

Développement Des Performances De La Communication Orale En Classe Chez Les Étudiants Stagiaires De La Section De Français Faculté De Pédagogie À Travers L'enseignement Réflexif

Dr. Rania Mohamed Hamed Ismail

Maître de conférences, Département de curricula et de méthodologie

Faculté de pédagogie, Université de Hélouân

Résumé

*L*e problème de cette recherche s'incarne dans l'espace entre les connaissances et les pratiques dans les performances de la communication orale en classe chez les étudiants stagiaires de de la section de français Faculté de pédagogie ce qui diminue leur qualification d'enseignement en classe.

Pour résoudre ce problème, on a utilisé l'enseignement réflexif pour développer six performances de la communication orale en classe chez 15 étudiantes stagiaires en 3^{ème} année section de français faculté de pédagogie.

Cette recherche dépend de deux outils ; un questionnaire pour préciser les performances de la communication orale en classe et trois grilles d'observation pour mesurer les mêmes performances.

Les résultats soulignent l'efficacité de l'enseignement réflexif a développé les performances de la communication orale en classe chez les étudiantes stagiaires.

Introduction

La communication effective entre l'enseignant et l'apprenant en classe est essentielle pour la réussite du processus (enseignement-apprentissage).

En effet, la langue orale constitue le mode de communication qui en classe prédomine sur tous les autres, et elle est fréquente et banale pour tous les enseignants.

Echanger adéquatement avec les autres implique des connaissances, des habilités et des attitudes qui se situent pour les plus connues d'entre elles, dans différentes dimensions

linguistiques et pragmatiques. Sur le plan des dimensions linguistiques, on retrouve, entre autres, l'accent, l'articulation, le choix des mots et la structure des énoncés. Sur le plan des dimensions pragmatiques, trois axes principaux sont retenus : la personne à qui l'on s'adresse, le sujet dont il est question et le contexte de l'échange. (Plessis-Belair, Ginette, 2004,26 ,p.57)

Wagner souligne de nombreux facteurs qui peuvent entraver la communication orale entre l'enseignant et les apprenants en classe. Citons, entre autres:

1. Les problèmes de diction, de débit.
2. Le vocabulaire inadapté (inconnu ou vague).
3. Le manque d'enchaînement, de liaisons entre les points mentionnés.
4. Le caractère trop abstrait ou trop général de la communication.
5. L'inattention des auditeurs (ennui, fatigue).
6. Le rythme trop rapide.
7. L'expression hachée, peu fluide.
8. L'imprécision du vocabulaire.
9. La voix trop faible.
10. Les phrases incorrectes, incomplètes.
11. Les gestes perturbants.
12. Les regards en l'air ou sur le support écrit.

(Wagner, Marie-Cécile,1994, 33,Pp115, 118)

Comme étant au même temps but et moyen, l'enseignement réflexif peut être la résolution de beaucoup de problèmes de l'enseignant.

La réflexion sur la pratique est essentielle pour bâtir, maintenir et développer les capacités de l'enseignant à penser et agir professionnellement tout au long de sa carrière. (F.Day, Christopher, 2001, 11)

La réflexion invite l'enseignant à faire partie du problème, à assumer des responsabilités, à concevoir des stratégies

alternatives, à s'engager dans des changements.(Perrenoud, 2005, 23)

D'après Lihong ; l'enseignement réflexif comporte en lui double mouvement : une réflexion préalable sur l'enseignement et un retour réflexif sur l'enseignement donné .La réflexion et l'enseignement se complètent et se stimulent l'une l'autre dans un mouvement sans fin. (Lihong, Ma, 19)

L'activité réflexive portant sur la pratique est à la fois une des compétences de l'enseignant professionnel et en formation (continue ou initiale) c'est un outil de construction de l'identité professionnelle (le Lardic, Monique, 2011,17)

Donc, on propose d'employer l'enseignement réflexif pour développer les performances de la communication orale comme des performances professionnelles essentielles pour l'enseignant en classe et non pas comme des performances linguistiques.

La problématique de la recherche

La chercheuse a constaté le problème par :

L'étude exploratoire :

La chercheuse a élaboré un questionnaire, composé de six questions ouvertes, visé aux étudiants stagiaires de la 4^{ème} année Faculté de pédagogie Université de Hélouân à l'année universitaire 2012/2013.Ce questionnaire est appliqué à 25 étudiants (voir annexe 4). Il a compris les questions suivantes :

1. Comment expliquez-vous un nouveau mot en classe ?
Citez au moins deux techniques.
2. Comment vérifiez- vous que vos élèves /étudiants ont compris la leçon expliquée ?
3. Quand utilisez-vous la langue arabe ou la langue anglaise en expliquant une leçon ?
4. Quels moyens d'illustration utilisez-vous en classe ?
5. En posant une question à vos élèves /étudiants, comment choisissez -vous l'élève/l'étudiant qui va répondre à la question posée ?

6. De votre avis, comment l'enseignant utilise sa voix et ses mains en classe ?

Pour la première question les réponses des étudiants ont concentré sur dix techniques avec des répétitions différentes : l'exemple, le sens en anglais, la traduction en arabe, le moyen d'illustration, le synonyme en français, l'explication par un autre mot proche, un objet réel, l'explication en français, le dessin au tableau et les gestes.

Pour la deuxième question les étudiants ont donné huit réponses avec des répétitions différentes : Poser une question, faire un exercice, poser la question (Est-ce que vous avez compris ?), donner un devoir à la maison ,observer les élèves ,demander aux apprenants de faire un résumé de la leçon, faire une révision sur les points principaux de la leçon.

Pour la troisième question les étudiants ont donné 6 réponses avec des répétitions différentes comme suit : en expliquant quelques choses difficiles à comprendre, au début de l'apprentissage de la langue, en expliquant une nouvelle leçon, en expliquant la grammaire, en expliquant un mot français qui ressemble à un autre anglais connu par les apprenants.

Pour la quatrième question les étudiants ont donné dix-sept réponses avec des répétitions différentes : le tableau blanc ,des tableaux muraux , le manuel de l'élève, l'ordinateur, des images, des transparents, des enregistrements sonores, des maquettes , des films documentaires, le tableau de feutres, les livres parallèles, des livrets d'exercices, le vidéo, des résumés faits par l'enseignant , des documents, des cartes géographiques et le projecteur.

Pour la cinquième question les étudiants ont donné onze réponses avec des répétitions différentes : l'élève inattentive, l'élève qui lève la main, l'élève qui ne comprend pas, l'élève actif, poser la question difficile à un élève excellent, l'élève moyen, l'élève très timide ou renfermé, Poser la question facile à un élève faible, l'élève qui répond rarement aux questions, l'élève faible et à tour de rôle.

Pour la sixième question les étudiants ont donné quatorze réponses réparties en deux axes Les mains et la voix avec des répétitions différentes :

1. Les mains: expliquer des mots, attirer l'attention, désigner des objets, s'exprimer (hochement de la tête...), faciliter la compréhension, dramatiser, désigner les points importants au tableau et écrire au tableau.
2. La voix : lever la voix pour que toute la classe écoute bien, attirer l'attention, varier la hauteur de la voix en expliquant, lever la voix pour insister sur une information, baisser la voix pour calmer la classe et garder la discipline.

En général, on peut souligner que les étudiants stagiaires possèdent un adéquat arrière-plan cognitif.

