

**Programme proposé basé sur la réflexivité pour développer les
compétences la lecture critique des enseignants de FLE en cours de
service**

Nesrine Salah Abdel Ghany

Maître de conférences de la Méthodologie française

Faculté de Jeunes Filles Université Ain Shams

Introduction :

Un vent de changements et de réformes souffle sur le domaine de l'éducation, tant sur la formation des enseignants et leurs profils d'enseignement : « *Face à un contexte éducatif et social changeant et complexe, l'enseignant doit devenir un praticien réflexif, capable de s'adapter à toutes les situations d'enseignement par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats* ». (Ch. Maroy, 2001, 26)» Cette citation, exprime assez bien la tendance d'un paradigme dominant depuis des années en formation des enseignants : former des praticiens réflexifs. Ce qui ouvre de nouvelles voies à la pensée, à la recherche et à l'action, qu'il faut poursuivre.

« *Pas d'enseignants réflexifs sans formateurs réflexifs et sans élèves réflexifs* » (V. Grégory 2010), pas d'enseignants réflexifs sans participation à un collectif critique (en formation, avec les pairs et les formateurs, en classe, avec les élèves, et /ou dans des associations citoyennes), un collectif engagé dans une lecture critique du monde, de soi dans le monde et du monde en soi.

Le modèle du praticien réflexif revêt aujourd'hui une importance croissante dans le processus de formation à l'enseignement et les recherches s'y intéressent. Ce qui mène les responsables des formations des enseignants à

se demander comment s'engager à former des enseignants réflexifs et critiques ?

Le praticien réflexive comme le définit **Francis THYRION**, ;(**THYRION, Fr ; DUFAYS, JL** 2004) est celui qui porte un regard distancié sur la matière ; les techniques d'enseignement ; les éléments de contexte ; les enjeux sociétaux ; et lui-même et ce ; dans la perspective d'améliorer son action présente et future et de se développer professionnellement.

Quand même, un praticien réflexif accepte de faire partie du problème. Il réfléchit sur son propre rapport au savoir, aux personnes, au pouvoir, aux institutions, aux technologies, au temps qui passe, à la coopération tout autant que sur la façon de lever des contraintes ou de rendre ses gestes techniques plus efficaces. (Ph. Perrenoud, 1999, 26)

(Gauthier et Mellouki 2006) avouent que l'enseignant compétent est nécessairement réflexif, capable de délibérer sur sa propre pratique, de l'objectiver, de la partager et d'y introduire des innovations visant à accroître son efficacité et à l'améliorer.

Pour former le praticien réflexive, on doit entraîner l'enseignant à critiquer; à penser ; à réfléchir; « c'est quelqu'un qui sait se remettre en question, qui cherche à réfléchir, se demandant s'il fait bien. Il fait cela en partageant avec d'autres. » Pour être un praticien réflexif; on doit être un penseur critique; et pour le serai on doit posséder une pensée raisonnable et réflexive orientée vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire ; avoir aussi une idée claire du but et de la question auxquels on fait face ; discuter de l'information, des conclusions et des points de vue ; s'efforcer pour être clair, précis et pertinent ; s'efforcer de penser profondément pour

être logique et équitable ; appliquer son habileté en lisant et écrivant aussi bien qu'en parlant et écoutant; et pour le faire on doit commencer par la lecture critique; d'ici s'émane immédiatement cette question: *et nos enseignants ? Sont-ils des praticiens réflexifs ? Sont-ils des enseignants qui cherchent à réfléchir et critiquer? Sont-ils des lecteurs critiques ?* »

La lecture dans son sens critique ne saurait être réduite à l'acquisition du mécanisme de lecture; et la question de la construction du sens, donc de la compréhension, y tient une place de tout premier plan. Savoir techniquement lire (acquérir le code) et savoir comprendre ne sont pas une seule et même compétence, ajoutons que l'aptitude à comprendre ne s'exerce pas que dans la lecture et que « savoir comprendre » est une compétence essentielle tant à l'oral qu'à l'écrit et dans tous les champs disciplinaires ; se soulève ici une autre question : la lecture critique que doit acquérir nos enseignants c'est quoi? C'est leurs capacités à « **lire attentivement et réfléchir, tout en cherchant à éclairer le sens des textes et à construire chez leurs élèves des compétences d'analyse et d'interprétation** » cette lecture permet de s'appuyer sur une approche intuitive, sur les réactions spontanées de la classe, pour aller vers une interprétation raisonnée» (M.L. Lepetit, 2011, 4).

Rendre son élève « autonome » revient à lui faire comprendre « comment faire », il doit chercher à mettre en rapport, à structurer les liens entre le texte et l'élève, c'est-à-dire les opérations mentales qui entrent en jeu, les stratégies de lecture, sans cependant s'interposer dans l'élaboration du sens au point de proposer sa propre lecture du texte. Il s'agit pour l'enseignant de « guider l'activité » de l'élève – lecteur. (S. Cazorla, 2012, 3)

Cet enseignant, ce praticien réflexif, ce lecteur critique doit avoir un esprit critique cultivé ; être capable de soulever des questions et des problèmes ; de les formuler clairement et avec précision ; rassembler et évaluer les informations pertinentes en usant des idées abstraites afin de les interpréter effectivement ; arriver à des conclusions et des solutions bien raisonnées, en les mettant à l'épreuve contre des normes et des critères pertinents ; penser avec un esprit ouvert selon les systèmes alternatifs de la pensée, en reconnaissant et évaluant, le cas échéant, leur suppositions, leurs implications et leurs conséquences pratiques ; communiquer effectivement avec les autres en déterminant les solutions à des problèmes complexes ; et pour y parvenir on doit se collaborer : chercheurs ; responsables ; formateurs des formateurs pour répondre aux questions suivantes :

Comment les recherches actuelles sur l'apprentissage de la lecture peuvent-elles être appliquées de manière concrète en salle de classe ? Quelle formation peut aider l'enseignant à s'acquitter de sa mission, à savoir être un lecteur réflexif pour faire de ses élèves, des lecteurs accomplis?

