

*Un programme proposé basé sur l'apprentissage réflexif pour développer quelques compétences de l'enseignement chez les futurs enseignants de F.L.E.*

**Dr. Héba Atia Ali Salem**

*Maître de conférences de Curricula*

*et de Méthodologie de F.L.E.*

*Faculté de Pédagogie*

*Université de Mansourah*

## **Résumé de la recherche**

**C**ette recherche avait pour but de mesurer l'efficacité d'un programme proposé basé sur l'apprentissage réflexif au développement de quelques compétences de l'enseignement. Afin d'atteindre ce but, la chercheuse a élaboré cinq outils: un questionnaire des compétences de l'enseignement nécessaires aux étudiants de l'échantillon de la recherche, une rubrique de la performance d'enseignement, une rubrique du portfolio de l'étudiant, un test des compétences de l'enseignement et un programme proposé. L'échantillon était composé d'un groupe expérimental au nombre de 66 étudiants à la troisième année, section de français, faculté de pédagogie, université de Mansourah, qui a appris selon les activités de l'apprentissage réflexif. Les résultats ont abouti à l'efficacité du programme proposé au développement de quelques compétences de l'enseignement chez les étudiants de l'échantillon de la recherche.

## **Introduction**

L'enseignement est un métier sublime qui occupe une place de plus en plus remarquable parmi les autres métiers dans la société. Il vise non seulement à

transmettre et à faire acquérir les connaissances, le savoir- faire et le savoir- être aux apprenants, mais aussi à favoriser leur formation et leur réussite. Il encourage les apprenants à établir des liens entre les savoirs antérieurs et nouvelles. Il promeut également leur participation, leur responsabilité du processus d'apprentissage, leur confiance en soi et leur personnalité.

En outre, il aide à comprendre, à respecter les différences individuelles et à développer l'intelligence, la découverte et la créativité chez les apprenants. Il les incite aussi à réutiliser et à appliquer ce qu'ils apprennent. D'ici, vient la grandeur du rôle de l'enseignant et la nécessité de sa performance professionnelle de l'enseignement.

## **I. Position du problème**

En dépit de l'importance des compétences de l'enseignement et leur rôle vital à la formation professionnelle des enseignants et des futurs enseignants, elles ne prennent pas le soin suffisant d'études et de recherches faites dans le domaine de l'enseignement de la langue française en comparaison de compétences linguistiques, malgré qu'il y a une faiblesse au niveau des étudiants/ enseignants à la faculté de pédagogie aux compétences de l'enseignement.

La chercheuse s'est assurée de ce problème comme suit :

1. Elle a fait des rencontres avec quelques enseignants et inspecteurs du français pendant le stage pratique. Ils ont confirmé le manque des compétences de l'enseignement nécessaires chez les étudiants/enseignants à la faculté de pédagogie.
2. Elle a observé le côté cognitif et pratique de l'enseignement chez les étudiants/enseignants pendant son enseignement des cours. De plus, elle a assisté à certains cours pendant le stage pratique avec eux où elle a observé que :
  - a. Plusieurs étudiants ne maîtrisent pas les compétences nécessaires à la performance de l'enseignement.
  - b. Plusieurs étudiants ne donnent pas le soin aux cahiers de préparation des leçons et ne respectent pas les règles essentielles de préparation de la leçon.
3. La chercheuse a appliqué un test exploratif à 32 étudiants de la troisième année à la faculté de pédagogie, université de Mansourah, pour vérifier leur niveau dans les compétences de l'enseignement. Les indices des résultats ont démontré que :
  - a. La fréquence de la compétence (la planification) est 41 %.
  - b. La fréquence de la compétence (l'exécution) est 39 %.
  - c. La fréquence de la compétence (l'intégration) est 38 %.

- d. La fréquence de la compétence (la gestion) est 45 %.
- e. La fréquence de la compétence (la communication) est 47 %.
- f. La fréquence de la compétence (l'évaluation) est 43 %.

Ceci montre une faiblesse dans les compétences de l'enseignement chez ces étudiants, ce qui exige une étude expérimentale approfondie pour y développer.

Par conséquent, on devrait avoir recours à des stratégies et à des méthodes d'apprentissage qui contribuent au développement des compétences de l'enseignement, qui donnent un rôle positif à l'apprenant, qui donnent le soin à sa personnalité, à ses besoins, à ses intérêts et à ses aptitudes pendant le processus d'apprentissage et qui lui donnent la chance de l'échange de ses idées et de ses connaissances différentes avec ses camarades. L'apprentissage réflexif est l'une de ces stratégies qui convient à cet environnement.

Dans ce contexte, Pallascio & Lafortune (2000) assurent que l'apprentissage réflexif rend l'apprenant actif sur le plan cognitif de sorte qu'il puisse construire son savoir, seul ou avec l'aide de ses pairs. Les activités de l'apprentissage réflexif lui permettent de réfléchir et de traiter les notions étudiées afin de mieux les comprendre et les appliquer. De plus, cette approche réflexive joue un rôle très important à la formation du futur enseignant parce qu'elle constitue la base des décisions, de la planification et de l'action dans la

classe. Elle suppose aussi l'aptitude à auto-apprendre, à s'auto-évaluer et à apprendre à enseigner.

## **II. Problématique de la recherche**

La problématique de la recherche réside dans la faiblesse du niveau des étudiants de la troisième année à la faculté de pédagogie en ce qui concerne les compétences de l'enseignement. Cette faiblesse revient à l'absence de stratégies d'enseignement adéquates au développement des compétences de l'enseignement chez ces étudiants. Ainsi, la présente recherche vise à répondre aux questions suivantes :

1. Quelles sont les compétences de l'enseignement nécessaires aux étudiants de l'échantillon de la recherche ?
2. Jusqu'à quel niveau les étudiants de l'échantillon de la recherche maîtrisent-ils ces compétences?
3. Quelle est l'efficacité du programme proposé basé sur l'apprentissage réflexif au développement de ces compétences chez les étudiants de l'échantillon de la recherche ?

## **III. Objectifs de la recherche**

Dans cette recherche, nous tentons de :

1. Déterminer les compétences de l'enseignement nécessaires aux étudiants de la troisième année à la faculté de pédagogie.
2. Mesurer l'efficacité du programme proposé basé sur l'apprentissage réflexif au développement de quelques compétences de l'enseignement chez les étudiants de l'échantillon de la recherche.

