

Formation de professeur de français langue étrangère à l'Université du Cap : Évaluation et améliorations

Sophie Delena - le Roux
Vanessa Everson
Université du Cap - Afrique du Sud



« J'ai beaucoup appris de ce programme. Je suis un enseignant renouvelé et j'aime mon travail plus que jamais ».

Répondant TFFL 2011

Résumé : Il existe, depuis 2008, au sein de la Section de français de l'École de Langues et Littératures de l'Université du Cap en Afrique du Sud, une formation d'enseignants de français langue étrangère de niveau Master. Dans un esprit d'amélioration continue de la qualité, l'article se propose de dresser le bilan de cette formation au terme de trois années de fonctionnement et d'en mettre en avant les perspectives. Après avoir présenté la formation et la méthodologie adoptée pour son évaluation, elle fait état des résultats de cette évaluation et envisage les perspectives de la formation.

Mots-clés : Formation d'enseignants de français langue étrangère, université, amélioration de la qualité, évaluation, Afrique du Sud.

Introduction : L'Afrique du Sud, depuis les premières élections démocratiques de 1994, s'est ouverte sur l'extérieur. Dans le cadre de cette mouvance post-apartheid et pour jouer pleinement son rôle dans la nouvelle Afrique du Sud, l'Université du Cap (UCT) a mis en avant son désir d'être une institution « afropolitaine » (UCT non daté), tournée vers le continent africain et sur le monde, en termes de formation et d'expertise.

C'est un fait que plus d'un Africain sur deux utilisent le français comme langue officielle et/ou médium de communication. Puisque la société sud-africaine est maintenant ouverte vers d'autres pays, une demande croissante en compétences en français se fait ressentir. De ce fait, la société sud-africaine éprouve un réel besoin en professionnels du français langue étrangère (FLE) dans ses systèmes éducatifs et de formation. Toutefois, les universités sud-africaines et les autres institutions de formation supérieures n'offraient, jusqu'à tout récemment, que des formations à l'enseignement centrées sur des compétences pédagogiques généralistes. Face au manque d'enseignants formés au FLE et au constat de l'inexistence d'une formation spécifique répondant à ce besoin, le directeur

de l'Alliance Française du Cap (AFC) s'est tourné, en 2007, vers la Section de français de l'École de Langues et de Littératures de UCT pour mettre en place une formation qui puisse pallier le manque d'enseignants formés à l'enseignement du FLE. Cette requête est remontée jusqu'au service culturel et linguistique de l'Ambassade de France en Afrique du Sud et au Lesotho. L'attaché à ce service ainsi que l'équipe de la section de français à UCT ont reconnu l'intérêt d'ouvrir une filière universitaire dans ce domaine.

Il a donc été créé une nouvelle filière à l'Université du Cap dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère (désormais formation *Teaching French as a Foreign Language* (TFFL)). Ce programme de formation a été d'abord proposé en présentiel en *BA Honours* (équivalent Master 1) en 2008, et en *Masters* (équivalent Master 2) dès l'année suivante. Dans le but de toucher un public plus large et de permettre à des personnes ayant des contraintes professionnelles et financières pour se former, la deuxième année de formation est proposée à distance depuis le début de l'année universitaire 2011.

Cet article se propose de dresser le bilan de cette formation et d'en mettre en avant les perspectives¹. Il commencera par présenter la formation. Il s'attardera sur la démarche adoptée pour mener à bien l'évaluation de cette formation. Il fera ensuite état des résultats de cette évaluation, à partir desquels des perspectives seront envisagées.

1. Présentation de la formation TFFL

Avant de présenter la démarche d'évaluation de la formation TFFL ainsi que ses résultats, il est important de présenter la formation elle-même. C'est ce que nous proposons de faire dans ce qui suit, en abordant ses finalités, le public auquel elle s'adresse, ses objectifs ainsi que ses contenus².

1.1. Finalités : Au vu du contexte qui a été évoqué dans les paragraphes d'introduction, les finalités suivantes ont été dégagées :

- Participer à l'ouverture de l'Afrique du Sud et plus largement de l'Afrique australe
- Participer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage dans cette région
- Répondre à la demande de formation en professionnels du FLE, tant en formation initiale qu'en reprise d'études dans cette région

1.2. Public : A ce jour, il y a eu 38 inscriptions au sein de la formation TFFL. Cela représente 33 individus, dont 16 inscrits uniquement en *BA Honours*, 12 uniquement en *Masters* et 5 ayant suivi les deux années de formation. Le tableau ci-dessous complète les informations données à ce sujet par Everson (2010 : 188) :

Tableau 1 : Le public de la formation TFFL

Années	Diplôme délivré	Effectifs	Nationalité	Formation initiale (FI) ou reprise d'études (RE)
Fév/Oct 2008	BA Hons	8	Sud-africaine (3) Lesothane (2) Mauricienne (3)	FI (6) RE (2)
Fév/Oct 2009	BA Hons	7	Sud-africaine (2) Ivoirienne (1) Lesothane (1) Malawite (1) Zimbabwéenne (2)	FI (4) RE (3)
	MA	9	Sud-africaine (4) Lesothane (2) Mauricienne (1) Zimbabwéenne (2)	FI (7) RE (2)
Fév/Oct 2010	BA Hons	2	Congolaise (2)	RE (2)
	MA	3	Camerounaise (1) Zimbabwéenne (2)	FI (1) RE (2)
Fév/Oct 2011	BA Hons	4	Camerounaise (1) Congolaise (1) Rwandaise (1) Zimbabwéenne (1)	FI (1) RE (3)
	MA en présentiel	1	Botswanaise (1)	RE (1)
	MA à distance	4	Congolaise (1) Sud-africaine (2) Zimbabwéenne (1)	RE (4)

Au vu de ce tableau, il est important, tout d'abord, de s'interroger sur les effectifs. La baisse que l'on peut observer pourrait s'expliquer purement en termes financiers puisque, depuis 2010, contrairement aux années précédentes, il n'est plus offert de bourse de subsistance. Par ailleurs, même si ces effectifs apparaissent relativement peu importants par rapport au nombre d'étudiants inscrits dans le même type de diplôme en France, ils représentent néanmoins un nombre considérable au regard du nombre d'étudiants inscrits en troisième cycle dans les filières langue et littérature en Afrique du Sud.

Les données présentées ci-dessus permettent par ailleurs de conclure que la formation est bien en cohérence avec ses finalités. Tout d'abord, elle attire les deux catégories d'étudiants identifiées, à savoir, ceux qui sont en formation initiale et ceux qui sont en reprise d'études. Il est également évident, au vu de la diversité des nationalités représentées, que la formation répond à des besoins régionaux et qu'elle s'inscrit ainsi dans la politique « afropolite » de UCT.