La performance des étudiants stagiaires au stage pratique

En supervisant les étudiants stagiaires de la 4^{ème} année au stage pratique, la chercheuse a observé que :

1. L'explication en classe est presque en arabe ; on traduit toute la leçon en arabe même les règles de grammaire s'expliquent en arabe. Les étudiants stagiaires ont une croyance que les apprenants ont du mal à comprendre une leçon expliquée en français.
2. On n'utilise presque jamais l'anglais en expliquant en classe.
3. La plupart des étudiants stagiaires oublie ou ne s'intéresse pas à vérifier la compréhension des apprenants après chaque partie de la leçon. Quelques-uns vérifient la compréhension à la fin du cours par un exercice du manuel de l'apprenant qui ne couvre pas souvent tous les objectifs de la leçon.
4. L'emploi des moyens d'illustration en classe est rare. Les étudiants stagiaires dépendent sur le manuel de l'apprenant.

5. Les étudiants stagiaires ne s'intéressent plus à la communication non verbale .Ils ne savent pas même comment les investissent en classe.
6. En posant une question, on s'adresse à deux types seulement des apprenants l'apprenant qui lève la main et l'apprenant inattentif.
7. Enfin , Il est à noter qu'il y a des contradictions entre l'étude exploratoire et l'observation des actions des étudiants stagiaires au stage pratique, c'est la contradiction entre la connaissance et la pratique, c'est-à-dire il y a des connaissances mais elles ne s'appliquent pas en classe .

Donc, on peut déterminer le problème de la recherche dans le fossé entre les connaissances et les pratiques dans les performances de la communication orale en classe chez les étudiants stagiaires de de la section de français Faculté de pédagogie ce qui diminue leur qualification d'enseignement en classe .

Questions de la recherche

Pour surmonter le problème de la recherche, on devrait répondre aux questions suivantes:

1. Quelles sont les performances de la communication orale nécessaires à l'enseignant du FLE en classe ?
2. Quel est le modèle d'enseignement réflexif proposé pour développer les performances de la communication orale chez les étudiants stagiaires de la section de français au stage pratique?
3. Quelle est l'efficacité du modèle d'enseignement réflexif proposé sur le développement des performances de la communication orale en classe chez les étudiants stagiaires de la section de français au stage pratique?

Les hypothèses de la recherche

Les hypothèses de cette recherche visent à prouver:

1. Qu'il existe une différence significative entre la moyenne des notes des étudiants stagiaires du groupe expérimental dans la pré application des grilles d'observation des performances de la communication orale en classe et leur moyenne des notes dans la post application des grilles d'observation en faveur de post application.
2. Qu'il existe une différence significative entre la moyenne des notes des étudiants stagiaires du groupe expérimental dans la pré application de la grille d'observation de CHAQUE performance de la communication orale en classe et leur moyenne des notes dans la post application de la même grille d'observation en faveur de post application.

Les limites de la recherche

La recherche se limite:

1. Aux étudiants stagiaires de la 3ème année section de français à la faculté de pédagogie de Hérouville qui ont étudié le cursus des compétences d'enseignement donc ils ont un arrière-plan cognitif et pratique du processus d'enseignement.
2. Aux performances de communication orales suivantes : présenter les informations de façon pédagogique, établir un contexte de communication propice, s'assurer de la compréhension des explications, s'exprimer de façon vivante, utiliser efficacement le langage non verbal et manifester sa disponibilité aux élèves.

Les objectifs de la recherche

Cette recherche vise à :

1. Elaborer une liste des performances de la communication orale nécessaires à l'enseignant du FLE en classe.
2. Développer les performances de la communication orale en classe chez les étudiants stagiaires de la section de français.
3. Elaborer un modèle d'enseignement réflexif convenable à développer les performances de la communication orale

en classe chez les étudiants stagiaires de la section de français au stage pratique.

4. Tester l'efficacité de l'enseignement réflexif sur le développement des performances de la communication orale en classe chez les étudiants stagiaires de la section de français au stage pratique.

L'importance de la recherche

Cette recherche peut participer à :

1. Améliorer les performances de la communication orale en classe chez les étudiants stagiaires de la section de français.
2. Proposer un modèle de l'enseignement réflexif convenable à développer les performances de la communication orale en classe chez les étudiants stagiaires de la section de français au stage pratique.
3. Attirer l'attention des spécialistes à l'importance de l'enseignement réflexif comme modèle qui allie la connaissance et la pratique.

Les procédures de la recherche

Premièrement le cadre théorique :

1. La chercheuse a consulté des ouvrages et des études antérieures qui portent sur les axes suivants :
 1. La communication orale en classe.
 2. L'enseignement réflexif.

Deuxièmement le cadre expérimental:

2. Elaborer un modèle proposé d'enseignement réflexif.
3. Elaborer un questionnaire portant sur les performances de la communication orale nécessaires à l'enseignant du FLE en classe.
4. Présenter le questionnaire au jury et préciser les performances de la communication orale en classe à développer.

5. Elaborer trois grilles d'observation à la lueur des résultats du questionnaire pour évaluer les performances de la communication orale en classe.
6. Expliquer les étapes du modèle proposé d'enseignement réflexif aux étudiants stagiaires de la 3^{ème} année pour les appliquer au stage pratique.
7. Appliquer les grilles d'observation des performances de la communication orale en classe comme pré application par l'entraîneur.
8. Appliquer le modèle proposé d'enseignement réflexif ; les étudiants stagiaires suivent les étapes du modèle proposé au stage pratique.
9. Appliquer une deuxième fois les grilles d'observation des performances de la communication orale en classe comme post application par l'entraîneur.
10. Analyser et discuter les résultats.
11. Faire les recommandations.

Les terminologies de la recherche

Enseignement réflexif

Acte réflexif: un dialogue intérieur que l'enseignant chercheur établit entre son action quotidienne et la compréhension de son action. (Boutin, 4)

La pratique réflexive: une démarche de pratique réflexive suppose porter un regard critique sur son propre fonctionnement mais aussi d'effectuer une analyse à la fois autant individuelle et collective de ses actions pédagogiques autant à priori, en cours d'action, qu'à posteriori. Ce regard critique suppose des prises de conscience de ses cohérences et incohérences, de ses pensées et actions, de ses croyances et pratiques. (La fortune, Louise, 2007, 16)

La réflexion: une (ré) interprétation des expériences pour atteindre un niveau plus élevé de professionnalisme. (Sonneveld, Ard, 2008, 30)

La réflexivité critique: est une posture qui vise une transformation, qui se travaille collectivement et avec méthodes, qui mobilise et permet de s'approprier des savoirs théoriques et pratiques. (Voz, Grégory & Cornet, Jacques, 2010, 32, P45)

Définition opérationnelle :

L'enseignement réflexif : c'est un travail d'équipe où l'étudiant stagiaire porte un regard critique sur ses pratiques en classe et à l'aide de ses collègues, effectue une analyse pour améliorer ses actions.