Sensibilisation au problème :

D'après l'expérience de la chercheuse pour plus de dix ans dans le domaine de la didactique du FLE , et cela en enseignant les apprenants des études supérieures qui sont des enseignants du FLE soit LV1 ou LV2; on peut avouer que certains de ces enseignants sont dépourvus de quelques compétences de la lecture critique ; ils préfèrent lire et étudier sans discuter; ils se sont fascinés par le par cœur ; (étudier, réciter et réussir à peine aux examens c'est le maximum à réaliser) ; même les enseignants

dotés d'un niveau élevé de la langue, partagent le même concept « étudier ; réciter ; réussir » ; et si on les encourage à lire à critiquer, à exprimer leurs points de vues, à proposer des solutions créatives sur les thèmes étudiés; ils résistent et ils arrivent à peine à faire des résumés ; alors, que faire avec un tel échantillon qui vient volontairement pour étudier et continuer leurs études supérieures ? Et qui sont quasiment non motivé ; cela a incité la chercheuse à penser sérieusement sur des moyens qui leurs motivent, plutôt leurs aident à pouvoir surmonter cette problème.

Lors de l'enseignement du module « les sciences de l'éducation » aux étudiants de FC2 à l'IUFP¹, qui sont aussi des enseignants de FLE ; la chercheuse en leur proposant des documents à lire ; à discuter et à critiquer, à déterminer les idées principales ; à préciser leurs points de vues ; à proposer des solutions créatives sur les problèmes abordés ; la chercheuse peut signaler que 70 % de ces enseignants ont fait le résumé ; 50% ont pu déterminer l'idée principale 30% ont schématisé les idées secondaires et 20% ont analysé le document, 10% ont suggérer des solutions créatives sur le thème abordé ; ce qui mène la chercheuse à assumer la faiblesse des niveaux élevés des compétences intellectuelles chez ces enseignants ; ce qui l'encourage aussi à se questionner sur le rôle des responsables et des chercheuses dans le développement de la lecture critique de ces enseignants afin d'être à la fin des praticiens réflexifs

Un profond aperçu sur les études élaborées sur le développement des compétences de la lecture critique et sur la réflexivité co² mme démarche à adopter, mène la chercheuse à déduire ce qui suit :

¹ Dorénavant FC2: Formation continue deuxième année.
IUFP: Institut Universitaire des formations des professeurs

-
- Une des recherche menées sur la réflexivité (**Andréanne Gélinas Proul** 2012) a fait valoir en quoi la réflexivité est bénéfique tant pour la communauté scientifique qui s'intéresse à la pédagogie universitaire que pour les professeurs et étudiants aux cycles supérieurs ; les chercheurs ont prouvé aussi la pertinence de la réflexivité comme exercice pédagogique et comme outil d'accompagnement pour des étudiants aux cycles supérieurs.
 - Un nombre très restreint des recherches ont traité **la réflexivité** surtout dans le domaine de FLE ; on peut citer celle de (H. Atéia 2015) dont le but était de mesurer l'efficacité d'un programme proposé basé sur l'apprentissage réflexif sur le développement de quelques compétences de l'enseignement des étudiants de faculté de pédagogie, elle a élaboré cinq outils: un questionnaire des compétences de l'enseignement ; 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 ; aussi l'étude de (W. Fathi 2012) qui a prouvé l'efficacité de l'apprentissage réflexive sur le développement de la lecture critique des étudiants du cycle secondaire étudiant l'anglais comme première langue étrangère.
 - Une autre recherche menée par (C. Hunault 2011) sur la réflexivité a affirmé que le nombre d'ouvrages portant sur la réflexivité des enseignants déjà en poste et sur la formation réflexive des futurs enseignants n'a fait que s'accroître au fil des quinze dernières années.
 - Les recherches qui ont traité le développement **des compétences de la lecture critique** des apprenants de FLE sont très limités (M. Bahey 2008 ; et EZ El Arabe 2004 ; Abdel Ghany S. 2009).

- La plupart des études visant à développer les compétences de la lecture critique se sont basées sur des **stratégies** variées comme:
 - Celles concernant **l'anglais comme langue étrangère** et qui ont pratiqué les stratégies **des cartes conceptuelles électroniques** (I. Zaky 2014) et **les stratégies métacognitives** pour développer les compétences des élèves du cycle préparatoire (H. Fahmy 2014); et les stratégies **des cercles de lecture** au cycle préparatoire (M. Abdel Rassoul 2014); de même les stratégies de **la transformation de l'interactivité entre le texte et l'étudiant** du cycle secondaire (M. Elbayae 2013).
 - Les études traitant **la langue arabe** comme langue maternelle ont appliqué des stratégies telles que **les stratégies métacognitives de la mémorisation** (O. Kamal 2011); la stratégie des **cartes conceptuelles** (I. AbdelHakim 2010) les stratégies de **l'enseignement réciproques** et leurs effets sur les futurs enseignants (M. Alae Eldine 2011) et les stratégies **d'auto-questionnement** (S. Bassal 2011)
 - Parmi les études qui ont traités des autres matières ; on peut citer celle de (S. Amin 2009) qui a prouvé l'efficacité des **stratégies constructiviste de la lecture et l'écriture philosophique** sur le développement de la pensée critique chez les futurs enseignants de la philosophie ; la recherche de (M. Gawad 2015) qui a prouvé l'efficacité des **stratégies des événements paradoxaux** sur l'acquisition de la physique et le développement de la pensée critique des étudiants du cycle secondaire ; et la recherche de (M. Abdullah 2012) qui a assuré l'efficacité **des stratégies du (SVA)**

sur le développement de la pensée critique des élèves du cycle primaire dans les sciences. La plupart des études et les recherches adoptent et recommandent des diverses stratégies pour développer la lecture critique des étudiants soit au cycle pré-universitaire ; soit pour les futurs enseignants.

De ce qui précède, on peut constater que les chercheurs ont utilisé des stratégies variés pour développer les compétences de la lecture critique dans les différents cycles de l'enseignement pré-universitaire et aussi avec les futurs enseignants ; mais aucune recherche ne s'est adressée aux enseignants en cours de service; ni à proposer un programme pour développer les compétences de la lecture critique , quand même les recherches menées en FLE était très limitées surtout celles concernant la lecture réflexive.