1.3. Objectifs : L'objectif général de la formation est de former des professionnels du FLE, de les doter de compétences transférables dans leur activité en tant qu'éducateurs dans ce domaine. Plus spécifiquement, les apprenants ayant suivi le BA Honours TFFL doivent être capables de :

- Se positionner face aux différents courants méthodologiques en didactique du FLE
- Concevoir une unité didactique

- Animer un cours
- Évaluer les apprentissages
- Connaître et appréhender le processus d'apprentissage en général et le processus d'apprentissage d'une langue étrangère en particulier
- Connaître les recherches récentes en linguistique et appréhender les impacts de ces recherches sur l'enseignement des langues
- Communiquer dans les quatre compétences en français à un niveau avancé (niveau C1 du CECR)
- Mener une première recherche dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE

Quant à ceux qui désirent suivre le Masters TFFL, ils doivent préalablement avoir acquis les compétences visées au niveau du BA Honours et, au terme de la formation Masters, ils doivent être capables de :

- Intégrer les nouvelles technologies dans un cours de FLE
- Intégrer la littérature francophone dans un cours de FLE
- Prendre en compte la norme, les variations et les usages en francophonie dans un cours de FLE
- Elaborer un programme et des activités pédagogiques en français sur objectif spécifique (FOS)
- Concevoir, mettre en œuvre et évaluer des formations d'enseignants de FLE
- Mener une recherche plus approfondie dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE

1.4. Contenus : Les objectifs ci-dessus sont déclinés en contenus de formation que nous présentons dans les tableaux suivants qui reprennent et complètent les informations données à ce sujet par Everson (2010 : 178-179) :

Tableau 2 : Contenus de la formation BA Honours TFFL

Semestre 1	Semestre 2
Théorie et pratique en FLE (101h) : 39 h Théorie en didactique du FLE 26h Stage d'observation à l'Alliance française du Cap (AFC) (12h d'observation de classe à l'AFC, 6h de tutorat avec les enseignants de l'AFC, 8h de suivi du stage avec les enseignants de UCT) 36h Apprentissage d'une langue nouvelle	Théorie et pratique en FLE (58 h) 39 h Théorie en didactique du FLE 19h Stage de pratique à l'AFC (6h de pratique à l'AFC, 8h de tutorat avec les enseignants de l'AFC, 5h de suivi du stage avec les enseignants de UCT)
Linguistique (19h30)	Théories de l'apprentissage (19h30)
Méthodologie de la recherche (19h30)	Dissertation de recherche (15 000 mots sans annexes et bibliographie)
Perfectionnement linguistique (19h30)	Perfectionnement linguistique (19h30)

Tableau 3 : *Contenus de la formation Masters TFFL*

Semestre 1	Semestre 2
Conception de cours en FOS (39h)	Dissertation de recherche (30 000 mots sans annexes et bibliographie)
Mondes francophones - partie linguistique (19h30)	
Mondes francophones - partie littérature (19h30)	
Conception, mise en œuvre et évaluation de formation professionnelle (39h)	
Apprentissages des langues et nouvelles technologies (39h)	
Perfectionnement linguistique (19h30)	Perfectionnement linguistique (19h30)

Les contenus décrits dans les tableaux ont été déterminés en fonction de ceux existant dans des formations similaires dispensées en France dans des institutions reconnues dans la discipline, notamment, au Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias (CAVILAM) à Vichy, au Centre de linguistique appliquée (CLA) à Besançon et à l'Université Stendhal-Grenoble 3. Ils sont étalés sur un total de 432 heures, dont 256,5 heures en BA Honours et 175,5 heures en Masters, sans compter les heures de travail personnel pour chaque module, les heures de travail personnel liées à la recherche et les heures passées en consultation avec le directeur de recherche.

2. L'évaluation de la formation TFFL

Au terme de trois années de fonctionnement, dans un esprit d'amélioration continue de la qualité des formations dispensées, tel qu'il est défini par Deming (1984) et repris par Delena-le Roux (2006), il a été décidé de mener une évaluation interne de la formation TFFL. Comme le souligne la Commission pour l'évaluation de l'Enseignement collégial :

L'autoévaluation d'un programme, réalisée par les personnes les plus engagées dans sa mise en œuvre locale permet de recueillir des faits significatifs et des appréciations ancrées dans l'expérience et la spécificité locale [...] L'autoévaluation peut aussi permettre à l'établissement de poser un regard neuf sur le fonctionnement de son programme, d'identifier les possibilités d'amélioration et d'envisager les mesures appropriées (CEEC 1994, cité par Le Ninan 2004 : 18).

Il était ainsi souhaité que l'évaluation de la formation, réalisée par ses deux gestionnaires, puisse permettre de faire le bilan du travail effectué jusqu'à présent et d'en mettre en avant les perspectives. Pour cela, une démarche d'évaluation en plusieurs étapes a été mise en place inspirée des travaux de De Ketele pour qui « [é]valuer consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif visé en vue de prendre une décision » (2003 : 183).

2.1. Déterminer les finalités et les objectifs : Comme l'indique De Ketele, il s'agit tout d'abord de préciser le « pour quoi » de l'évaluation (*Ibid.*). Dans cette optique, il nous a fallu commencer par préciser les finalités de notre travail d'évaluation. L'évaluation décrite dans cet article ayant comme enjeu principal de participer à la qualité du programme de formation, nous avons retenu deux finalités de l'évaluation :

- une finalité vérificatrice qui a consisté à évaluer pour vérifier la qualité de la formation : celle-ci a-t-elle permis aux apprenants d'acquérir une compétence professionnelle transférable dans leur activité en tant qu'éducateurs dans le domaine du FLE ?
- une finalité corrective qui a consisté à évaluer pour améliorer la qualité de la formation : quelles améliorations peut-on apporter au programme ?

Après avoir défini les finalités de l'évaluation, il a fallu en définir les objectifs. Les travaux de De Ketele à ce sujet distinguent deux types d'évaluation, « l'évaluation a priori » de la formation qui s'intéresse à la conception pédagogique du programme et « l'évaluation a posteriori » de la formation qui mesure les effets à court et à long terme (*Ibid.* : 184). Par ailleurs, en nous appuyant sur les travaux du Centre d'études pour la direction du personnel (CEDIP non daté), pour compléter le modèle de De Ketele qui se situe en amont et en aval de la formation, nous nous sommes également proposées de nous pencher sur le déroulement de la formation en évaluant la prestation des formateurs, l'engagement des participants, les ressources matérielles et financières et, comme le propose la CCEC, la gestion de la formation (1994). Les objectifs de notre évaluation ont donc été les suivants :

- EN AMONT (évaluation a priori) :
Évaluer la conception pédagogique de la formation : la conception pédagogique du programme est-elle de qualité ? Comment peut-on l'améliorer ?
- PENDANT :
Évaluer le déroulement de la formation (la prestation des formateurs, l'engagement des participants, les ressources matérielles et financières, la gestion de la formation) : le déroulement de la formation est-il de qualité ? Comment peut-on l'améliorer ?
- EN AVAL (évaluation a posteriori) :
Évaluer les effets de la formation à court et à long terme : les effets sont-ils de qualité ? Dans quelle mesure les apprenants acquièrent-ils une compétence professionnelle dans le domaine du FLE ? Comment améliorer l'acquisition de cette compétence ? La formation permet-elle aux étudiants de s'insérer dans le monde du travail ? Les compétences acquises sont-elles transférées dans les pratiques professionnelles ? Comment mieux faciliter l'insertion dans le monde du travail et le transfert des compétences ?