#### **IV. Importance de la recherche**

La recherche actuelle essaie de :

1. Développer quelques compétences de l'enseignement chez les étudiants/enseignants à travers le programme proposé basé sur l'apprentissage réflexif.
2. Attirer l'attention des chercheurs sur la nécessité de s'intéresser aux compétences de l'enseignement au cycle universitaire et aux autres cycles.
3. Solliciter l'attention des spécialistes sur l'importance de l'emploi de l'apprentissage réflexif dans l'enseignement / apprentissage du français.
4. Attirer l'attention des spécialistes sur l'importance du soin de la formation professionnelle des futurs enseignants.
5. Encourager les chercheurs à faire d'autres études et recherches nouvelles visant à mesurer l'effet de l'emploi de l'apprentissage réflexif sur le développement d'autres compétences en français.

#### **V. Hypothèses de la recherche**

1. Il y a des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental au pré/post test des compétences de l'enseignement en faveur du post- test.
2. Il y a des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental à la pré/post application de la rubrique de la performance d'enseignement en faveur de la post- application.

3. Il y a des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental à la rubrique du portfolio de l'étudiant et au niveau supposé de maîtrise (70%) en faveur de la rubrique du portfolio.
4. Il y a une efficacité du programme proposé basé sur l'apprentissage réflexif au développement de quelques compétences de l'enseignement chez les étudiants de l'échantillon de la recherche.

## **VI. Limites de la recherche**

La recherche se limite à :

- Un échantillon d'étudiants au nombre de 66 de la troisième année, section de français, Faculté de Pédagogie, Université de Mansourah.

## **VII. Outils de la recherche**

Afin d'atteindre les objectifs de cette recherche, la chercheuse a élaboré les outils suivants :

1. Un questionnaire des compétences de l'enseignement nécessaires aux étudiants de l'échantillon de la recherche.
2. Une grille d'évaluation critériée (rubrique) de la performance d'enseignement.
3. Une grille d'évaluation critériée (rubrique) du portfolio de l'étudiant.
4. Un test des compétences de l'enseignement.
5. Un programme proposé basé sur l'apprentissage réflexif en vue de développer quelques compétences de l'enseignement.

## **VIII. Curricula de la recherche**

La chercheuse adopte deux curricula :

**1- Le curriculum descriptif** : en ce qui concerne le cadre théorique de la recherche (l'apprentissage réflexif et les compétences de l'enseignement).

**2- Le curriculum expérimental** : en ce qui concerne l'étude expérimentale et l'application d'une rubrique de la performance d'enseignement, d'une autre du portfolio de l'étudiant et d'un test afin de mesurer l'efficacité du programme proposé basé sur l'apprentissage réflexif au développement de quelques compétences de l'enseignement chez les futurs enseignants.

## **IX. Démarches de la recherche**

**1- Pour répondre à la première question, nous procédons comme suit :**

1. Passer en revue les recherches et les études antérieures concernant les compétences de l'enseignement pour en tirer profit à l'élaboration du questionnaire des compétences de l'enseignement.
2. Élaborer un questionnaire des compétences de l'enseignement pour les étudiants de la troisième année à la faculté de pédagogie.
3. Présenter ce questionnaire au jury afin de déterminer les compétences les plus nécessaires et convenables aux étudiants de l'échantillon de la recherche.



## **2- Pour répondre à la deuxième question, nous procédons comme suit:**

1. Élaborer une rubrique de la performance d'enseignement et une autre du portfolio de l'étudiant et un test pour détecter jusqu'à quel niveau les étudiants/ enseignants maîtrisent les compétences de l'enseignement.
2. Présenter ces trois outils aux membres du jury pour déterminer leur validité.

## **3- Pour répondre à la troisième question, nous procédons comme suit:**

1. Préparer un programme proposé basé sur l'apprentissage réflexif.
2. Présenter ce programme proposé aux membres du jury afin de déterminer sa validité.
3. Choisir l'échantillon de la recherche (un groupe expérimental).
4. Pré - appliquer les outils sur l'échantillon de la recherche.
5. Enseigner le programme proposé au groupe expérimental selon les activités d'apprentissage réflexif.
6. Post - appliquer les outils sur l'échantillon de la recherche.
7. Analyser les résultats en employant les méthodes statistiques convenables.
8. Discuter et interpréter les résultats.
9. Proposer des recommandations et des suggestions.

10. Présenter un résumé de la recherche en langue française.

## **X. Terminologie de la recherche**

### **L'apprentissage réflexif**

Schön (2002) définit l'apprentissage réflexif comme "Amener l'apprenant à prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage et de sa progression tout au long de son parcours pédagogique. L'apprentissage réflexif est en gros réfléchir pour apprendre à apprendre."

Kelchtermans (2008) définit l'apprentissage réflexif comme "le discernement et les connaissances de l'enseignant qui lui permettent de lire, d'interpréter et de percevoir une situation d'enseignement dans ses aspects différents et la compétence d'agir ou de réagir efficacement dans de telles situations."

### **- Définition opérationnelle**

La chercheuse définit l'apprentissage réflexif comme une activité d'apprentissage qui permet à l'enseignant ou au futur enseignant à travers ses expériences personnelles, ses valeurs, ses croyances et ses connaissances antérieures et nouvelles de réfléchir à son développement cognitif et professionnel et à sa pratique de l'enseignement.

### **- Les compétences de l'enseignement**

Bosman (2000) définit les compétences de l'enseignement comme "Un habitus, autrement dit un système de schèmes d'action, la meilleure manière d'y

former serait alors de mettre l'enseignant dans des situations où règnent les contraintes objectives du métier, de façon à ce qu'il trouve par essais et erreurs les schèmes de comportements qui conviennent."

Coupremanne (2003) "La mobilisation de ressources cognitives, affectives et motrices d'un enseignant pour faire face efficacement à des familles de situations professionnelles."

### **- Définition opérationnelle**

La chercheuse définit les compétences de l'enseignement comme un ensemble organisé d'acquisitions cognitives et pratiques et d'attitudes que l'enseignant ou le futur enseignant doit maîtriser et par lesquelles on peut vérifier sa performance et sa formation professionnelles à la situation d'enseignement / apprentissage.