Performances de la communication orale en classe

La performance : Les pratiques qui reflètent la capacité des étudiants stagiaires à fonctionner les connaissances et les compétences d'une manière intégrative pour accomplir une tâche. (Hamed, Rania, 2008,14, p.17)

La communication orale : Bien communiquer à l'oral, c'est faire passer des messages à l'aide d'un langage choisi, en utilisant une voix bien placée, en jouant de ses émotions, en utilisant intelligemment son corps pour que son public, respecté et pris en compte, accepte le message émis et y adhère. (D'orfueil, Luc , 8)

La communication orale : La capacité à utiliser la parole pour exprimer ou échanger des idées et des informations en milieu de travail ou dans la vie de tous les jours.(CDEACF, 6)

Les compétences de la communication orale : Ce sont les performances où l'étudiant stagiaire utilise le langage verbal et le langage non verbal signes verbaux prononcés et les signes non verbaux pour échanger les idées et les émotions avec les élèves, ayant pour but de pousser le processus d'apprentissage. (Rached , Hazem, 2007, 34 ,P.164)

Définition opérationnelle :

Les performances de la communication orale en classe :Ce sont les pratiques des étudiants stagiaires en classe , en utilisant le langage verbal et le langage non verbal d'une manière respective pour exprimer ou échanger les idées , les informations et les émotions avec leurs élèves .

Premièrement : L'étude théorique

1.L'enseignement réflexif

1-1 Pourquoi l'enseignement réflexif ?

Dans un contexte de développement en formation et en recyclage de l'enseignant, l'engagement dans l'enseignement réflexif apparaît essentiel pour les raisons suivantes :

1. Il est le lieu et le moment où l'on peut intégrer harmonieusement les notions théoriques à l'agir professionnel, en les confrontant l'un l'autre. (Desjardins ,9)
2. Il aide à prendre des décisions plus éclairées et suscite chez l'enseignant, le souci de s'interroger sur son rôle dans la classe. (Boutin, 4)
3. Il aide à se donner un projet personnel de développement professionnel. (Desjardins, 9)
4. Il permet de porter un regard critique tout au long de sa pratique professionnelle, facilité d'adaptation à différents contextes et l'introduction de changements de pratique en vue d'accroître la motivation des élèves et de favoriser leur apprentissage. (Rousseau, 2006 , 29 , p 27)
5. Il aide à accepter le regard des autres sur ses gestes et décisions pédagogiques, ce qui favorise le développement du jugement professionnel, l'engagement dans une équipe- cycle et un agir éthique. (Rousseau, 2006,29 , p 27)

L'enseignement réflexif est mis en œuvre dans des études antérieures pour deux buts :

1. ***Décrire certaines performances*** : comme L'étude de Catherine Michalopoulou (2008) qui vise à décrire certains aspects de l'enseignement (l'organisation des activités ,les modalités de groupement des enfants, la mobilité des enfants en classe et les interactions verbales)des étudiants du département d'enseignement préscolaire de l'Université de Thessalie(Grèce) pendant le stage pratique tel qu'il est réalisé en classe à travers l'enseignement réflexif. (Michalopoulou, Catherine, 2008, 21)

2. ***Développer certaines performances*** : comme L'étude de Hazem Rached (2003) qui vise à développer les performances de la planification de la leçon chez les enseignants de la langue arabe aux élèves bilingues (Rached, Hazem, 35 , 2003) et celle de Manal Abdel Aziz (2008) qui a pour but de développer les performances d'enseignement suivantes (la planification de la leçon, l'explication, la personnalité de l'enseignant, le ménagement de la classe, la performance linguistique, l'évaluation) chez les étudiantes de 2^{ème} année de la section d'anglais faculté de jeunes filles Université de Ain Chams pendant les cours du micro-enseignement. (Abdel Aziz, Manal, 2008, 1)

D'après ces études antérieures, on peut mettre en relief l'importance de l'enseignement réflexif comme un outil de construction de l'identité professionnelle en formation continue ou initiale.

1-2 Les niveaux de réflexion

D'après Schön 1983, il existe deux niveaux de réflexion: (Boutin, 4)

1. L'analyse réflexive en cours d'action qui consiste à penser dans l'action. L'enseignant professionnel sait modifier son action au moment même où il agit selon la situation réelle, il fait alors preuve de créativité.

D'après Maurice, les capacités limitées de la mémoire de travail contribuent à expliquer les limites de notre réflexivité en action. Donc, ce niveau de réflexion reste souvent difficile à décrire, aussi bien par l'acteur que par l'observateur. (Maurice, J.J., 2006, 20)

2. L'analyse réflexive sur l'action qui conduit l'enseignant à prendre une distance vis-à-vis sa pratique quotidienne et à s'interroger sur le contenu et les raisons de son enseignement. Cette réflexion, exercée entre collègues, peut devenir très enrichissante.

A ces deux niveaux F. Day ajoute deux autres:

3. La réflexion à propos de l'action se produit quand on prend en compte les contextes élargis, sociaux, économiques et politiques dans lesquels l'action a lieu et elle s'accompagne souvent d'un désir de réaliser une justice sociale, une émancipation ou une amélioration.
4. La réflexion pour l'action implique un projet d'avenir. (F.Day, Christopher , 2001, 11 , p.11)

1-3 Les exigences de l'enseignement réflexif :

L'enseignement réflexif vise à réduire l'écart entre la théorie et l'expérience, l'activité mentale et l'engagement pratique.

En commençant par l'expérience et non par la théorie, en faisant des retours sur expériences , l'enseignant crée ou construit une représentation de son propre modèle de pratique par la restructuration de son expérience et la théorie.(Sonneveld, Ard , 2008,30)

Donc un enseignant réflexif adosse sa réflexion à :

1. Des savoirs qui s'appuient sur une culture de base en didactique et en sciences sociales et qui doivent être enseignés en formation initiale. (Perrenoud, 2005, 23)
 1. Ces savoirs de base (connaissances, habilités, expériences emmagasinées) sont nécessaires mais l'enseignant doit les enrichir et les modifier à travers ses futures expériences.
 2. L'idée de savoirs" nouveaux" appelle toutefois deux nuances:
 3. Certains savoirs ne sont nouveaux que pour celui qui les construit, la réflexion aide plutôt un praticien particulier à redécouvrir par lui-même des fragments de théorie dont d'autres disposent déjà, chercheurs ou autres praticiens réflexifs plus avancés
 4. Un savoir nouveau peut être, simplement, un savoir enrichi, nuancé, problématisé, différencié, généralisé, dialectisé. (Perrenoud, Philippe, 2004, 24)
2. Une activité mentale :

1. Un savoir –analyser qui permet à l’enseignant dans les flux des évènements 1-d’isoler des données significatives et de les interroger,(Perrenoud ,2005, 23) 2- de se poser des questions à propos des différentes composantes de sa pratique, c’est-à-dire les actions posées(approches, stratégies.....) , les compétences et habilités développées, les connaissances construites et les attitudes adoptées.3- De faire des liens entre ces composantes .par exemple, des liens peuvent être faits mais aussi discutés entre différentes approches pédagogiques adoptées telles que l’apprentissage coopératif, la pédagogie de projets , l’enseignement stratégique) (La fortune, 2007, 16)
2. Un savoir-décrire : Pour analyser sa pratique, il faut d’abord pouvoir la décrire. Décrire sa pratique n’est pas aussi simple qu’on pourrait le penser .Décrire une expérience de pratique devrait permettre aux personnes qui écoutent cette description de reconnaître ce qui c’est effectivement passé dans la réalité, pouvant même reproduire cette expérience dans leurs actions pédagogiques ou professionnelles. (La fortune , 2007, 16)
3. Un savoir-crée : qui permet à l’enseignant d’élaborer une représentation de son propre modèle de pratique en s’inspirant de modèles existants et les adapter pour les présenter en un tout cohérent ; ce qui est l’aboutissement d’une démarche de pratique réflexive. (La fortune, 2007, 16)
3. L'acquisition d'une posture réflexive, d'une attitude ouverte, d'une éthique de la réflexion. (Perrenoud, Philippe, 2004, 24)
4. Le travail d'équipe: Le travail d'équipe d'enseignants est rarement considérée comme une chose positive .L'excellence enseignante est souvent perçue comme une volonté et des efforts individuelles. (Brookfield, 2008, 5)
C'est la culture de l'individualisme.