2.2. Déterminer les critères et les indicateurs : L'étape suivante dans notre démarche d'évaluation a été, selon la méthodologie d'évaluation préconisée par De Ketele, de préciser des critères d'évaluation définis comme des « éléments de base auxquels on se réfère pour mener à bien une évaluation » (2003 : 217). Afin de pouvoir définir les critères, il nous a fallu définir les objets de notre

évaluation, en prenant en compte les objectifs définis. En ce qui concerne l'évaluation a priori, tout d'abord, nous avons décidé de nous pencher sur les finalités et les objectifs de la formation ainsi que sur les modules qui la composent. Pour ce qui est de l'évaluation du déroulement de la formation, nous avons choisi d'examiner la prestation des formateurs, l'engagement des participants, l'adéquation des ressources matérielles et la gestion de la formation. Pour l'évaluation a posteriori, nous nous sommes penchées sur les compétences acquises en fin de formation, l'insertion professionnelle des étudiants et le transfert des compétences acquises dans leur vie professionnelle, ainsi que sur la motivation des étudiants à approfondir leur formation et à continuer à travailler dans le domaine du FLE. Afin d'atteindre les objectifs dégagés et d'évaluer les objets identifiés précédemment, plusieurs critères d'évaluation ont été retenus. Nous nous sommes encore une fois inspirées ici des travaux de la CEEC (1994) :

La conception pédagogique est évaluée à l'aide de deux critères :

- la pertinence : nous avons vérifié l'adéquation des finalités, des objectifs du programme et des modules qui le composent, aux besoins socio-économiques et socio-éducatifs
- la cohérence : nous avons vérifié la cohérence inter-objet (qui « porte sur la qualité de la relation entre les différents objets » (Le Ninan 2004 : 16)) et intra-objet (qui « porte sur la qualité interne à chaque objet » (*Ibid.*))

Le déroulement de la formation a été évalué à partir de quatre critères :

- la qualité de la prestation des formateurs
- la qualité de l'engagement des apprenants
- la qualité des ressources matérielles
- la qualité de la gestion du programme

Pour évaluer les effets de la formation, il nous a semblé primordial de mesurer jusqu'à quel point celle-ci est efficace. Aussi n'avons-nous retenu qu'un seul critère :

- l'efficacité du programme

Afin d'opérationnaliser les critères énumérés ci-dessus, nous avons dégagé des éléments qui nous ont permis de décider si chacun des critères était rempli. Ces éléments ont pris la forme de 28 indicateurs qui constituent, avec les critères auxquels ils correspondent, le référentiel d'évaluation de la formation³.

2.3. Collecter les données : Il nous a fallu ensuite passer à la phase de collecte des données qui consiste, selon De Ketele, en un « recueil des informations pertinentes » (2003 : 115). Il nous a fallu, pour cela, décider des modalités de ce travail et élaborer nos outils. Comme le souligne l'université de Genève à ce sujet :

Parmi les différentes pratiques en matière d'évaluation de l'enseignement universitaire, celle qui est la plus usuelle consiste à demander aux étudiants, par le biais d'un questionnaire, de se prononcer sur les enseignements qu'ils suivent.

Bien entendu, cette méthode n'est pas la seule manière d'apprécier la qualité d'un enseignement et les données qu'elle fournit n'éclairent qu'une petite composante d'un processus hautement complexe [...]. D'aucuns rétorqueront que cette pratique est peu informative et qu'elle n'a aucun effet sur l'amélioration de l'enseignement. Heureusement, les travaux de Marsh (1987) discutent de la validité de cette méthode et démarche pertinente, pour autant qu'elle soit développée dans une perspective formative, même si elle est loin d'être parfaite et exhaustive. A certaines conditions, la validité interne de la démarche peut être assurée : il s'agit, entre autres, de prendre garde à la conception du questionnaire, au choix des items, aux modalités de réponse et aux procédures de traitement des données (Cité par Le Ninan 2004 : 19).

Dans le cadre de la démarche d'évaluation interne de la formation TFFL qui fait l'objet de cette étude, il a été décidé de se baser uniquement sur les représentations des étudiants ayant suivi la formation. Nous avons donc consulté les étudiants ayant suivi la formation en 2008, 2009 et 2010. Il a été décidé de ne pas inclure les effectifs de 2011 dans l'enquête car ceux-ci n'en étaient qu'au début de la formation au moment de sa réalisation.

Afin de réaliser notre enquête, il a été élaboré, à partir du référentiel d'évaluation mentionné plus haut, un questionnaire de satisfaction⁴. Celui-ci se compose de 153 questions réparties en neuf parties portant sur des informations personnelles concernant les candidats, la formation TFFL suivie à UCT, la pertinence et la cohérence du programme, l'équipe de formateurs, leur engagement en tant qu'étudiant, les ressources matérielles, la gestion du programme, les compétences acquises ainsi que leur parcours après la formation. Il a été administré à 21 des 25 étudiants⁵. Afin de garantir l'anonymat des réponses et l'efficacité de l'analyse, l'outil « *Course evaluation* » de la plateforme universitaire Vula a été utilisé ici. 18 questionnaires ont été retournés.

3. Résultats de l'évaluation

Les questionnaires ainsi complétés ont fait l'objet d'une analyse qui a permis de dégager les forces et faiblesses de la formation TFFL. Celles-ci sont présentées dans ce qui suit selon des objectifs de l'évaluation, qui, rappelons-le, visaient à évaluer la conception pédagogique de la formation, son déroulement et ses effets, en fonction de six critères, à savoir la pertinence du programme, sa cohérence, la qualité de la prestation des formateurs, celle de l'engagement des apprenants, des ressources matérielles et financières, de la gestion du programme, ainsi que son efficacité. Pour plus de clarté dans la présentation de ces résultats, les indicateurs (I) examinés sont chiffrés en fonction du critère (C) auxquels ils se réfèrent ; les questions (Q), quant à elles, sont numérotées. Dans un désir d'authenticité, les citations sont reproduites sans correction.

3.1. La conception pédagogique de la formation

La conception pédagogique de la formation a été évaluée d'après deux critères, la pertinence et la cohérence du programme.

La pertinence du programme

Pour mesurer la pertinence du programme, nous nous sommes demandés, tout d'abord si les finalités, les objectifs et les modules répondaient aux besoins socio-économiques et socioéducatifs du contexte dans lequel évoluent les apprenants (C1 I1), et ensuite s'ils répondaient aux besoins et aux attentes de ces derniers (C1 I2).

