qualification levels in The Netherlands, from Level 1 basic education to the Master's degree at level 7 and a Doctorate's degree at level 8. Qualifications are classified in NLQF levels and are given a level indication. In Netherlands,

NLQF Level 6 Bachelor Degree

NLQF Level 7 Master Degree

NLQF Level 8 Doctorate; Designer; Medical specialist

#### Bachelor Degree (NFQ Level 6 / EFQ LEVEL 6)

Class of award-type: Major

The Bachelor Degree is normally awarded after completion of a program of three years' duration (180 ECTS credits). In addition, there are transfer arrangements in place across higher education and a number of programs of one-year duration leading to the Bachelor Degree for holders of the Higher Certificate. The Bachelor Degree is compatible with the Bologna First Cycle descriptor, though holders of this award do not generally immediately access programs leading to Second Cycle. Usually, it is required to complete with a post-graduate Diploma (+60 ects) or a bachelor diploma de 240-300 C (ects) to submit for Second Cycle.

#### Masters Degree (NFQ Level 7 / EFQ LEVEL 7)

Class of award-type: Major

Entry to a programme leading to a taught Masters Degree is typically for holders of Bachelor Degrees/professionnal bachelor degrees plus a year of 60 C (ects) post graduate programme. In some cases, entry to such programmes can be permitted for those with Ordinary Bachelor Degrees or equivalent. Research Masters Degree programmes are typically of two years duration (120 ECTS credits). The Masters Degree is compatible with completion of the Bologna Second Cycle.

Awarded by: Institutes of Technology, Dutch HBO Institutes and Universities.

<https://www.nuffic.nl/en/education-systems/netherlands/overview-dutch-diplomas>

<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/netherlands-2019>

#### IV-TURQUIE (TURKEY)

Turkey adopted its NQF in 2015. The TQF (NQF in Turkey) has eight levels and includes all types and levels of qualifications and certificates. The tertiary education system in Turkey covers all institutions implementing at least two-year programs after secondary education. The higher education system consists of universities, high technology institutes, higher vocational schools and other off-university higher education institutions (higher police and military schools and academies) (ISCED 2011; 5, 6, 7 and 8 levels).

##### Bachelor Degree (NFQ Level 6 / EFQ LEVEL 6)

Class of award-type: Major

All the bachelor programs consist of 8 semesters, 4 years, 240 C (ects)

##### Masters Degree (NFQ Level 7/ EFQ LEVEL 7)

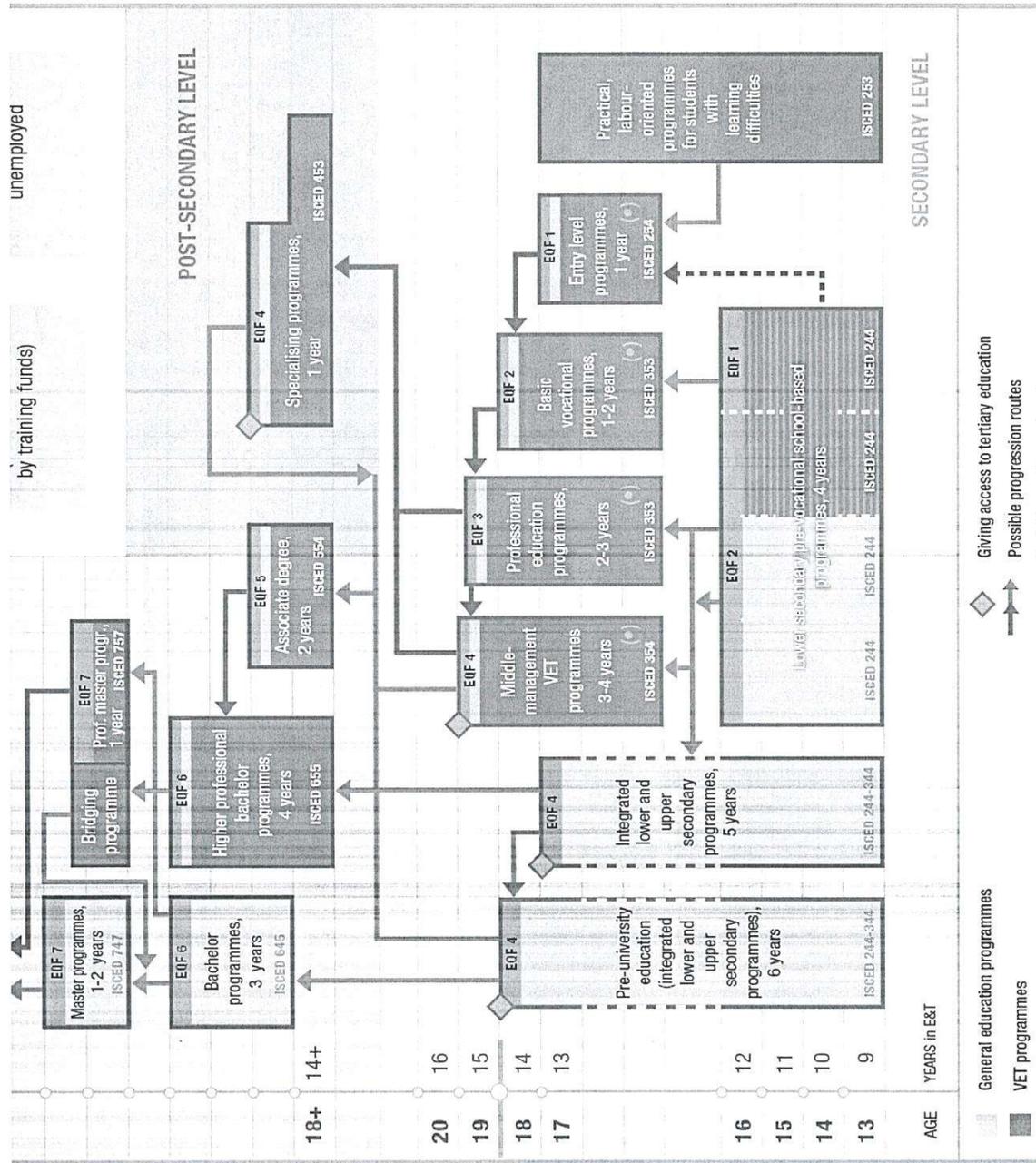
Class of award-type: Major

According to the Regulation for Post Graduate Education issued on 20th April 2016, master program is carried out in two ways, with and without thesis. The issues regarding the permission for transition between master programs with and without thesis which is under the authority of higher education institutions with regard to which institute, department/art major will carry out these program and how they will do it are arranged with a regulation that will be made by senates. Master program with thesis provides the student with an access to information, gathering, commenting and evaluating it by using scientific research methods. Seminar course and thesis have no credit and it is evaluated as success or failure. Master thesis with thesis is made up of 120 ECTS in total, on condition that it should have 60 ECTS credits, eight credits and a project study including thesis, in one academic year at least. The duration of the master program with thesis is four semesters regardless of enrolment, starting from the semester when the courses enrolled, excluding the period spent in the preparatory class and it is completed in six semesters the most.

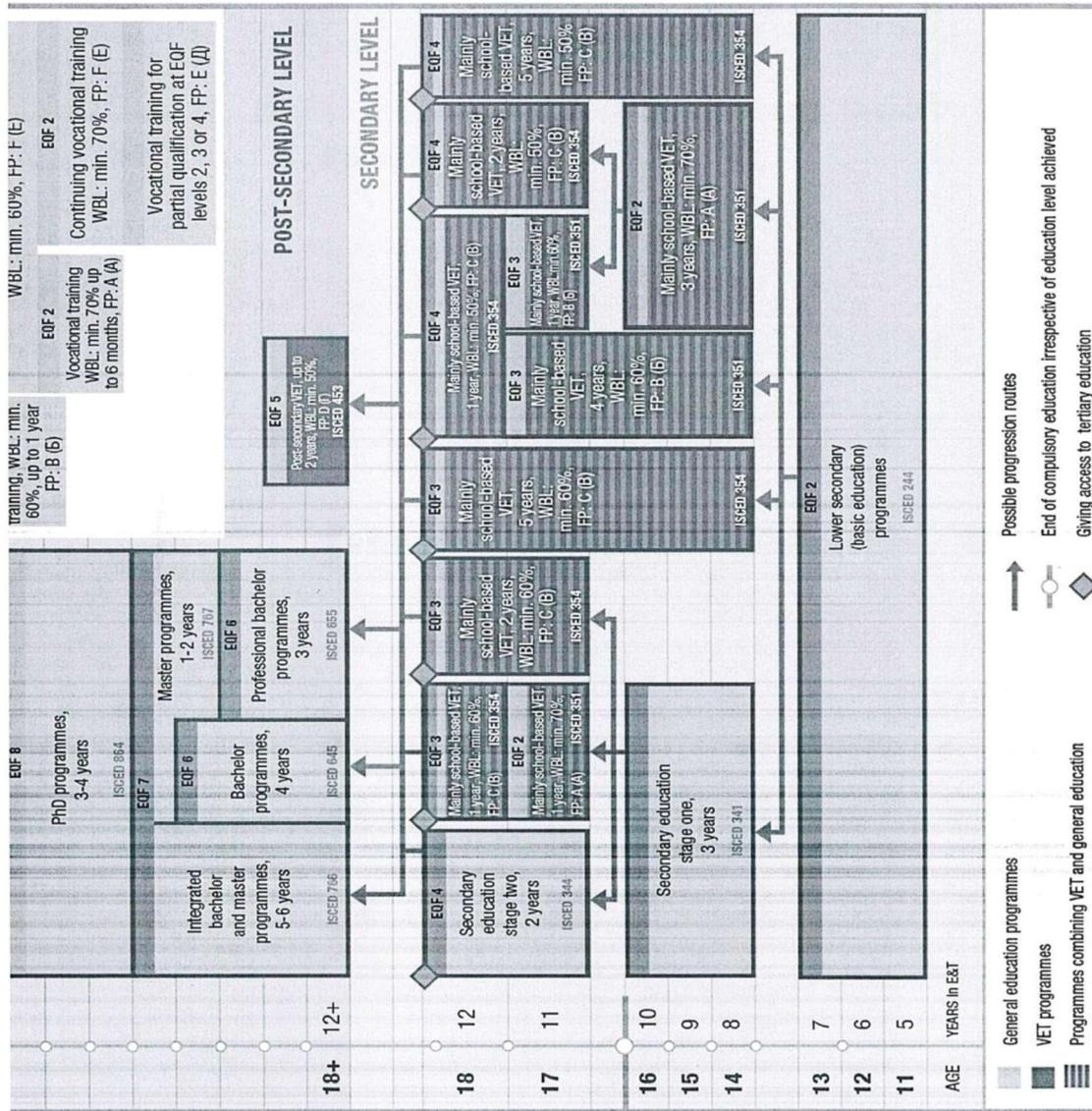
Awarded by: Institutes and Universities.

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/first-cycle-programmes-101\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/first-cycle-programmes-101_en)

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/second-cycle-programmes-101\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/second-cycle-programmes-101_en)









## Les programs BA en éducation du Collège de Trinity, de l'Université de Dublin

Timetables				
Critical perspectives	Day	Dates	Times	Venue
ET7095 Educational Psychology	Monday	13th Sept	4-6pm	4047
ET7098 Introduction to Language Education	Tuesday	14th Sept	4-6pm	DOLT2.57
ET7093 ICTs in Education	Wednesday	15th Sept	4-6pm	4035
ET7092 Thinking Education (mandatory module)	Thursday	16th Sept	4-6pm	4047

Timetables				
Early Intervention	Day	Dates	Times	Venue
ET7232 A Contemporary & Historical Overview of Early Interv	Friday	September 24th	6-9pm	4035
	Saturday	September 25th	9-5pm	4035
	Friday	October 22nd	6-9pm	4035
ET7233 Early Identification, Screening & Assessment	Saturday	October 23rd	9-5pm	4035
	Friday	November 19th	6-9pm	4035
	Saturday	November 20th	9-5pm	4035
	Friday	December 10th	6-9pm	4035
	Saturday	December 11th	9-5pm	4035

### 3. Minor in French – what you'll study

In SF year you'll study the following modules (all 5 ECTS credits) as a student of Minor French:

Code	Title	Assessment	Semester
FRU11001	Written Language MT	Continuous + Exam	1 (MT)
FRU11002	Written Language HT	Continuous + Exam	2 (HT)
FRU11021	French and Francophone Cultures (MT)	Continuous	1 (MT)
FRU11022	French and Francophone Cultures (MT)	Continuous	2 (HT)

If you choose to continue with French in JS year and graduate with a Major with a Minor degree, you'll study:

Code	Title	Assessment	Semester
FRU22001	Oral and Written Language MT	Continuous + Exam	1 (MT)
FRU22002	Oral and Written Language HT	Continuous + Exam	2 (HT)

Plus two of the following literature/history/linguistics modules, one from each term:

Code	Title	Assessment	Semester
FRU22011	Early Modern French Literature	Continuous	1 (MT)
FRU22041	Political Thought (Early Modern)	Continuous	1 (MT)
FRU22051	Linguistics 1 (Varieties)	Continuous	1 (MT)
FRU22022	Modern French Literature	Continuous	2 (HT)
FRU22032	Political Thought (Modern)	Continuous	2 (HT)
FRU22062	Linguistics 2 (French as First Language)	Continuous	2 (HT)

If you wish to continue French but want to graduate with a Single Honors degree in JS year you'll study the following language modules (both 5 credits):

Code	Title	Assessment	Semester
FRU22001	Oral and Written Language MT	Continuous + Exam	1 (MT)
FRU22002	Oral and Written Language HT	Continuous + Exam	2 (HT)

If you choose to move from a Single Honors pathway in JS so that you can graduate with a Major with a Minor degree, you'll study 20 ECTS of French modules in SS. Consult a member of staff in the French department for further details. If you choose to remain on the Single Honors pathway then you will not study French in SS.

### 4. Your Time Abroad

A semester studying abroad is a highlight of a student's Trinity experience. Immersing yourself in the language and culture of a French-speaking country is one of the most valuable ways of achieving fluency when you are studying French. Minor subject students, who choose Major with Minor exit award pathway, will have an opportunity to spend a semester abroad in Hilary term of their Junior Sophister year\*. At a minimum, you will be



# Les Programmes en Bulgarie

## SOFIA UNIVERSITY "ST. KLIMENT OHRIDSKI" CURRICULUM

I endorse, Educational degree: **Bachelor**  
 Professional field: **Philology** Period of education: **eight semesters**  
 Specialization: **French Philology** Professional qualification:  
**Bachelor in French Philology**

Endorsed in protocol

№ ..... of .....  
by the Academic Council

### CONTENT OF THE CURRICULUM

№	Subjects	Type of subjects - compulsory/optional/elective	Exams	Continuous assessment	ECTS- credits	Total number of compulsory classes	Hours		Allocation per years and semesters									
							Lectures	Seminars	I year		II year		III year		IV year			
										I semesters	II semesters	III semesters	IV semesters	V semesters	VI semesters	VII semesters	VIII semesters	
										Attend hours per week	Attend hours per week	Attend hours per week	Attend hours per week	Attend hours per week	Attend hours per week	Attend hours per week	Attend hours per week	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
<b>COMPULSORY SUBJECTS</b>																		
1	Practical Course in French	C	e-2,4,6,8		90	1020		1020		0+10	0+10	0+8	0+8	0+8	0+8	0+8	0+8	
2	Introduction to General and Romance Linguistics	C	e-1		4	60	30	30		2+2								
3	Latin I	C	e-1		2	30	30	30		0+2								
4	Latin II	C	e-2		2	30	30	30		0+2								
5	Computer Studies	C	t.o. 2		2	30	30	30		0+2								
6	Introduction to the Theory of Literature	C	e-2		3	45	30	15		2+1								
7	Francophonie Civilizations I	C	e-1		4	45	30	15		2+1								
8	Francophonie Civilizations II	C	e-2		4	45	30	15		2+1								



# ANNEXE – J.1 : Les parcours en didactiques du FLE en France

## INSERION PROFESSIONNELLE & POURSUITE D'ÉTUDES

### POUR SUIVRE VOS ÉTUDES

Le master peut mener, dans les cas de figure suivants, à des poursuites d'études :

- secteur doctoral « ci après » suit vers la préparation d'une thèse de doctorat.
- L'attention des filières d'enseignants de FLE/FI est attirée sur deux points :
  - d'une part, le diplôme de doctorat en sciences du langage-FLE/FI ouvre des débouchés au même titre que les autres diplômes de niveau doctoral plus élevés ;
  - d'autre part, la candidature pour préparer une thèse doit s'appuyer sur une préparation à la recherche, au sein d'un laboratoire de recherche, au cours de l'année de formation. Professionnalisation en didactique des langues du master, préparer leur stratégie de formation pour poursuivre en thèse FI/le candidat.

Pour en savoir plus : <http://eduh.heska.fr>

## ORGANISATION DE LA FORMATION

2 ANS de formation répartie sur 4 semestres.

4 12 SEMAINES de cours par semestre.

2 stages de terrain à réaliser aux semestres 2 et 4 et de compétences (BCEI) qui permettent au fil des semestres d'acquies et de maîtriser les savoirs et savoir-faire du domaine de la didactique des langues et du FLE/S.