Problématique de la recherche :

Les résultats de l'étude pilote ; l'analyse des études antérieures ; l'expérience requise de la chercheuse en tant que maître de conférences au département de curricula et méthodologie au Faculté de jeunes filles ; chargée de la formation des enseignants au cours du diplôme général et chargée de la formation continue des enseignants du FLE à l'institut universitaire de la formation des professeurs (IUFP), ces 3 éléments ont assuré le sentiment de la chercheuse vers *l'insuffisance des compétences de la lecture critique et réflexive des enseignants de FLE* ; quand même, la nouvelle tendance privilégiant la réflexivité où pratique et théorie interviennent selon une démarche réflexive ; et aussi l'espoir de faire de nos enseignants des praticiens réflexifs, ont incité la motivation de la

chercheuse à étudier cette problématique et à poser cette question principale:

Comment développer les compétences de la lecture critique des enseignants de FLE en cours de service toute en se basant sur la réflexivité.

De cette question émanent les questions suivantes :

- 1- Quelles sont **les compétences de la lecture critique basées sur la réflexivité** que doivent posséder les enseignants de FLE en cours de service?
- 2- Jusqu'à quel point **les enseignants de FLE en cours de service sont dotés** des compétences de la lecture critique?
- 3- Quel est **le programme proposé basé sur la réflexivité** pour développer les compétences de la lecture critique chez les enseignants de FLE en cours de service ?
- 4- Quel est **l'efficacité du programme proposé basé sur la réflexivité** pour développer les compétences de la lecture critique chez les enseignants de FLE en cours de service ?

Les outils de la recherche: Pour réaliser les objectifs de cette recherche, la chercheuse a élaboré les outils suivants :

- 1- Une grille des compétences de la lecture critique nécessaire pour faire des enseignants de FLE en cours de service des praticiens réflexifs.
- 2- Un pré/post test : pour déterminer l'efficacité **d'un programme proposé basé sur la réflexivité** pour développer les compétences de la lecture critique des enseignants de FLE en cours de service.

3- Un programme proposé basé sur la réflexivité et qui se compose de :

- a. Les objectifs.
- b. Le contenu : « les textes et les documents proposés lors de la pratique de la recherche ».
- c. Les stratégies d'apprentissage de la lecture critique.
- d. Les stratégies d'enseignement aidant à réaliser le programme.
- e. L'évaluation formative ; sommative et formatrice qui visent à l'auto-évaluation des enseignants de FLE en cours de service, en plus l'application d'un carnet de bord réflexif.

Procédure de la recherche :

Pour répondre à **la première question** : *Quelles sont les compétences de la lecture critique basées sur la réflexivité que doivent posséder les enseignants de FLE en cours de service?*

- La chercheuse a consulté les littératures, les recherches, les références et les études antérieures concernant la lecture critique ; la réflexivité pour déterminer les compétences de la lecture critique nécessaires pour faire des enseignants de FLE en cours de service des praticiens réflexifs.

Pour répondre à **la deuxième question** : *Jusqu'à quel point les enseignants de FLE en cours de service sont dotés des compétences de la lecture critique?*

- La chercheuse a préparé un pré test afin de déterminer le niveau des enseignants de FLE en ce qui concerne le degré de possession des compétences de la lecture critique.

Pour répondre à **la troisième question** : Quel est le **programme proposé basé sur la réflexivité** pour développer les compétences de la lecture critique chez les enseignants de FLE en cours de service ?

- Pour déterminer **les principes du programme** proposé la chercheuse a débuté par une étude théorique concernant la réflexivité comme théorie et l'approche réflexive comme pratique; les compétences de la lecture critique et le choix des stratégies d'enseignement et d'apprentissages basées sur la réflexivité et aussi nécessaires pour développer les compétences de la lecture critiques des enseignants de FLE en cours de service.
- Afin d'élaborer le programme proposé; la chercheuse a formulé les objectifs ; a choisi le contenu ; a précisé les stratégies d'apprentissage/d'enseignement nécessaires pour le pratiquer ; a réparti les tâches à accomplir ; a élaboré les grilles d'évaluation des compétences de la lecture et des stratégies utilisées par les enseignants.

Pour répondre à la dernière question **quel est l'efficacité du programme proposé** sur le développement des compétences de la lecture critique des enseignants de FLE en cours de service.

La ré-application du pré/post test et l'analyse statistique des résultats assument l'efficacité du programme proposé basé sur la réflexivité sur le développement des compétences de la lecture critique des enseignants de FLE en cours de service ; de même la chercheuse a eu recours à l'application d'un carnet de bord réflexif¹ afin de déterminer les réflexions des enseignants au sein et après l'application du programme, ce

carnet de bord représente un aide-mémoire pour se rappeler les faits saillants de la formation; il a permis de conduire une réflexion critique, tout en articulant “ce qui a déjà été accompli” avec “ce qui reste à accomplir”; et ‘ce qu’on a profité durant l’application’.

Objectifs de la recherche : Cette recherche vise à :

- Elaborer un programme proposé basé sur la réflexivité pour développer les compétences de la lecture critique des enseignants de FLE en cours de service.
- Donner aux **enseignants de FLE la possibilité de parfaire et d’améliorer leurs compétences** afin d’aider leurs élèves à acquérir des compétences solides en lecture.
- Amener les enseignants à utiliser l’enseignement explicite de stratégies de lecture afin que leurs élèves acquièrent progressivement leur autonomie.

Délimites de la recherche : Ce recherche se délimite à :

- Les compétences de la lecture critique et réflexive.
- Les enseignants de FLE en cours de service (15 stagiaires de la deuxième année de FC2 à l’IUFP)
- L’année scolaire 2015/2016 du FC2 à l’IUFP
- 20 heures d’études à raison d’une séance de 2heures par semaine en plus les 2 séances de l’évaluation qui dure chacune 2 heures. Totale 24 heures.

Hypothèse de la recherche :

Il existe une différence significative entre les moyens des notes des enseignants du groupe expérimental du pré test en faveur du post test.

Méthodologie de la recherche :

La chercheuse a adopté la méthode expérimentale dans l'expérimentation de la recherche.

Terminologie de la recherche :

Lecture : En linguistique : Lire c'est savoir utiliser le code écrit d'une langue savoir décoder un message écrit.

En didactique : la lecture c'est s'approprier le sens d'un message ; le lecteur doit s'approprier d'un savoir représenté par l'ensemble de ses connaissances linguistiques et paralinguistiques et d'un savoir-faire constitué de stratégies permettant la réalisation des trois opérations fondamentales de l'acte de lire : « anticiper ; identifier ; vérifier ».