D'après Perrenoud , un praticien réflexif a besoin d'autres d'abord pour confronter son analyse à la leur , ensuite pour s'assurer de leur coopération voire déclencher une action collective lorsque l'analyse montre que c'est unique façon de s'attaquer aux vrais problèmes. (Perrenoud, 2005, 23)

En accumulant ses convénients, Rousseau souligne l'excellence du travail d'équipe comme un moyen de développement professionnel puisqu'il permet à l'enseignant d'adapter son action et d'enrichir ainsi son apport auprès des élèves .Il engage l'équipe dans une pratique réflexive collective où chacun met ses compétences en commun. Collectivement, les membres de l'équipe s'observent, analysent leurs pratiques et acceptent que leurs collègues portent eux aussi un regard critique sur leurs pratiques. (Rousseau, 2006, 29, p 19)

1-4 Les modèles de l'enseignement réflexif

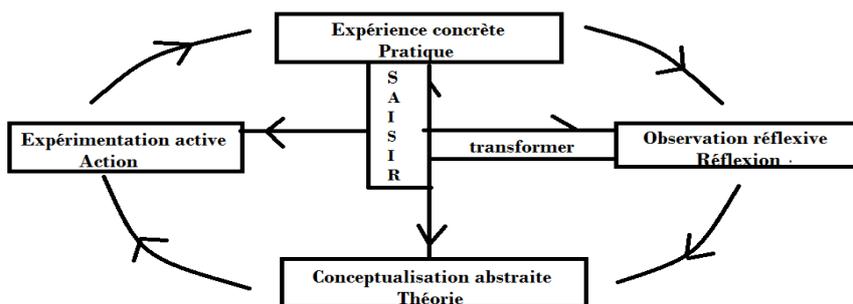
1-4-1 Le modèle de Kolb (1984)

Le cycle d'apprentissage expérientiel.

Ce cycle permet de rendre compte de la démarche d'apprentissage de l'enseignement à partir de l'expérience directe de l'action enseignante et de situer le rôle de réflexion dans cette démarche. Donc, il permet de relier action et réflexion ainsi que pratique et théorie.

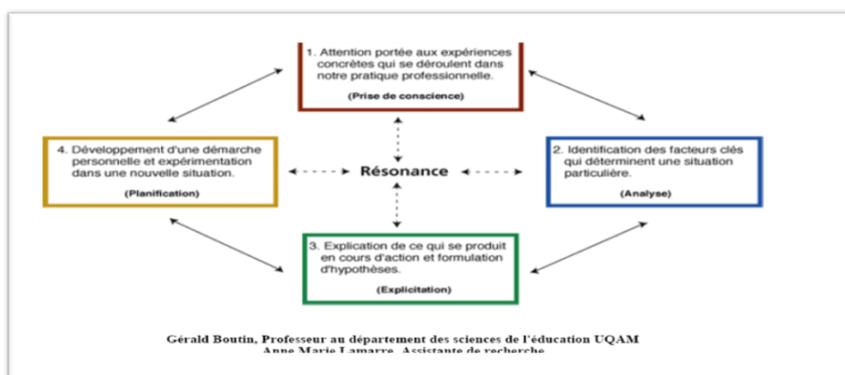
Remarquons d'abord qu'elle pose deux modes de saisie de la réalité (axe de saisir) ; par expérience concrète (pratique) et par conceptualisation abstraite (théorie).

La transformation de l'expérience saisie s'effectue à la fois par l'action et par la réflexion (axe de transformer).En somme, l'action sur le réel alimente la réflexion et la réflexion influence l'action, le tout dans un cycle incessant, d'autant plus source d'apprentissage qu'il s'enrichit à la fois de la pratique et de la théorie. (Boutet, 2004, 3)



1-4-2 Le modèle de Patricia Holborn(1992)

Le processus de l'analyse réflexive comprend essentiellement 4 étapes qui progressent dans un mouvement cyclique. Il s'agit de décrire et d'analyser les expériences antérieures pour ensuite, les transformer en théorie en vue de guider les interventions ultérieures. A leur tour, ces dernières sont appliquées dans de nouvelles situations puis analysées, et ainsi un autre cycle s'enclenche aussitôt. (Boutin, 4)



1-4-3 Le modèle ALACT de Korthagen (2001)

ALACT (acronyme qui représente les premières lettres de chaque phase)

Korthagen distingue 5 étapes dans ce processus :

1. L'action.
2. La recherche de retour sur expérience.

3. La prise de conscience d'aspects essentiels.
4. L'élaboration d'une nouvelle méthode d'action.
5. Le processus à mettre en œuvre, ce qui donne lieu à de nouvelles actions et par conséquent, le point de départ d'un nouveau cycle.

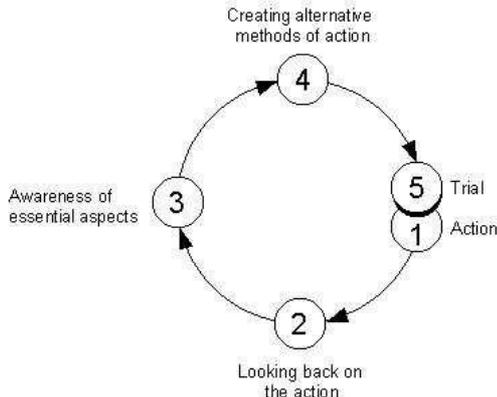
Les étapes 2,3et 4 décrivent le processus de réflexion en posant trois questions :

Dans l'étape 2 : Que s'est -il passé ?

Dans l'étape 3 : Qu'est ce qui est important là, pour moi ?

Dans l'étape 4 : Que vais-je faire la prochaine fois ?

(Sonneveld, Ard, 2008, 30)



1-4-4 Le modèle de Taha (2003)

Ce modèle d'enseignement réflexif a été élaboré, au premier lieu, pour développer la performance des étudiants stagiaires au stage pratique.

Taha distingue 7 étapes, dans ce modèle, qui progressent d'un mouvement cyclique. Les étapes sont :

1. Faire attention (s'intéresser) à un problème.
2. Décrire le problème dans (le portfolio, le journal de bord.....).

3. Analyser le problème d'une manière individuelle ou collective. Dans cette étape se fait un lien entre la pratique et la théorie.
4. Planifier de nouvelles expériences.
5. Modeler l'enseignement devant les collègues.
6. Evaluation des pairs. L'intégration entre l'évaluation des pairs et l'autoévaluation aident à réaliser une réflexion critique qui aide à son tour au développement professionnel.
7. Répétition du cycle d'enseignement réflexif.(Taha , Hala, 2003, 36, Pp286-290)

Commentaire générale sur les modèles :

De ces modèles , on peut conclure que :

1. Les étapes essentielles de l'enseignement réflexif peuvent être :
 1. L'attention (La prise de conscience).
 2. L'analyse de l'action.
 3. La planification d'une nouvelle expérience.
 4. Le mouvement cyclique de l'enseignement réflexif.
2. La relation étroite entre pratique et théorie dans l'enseignement réflexif.
3. Le modèle de Taha, est le seul qui souligne le rôle de collègues dans l'enseignement réflexif. De même, il traite l'enseignement réflexif comme résolution d'un problème que l'étudiant stagiaire fait face en classe pendant le stage pratique.
4. Tous les modèles, sauf celui de Taha, soulignent le rôle individuel de l'enseignant dans l'enseignement réflexif en négligeant le travail d'équipe qui est considéré comme une des exigences de l'enseignement réflexif.