### Semestre 1

**BCEI : SAVOIR ELABORER DES ANALYSES ET DES DESCRIPTIONS LINGUISTIQUES**

- linguistique

**BCEI : SAVOIR EMPLOYER UNE LANGUE ETRANGERE A DES FINS PROFESSIONNELLES**

- langues vivantes étrangères

**BCEI : ACQUERIR DES COMPETENCES FONDAMENTALES EN INGENIERIE ET SAVOIRS TRAVAIL EN LINGUISTIQUE**

- méthodologie de la recherche ou du stage
- recherche
- savoirs professionnels et universitaires en FLE

**BCEI : SE FORMER EN DIDACTIQUE DES LANGUES**

- didactique des langues et acquisition des langues
- professionnalisation FLE

**BCEI : PROJET DE L'ÉTOUDIANT**

- offre transversale de l'université

### Semestre 2

**BCEI : SAVOIR ELABORER DES ANALYSES ET DES DESCRIPTIONS LINGUISTIQUES**

- méthodes linguistiques

**BCEI : SAVOIR EMPLOYER UNE LANGUE ETRANGERE A DES FINS PROFESSIONNELLES**

- langues vivantes étrangères

**BCEI : SE FORMER EN DIDACTIQUE DES LANGUES**

- professionnalisation FLE et acquisition des langues
- mener une réflexion de terrain

### Semestre 3

**BCEI : SAVOIR ELABORER DES ANALYSES ET DES DESCRIPTIONS LINGUISTIQUES**

- linguistique

**BCEI : SAVOIR EMPLOYER UNE LANGUE ETRANGERE A DES FINS PROFESSIONNELLES**

- langues vivantes étrangères

**BCEI : ACQUERIR DES COMPETENCES FONDAMENTALES EN INGENIERIE ET SAVOIRS TRAVAIL EN LINGUISTIQUE**

- recherche
- savoirs professionnels et universitaires en FLE

**BCEI : SE FORMER EN DIDACTIQUE DES LANGUES**

- didactique des langues et acquisition des langues
- professionnalisation FLE

**BCEI : PROJET DE L'ÉTOUDIANT**

- offre transversale de l'université

### Semestre 4

**BCEI : SAVOIR ELABORER DES ANALYSES ET DES DESCRIPTIONS LINGUISTIQUES**

- stage professionnel
- gestion de projet

**BCEI : SAVOIR EMPLOYER UNE LANGUE ETRANGERE A DES FINS PROFESSIONNELLES**

- langues vivantes étrangères

**BCEI : SE FORMER EN DIDACTIQUE DES LANGUES**

- professionnalisation FLE et acquisition des langues
- mener une réflexion de terrain

**FRANCE compétences**  
certification de compétences

## MASTERS MENTION SCIENCES DU LANGAGE

<b>MASTER 1 ET 2</b> parcours Didactique du Français Langue Étrangère et Secondaire	<b>MASTER 1 ET 2</b> parcours Français Langue Étrangère et Secondaire	<b>MASTER 1 ET 2</b> parcours Français Langue Étrangère et Secondaire	<b>MASTER 1 ET 2</b> parcours Français Langue Étrangère et Secondaire	<b>MASTER 1 ET 2</b> parcours Français Langue Étrangère et Secondaire	<b>MASTER 1 ET 2</b> parcours Français Langue Étrangère et Secondaire
--	---	---	---	---	---

### OBJECTIFS DE LA FORMATION

Vous devez être capable de :

- Expliquer le français comme langue étrangère ou seconde
- Concevoir, organiser et conduire des séances de cours
- Conduire des recherches en didactique des langues et des cultures (FLE/S)
- Exercer un suivi pédagogique dans des formations
- Concevoir des projets éducatifs en fonction d'orientations de politique linguistique
- Concevoir des épreuves, d'évaluation et des modalités de suivi
- Créer, gérer et évaluer des entités d'autoformation accompagnées

### PRÉSENTATION DU MASTER

Le Master mention Sciences du Langage vise à préparer les étudiants des métiers des langues et des cultures. Les étudiants peuvent ainsi s'orienter vers l'enseignement supérieur et la recherche (enseignant-chercheur à l'université ; chercheur CHRS) à condition d'obtenir une thèse de doctorat ou, selon le parcours choisi, des compétences adaptées en sciences du langage.

### PRÉSENTATION DU PARCOURS

Le diplôme national de Master FLE est reconnu au titre de la loi n° 2013-595 du 6 août 2013 relative à la France numérique et s'inscrit dans l'optique des politiques de plurilinguisme en France et dans la Communauté Européenne, en relation directe avec le positionnement de la langue française dans sa contexte européen.

Depuis septembre 2014, il existe également un parcours destiné aux étudiants qui souhaitent devenir enseignants de français langue étrangère dans le secondaire au Royaume-Uni, le Master DDU-Français au Royaume-Uni (FRU) : il s'agit d'un parcours qui prépare au métier de professeur de français langue étrangère en Angleterre au Royaume-Uni. Le master de Master 2 se déroule à Lille, et prépare au concours du PGCE ; l'année de Master 2 se déroule en Angleterre dans les Universités partenaires, les étudiants suivent le programme de PGCE de l'université d'accueil, programme qui validera leur année de Master 2.

## LES ATOUTS DE LA FORMATION

- Un enseignement universitaire d'excellence
- Des compétences approfondies en Histoire et géographie de la recherche
- Une diversité d'international

## CONSEILS POUR BIEN PRÉPARER VOTRE ENTRÉE EN MASTER

Vous recherchez des stages ou des emplois ?

- le port de départ de la culture d'un pays étranger
- la France et l'étranger (accès favorable, accès
- l'opportunité de travailler à l'étranger
- l'opportunité de développer son expérience professionnelle à l'étranger

Pour vous faire une idée des orientations possibles, consultez le site de l'Observatoire de la Recherche en Langues et Traduction (ORL) sur lequel la formation prend appui : <http://www.univ-lille.fr/orl>

# ANNEXE J.2 : Les parcours de spécialisation en FLE de l'AF

ANNEXE-J (2)



Alliance Française Paris Ile-de-France  
101 boulevard Raspail  
75270 Paris cedex 06  
Service pédagogie, évaluation et certifications



## Descriptifs des modules

### Tronc commun

Module	Finalité	Démarche
<b>FD 1</b> Eléments de didactique et méthodologie générale du FLE 120 heures	<b>Préparer un cours de français général :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaître l'évolution des principes didactiques,</li> <li>- Connaître les principes de l'approche actionnelle et ses outils,</li> <li>- Connaître les spécificités de l'approche actionnelle : pédagogie de projet et approche par compétence.</li> </ul>	Après avoir passé en revue les différents courants didactiques, seront analysées les implications du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues dans la didactique du FLE : quelle démarche de cours est abordée la place de l'apprenant dans la classe et comment construire une séquence didactique à travers les différentes compétences qui auront été énoncées.
<b>FD 2</b> Phonétique et méthodologie de la prononciation 120 heures	<b>Intégrer la phonétique à ses démarches de cours</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaître le système phonique du français,</li> <li>- Connaître le rythme et la mélodie du français,</li> <li>- Caractériser les différents sons du français,</li> <li>- Réaliser un diagnostic sur les erreurs commises par les apprenants,</li> <li>- Proposer une correction phonétique.</li> </ul>	Dans un premier temps, on s'attardera sur le système français : sons, rythme, mélodie, syllabes, liaisons, avant d'aborder plus directement la correction phonétique via l'analyse de l'erreur, puis l'enseignement des sons.
<b>FD 3</b> Enseigner la grammaire en FLE 60 heures	<b>Enseigner les contenus linguistiques</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyser les contenus linguistiques d'un document.</li> <li>- Guider les étudiants de la compréhension du document à l'énonciation de la règle,</li> <li>- Amener les apprenants de la règle à la production.</li> </ul>	Une progression pas à pas de la théorie vers la pratique. Toujours en partant d'un exemple concret, différentes notions seront abordées, de l'analyse et du choix des documents à l'organisation et la présentation de la « règle ».
<b>FD 4</b> L'évaluation en FLE 60 heures	<b>Mesurer les compétences des apprenants</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construire des grilles d'évaluation adaptées en fonction du niveau des apprenants,</li> <li>- Corriger des épreuves,</li> <li>- Déterminer un niveau par rapport à une réalisation.</li> </ul>	A partir d'une définition de l'évaluation, on s'attachera à définir le cadre d'une évaluation, puis on définira des critères de passation d'épreuves orales ou écrites, avant de s'arrêter sur l'élaboration de support d'évaluation.
<b>FD 9</b> Observation et guidage de classe 60 heures	<b>Faire des choix conscients dans sa pratique</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier des objectifs d'apprentissage,</li> <li>- Repérer et analyser les moyens mis en œuvre pour atteindre ces objectifs,</li> <li>- Repérer et analyser les comportements de l'enseignant et des apprenants.</li> </ul>	A partir de filmages de classe, il sera possible, à l'aide d'activités proposées dans le cours, d'observer et d'analyser des séances de classe afin d'en dégager la structure, et les contenus.

1/2  
NG - 25/09/2015

## Modules de spécialisation

Module	Objectifs	Démarche	Choisir cette spécialisation si...
<b>FD 5</b> <b>Enseigner le français sur objectif spécifique</b> <b>60 heures</b>	<b>Répondre à une demande de formation en français sur objectif spécifique</b> - Analyser des besoins liés à une demande de formation, - Proposer une formation FOS adaptée à la demande, en s'inspirant de la méthodologie générale et correspondant à un référentiel, - Utiliser des supports adaptés.	Plusieurs domaines abordés à partir d'études de cas : médecine, tourisme, etc. Réflexion sur les spécificités de l'enseignement du FOS.	- Vous avez une expérience professionnelle en entreprise (tourisme, juridique, etc.), - Votre objectif professionnel est d'enseigner aux entreprises, - Vous êtes curieux d'apprendre sur d'autres milieux professionnels.
<b>FD 6</b> <b>Enseigner le FLE aux enfants</b> <b>60 heures</b>	<b>Construire une séquence d'apprentissage pour un public d'enfants</b> - Définir des objectifs d'apprentissage adaptés aux enfants, - Faire appel à des activités et des supports adaptés au public enfant, - Préparer et mettre en œuvre des séquences d'enseignement/apprentissage du FLE à un jeune public.	Identifications des outils spécifiques à l'enseignement aux enfants autour de deux axes : les notions essentielles et les techniques et outils à mettre en place.	- Vous avez déjà une expérience professionnelle avec des enfants, - Vous avez un grand sens de la créativité.
<b>FD 8</b> <b>Les technologies de l'information et de la communication en classe de langue</b> <b>60 heures</b>	<b>Construire des scénarii pédagogiques intégrant des ressources multimédia</b> - Sélectionner des ressources et outils adaptés, - Proposer des activités pédagogiques utilisant des ressources multimédia.	Analyse de différentes ressources multimédia à disposition en vue de leur utilisation en classe de FLE	- Vous avez des facilités à travailler à partir d'un ordinateur (ou une tablette), - Vous êtes à la recherche d'outils multimédia adaptés à la classe de langue.
<b>FD A</b> <b>Enseigner le français à des adultes peu ou pas scolarisés : outils et pratiques</b> <b>60 heures</b>	<b>Acquérir les fondamentaux de l'enseignement de la lecture/écriture à l'âge adulte.</b> - Construire une formation prenant compte de stratégies d'apprentissage particulières, - Choisir les activités appropriées, - Evaluer.	Découverte de spécificités d'enseignement auprès de ce type de public. Proposition d'activités proches du format à adopter en vue de vous approprier cette démarche spécifique.	- Vous souhaitez enseigner dans un pays où le français est une des langues officielles, - Vous souhaitez enseigner à des adultes en cours d'insertion sociale.

## ANNEXE J.3 : Les parcours de spécialisation en FLE du CIEP

### CONSTRUIRE UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES POUR LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

#### THÉMATIQUE

Langue française, évaluation et certification  
DOMAINE

Ingénierie de formation  
MODALITÉ

Formation en présence  
CONTEXTE

Un référentiel de compétences professionnelles est un outil particulièrement nécessaire dans un contexte en constante évolution. Il permet de préparer et d'accompagner le parcours professionnel des enseignants, et aide les cadres éducatifs à recruter, gérer et faire évoluer les ressources, anticiper les évolutions et répondre aux besoins liés aux missions éducatives.

#### PUBLIC

Décideurs (ACE, ACPF, chefs d'établissements, etc.).

#### PRÉ-REQUIS

Aucun.

#### OBJECTIF

- Décrire les compétences nécessaires pour mener à bien les missions confiées ou développer des activités nouvelles ;
- Décrire et formuler des pratiques professionnelles pour une évaluation plus objective. Renforcer l'équité en fournissant une base commune ;
- Orienter le développement des compétences pour faciliter la construction de parcours de formation adaptés ;
- Faciliter et simplifier l'identification des compétences requises pour chaque tâche ;
- Faciliter les projections et donner des repères pour envisager la mobilité des personnels.

#### DURÉE

À la demande.

#### PROGRAMME

- Identifier et réunir des experts du domaine pour un travail collectif. Rappeler et analyser les objectifs de l'opération. Présenter des référentiels déjà existants. Déterminer le format du référentiel.
- Dégager les missions de l'enseignant à partir de documents officiels.
- Établir un inventaire des tâches à accomplir.
- Déterminer les compétences nécessaires à la réalisation de ces tâches. Formuler de manière homogène les tâches et les compétences retenues. Les classer en fonction du format défini. Hiérarchiser et sélectionner qualitativement et quantitativement les compétences à retenir.
- Établir une liste définitive des compétences requises pour exercer les missions et tâches souhaitées.

### CONCEVOIR ET METTRE EN ŒUVRE UN DISPOSITIF DE FORMATION OUVERTE ET À DISTANCE (FOAD) EN FORMATION CONTINUE POUR DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS THÉMATIQUE

Langue française, évaluation et certification  
DOMAINE

Ingénierie de formation  
MODALITÉ

<http://www.ciep.fr/langue-francaise-evaluation-certifications/formation>

Formation en présence  
CONTEXTE

Accompagner la réflexion d'un établissement qui souhaite mettre en œuvre un projet de FOAD et ne dispose pas, en interne, d'un ingénieur dédié au projet.

PUBLIC

Directeurs de centres, responsables des cours, coordinateurs pédagogiques, chefs de projet, ingénieurs pédagogiques...

PRÉ-REQUIS

Aucun.

OBJECTIF

Familiariser les participants à la conception et à la gestion de projets en formation ouverte et à distance (FOAD).

DURÉE

À la demande.

PROGRAMME

- Identifier les types de dispositifs en FOAD.
- Structurer l'avant-projet du dispositif.
- Rédiger le cahier des charges du dispositif.
- Identifier les acteurs-clé du projet.
- Construire les éléments du dispositif.
- Communiquer sur le projet FOAD.
- Rédiger un plan d'action

#### PRO FLE: PROFESSIONNALISATION EN FLE THÉMATIQUE

Langue française, évaluation et certification

DOMAINE

Métiers du français

MODALITÉ

Formation à distance

CONTEXTE

Le dispositif "PRO FLE, Professionnalisation en FLE" s'adresse aux enseignants de français langue étrangère et seconde qui souhaitent renforcer leurs compétences dans le cadre d'une formation continue.

PRO FLE est une formation à distance en ligne qui se compose de 4 modules.

Ce projet a été validé par un conseil scientifique en didactique du FLE et en formation à distance.

Partenariat entre le CIEP (conception en ingénierie pédagogique), le CNED (conception en ingénierie de la formation à distance) et le ministère des affaires étrangères.

Depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2011, l'Institut français suit les implantations locales du dispositif et est l'interlocuteur des postes diplomatiques ainsi que du CNED et du CIEP.

Relais de diffusion potentiels :

- Réseau des services de coopération et d'action culturelles des ambassades de France et des établissements français à l'étranger relevant du ministère des affaires étrangères français ;
- Services et établissements des systèmes éducatifs et d'enseignement supérieur étrangers ;
- Centres locaux de formation.

<http://www.ciep.fr/langue-francaise-evaluation-certifications/formation>

-7 -

## PUBLIC

Enseignants de français langue étrangère et seconde qui souhaitent renforcer leurs compétences dans le cadre d'une formation continue

## PRÉ-REQUIS

Aucun.

## OBJECTIF

- Pour les enseignants, contribuer à :
  - améliorer la qualité de l'enseignement / apprentissage du FLE en offrant des outils et un cadre de réflexion conduisant les professeurs à choisir, dans leur classe, les démarches les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage ;
  - faciliter la mise en application des principes pédagogiques décrits dans le Cadre européen commun de référence pour les langues ;
  - renforcer leur motivation et celle des apprenants.
- Proposer aux organismes et institutions à l'étranger un complément aux formations en présentiel.

## DURÉE

4 mois.

## PROGRAMME

PRO FLE se compose de 4 modules ciblés sur une tâche indispensable pour mener à bien la mission d'enseignement :

- PRO FLE / Interagir dans son contexte professionnel
- PRO FLE / Construire une unité didactique
- PRO FLE / Piloter une séquence pédagogique
- PRO FLE / Evaluer

Les 4 modules peuvent être suivis indépendamment les uns des autres mais s'articulent de manière cohérente.

Chaque module comporte 40 h de travail (30 h de travail en autonomie et 6 à 10 h de travail tutoré), sur une durée de formation de 4 mois.

### Approche pédagogique

La formation s'appuie sur un référentiel de compétences. Le sommaire de chaque module décline les compétences du référentiel en objectifs opérationnels de façon à fournir au stagiaire :

- des éléments d'analyse ;
- les outils nécessaires à la mise en œuvre des savoir-faire concernés.

L'approche choisie subordonne les différents domaines de la discipline (par exemple, le français sur objectifs spécifiques, l'enseignement de la littérature ou l'enseignement à de jeunes publics) aux compétences et savoir-faire transversaux identifiés (par exemple, savoir centrer l'apprentissage sur l'apprenant, savoir susciter une écoute active).

Formation interactive, PRO FLE propose à l'enseignant bénéficiaire d'acquérir ou de renforcer des compétences professionnelles en réalisant différentes activités en autonomie ou avec l'aide d'un tuteur.

- Travail en autonomie  
Chaque module PRO FLE se compose de 6 séquences de travail.  
Chaque séquence correspond à 5 heures de travail en autonomie, qui peuvent être suivies en plusieurs séances de 30 minutes environ.  
Celles-ci correspondent à différentes phases de découverte / analyse, appropriation et transposition, phases dans lesquelles le stagiaire est invité, à partir de documents textuels, audio

<http://www.ciep.fr/langue-francaise-evaluation-certifications/formation>

ou vidéo, à effectuer un ensemble d'activités autocorrectives.  
Ces activités sont accompagnées de fiches-ressources d'explicitation ou de synthèse.

- Travail tutoré  
Chaque module propose à l'enseignant bénéficiaire les services de tutorat suivants :
  - l'évaluation personnalisée (possibilité de réaliser un dossier constitué de 6 exercices préparatoires et d'une activité de mise en situation guidée correspondant à une phase de production et de le soumettre à un tuteur pour une correction et des conseils personnalisés) ;
  - le tutorat individuel en ligne : échanges individuels avec un tuteur par messagerie électronique en cas de difficulté méthodologique (organisation de son travail, de sa progression...) ou pédagogique (compréhension du cours, des consignes...) ;
  - l'animation de groupe en ligne (accès à des activités complémentaires et échanges de groupe, animés par un tuteur).

Quel que soit le support / média de formation choisi (cédérom ou site Internet), ces services sont proposés et gérés en ligne.

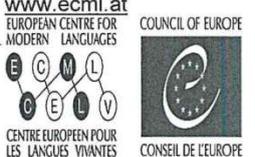
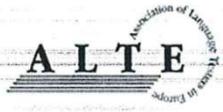
Dans le cas d'une implantation à l'étranger, les services de tutorat peuvent être assurés localement par des personnes formées à cet effet et ayant été habilitées. Dans ce cas, des accords particuliers relatifs au tutorat peuvent être conclus avec des structures ou établissements locaux et la mise en place et la gestion de ces services sont alors adaptables à la réalité locale (possibilités d'organiser des regroupements physiques, etc.).

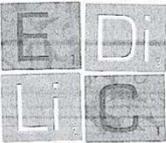
- Certificat  
Un certificat est délivré à chaque stagiaire ayant suivi la totalité d'un module au nom du CNED, du CIEP, de l'IF et du MAE.  
Ce certificat est constitué de deux parties :
  - le recto : l'attestation de suivi de formation.
  - le verso (complété par le tuteur) : le bilan des compétences acquises par chaque stagiaire à l'issue de la session suivie.