En ce qui concerne les besoins socio-économiques et socio-éducatifs, 65% des étudiants interrogés pensent que la formation y répond complètement. Selon les étudiants, elle est particulièrement adéquate pour enseigner auprès de différents publics adultes dans des institutions telles que les Alliances françaises, qu'il s'agisse de touristes, « d'hommes d'affaires ou de médecins, mais aussi auprès d'étudiants dans des universités » (Q15). Elle est également pertinente car, comme l'indiquent plusieurs étudiants, elle correspond à un besoin d'évolution des cultures d'enseignement. C'est par le biais du transfert de compétences, qu'elle favorise une telle évolution : « il ya un besoin de changement dans la façon dont nous enseignons le français au Zimbabwe et nous avons l'intention d'inviter les enseignants à des stages et favoriser l'approche apprise à UCT » (Q15) ; c'est également par la promotion de la qualité en formation qu'elle y contribue : « Je fais partie du département de l'éducation où on essaye de promouvoir la qualité de l'enseignement et l'apprentissage » (Q15). Toutefois, 35% des étudiants considèrent que la formation ne répond que partiellement à ces besoins (Q14). Ils n'acquerraient pas une expérience pratique suffisamment représentative du système éducatif du pays : « *I think that our teaching experience in relation to education in the country was limited. We only had a «stage pratique» at the AF Cape Town. South Africa has a diverse range of institutions and schools. A teaching practical at a High School, and watching High School teachers teach would also have been useful* » (Q15). Par ailleurs, elle ne permet pas, à elle seule, d'enseigner dans les écoles publiques : « je ne suis pas sûre que je sois accréditée pour enseigner dans ces écoles [d'état] » (Q15) et ne donne pas toujours les outils adéquats au contexte socio-éducatif, notamment en termes de ressources matérielles : « Le manque de ressources [...] rend l'enseignement difficile » (Q15).

Quant aux attentes et besoins des apprenants, 71% pensent que la formation y répond complètement (Q16). Elle répond non seulement aux attentes de ceux qui sont en formation initiale : « j'ai trouvé la formation *Hons FLE* très complète, en ce qu'elle m'a permis de me lancer dans l'enseignement du FLE [en Alliance française ou a des particuliers] sans aucune expérience préalable » (Q15), mais aussi aux attentes de ceux qui sont en reprise d'études : « Mes compétences d'enseignement sont renouvelées » (Q17). Elle permet ainsi d'acquérir les compétences nécessaires à l'exercice de la profession d'enseignant de FLE : « *I wanted a programme that would make me more suitable to my current status as well as to learn how to correct scripts, which the training addressed* » (Q17). Cependant, elle ne répond que partiellement aux attentes et besoins de 29% des étudiants (Q16), principalement par le fait qu'elle ne propose qu'un nombre d'heures de pratique limité : « *The teaching practical was insufficient. The PGCE degree [Professional Graduate Certificate in Education] does 12*

weeks of solid teaching practicals in order to ensure that their students are well prepared for the work place. I feel that we should have been given the opportunity to have a longer “stage pratique” and also it could have been worthwhile to include a “stage” at another institution as well » (Q17). Malgré ces quelques commentaires moins enthousiastes, nous pouvons conclure que les répondants trouvent que dans l'ensemble, la formation est pertinente.

La cohérence du programme

La cohérence du programme a été évaluée en fonction de la cohérence intra- et inter-objet des finalités et des objectifs du programme, ainsi que des modules qui le composent. Pour la cohérence intra-objet, nous avons d'abord cherché à savoir si les finalités (C2 I1) et les objectifs (C2 I2) étaient clairement énoncés et correctement formulés. Ceci s'avère être le cas puisque tous les étudiants sans exception savent que les finalités de la formation sont celles qui ont été présentées plus haut (Q18). Tous savent aussi, par ailleurs, que l'objectif de la formation est de leur faire acquérir une compétence professionnelle en FLE (Q19).

Quant à la cohérence inter-objet, nous nous sommes demandé si les modules correspondaient aux finalités et aux objectifs (C2 I5). Au niveau de la première année de la formation, nous constatons que 100% des répondants trouvent que le module de Théorie et pratique en didactique du FLE est cohérent dans ses parties Didactique du FLE (Q23), Apprentissage d'une langue nouvelle (Q24) et Stages d'observation et de pratique (Q25) et 91% dans sa partie Perfectionnement linguistique (Q26). 90% des étudiants pensent que le travail réalisé dans le cadre de la dissertation de recherche correspond aux finalités et aux objectifs de la formation (Q27). Quant aux modules Théorie de l'apprentissage (Q22), Méthodologie de la recherche (Q20) et Linguistique (Q21), ce pourcentage se réduit à 80%, 64% et 40% respectivement. Nous constatons que les étudiants ne perçoivent pas toujours l'utilité pour l'enseignant de FLE de ces derniers modules : « les liens ne sont pas évidents avec la formation » (Q28), « dans la vie d'un enseignant de FLE, le module *Research Methods* n'a pas vraiment d'application pratique » (Q28), « *I think that the Linguistics module was not particularly useful to becoming a French teacher* » (Q28). Pour ce qui est de la deuxième année de formation, 100% des répondants estiment que le cours de Didactique du FLE, le module Apprentissage et nouvelles technologies ainsi que le travail de recherche correspondent parfaitement aux finalités et aux objectifs de la formation. Ce pourcentage s'élève à 89% pour le module de Conception de cours en FOS et pour le cours de Perfectionnement linguistique et à 87,5% pour le module de Conception, mise en œuvre et évaluation de formations d'enseignants de FLE. Par contre, ces pourcentages se réduisent à 66% et à 33% respectivement pour les parties linguistique et littérature du module Monde francophone. Les répondants ne comprennent pas toujours comment les contenus de ce module pourraient s'appliquer au contexte de l'enseignement du FLE : « *I often didn't really see how what we were learning in these two [courses] could or should be applied in a teaching context* » (Q37). Ceci s'avère être le cas tout particulièrement pour la partie littérature, où, si l'intérêt de la littérature est bien reconnu, les répondants mettent en avant le fait que le cours ne les prépare pas à exploiter le texte littéraire dans leur

carrière d'enseignant : « *The literature module was not relevant to becoming a French teacher. The content involved the study of literary texts and not on how to use literature to teach French as a foreign language* » (Q37).

Toujours en ce qui concerne la cohérence inter-objet, nous avons cherché à savoir si les modules étaient cohérents entre eux (C2 I6). A ce sujet, nous constatons que le principal problème soulevé par les répondants concerne le manque de cohérence dans la façon dont ils apprennent à faire une recherche. Le cours de méthodologie de la recherche, en effet, dispensé au premier semestre par le Département des sciences de l'éducation semble être en décalage avec l'approche adoptée par la Section de français pour la dissertation de recherche au deuxième semestre : « *There is a conflict with the teaching ideas of the French Department and those of the Education Faculty with regards to this course. The use of this course doesn't really pertain to anything inside of the FLE modules, and I felt it was very much a separate entity* » (Q47). Vu qu'il s'agit ici d'un seul module, nous pouvons affirmer que ces commentaires ne nous empêchent pas toutefois de conclure que globalement la formation est considérée par les répondants comme étant cohérente.