La communication orale en classe

Communiquer implique deux catégories de compétences: les compétences de compréhension et les compétences d'expression. En classe de langue vivante, la langue elle-même

sert la communication et les échanges en classe .Elle est à la fois outil de communication et objet d'apprentissage. (Grosjean, 13)

Alors que la conversation est fondamentale dans la vie humaine , en classe elle devient du bavardage dès lors qu'elle échappe au contrôle de l'enseignant .Il se sent le chef d'orchestre , l'initiateur , le garant des échanges de leur contenu , de leur niveau , de leur correction , de leur durée , de leur progression vers un but .(Perrenoud, Philippe ,1994,25)

Bonne communication: centrée sur un thème, ordonnée, faisant avancer un débat ou une leçon, donc fonctionnelle, rigoureuse et bien structurée.

2-1 Les traits structuraux communs aux interactions orales:

Dans les échanges en face à face, outre la matière phonique, on dispose aussi d'informations dites statiques (parce qu'elles demeurent inchangées durant l'interaction) qui sont:

1. Le contexte matériel de la situation de communication qui est partagé (lieux publics, privés, caractéristiques de ces lieux, dispositions des places assises, bruits,.....)
2. Les actions effectuées durant l'interaction (se lever, prendre un objet.....)
3. Les gestes dits extra-communicatifs comme les postures du corps ou les mouvements des mains qui accompagnent le discours ou directement les gestes communicatifs qui, eux, sont codés et peuvent paraphraser le canal verbal (par exemple signifier non en tournant la tête en français)

D'autres éléments caractérisent surtout les échanges face à face:

4. Les finalités de l'échange qui peuvent être, par exemple, pour échanger des impressions ou des informations, partager des expériences
5. Les participants. Outre leur nombre, les relations entre les participants, en particulier leur statut hiérarchique, leurs fonctions ou statut social. (Beacco, Jean-Claude, 2007,2, p 125-126)

2-2 Les performances de la communication orale en classe :

Les compétences en langue orale attendues des enseignants sont nombreuses: être capables d'organiser de façon cohérente les contenus d'enseignement ; mettre en évidence les idées importantes; utiliser des stratégies verbales pour maintenir la curiosité et l'intérêt; préciser et enrichir la langue orale de leurs élèves; et bien sûr, s'exprimer convenablement. (Lebrun, Monique, 2008, 18)

Quand un jeune professeur se retrouve devant un classe pour la première fois, il n'est pas rare que des problèmes de communication surviennent .Ils peuvent être passagers ou durer plus longtemps. Faes a précisé neuf axes de la communication avec la classe :

1. Le corps (la communication non verbale).
2. L'occupation de l'espace (par le regard et le déplacement en classe).
3. L'exercice de l'autorité (respecter les règles de la classe).
4. Gérer les communications individuelles et collectives.
5. Gérer la prise de parole (prendre la parole c'est prendre le pouvoir).
6. Le bruit en classe (obtenir le calme améliore les conditions d'attention et d'apprentissage).
7. Gérer le temps (veille au rythme de l'apprentissage, ne pas perdre le temps).
8. La gestion de l'écrit (donner des consignes précises, écrire au tableau de manière claire et rigoureuse).
9. Respecter nos élèves. (Faes, Olivier, 12)

D'après La commission scolaire de la Rivière-du-Nord au Québec, les performances de la communication orale sont :

Dimension 1: Qualité du traitement de l'information

1. Définir les termes et les concepts.
2. Présenter les informations de façon pédagogique.

3. Distinguer l'essentiel de l'accessoire.

Dimension 2: Efficacité de la communication

1. Établir un contexte de communication propice.
2. Assurer la cohérence et la continuité de la communication.
3. S'exprimer dans une langue correcte et adaptée aux élèves.
4. S'assurer de la compréhension des explications.

Dimension 3: Dynamisme

1. S'exprimer de façon vivante.
2. Varier ses moyens de communication et les types d'interaction.
3. Utiliser efficacement le langage non verbal.

Dimension 4: Sens du dialogue

1. Manifester sa disponibilité aux élèves.
2. Accueillir les questions avec bienveillance.
3. Susciter la participation de chacun. (La commission scolaire de la Rivière-du-Nord, 2006, 15)

Il est à noter que malgré la diversification dans les titres des performances de la communication orale en classe, elles semblent les mêmes sauf quelques nuances.

La chercheuse a choisi la liste de La commission scolaire de la Rivière-du-Nord au Québec pour l'adopter dans cette recherche car, elle est la plus organisée, bien structurée en dimensions, sous chaque dimensions des performances et sous chaque performance ses indicateurs.

Avant de terminer l'étude théorique, la chercheuse va souligner une partie, vraiment importante et parfois négligée, de la communication orale en classe c'est la communication non verbale.

2-3 La communication non verbale :

La communication non verbale regroupe toutes les techniques destinées à communiquer avec autrui sans utiliser la parole, notamment les mouvements du corps ou les manifestations physiologiques, comme la transpiration. (Dictionnaire français Linternaute, 10)

On distingue deux types de travail sur la communication non-verbale: le comportement non-verbal vu comme langage en soi ou sous son aspect métalangage. (Wagner, Marie-Cécile, 1994,33, p99) Donc, il est impossible de ne pas avoir de communication non verbale.

L'importance de la communication non verbale :

1. C'est notre premier mode de communication des sentiments et des émotions.
 1. Les mots transportent des sens, des signifiants.
 2. Le non verbal véhicule du signifié.
2. L'information non verbale complète, accentue, facilite ou précise le message verbal, elle aide à comprendre ce qui est dit.
3. Ces messages sont souvent plus fiables que les messages verbaux. Pour ces raisons, il est capital de savoir les lire et les interpréter.
4. Pour que la communication soit réussie, il faut qu'il y ait concordance entre le message verbal et le non-verbal (Terrier, 2013, 31)
5. Il est aussi des moments où un enseignant peut utiliser les gestes seuls, ou en tant qu'éléments de renforcement social (sourires, déplacements vers l'élève, gestes des bras pour désigner.....) (Wagner, Marie-Cécile, 1994,33, p99)

Deuxièmement : Les outils de la recherche

Le questionnaire

Le but:

Ce questionnaire a pour but d'avoir une liste des performances de la communication orale nécessaires aux enseignants du FLE en classe.

Les sources:

La chercheuse a adopté " la liste des performances de la communication orale en classe" de la commission scolaire de la Rivière-du-Nord au Québec (La commission scolaire de la Rivière-du-Nord , 2006, 15) et l'a adaptée en consultant l'étude théorique plus l'article et les études suivantes: (Ressources humaines et développement des compétences, 28)(Ragueh ,Mohamed, 2000, 27, pp155-156)(Rached ,Hazem , 2007, 34 , pp ١٧٠-١٦٩)

La description:

Sous sa forme initiale (voir annexe1), le questionnaire comprend 13 performances regroupées en 4 dimensions .Pour chacun de ces performances, on a énuméré des indicateurs qui manifestent, chez l'enseignant, la maîtrise de la performance en question. Il y a 60 indicateurs en total.