## ANNEXE-K : Liste des associations et équipes de recherche européennes travaillant sur la didactique du FLE

### ANNEXE –K : LISTE DES ASSOCIATIONS ET EQUIPES DE RECHERCHE ET DE PRATIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT, L'APPRENTISSAGE ET LA DIDACTIQUE DES LANGUES EN CONTEXTE EUROPEEN

(<https://www.ecml.at/Aboutus/professionalnetworkforum/tabid/137/language/fr-FR/Default.aspx>, consulté le 4.10.2021)

<p>Le <b>CELV</b>, le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe, fait fonction de catalyseur pour les réformes dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Il aide les acteurs principaux dans ses 34 Etats membres en rapprochant les politiques et les pratiques d'éducation aux langues.</p>	<p><a href="http://www.ecml.at">www.ecml.at</a></p> 
<p>L'<b>ACTFL</b>, le Conseil américain pour l'enseignement des langues étrangères, se consacre à l'amélioration et à l'expansion de l'enseignement et de l'apprentissage de toutes les langues à tous les niveaux d'enseignement. ACTFL est une organisation regroupant plus de 12.000 membres tels que : enseignants en langues, étudiants et administrateur allant de l'école élémentaire à l'enseignement supérieur, ainsi que des acteurs issus du gouvernement et de l'industrie.</p>	<p><a href="http://www.actfl.org">www.actfl.org</a></p> 
<p>L'<b>AILA</b>, l'Association internationale de linguistique appliquée, est une fédération internationale regroupant des associations nationales et régionales de linguistique appliquée et contribuant au développement de toutes les disciplines appartenant à la linguistique appliquée.</p>	<p><a href="http://www.aila.info">www.aila.info</a></p> 
<p>L'<b>ALTE</b>, l'Association des examinateurs en langues en Europe, est une association regroupant des fournisseurs d'examens en langues vivantes et compte quelques-uns des meilleurs organes d'évaluation au monde. Grâce à ses activités, l'ALTE occupe un rôle essentiel dans la gestion des questions de qualité et d'équité des examens et dans la sensibilisation concernant les questions liées aux examens de langues.</p>	<p><a href="http://www.alte.org">www.alte.org</a></p> 
<p>Le <b>Cercles</b>, la Confédération européenne des centres linguistiques de l'enseignement supérieur, est une confédération d'associations indépendantes et regroupe quelque 290 institutions ayant comme mission principale la formation en langues.</p>	<p><a href="http://www.cercles.org">www.cercles.org</a></p> 

<p>L'<b>EALTA</b>, l'Association européenne pour l'élaboration des tests et l'évaluation, est une association professionnelle pour les examinateurs en langues en Europe qui cherche à promouvoir la compréhension et le partage des pratiques d'examen et d'évaluation dans toute l'Europe.</p>	<p><a href="http://www.ealta.eu.org">www.ealta.eu.org</a></p> 
<p>L'<b>ECSPM</b>, la plate-forme de la société civile en faveur du multilinguisme est un forum d'échange de bonnes pratiques auquel participeront les médias, des organisations culturelles et des personnes intervenant dans le domaine de l'éducation non formelle et informelle.</p>	<p><a href="http://www.ecspm.org/">www.ecspm.org/</a></p> 
<p><b>EDiLiC</b> (Education et Diversité Linguistique et Culturelle), est une association internationale qui regroupe des chercheurs, des formateurs d'enseignants, des enseignants, des producteurs de matériaux innovants, des parents et plus largement, des citoyens soucieux de l'éducation dans le but de promouvoir les approches pédagogiques plurielles des langues et des cultures et plus particulièrement, <i>l'Éveil aux langues</i>.</p>	<p><a href="http://www.edilic.org">www.edilic.org</a></p> 
<p>Le <b>CEL</b>, le Conseil européen pour les langues/European Language Council, est une association dont l'objet principal est la promotion d'une amélioration quantitative et qualitative de la connaissance des langues et cultures de l'Union européenne et des autres langues et cultures.</p>	<p><a href="http://www.celelc.org">www.celelc.org</a></p> 
<p>L'<b>EFNIL</b> (Fédération européenne des institutions nationales de langue) a mis en place un forum pour ces institutions afin qu'elles puissent échanger des informations sur leur travail, ainsi que recueillir et publier des informations sur l'utilisation des langues et les politiques linguistiques au sein de l'Union européenne.</p>	<p><a href="http://www.efnil.org">www.efnil.org</a></p> 
<p>L'<b>EPA</b> (European Parents' Association), l'Association européenne des parents d'élèves, rassemble les associations nationales des parents d'élèves d'Europe. Son travail en partenariat vise à représenter les parents et à faire entendre leur voix avec force pour influencer le développement des politiques éducatives et prendre part aux décisions au niveau européen.</p>	<p><a href="http://euparents.eu/">http://euparents.eu/</a></p> 
<p>La <b>FIPLV</b>, la Fédération internationale des professeurs de langues vivantes, est la seule association internationale multilingue d'enseignants en langues.</p>	<p><a href="http://www.fiplv.com">www.fiplv.com</a></p> 

## ANNEXE - L: Le PEFELE

### Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence, PEFELE, 2004 (Kelly et all.)

Les éléments clés appartiennent aux parties composantes du cadre comme indiquées ci-dessous :

- I-Structure // les éléments clés : du 1 à 13,
- II-Savoirs et compétences // les éléments clés : du 14 à 21,
- III- Stratégies et savoir-faire // les éléments clés : du 22 à 34,
- IV- Valeurs// les éléments clés : du 35 à 40.

Le profil "propose que la formation des enseignants de langues étrangères au vingt et unième siècle comprenne les éléments suivants dans la formation initiale et continue". (PEFELE, 2004 :4)

#### I- Structure

1. Un programme d'études intégrant la formation théorique et l'expérience pratique de l'enseignement (le stage).
2. L'agencement flexible et modulaire de la formation initiale et continue.
3. Un cadre explicite pour la pratique d'enseignement (le stage).
4. Le travail avec un tuteur et la compréhension du vrai sens du *tutorat*.
5. L'expérience d'un environnement interculturel et multiculturel.
6. Le développement de liens avec des partenaires à l'étranger (séjours, échanges et liens TIC).
7. Une période de travail ou d'étude dans un ou plusieurs pays dont la langue étrangère est celle que le stagiaire enseigne.
8. L'occasion d'observer l'enseignement et d'y participer dans plus d'un pays.
9. Un cadre d'évaluation européen pour les programmes de formation initiale et continue des enseignants, permettant ainsi l'accréditation et la mobilité.
10. Un programme de perfectionnement méthodologique dans le cadre de la formation continue.
11. La formation continue des formateurs d'enseignants.
12. Une formation au tutorat pour les tuteurs en situation scolaire.
13. Des liens étroits entre les stagiaires formés à enseigner des langues différentes.

## II- Savoirs et compétences

14. Une formation aux méthodologies d'enseignement des langues et aux techniques et activités de classe les plus récentes.
15. Une formation au développement d'une approche critique et de questionnement de l'enseignement et de l'apprentissage.
16. Une formation initiale à l'enseignement incluant un module sur les compétences linguistiques permettant l'évaluation de la compétence linguistique du stagiaire.
17. Une didactique aux technologies de l'information et de la communication (TICE) et favoriser leur emploi pédagogique en classe.
18. Une formation aux technologies de l'information et de la communication dans le domaine du développement personnel, et de la découverte de ressources professionnelles.
19. Une formation pour mener des procédures d'évaluation diverses et a façon de suivre le progrès des apprenants.
20. Une formation à l'évaluation des curricula adoptés à l'échelon national ou régional en fonction de leurs buts, objectifs et résultats.
21. Une formation à la théorie et à la pratique pour l'évaluation interne et externe des programmes d'études.

## III- Stratégies et savoir-faire

22. Une formation qui cherche à adapter l'enseignement au contexte scolaire et aux besoins individuels des apprenants.
23. Une formation à l'évaluation critique, au développement et à l'utilisation des supports et ressources pédagogiques.
24. Une formation aux méthodes d'apprendre à apprendre.
25. Une formation au développement de la pratique réflexive et de l'auto-évaluation.
26. Une formation au développement de stratégies spécifiques à l'apprentissage autonome des langues.
27. Une formation aux méthodes visant à entretenir et améliorer en continu ses propres compétences langagières.
28. Une formation à l'application pratique des parcours et programmes scolaires.
29. Une formation aux techniques d'observation et de correction de pairs.
30. Une formation qui favorise les relations internationales avec des institutions d'éducatons propices/convenable
31. Une formation à la recherche-action.
32. Une formation à l'intégration de la recherche à l'enseignement.

33. Une formation à l'Enseignement d'une Matière par l'Intermédiaire d'une Langue Étrangère (EMILE).

34. Une formation à l'emploi du Portfolio européen des langues (PEL) pour l'auto-évaluation.

#### IV- Valeurs

35. Une formation aux valeurs sociales et culturelles.

36. Une formation à la diversité des langues et des cultures.

37. Une formation à l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage concernant les langues et cultures étrangères.

38. Une formation à l'enseignement de la citoyenneté européenne.

39. Une formation au travail d'équipe, à la coopération et au travail en réseau, à l'intérieur et à l'extérieur du contexte immédiat de l'école.

40. Une formation à l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie.

Les éléments clés du PEFELE : La structure

Turquie	Pays-Bas	Bulgarie	Irlande	Pays
✓	✓	✓	✓	1. Un programme d'études intégrant la formation théorique et l'expérience pratique de l'enseignement (le stage).
	✓		✓	2. L'agencement flexible et modulaire de la formation initiale et continue.
✓	✓	✓	✓	3. Un cadre explicite pour la pratique d'enseignement (le stage).
	✓	✓	✓	4. Le travail avec un tuteur et la compréhension du vrai sens du <i>tutorat</i>
	✓		✓	5. L'expérience d'un environnement interculturel et multiculturel
	✓	✓	✓	6. Le développement de liens avec des partenaires à l'étranger (séjours, échanges et liens TIC).
	✓		✓	7. Une période de travail ou d'étude dans un ou plusieurs pays dont la langue étrangère est celle que le stagiaire enseigne
	✓		✓	8. occasion d'observer l'enseignement et d'y participer dans plus d'un pays
✓	✓	✓	✓	9. Un cadre d'évaluation européen pour les programmes de formation initiale et continue des enseignants, permettant ainsi l'accréditation et la mobilité.
	✓	✓	✓	10. Un programme de perfectionnement méthodologique dans le cadre de la
✓	✓	✓	✓	11. La formation continue des formateurs d'enseignants
	✓	*	✓	12. Une formation au tutorat pour les tuteurs en situation scolaire
	*	*	✓	13. Des liens étroits entre les stagiaires formés à enseigner des langues différentes

Les éléments clés du PEFELE : Savoirs et compétences

Pays	14. Une formation aux méthodologies d'enseignement des langues et aux techniques et activités de classe les plus récentes	15. Une formation au développement d'une approche critique et de questionnement de l'enseignement et de l'apprentissage.	16. Une formation initiale à l'enseignement incluant un module sur les compétences linguistiques permettant l'évaluation de la compétence linguistique du stagiaire.	17. Une didactique aux technologies de l'information et de la communication (les TIC) et favoriser leur emploi pédagogique en classe	18. Une formation aux technologies de l'information et de la communication dans le domaine du développement personnel, et de la découverte de ressources professionnelles.	19. Une formation pour mener des procédures d'évaluation diverses et a façon de suivre le progrès des apprenants.	20. Une formation à l'évaluation des curricula adoptés à l'échelon national ou régional en fonction de leurs buts, objectifs et résultats.	21. Une formation à la théorie et à la pratique pour l'évaluation interne et externe des programmes d'études.
Irlande	√	√	√	√	√	√	√	*
Bulgarie	√	√	√	√	√	√		*
Pays-Bas	√	√	√	√	√	√	√	*
Turquie	√	√	√	√	√	√		

Les éléments clés du PEFELE : Stratégies et savoir-faire

Pays	22. Une formation qui cherche à adapter l'enseignement au contexte scolaire et aux besoins individuels des apprenants.	23. Une formation à l'évaluation critique, au développement et à l'utilisation des supports et ressources pédagogiques.	24. Une formation aux méthodes d'apprendre à apprendre	25. Une formation au développement de la pratique réflexive et de l'auto-évaluation	26. Une formation au développement de stratégies spécifiques à l'apprentissage autonome des langues	27. Une formation aux méthodes visant à entretenir et améliorer en continu ses propres compétences langagières	28. Une formation à l'application pratique des parcours et programmes scolaires	29. Une formation aux techniques d'observation et de correction de pairs	30. Une formation qui favorise les relations internationales avec des institutions d'éducatons appropriées	31. Une formation à la recherche-action	32. Une formation à l'intégration de la recherche à l'enseignement.	33. Une formation à l'Enseignement d'une Matière par l'Intermédiaire d'une Langue Étrangère (EMILE).	34. Une formation à l'emploi du Portfolio européen des langues (PEL) pour l'auto-évaluation.
Ireland	✓	*	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Bulgarie	✓	*	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	*	✓		✓
Pays-Bas	✓	*	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Turquie	✓	*	✓		✓		✓	✓			✓		

Les éléments clés du PEFELE : Valeurs

Pays	35. Une formation aux valeurs sociales et culturelles.	36. Une formation à la diversité des langues et des cultures	37. Une formation à l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage concernant les langues et cultures étrangères.	38. Une formation à l'enseignement de la citoyenneté européenne.	39. Une formation au travail d'équipe, à la coopération et au travail en réseau, à l'intérieur et à l'extérieur du contexte immédiat de l'école	40. Une formation à l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie
Irlande	√	√	√	√	√	√
Bulgarie	√	√	√	√	√	√
Pays-Bas	√	√	√	√	√	√
Turquie	√				√	√

## ANNEXE – M : Le PEPELF



Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe s'investit depuis 1995 dans la promotion d'approches innovantes dans le domaine de l'éducation aux langues, en contribuant à mettre en œuvre et à disséminer de bonnes pratiques.

Les activités du CELV s'inscrivent dans le cadre de programmes à moyen terme et s'articulent autour de projets de recherche et développement. Ceux-ci sont conduits par des équipes d'experts internationales et portent notamment sur la formation de démultiplicateurs, la promotion du développement professionnel des enseignants et la création de réseaux d'expertise. Les publications du CELV résultant de ces activités reflètent l'engagement et l'implication active des participants et, en particulier, des équipes de coordination des projets.

Le deuxième programme à moyen terme du CELV (2004-2007) a comme thème général « Les langues pour la cohésion sociale: l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle ». A travers cette approche thématique, le programme vise à répondre à l'un des défis majeurs auquel nos sociétés doivent faire face en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, en mettant en exergue le rôle que l'éducation aux langues peut jouer dans l'amélioration de l'intercompréhension et du respect mutuel entre citoyens en Europe.

\*\*\*

Fondé à Graz, en Autriche, le CELV est un « Accord partiel élargi » du Conseil de l'Europe auquel 33 des Etats membres de l'Organisation ont adhéré à ce jour. S'inspirant des valeurs intrinsèques du Conseil de l'Europe, le CELV soutient la préservation de la diversité linguistique et culturelle et encourage le plurilinguisme et le pluriculturalisme des citoyens européens. Ses activités sont complémentaires à celles de la Division des politiques linguistiques, l'organe du Conseil de l'Europe chargé de l'élaboration de politiques et d'outils de planification politique en matière d'éducation aux langues.

Informations complémentaires sur le CELV et ses publications:

Centre européen pour les langues vivantes (CELV)

Nikolaiplatz 4

A-8020 Graz

Autriche

<http://www.ecml.at>

Cette publication peut être téléchargée à l'adresse suivante:

<http://www.ecml.at/epostl>

Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.

© Conseil de l'Europe, février 2007

## Qu'est-ce que le PEPELF?

Le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF) est un document destiné aux étudiants qui entrent en formation initiale d'enseignant. Il les invite à réfléchir aux connaissances didactiques et savoir-faire nécessaires pour enseigner les langues vivantes, les aide à évaluer leurs propres compétences didactiques et leur permet de suivre de près leurs progrès et d'enregistrer leurs expériences pratiques d'enseignement des langues tout au long de leur formation d'enseignant. Le PEPELF comporte trois sections principales:

- une section de déclaration personnelle qui aide les étudiants qui vont commencer à suivre leur formation d'enseignant à réfléchir aux questions générales relatives à l'enseignement;
- une section d'auto-évaluation qui contient des listes de descripteurs « can do » (« je peux faire ») correspondant à leurs compétences didactiques;
- un dossier dans lequel les étudiants peuvent documenter leurs progrès et enregistrer des exemples de travaux en relation avec leur formation d'enseignant et leur future profession.

Le PEPELF inclut également un glossaire de termes et un guide de l'utilisateur.

## Comment le PEPELF a-t-il été développé?

Le PEPELF a été élaboré pour le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe par une équipe de formateurs d'enseignants exerçant dans cinq pays différents (Arménie, Autriche, Norvège, Pologne, Royaume-Uni). Il trouve son origine dans un projet lancé par le Centre européen pour les langues vivantes, « Un cadre de référence pour la formation d'enseignants », qui visait à traiter le vaste problème de l'harmonisation de la formation des enseignants en Europe.

Le PEPELF s'appuie sur des documents existants déjà produits par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe: le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et le Portfolio européen des langues (PEL), ainsi que le projet Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence (Profil européen) financé par la Commission européenne.

Des versions provisoires du PEPELF ont été présentées lors de deux ateliers du CELV auxquels ont participé de futurs enseignants et des formateurs d'enseignants issus de plus de 30 pays. Le PEPELF est utilisé dans un grand nombre d'institutions dans toute l'Europe, ainsi qu'en Asie et en Amérique du Nord et du Sud.

## Quels sont les buts du PEPELF?

Les principaux buts du PEPELF sont:

- encourager les étudiants à réfléchir aux compétences qu'un enseignant s'efforce d'acquérir et au savoir sous-jacent qui alimente ces compétences;
- aider les étudiants à se préparer à leur futur métier dans des situations d'enseignement diverses;

<http://epostl2.ecml.at>

- encourager les échanges des étudiants entre eux et avec leurs formateurs et leurs tuteurs;
- faciliter l'auto-évaluation des étudiants sur leurs compétences;
- aider les étudiants à prendre conscience de leurs atouts et de leurs faiblesses en matière d'enseignement;
- fournir un outil qui les aide à visualiser leurs progrès.

## Les descripteurs de l'auto-évaluation

Les 195 descripteurs de compétences liées à l'enseignement des langues qui composent la section d'auto-évaluation se trouvent au cœur du PEPELF. On peut considérer ces descripteurs comme l'ensemble des compétences fondamentales que les enseignants en langues doivent s'efforcer d'acquérir.

Chaque descripteur est accompagné d'une case qui aide les étudiants à visualiser et à représenter graphiquement leurs compétences en fonction de leur propre évaluation. Les auto-évaluations peuvent s'effectuer à différents moments de leur formation d'enseignant.