### **Cadre théorique de la recherche**

L'enseignement est un moyen par lequel l'enseignant peut transmettre des connaissances, des idées et des valeurs en permettant aux apprenants d'échanger, de mieux se connaître, de se comprendre et d'avancer ensemble. En conséquence, le bon enseignant doit maîtriser les compétences essentielles de l'enseignement afin d'atteindre les objectifs visés d'apprentissage.

Dans ce contexte, Bosman (2000) assure que les compétences de l'enseignement comportent nécessairement des façons d'être, de faire, fortement intériorisées que l'enseignant met en œuvre sans avoir à délibérer.

Ces façons subissent l'effet de contraintes matérielles, relationnelles, etc. De plus, il y a cinq caractéristiques des compétences de l'enseignement:

- a. Elles se fondent sur un ensemble de ressources que l'enseignant sait mobiliser dans un contexte d'activité professionnelle.
- b. Elles se manifestent par une action professionnelle réussie, efficace, efficiente et récurrente.
- c. Elles se situent sur un continuum qui va du simple au complexe.
- d. Elles sont liées à une pratique intentionnelle.
- e. Elles constituent un projet, une finalité qui dépasse le temps de la formation initiale.

Alors, les compétences de l'enseignement jouent un rôle très important à la performance et à la formation des enseignants, d'autant plus les futurs enseignants. Par suite, il est nécessaire d'utiliser des stratégies d'apprentissage qui contribuent à leur acquisition.

L'apprentissage réflexif, l'une de ces stratégies, traverse nombre de courants théoriques des sciences humaines et sociales. Il apparaît comme un concept fondamental de la sociologie de l'action. Depuis les travaux de Schön à la fin des années 1980, ce concept est perçu comme une des voies du développement professionnel des enseignants, qu'ils soient étudiants / enseignants (preservice teacher) ou déjà praticiens (in-service teacher).

Dans son sens large, ce concept comprend non seulement les aspects techniques de la connaissance et de la compétence dans l'enseignement, mais prend également en considération les aspects moraux, politiques et affectifs. Il prend aussi en compte non seulement des changements du comportement d'enseignement, mais surtout le changement des idées, des concepts et des représentations dans l'esprit des enseignants. (Legendre, 2004)

Dans ce cadre, l'étude de Colomer, Pallisera & Fullana (2010) a assuré l'importance de l'apprentissage réflexif avec ses aspects : la connaissance et la réflexion de soi, le lien entre l'expérience et la connaissance et la régulation du processus d'apprentissage au développement de performance des étudiants / enseignants.

De plus, les études de Cucos, Diac & Ghiasau (2006) et de Bubnys & Žydžiūnaitė (2010) ont affirmé l'importance de l'application de l'apprentissage réflexif au cycle universitaire car il contribue à faire acquérir aux étudiants / enseignants des expériences à l'enseignement et au succès à leur vie pratique.

### **Qu'est-ce qu'une pratique réflexive en enseignement?**

C'est une pratique qui est à la recherche d'une continuité par la réflexion incessante sur les actions posées. La pratique réflexive s'amorce par l'expérience d'une situation d'enseignement : même dans sa forme la plus immédiate, cette expérience s'accompagne d'un savoir-dans-l'action intuitif, tacite, instinctif, engrammé

et appuyé sur des préstructures qui guident l'action et qui déterminent la réaction première à la situation rencontrée. L'action est toujours le creuset de cette pratique réflexive. De plus, celle – ci comporte trois niveaux :

- a. **La réflexion-dans-l'action** qui n'a pas nécessairement du médium des mots et qui permet des ajustements dans l'action sans en interrompre le déroulement.
- b. **La réflexion-sur-l'action** s'exerce de deux façons : elle peut être un effort pour découvrir les significations que l'on s'est formées dans l'action, cela exige de revoir mentalement le déroulement de l'action et de tenter de retracer la réflexion-dans-l'action qui s'y est opérée. L'autre type de réflexion-sur-l'action est celui de la conversation réflexive avec la situation qui permet de construire du sens à partir de l'ensemble des matériaux qu'offre l'expérience d'intervention (incluant donc à la fois l'agent, le sujet et l'objet de la situation d'enseignement / apprentissage).
- c. **La réflexion sur les systèmes** qui pilotent les actions (c'est l'aptitude à reconsidérer, à repenser et à reconstruire mentalement ses expériences et ses actions d'une manière réfléchie et plus ou moins systématique). (Lang, 2014)

Dans ce cadre, l'étude d'Overton & Cooper (2011) a assuré que la réflexion est nécessaire au développement de performance de l'enseignant et ses compétences de l'enseignement. De plus, elle aide à

faire sa pratique de l'enseignement plus effective. Cette pratique résulte d'une interaction complexe de quelques facteurs essentiels :

1. **Réflexion de l'enseignant**: un triple processus qui comporte l'expérience directe, l'analyse des croyances et des valeurs et une action résultante de cette analyse.
2. **Amitiés de l'enseignement**: consistent en les obligations et les amitiés de l'enseignant avec ses apprenants.
3. **Modèles de l'enseignement**: représentent le niveau le plus général de l'enseignement.
4. **Compétences et stratégies de l'enseignement** : **stratégies** sont les outils convenables à l'enseignement et à l'apprentissage que l'enseignant a recours et **compétences** sont les moyens par lesquels l'enseignant peut choisir et utiliser ces outils afin de réaliser un enseignement efficace.
5. **Contexte de l'enseignement** : une mixture d'aspects qui contient le lieu de l'enseignement, les objectifs et les résultats visés de chaque session, de plus, la nature des apprenants, leur niveau et leurs styles d'apprentissage.

Ces composantes sont dépendantes et reliées les unes aux autres et travaillent ensemble afin de favoriser un apprentissage et un enseignement efficace qui atteint les objectifs visés de l'apprentissage.