3.2. Le déroulement de la formation : Le déroulement de la formation a été évalué à l'aide de quatre critères : la qualité de l'équipe de formateurs, la qualité de l'engagement des apprenants, l'adéquation des ressources matérielles et la qualité de la gestion du programme.

La qualité de l'équipe de formateurs

Pour le premier de ces quatre critères, nous avons cherché à savoir si le nombre des enseignants (C3 I 1), leurs compétences (C3 I 2), ainsi que leur engagement et prestation (C3 I 3) permettaient d'atteindre les objectifs de la formation.

Nous constatons que 67% des étudiants pensent que les enseignants sont en nombre suffisant pour atteindre les objectifs de la formation alors que 33% considèrent que ce n'est pas le cas (Q38). Le nombre limité d'enseignants pose peu de problème : « *As a student, it seemed to me that there were more than enough lecturers to achieve the learning objective* » (Q38). Au niveau BA Honours, pour certains, il est même bénéfique : « *il n y a pas beaucoup d'enseignants, ce qui rend les classes et les relations profs-enseignants plus intimes* » (Q38). Seul le cours portant sur la méthodologie de la recherche pose problème à cet égard : « *The lecturers for Research methods complained loudly and often that they had too many students to supervise. It was very difficult to arrange any meaningful supervision* » (Q38). Au niveau Master, cependant, le nombre restreint auquel nous avons fait référence, a pu être ressenti comme ayant un impact négatif sur l'apprentissage : « *avoir un professeur pour plus d'un module est plutôt ennuyeux et décourageant. Un enseignant pour deux modules est un peu trop et une charge trop lourde à ce niveau Masters* » (Q38).

Quant à la satisfaction des formés par rapport aux compétences, à l'engagement et à la prestation de l'équipe de formateurs, nous en proposons un aperçu récapitulatif dans le tableau ci-dessous :

Tableau 4 : Degré de satisfaction des étudiants de BA Honours à propos de l'équipe de formateurs (compétence, engagement et prestation)

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant
Théorie et pratique en didactique du FLE (Q42 à 45 et 60 à 63)	89%	11%	
Méthodologie de la recherche (Q39 et 57)	55%	22,5%	22,5%
Linguistique (Q40 et 58)	30%	40%	30%
Théorie de l'Apprentissage (Q41 et 59)	68,5%	31,5%	
Dissertation de recherche (Q46 et 64)	95%	5%	

Nous constatons que le degré de satisfaction est très élevé ou élevé pour le module de Théorie et pratique en didactique du FLE, la direction de la dissertation de recherche et le module de Théorie de l'apprentissage. Les pourcentages baissent pour les autres modules. Les principales raisons d'insatisfaction pour le module de Méthodologie de la recherche concernent les modalités d'évaluation : « *There were no rubrics or criteria for Research methods. There was no feedback on marking. The final mark was simply put on a board* » (Q47) ; ainsi que le manque de structure et de rigueur : « *C'était assez facile de se perdre d'une session à l'autre* » (Q65). Pour le cours de linguistique, par contre, l'insatisfaction porte sur la façon dont l'enseignant transmettait les connaissances : « *le contenu était très intéressant, mais l'enseignant ne communiquait pas facilement avec la classe (voix trop basse, ton monotone)* » (Q65). Le tableau ci-dessous fait état du même type de données au niveau Masters :

Tableau 5 : Degré de satisfaction des étudiants de Masters à propos de l'équipe de formateurs (compétence, engagement et prestation)

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant
Conception de cours en FOS (Q49 et 67)	100%		
Monde francophone-partie linguistique (Q50 et 68)	55,5%	33%	11,5%
Monde francophone-partie littérature (Q51 et 69)	22%	50%	28%
Conception, mise en œuvre et évaluation de formations d'enseignants de FLE (Q53 et 72)	93%	7%	
Apprentissage des langues et nouvelles technologies (Q 52 et 70)	69,5%	24%	6,5%
Didactique du FLE (Q48 et 66)	100%		
Perfectionnement linguistique (Q54 et 73)	94%	6%	
Dissertation de recherche (Q55 et 74)	83%	17%	

Nous constatons que le degré de satisfaction des répondants au sujet des compétences, de l'engagement et de la prestation des formateurs est très élevé pour les modules de Conception de cours en FOS, Conception, mise en œuvre

et évaluation de formations d'enseignants de FLE, pour les cours de Didactique du FLE et de Perfectionnement linguistique ainsi que pour la direction de la dissertation de recherche. Il semblerait que le module Apprentissage des langues et nouvelles technologies donne également satisfaction, mais que la transmission des connaissances pose problème : « Au niveau des TICE en anglais, l'on ne saurait indexer directement les compétences de l'enseignant, mais plutôt sa capacité à transmettre ses connaissances » (Q56). Les réactions sont plus mitigées pour le module Monde francophone : « Monde francophone, les deux parties n'avaient pas d'objectifs clairement énoncés, les contenus n'étaient exposés de façon stimulante » (Q74) ; et surtout pour la partie littérature où l'expertise des enseignants est en décalage avec les objectifs du programme : « *The lecturers' competencies would be more useful in a course pertaining to the study of French/Francophone literature, and not teaching French through literature* » (Q56). A la lumière de ce qui précède, nous constatons donc que le degré de satisfaction des étudiants de BA Honours et de Masters à propos de la compétence, de l'engagement et de la prestation de l'équipe de formateurs varie en fonction du module évalué.

La qualité de l'engagement des apprenants

Toujours dans un souci d'amélioration du déroulement de la formation TFFL, nous avons interrogé les étudiants sur la qualité de leur engagement. Cela a concerné principalement leur participation aux activités (C4 I1), la convivialité de l'atmosphère des cours (C4 I2) et leur assiduité (C4 I3). Le tableau ci-dessous synthétise les réponses des étudiants de BA Honours à ce sujet :

Tableau 6 : L'engagement des étudiants de BA Honours TFFL (participation, convivialité, assiduité)

	Satisfaisant	Insatisfaisant
Théorie et pratique en didactique du FLE (Q78 à 81, 96 à 99 et 114 à 117)	99%	1%
Méthodologie de la recherche (Q75, 93 et 111)	94%	6%
Linguistique (Q76, 94 et 112)	85%	15%
Théorie de l'Apprentissage (Q77, 95 et 113)	94%	6%
Dissertation de recherche (Q82, 100 et 118)	97%	3%

Il est clair, à la lumière de ce tableau, que les étudiants sont satisfaits de leur engagement. Un problème d'hétérogénéité des niveaux de langue se pose toutefois pour le module de Théorie et pratique en didactique du FLE : « *[the course] was run as well as possible by excellent lecturers but within the constraints of widely disparate abilities of students, from B1 to francophone students* » (Q101). Au niveau de la recherche, c'est l'anxiété des étudiants qui ressort : « En *Research Methods* et en *Dissertation*, les étudiants étaient très stressés, donc l'atmosphère de la classe en a souffert » (Q101). Cette angoisse peut être expliquée par le fait qu'il s'agit d'une première recherche qui doit être menée, qui plus est, en parallèle d'autres modules. Dans le cas du module Théorie de l'apprentissage, ce sont les effectifs qui freinent la participation active de certains étudiants et qui nuisent à la convivialité des cours : « Les

étudiants étaient nombreux dans cours de *Learning & Cognition* et je ne suis pas à l'aise pour prendre la parole dans ce cas » (Q83). En ce qui concerne la linguistique, l'engagement de certains étudiants était réduit par la complexité des contenus : « *The readings were often difficult* » (Q83). Cela est sans doute dû en partie au fait que le niveau de spécialisation des répondants n'était pas équivalent à celui des autres étudiants suivant le même cours et ayant déjà obtenu un premier diplôme universitaire en linguistique.