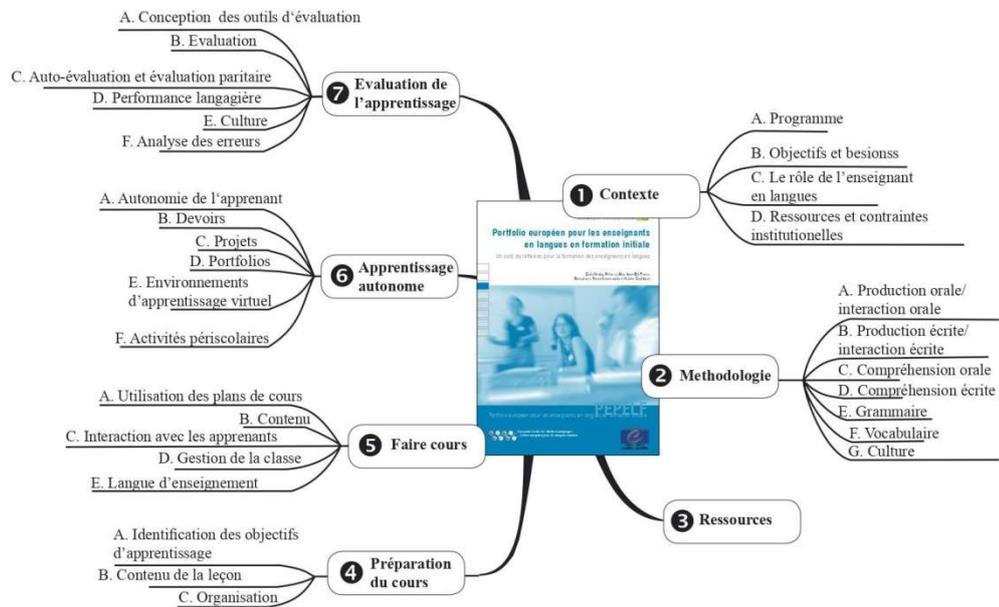
*« Je suis capable de créer une atmosphère positive qui incite les apprenants à participer aux activités de production orale. »*



Dans l'exemple ci-dessus, une future enseignante a effectué une auto-évaluation à trois étapes de sa formation et a indiqué la date à laquelle ces évaluations ont eu lieu, ce qui lui permet de se représenter ses progrès. La flèche indique que le développement des compétences est un processus qui dure toute une vie et qui se poursuit tout au long de la pratique d'enseignement.

## Catégorie de descripteurs

Les descripteurs sont regroupés en sept catégories générales. Elles représentent les domaines dans lesquels les enseignants doivent avoir des connaissances et des compétences diverses et sont amenés à prendre des décisions relatives à l'enseignement. Chaque intitulé a été divisé en sous-rubriques, comme suit:



## Descripteurs de compétence: exemples

CATEGORIE		DESCRIPTEURS DE COMPÉTENCE
CONTEXTE	Curriculum:	Je suis capable de comprendre les exigences et les niveaux fixés par les programmes nationaux ou locaux.
	Objectifs et besoins:	Je suis capable de tenir compte de motivations divergentes pour l'apprentissage d'une autre langue.
	Le rôle de l'enseignant en langues:	Je sais me servir des théories adéquates concernant les langues, l'apprentissage, la culture, etc. et des résultats de recherche pertinents pour guider mon enseignement.
MÉTHODOLOGIE	Production orale/interaction orale:	Je sais évaluer et sélectionner un ensemble d'activités significatives de production orale et interactives afin d'accroître l'aisance des apprenants (débat, jeu de rôle, résolution de problèmes, etc.).
RESSOURCES		Je sais choisir et utiliser du matériel pédagogique et des activités qui relèvent des technologies de l'information et de la communication (TIC) et qui conviennent à mes apprenants.
PRÉPARATION DU COURS	Contenu de la leçon:	Je suis capable de structurer un plan de cours et/ou de planifier un cycle d'enseignement selon une séquence de contenus et d'activités cohérente et variée.
FAIRE COURS	Interaction avec les apprenants:	Je sais prendre en compte différents styles d'apprentissage.
	Gestion de la classe:	Je sais créer et gérer des occasions de travail individuel, à deux, en groupe ou collectif.
APPRENTISSAGE AUTONOME	Autonomie de l'apprenant:	Je peux aider les apprenants à réfléchir à leurs propres processus d'apprentissage et à évaluer les résultats.
EVALUATION DE L'APPRENTISSAGE	Evaluation:	Je sais attribuer des notes aux tests et aux examens en utilisant des procédures fiables et transparentes.

## Comment utiliser le PEPELF?

Le PEPELF est une ressource flexible pouvant être intégrée de nombreuses manières dans les cours et les programmes de formation des enseignants existants. Le PEPELF est la propriété de l'enseignant en formation. C'est un outil d'encouragement au perfectionnement professionnel par la réflexion et le dialogue. Comme tel, il peut être considéré comme un moyen d'accroître l'apprentissage autonome. Cela ne signifie pas que le formateur d'enseignants ne joue aucun rôle: il devra guider les étudiants sur les moments et les manières les plus appropriés pour utiliser le PEPELF. Les étudiants devraient pouvoir disposer du PEPELF dès le début de leur formation d'enseignant et il doit les accompagner tout au long de celle-ci, de leurs stages pratiques et de leur pratique professionnelle.

### On peut utiliser le PEPELF comme suit:

- utilisé sur une certaine période de temps, il aidera les enseignants en formation initiale à se représenter les progrès et le développement professionnel;
- il peut servir de tremplin aux discussions, de thèmes pour les sujets d'examens trimestriels, de projets de recherche, etc.
- il peut constituer un appui pour la pratique de classe et faciliter les échanges avec les tuteurs. Cela aidera ces derniers à effectuer un retour d'information systématique;
- il peut aider les formateurs d'enseignants lors de l'évaluation et de la conception de curriculums en rendant les objectifs et les contenus transparents;
- tout comme le Cadre européen commun de référence pour les langues, il fournit une base commune permettant d'examiner et de comparer les programmes et les cours de formation des enseignants.

Il n'y a pas qu'une seule manière d'utiliser le PEPELF. Les formateurs d'enseignants issus de nombreux pays examinent actuellement différentes options. Les différentes manières d'utiliser le PEPELF sont au centre d'un projet mis en place par le CELV et intitulé « Pilotage et mise en œuvre du Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale » (EPOSTL2). Les résultats de ce projet seront présentés dans une publication du CELV (2011). Pour plus de détails, consulter le site web suivant: <http://epostl2.ecml.at>.

## Le PEPELF et le Cadre européen commun de référence pour les langues

Le PEPELF s'appuie sur les conclusions du Cadre européen commun de référence pour les langues (CEFR) avec lequel il présente des similarités en termes de buts et de fonctions, d'approches et de principes et de critères. L'introduction du CECR déclare que celui-ci « décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communication; il énumère également les connaissances et les aptitudes qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace » (p. 1). La plupart des déclarations concernant l'apprenant et l'apprentissage dans le CECR peuvent s'appliquer à l'enseignant et à l'enseignement et donc au PEPELF. La citation ci-dessus peut donc être reformulée comme suit:

<http://epostl2.ecml.at>

*Le PEPELF décrit aussi complètement que possible ce que les enseignants d'une langue doivent apprendre afin d'apprendre aux apprenants à l'utiliser dans le but de communication; il énumère également les connaissances et les aptitudes qu'ils doivent acquérir afin d'aider les apprenants à avoir un comportement langagier efficace.*

Les deux documents partagent certains principes, par exemple:

- un mode réflexif d'apprentissage et d'enseignement;
- des descripteurs d'auto-évaluation des compétences sous forme de déclarations « can do » (« je peux faire »);
- une vision autonome à la fois de l'apprentissage et de l'enseignement;
- l'apprentissage tout au long de la vie – la reconnaissance du fait que tout comme apprendre une langue est un processus qui dure toute la vie, « apprendre à enseigner » est un processus qui accompagnera les enseignants tout au long de leur carrière professionnelle.

## Où trouver le PEPELF?

Différentes versions linguistiques du PEPELF ont été produites, dont la plupart peuvent être téléchargées à partir du site web du CELV: <http://epostl2.ecml.at>. Il s'agit entre autres des versions en anglais, français, allemand, polonais, roumain, hongrois, lituanien, grec, italien, russe et espagnol. Le PEPELF peut être photocopié en toute liberté.

## Ressources, liens, contacts

### Ressources

- Des informations sur le PEPELF peuvent être téléchargées à partir de la section « Ressources » du site web du projet EPOSTL2. Il s'agit de ces supports d'informations, d'un article sur le PEPELF et de présentations PowerPoint.

### PEPELF/CELV

- Site web du projet EPOSTL: <http://epostl2.ecml.at>
- CELV: [www.ecml.at](http://www.ecml.at); [information@ecml.at](mailto:information@ecml.at)
- Pour plus d'informations sur le PEPELF: [david.newby@uni-graz.at](mailto:david.newby@uni-graz.at)

### CECR/PEL

- Informations sur le CECR et le PEL: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default\\_FR.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_FR.asp?)

### Profil européen

- Kelly, M. & Grenfell, M., Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence; informations: <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/index.html>

**PEPELF**  
Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale

	Contexte	Méthodologie	Ressources	Préparation du cours	Faire cours	Apprentissage autonome	Évaluation de l'apprentissage
buts et objectifs	B2			A1-6		A3, C1, D1, F2	A1
Cadre européen commun de référence pour les langues	A3,4, B7						B6
stratégies de communication		A9					D5
compétence culturelle		G4					
culture	B1, C2	A3, G1-7		B4	B4		E 1-3
curriculum	A1,2			A1			
PEL	A3,4						C3
activités périscolaires						F1	
grammaire		A12, B12, E1-5		B5			
devoirs						B1-4	
TIC			B-11		D5	E1-3	
interaction avec les apprenants					C3		
interaction : orale/écrite		A2-4,9		C2			D5,6
compétence (langagière)							A3, B1,4,7, C1
autonomie de l'apprenant						A1-6	
stratégies d'apprentissage					C6	A4	
styles d'apprentissage				B10	C5	A2	
plan de cours				B1, 12	A2		
compréhension orale		C1-8		B3			D3
besoins (des apprenants)	B2, B4-5	C1, D1, E4	3	A1, A4-5	D1	A5	
évaluation paritaire						D5	C2
pairs	C6, 7						
portfolios						D1-5	A1
travail de projet						C1,2,3,6	
lecture		D1-9	3	B3			D4
auto-évaluation							A1
production orale		A1-12		B3			
vocabulaire		B12, C7, D6, F1,2		B5			
production écrite		B1-12		B3			

## ANNEXE – N : Le nouveau programme de YÖK (mis en vigueur en 2018)

I. Yarıyıl						II. Yarıyıl					
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS		
HB Eğitim Giriş	2	0	2	3	HB Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3		
HB Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3	HB Eğitim Felsefesi	2	0	2	3		
GR Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2	3	GR Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	3		
GR Yabancı Dil 1	2	0	2	3	GR Yabancı Dil 2	2	0	2	3		
GR Türk Dili 1	3	0	3	5	GR Türk Dili 2	3	0	3	5		
AE Fransızca'nın Yapısı 1	2	0	2	3	GR Bilgi Teknolojileri	3	0	3	5		
AE Okuma Becerileri 1	2	0	2	3	AE Fransızca'nın Yapısı 2	2	0	2	2		
AE Yazma Becerileri 1	2	0	2	3	AE Okuma Becerileri 2	2	0	2	2		
AE Sözlü İletişim Becerileri 1	2	0	2	4	AE Yazma Becerileri 2	2	0	2	2		
AE Sözlü İletişim Becerileri 2	2	0	2	2	AE Sözlü İletişim Becerileri 2	2	0	2	2		
<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>0</b>	<b>19</b>	<b>30</b>	<b>Toplam</b>	<b>22</b>	<b>0</b>	<b>22</b>	<b>30</b>		
III. Yarıyıl						IV. Yarıyıl					
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS		
HB Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3	HB Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3		
HB Öğretim İske ve Yöntemleri	2	0	2	3	HB Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3		
HB Seçmeli 1	2	0	2	4	HB Seçmeli 2	2	0	2	4		
GR Seçmeli 1	2	0	2	3	GR Seçmeli 2	2	0	2	3		
AE Seçmeli 1	2	0	2	4	GR Toplum Hizmet Uygulamaları	1	2	2	3		
AE Fransızca Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	2	0	2	3	AE Seçmeli 2	2	0	2	4		
AE Fransız Edebiyatı 1	2	0	2	2	AE Fransızca Öğretim Programları	2	0	2	3		
AE Dilbilimi 1	2	0	2	2	AE Fransız Edebiyatı 2	2	0	2	2		
AE Fransızca'nın Yapısı 3	2	0	2	3	AE Dilbilimi 2	2	0	2	2		
AE Fransızca Sözcük Bilgisi 1	2	0	2	3	AE Fransızca Sözcük Bilgisi 2	2	0	2	3		
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>0</b>	<b>20</b>	<b>30</b>	<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>2</b>	<b>20</b>	<b>30</b>		
V. Yarıyıl						VI. Yarıyıl					
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS		
HB Sınıf Yönetimi	2	0	2	3	HB Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	3		
HB Eğitimde Ahlak ve Etik	2	0	2	3	HB Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3		
HB Seçmeli 3	2	0	2	4	HB Seçmeli 4	2	0	2	4		
GR Seçmeli 3	2	0	2	3	GR Seçmeli 4	2	0	2	3		
AE Seçmeli 3	2	0	2	4	AE Seçmeli 4	2	0	2	4		
AE Fransızca Dil Becerilerinin Öğretimi 1	3	0	3	5	AE Fransızca Dil Becerilerinin Öğretimi 2	3	0	3	5		
AE Fransızca-Türkçe Çeviri	2	0	2	4	AE Fransız Kültürü	2	0	2	3		
AE Dil Edinimi	2	0	2	2	AE Türkçe-Fransızca Çeviri	2	0	2	3		
AE İkinci Yabancı Dil 1	2	0	2	2	AE İkinci Yabancı Dil 2	2	0	2	2		
<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>0</b>	<b>19</b>	<b>30</b>	<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>0</b>	<b>19</b>	<b>30</b>		
VII. Yarıyıl						VIII. Yarıyıl					
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS		
HB Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5	13	HB Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5	15		
HB Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2	3	HB Okullarda Rehberlik	2	0	2	3		
HB Seçmeli 5	2	0	2	4	HB Seçmeli 6	2	0	2	4		
AE Seçmeli 5	2	0	2	4	AE Seçmeli 6	2	0	2	4		
AE İkinci Yabancı Dil 3	2	0	2	2	AE Mesleki Fransızca	2	0	2	4		
AE Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi	3	0	3	4							
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>30</b>	<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>13</b>	<b>30</b>		
Genel Toplam											
HB Meslek Bilgisi	44	12	50	94	56	34					
GR Genel Kültür	26	2	27	42	28	18					
AE Alan Eğitimi	71	0	71	104	71	48					
<b>Toplam</b>	<b>141</b>	<b>14</b>	<b>148</b>	<b>240</b>	<b>155</b>	<b>100</b>					

## ANNEXE – O : Les exemples pour les descriptifs (en turc) des cours dans le nouveau programme de YÖK

### AE Dilbilimi 1

Dil bilimsel analizinin temel kavramları; farkındalık yaratma, dil öğrencilerinin verileri üzerine yanlış çözümlemesi, durum çalışması ve karşılaştırmalı ana dil ve yabancı dil analizlerinin yardımı ile dilin doğasına, yapısına ve kullanımına ilişkin kavramlar; bir sistem olarak dilin bileşenleri; dil bilimsel edinç ve edim, dil bilimin alt dalları, dil bilgisi türleri, dil evrenselleri, dilsel yaratıcılık, dil bilimsel nedensizlik, işaret dilleri, yapay diller ve canlılar arası iletişim; beyin ve dil, yanallaşma ve ellilik, dilin evrimi, insan dili işleyiş modelleri, dil kullanımı ve dil bozuklukları ile ilgili araştırmalar (örneğin; Eş zamanlı dinleme testi, bölünmüş beyin, WADA testi); sesbilgisi, akustik, duyuşsal ve söyleyiş sesbilgisi, konuşma organları, sesbirim, ünlü ve ünsüz harfler, uluslararası sesbilim alfabesi, çift ünlü, üçlü ünlü, söyleyiş şekli ve yeri; sesbilim, ses örnekleri, benzeşim, benzeşmezlik, bağlama, ünsüz harf kümeleri, sessiz harfler, parçalar üstü, vurgu ve ezgi; anlambilimi, anlam bileşenleri çözümlemesi, anlamsal ilişkiler, anlamsal ilinti, anlam ve gönderme, eşdizimlilik.

### AE Fransızcanın Yapısı 3

Özellikle Fransız dilinde yer alan tüm kip ve zamanların temel, biçimsel ve kipsel değerleri; Fransız dilinin işleyişi.

### AE Fransızca Sözcük Bilgisi 1

Fransız dilinde yer alan sözcük türlerinin yapısal, biçimsel ve anlamsal özellikleri; sözcüklerin birbirleriyle ilişkilerini sözlük kullanarak öğrenmeye yönelik alıştırmalar.

## ANNEXE – P : Les Descriptifs des cours dans le programme élaboré en Turquie lors du PB (2012)

### 1<sup>e</sup> SEMESTRE

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 123 Grammaire française I
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	7
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les articles en français</li> <li>• Les prépositions</li> <li>• La négation</li> <li>• Les expressions de temps</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours l'étudiant, pourra développer ses compétences linguistiques en français, pourra intérioriser les structures de base en français ; et sera capable d'établir les liens entre la forme, la syntaxe et le sens.
<b>Méthode(s) d'enseignement</b>	Travail individuel, devoirs, discussion en classe, travail en groupe.
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Examens écrits : 2 examens partiels (25 % chacun) et 1 examen final (50 %).

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 125 Lecture en français I
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	5
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecture, compréhension et analyse de textes authentiques non littéraires et de discours</li> <li>• Les relations entre le mot, la phrase, le paragraphe et le thème</li> <li>• Les éléments culturels sur la France et les français à travers les textes</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours l'étudiant, pourra développer ses compétences de compréhension de textes authentiques non littéraires; sera capable de définir et d'appliquer les méthodes d'analyse de texte et de discours ; pourra identifier et comprendre les éléments culturels relatifs à

	la France et aux Français à travers les textes authentiques; sera capable de reconnaître les genres de textes et les caractéristiques de ces genres; saura se servir de ces caractéristiques et pourra analyser des textes authentiques non littéraires en français.
<b>Méthode(s) d'enseignement</b>	Explication, lecture, discussion, questions-réponses, analyse de texte et de discours
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	2 examens partiels écrits (25% chacun) et 1 examen final (50%)

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 127 Rédaction en français I
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	6
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Application hiérarchique des connaissances lexicales et syntaxiques au niveau de phrase, de paragraphe et de texte. Apprentissage des techniques de rédaction des textes descriptif, narratif et argumentatif</li> <li>• Enseignement des outils de résumé, de commentaire et de réponse aux questions d'examens au niveau de paragraphe</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours l'étudiant, pourra connaître diverses techniques de rédaction à partir des textes authentiques de différents registres, pourra acquérir la compétence d'expression écrite de différents types de texte.
<b>Méthode(s) d'enseignement</b>	Travail individuel, devoirs, travail en groupe.
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Examens écrits : 2 examens partiels (25 % chacun) et 1 examen final (50 %).