De plus, ces composantes présentent une partie essentielle de la réflexion de l'enseignant. Celui-ci doit réfléchir à toutes ces composantes pendant qu'il planifie, pratique et évalue l'enseignement. Le schéma suivant illustre la relation entre ces composantes:



**Schéma No.1**  
*Composantes de la pratique d'enseignement*

## **Comment caractériser les approches réflexives en enseignement ?**

Les principaux attributs du concept de pratique réflexive en enseignement peuvent se résumer comme suit:

1. La pratique réflexive consiste en l'analyse de l'expérience de l'enseignant d'enseignement passée, présente, future et conditionnelle. Elle s'accompagne d'une démarche de structuration et de transformation de ses perceptions et de son savoir, elle vise à l'émergence ou à l'explicitation d'un savoir tacite.



2. La pratique réflexive nécessite l'application d'une pensée rationnelle à l'enseignement (rationalité instrumentale et rationalité par rapport à des valeurs éducatives).
3. La pratique réflexive est une démarche qui fait appel à la conscience et à la prise en charge du développement professionnel de l'enseignant ou du futur enseignant. (Perrenoud, 2004)

Dans ce contexte, l'étude d'Altet (2000) a assuré que la pratique réflexive constitue une des médiations inter-psychiques fondamentales de l'appropriation des savoirs professionnels et du développement cognitif des futurs enseignants.

Par ailleurs, l'étude de Pimet (2003) a affirmé que la formation initiale des enseignants et la professionnalisation du métier prennent réellement en charge la construction d'une posture réflexive. Par conséquent, il est nécessaire d'orienter la formation vers la pratique réflexive.

### **Pourquoi la réflexion est-elle si importante pour l'enseignement ?**

La réflexion est un outil puissant pour réussir à saisir et à gérer les complexités de la classe. Elle complète l'utilisation des instruments didactiques et techniques spécifiques (par exemple, les tests ou les instruments qui permettent de clarifier la dynamique de groupe) pour obtenir un retour sur l'apprentissage des élèves et l'efficacité de l'enseignement, ou encore sur les liens sociaux dans le groupe classe ainsi que la

délibération réfléchi sur les décisions appropriées que l'enseignant doit prendre.

D'ailleurs, la réflexion sur l'enseignement ne saurait être considérée comme un but en soi, elle pourrait même servir à consolider certaines croyances préexistantes à la formation plutôt qu'à construire des savoirs professionnels au service de l'apprentissage et du développement des élèves.

La réflexion constitue donc un élément clé du développement professionnel des enseignants ou des futurs enseignants. Elle leur permet d'améliorer les fondements de leurs choix et de leurs actions professionnelles. (Sommelet, 2006)

Dans ce cadre, les études de Houpert (2005), de Sikka & Timoštšuk (2008) et de Proulx, Fallu & Bartosova (2012) ont montré que la réflexion joue un rôle très important au développement des compétences pratiques de l'étudiant / enseignant et de son succès professionnel et à la compréhension de la profession de l'enseignement. Elle contribue aussi à la (re)construction identitaire de l'étudiant / enseignant en futur puisqu'elle lui permet de saisir la raison d'être et les conséquences de ses actions avant, pendant et après son enquête sur le terrain. De plus, les enseignants qui se montrent réflexifs sont signalés comme ayant un grand sens de l'efficacité dans leur travail aussi bien qu'une grande appropriation de leur classe et des buts de l'école.

En outre, les études de Leroux, Théorêt & Garon (2008), de Le Lardic (2008) et de Hagevik, Aydeniz & Rowell (2012) ont souligné que la pratique réflexive est

nécessaire à la formation initiale et continue des enseignants. Elle engage l'enseignant dans la construction de savoirs issus de la pratique et lui permet d'envisager les situations d'enseignement / apprentissage dans leur singularité et leur complexité. Elle ne conduit pas seulement l'enseignant à devenir autonome pour des prises de décisions motivées, réfléchies et pertinentes pour le contexte d'enseignement / apprentissage, mais aussi dans son développement professionnel.

De plus, cette compétence de l'enseignant et l'expérience du travail réflexif qu'il a mis en oeuvre pour y parvenir lui servent aussi à guider l'apprenant dans son apprentissage et particulièrement dans le développement de son aptitude de (l'apprendre à apprendre).

Par ailleurs, l'étude de Guervil & Duchesn (2014) a assuré l'efficacité de la réflexion au développement des compétences de l'enseignement et la prise de décision qui y est associée et comment ces compétences peuvent affecter les attitudes et les résultats des élèves.

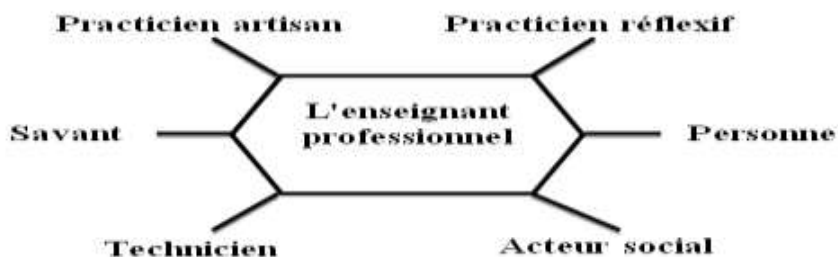
### **Qu'est-ce qu'un enseignant réflexif (praticien réflexif) ?**

Être un enseignant réflexif (praticien réflexif), c'est:

1. Bien gérer sa classe.
2. Bien définir ses objectifs.
3. Préparer un plan de cours qui ne laisse pas place aux surprises.
4. Se demander ce que les élèves ont appris à la fin du cours.
5. Répondre aux questions de ses élèves.