Passons maintenant au niveau Master avec le tableau ci-dessous :

Tableau 7 : L'engagement des étudiants de Master TFFL (participation, convivialité, assiduité)

	Très satisfaisant	Satisfaisant
Conception de cours en FOS (Q85, 103, 120)	100%	
Monde francophone-partie linguistique (Q86, 104, 121)	89%	11%
Monde francophone-partie littérature (Q87, 105, 122)	78%	22%
Conception, mise en œuvre et évaluation de formations d'enseignants de FLE (Q89, 107, 124)	100%	
Apprentissage des langues et nouvelles technologies (Q88, 106 et 123)	93%	7%
Didactique du FLE (Q84, 102 et 119)	100%	
Perfectionnement linguistique (Q90, 108 et 125)	100%	
Dissertation de recherche (Q91, 109 et 126)	96%	4%

Ce tableau montre que les répondants sont globalement satisfaits de leur engagement. Leurs commentaires ici concernent surtout le module Apprentissage des langues et nouvelles technologies et, plus encore, le module Monde francophone. Dans le premier cas, c'est le manque de maîtrise d'outils informatiques qui est en cause : « si je n'ai pas participé dans ce cours, c'était parce que [...] je ne suis pas forte en ce qui concerne les ordinateurs » (Q92). Dans le second, il semblerait que les modalités de dispense de cours aient nuit à l'engagement des étudiants: « le cours [était présenté] de manière quasi-magistrale, frisant par moment le monologue » (Q110).

L'adéquation des ressources matérielles

Nous avons examiné ensuite la qualité des ressources matérielles. Les étudiants ont été interrogés sur la quantité (C5 I1) et la qualité (C5 I2) des locaux, équipements et ressources pédagogiques, ainsi que sur la qualité de leur exploitation (C5 I3).

82 % des étudiants pensent que les ressources sont appropriées en nombre (Q129) et 94% pensent qu'elles le sont en qualité (Q130). Ils trouvent à l'université des ressources qui leur conviennent : « *The new language lab is a big improvement on the small classroom with the uncomfortable desks and temperamental projector that we used* » (Q130). Vula, la plateforme de l'Université, sur laquelle ils ont été spécifiquement interrogés, leur a offert un environnement

d'apprentissage favorable : « *I generally found Vula very useful in allowing quick and easy communication between lecturers and my classmates, as well as in providing a central work-station and centre of resources off-campus* » (Q132). Certains étudiants, toutefois, ont souffert de ne pas avoir d'ordinateurs et de moyens de transports personnels, outils précieux en effet pour travailler en dehors des heures d'ouverture des services universitaires dans une ville où les transports en commun peuvent être peu fiables.

L'efficacité de la gestion du programme

Il nous a également semblé important de prendre en compte l'efficacité de la gestion du programme. A ce sujet, tous les étudiants interrogés trouvent que les responsabilités des acteurs du programme sont clairement définies et pleinement opérationnelles (C6 I1 - Q133). Ils confirment que la description du programme est expliquée et distribuée (C6 I2 - Q134) et déclarent que cela leur est d'une grande utilité dans leur apprentissage : « [Cela] m'a aidé à planifier mes études » (Q134). Quant à l'emploi du temps (C6 I3), 100% des étudiants l'ont reçu (Q135) et 94% considèrent qu'il est organisé de façon satisfaisante (Q136). Les 6% restant soulignent la charge de travail considérable que représente la formation. En ce qui concerne les délais d'attribution des notes et des diplômes (C6 I4 et I5), 93,5% les considèrent acceptables (Q 137 et 138). 94% des étudiants, enfin, disent avoir évalué la formation (C6 I6 - Q139). Le degré de satisfaction des étudiants nous permet ainsi de conclure que la gestion du programme est perçue comme étant efficace.

3.3. Les effets de la formation : Dans la dernière étape de notre évaluation, nous avons examiné les effets de la formation et plus particulièrement l'efficacité du programme. Notre référentiel comporte cinq critères à ce sujet mais nous avons choisi de ne présenter ici que trois d'entre eux et de réserver les deux autres pour des recherches ultérieures.

Nous nous sommes demandé, tout d'abord, si, à l'issue de la formation, les étudiants avaient acquis une compétence professionnelle dans le domaine du FLE (C7 I1). Ces derniers, sans exception, confirment que c'est effectivement le cas (Q140) et aucun répondant n'a prononcé le désir d'acquérir d'autres compétences que celles abordées au cours de la formation (Q142). A partir des commentaires réalisés par les étudiants (Q141), le référentiel ci-dessous liste les compétences qu'ils jugent avoir acquis :

Savoirs :

- connaître les méthodologies d'enseignement
- comprendre le fonctionnement de la dynamique dans une classe
- comprendre la problématique de la motivation
- comprendre les étapes d'une unité didactique
- connaître les différents types d'évaluation

Savoir-faire :

- Faire une analyse des besoins de formation en FLE
- Identifier les objectifs d'une formation

- Mettre en place des programmes d'enseignement en FLE et FOS
- Préparer un cours de FLE
- Incorporer des supports audio et vidéo
- Choisir et adapter du matériel pédagogique
- Introduire la littérature dans un cours de FLE
- Dispenser un cours de FLE en présentiel et à distance
- Atteindre des objectifs d'apprentissage
- Evaluer les apprentissages
- Evaluer une formation
- Mettre en place des programmes de formation initiale ou continue d'enseignants de FLE

Savoir-être :

- Faire preuve de confiance en soi
- Se positionner en tant que guide face à l'apprenant
- Faire face à différents publics
- Faire preuve de professionnalisme

Savoir- devenir :