La lecture critique : C'est un processus qui permet de découvrir les idées et l'information sous-jacente dans un texte écrit. Ce qui nécessite une lecture analytique, réfléchie et active ; c'est l'étape préalable au développement de la pensée critique ; pour promouvoir la pensée critique, il faut d'abord posséder les compétences nécessaires à la lecture critique ; ce n'est qu'en comprenant un texte dans son intégralité et en découvrant le message implicite du contenu au-delà du message littéral qu'il est possible d'évaluer ses assertions et de porter un jugement.

La définition opérationnelle adapté par la chercheuse : la lecture critique c'est la lecture qui met le lecteur face à l'auteur, avec sa pensée profonde ses sensations, ses émotions, ses sentiments, sa pensée, son intuition, son énergie ; le lecteur doit se présenter lui-même comme face à son miroir.

La réflexivité : c'est une démarche de la pensée centrée sur le questionnement et l'analyse de situations particulières et générales qui

touchent la pratique de l'enseignant actuel ou en devenir. C'est un processus d'explicitation et de conceptualisation de la pratique qui nécessite de mobiliser des attitudes, c'est une démarche méthodologique ainsi que des savoirs théoriques et issus de l'expérience.

La définition adoptée lors de cette recherche : est celle de (Catherine Huneault 2011) « *La réflexivité c'est la démarche méthodologique consistant à appliquer les outils de l'analyse à son propre travail ou à sa propre réflexion et donc d'intégrer sa propre personne dans son sujet d'étude* ».

Cadre Théorique

Dans les lignes à venir, la chercheuse présente les principes sur lesquels s'appuient le programme proposé qui résident dans la réflexivité comme démarches à suivre et théorie adoptée ; et la lecture réflexive avec ses phases ; les caractéristiques de la lecture critique ; de même, elle va esquisser les stratégies qui se coïncident avec la réflexivité et qui mènent au développement des compétences de la lecture critique.

Le premier principe : l'approche réflexive :

La réflexivité s'agit de réconcilier la théorie et la pratique, l'expertise et l'expérience, la Recherche et le Terrain.

L'approche Réflexive connaît une très grande vogue dans divers champs de l'activité humaine, dont celui de l'éducation. Il faut remonter jusqu'en 1933 lorsque John Dewey, philosophe et pédagogue américain, qui était à l'origine du courant de l'approche réflexive ; soulignait que l'intervention d'un enseignant devrait être le fruit d'un processus de réflexion qui puisse lui permettre de justifier et de prévoir les conséquences

de son action. L'enseignant, selon lui, devrait entreprendre sa planification comme on entreprend une démarche de résolution de problèmes. L'adoption d'un tel processus de réflexion permettrait à l'enseignant d'expliquer la raison de la réussite ou du manque d'efficacité de ses interventions.

Lorsqu'on choisit d'entrer dans la profession enseignante, il est important de reconnaître toute la complexité reliée à l'enseignement et de s'y familiariser. L'intégration d'une approche réflexive dans la pratique aide à prendre des décisions plus éclairées et suscite, chez l'enseignant, le souci de s'interroger sur son rôle dans la classe et dans la société.

Quotidiennement, toute situation d'apprentissage est une interaction qui requiert que l'enseignant analyse son intervention et la modifie, si nécessaire, au moment même où elle s'effectue. Il doit alors posséder les habiletés et la créativité qui lui permettent de restructurer son action en cours d'action.

Pierre Yves Roux 2016 assure que « *La réflexivité c'est l'art de se poser des questions afin de prendre des décisions* » De même l'acte réflexif se situe dans le dialogue intérieur que l'enseignant établit entre son action quotidienne et la compréhension de son action. C'est ce qu'on appelle le développement des niveaux de réflexion de l'enseignant; **être capable de décrire, d'analyser, de critiquer et d'innover à l'intérieur de sa démarche d'enseignement.** C'est une démarche qui vise des prises de conscience ; un processus qui vise le questionnement dans l'activité de langage, dans le milieu de la discussion, du caractère juste, vrai et sincère, de ce qui est dit, de ce qu'on se dit, de ce qu'une situation nous dit . (E. Bertrand, 2012)

En résumé, la réflexivité a à voir **avec l'action, la production de connaissances et la production personnelle et collective du sens.**

Pour une bonne "réflexivité", l'enseignant doit comprendre son habitus et ses cadres sociaux et objectiver sa relation à l'objet (pourquoi ça l'intéresse, etc.)

Elle renvoie à trois pratiques complémentaires : langagière, dialogique et sociale. **La réflexion est langagière**, car elle sollicite le langage et les concepts, et **dialogique**, puisqu'elle nous incite à anticiper un dialogue et des réactions.

La posture réflexive est une posture mentale qui n'est pas spontanée. Il s'agit dans un premier temps de **tourner son attention vers soi-même et vers son activité**, plutôt que vers le contexte dans lequel s'est déroulée cette activité. Il s'agit de **s'intéresser à soi** en tant qu'acteur dans la situation vécue. Les éléments implicites (activité mentale, observations, intentions) ne sont pas connus et les faire émerger demande au acteur de la situation travaillée un réel effort de prise de conscience. Il peut bien sûr être aidé pour cela par un enquêteur mais il est le seul à pouvoir rendre explicite son activité passée. ([Vidalenc Isabelle, Malric Monique 2013](#))

Qu'est-ce que la réflexivité critique ?

La réflexivité critique comporte quatre éléments qu'on peut les résumer en une seule phrase : La réflexivité 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**.

La réflexivité critique est une posture : au sens qu'un praticien réflexif est celui qui conteste ces interdits (demander « pourquoi », envisager des

alternatives, mettre en débat ce qui va de soi,). C'est quelqu'un qui surmonte les obstacles à durant les situations de l'apprentissage.

La réflexivité critique vise une transformation :

Personne ne se (trans)forme seul, personne ne (trans)forme autrui, c'est ensemble qu'on se (trans)forme ». Il n'y a pas de véritable formation sans transformation, sans remise en cause identitaire, sans travail de l'habitus (Perrenoud, 2001).

Un praticien réflexif critique est quelqu'un d'engagé collectivement dans sa propre (trans)formation, la (trans)formation de ses groupes de formation, de son institution de formation, la (trans)formation de sa (ses) classes, de son institution scolaire.

La participation à des groupements comme collectifs d'action, d'analyse et de soutien est donc importante. Cela suppose aussi plus de plaisir dans le travail et plus de satisfaction dans les résultats, sans quoi le jeune enseignant risque de rejoindre rapidement ceux qui critiqueront ces « naïfs » de praticiens réflexifs.