6. Inciter les élèves à se poser des questions sur leur apprentissage.
7. Parler et écrire correctement la deuxième langue dans la classe.
8. Modifier ses comportements et ceux des élèves en classe.
9. Avoir une classe calme et docile.
10. S'interroger sur son propre rôle et celui des élèves dans
11. la classe. (Schön, 2002)

Dans ce cadre, l'étude de Paquay & Sirota (2001) a assuré l'efficacité d'un modèle de l'enseignant professionnel. Ce modèle comporte six compétences essentielles qui ont un grand effet sur la pratique de l'enseignement. La compétence de réflexion est l'une de ces compétences. En outre, à côté de cette compétence, il y a d'autres compétences répertoriées comme constitutives de l'enseignant professionnel qui peuvent faire l'objet de la formation continue efficace, mais qu'elles le sont à des degrés divers en fonction des situations et des enseignants eux-mêmes. Le schéma suivant montre ce modèle:



**Schéma No. 2**  
**Modèle de l'enseignant professionnel**

## Étapes de la réflexion en enseignement

Legros (2014) détermine les cinq étapes suivantes qui contiennent des éléments facilitant la réflexion de l'enseignant et la régulation de ses actions :

1. **La planification de l'enseignement** a lieu avant l'enseignement. Elle sert à l'analyse des besoins des apprenants et à l'élaboration d'un plan d'action.
2. **La préparation** caractérise le début de l'action en classe. Elle sert à préciser les intentions pédagogiques, les défis à relever et les connaissances antérieures des apprenants à activer.
3. **La réalisation** caractérise le moment où les apprenants réalisent la tâche et effectuent des apprentissages. L'enseignant accompagne ses apprenants et prévoit des mesures de soutien différentes selon les besoins.
4. **L'intégration** est la phase où les apprenants prennent conscience des apprentissages effectués avec le soutien de l'enseignant. Elle permet aussi de préciser les transferts possibles dans d'autres contextes.
5. **L'évaluation** est le moment où l'enseignant analyse le processus d'enseignement-apprentissage dans le but de le réguler. Les prises de conscience effectuées l'amènent à retourner à la phase de planification.

En outre, afin de bonifier la réflexion pédagogique, il doit aussi tenir compte de la gestion de la classe.

## **Activités de l'apprentissage réflexif**

### **1- La discussion collective**

La discussion collective est toujours le résultat d'une production interactive. Elle s'élabore au cours des échanges et les partenaires en partagent la responsabilité. De plus, l'interaction implique la réflexivité. Celle –ci qui fonde et articule la discussion collective : se mettre à la place de l'autre pour emprunter son regard sur la discussion est le principe même de la réflexivité.

En outre, la discussion collective permet à l'apprenant de s'exprimer librement, d'échanger ses idées, ses points de vue et ses expériences, d'écouter, de respecter les autres opinions, de participer à l'apprentissage, de discuter les conceptions et les connaissances et d'exprimer ses suggestions ou ses oppositions avec ses camarades et avec l'enseignant.

### **2- L'observation des pairs**

L'importance de l'observation pour l'enseignement et l'apprentissage est devenue de plus en plus évidente dans le domaine éducatif. L'observation est une activité simple à utiliser pour mieux connaître les caractéristiques spécifiques des élèves ou des pairs, mais il demande de définir clairement l'objectif et l'objet de la focalisation. Observer le comportement, l'acquisition d'une compétence ou la réalisation d'une tâche au sein d'une classe requiert une focalisation claire.

D'ailleurs, l'observation des pairs dans le domaine de l'enseignement permet à évaluer les pratiques de l'enseignement, à donner un feed – back et à échanger les points de vue et les suggestions en vue d'améliorer les compétences de l'enseignement.

### **3- Le journal personnel**

Dans ce journal, l'apprenant écrit par semaine avec liberté ses idées, ses opinions et ses expériences. Ce journal aide l'apprenant en ayant recours à l'enseignant à réfléchir à ces expériences en vue d'enrichir ses points forts, de fortifier ses points faibles et de résoudre ses problèmes d'apprentissage.

### **4- L'étude de cas**

L'étude de cas donne la chance à l'apprenant d'analyser une situation didactique qu'il a rencontrée avec tous ses aspects, d'apprendre et d'acquérir des expériences de cette situation. Dans la classe, l'enseignant en identifiant les réactifs et les réponses des élèves, demande à chacun de présenter son cas ensuite le discuter avec ses camarades.

### **5- Le portfolio**

Le portfolio comporte une collection de travaux de l'élève (productions). D'une part, il aide l'enseignant à mieux comprendre le processus d'apprentissage de l'élève, à garder une trace, à démontrer le développement personnel de l'apprenant et à découvrir les besoins et les points faibles et forts de l'apprenant.

D'autre part, il permet à l'apprenant de participer de façon active et réfléchie à ses parcours, à son

progrès, de découvrir les moyens d'atteindre ses objectifs, de développer sa pensée et d'accroître sa confiance en soi. Il aide aussi l'apprenant à inscrire ses connaissances, ses idées, ses opinions, ses croyances et ses réflexions. Par conséquent, il peut revenir au portefeuille pour relier ses connaissances antérieures et nouvelles, prendre conscience de ses apprentissages et reconnaître les améliorations possibles. (Vasseur, 2009) (Robin, 2013)

## **Étude expérimentale de la recherche**

### **I- Choix de l'échantillon de la recherche**

L'échantillon de la recherche se compose d'un groupe expérimental (66 étudiants) qui apprend selon les activités d'apprentissage réflexif.

### **II- Outils de la recherche**

#### **1- Le questionnaire**

Le questionnaire dans sa forme finale se compose de 45 compétences de l'enseignement nécessaires aux étudiants de l'échantillon de la recherche. Pour vérifier la validité du questionnaire, la chercheuse l'a présenté aux membres du jury (certains spécialistes en didactique de la langue française et certains inspecteurs de la langue française). Les membres du jury ont apprécié le questionnaire. À la lueur de leurs suggestions, nous l'avons mis en considération.

#### **2- La grille d'évaluation critériée (rubrique) de la performance de l'enseignement**

La grille dans sa forme finale contient 32 indicateurs de la performance de l'enseignement de



chaque étudiant, on l'a présentée aux membres du jury. Ils ont apprécié la grille. À la lueur de leurs suggestions, nous l'avons mis en considération.

### **3- La grille d'évaluation critériée (rubrique) du portfolio de l'étudiant**

La grille dans sa forme finale comporte 6 critères de l'évaluation de la performance de l'enseignement des étudiants, on l'a présentée aux membres du jury. Ils ont apprécié la grille. À la lueur de leurs suggestions, nous l'avons mis en considération.

### **4- Le test**

Ce test se compose de 4 questions qui mesurent le côté cognitif de l'enseignement chez les étudiants de l'échantillon de la recherche. On a consacré (un point) à chaque item, sauf 6 phrases fautes à la quatrième question, on leur a consacrées (2 points). La note totale du test est donc (55 points).