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 129 Communication orale en français I
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	4
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activités d'écoute et de compréhension orale en français</li> <li>• Activités d'expression orale en français</li> <li>• Diverses activités communicatives : jeux de rôles, sketches, dramatisations, simulations...</li> <li>• Travail en groupe, exposé</li> <li>• Des mots, expressions et concepts concernant différents contextes et situations de communication.</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours l'étudiant, Sera écouter attentivement ce qu'il entend; pourra se servir des connaissances déjà acquises, observer et estimer l'importance de la compétence de l'écoute, le rôle de

	l'interaction pour l'acquisition de la compétence de la compréhension et de l'expression orales; se servir du langage du corps; faire des activités comme travail en groupe, dramatisations, simulations, jeux communicatifs...
<b>Méthode(s) d'enseignement</b>	Observation et écoute, jeux de rôles, sketches, dramatisations, simulations, jeux communicatifs, travail en groupe et mémorisation.
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Assiduité et participation aux activités d'apprentissage (%10), examens oraux : 2 partiels (%20 chacun) et 1 examen final (%50)

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 131 Phonétique et orthographe du français
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	4
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les principaux concepts de la phonétique</li> <li>• L'alphabet phonétique international</li> <li>• Les unités de la langue écrite</li> <li>• Les unités de la langue parlée</li> <li>• La production des sons</li> <li>• La structure phonique du français et sa prononciation</li> <li>• Les principales règles d'orthographe du français</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours l'étudiant, sera capable de définir les différences qu'il y a entre la langue écrite et la langue parlée; pourra reconnaître les unités des deux formes de langue et les fonctions de ces unités; connaîtra l'alphabet phonétique international et saura l'utiliser afin de faire ou de lire les transcriptions; connaîtra les principales règles d'orthographe du français et pourra acquérir une meilleure compétence de prononciation en français.
<b>Méthode(s) d'enseignement</b>	Explication, exercices de prononciation, dictées, travail de groupe
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	1 examen partiel oral (25 %), 1 examen partiel écrit (20 %), devoirs (5 %) et examen final (50 %)

II<sup>ème</sup> SEMESTRE

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 124 Grammaire française II
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	6
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les connecteurs</li> <li>• Les emplois du mode conditionnel</li> <li>• Les propriétés du mode subjonctif</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours l'étudiant,

	saura reconnaître les propriétés des phrases et des énoncés du point de vue de grammaire et d'usages, sera capable de distinguer et d'expliquer les différentes particularités grammaticales dans les textes et discours.
<b>Méthode(s) d'enseignement</b>	Travail individuel, devoirs, discussion en classe, travail en groupe.
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Examens écrits : 2 examens partiels (25 % chacun) et 1 examen final (50 %).

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 126 Lecture en français II
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	6
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Méthodes de lecture de d'analyse de textes littéraires</li> <li>• Les principaux concepts de l'analyse de textes littéraires (Récit / discours, auteur / narrateur, personne / personnage...)</li> <li>• Lecture, compréhension et analyse de textes littéraires en français</li> <li>• Les genres littéraires et l'apport des caractéristiques de ces genres à la compréhension du texte</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours l'étudiant, pourra développer ses compétences de compréhension de textes littéraires; sera capable de définir et d'appliquer les méthodes d'analyse de texte et de discours ; pourra connaître et identifier certaines œuvres de la littérature française à travers les textes; sera capable de définir les genres littéraires et les caractéristiques de ces genres; saura se servir de ces caractéristiques et pourra analyser des textes littéraires en français.
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	2 examens partiels écrits (20% chacun), devoir trimestriel (10%) et 1 examen final (50%)

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 128 Rédaction en français II
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	6
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La suite de FDÖ 127 Cours de rédaction.</li> <li>• Apprentissage des outils de rédaction pour différents types de textes comme carton d'invitation, lettre de demande, recette de cuisine, article de journal</li> <li>• À la suite du pré-apprentissage, acquisition de la compétence d'expression écrite dans différents genres en employant leur créativité, à partir des textes authentiques de différents genres et de registres</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours l'étudiant,

	pourra acquérir la compétence d'expression écrite dans différents genres en employant sa créativité, à partir des textes authentiques de différents genres et de registres
<b>Méthode(s) d'enseignement</b>	Travail individuel, devoirs, discussion en classe, travail en groupe.
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Examens écrits : 2 examens partiels (25 % chacun) et 1 examen final (50 %).

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 130 Communication orale en français II
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	5
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activités d'écoute et de compréhension orale en français</li> <li>• Activités d'expression orale en français</li> <li>• Diverses activités communicatives : jeux de rôles, sketches, dramatisations, simulations...</li> <li>• Travail en groupe, exposé</li> <li>• Travail de résumé, de comparaison et d'évaluation des exposés</li> <li>• Savoir-faire concernant divers contextes et situations de communication (se renseigner par téléphone, faire des achats, réserver des billets....)</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours l'étudiant, Sera écouter attentivement ce qu'il entend; pourra se servir des connaissances déjà acquises, observer et estimer l'importance de la compétence de l'écoute, le rôle de l'interaction pour l'acquisition de la compétence de la compréhension et de l'expression orales; se servir du langage du corps; faire des activités comme travail en groupe, dramatisation, simulations, jeux communicatifs; employer les mots, les expressions nécessaires selon les situations de communication et sera capable de communiquer à l'oral.
<b>Méthode(s) d'enseignement</b>	Observation et écoute, jeux de rôles, sketches, dramatisation, simulations, jeux communicatifs, travail en groupe et mémorisation.
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Assiduité et participation aux activités (%10), examens oraux : 2 partiels (%20 chacun) et 1 examen final (%50)

### III<sup>ème</sup> SEMESTRE

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 223 Grammaire française III
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	4
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les actes de langage et les usages variés</li> <li>• Les connecteurs et les articulateurs</li> <li>• Les différents registres de langage</li> </ul>

<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours, l'étudiant saura analyser et interpréter les textes et les discours du point de vue grammatical, sémantique et pragmatique ; sera capable de produire de nouveaux textes et discours suivant ces règles.
<b>Méthode(s) d'enseignement</b>	Travail individuel, devoirs, discussion en classe

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 225 Introduction à la linguistique I
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	4
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comparaison de la linguistique générale avec les autres domaines d'étude sur la langue</li> <li>• Les principaux concepts de la linguistique générale (le système de la langue, le signe linguistique, langage / langue / parole...)</li> <li>• Les caractéristique universelles des langues (la double articulation, la compétence / la performance...)</li> <li>• Les domaines de la linguistique (phonologie, morphologie, lexicologie, syntaxe)</li> <li>• Le domaine d'étude de la sémantique et la distinction des notions de "sens" et "valeur"</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	À l'issue de ce cours, l'étudiant, pourra définir la linguistique générale en la distinguant des autres études sur la langue; sera capable de faire la définition des principes et des concepts de base de la linguistique générale; pourra énumérer les caractéristiques universelles des langues; pourra brièvement définir les domaines de la linguistique générale; sera capable de conceptualiser les notions de "sens" et "valeur" ainsi que les méthodes principales du domaine d'étude de la sémantique.
<b>Méthode(s) d'enseignement</b>	Cours magistral, questions-réponses, discussion
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	2 examens partiels (25% chacun) et 1 examen final (50%)

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 227 Littérature française I
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	4
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques; 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Genres, courants, écoles littéraires et écrivains français dans la littérature française</li> <li>• Analyse et comparaison des genres non-fictifs comme essai, biographie, autobiographie, journal et mémoire</li> <li>• Analyse et comparaison des genres fictionnels comme conte et nouvelle</li> </ul>

<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours, l'étudiant, sera capable de décrire et distinguer essai, biographie, autobiographie, journal, mémoire, conte et nouvelle, distinguer et appliquer les outils et les méthodes d'analyse à partir des textes authentiques et représentatifs; pourra les comparer.
<b>Méthode(s)</b>	Description, analyse, discussion en classe, comparaison.
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Examens écrits : 2 examens partiels (25 % chacun) et 1 examen final (50 %).

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 229 Approches en didactique du FLE I
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	2 0 2
<b>ECTS</b>	4
<b>Pré-requis</b>	Aucun
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Étude de l'évolution historique des méthodes et approches d'enseignement du Français Langue Étrangère</li> <li>• Description et comparaison des anciennes et nouvelles méthodes.</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours, l'étudiant, Connaîtra l'évolution du domaine de la didactique du Français Langue Étrangère à partir des principales méthodes et approches (comme les méthodes Grammaire-traduction, Audio-visuelle et Audio-orale) ; pourra évaluer les techniques de chaque méthode en les comparant avec les techniques utilisées dans les approches contemporaines comme l'Approche Communicative à l'aide d'exemples tirés de différents manuels.
<b>Méthode(s) d'enseignement</b>	Travail individuel, devoirs, discussion en classe, travail en groupe.
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Examens écrits : 2 examens partiels (25 % chacun) et 1 examen final (50 %).

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 231 Lexicologie I
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	4
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les notions de base concernant la lexicologie</li> <li>• Les classes de mot et leurs propriétés distinctives</li> <li>• Les rapports de forme et de sens entre les mots</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours l'étudiant, saura distinguer les classes de mot, connaîtra les propriétés distinctive de chaque classe de mot ; pourra expliquer les rapports phonologiques (homophonie,

	paronymie), morphologiques (préfixes et suffixes) et sémantiques.
<b>Méthode(s) d'enseignement</b>	Travail individuel, devoirs, discussion en classe, travail en groupe.
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Examens écrits : 2 examens partiels (25 % chacun) et 1 examen final (50 %).

#### IV<sup>ème</sup> SEMESTRE

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 224 Acquisition du langage
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	4
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparaison de l'acquisition de la langue maternelle et de l'apprentissage de la langue étrangère</li> <li>• Etude et interprétation des stratégies et des styles dans l'acquisition et l'apprentissage de la langue.</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours, l'étudiant, pourra distinguer les ressemblances et les différences entre l'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage de la langue étrangère; pourra définir les stratégies générales de l'acquisition et de l'apprentissage de la langue et les styles d'apprentissage qui varient d'un apprenant à l'autre et sera capable de les appliquer dans son propre processus d'apprentissage du français langue étrangère.
<b>Méthode(s) d'enseignement</b>	Travail individuel, devoirs, discussion en classe, travail en groupe.
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Examens écrits : 2 examens partiels (25 % chacun) et 1 examen final (50 %).

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 226 Introduction à la linguistique II
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	4
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La fonction sociale de la langue</li> <li>• La théorie de l'énonciation, ses notions et principes fondamentaux</li> <li>• La pragmatique, ses notions et principes fondamentaux</li> <li>• La définition et les composantes de la communication</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	À l'issue de ce cours, l'étudiant, pourra définir la fonction sociale du langage; connaîtra la théorie de l'énonciation et la pragmatique à travers les notions et principes fondamentales de ces domaines ; sera capable de définir la notion de la communication et ses

	diverses composantes ; pourra analyser diverses productions linguistiques en se servant des données de l'énonciation et de la pragmatique; pourra comprendre les apports des sciences du langage à l'enseignement des langues étrangères.
<b>Méthode(s)</b>	Cours magistral, questions-réponses, discussion
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	2 examens partiels (25% chacun) et 1 examen final (50%)

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 230 Approches en didactique du FLE II
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	2 0 2
<b>ECTS</b>	3
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (2 théoriques, 2 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Micro-enseignements et évaluation des pratiques sous forme de discussions</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours, l'étudiant, sera capable de préparer une leçon et de faire la pratique de classe à l'aide des connaissances théoriques déjà acquises afin de s'initier au stage, sera capable de jouer et d'assumer le rôle d'enseignant et d'apprenant a la fois, et de discuter les problèmes et difficultés à surmonter, de s'évaluer par l'application de la démarche micro-enseignement.
<b>Méthode(s) d'enseignement</b>	Travail individuel, devoirs, discussion en classe, travail en groupe.

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 232 Lexicologie II
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	4
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les rapports dénotation-connotation</li> <li>• Le choix lexical en fonction des registres de langue</li> <li>• Les règles de dérivation de mot</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours l'étudiant pourra reconnaître les rapports entre les sens dénotatifs et connotatifs ainsi que leur domaine d'utilisation ; sera capable d'appliquer les dérivations de mot.
<b>Méthode(s)</b>	Travail individuel, devoirs, discussion en classe
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Examens écrits : 2 examens partiels (25 % chacun) et 1 examen final (50 %).

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 234 Technologies d'enseignement et élaboration du matériel
<b>Type du cours</b>	Obligatoire

<b>Crédit du cours</b>	2 2 3
<b>ECTS</b>	4
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (2théoriques + 2 pratiques, 4 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversités et particularités des outils pédagogiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE : supports visuels (images, dessins, objets authentiques); supports oraux (CD, magnétophone ...); supports audiovisuels (téléviseur, magnétoscope...); supports multimédias (cédéroms, sites Internet...)</li> <li>• Préparation et utilisation des supports pédagogiques en se servant de l'Internet</li> <li>• Elaboration et utilisation de supports pédagogiques à partir d'un cours exemplaire.</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours, l'étudiant, connaîtra les supports pédagogiques et pourra saisir leurs caractéristiques; sera capable de manipuler les supports audiovisuels et multimédias; de se servir d'internet pour l'élaboration d'outils pédagogiques; pourra préparer un cours exemplaire en élaborant et utilisant le matériel nécessaire.
<b>Méthode(s) d'enseignement</b>	Observation, recherche, travail individuel et en groupe, pratiques en classe
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Assiduité au cours (%5), devoirs (%20), élaboration d'outils et application (%25) et 1 examen final (50 %).

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 236 Méthodes de recherche scientifique
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	2 0 2
<b>ECTS</b>	3
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définitions et critères de la recherche scientifique</li> <li>• Types de recherche</li> <li>• Méthodes de recherche de sujet dans un domaine donné comme la langue et la littérature françaises, l'enseignement/apprentissage du FLE</li> <li>• Définitions, délimitations, hypothèses, méthodes de collecte des données</li> <li>• Détermination du titre du sujet à traiter et élaboration du plan et de la bibliographie</li> <li>• Préparation d'un rapport de recherche comprenant le titre, l'introduction, le développement, la conclusion et la bibliographie</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours, l'étudiant, connaîtra les critères et méthodes de la recherche de sujet dans un domaine donné, pourra faire des définitions, des délimitations et des hypothèses, se servir des méthodes de collecte des données, déterminer le titre du sujet, élaborer le plan et la bibliographie et préparer un rapport écrit.

<b>Méthode(s) d'enseignement</b>	Recherche, étude, synthèse et rédaction de rapport.
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Assiduité au cours (%5), recherches (%30), 1 examen partiel (25%) et rapport de recherche (50 %).

V<sup>ème</sup> SEMESTRE

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 317 Enseignement du français précoce
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	4
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Étude des processus de développement et des stratégies d'apprentissage chez l'enfant</li> <li>• Évaluation des méthodes, techniques, activités et matériels conçus pour l'enseignement du français précoce.</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours, l'étudiant, saura comment se développent les processus d'acquisition et/ou d'apprentissage des langues étrangères chez les enfants, connaîtra les stratégies et techniques d'enseignement, les matériaux et les exercices les plus efficaces pour les cours d'enseignement du français précoce, pourra travailler en groupes pour comparer les manuels d'enseignement de français langue étrangère conçus pour les enfants avec ceux préparés pour les adolescents ou les adultes, sera capable d'exposer les résultats obtenus selon différents points de vue.
<b>Méthode(s) d'enseignement</b>	Travail individuel, devoirs, discussion en classe, travail en groupe.
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Examens écrits : 2 examens partiels (25 % chacun) et 1 examen final (50 %).

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 319 Méthodes d'enseignement du FLE I
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	2 2 3
<b>ECTS</b>	5
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (2 théoriques + 2 pratiques, 4 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les méthodes, les approches et techniques utilisées dans l'enseignement de FLE</li> <li>• Application et évaluation des méthodes, des approches et des techniques utilisées dans l'enseignement de FLE</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours, l'étudiant, sera capable d'expliquer l'application de ses connaissances théoriques déjà acquises en fonction de différentes approches; pourra élaborer et appliquer un cours selon une approche donnée; pourra évaluer et discuter ses propres observations et ses difficultés du point de vue de l'enseignant et celui de l'apprenant.
<b>Méthode(s)</b>	Observation, discussion en classe, application.

<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Assiduité (%5), (%5), 1 un examen partiel (%25), 1 un exposé (%20) et 1 examen final (50)
--------------------------------	---

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 323 Version
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	4
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traduction en Turc de différents types et de niveaux de textes authentiques</li> <li>• Relations de langue et de culture</li> <li>• Différentes approches de traduction</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours, l'étudiant, pourra distinguer les mécanismes de fonctionnement de deux langues, les donner une signification; aborder consciemment sa langue et la langue qu'il est en train d'apprendre ; sera capable de traduire en Turc différents types et de niveaux de texte; saura utiliser correctement certains mots, termes et structures langagières; distinguer différents types d'approches de traduction.
<b>Méthode(s) d'enseignement</b>	Travail individuel, description, discussion en classe, synthèse et application.
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Assiduité (%5), examens écrits : 1 examen partiel (20) 2. partiel (%25) et 1 examen final (50 %).

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 325 Analyse de l'essai et de la critique
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	4
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparaison des genres non fictionnels comme essai, critique, journal, mémoires, souvenirs, biographie, autobiographie</li> <li>• Exposition de ces méthodes et des outils analyse à partir des textes représentatifs.</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours, l'étudiant, pourra montrer les ressemblances et les différences entre essai, critique, journal, mémoires, souvenirs, biographie, autobiographie à partir des textes authentiques; sera capable de les analyser avec les outils et les méthodes nécessaires afin de les évaluer
<b>Méthode(s)</b>	Analyse, évaluation, discussion en classe
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Examens écrits : 2 examens partiels (25 % chacun) et 1 examen final (50 %).