L'application:

Pour vérifier la validité du questionnaire, la chercheuse l'a soumis à un jury de spécialistes qui comprend 5 membres: un professeur- adjoint et quatre maîtres de conférences afin de juger *tous deux (performances et indicateurs)* en donnant leurs opinions en ce qui concerne les points suivants :

1. Le degré d'importance des performances et des indicateurs de la communication orale en classe.
2. La suppression des items non nécessaires.
3. L'addition des items non inclus.
4. La modification des items en cas de nécessité.

Le calcul des pourcentages des performances et des indicateurs

Les performances et les indicateurs les plus importants à développer chez les étudiants stagiaires d'après le jury sont 6 performances et 16 indicateurs. Ce sont les performances et les indicateurs qui sont égaux ou plus de(\geq) 80%. (Voir annexe 1)

Les grilles d'observation

La chercheuse a élaboré 3 grilles d'observation qui couvrent les six performances de la communication orale en classe. (Voir annexe 2)

Le but des grilles d'observation

Les grilles d'observation ont pour but d'évaluer les performances de la communication orale en classe chez les étudiants stagiaires de la section de français, faculté de pédagogie aux niveaux prospective, formatif et sommatif.

Source des grilles d'observation :

Le questionnaire des performances de la communication orale en classe est la seule source des grilles d'observation.

Description des grilles d'observation :

Fiche (1) comprend deux performances:

1. Établir un contexte de communication propice.
2. S'assurer de la compréhension des explications.

Fiche (2) comprend deux performances:

1. Présenter les informations de façon pédagogique.
2. Manifester sa disponibilité aux élèves.

Fiche (3) comprend deux performances:

1. S'exprimer de façon vivante.
2. Utiliser efficacement le langage non verbal.

Chaque grille contient trois colonnes :Une colonne pour le degré de maîtrise des performances, allant de 0 à 2. 0= faible , 1= moyen, 2=excellent, une autre colonne pour les commentaires et une troisième pour les propositions.

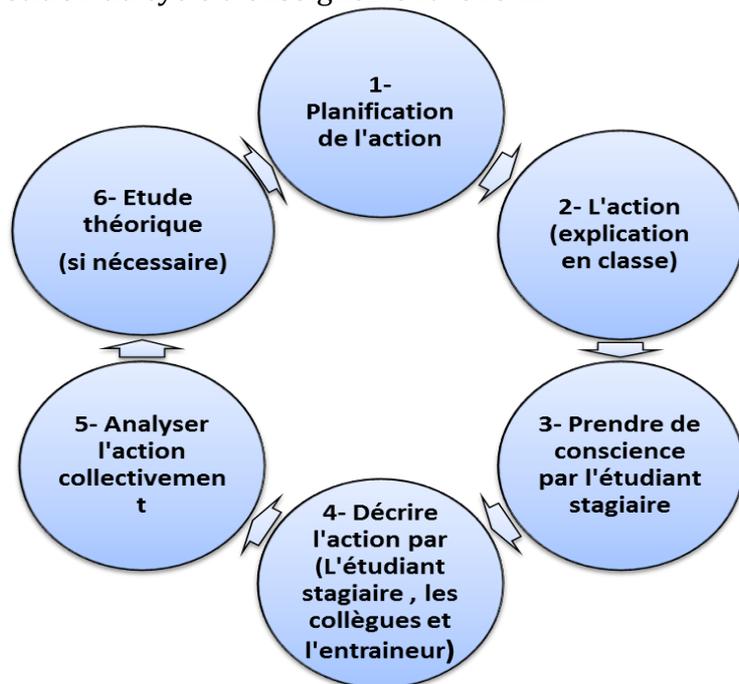
Chaque grille est utilisée par l'entraîneur (évaluation), par les étudiants stagiaires (co-évaluation) au cours de l'explication et par l'étudiant qui explique comme fiche d'auto-évaluation après l'explication.

Troisièmement : Le modèle proposé

En profitant de l'étude théorique sur l'enseignement réflexif, la chercheuse propose le modèle suivant pour l'appliquer au stage pratique :

1. Planifier l'action.
2. Expliquer en classe (l'action).

3. Prendre de conscience des aspects essentiels de l'explication par l'étudiant stagiaire au cours de l'explication.
4. Décrire les aspects essentiels de l'explication par l'entraîneur et les collègues pendant le cours et par l'étudiant stagiaire après le cours.
5. Analyser l'action collectivement. (discussion et remue ménage)
6. Faire une étude théorique pour modifier l'action (si c'est nécessaire).
7. Répétition du cycle d'enseignement réflexif.



Quatrièmement : L'expérimentation

L'échantillon

La chercheuse a choisi l'échantillon parmi les étudiants stagiaires de la 3^{ème} année, section de français à la faculté de

pédagogie de Hérouville. Le nombre de l'échantillon est 15 étudiantes stagiaires divisées en deux groupes dans deux écoles.

Ces étudiantes ont étudié le français comme 2^{ème} langue étrangère au cycle secondaire. Donc, elles ont le même niveau linguistique.

L'arrière- plan théorique et pratique des étudiants stagiaires: se représente dans le contenu du cursus des compétences d'enseignement de 2^{ème} année: Définitions de quelques terminologies pédagogiques , Qualités d'un bon enseignant ,La formulation des objectifs, La sensibilisation, Le renforcement ,La communication verbale ,L'utilisation d'exemples ,Facilité à poser des questions ,La généralisation de la participation, L'évaluation, La clôture ,La planification des leçons et Le micro enseignement .

Le plan temporel de l'expérimentation

L'expérimentation a duré 10 semaines pendant les mois décembre 2014, février, mars et avril 2015. Un jour de stage pratique par semaine et dix jours de stage pratique continué de 29 mars à 9 avril 2015.

Remarques sur l'application du module proposé de l'enseignement réflexif :

1. On a commencé par expliquer aux étudiantes stagiaires un extrait sur l'enseignement réflexif, le modèle proposé d'enseignement réflexif et l'emploi des fiches d'observation.
2. Le travail se fait en équipe de 3 à 4 étudiantes stagiaires selon les cours disponibles aux écoles.
3. Chaque étudiante stagiaire a expliqué six cours, deux pour chaque grille d'observation.
4. La plupart des manques dans la performance des étudiantes, surtout au début de l'application de la recherche est due à:
 1. le manque de confiance en soi ;
 2. la peur ;

3. le premier contact avec les élèves en classe comme enseignant ;
4. le manque des compétences linguistiques ;
5. le manque d'expériences pratiques ;
5. Au début de l'application du modèle, les étudiantes stagiaires, en évaluant les performances de ces collègues, penchent à être complaisantes et donnent des commentaires neutres, ça change après quelques cours.
6. Les étudiantes stagiaires ont accepté de rentrer avec leurs collègues en classe et faire attention à leurs performances pour les évaluer et de même à être évaluées, elles donnent des propositions vraiment précieuses à leurs collègues.
7. L'auto évaluation basé sur la réflexion était un peu difficile pour la plupart des étudiantes stagiaires, surtout au début de l'application, elles voient qu'elles sont parfaites, elles sont surprises en écoutant les commentaires de leurs collègues. D'autres s'auto -évaluent toujours faible (elles voient le côté négatif et ne voient pas le côté positif de leur explication).
8. La remue méninge et de même la discussion entre les étudiantes étaient vraiment fruitifs.
9. On n'a pas eu recours à une étude théorique pour résoudre un problème ou améliorer une performance, les commentaires et les propositions des étudiantes stagiaires étaient suffisants.
10. Les étudiantes stagiaires ont du mal à s'exprimer de façon vivante, leur niveau linguistique ne les aide pas, elles ont commis des fautes de prononciation et ont eu de difficulté à bien lire ce qui les rend timides. Ça change en lisant la leçon à haute voix avec les collègues, le professeur de la classe ou l'entraîneur pour corriger les fautes de prononciation, l'intonation
11. Les étudiantes stagiaires expliquent en écrivant au tableau et parfois elles concentrent leur regard sur un rang, sur quelques élèves....etc. Pour maintenir « Le contact visuel entre l'enseignant et le groupe classe »

c'était suffisant d'attirer l'attention de l'étudiante stagiaire sur cette performance et souligner son importance.