### **L'étude pilote du test**

#### **A- La fidélité du test**

Pour calculer la fidélité du test, nous avons ré-appliqué le même test dans une période de 21 jours sur le même échantillon en calculant les coefficients de corrélation des notes des étudiants dans les deux applications par la formule de Pearson :

$$R = \frac{N \sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2][N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

R= Le coefficient de corrélation.

N= Le nombre des étudiants.

$\Sigma$  = La somme.

X= Les notes des étudiants à la première application.

Y= Les notes des étudiants à la deuxième application.

X<sup>2</sup>= Les carrés des notes des étudiants à la première application.

Y<sup>2</sup>= Les carrés des notes des étudiants à la deuxième application.

$$R = \frac{1643}{2297.35} = 0.72$$

Alors, le coefficient de fidélité du test des compétences l'enseignement = 0,72.

Cette valeur indique que le test est fidèle.

## **B- La validité du test**

Pour calculer la validité du test, on a eu recours à deux moyens :

1. On a présenté le test aux membres du jury. Ils ont décidé que le test est valide à mesurer les compétences évaluées.
2. On a calculé la validité à partir de la fidélité en appliquant la formule suivante:

La validité du test des compétences de l'enseignement =  $\sqrt{\text{la fidélité}}$

$$\text{La validité} = \sqrt{0.72} = 0,85$$

C'est une validité élevée. Donc, le test est valide.

### **C- La durée du test**

Pour calculer la durée de l'application du test, la chercheuse a calculé la moyenne du temps pris par le premier et le dernier étudiant pour répondre à toutes les questions du test selon la formule suivante:

$$D = \frac{T_1 + T_2}{2}$$

D = La durée du test

T<sub>1</sub> = Le temps pris par le premier étudiant.

T<sub>2</sub> = Le temps pris par le dernier étudiant.

$$D = \frac{100 + 140}{2} = \frac{240}{2} = 120 \text{ minutes (2 heures).}$$

### **5- Le programme proposé**

Ce programme vise à faire acquérir aux futurs enseignants le côté cognitif et pratique de l'enseignement et à améliorer leur performance et leur formation professionnelles. Il comporte trois unités concernant le côté cognitif et trois autres unités concernant le côté pratique de l'enseignement. Chaque unité a ses objectifs, le matériel utilisé, les activités d'apprentissage réflexif utilisées et quelques consignes nécessaires à appliquer ces activités. La chercheuse a présenté ce programme aux membres du jury. Ils l'ont apprécié. À la lueur de leurs suggestions, nous l'avons mis en considération.

### **III- L'expérience**

L'enseignement du programme s'est déroulé au premier semestre de l'année universitaire 2014/ 2015. D'une part, en ce qui concerne le côté cognitif de

l'enseignement, l'expérience a duré 3 mois à raison d'un cours par semaine. Chaque cours dure 2 heures. D'autre part, en ce qui concerne le côté pratique de l'enseignement, l'expérience a également duré 3 mois à raison d'un cours par semaine. Chaque cours dure une heure. De plus, l'observation et le suivi de la performance des étudiants au stage pratique.

## Résultats de la recherche

### I- Analyse statistique des résultats

#### 1- Pour vérifier les trois premières hypothèses, nous avons utilisé:

- Le test de (T) pour examiner l'existence des différences entre les moyennes des notes du groupe expérimental à la rubrique de la performance d'enseignement, à l'autre du portfolio de l'étudiant et au test des compétences de l'enseignement. Nous avons obtenu les résultats qui figurent dans les tableaux suivants:

**Tableau No.1: Résultats du groupe expérimental au test des compétences de l'enseignement**

Domaine	Mesure	M.	E.	D.L.	T	S.	V.L.
Planification	Pré	3.47	1.81	65	23.20	0.05	0.89
	Post	9.03	1.63				
Exécution	Pré	3.15	1.04		21.40		0.88
	Post	6.92	1.27				
Intégration	Pré	2.73	0.87		17.51		0.80
	Post	4.68	0.73				
Gestion	Pré	3.02	0.97		12.80		0.61
	Post	5.94	1.29				
Communication	Pré	3.18	0.99		15.80		0.77
	Post	6.38	1.38				
Évaluation	Pré	3.00	0.96		19.78		0.83
	Post	5.68	0.80				
Note totale	Pré	17.50	2.80		26.80		0.92
	Post	36.30	2.93				

- M.** : Moyenne des notes.  
**E.** : Écart-type.  
**D.L.** : Degré de liberté.  
**T** : Valeur de T.  
**S.** : significative.  
**V.L.** : Valeur de l'influence.

### Commentaire du tableau:

Ce tableau montre qu'il y a des différences statistiquement significatives au niveau de 0.05 entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental au pré/post test des compétences de l'enseignement en faveur du post- test. Par suite, la première hypothèse de la recherche est réalisée.

De même, les valeurs de l'influence à toutes les compétences sont élevées, surtout celles qui concernent la planification (0.89) ainsi que la valeur de l'influence à la note totale est élevée (0.92).

**Tableau No.2:Résultats du groupe expérimentalb  
à la rubrique de la performance d'enseignement**

Domaine	Mesure	M.	E.	D.L.	T	S.	V.L.
Planification	Pré	9.80	2.27	65	44.10	0.05	0.93
	Post	26.38	2.53				
Exécution	Pré	10.41	2.10		35.60		0.91
	Post	23.61	1.83				
Intégration	Pré	4.29	1.05		12.97		0.72
	Post	7.68	1.77				
Gestion	Pré	8.11	1.22		30.02		0.89
	Post	15.80	1.81				
Communication	Pré	8.30	0.99		26.01		0.87
	Post	15.50	0.92				
Évaluation	Pré	5.32	1.54		26.04		0.87
	Post	11.88	1.47				
Note totale	Pré	36.20	4.34	49.10	0.94		
	Post	67.80	4.67				

### Commentaire du tableau:

Ce tableau montre qu'il y a des différences statistiquement significatives au niveau de 0.05 entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental à la pré / post application de la rubrique de la performance d'enseignement en faveur de la post-application. Par suite, la deuxième hypothèse de la recherche est réalisée.

De même, les valeurs de l'influence à tous les indicateurs sont élevées, surtout celles qui concernent la planification (0.93) ainsi que la valeur de l'influence à la note totale est élevée (0.94).