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 327 Informatique I
----------------------------------	------------------------

<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	2 2 3
<b>ECTS</b>	4
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (2 théoriques + 2 pratiques, 4 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduction aux systèmes informatiques</li> <li>• Composantes de l'ordinateur,</li> <li>• Compétences fondamentales de rédaction et l'utilisation du clavier,</li> <li>• Opérations de rédaction et d'organisation des documents; la création des tableaux électroniques et des diapositives,</li> <li>• Internet et sources d'information,</li> <li>• Question de la sécurité et de l'éthique en informatique.</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours l'étudiant, pourra connaître les éléments d'un ordinateur; aura une idée sur les technologies d'information et d'informatique; pourra développer ses compétences de recherche et connaîtra les lois éthiques dans l'emploi de l'internet.
<b>Méthode(s) d'enseignement</b>	Explication, démonstration, travaux de laboratoire.
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	1 Examen partiel (20 %) projet de lab (%30) et examen final (%50)

#### VI<sup>ème</sup> SEMESTRE

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 318 Culture française
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	4
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relations complémentaires entre la langue et la culture</li> <li>• Connaissances préliminaires de la culture française contemporaine</li> <li>• Fonctions de la culture française contemporaine dans FLE et son illustration à partir des manuels de français.</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours, l'étudiant, pourra exprimer l'influence de la culture française contemporaine dans l'enseignement/apprentissage de FLE; sera capable d'informer les apprenants au sujet de la langue du pays, de la société, de l'histoire et de la géographie du pays dont il apprend/enseigne la langue; saura évaluer les différents types de textes, des CD, des films dramatiques et documentaires contenant les produits culturels tels que art, cuisine, mode, sport et leur donner une signification.
<b>Méthode(s)</b>	Description, discussion en classe, comparaison.
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Examens écrits : 2 examens partiels (25 % chacun) et 1 examen final (50 %).

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 320 Méthodes d'enseignement du FLE II
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	2 2 3
<b>ECTS</b>	5
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (2 théoriques, 4 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparaison et évaluation des méthodes, approches et techniques utilisées pour l'enseignement/apprentissage du FLE</li> <li>• L'importance des approches communicatives et éclectiques, la discussion des problèmes et des insuffisances relatifs à leur application</li> <li>• Critique (autocritique) et évaluation (autoévaluation) des comportements et des compétences des futurs enseignants par micro-enseignement.</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours, l'étudiant, connaîtra et pourra comparer, évaluer les méthodes, approches et techniques utilisées pour l'enseignement/apprentissage du français; critiquer et évaluer par micro-enseignement ses comportements et compétences, ainsi que ceux de ses camarades, en tant que futur enseignant.
<b>Méthode(s) d'enseignement</b>	Exposé, critique et pratique en classe
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Assiduité au cours (%5), préparation du cours (%15), application et critique (%30), 1 examen final (%50).

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 324 Thème
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	4
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La traduction en langue française des textes authentiques et actuels écrits en turc</li> <li>• La traduction en langue française des textes de presse authentiques</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours, l'étudiant pourra acquérir la compétence de produire les équivalents français pour les énoncés, discours et textes écrits en turc ; sera capable de faire des transformations linguistiques et sémantiques nécessaires pour le passage d'une langue à l'autre.
<b>Méthode(s) d'enseignement</b>	Travail individuel, devoirs, discussion en classe, travail en groupe.
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Examens écrits : 2 examens partiels (25 % chacun) et 1 examen final (50 %).

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 326 Analyse du roman et de la nouvelle
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	4
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évolution historique du roman et de la nouvelle française</li> <li>• Particularités du roman et de la nouvelle selon les courants littéraires</li> <li>• Outils et méthodes d'analyse</li> <li>• Application des matériels, des outils et des méthodes d'analyse</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours, l'étudiant, pourra exprimer l'évolution historique du roman et de la nouvelle française; sera capable de définir et de comparer les particularités du roman et de la nouvelle en fonction des courants littéraires; saura les analyser en appliquant les outils et les méthodes déjà acquis.
<b>Méthode(s)</b>	Description, analyse, évaluation, discussion en classe.
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Examens écrits : 2 examens partiels (25 % chacun) et 1 examen final (50 %).

#### VII<sup>ème</sup> SEMESTRE

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 407 Français sur objectifs spécifiques
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	5
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le français général et le français sur objectifs spécifiques</li> <li>• Savoirs et savoir-faires dans différents domaines de métiers ou de travail: enseignement, secrétariat, tourisme, hôtellerie,</li> <li>• Mots, expressions et concepts relatifs aux domaines scientifiques et techniques</li> <li>• Mots, expressions et concepts relatifs au domaines juridiques, politiques et économiques</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours, l'étudiant, pourra différencier le français général et le français sur objectifs spécifiques, connaîtra les mots, les expressions et les concepts relatifs aux domaines différents (métier, travail, vie sociale); apprendre à se servir de ses connaissances générales afin de se progresser dans d'autres domaines; sera capable de communiquer à l'écrit comme à l'oral dans différentes situations de la vie sociale, économique, politiques (réserver une chambre d'hôtel, acheter un billet d'avion, de train, se renseigner sur un produit quelconque par téléphone, comprendre des textes juridiques, scientifiques.).
<b>Méthodes</b>	Mémorisation, travail individuel, travail en groupe, recherche

<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Assiduité au cours (%5), devoir (%5), examens écrits : 2 examens partiels (20 % chacun) et 1 examen final (50 %).
--------------------------------	---

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 409 Analyse du théâtre
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	2 0 2
<b>ECTS</b>	3
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les propriétés des ouvrages de théâtre comme un genre littéraire</li> <li>• Les différents genres de théâtre</li> <li>• L'analyse de quelques œuvres de théâtre qui représentent divers courants de théâtre.</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours, l'étudiant, connaîtra les propriétés distinctives de l'œuvre de théâtre comme un genre d'expression et un texte littéraires ; pourra expliquer le développement de l'art théâtral français à travers les siècles ; sera capable d'analyser les ouvrages exemplaires de ce genre littéraire du point de vue linguistique, textuel et communicatif ; pourra développer la compétence d'utiliser ces textes en cours de français langue étrangère.
<b>Méthode(s)</b>	Travail individuel, devoirs, analyse individuel et en classe.
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Examens écrits : 2 examens partiels (25 % chacun) et 1 examen final (50 %)

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 413 Expérience d'enseignement (Stage pédagogique)
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	1 4 3
<b>ECTS</b>	9
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (1 théorique + 4 pratiques, 5 heures au total)
<b>Objectif(s) du cours</b>	À l'issue de ce cours, l'étudiant, pourra connaître l'organisation et la gestion de l'école et les diverses tâches quotidiennes de l'école ; pourra savoir comment les cours de français sont planifiés, comment le professeur gère et contrôle la classe, comment sont réalisées et évaluées les diverses activités des étudiants, comment sont utilisés les manuels et divers matériels didactiques ; sera capable de faire des micro-enseignements en appliquant ses acquis.
<b>Méthode(s) d'enseignement</b>	Observation, discussion, évaluation, activité de micro-enseignement
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	1 examen écrit partiel (15%), assiduité (10%), activité de micro-enseignement (15%) et 1 rapport final (60%)

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 417 Perfectionnement en Communication
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	5
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)

<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les registres de langue (langage soutenu, commun, familier)</li> <li>• Les fonctions du langage et les situations et contextes de communication (personnages, temps et lieu)</li> <li>• L'importance de différentes fonctions du langage et des registres de langue pour l'efficacité de la communication</li> <li>• Activités diverses de communication à l'oral et à l'écrit (priviliégiant tantôt le discours argumentatif, convaincant tantôt poétique, touchant ou comique....)</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours, l'étudiant, connaîtra les différences selon les registres de langue (soutenu, commun et familier); distinguer la langue écrite et la langue orale; pourra observer et saisir la variabilité des registres, ainsi que des fonctions du langage selon les situations et contextes de communication; sera capable d'utiliser selon le contexte un langage convaincant, poétique, touchant, comique...
<b>Méthode(s)</b>	Lecture, écoute, observation, communication orale et écrite.
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Assiduité et participation au cours (%10), devoirs et exposés (%20), 1 examen partiel (%20), 1 examen final (%50).

#### VIII<sup>ème</sup> SEMESTRE

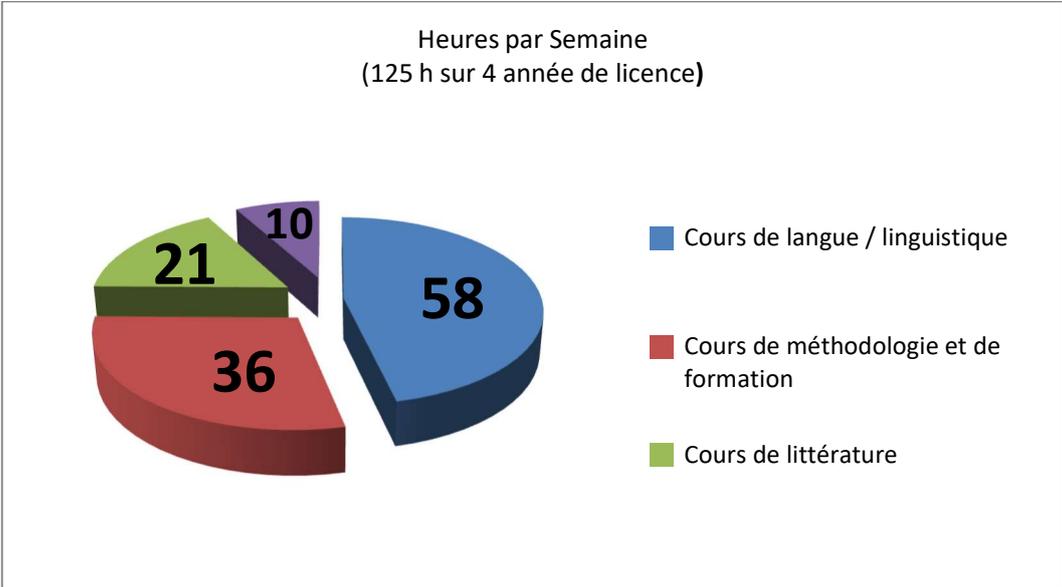
<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 408 Analyse de la Poésie
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	5
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les propriétés de la poésie comme un genre littéraire</li> <li>• Le langage poétique</li> <li>• Les approches d'étude et d'analyse des poèmes</li> <li>• Des exemples tirés des recueils de poèmes français</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours, l'étudiant pourra distinguer la poésie, une expression particulière et un texte littéraire propres à elle, de la narration et de l'usage pratique de la langue ; sera capable d'expliquer l'évolution de la poésie française ainsi que ses traits distinctifs ; saura analyser les poèmes représentatifs français du point de vue de la rhétorique, de l'usage de la langue ; pourra adapter les textes poétiques aux cours du français langue étrangère.
<b>Méthode(s)</b>	Description, analyse poétique, discussion en classe.
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	2 examens partiels (25 % chacun) et 1 examen final (50 %).

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 410 Sémantique
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	3 0 3
<b>ECTS</b>	5
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (3 théoriques, 3 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les notions de base de la sémantique lexicale et la méthodologie en sémantique</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les analyses sémiques concernant les mots ou groupes de mots français</li> <li>• Les rapports dénotation-connotation</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours, l'étudiant, connaîtra et pourra utiliser les notions et les termes de base en ce qui concerne la linguistique et sémantique ; sera capable d'appliquer, à travers les exemples, les rapports de dénotation-connotation, synonymie, antonymie et de polysémie ; saura analyser les rapports entre les mots à travers l'analyse sémique.
<b>Méthode(s) d'enseignement</b>	Travail individuel, devoirs, discussion en classe, travail en groupe.
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Examens écrits : 2 examens partiels (25 % chacun) et 1 examen final (50 %).

<b>Code et intitulé du cours</b>	FDÖ 414 Pratique d'enseignement (Stage pédagogique)
<b>Type du cours</b>	Obligatoire
<b>Crédit du cours</b>	2 6 5
<b>ECTS</b>	14
<b>Durée du cours</b>	1 semestre (2 théoriques + 6 pratiques, 8 heures par semaine au total)
<b>Contenu du cours</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observation en classe : observation dans un contexte authentique de FLE</li> <li>• Observation et reconnaissance de l'importance des méthodes, approches, techniques et outils pédagogiques en FLE</li> <li>• Observation et évaluation de l'interaction en classe: les comportements de l'enseignant et des apprenants, les relations enseignant-apprenants-futur enseignant</li> <li>• Observation et évaluation du rôle de l'enseignant et l'importance de la motivation de l'apprenant pour l'apprentissage</li> <li>• Pratiques en classe : préparation du plan et discussion avec les enseignants</li> <li>• Préparation des cours d'essai et application</li> <li>• Préparation d'un rapport écrit contenant le cours donné, les savoirs, observations et expériences acquises au cours du semestre et les critiques.</li> </ul>
<b>Objectif(s) du cours</b>	A l'issue de ce cours, l'étudiant, pourra saisir le rôle de l'enseignant, l'importance de l'interaction en classe et de la motivation de l'apprenant; sera capable de préparer un plan de cours et d'élaborer les supports pédagogiques nécessaires; de donner un cours en fonction des préparations; de critiquer, d'évaluer et de présenter sous forme de rapport écrit le cours donné.
<b>Méthode(s) d'enseignement</b>	Observations et pratiques
<b>Méthode(s) d'évaluation</b>	Assiduité au cours (%10), faire la classe (%50), rédaction de rapport (%40)

**ANNEXE – P.2 : Le taux des cours théoriques-obligatoires par rapport aux heures totales et des crédits « ECTS » dans l'Université Hacettepe**



## ANNEXE – Q : Le suivi du PB dans les textes officiels

Le Parlement européen a adopté par 557 voix pour, 119 contre et 16 abstentions, une résolution sur le suivi de la mise en œuvre du processus de Bologne.

Une proposition de résolution de remplacement, déposée par le groupe GUE/NGL, avait auparavant été rejetée en plénière.

Le Parlement a souligné l'importance du processus de Bologne dans la conjoncture économique actuelle, à savoir la poursuite de l'objectif du développement du niveau de connaissance et d'innovation le plus élevé possible pour les citoyens par un large accès à l'éducation et à la mise à jour permanente des connaissances.

Le processus de Bologne a donné lieu à la mise en place d'un espace européen de l'enseignement supérieur et il a rendu possibles d'importantes avancées, au cours des quinze dernières années. Toutefois, le Parlement estime qu'il reste beaucoup à faire concernant l'ajustement des systèmes éducatifs aux besoins du marché du travail et l'amélioration globale, en Europe, de l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur, de la compétitivité dudit enseignement et de son attractivité.

Selon les députés, les établissements européens d'enseignement supérieur devraient être en mesure de réagir rapidement aux évolutions économiques, culturelles, scientifiques et technologiques de la société moderne afin d'exploiter pleinement leur potentiel pour encourager la croissance, l'employabilité et la cohésion sociale.

La résolution a mis l'accent sur les principaux enjeux et priorités suivants :

- prêter assistance aux pays qui rencontrent des difficultés à mettre en œuvre les réformes de Bologne, grâce à la création de partenariats élargis entre les pays, les régions et les parties prenantes;
- renforcer et moderniser les systèmes d'évaluation des établissements d'enseignement supérieur, selon les modèles des systèmes d'enseignement avancés au niveau international, sanctionnant l'excellence, avec pour critères le développement du savoir, de la recherche et de la science;
- accroître le nombre de bourses étudiantes et garantir un accès facile à ces bourses;
- étoffer davantage les programmes d'étude en les dotant d'objectifs clairement définis;
- mettre en application, au sein de l'espace européen de l'enseignement supérieur, le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS);
- garantir une reconnaissance et une compatibilité mutuelles des titres universitaires;
- poursuivre les efforts visant à rendre les cadres de certification nationaux compatibles avec ceux de l'espace européen de l'enseignement supérieur et avec les cadres européens;
- renforcer la mise en application de la stratégie de mobilité pour l'espace européen de l'enseignement supérieur en vue d'atteindre l'objectif quantitatif de 20% de mobilité étudiante à l'horizon 2020;
- inclure progressivement la mobilité des étudiants dans les programmes universitaires officiels;
- évaluer, dans le cadre des critères de classement des universités et des établissements de formation supérieure, le niveau de partenariat et de mobilité européenne et internationale;
- renforcer la mobilité en favorisant l'apprentissage des langues en mettant au point un mécanisme de soutien financier adéquat et en garantissant la transférabilité des bourses et des crédits;
- renforcer le dialogue et le recours à la coopération nationale et transfrontalière en matière de programmes et de stages, entre les universités et les entreprises, susceptible de contribuer à lutter contre la crise économique;
- élargir l'offre de formation en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie;
- permettre l'accès des réfugiés reconnus à toutes les institutions de l'espace européen de l'enseignement supérieur afin de leur permettre de se construire une existence autonome grâce à l'éducation;
- accroître la participation des professeurs de l'enseignement secondaire dans le processus de Bologne en matière de promotion de la qualité dans la formation des professeurs et la mobilité professionnelle;
- consentir des efforts sur le plan économique et social en vue d'améliorer l'inclusion sociale en fournissant à tous un accès équitable et ouvert à une éducation de qualité;
- élaborer une stratégie plus poussée en matière de dimension de l'espace européen de l'enseignement supérieur, grâce à une coopération avec d'autres régions du monde.

## ANNEXE – R : Le guide d'utilisation ECTS

### Principales fonctionnalités du système ECTS

Le système ECTS est centré sur l'apprenant à des fins d'accumulation et de transfert de crédits, et s'appuie sur le principe de transparence des processus d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation. Il a pour objectif de faciliter la planification, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes d'études et la mobilité des étudiants en reconnaissant les résultats d'apprentissage, les certifications et les périodes d'apprentissage.

**Les crédits ECTS** expriment le volume d'apprentissage sur la base des résultats d'apprentissage définis et la charge de travail qui y est associée. 60 crédits ECTS correspondent aux résultats d'apprentissage et à la charge de travail associée à une année universitaire à plein temps (ou son équivalent), normalement composée d'un certain nombre d'unités d'enseignement ou de modules auxquels les crédits sont associés sur la base des résultats d'apprentissage et de la charge de travail. Les crédits ECTS sont généralement exprimés en nombres entiers.

**Les résultats d'apprentissage** sont ce qu'une personne sait, comprend et est capable de faire une fois son processus d'apprentissage achevé. L'acquisition des résultats d'apprentissage doit être évaluée à partir de procédures fondées sur des critères clairs et transparents. Les résultats d'apprentissage sont attribués à des unités d'enseignement individuelles pris isolément aussi bien qu'à des programmes pris dans leur ensemble. Ils sont également

utilisés dans les cadres de certifications européens et nationaux pour décrire le niveau de certifications individuelles.

**La charge de travail** est une estimation du temps dont une personne a généralement besoin pour parfaire toutes les activités d'apprentissage telles que les cours, séminaires, projets, travaux pratiques, stages en entreprise<sup>1</sup> et études personnelles requises pour acquérir les résultats d'apprentissage définis dans des environnements d'apprentissage formels. L'évaluation à 60 crédits de la charge de travail à plein temps d'une année universitaire est souvent formalisée par des dispositions juridiques sur le plan national. Dans la plupart des cas, la charge de travail est comprise entre 1 500 et 1 800 heures pour une année universitaire, ce qui signifie qu'un crédit correspond à 25 à 30 heures de travail. Il faut préciser que cette durée représente une charge de travail habituelle et que le temps de travail nécessaire pour acquérir les résultats d'apprentissage variera pour chaque étudiant.