Ce qui était reflété dans l'application de notre programme surtout dans la pratique des stratégies socio-affectifs qui impliquent l'interaction avec autrui dans le but de favoriser l'apprentissage et le contrôle de la dimension affective qui l'accompagne ¹

La réflexivité critique se travaille collectivement et avec méthodes :

La simple amélioration des pratiques (dimension technique de la pratique réflexive) passe déjà par le travail à plusieurs, pour augmenter l'objectivité des analyses, la quantité des idées, la palette des possibles, les forces en présence, comme toute réflexion, elle sera plus efficace si elle est

¹ **Les stratégies d'apprentissage la typologie** de O'Malley et Chamot 1990 (la vérification la coopération et le contrôle des émotions et l'auto renforcement)

outillée. Ainsi, garder des traces, organiser la réflexion, la penser sur le moyen ou long terme permet aussi de la travailler en profondeur ; ce qui a paru aussi dans les ateliers de travail et les stratégies de l'apprentissage coopératives adoptées lors de la pratique de notre programme telle que les stratégies de réfléchir ; jumeler et partager et aussi les groupes de travail ; les débats et aussi les jeux de rôles

La réflexivité critique permet de s'approprier durablement des savoirs théoriques et pratiques

Le praticien réflexif est donc complexe, il distingue mais articule réflexion dans l'action et réflexion sur l'action (...) une activité mentale de haut niveau, partiellement consciente et qui utilise certains savoirs déclaratifs ou procéduraux, non pour les appliquer à la lettre, mais comme "grilles de lecture" des situations éducatives complexes ou principes d'orientation de l'action (Perrenoud, Ph 2001, pp. 42-45).

Bref; on peut signaler que l'analyse réflexive est un processus cognitif continu ; et à travers ce processus, on encourage un retour de la pensée sur elle-même. Cette approche favorise le développement de la pensée analytique et de l'esprit critique. Stimulant un retour de la pensée sur elle-même, cela permet à l'enseignant d'analyser et d'évaluer ses propres actes en se référant à son répertoire de savoirs constitué des savoirs scientifiques et professionnels."

Pourquoi la réflexion dans l'apprentissage des Langues étrangères?

«Pour apprendre une nouvelle chose, on doit tout d'abord la remarquer. Le fait de la remarquer est une prise de conscience de son existence, que l'on acquiert et améliore en y prêtant attention. Y prêter attention, c'est se concentrer sur sa propre conscience ou orienter ses propres capacités de

perception dans la bonne direction et libérer une « énergie » mentale pour la traiter ». Leo van Lier (1996 p 11)

La question qui se pose ainsi c'est : « *quoi faire pour préparer ce praticien réflexif qui : distingue mais articule réflexion dans l'action et réflexion sur l'action ; qui doit revenir sur soi-même et aussi s'exprimer librement afin de prendre des décisions?* »

Le deuxième principe : la lecture réflexive et ses démarches :

On peut prétendre que la lecture et la réflexion sont une monnaie à double face; pas de lecture sans réflexion et pas de réflexion sans lecture; mais quelle sorte de lecture vise- t-on ?

C'est **la lecture réflexive** qu'on peut la synthétiser en **en deux phases**:

- la lecture réflexive au premier lieu réside à inviter les apprenants à prédire le contenu du texte, à poursuivre la lecture et à réfléchir à la lecture. Cette phase les amène à activer leurs connaissances antérieures.
- Revenir sur le texte et en réexaminer certains aspects. Ce qui les amène à approfondir leur compréhension et à exploiter les concepts et les idées discutés dans le texte.

Les démarches de la lecture réflexive:

La première phase : Prédiction, lecture et réflexion :

- préparer une partie du texte (sous-titre ; image ; schéma ; tableau ; statistique ; grille ; questionnaire ; carte etc...)
- projeter la en ne découvrant que le titre ou les illustrations (cacher tout le texte);

- demander aux apprenants de se baser sur le titre ou les illustrations pour faire des prédictions sur le texte: De quoi pense-t-on que ce texte va parler? Quel thème va-t-il aborder? Pourquoi?
- accepter toutes les suggestions des apprenants, même celles qui semblent vraiment ne pas correspondre du tout avec le texte, mais inviter les apprenants à justifier leurs réponses, à expliquer sur quoi elles se basent pour émettre leurs hypothèses;
- encourager les apprenants à proposer leur propre interprétation, leurs propres hypothèses si elles diffèrent de celles qui ont déjà été proposées;
- observer les connaissances sur lesquelles les apprenants se basent ;
- après avoir assez discuté les hypothèses basées sur le titre ou les illustrations, dévoiler une portion du texte et faire lire pour vérifier si le texte confirme certaines prédictions. La portion de texte qu'on dévoile peut être une phrase, un paragraphe ou quelques paragraphes selon le type de texte, et selon les «moments clés» du texte;
- demander aux apprenants ce qu'elles pensent à la suite de la lecture de ce passage: Avait-on raison? Qu'est-ce qui semble confirmer nos hypothèses? Qu'est-ce qui, au contraire, nous les fait rejeter? Peut-on maintenant faire de nouvelles hypothèses? Qu'est-ce qui risque d'arriver après? Sur quoi base-t-on ces nouvelles hypothèses?
- poursuivre en dévoilant la prochaine portion de texte et en suivant le même processus jusqu'à ce qu'on arrive à la fin du texte (on compte généralement quatre ou cinq points d'arrêt à l'intérieur d'un même texte: au-delà de ce chiffre, les apprenants risquent de se lasser et de ne plus prêter attention;

- plus on approche de la fin du texte, plus les apprenants s'accordent sur leurs prédictions et plus leurs prédictions sont justes.

La deuxième phase 2: développement de connaissances

Une relecture silencieuse débute cette phase. Ensuite, il faudra sélectionner des activités d'approfondissement de connaissances en fonction des besoins qu'on aura identifiés. Il faut souligner que tous les activités devraient donc parfois se dérouler en petits groupes.