**Tableau No.3**  
**Résultats du groupe expérimental**  
**à la rubrique du portfolio de l'étudiant**

Critères	M.	D.M.	D.L.	T	S.
Sélection des artefacts	3.36	0.60	65	8.00	0.05
Réflexions	3.35	0.54		7.84	
Utilisation du matériel approprié	3.36	0.60		7.65	
Respect des règles de la préparation de leçon	3.32	0.52		7.18	
Mise en page et lisibilité	3.36	0.63		7.65	
Qualité de l'écriture	3.42	0.65		8.69	
Note totale	20.20	3.40		19.20	

**D.M.** : Différence entre les moyennes des notes.

### Commentaire du tableau:

Ce tableau montre que la valeur des moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental à la post-application de la rubrique du portfolio (20.20) est plus

élevée que la valeur de la note de maîtrise 70% (16.80) de la note totale de la rubrique du portfolio (24).

Ce tableau démontre aussi qu'il y a des différences statistiquement significatives au niveau de 0.05 entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental à la rubrique du portfolio de l'étudiant et au niveau supposé de maîtrise (70%) en faveur de la rubrique du portfolio. Par suite, la troisième hypothèse de la recherche est réalisée.

## 2- Pour vérifier la dernière hypothèse, nous avons calculé :

- Le pourcentage du gain modifié de Black et la moyenne du pourcentage de l'efficacité de Mc Gugian pour vérifier l'efficacité du programme proposé. Nous avons obtenu les résultats qui figurent dans le tableau suivant:

*Tableau No.4*

*Pourcentage du gain modifié et moyenne du pourcentage de l'efficacité concernant les compétences de l'enseignement*

N.T.	M.N.Pré.	M.N.Post.	P.G.M.	M.P.E.
55	17.50	36.30	1.21	0.65

**N.T.** : Note totale.

**M.N.Pré.** : Moyenne des notes du pré-test des compétences de l'enseignement.

**M.N.Post.** : Moyenne des notes du post-test des compétences de l'enseignement.

**P.G.M.** : Pourcentage du gain modifié de Black.

**M.P.E.** : Moyenne du pourcentage de l'efficacité de Mc Gugian.

### **Commentaire du tableau:**

Ce tableau montre que le pourcentage du gain modifié de Black est (1.21), cette valeur est plus élevée que la valeur fixée (1.2) ainsi que la moyenne du pourcentage de l'efficacité de Mc Gugian est (0.65), cette valeur est plus élevée que la valeur fixée (0.6).

Ceci prouve l'efficacité du programme proposé basé sur l'apprentissage réflexif au développement de quelques compétences de l'enseignement chez les étudiants de l'échantillon de la recherche. Par suite, la quatrième hypothèse de la recherche est réalisée.

### **II- Interprétation des résultats**

On peut dire que les résultats et la justification des hypothèses de notre recherche reviennent aux facteurs suivants:

1. L'adéquation des activités d'apprentissage réflexif aux étudiants de l'échantillon de la recherche et aux compétences de l'enseignement.
2. La convenance du contenu théorique et pratique du programme au développement des compétences visées.
3. L'acte de donner une idée complète de l'apprentissage réflexif (ses principes, son importance, ses étapes et ses activités) aux étudiants de l'échantillon avant de commencer l'enseignement du programme les a aidés à achever le contenu de ce programme facilement.
4. Les activités d'apprentissage réflexif ont permis aux apprenants de discuter, d'échanger leurs idées, leurs points de vue et leurs connaissances, de



communiquer les uns avec les autres et de prendre en charge la responsabilité de l'apprentissage, cet environnement d'apprentissage a favorisé leur acquisition des compétences de l'enseignement.

5. Les connaissances antérieures et le bagage linguistique des étudiants de l'échantillon de la recherche en français leur ont permis de préparer les leçons de manière satisfaisante.
6. L'observation de la performance des apprenants pendant leur pratique de l'enseignement et l'intervention au temps convenable pour les aider.
7. Le suivi et la révision du portfolio de chacun d'apprenants ont contribué au développement des compétences de l'enseignement chez eux.
8. Le "feed-back" que l'apprenant obtient soit de l'enseignant, soit de ses camarades sur sa performance et sur son comportement professionnels a amélioré son interaction avec eux et sa pratique de l'enseignement.

### **Recommandations de la recherche**

À la lumière des résultats obtenus, la chercheuse propose les recommandations suivantes:

1. S'intéresser aux programmes et aux stages de la formation professionnelle des futurs enseignants et des enseignants.
2. Présenter des contenus variés et modernes pour développer les compétences de l'enseignement au cycle universitaire.

3. S'intéresser à l'apprentissage réflexif dans l'enseignement / apprentissage du français aux différents cycles éducatifs.
4. Fournir aux conseillers pédagogiques et aux enseignants du français des informations sur les nouvelles stratégies et méthodes dans le domaine de la didactique du français à travers les stages pédagogiques, les vidéoconférences du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement et les sites d'internet.
5. Faire des stages afin d'entraîner les enseignants du français à l'emploi des activités d'apprentissage réflexif dans la classe.
6. Consacrer une partie du contenu de la méthodologie que les étudiants/ enseignants étudient aux facultés de pédagogie pour leur enseigner l'apprentissage réflexif et les entraîner à l'emploi de cette stratégie au stage pratique.

### **Suggestions de la recherche**

À la lueur des résultats de la recherche, la chercheuse suggère les recherches suivantes:

1. Étudier l'efficacité de l'apprentissage réflexif sur le développement de différentes variables (l'expression orale ou écrite, la lecture, la grammaire, le lexique, la pensée critique ou créative et la motivation).
2. Comparer l'efficacité de l'apprentissage réflexif aux autres variables comme l'apprentissage par résolution de problèmes ou le brainstorming pour développer des compétences linguistiques.

3. Élaborer un programme basé sur l'emploi de l'ordinateur et de l'apprentissage réflexif pour développer les différentes compétences.
4. Effectuer des modèles et des stratégies proposés pour développer les compétences de l'enseignement.