- Se documenter
- S'évaluer

Nous constatons donc que les étudiants déclarent avoir acquis de nombreuses compétences et que celles-ci correspondent bien à celles visées par la formation présentées plus haut. Toutefois, en plus du référentiel ci-dessus, les étudiants évoquent d'autres compétences comme partiellement acquises. Il s'agit de la création de matériel pédagogique : « Je ne suis pas très à l'aise face à la mise en place d'un cours de FLE (si je n'ai pas de méthode toute faite, comme *Alter ego* par exemple) » (Q141) ; ainsi que du manque de mise en pratique des acquis théoriques : « *As I have mentioned before, I think that the practical side (stage pratique) could have been longer in order to consolidate the theory that we learned* » (Q141). Nous avons ensuite cherché à savoir si les formés avaient pu trouver un travail dans le domaine du FLE (C7 I2 - Q143 et 144). Parmi les 18 répondants, 15 travaillent actuellement ; sur les 3 restants, 1 est en cours de validation du Master TFFL à UCT, 1 prépare un Master en Sciences de l'Education également à UCT et 1 prépare son Master en français à l'Université du Kwazulu-Natal. Sur les 15 qui ont trouvé du travail, 14 exercent leur fonction dans le domaine du FLE : 12 enseignent le FLE, 1 enseigne le FLE et le portugais et 1 est inspecteur des écoles pour le français et l'anglais. La quinzième personne est devenue assistante de maternelle. Le tableau ci-dessous récapitule les institutions et le pays dans lesquels exercent les 14 répondants mentionnés ci-dessus ainsi que le type d'emploi pour lequel ils ont été embauchés :

Tableau 8 : Institutions et pays dans lesquels exercent les diplômés titulaires d'un BA Honours ou d'un Master ainsi que le type d'emploi pour lequel ils ont été embauchés

	Institution	Pays	Type de contrat
Etudiants titulaires d'un BA Honours			
Répondant 1	Ecole primaire privée	Afrique du Sud	CDI
Répondant 2	Alliance française du Cap	Afrique du Sud	Vacataire
Répondant 3	Ecole secondaire privée	Zimbabwe	CDI
Répondant 4	A son propre compte	Ile Maurice	n/a
Répondant 5	Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Technologies	Malawi	CDI
Répondant 6	Ecole secondaire publique	Lesotho	En attente de contrat
Etudiants titulaires d'un Master			
Répondant 7	Ecole secondaire privée	Afrique du Sud	CDI
Répondant 8	Alliance française du Cap et Université du Cap	Afrique du Sud	Vacataire
Répondant 9	Université Limkokweng	Lesotho	CDD
Répondant 10	Université du Cap	Afrique du Sud	CDI
Répondant 11	Université du Cap	Afrique du Sud	Vacataire
Répondant 12	Université Africa	Zimbabwe	CDI
Répondant 13	Université Africa	Zimbabwe	Vacataire - en attente d'un CDI
Répondant 14	Alliance française du Cap et Université du Cap	Afrique du Sud	Vacataire

Nous constatons une certaine variété dans les institutions qui recrutent les formés. La moitié d'entre eux travaillent dans une université, ce qui indiquerait que certaines universités de la région apprécient la qualité de la formation TFFL. Nous voyons également que la formation répond au besoin exprimé en amont par l'AFC puisque 3 des formés résidant en Afrique du Sud y travaillent. Sur les quatre formés qui ont été recrutés par des écoles primaires ou secondaires, trois travaillent dans des institutions privées et le seul répondant travaillant dans une école publique est en attente de contrat. Cela pourrait confirmer la constatation faite plus haut que la formation, à elle seule, ne permet pas d'enseigner dans les écoles publiques. Il est intéressant, toutefois, de remarquer que la formation est reconnue par le Ministère de l'Éducation du Malawi pour lequel exerce l'un des formés. Le domaine du FLE étant connu pour la précarité de ses emplois, il est important de noter que près de la moitié des formés ont été embauchés en contrat à durée indéterminée (CDI), un autre en contrat à durée déterminée (CDD) et que ceux qui restent sont, soit vacataires, soit en attente de contrat. Nous remarquons finalement une diversité dans les pays d'exercice. Sur les 14 répondants travaillant dans le domaine du FLE, la moitié exercent en Afrique du Sud, 3 au Zimbabwe, 2 au Lesotho, 1 au Malawi et 1 à l'île Maurice. Il est donc évident que la formation TFFL répond aux besoins régionaux indiqués précédemment dans cet article.

La dernière étape de notre démarche a été de nous demander si les étudiants seraient motivés à travailler à long terme dans le domaine du FLE (C7 I5). La lecture des commentaires faits à ce sujet révèle qu'il existe une large gamme de projets professionnels dans ce domaine. Parmi ceux-ci figurent, non seulement le désir de continuer d'exercer en tant qu'enseignant de FLE à divers niveaux, mais aussi celui de faire de la recherche, d'ouvrir une école de langue et de promouvoir l'enseignement/apprentissage des langues dans la sous-région (Q153).

4. Perspectives

Après avoir analysé les réponses aux questionnaires, il nous reste maintenant à en synthétiser les forces et faiblesses afin de dégager des actions en vue d'une amélioration de la qualité. Il ressort de l'analyse menée que la principale force de la formation, selon les étudiants, se situe au niveau de son efficacité. Même si les étudiants désirent approfondir leur compétence dans le domaine de la création de matériel pédagogique et leur pratique du métier, ils déclarent avoir acquis bon nombre de compétences liées à la profession d'enseignant de FLE. Elle leur permet également de s'insérer dans le monde professionnel : tous ceux désirant travailler, ont trouvé un emploi, dont 93% dans le domaine du FLE. Le déroulement de la formation est également jugé de bonne qualité. La gestion de la formation est perçue comme satisfaisante.

Quant à leur engagement, les apprenants en sont satisfaits. Ils soulignent toutefois, au niveau du BA Honours, un problème de disparité linguistique au sein du groupe classe et, au niveau du Master, un manque de maîtrise de l'outil informatique et des modalités de dispense parfois peu favorables à leur participation. En ce qui concerne les ressources mises à disposition par l'université, les étudiants les considèrent comme étant de qualité même s'ils n'arrivent pas toujours à en profiter pleinement. Pour ce qui est de l'équipe de formateurs, elle n'est pas toujours jugée d'une qualité optimale, puisque, pour certains modules, la structure des cours, la transmission des savoirs et les modalités d'évaluation sont indexées.

La conception de la formation, enfin, est jugée d'une certaine qualité. Au niveau de sa pertinence, elle ne tiendrait pas suffisamment compte des systèmes éducatifs locaux, elle ne permettrait pas toujours d'enseigner dans des établissements publics, elle ne proposerait pas assez d'heures de pratique. Les étudiants rencontrent parfois des difficultés à percevoir la cohérence entre certains modules ainsi qu'entre les finalités/objectifs de la formation et certains modules.

Si certains problèmes, tels que les modalités de dispense des cours au niveau Master, ont déjà été résolus par la mise en ligne de la formation, d'autres restent à résoudre. Nous proposons donc, dans ce qui suit, cinq actions qui permettraient d'envisager d'améliorer la formation en prenant en compte ces faiblesses telles qu'elles sont mises en avant par les étudiants.