On y présente quelques exemples d'activités de ce type:

- activités de **classification**;
- faire une **schématisation du texte**: en faire ressortir la structure sous forme schématisée;
- résumer les points importants du texte sous forme **d'une carte conceptuelle**;
- faire lire un autre texte traitant le sujet différemment ou selon une autre perspective et faire remplir un tableau comparatif; ce qui était reflété dans le thème traitant « La déclaration du conférences de l'EPT¹ et la comparaison entre celles de Paris et de Charm el Sheik »
- **faire réagir les apprenants aux idées**, aux opinions ou aux sentiments évoqués dans le texte: Est-ce qu'elles ont déjà vécu des expériences similaires et comment ont-ils réagi dans cette situation? Sont-ils d'accord avec l'auteur du texte? « Thème traitant les démarches qualités ».
- reprendre une des hypothèses émises par les apprenants et faire rédiger un dénouement en fonction de cette hypothèse; « Thème concernant l'intégration des handicapés dans nos classes »

¹ Education pour tous

- se servir du texte comme amorce pour l'étude d'un concept; « la sociologie de l'éducation »
- faire une analyse critique du texte.

L'intérêt de **cette approche de lecture réflexive** réside dans le fait qu'elle pousse les apprenants à l'utilisation de stratégies de compréhension variées. Il faut que les apprenants se sentent libres de prendre des risques. On doit donc encourager le respect d'autrui et éviter de rejeter les réponses qui semblent s'éloigner du texte.

Il ne faut pas non plus forcer les apprenants à offrir des suggestions s'ils ne désirent pas le faire. Le climat de confiance dans lequel se déroule l'activité et l'enthousiasme de certaines amènent souvent les apprenants à contribuer à la discussion lorsqu'ils s'y sentent prêtes. Par ailleurs, les apprenants qui ne contribuent pas à la discussion tirent quand-même bénéfice de l'activité si elles montrent qu'ils **écoutent attentivement** les hypothèses de leurs camarades.

Conséquences pédagogiques :

On peut suivre la méthode réflexive de la lecture à la fois pour:

- se faire une idée des connaissances que les apprenants possèdent déjà sur le sujet; se rendre compte des stratégies de compréhension que les apprenants utilisent déjà et modéliser celles auxquelles elles ne font pas appel;
- faire prendre conscience aux apprenants de la vaste gamme des stratégies de compréhension qu'elles ont à leur portée (il est important de faire une objectivation à cet effet, c'est-à-dire d'amener les apprenants à réfléchir au fait que toutes ne se sont pas basées sur les mêmes types d'indices);

- faciliter et approfondir la compréhension du texte proposé, d'un texte qui aurait posé quelques problèmes de compréhension sans préparation préalable (intervention à court terme sur la compréhension) et faciliter le processus de compréhension en mettant en évidence la vaste gamme des stratégies de compréhension (intervention à long terme sur la compréhension).

Cette méthode d'enseignement amène les apprenants à se baser sur leurs connaissances antérieures pour émettre des hypothèses sur le sens de termes essentiels à la compréhension d'un texte et des concepts qui y sont rattachés.

Bref, la lecture est perçue comme un processus de construction de sens, qui résulte de l'interaction entre la personne qui lit, le texte lu, et le contexte, dans un mouvement en trois temps: avant, pendant et après.

Cette lecture réflexive « **dirigée** » permet aussi de développer le vocabulaire et les structures nécessaires pour parler du processus de compréhension et des stratégies qu'il recouvre, ainsi que des types d'indices fournis par les textes: «émettre des hypothèses»; «faire des prédictions»; «vérifier ses hypothèses»; «revenir sur une hypothèse»; «revenir en arrière»¹ ; ce qui était le cas lors de l'application de la recherche sur les enseignants de FLE

Le troisième principe : La lecture critique :

Et la lecture réflexive diffère-t-elle de la lecture critique?

La lecture critique (ROBERT2008 P 116) : Le concept de lecture critique se réfère à la technique ou au processus qui permet de découvrir les idées et

¹ Voir Annexe No 5 b

l'information sous-jacente dans un texte écrit. Cela nécessite une lecture analytique, réfléchie et active.

La lecture critique, par conséquent, est l'étape préalable au développement de la pensée critique. Ce n'est qu'en comprenant un texte dans son intégralité et en découvrant le message implicite du contenu au-delà du message littéral qu'il est possible d'évaluer ses assertions et de porter un jugement fondé.

Le seul texte pouvant être critiqué est celui qui est compris. Donc, la lecture critique est associée à une compréhension approfondie de l'information. Lorsque ce niveau de compréhension est atteint, le lecteur est en mesure d'accepter ou de rejeter l'idée de l'auteur avec une responsabilité sur sa décision. Alors, pour promouvoir la pensée critique, il faut d'abord avoir les compétences nécessaires à la lecture critique.

La lecture réfléchie (ROBERT2008 P 117) c'est celle qui met le lecteur face à l'auteur, avec sa pensée profonde dire (qu'a voulu dire l'auteur ? peut-il faire passer ses sensations, ses émotions, ses sentiments, sa pensée, son intuition, son énergie ? Le lecteur doit se présenter lui-même comme face à son miroir, c'est en pratiquant le programme proposé par la chercheuse avec ses stratégies¹ qu'on a pu développer chez nos enseignants en cours de service la plupart des démarches de cette lecture critique qu'on la définit comme basée sur l'approche réflexive .

De même, on ne peut pas traiter la lecture critique sans toucher de près le concept de la pensée critique, ; qui se présente comme l'approche importante en enseignement, les apprenants qui reçoivent de l'information de manière passive ou transmissive sont moins portés à comprendre ce

¹ Voir Annexe No 5 b

qu'ils ont entendu ou lu que ceux qui ont examiné, interprété, appliqué ou testé, de manière critique cette information.

En présentant la matière sous forme de problème ou d'enjeu, les apprenants sont plus motivés et comprennent mieux. Comme le note (Richard Paul 2012) «*on acquiert des connaissances uniquement par l'entremise de la pensée*» «Les enseignants peuvent aider leurs élèves à mieux comprendre le sujet enseigné en le problématisant, plutôt qu'en leur demandant de le mémoriser. Comme l'écrit John Dewey, ce n'est que lorsqu'un obstacle ou un problème difficile dérange notre routine que nous sommes obligés à penser à ce que nous devons faire.

Pour apprendre à penser de manière critique, il est nécessaire d'acquérir les outils appropriés pour penser tels que les connaissances fondamentales, le vocabulaire propre à la pensée critique, les stratégies de la pensée, les critères de jugement et les habitudes de la pensée. Lorsqu'ils n'ont pas les outils intellectuels nécessaires pour accomplir un bon travail, les apprenants ont tendance à répéter des erreurs, à ne pas considérer certaines étapes essentielles, à ignorer des facteurs pertinents ou à être limités par une vision rigide.