## **Bibliographie**

### **Références en langue française**

- Altet, M. (2000) : L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante?, Recherche et Formation, No.35, PP. 40-50.
- Beckers, J. (2007) : Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine, Bruxelles : De Boeck, P.30.
- Berrahou, Z. & Roumanet, M. (2013) : Rôle du portfolio dans l'évaluation des compétences. <http://www.consulte.com/article/8071>
- Berthiaume, D. & David, J. (2011) : Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée, Revue Internationale de Pédagogie de L'enseignement Supérieur, Vol. 23, No.7, Fév, PP. 70-85.
- Bosman, C. (2000) : Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles: De Boeck, PP. 20-23.
- Bru, M. & Talbot, L. (2007) : Des compétences pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche, Rennes: P. U. R., P.53.
- Côté, R. & Tardif, J. (2010): Les grilles d'évaluation critériées. <https://pedagogie.wordpress.com/2010/03/22/les-grilles-devaluation-criteriees>
- Coupremanne, M. (2003): Quels dispositifs favorisent le développement des compétences professionnelles dans l'enseignement supérieur? Et à quelles conditions?, Recherche, No. 94, Août, PP. 33-40.

- Cucos, C., Diac, G. & Ghiasau, R. (2006) : Les futurs enseignants : stratégies de formation et d'évaluation des compétences professionnelles, F.D.M., No.122, Déc, PP. 23-29.
- Daele, A. (2010) : Le portfolio pour évaluer les apprentissages des étudiant-e-s.<https://www.universitaire.com/2010/11/03/le-portfolio-pour-evaluer-les-apprentissages-des-etudiant-e-s>
- Guervil, M. & Duchesn, C. (2014) : Le stage comme dispositif de transfert des compétences professionnelles d'enseignants haïtiens en formation initiale.<http://www.science.com/article/pii/S0346X130087>
- Houpert, D. (2005) : En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles? Cahiers Pédagogiques, No.435, Mai, PP. 36-50.
- Hussein, E. (2012) : Élaboration d'un référentiel de compétences pour les futurs enseignants de FLE, Thèse de Doctorat, Non publiée, Faculté des études supérieures et postdoctorales, Université de Montréal, PP. 159-169.
- Kelchtermans, G. (2008) : Formation des enseignants : L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. Recherche et Formation, No. 37, PP. 15-35.
- Lang, V. (2014) : La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques. <http://dinakas.wordpress.com/reflexions>
- Langevin, D. (2010) : La préparation d'une leçon est une condition première et essentielle à son bon déroulement, Cahiers Pédagogiques, No.441, Avril, PP. 76-88.
- Legendre, M. (2004) : Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres, Revue des Sciences de L'éducation, Vol. 24, No. 2, PP. 390-399.
- Legros, D. (2014) : Approche réflexive : Introduction de la réflexivité dans la classe.[http://fle.fr.formation/eur\\_refl/dossier1.htm](http://fle.fr.formation/eur_refl/dossier1.htm)

- Le Lardic, M. (2008) : Pratique réflexive et formation des enseignants de français langue étrangère au Japon. <http://aced.org/spip.php?article79>
- Leroux, M., Théorêt, M. & Garon, R. (2008) : Liens heuristiques entre la réflexion sur la pratique et la résilience des enseignants en zones défavorisées, *Revue des Sciences de L'éducation*, Vol. 36, No.9, PP. 200- 208.
- Marshall, K. (2011) : Grilles d'évaluation du travail de l'enseignant, *Cahiers Pédagogiques*, No.443, Juillet, PP. 28- 40.
- Pallascio, R. & Lafortune, L. (2000) : Pour une pensée réflexive en éducation, *Sainte-Foy : P. U. Q.*, P.45.
- Paquay, L. & Sirota, R. (2001) : Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation, *Recherche et formation*, No.36,PP. 98-106.
- Perrenoud, P. (2004) : Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, Paris: ESF, P.37-38.
- (25) Pimet, O. (2003) : Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation, *Cahiers Pédagogiques*, No. 390, Août, PP. 67-74.
- Pradère, F. & Tricot, A. (2012) : Comment concevoir un enseignement ? Bruxelles : De Boeck, PP. 65-67.
- Prégent, R. (2010) : La préparation d'un cours, Montréal : Éditions Logiques, P. 36-40.
- Proulx, A., Fallu, C. & Bartosova, L. (2012) : La réflexivité : exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs, *Revue Internationale de Pédagogie de L'enseignement Supérieur*, Vol. 25, No.9, Mars, PP. 150-175.
- Rocbex, J. (2002) : Guide de la planification, du suivi et de l'évaluation axés sur les résultats du développement, Lyon : Chronique Sociale, PP. 31-33.
- Roegiers, M. (2010) : Gestion pédagogique d'une classe, Paris : De Boeck, PP. 48-49.

- Schön, D. (2002) : Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal : Éditions Logiques, P.50
- Sommelet, D. (2006) : Le tournant réflexif, Paris : Armand Colin, PP.70-71.
- Vasseur, M. (2009): Les activités réflexives en situation de communication: Acquisition et interaction en langue étrangère F.D.M., No.301, Oct, PP. 19-26.

### **Références en langue anglaise**

- Bubnys, R. & Žydzūnaitė, V. (2010): Reflective learning models in the context of higher education: Concept analysis. Problems of education in the 21 st century, **Educational Research**, Vol. 20, PP. 53-77.
- Colomer, J., Pallisera, M. & Fullana, J. (2010) : Reflective learning in higher education : A comparative analysis, **D.A.I.**, Vol. 70, No.30, Mai, PP. 1626.A.
- Hagevik, R., Aydeniz, M. & Rowell, G. (2012) : Using action research in middle level teacher education to evaluate and deepen reflective practice, **ERIC**, ED. 554194, PP. 45-56.
- Overton, C. & Cooper, S. (2011) : The initial training of further education teachers. **The Journal of Effective Teaching**, Vol. 8, No. 2, PP. 39-47.
- Robin, J. (2013) : Service - learning reflection activities  
<https://www.wartburg.edu/cce/assessment%20and%20reflection/SL-Reflection%20Activities>
- Sikka, H. & Timoštuk, I. (2008): The role of reflection in understanding teaching practice, **ERIC**, ED.485148, PP. 32-41.

### **Références en langue arabe**

- El Kinani, M. (2002) : La statistique descriptive et inductive en sciences comportementales et sociales: Maison d'édition universitaire, 2ème édition.