12. L'indicateur de poser des questions pour vérifier la compréhension des explications est une sorte d'évaluation formative. Les étudiantes stagiaires en essayant de terminer l'explication de la leçon, elles, peut-être, oublient de vérifier la compréhension et d'autres n'estiment pas la valeur de cette performance.
13. Souligner l'importance de l'évaluation formative en classe, diviser le temps du cours pour laisser au moins dix minutes pour faire un exercice sur la leçon expliquée et poser une question de type : c'est clair ? Vous avez compris ? après chaque partie expliquée de la leçon, étaient les solutions les plus favorables.
14. Les étudiantes stagiaires ne sont pas égales devant la classe à cause des différences individuelles ; quelques-unes trouvent des difficultés à communiquer avec la classe, d'autres sont d'emblée à l'aise devant la classe.

Cinquièmement :Analyse et discussion des résultats

Pour vérifier l'efficacité de l'enseignement réflexif à développer les performances de la communication orale en classe chez les étudiants stagiaires de la section de français faculté de pédagogie, la chercheuse va exposer les résultats et l'analyse statistique à travers la vérification des hypothèses de la recherche.

L'analyse statistique se fait par le programme SPSS.

Première hypothèse

Il existe une différence significative entre la moyenne des notes des étudiants stagiaires du groupe expérimental dans la pré application des grilles d'observation des performances de la communication orale en classe et leur moyenne des notes dans la post application des grilles d'observation en faveur de post

Deuxième hypothèse

Il existe une différence significative entre la moyenne des notes des étudiants stagiaires du groupe expérimental dans la pré application des grilles d'observation pour CHAQUE performance de la communication orale en classe et leur moyenne des notes dans la post application des grilles d'observation en faveur de post application.

Ces deux hypothèses sont vérifiées par le test des rangs signés de Wilcoxon (Z). Ce test calcule la différence entre les moyens des rangs des notes des groupes appariés, en raison de la perte de condition de la distribution normale de la variable quantitative ce qui se représente dans l'inégalité dans les notes de chaque performance de la communication orale en classe.

L'équation de taille d'effet (R) :

$$R = \frac{Z}{\sqrt{N}} \text{ (nombre total de l'échantillon)}$$

Tableau (1)

Performances	rangs	N	Moyen des rangs	Somme des rangs	Z	Taille d'effet R
1ère	Négative (post<pré)	0	0	0	2,828**	0,52
	Positive	8	4,5	36		
2ème	Négative (post<pré)	0	0	0	3,471**	0,63
	Positive	15	8,0	120		
3ème	Négative (post<pré)	0	0	0	3,341**	0,61
	Positive	14	7,5	105		
4ème	Négative (post<pré)	0	0	0	3,427**	0,63
	Positive	15	8,0	120		
5ème	Négative (post<pré)	0	0	0	3,354**	0,61
	Positive	14	7,5	105		
6ème	Négative (post<pré)	0	0	0	3,345**	0,61
	Positive	14	7,5	105		
Totalité	Négative (post<pré)	0	0	0	3,419**	0,62
	Positive	15	8,0	120		

(**) Z est signifiant à niveau de 0,01

1ère performance : ÉTABLIR un contexte de communication propice.

2ème performance : S'EXPRIMER de façon vivante.

3ème performance : UTILISER efficacement le langage non verbal

4ème performance : S'ASSURER de la compréhension des explications.

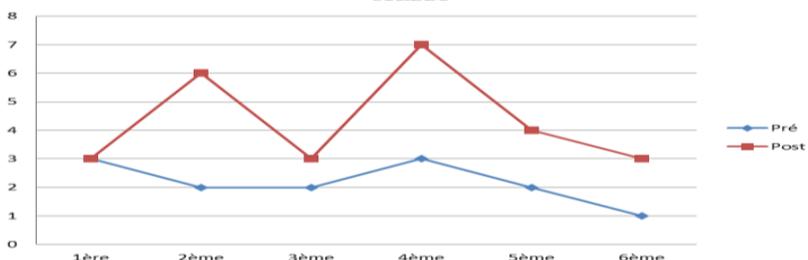
5ème performance : PRÉSENTER les informations de façon pédagogique.

6ème performance : MANIFESTER sa disponibilité aux élèves.

Nombre des rangs positifs = le nombre des étudiants qui sont améliorés parmi les 15 membres de l'échantillon.

1. En consultant le tableau (1) et le diagramme, il est à noter que parmi les six performances, la 1ère performance « ÉTABLIR un contexte de communication propice » est la seule dont huit étudiantes seulement sont améliorées c'est parce que, dans cette performance dès le début de l'expérimentation les étudiantes stagiaires ont pris de hautes notes par rapport aux autres performances.
2. Dans Les cinq autres performances et la note totale de toutes les performances de quatorze à quinze étudiantes sont améliorées.
3. En consultant le critère de Cohen (1988), (0,1) est décrit comme un effet faible, (0,3) moyen et (0,5) comme fort. (Pallant, 2011, 21, p 230).
4. D'après le tableau (1), la taille d'effet de chaque performance et de la totalité des performances a dépassé le (0,5), donc la taille d'effet est FORTE.

pré et au post application des grilles d'observation des performances de la communication orale en classe



Discussion des résultats :

Ce qui mène à la réalisation des hypothèses de cette recherche:

1. La réflexion invite les étudiantes stagiaires à faire partie du problème qu'elles font face.
2. Les étapes du modèle proposé vont de pair avec la nature et le but du stage pratique.
3. Les trois méthodes de l'évaluation ; l'évaluation des pairs, l'autoévaluation et l'évaluation par l'entraîneur ont aidé les étudiantes stagiaires à voir leurs pratiques à travers plusieurs points de vue.
4. Les performances de la communication orale en classe sont des pratiques primordiales pour l'étudiant stagiaire surtout au premier contact avec ses élèves.
5. Le modèle proposé permet aux étudiantes stagiaires de porter un regard critique tout au long de leur pratique et de se poser des questions à propos des différentes composantes de leur pratique en faisant des retours sur leurs expériences.
6. Le choix de grille d'observation comme outil pour décrire et analyser les performances de la communication orale en classe, était réussi car la plupart des étudiantes stagiaires trouvent de difficulté à utiliser la langue pour écrire des phrases claires et compréhensibles afin de décrire et analyser les pratiques.
7. Le travail en équipe a joué un grand rôle à réussir le modèle proposé de l'enseignement réflexif et à enrichir les pratiques des étudiantes stagiaires où chacune met ses compétences et ses connaissances en commun.