La lecture et la compréhension: En psycholinguistique cognitive, les théories essentielles de la lecture considèrent la compréhension comme une activité mentale construite progressivement à l'aide de toutes les procédures mises en œuvre par le lecteur au service de la construction mentale de signification.

Le lecteur essaie de tisser une signification à partir d'une matière intérieure (le texte) qui se conjugue selon le besoin avec d'autres éléments extérieurs au texte (les connaissances antérieures, stratégies de compréhension, type

de texte, etc). N. Boudechiche (2008 : 66) se réfère aux recherches de (Van Dijk et Kintsch, 1983 ; Kintsch, 1988) pour expliquer la compréhension à travers une signification de texte nécessitant deux opérations primordiales:

« Il s'agit d'abord de construire la signification de la base de texte, c'est-à-dire construire la signification de sa cohérence locale et globale (microstructure). Puis construire la signification du modèle de situation évoqué par le texte, c'est-à-dire la signification des informations auxquelles renvoie le texte, qui ne soit pas explicitement mentionnées au niveau du texte mais qui sont supposées être construites par le lecteur et stockées en mémoire (macrostructure). La mise en rapport entre les différents types d'informations issues du texte et les connaissances du lecteur stockées en mémoire représentent l'activité de compréhension de texte. »

Sous plusieurs appellations, la notion de « stratégie de lecture » a attiré l'attention de certains auteurs comme S. Moirand (1979) et D. Lehmann (1980) qui **emploient stratégie de compréhension pour parler de stratégie de lecture**. Ils considèrent le lecteur « comme un pôle actif dans la relation qui s'établit entre lui et le scripteur, il n'en reste pas moins qu'elle constitue uniquement une réflexion à visée pédagogique à partir d'un point de vue d'enseignement, que, de ce fait, elle ne théorise pas les opérations effectuées par le lecteur et que la question des processus mis en œuvre par le lecteur et l'apprenti lecteur alloglottes n'est pas centrale. » (Rui, 2000)

Donc, l'accent est mis sur les stratégies d'enseignement et non pas sur les stratégies d'apprentissage. Ces auteurs proposent d'étudier les stratégies de lecture en prenant en considération trois variables: la variable but, la variable textuelle et la variable situationnelle (Adam, 1985).

En ce sens, Ils favorisent plutôt la première variable et s'appuie sur un lecteur actif qui prend conscience tout seul (sans l'aide de l'enseignant) des stratégies de compréhension en lecture de textes en langue maternelle et les transfère volontairement en langue étrangère (S. Moirand, 1979). Seul, le lecteur prend la décision concernant l'utilisation des stratégies de compréhension en langue étrangère comme il est montré par D. Lehmann et S. Moirand (1980 p153) : « *Nul ne sait cependant ce que deviendront les stratégies de lecture des étudiants, une fois le cours terminé et l'autonomie enfin acquise, face à des discours ayant trait à leurs recherches ou à leur goûts personnels.* »

Or, l'autonomie acquise par le lecteur le rend indépendant de son enseignant. D'abord, les stratégies de compréhension deviennent automatisées en langue maternelle puis transférables et automatisées en langue étrangère après un certain temps.

Pour traiter la question de la lecture et de la compréhension de texte en FLE, de son côté, (F. Cicurel 1991) assure que: « *apprendre à lire c'est choisir soi-même sa stratégie selon la situation où l'on se trouve et les raisons pour lesquelles on a entrepris cette lecture.* » Ce que la chercheuse a adopté lors de l'application de cette recherche ; les enseignants ont choisi leurs stratégies et ont pensé sur elles aussi en les signalant à chaque processus.

Par ailleurs, la notion de '**stratégie de lecture**' a été remplacée par 'modalité de lecture' dans les travaux de (C. Dévelotte 1990) qui préfère plutôt mettre l'accent sur les stratégies individuelles sollicitées par des apprenants lecteurs en FLE. Dans ses écrits, (B. Rui 2000) attire l'attention sur l'ambiguïté constatée autour de la 'stratégie de lecture' car peu d'études définissent avec précision les caractères (conscient/ inconscient, contrôlé/ automatisé, observable/ non observable) de cette notion. A son tour cette auteure propose une distinction entre 'processus' et 'stratégie' :« *Si tous deux interviennent pendant l'exécution d'un projet, la stratégie serait une opération contrôlée par le sujet alors que le processus relèverait de l'automatisé. Du fait de leur caractère contrôlé, les stratégies seraient donc susceptibles d'être conscientes donc verbalisables par le sujet et, de ce fait, observables par l'analyste.*»

Donc, une stratégie de compréhension **constitue une activité mentale complexe différente d'un lecteur à un autre** (selon la nature des stratégies utilisées, le nombre de stratégies sollicitées et leur degré d'efficacité). Il s'agit d'une opération consciente, contrôlée et par là verbalisable par le lecteur. (Boubir, 2010)

Parmi les recherches qui ont étudiés les stratégies de l'apprentissage et surtout les stratégies de compréhension celle de (Boubir, 2010) qui était menée à l'université d'Annaba ; dont le programme proposé aux étudiants de 3ème année traduction donne une grande part à la lecture de textes en FLE et à l'expression écrite. Il paraît clairement que pour pouvoir s'exprimer par écrit, il faut d'abord comprendre les textes proposés.

Cette étude est comptée parmi les recherches qui révèlent l'importance des stratégies à améliorer la compréhension. Généralement,

ces travaux aboutissent à des résultats montrant que les mauvais lecteurs ont moins de performance en lecture car ils font rarement appel aux stratégies.