## ECTS pour la conception, la mise en œuvre et le suivi des programmes

Cette section traite de la conception de programmes de formation par les établissements d'enseignement supérieur ou autres prestataires. Les crédits ECTS sont des outils d'aide à la conception de programmes dont ils améliorent la transparence et la flexibilité.

D'un point de vue institutionnel, la conception d'un programme comprend la planification du cursus avec ses unités d'enseignement déclinées en crédits, en précisant les résultats d'apprentissage et la charge de travail associée, les activités d'apprentissage, les méthodes d'enseignement et les procédures/critères d'évaluation. Le cadre institutionnel définissant l'attribution des crédits devrait répondre aux besoins des différents programmes et apporter un soutien aux approches interdisciplinaires et multidisciplinaires.

L'utilisation du système ECTS au sein des établissements d'enseignement supérieur requiert un cadre de crédits fondé sur les règles en vigueur dans les établissements et sur une compréhension approfondie du système par chaque membre du personnel enseignant. Certains établissements favorisent cette compréhension en assurant la formation régulière des membres de leur personnel. En ce qui concerne la conception des programmes, les décisions prises en équipe en améliorent la cohérence.

Nota Bene

Un **apprenant indépendant** peut cumuler les crédits nécessaires à l'obtention d'une certification grâce à divers modes d'apprentissage. Il peut acquérir les connaissances, aptitudes et compétences requises dans des contextes formels, non formels et informels : cela peut être la conséquence d'un cursus suivi sans interruption en formation initiale. L'apprenant peut sélectionner des unités d'enseignement sans qu'elles soient orientées immédiatement vers une certification formelle. Le système ECTS soutient ce processus, conformément à la Section 5 sur la Formation Tout au Long de la Vie (FTLV).

Les étapes suivantes ont été identifiées comme étant utiles à la conception de programmes.

## ANNEXE- S : Liste des documents et des rapports officiels consultés

- ✓ OECD TALIS REPORT, 2013 / Guide Talis d'OCDE 2013 à l'intention des enseignants, version française
- ✓ National Qualifications Framework- Turkey, 2021 (rapport en anglais)
- ✓ OECD , 2015, Teachers Matter : Education and Training Policy attracting, developing and retaining effective teachers
- ✓ Bologna Process Implementation Report, 2015 , The European Higher Education Area in 2015
- ✓ Bologna Process Implementation Report, 2020 , The European Higher Education Area in 2020
- ✓ Rapport relatif au référencement du cadre national français des certifications professionnelles au cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie et à l'auto-référencement du cadre français de certification de l'enseignement supérieur au cadre général des certifications pour l'espace européen de l'enseignement supérieur, Conseil de l'Europe, Le Cadre national des certifications professionnelles, 2018.
- ✓ Rapport de l'UNESCO (2019) Enseignants .
- ✓ Le cadre de CEC élaboré par le CIEP, 2012 Eet le manuel EAR ([www.eurorecognition.eu/Manuel](http://www.eurorecognition.eu/Manuel))
- ✓ Cadre européen des certifications de la Commission européenne, Explication du Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, 2008, Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- ✓ MEB, 2009, 4.-8. Sınıflar için Fransızca Dersi Öğretim Programı
- ✓ Ireland Teaching Council of Education, Teachers' Research Exchange
- ✓ Ireland Teaching Council of Education, Report of Initial Teacher Education
- ✓ Présentation des méthodes de collecte et d'analyse de données dans l'évaluation d'impact
- ✓ <https://www.britannica.com/place/Bulgaria>
- ✓ « Curriculum development for Content and Language Integrated Learning » et « Conception de curriculums pour l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère » : ce projet mené dans le cadre d'un atelier du Centre européen des langues vivantes (CELV) a débouché sur la conception et la mise en ligne d'un Cadre européen pour la formation des enseignants à l'EMILE, David Marsh, Peeter Mehisto, Dieter Wolff, María Jesús Frigols Martín : <http://cilcd.ecml.at/Portals/24/flashfiles/index3.html> (en anglais, allemand et français).

- ✓ Bibliographie sur « Langues et citoyenneté européenne / Languages and European Citizenship », Marion Latour et Françoise Wolf-Mandroux, CRID, CIEP, janvier 2011 : <http://www.ciep.fr/bibliographie/langues-et-citoyennete-europeenne.pdf>
- ✓ <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=33>
- ✓ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:FR:PDF>
- ✓ <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=33>
- ✓ Les Standards et les compétences pour les enseignants du primaire et du secondaire, 2012 (Teachers' Standards for use in schools in England) The Education (School Teachers' Appraisal) (England) Regulations 2012 (legislation.gov.uk)
- ✓ Présentation des méthodes de collecte et d'analyse de données dans l'évaluation d'impact, Peersman, G. (2014). Présentation des méthodes de collecte et d'analyse de données dans l'évaluation d'impact Note méthodologique n°10, Centre de recherche Innocenti, Florence.
- ✓ Pour les groupes / équipes de recherche action de CELV (<https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Professionallearningcommunities/Resourcesandactivities/tabid/4142/language/en-GB/Default.aspx>), "Action research communities for language teachers" (2016-2018) of the European Centre for Modern Languages (ECML). The ECML is a Council of Europe institution promoting excellence in language education in its member states. [www.ecml.at/actionresearch](http://www.ecml.at/actionresearch)

Les Sources de la Turquie concernant le PB :

<http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=33>

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:FR:PDF>

<http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=33>

## ANNEXE – T : Les descripteurs du PEPELF



### A. Programme

1. Je suis capable de comprendre les exigences et les niveaux fixés par les programmes nationaux ou locaux.

2. Je sais concevoir des cours de langues en fonction des exigences fixées par les programmes nationaux ou locaux.

3. Je peux comprendre les principes énoncés dans les documents européens (comme par exemple le *Cadre européen commun de référence* ou le *Portfolio européen des langues*).

4. Je peux comprendre et intégrer de manière appropriée dans mon enseignement le contenu des documents européens (comme par exemple le *Cadre européen commun de référence* ou le *Portfolio européen des langues*).

**B. Objectifs et besoins**

1. Je suis capable de comprendre la valeur aux plans personnel, intellectuel et culturel de l'apprentissage d'autres langues.  

2. Je sais tenir compte des objectifs généraux à long terme fondés sur les besoins et les attentes.  

3. Je suis capable de tenir compte de motivations divergentes pour l'apprentissage d'une autre langue.  

4. Je sais tenir compte des besoins cognitifs des apprenants (résolution de problèmes, envie de communiquer, acquisition de connaissances, etc.).  

5. Je sais tenir compte des besoins affectifs des apprenants (sentiment d'accomplissement, plaisir, etc.).  

6. Je sais tenir compte et estimer les attentes et l'importance des partenaires de l'éducation (employeurs, parents, donateurs de fonds, etc.).  

7. Je sais tenir compte des seuils d'apprentissage définis par les programmes (par exemple ceux issus du *Cadre européen commun de référence*).  


**C. Le rôle de l'enseignant en langues**

1. Je suis capable de promouvoir la valeur et les bienfaits de l'apprentissage des langues auprès des apprenants, des parents et autres interlocuteurs.

2. Je sais reconnaître et utiliser la valeur ajoutée à l'environnement scolaire par les apprenants ayant des origines culturelles différentes.

3. Je sais tenir compte des connaissances en d'autres langues que les apprenants peuvent déjà posséder et je les aide à partir de ces connaissances lors de l'apprentissage de langues supplémentaires.

4. Je sais me servir des théories adéquates concernant les langues, l'apprentissage, la culture, etc. et des résultats de recherche pertinents pour guider mon enseignement.

5. Je sais évaluer mon enseignement de manière critique sur la base de l'expérience, du retour d'information de l'apprenant et des résultats de l'apprentissage et l'ajuster en conséquence.

6. Je sais évaluer mon enseignement de manière critique en fonction de principes théoriques.

7. Je peux accepter le retour d'information de mes pairs et de mes tuteurs et en tenir compte dans mon enseignement.

- 8. Je suis capable d'observer mes pairs, de reconnaître les différents aspects méthodologiques de leur enseignement et de leur proposer un retour d'information constructif. 
- 9. Je sais trouver des articles, des revues et des résultats de recherche pertinents relatifs aux différents aspects de l'enseignement et de l'apprentissage. 
- 10. Je peux identifier et étudier des problèmes pédagogiques/didactiques donnés relatifs à mes apprenants ou à mon enseignement sous forme de recherche-action. 

**PEPELF** **AUTO-EVALUATION** 

**D. Ressources et contraintes institutionnelles**

- 1. Je suis capable d'évaluer l'usage que je peux faire des ressources disponibles dans mon établissement (rétroprojecteurs, ordinateurs, bibliothèque, etc.). 
- 2. Je suis capable de reconnaître les contraintes liées à l'organisation et le caractère limité des ressources disponibles dans mon établissement et d'adapter mon enseignement en conséquence. 

**A. Production orale/Interaction orale**

1. Je suis capable de créer une atmosphère positive qui incite les apprenants à participer aux activités de production orale.

2. Je sais évaluer et sélectionner des activités communicatives de production orale et interactives afin d'encourager les apprenants ayant des capacités différentes à participer.

3. Je sais évaluer et sélectionner des activités communicatives de production orale et interactives afin d'encourager les apprenants à exprimer leurs opinions, leur personnalité, leur culture, etc.

4. Je sais évaluer et sélectionner un ensemble d'activités communicatives de production orale et interactives afin d'accroître l'aisance des apprenants (débat, jeu de rôle, résolution de problèmes, etc.).

5. Je sais évaluer et sélectionner des activités diverses afin d'aider les apprenants à prendre conscience de différents types de discours et à les utiliser (conversations téléphoniques, échanges transactionnels, exposés, etc.).

6. Je sais évaluer et sélectionner des matériels variés pour stimuler des activités de production orale (supports visuels, textes, documents authentiques, etc.).

7. Je sais évaluer et sélectionner des activités qui aident l'apprenant à participer à des échanges oraux en cours (conversations, échanges transactionnels, etc.), ainsi qu'à prendre la parole ou répondre de façon adéquate à ce qui se dit.



8. Je sais évaluer et sélectionner différentes activités pour aider les apprenants à reconnaître et à employer des expressions de la langue parlée (langue familière, phatiques, etc.).
- 
9. Je sais aider les apprenants à mettre en œuvre des stratégies de communication (demander une clarification, vérifier sa compréhension, etc.) et de compensation (paraphraser, simplifier, etc.) au cours d'un échange oral.
- 
10. Je sais évaluer et sélectionner des techniques variées pour que les apprenants prennent conscience des sons de la langue cible, soient capables de les différencier et pour les aider à les prononcer.
- 
11. Je sais évaluer et sélectionner des techniques variées pour que les apprenants prennent conscience du rythme, de l'accentuation et de l'intonation et pour les aider à les utiliser.
- 
12. Je sais évaluer et sélectionner un éventail d'activités orales pour développer la précision (grammaire, choix des mots, etc.).
-

**B. Production écrite/Interaction écrite**

1. Je suis capable d'évaluer et de sélectionner des activités communicatives pour aider l'apprenant à développer son potentiel créatif.

2. Je sais évaluer et sélectionner diverses activités communicatives de production écrite afin de faire prendre conscience à l'apprenant des différents types de texte (lettres, récits, rapports, etc.) et l'aider à utiliser la langue appropriée.

3. Je sais évaluer et sélectionner des textes appartenant à des genres différents et pouvant servir de modèles d'écriture aux apprenants.

4. Je sais évaluer et sélectionner différents matériels de stimulation à l'écriture (documents authentiques, supports visuels, etc.).

5. Je sais évaluer et sélectionner des activités qui aident l'apprenant à participer à des échanges écrits (courriels, candidature à un poste, etc.), à en prendre l'initiative ou à y réagir de façon adéquate.

6. Je peux aider les apprenants à recueillir et à partager des informations en vue de leurs activités d'écriture.

7. Je peux aider les apprenants à planifier et à structurer des textes écrits (par exemple en se servant d'aide-mémoire, de canevas, etc.).



8. Je peux aider les apprenants à contrôler, mettre en forme et améliorer leurs propres travaux d'écriture, ainsi qu'à les analyser.
- 
9. Je sais utiliser l'évaluation mutuelle et le retour d'information afin d'aider au processus d'écriture.
- 
10. Je sais utiliser des techniques variées pour aider les apprenants à prendre conscience de la structure, de la logique et de la cohérence d'un texte, ainsi qu'à produire des textes en conséquence.
- 
11. Je sais évaluer et sélectionner des techniques variées pour faire prendre conscience aux apprenants des règles orthographiques et des exceptions et à les appliquer.
- 
12. Je sais évaluer et sélectionner des activités d'écriture pour consolider l'apprentissage (grammaire, vocabulaire, orthographe, etc.).
-

**C. Compréhension orale**

1. Je suis capable de sélectionner des textes correspondant aux besoins, aux intérêts et au niveau de langue des apprenants.

2. Je peux proposer un choix d'activités de compréhension globale pour aider les apprenants à s'orienter dans un discours.

3. Je sais encourager les apprenants à utiliser leur connaissance du sujet, ainsi que leurs attentes lorsqu'ils écoutent un discours.

4. Je sais concevoir et sélectionner des activités différentes pour pratiquer et développer diverses stratégies de compréhension de l'oral (écouter pour comprendre l'essentiel, pour extraire une information particulière, etc.).

5. Je sais concevoir et sélectionner des activités différentes pour aider l'apprenant à reconnaître et à interpréter des traits caractéristiques de l'expression orale (ton de la voix, intonation, manière de parler, etc.).

6. Je sais aider les apprenants à mettre en œuvre des stratégies leur permettant de se débrouiller avec les caractéristiques propres à l'expression orale (bruit de fond, redondance, etc.).

7. Je sais aider les apprenants à appliquer des stratégies qui leur permettent de venir à bout du vocabulaire difficile ou inconnu qu'ils peuvent rencontrer dans un discours.

8. Je sais évaluer et sélectionner des exercices variés à la suite de l'écoute pour lancer une passerelle entre la compréhension de l'oral et d'autres compétences.

**D. Compréhension écrite**

1. Je suis capable de sélectionner des textes correspondant aux besoins, aux intérêts et au niveau de langue des apprenants.

2. Je peux proposer un choix d'activités de compréhension globale pour aider les apprenants à s'orienter dans un texte.

3. Je sais encourager les apprenants à utiliser leur connaissance d'un sujet, ainsi que leurs attentes lorsqu'ils lisent un texte.

4. Je sais utiliser de manière appropriée les différentes façons de lire un texte en classe (par exemple à haute voix, en silence, en groupes, etc.).

5. Je sais mettre en place des activités différentes afin de pratiquer et de développer différentes stratégies de lecture en fonction du but de la lecture (parcourir, analyser, etc.).

6. Je sais aider les apprenants à trouver des stratégies qui leur permettent de venir à bout du vocabulaire difficile ou inconnu qu'ils peuvent rencontrer dans un texte.

7. Je sais évaluer et sélectionner des exercices variés à la suite de la lecture pour lancer une passerelle entre la compréhension de l'oral et d'autres compétences.



8. Je suis capable de sélectionner des ouvrages correspondant aux besoins, aux intérêts et au niveau de langue des apprenants.

9. Je sais aider les apprenants à développer des capacités critiques de lecture (réflexion, interprétation, analyse, etc.).

**E. Grammaire**

1. Je suis capable d'exposer un point de grammaire et d'aider les apprenants à le mettre en pratique dans des contextes significatifs et des textes appropriés.

2. Je sais exposer des points de grammaire nouveaux ou inconnus de différentes manières (présentation magistrale, sensibilisation, aide à la découverte, etc.) et aider les apprenants à les maîtriser.

3. Je sais répondre aux questions que les apprenants peuvent poser au sujet de la grammaire et, si nécessaire, les référer aux ouvrages de grammaire appropriés.

4. Je sais utiliser le métalangage grammatical pour répondre aux besoins des apprenants si besoin est.

5. Je sais évaluer et sélectionner des activités et des exercices grammaticaux qui soutiennent l'apprentissage et encouragent la communication écrite et orale.



## F. Vocabulaire

1. Je peux évaluer et sélectionner différentes activités qui aident l'apprenant à apprendre le vocabulaire.

2. Je sais évaluer et sélectionner des activités qui aident les apprenants à employer du vocabulaire nouveau à l'oral comme à l'écrit.

3. Je sais évaluer et sélectionner des activités qui accroissent la conscience que l'apprenant a des différences de registre.



## G. Culture

1. Je sais évaluer et sélectionner des textes et documents divers, ainsi que des activités variées qui éveillent l'intérêt des apprenants pour leur propre culture et celle de l'autre langue (faits culturels, événements, comportements et identité, etc.) et qui les aident à mieux les connaître et les comprendre.

2. Je peux proposer aux apprenants des occasions d'explorer la culture des communautés de la langue cible hors de la classe (Internet, courriels, etc.).

3. Je sais évaluer et sélectionner des textes et documents divers, ainsi que des activités variées qui font prendre conscience à l'apprenant des différences et des ressemblances en ce qui concerne les normes socioculturelles de comportement.

4. Je sais évaluer et sélectionner des activités (jeux de rôles, simulations, etc.) qui aident l'apprenant à développer sa compétence socioculturelle.

5. Je sais évaluer et sélectionner des textes et documents divers, ainsi que des activités variées qui aident l'apprenant à réfléchir à la notion d'« altérité » et à comprendre différents systèmes de valeurs.

6. Je sais évaluer et sélectionner des textes et documents divers, ainsi que des activités variées qui font prendre conscience à l'apprenant des stéréotypes culturels et lui permettent de les mettre en question.



7. Je sais évaluer et sélectionner des activités qui améliorent la compétence interculturelle de l'apprenant.

8. Je sais évaluer et sélectionner des activités et des textes variés qui feront prendre conscience à l'apprenant de l'interrelation entre langue et culture.



1. Je suis capable d'identifier et d'évaluer un éventail de manuels et de ressources pédagogiques complémentaires correspondant à l'âge, aux intérêts et au niveau de langue de mes apprenants.
2. Je sais choisir, dans les manuels, les textes et activités qui conviennent à mes apprenants.
3. Je sais trouver et choisir, en recourant à différentes sources telles que la littérature, les médias et l'Internet, des textes répondant aux besoins de mes apprenants en matière de compréhension de l'oral et de l'écrit.
4. Je sais mettre à profit les idées et les matériels contenus dans les livres du maître et les ouvrages de référence.
5. Je sais concevoir du matériel et des activités d'apprentissage qui conviennent à mes apprenants.
6. Je peux conseiller des dictionnaires et autres ouvrages de référence utiles à mes apprenants.
7. Je sais guider les apprenants pour produire du matériel pour eux-mêmes et pour d'autres apprenants.
8. Je sais choisir et utiliser du matériel pédagogique et des activités qui relèvent des technologies de l'information et de la communication (TIC) et qui conviennent à mes apprenants.



9. Je sais concevoir du matériel pédagogique et des activités relevant des technologies de l'information et de la communication qui conviennent à mes apprenants.