Sixièmement : Recommandations de la recherche

A la lumière des résultats de cette recherche, on recommande de/d' :

1. Entraîner les étudiants stagiaires à l'enseignement réflexif avant de commencer le stage pratique aux écoles.

2. Favoriser le travail en équipe chez les étudiants stagiaires et chercher à promouvoir le travail en équipe cycle ou matière aux écoles.
3. Généraliser l'enseignement réflexif aux écoles comme moyen pour aider les enseignants à réaliser le développement professionnel.
4. S'intéresser aux performances de la communication orale en classe soit la communication verbale, soit la communication non verbale.
5. Elaborer un programme pour le stage pratique basé sur l'approche par compétences et les trois méthodes d'évaluation ; l'évaluation des pairs, l'autoévaluation et l'évaluation par l'entraîneur .

Références en français et en anglais:

Abdel Aziz, Manal: The effectiveness of reflective teaching on developing teaching proficiency of basic education student teachers of English, Studies in Curricula & methodology, Faculty of Education , Ain Shams University, no.134 , June 2008 .

Beacco, Jean-Claude: L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Didier, Paris, 2007.

Boutet, Marc :La pratique réflexive :un apprentissage à partir de ses pratiques, Université de Sherbrooke, Québec, Canada, 2004.

http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/Boite_ouils/mboute_t.pdf (20/9/2012)

Boutin, Gérald :L'analyse réflexive
http://probo.free.fr/ecrits_app/analyse_reflexive_g-boutin.pdf (9/5/2012)

Brookfield, S.D. :Devenir enseignant réflexif critique quelques méthodes de formation , traduit par Dessus, Ph., janvier 2008, séminaire d'analyse des pratiques d'enseignement/apprentissage, IUFM de Grenoble.

<http://www.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/ensreflexif.html>
(9/5/2012)

- Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF) : La communication orale, Canada. www.compétencesessentiellesssss.ca/propos (5 / 9/ 2014)
- Cuq, Jean-Pierre : Dictionnaire de didactique du français, CLE international, Paris, 2003.
- D'orfeuil, Luc : Définition de la communication orale <http://www.communicationorale.com/definition.htm> (5 / 9/ 2014)
- Desjardins, Richards : Introduction à l'analyse réflexive <http://www.D.umoncton.ca/leprof/pratique/analyseintro.html> (17/1/2010)
- Dictionnaire français Linternaute : Communication non verbale <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/communication-non-verbale/> (5 /9/2014)
- F.Day, Christopher: Développement professionnel et pratique réflexive: finalités, processus et partenariats, Carrefours de l'éducation , 2/2001, n.12, Pp.40-54 www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2001-2-page-40.htm.
- Faes , Olivier : Les difficultés de communication avec la classe, agir et ne plus subir. www.orleans-tours.iufm.fr/.../gestion_classe_final.pdf
- Grosjean , C.: Communiquer à l'oral, <http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/langueslp/allemand/profs/Docs/Oral/CO ral1.htm>
- Hamed, Rania : Développement des performances de l'évaluation chez les futurs enseignants de la section de français Faculté de pédagogie à la lueur de la différenciation pédagogique, thèse de Doctorat non publiée , faculté de pédagogie, Université de Hérouville, 2008.
- La commission scolaire de la Rivière –du –Nord : La compétence de l'enseignant en classe, DISCAS, 2006 <http://www.csrdn.qc.ca/discas/profilsCompétence/enseignant/DDenseignantEnclasse.html> (23/4/2012)
- Lafortune, Louise : S'engager dans une démarche de pratique réflexive : autoévaluation et processus d'écriture, Vie

- pédagogique, n.144, sept/oct. 2007.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique144/index.asp?page=sengager> (24/8/2012)
- Le Lardic, Monique : La pratique réflexive et la formation des enseignants de FLE d'université au Japon ;Expériences formatrices et potentialités de la pratique réflexive,15 mars2011.
http://didactic.net/article.php3?id_article=353(9/2/2009)
- Lebrun, Monique : la compétence à communiquer oralement chez les enseignants en formation, Vie pédagogique, N.149, décembre 2008.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/149/index.asp?page=dossierB5>
- Lihong, Ma: Nécessité d'introduire l'enseignement réflexif dans l'enseignement du français comme seconde langue étrangère au sein des universités chinoises,
<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine1/ma.pdf>
- Maurice, Jean-Jacques :L'expérience de l'enseignant: une réflexivité limitée,Formation et pratiques d'enseignement en question,n.3,2006,Pp.53-67(1/6/2012)
http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/site_FPEQ/3_files/2006-3-Maurice.pdf
- Michalopoulou , Catherine : Diversité des pratiques d'enseignement à l'école maternelle :le cas des interactions verbales des étudiants-stagiaires2008 (12/3/2009)
<http://www.aquitaine.iufm.fr/infos/colloque2008/cdromcolloque/communications/mich.pdf>
- Pallant, J. : SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS ,(4th Edition),Australia, Allen & Unwin ,2011.
- Perrenoud, Philippe : Assumer une identité réflexive, Educateur, n.2, 18 fév2005, Pp.30-33
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/preenoud/php_main/php_2005/2005_01.html (12/3/2009)
- Perrenoud, Philippe: Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales , condition de la professionnalisation, 2004.

- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_12.html
- Perrenoud, Philippe: La communication en classe : onze dilemmes, Cahiers pédagogiques, 1994, n.326, pp.13-18
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_07.html
- Plessis-Belair, Ginette :La communication orale :un outil pour réfléchir ,Québec français ,n.133,2004.
<http://id.erudit.org/iderudit/55612ac> (29/12/2010)
- Ragueh , Mohamed S. : Efficacité d'un programme de recyclage pour les enseignants du français au cycle primaire en vue de développer leurs compétences de performance, Thèse de Maîtrise non publiée , faculté de pédagogie, Université de Hélouân ,2000.
- Ressources humaines et développement des compétences, Canada, fiche de conseils sur la communication orale
http://www.rhdcc-hrsdc.qc.ca/fra/competence/competences-essentielles/conseils_comm_orale.shtml (28/10 /2009)
- Rousseau, Nadia & autres: L'innovation en formation à l'enseignement. Pistes de réflexion et d'action, collection éducation-intervention, Presses de l'Université de Québec, Canada 2006. <http://books.google.com> (2/4/2009)
- Sonneveld, Ard: L'approche réflexive: lien entre théorie et pratique(9/7/2008)
<http://prosolva.org/spip/spip.php?article200>
(22/4/2012)
- Terrier , C.: La communication non -verbale 5/9/2013
http://www.cterrier.com/cours/communication/60_non_verbal.pdf
- Voz , Grégory & Cornet, Jacques : Comment former de futurs enseignants réflexifs? Education & Formation – e-294, Octobre 2010,Pp43-52
<http://ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=10&idRes=81>
- Wagner, Marie-Cécile : Pratique du micro- enseignement, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 1^{ère} édition, 4^e tirage, 1994.

Références en arabe

- Rached, Hazem : Efficacité de l'enseignement réflexif sur le développement de quelques performances nécessaires aux enseignants de la langue arabe aux élèves bilingues, revue de la lecture et de la connaissance, Faculté de Pédagogie , Université d'Ain Chams, n.25, février 2003.
- Rached, Hazem : Développement de quelques compétences de la communication orale nécessaires pour l'enseignement et la diminution de son anxiété chez les étudiantes stagiaires, revue de la lecture et de la connaissance, Faculté de Pédagogie, Université d'Ain Chams, n.63, février 2007.
- Taha, Hala : Efficacité d'un modèle proposé de l'enseignement réflexif sur le développement du stage pratique en Arabie Saoudite , Etudes aux curricula et à la méthodologie, Faculté de pédagogie, Université d'Ain Chams, n.90, novembre 2003.