Il s'agira, tout d'abord, de mieux préparer les étudiants à leur rentrée. Pour cela, seront insérées des informations pratiques (au sujet des logements à proximité du campus, du transport universitaire et de l'importance de la maîtrise de l'outil informatique) dans la lettre d'admission. Il sera également prévu une semaine de pré-rentrée pendant laquelle seront organisés, d'une part, une réunion pour passer en revue avec les inscrits une version du guide de l'étudiant contenant des informations sur les ressources disponibles à l'université et à l'AFC et, d'autre part, des cours élémentaires en informatique.

Il sera question ensuite de mieux expliciter le lien entre les finalités/objectifs de la formation et chacun des modules. Au niveau BA Honours, il s'agira, tout d'abord, de mettre en place un accompagnement au module de Linguistique qui commencera dès la pré-rentrée avec la distribution des contenus de cours. Celui-ci se prolongera tout au long du semestre par la rédaction d'un journal de bord faisant le lien entre ces contenus et l'enseignement du FLE qui sera évalué en fin de parcours. Il s'agira ensuite d'intégrer l'Apprentissage d'une langue nouvelle au module Théories de l'apprentissage pour mieux lier théorie et pratique dans ce domaine. Cela sera précisé dans le programme de la formation et pris en compte dans les modalités d'évaluation.

Dans un troisième temps, nous chercherons à diversifier et multiplier les occasions de pratique de l'enseignement du FLE. Au niveau BA Honours, le stage de pratique guidée de 36h à l'AFC sera maintenu et seront organisés, en parallèle, des stages obligatoires mais non suivis à hauteur de 75 heures. Ils pourront avoir lieu dans des établissements secondaires ou d'autres organismes en fonction des centres d'intérêt des étudiants. Par ailleurs, afin de mieux préparer les étudiants au manque de ressources auquel ils pourront être confrontés dans leur pratique professionnelle, l'évaluation du stage pratique à l'AFC sera légèrement modifié : les étudiants seront évalués sur la création et l'exploitation de leur propre matériel pédagogique à partir de ressources minimales. Au niveau Master, sera exigée une expérience pratique préalable d'un minimum de 110 heures.

Nous nous proposons également de mieux préparer les étudiants à la recherche en explicitant d'abord l'utilité pour le professeur de FLE. Au niveau de la première année de formation, le module de Méthodologie de la recherche du premier semestre trouvera une application directe dans le travail de recherche du deuxième semestre. Tout au long de la formation, le cours de Perfectionnement linguistique viendra en appui de la dissertation de recherche en se réorientant vers un cours de français sur objectif universitaire.

Notre dernière proposition concerne les perspectives d'emploi des formés. Afin d'élargir leur opportunités professionnelles, nous prendrons contact avec le Département des Sciences de l'Éducation de UCT. Il sera question de voir les possibilités d'intégration du programme TFFL dans leur diplôme de professeurs du secondaire. Celui-ci étant requis par le Ministère de l'Éducation nationale pour enseigner dans les écoles publiques en Afrique du Sud, un tel accord assurerait que ceux de nos formés qui le souhaitent, puissent intégrer ces écoles.

Conclusion

Dans cet article, nous avons procédé à l'évaluation de la formation TFFL dispensée à l'Université du Cap. Après avoir présenté la formation, nous avons explicité la méthodologie d'évaluation et, à partir des données récoltées, nous avons analysé ses forces et faiblesses, puis dégagé des actions pour son amélioration. Même si cette évaluation est détaillée, elle n'est pas pour autant exhaustive. Nous nous rendons compte qu'il aurait été utile également d'examiner plus en profondeur la cohérence intra-objet en se demandant si les éléments qui composent les modules sont intrinsèquement cohérents (claire définition de la méthodologie ; richesse, aspect stimulant et bonne structure des contenus ; variété et aspect motivant des activités ; diversité, justesse et utilité des évaluations). Nous tenons aussi à préciser que certains critères n'ont pas été analysés dans leur intégralité, notamment en ce qui concerne la motivation des formés à approfondir leur compétence au terme de la formation. Cela pourra faire l'objet d'une recherche ultérieure. Il est important de noter, enfin, que cette recherche se limite à la perception des formés et qu'il faudra mener d'autres recherches pour la mettre en perspective.

Notes

¹ La recherche présentée dans cet article a également fait l'objet d'une présentation à la 11^e rencontre internationale des centres universitaires de langues - Forum international Héraclès le 25 mai 2011.

² Pour les modalités de travail ainsi que les ressources et les partenariats sur lesquels s'appuie la formation, voir Everson (2010).

³ Ce référentiel a été réalisé avec la collaboration d'Adélaïde Héliot, stagiaire MAE 2011 et est disponible sur le site de la section de français de UCT à l'adresse suivante : <http://www.french.uct.ac.za/?page=resources>

⁴ Tout comme le référentiel, ce questionnaire a été réalisé avec la collaboration d'Adélaïde Héliot, stagiaire MAE 2011 et est disponible sur le site de la section de français de UCT à l'adresse suivante : <http://www.french.uct.ac.za/?page=resources>

⁵ Parmi les 25 étudiants ayant suivi la formation entre 2008 et 2010, l'un est décédé, et les trois autres n'ont pas obtenu leur diplôme par manque d'assiduité. Les questionnaires ne leur ont donc pas été proposés.

Bibliographie

Centre d'études pour la direction du personnel (CEDIP). Non daté. Fiche technique n° 4 : Evaluer une action de formation. (http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/fichetech4-a3_cle02eee7.pdf ; accédé le 17 mai 2011).

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC). 1994. *L'évaluation des programmes d'études*. Québec (<http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/ORIENTATION-DOC/ProgrammesCadre.pdf> ; accédé le 17 mai 2011).

De Ketele, Jean-Marie. 1989. *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck (Ed. 2003).

Delena-le Roux, Sophie. 2006. *Evaluation d'un programme en français du commerce maritime*. Mémoire de Master 2 en Sciences du langage : Métiers du FLE. Centre de Linguistique appliquée, Université de Franche-Comté, Besançon (<http://mediac.la.univ-fcomte.fr/ListRecord.htm?list=table&table=3&field=21%3B31%3B131%3B141%3B151%3B9990&what=delena> ; accédé le 17 mai 2011).

Everson, Vanessa. 2010. « Postgraduate studies in Teaching French as a Foreign Language at UCT: an innovative response to an emerging francophonie ? ». *French Studies in Southern Africa*, Numéro spécial, 40 : 171-192.

Le Ninan, Claude. 2004. *Expertise de programme*. Cours de Master 2 Sciences du Langage : Métiers du FLE. Centre de Linguistique appliquée, Université de Franche-Comté, Besançon.

The W. Edwards Deming Institute. Extrait du chapitre 2 de Deming, W. Edward. 1986. *Out of the crisis*. USA: MIT Press (<http://deming.org/index.cfm?content=66> ; accédé le 17 mai 2011).

Université du Cap (UCT). Mission statement. (<http://www.uct.ac.za/about/intro> ; accédé le 17 mai 2011).