10. Je sais conseiller les apprenants pour la recherche d'informations sur Internet.

11. Je sais utiliser et évaluer de manière critique les programmes et plates-formes d'apprentissage recourant aux TIC.

**A. Identification des objectifs d'apprentissage**

1. Je suis capable d'identifier les exigences du programme et de définir des buts et objectifs d'apprentissage correspondant aux besoins et intérêts de mes apprenants.

2. Je sais planifier des objectifs d'apprentissage spécifiques pour chaque leçon et/ou pour un cycle d'enseignement donné.

3. Je sais définir des objectifs qui mettent les apprenants au défi d'atteindre leur plein potentiel.

4. Je sais définir des objectifs qui tiennent compte des différents niveaux de compétence et des besoins éducatifs propres aux apprenants.

5. Je sais déterminer si les objectifs doivent être formulés en termes de savoir-faire, de sujets, de situations ou de systèmes linguistiques (fonctions, notions, formes, etc.).

6. Je sais définir des objectifs qui encouragent les apprenants à réfléchir à leur propre apprentissage.

**B. Contenu de la leçon**

1. Je suis capable de structurer un plan de cours et/ou de planifier un cycle d'enseignement selon une séquence de contenus et d'activités cohérente et variée.

2. Je sais varier et équilibrer les activités afin de tenir compte de savoir-faire et de compétences variés.

3. Je sais planifier les activités de façon à garantir la relation entre la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production écrite et la production orale.

4. Je sais planifier les activités de façon à mettre en évidence l'interdépendance entre la langue et la culture.

5. Je sais planifier les activités qui lient la compétence grammaticale et le vocabulaire avec la communication.

6. Je sais planifier l'enseignement partiel d'autres disciplines en utilisant la langue cible (enseignement interculturel, enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère, EMILE, etc.).

7. Je sais évaluer le temps nécessaire à des activités et à des sujets donnés et les planifier en conséquence.



8. Je sais concevoir des activités qui permettent à l'apprenant de prendre conscience de ses connaissances existantes et de progresser à partir de celles-ci.
- 
9. Je sais varier et équilibrer les activités pour accroître et soutenir la motivation et l'intérêt des apprenants.
- 
10. Je sais varier et équilibrer les activités en tenant compte du style d'apprentissage particulier à chaque apprenant.
- 
11. Je peux assumer le retour d'information et les commentaires des apprenants et en tenir compte pour les cours suivants.
- 
12. Je sais faire participer les apprenants à la planification des cours.
-

**C. Organisation du cours**

1. Je suis capable de préparer mes cours en recourant à des modes d'organisation variés et adaptés (frontal, individuel, en tandem, en sous-groupe).

2. Je sais planifier les exposés des apprenants et l'interaction entre eux.

3. Je peux prévoir quand et comment utiliser la langue cible, y compris le métalangage éventuellement nécessaire en classe.

4. Je sais préparer des cours et des périodes d'enseignement avec des enseignants et des stagiaires (travail en équipe, avec des enseignants d'une autre discipline, etc.).

**A. Utilisation des plans de cours**

1. Je suis capable de commencer un cours de façon motivante.

2. Je suis capable de souplesse dans la mise en œuvre de mon plan de cours et je sais répondre aux intérêts des apprenants au fur et à mesure que le cours avance.

3. Je sais assurer des transitions en douceur entre les activités et les tâches conduites individuellement, en groupe et dans l'ensemble de la classe.

4. Je sais ajuster le temps dont je dispose en cas de situations imprévues.

5. Je sais minuter mes activités selon la durée d'attention dont chaque apprenant est capable.

6. Je sais terminer un cours sur un centre d'intérêt donné.

**B. Contenu**

1. Je suis capable de présenter un contenu linguistique (points de langue nouveaux ou déjà rencontrés, centres d'intérêt, etc.) de manière appropriée à chaque apprenant et à des groupes d'apprenants donnés.

2. Je sais établir un lien entre ce que j'enseigne et le savoir des intéressés, ainsi qu'avec les expériences d'apprentissage linguistique qu'ils ont déjà faites.

3. Je sais établir un lien entre ce que j'enseigne et l'actualité locale et internationale

4. Je sais établir une relation entre la langue que j'enseigne et la culture de ceux qui la parlent.

**C. Interaction avec les apprenants**

1. Je suis capable d'installer un groupe dans une classe et de retenir son attention dès le début du cours

2. Je sais retenir et accroître au maximum l'attention des apprenants pendant un cours.

3. Je sais comment répondre et réagir de façon stimulante aux initiatives et aux interactions des apprenants.

4. Je sais encourager la participation des apprenants chaque fois que c'est possible.

5. Je sais prendre en compte différents styles d'apprentissage.

6. Je sais expliciter des stratégies d'apprentissage adéquates et aider les apprenants à les développer.

**D. Gestion de la classe**

1. Je suis capable de jouer des rôles différents selon les besoins des apprenants et les nécessités de la tâche (personne-ressource, médiateur, surveillant, etc.).

2. Je sais créer et gérer des occasions de travail individuel, à deux, en groupe ou collectif.

3. Je sais créer et employer efficacement des supports pédagogiques (supports visuels, tableaux, etc.).

4. Je sais gérer et utiliser efficacement l'équipement de la classe (rétroprojecteur, TIC, magnétoscope, etc.).

5. Je sais superviser l'utilisation des différentes technologies de l'information et de la communication (TIC) et aider les apprenants à les utiliser efficacement, dans la salle de classe comme à l'extérieur de celle-ci.

**E. Langue d'enseignement**

1. Je suis capable de faire un cours dans la langue cible.

2. Je sais décider des situations où l'utilisation de la langue cible est appropriée ou non.

3. Je sais employer la langue cible comme métalangage.

4. Je peux recourir à différentes stratégies lorsque les apprenants ne comprennent pas la langue cible.

5. Je sais encourager les apprenants à employer la langue cible dans leurs activités.

6. Je sais encourager les apprenants, lorsque cela est utile, à faire le lien entre la langue cible et d'autres langues qu'ils parlent ou qu'ils ont apprises.

**A. Autonomie de l'apprenant**

1. Je peux évaluer et sélectionner des activités variées qui aident les apprenants à réfléchir aux connaissances et aux compétences qu'ils ont déjà acquises.

2. Je peux évaluer et sélectionner des activités variées qui aident les apprenants à reconnaître les processus individuels et les styles d'apprentissage et à y réfléchir.

3. Je sais guider et aider les apprenants pour définir leurs buts et objectifs et planifier leur propre apprentissage.

4. Je sais évaluer et sélectionner des activités qui aident les apprenants à réfléchir à des stratégies et à des techniques d'apprentissage spécifiques et à les développer.

5. Je peux aider les apprenants à choisir les tâches et les activités en fonction de leurs besoins et intérêts propres.

6. Je peux aider les apprenants à réfléchir à leurs propres processus d'apprentissage et à en évaluer les résultats.

**B. Devoirs**

1. Je sais évaluer et sélectionner les tâches que les apprenants seront le mieux en mesure d'accomplir à la maison.

2. Je sais donner des devoirs en concertation avec les apprenants.

3. Je sais apporter aux apprenants le soutien nécessaire pour qu'ils fassent leurs devoirs de façon autonome et je sais les aider à gérer leur temps.

4. Je sais évaluer les devoirs faits à la maison selon des critères adéquats et transparents.



## C. Projets

1. Je suis capable de planifier et de gérer un travail de projet conformément à des buts et des objectifs pertinents.

2. Je sais planifier et organiser un travail de projet pluridisciplinaire, seul ou en collaboration avec d'autres enseignants.

3. Je sais aider les apprenants à faire des choix au cours des différentes étapes d'un projet.

4. Je sais encourager les apprenants à réfléchir à leur travail (journaux, carnets de bord, etc.).

5. Je peux aider les apprenants à utiliser les outils de présentation appropriés.

6. Je sais évaluer le processus et le résultat d'un travail sur projet en collaboration avec les apprenants.



## D. Portfolios

1. Je suis capable de définir les buts et les objectifs spécifiques du travail lié aux portfolios (pour la classe, en formation continue, etc.).

2. Je peux planifier et organiser le travail dans la perspective du portfolio.

3. Je sais superviser le travail relatif aux portfolios et apporter un retour d'information constructif sur ce travail.

4. Je sais évaluer les portfolios selon des critères adéquats et transparents.

5. Je sais encourager l'auto-évaluation et l'évaluation paritaire d'un travail sur portfolio.



## E. Environnements d'apprentissage virtuels

1. Je peux utiliser diverses ressources informatiques (courriels, sites web, logiciels, etc.).

2. Je peux conseiller les apprenants sur la recherche et l'évaluation de ressources informatiques appropriées (sites web, moteurs de recherche, logiciels, etc.).

3. Je sais mettre en place et faciliter différents environnements d'apprentissage virtuels (plateformes d'apprentissage, forums de discussion, pages Internet, etc.).

**F. Activités périscolaires**

1. Je suis capable de reconnaître quand et à quel niveau des activités périscolaires s'imposent pour améliorer l'apprentissage des apprenants (magazines pour l'apprentissage, clubs, excursions, etc.).

2. Je sais définir les buts et objectifs de voyages scolaires, de visites et de programmes internationaux d'échange et de coopération.

3. Je peux participer à l'organisation d'échanges en coopération avec les personnes-ressources et les institutions adéquates.

4. Je sais évaluer les résultats d'un apprentissage à la suite de voyages scolaires, de visites et de programmes internationaux d'échanges et de coopération.



A. Conception des outils d'évaluation

1. Je suis capable d'évaluer et de sélectionner des outils d'évaluation (tests, portfolios, auto-évaluation, etc.) fiables et appropriés aux buts et objectifs de l'apprentissage.

2. Je sais négocier avec les apprenants la meilleure façon d'évaluer leur travail et leurs progrès.

3. Je sais concevoir et utiliser des activités de classe pour contrôler et évaluer la participation et la performance d'un apprenant.

**B. Evaluation**

1. Je suis capable de reconnaître, dans la performance d'un étudiant, ses points forts et les domaines à améliorer.

2. Je sais évaluer la capacité d'un apprenant à travailler de manière autonome et en collaboration avec d'autres.

3. Je sais utiliser le processus et les résultats de l'évaluation pour en tenir compte dans mon enseignement et planifier l'apprentissage d'individus et de groupes (par exemple, en évaluation formative).

4. Je sais présenter mon évaluation de la performance et des progrès d'un étudiant sous forme d'une évaluation descriptive qui soit transparente et compréhensible pour l'apprenant, les parents et les autres intervenants.

5. Je sais utiliser les procédures d'évaluation adéquates pour présenter et contrôler les progrès d'un apprenant (comptes rendus, listes de contrôle, notes, etc.)

6. Je sais utiliser les échelles d'évaluation du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

7. Je sais utiliser un barème valide, institutionnel, national ou international pour mon évaluation de la performance d'un apprenant.

8. Je sais attribuer des notes aux tests et aux examens en utilisant des procédures fiables et transparentes.



C. Auto-évaluation et évaluation paritaire

1. Je suis capable d'aider les apprenants à se fixer des buts personnels et à évaluer leur propre performance.

2. Je peux aider les apprenants à participer à des évaluations paritaires.

3. Je peux aider les apprenants à utiliser le *Portfolio européen des langues*.

**D. Compétence langagière**

1. Je suis capable d'évaluer la capacité de l'apprenant à produire un discours oral en appliquant des critères tels que contenu, étendue, exactitude, aisance, justesse du registre, etc.

2. Je peux évaluer la capacité de l'apprenant à produire un texte écrit en appliquant des critères tels que contenu, étendue, exactitude, aisance, logique et cohérence, etc.

3. Je peux évaluer la capacité de l'apprenant à comprendre et interpréter un discours oral selon qu'il s'agit de comprendre l'essentiel, une information détaillée ou spécifique, l'implication, etc.

4. Je peux évaluer la capacité de l'apprenant à comprendre et interpréter un texte écrit selon qu'il s'agit de comprendre l'essentiel, une information détaillée ou spécifique, l'implication, etc.

5. Je peux évaluer la capacité de l'apprenant à participer à un échange oral en appliquant des critères tels que contenu, étendue, exactitude, aisance et stratégies conversationnelles.

6. Je peux évaluer la capacité de l'apprenant à participer à un échange écrit en appliquant des critères tels que contenu, étendue, exactitude et pertinence de la réponse, etc.

**E. Culture**

1. Je suis capable d'évaluer la connaissance que l'apprenant a des faits culturels, des événements, etc. des communautés de la langue cible.

2. Je peux évaluer la capacité de l'apprenant à faire des comparaisons entre sa propre culture et celle des communautés de la langue cible.

3. Je peux évaluer la capacité de l'apprenant à réagir et à se conduire de manière appropriée lors des contacts avec la culture de la langue cible.

**F. Analyse des erreurs**

1. Je suis capable d'analyser les erreurs de l'apprenant et de comprendre leur origine.

2. Je peux apporter aux apprenants un retour d'information constructif sur leurs erreurs et leur interlangue.

3. Je sais traiter les erreurs de façon positive pour les processus d'apprentissage et la communication lorsqu'elles se manifestent en classe.

4. Je sais traiter les erreurs qui se manifestent à l'oral ou à l'écrit de telle sorte que le processus d'apprentissage ne soit pas rompu et que la confiance et la communication n'en soient pas ébranlées.

**Grille de réflexion**

La grille ci-dessous vous aidera à enregistrer vos réflexions sur les descripteurs.

Numéro du/des descripteur(s)	Date de la réflexion	Vos commentaires



## A quoi sert le dossier ?

La fonction principale du dossier de l'enseignant en formation initiale consiste à aider à soutenir le postulat que votre auto-évaluation des énoncés « can do » (« je peux faire ») reflète précisément vos compétences et capacités spécifiques. Vous pouvez y parvenir en constituant un « dossier » d'éléments probants. C'est à vous de décider de ce qu'il convient d'y inclure, car vous êtes le meilleur juge – et parfois le seul – pour déterminer les éléments probants qui soutiendront de manière convaincante vos énoncés « je peux faire ».

Une deuxième fonction, tout aussi importante, est de vous encourager à réfléchir à vos progrès et à votre développement en tant qu'enseignant. Si, par exemple, vous parcourez plusieurs de vos plans de cours, vous prendrez peut-être conscience du fait que vous devez déterminer un ensemble toujours plus large de manières d'aider les apprenants individuels à atteindre leur plein potentiel. Vous pourriez inclure dans votre dossier les tâches que vous demandez aux apprenants de faire pendant un laps de temps donné afin d'étayer votre réponse aux descripteurs 3 et 4 de la section de préparation du cours.

Vous pouvez également utiliser le dossier d'autres manières. Par exemple, vous pouvez le transformer en un ensemble d'éléments probants destiné à informer d'autres personnes – tuteurs, « mentors », examinateurs, employeurs, etc. Il vous appartient de décider des autres utilisations qu'il peut avoir dans votre contexte local.

Le dossier deviendra un historique détaillé – et utile – de votre développement professionnel avec une liste de contenus dont la variété croîtra en fonction de la perception que vous avez de vos besoins. Lorsque vous constituez cet historique, vous voudrez peut-être réfléchir aux raisons pour lesquelles vous choisissez d'inclure certaines formes d'éléments probants et ce que chacun d'eux révèle de votre expertise et de vos compétences en accroissement. Vous estimerez peut-être qu'un élément probant permet d'illustrer plusieurs aspects de ce que vous avez réalisé et correspond donc à plusieurs énoncés « can do » (« je peux faire »). L'accumulation des éléments probants au cours du temps peut également vous permettre de colorer davantage de parties des cases situées en regard des énoncés. C'est cette réflexion qui augmente votre connaissance de vous-même et votre capacité à formuler des buts personnels.



## E. Éléments probants sous la forme d'études de cas et de recherche-action

- Des études de cas d'apprenants (par exemple des individus ou des groupes plus jeunes/plus âgés, apprenants plus ou moins doués, etc.)
- Des projets de recherche-action à petite échelle menés pour vous-même ou en vue d'un partage avec d'autres pour la discussion, la réflexion, l'analyse
- Autres éléments

## ANNEXE-U: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 431-642

11 Mart 2016

### EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Fakülteniz Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Barış AYDIN sorumluluğunda Arş. Gör. Fulya BOYRAZ'ın hazırladığı "Fransız Dili Eğitimi Lisans Ders Programlarının Değerlendirilmesi: Bologna Süreci ve Yeterlikler Çerçevesi" başlıklı doktora tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 8 Mart 2016 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

## **ANNEXE-V : Déclaration éthique**

Dans cette thèse de doctorat que j'ai élaborée selon les règles de rédaction de l'Institut des Sciences de l'Éducation de l'Université Hacettepe, je déclare que

- tous les documents et renseignements sont obtenus suivant les règles académiques,
- tous les résultats de la recherche ainsi que les données écrites et audiovisuelles sont présentés dans le cadre des principes académiques et éthiques,
- tous les ouvrages, les textes et les articles sont cités conformément aux règles de citation,
- tous les documents et ouvrages cités dans le texte sont cités sans faute dans les références bibliographiques,
- je n'ai falsifié aucune des données, ni les résultats,
- et je n'ai jamais présenté aucune partie de cette recherche en tant que travail de thèse dans cette université ou dans une autre

...../...../.....

signature  
Prénom NOM

## ANNEXE-W: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

21/2/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : L'ÉVALUATION DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DE FLE EN  
TURQUIE DANS LE CADRE DU PROCESSUS DE BOLOGNE

TÜRKİYE'DEKİ FRANSIZCA ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARININ BOLOGNA  
SÜRECİ KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
21/2/2022	182	295,740	01/2/2022	%13	1766854644

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

**Ad Soyadı:** FULYA BOYRAZ  
**Öğrenci No.:** 12503088782B  
**Ana Bilim Dalı:** YABANCI DİLLER EĞİTİMİ  
**Programı:** FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ  
**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

İmza

### DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.  
Doç. Dr. İrem Onursal Ayırır

## ANNEXE-X: Thesis/Dissertation Originality Report

21/2/2022

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School of Educational Sciences  
To The Department of Foreign Language Education

Thesis Title : L'ÉVALUATION DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DE FLE EN TURQUIE DANS LE CADRE DU PROCESSUS DE BOLOGNE

TÜRKİYE'DEKİ FRANSIZCA ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARININ BOLOGNA SÜRECİ KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
21/2/2022	182	295,740	01/2/2022	%13	1766854644

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

**Name Lastname:** FULYA BOYRAZ  
**Student No.:** 12503088782B  
**Department:** Departemen of Foreign Language Education  
**Program:** French Language Teaching  
**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

Signature

### ADVISOR APPROVAL

APPROVED  
Doç. Dr. İrem Onursal Ayırır

## ANNEXE-Y: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

..... / ..... / .....

Fulya BOYRAZ

---

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

- (1) *Madde 6. 1. Lisansüstü tezle ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü Üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.*
- (2) *Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.*
- (3) *Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü Üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*  
*Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir*

\* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.