Cette étude a essayé de déterminer l'efficacité des stratégies de compréhension utilisées par les étudiants de 3ème Année Traduction

Il existe différentes manières d'apprendre ; une très grande diversité de styles d'apprentissage, il ne pourra plus imposer à tout moment et à tous les apprenants le même parcours. Il a tout intérêt à varier ses démarches, à travailler plusieurs stratégies, plusieurs composantes de la compétence de communication, bref à être éclectique ; on pourra entraîner nos apprenants pour leur permettre de prendre conscience des stratégies qu'ils emploient, mais aussi d'en vérifier l'efficacité et, éventuellement, de les modifier pour les rendre plus rentables. On doit leur faire travailler sur des stratégies d'apprentissage à travers des tâches concrètes ; cela signifie leur donner les moyens de s'autoévaluer et d'apprendre ainsi à gérer eux- mêmes leur propre apprentissage, et on peut clôturer cette partie par l'avis de (Denise Bédard, et Danielle Montpetit, 2002):

«Nous ne saurions prétendre développer des stratégies cognitives et métacognitives chez les élèves si nous n'avons pas élaboré une pensée réflexive sur notre pratique d'enseignement. C'est cette qualité d'analyse ainsi que les liens qu'elle favorise entre l'apprenant, l'objet d'apprentissage et les processus d'apprentissage, qui feront foi d'une intervention stratégique efficace.»

Les stratégies d'apprentissage :

On peut décrire les stratégies d'apprentissage comme les façons de faire dynamiques qui conduisent l'élève à entreprendre des actions pertinentes en vue d'effectuer les tâches qui lui ont été assignées et à évaluer la pertinence de ses choix. Ces stratégies se regroupent autour de trois axes: socio-affectif, cognitif et métacognitif.

Comment peut-on faire prendre conscience aux apprenants des stratégies qu'ils utilisent et leur en suggérer de nouvelles ?

Les classifications des stratégies d'apprentissage : Ils existent trois classifications qui sont considérées comme les plus complètes

- 1- celle **d'oxford 1990** : la plus longue et sans doute la plus connue des praticiens de l'enseignement des langues ;
- 2- celle de **(Rubin 1989)** : plus analytique et descriptive ;
- 3- celle de **O'Malley et Chamot (1987, 1990)**; la plus synthétique des trois (la classification adoptée lors de l'application de cette recherche) elle semble être plus facile à manier, plus opérationnel ou utilisable tant pour la recherche que pour une compréhension de la part des praticiens de ce que sont véritablement les stratégies d'apprentissage d'une L2;

Dans les dernières décennies, plusieurs chercheurs ont élaboré des classifications ou taxonomies des stratégies d'apprentissage. Trois grandes catégories de stratégies d'apprentissage ont été retenues ici:

- **les stratégies socio-affectives** qui favorisent les interactions avec l'autre et avec le texte en situation d'apprentissage et le contrôle de la dimension affective ; parmi celles adoptées lors de l'exécution du

programme on peut citer la stratégie de SVA. le débat ; et les jeux de rôles ;

- **les stratégies cognitives** qui facilitent l'acquisition de connaissances par des actions, des techniques ou des comportements effectués par l'apprenant;
- **les stratégies métacognitives** qui conduisent l'apprenant à une gestion de son processus d'apprentissage par une planification, une évaluation et un contrôle ou une régulation (c'est-à-dire, un ajustement).

Parmi les recherches qui s'intéressent à la métacognition et son effet sur la lecture silencieuse et la compréhension celle de (Abdelghany S. 2009) qui a vérifié l'efficacité de son programme basé sur l'entraînement des apprenants aux compétences de compréhension en lecture et aussi voir l'influence de ce programme proposé sur leurs attitudes et leur conscience métacognitive en lecture ; il a mis l'accent, sur la complexité de l'acte de lire.

Jacques Tardif affirme que « *La métacognition réfère à la connaissance ainsi qu'au contrôle que le sujet a sur lui-même et sur ses stratégies cognitives.* » Planifier les aspects métacognitifs de l'apprentissage consiste à décider **quand** et **comment** on consacre du temps à l'enseignement ou à la mise en œuvre de stratégies générales et/ou spécifiques qui vont permettre aux élèves de réaliser efficacement les tâches scolaires gérer son temps, résoudre un problème, comprendre et mémoriser.

En pratique, il s'agira de faire, puis de se regarder faire, d'avoir un regard, un questionnement rétroactif sur son action, de l'évaluer, de l'explicitier, dans le but de l'améliorer.

Les stratégies métacognitives réfèrent :- d'une part aux **connaissances sur les stratégies cognitives**, et les conditions dans lesquelles elles peuvent être employées et être efficaces (connaissances métacognitives).- d'autre part à la **surveillance, le contrôle et l'autorégulation de l'utilisation effective de ces stratégies** (habiletés métacognitives).

La connaissance de soi implique **la connaissance de ses points forts et de ses points faibles et leur prise en compte dans le choix des stratégies** à mettre en œuvre , le double aspect du contrôle métacognitif, qui suppose :- la **gestion active de ses processus cognitifs- la gestion active de soi comme apprenant**, de son engagement affectif, par la perception des buts, de la valeur, de contrôle possible sur la réussite de la tâche, et par la connaissance des facteurs personnels qui conduisent à la réussite ou à l'échec, ce qui mène l'apprenant à être un praticien réflexif .

Autrement dit, la métacognition consiste à réfléchir sur sa façon d'agir et d'apprendre, d'évaluer son efficacité, pour adopter une stratégie réparatrice et l'améliorer. Aussi, **la régulation métacognitive** passe par la prise de conscience, puis la capacité d'explicitier et d'extérioriser ce ressenti.

Dans la pratique, cela consiste à se décentrer, à prendre de la distance par rapport à la tâche réalisée, la nouvelle acquisition, ou la difficulté qui s'est présentée. Il s'agit de **s'observer le plus objectivement possible**, comme si l'on observait quelqu'un dans une situation d'apprentissage. Il s'agira ensuite d'essayer de **comprendre** le pourquoi de ces choix, de ces actions ou réactions, d' identifier les processus mentaux mis en œuvre, d'en apprécier la pertinence, de les évaluer, et enfin de voir s'il est possible ou nécessaire de procéder autrement.

Le but est de prendre conscience des liens entre le cheminement adopté et les résultats obtenus, d'identifier et de découvrir par soi-même les erreurs, les raisonnements qui y ont conduit et les solutions possibles.

La métacognition est une prise de conscience, qu'il importe de verbaliser, de pouvoir expliciter. Plusieurs techniques favorisent cette extériorisation, comme de penser à haute voix au fur et à mesure que l'on agit, d'utiliser le carnet de bord en tant qu'écrit réflexif (et pas seulement aide-mémoire), ou d'échanger avec d'autres apprenants, en s'expliquant les uns aux autres les stratégies employées.

Planifier les aspects métacognitifs de l'apprentissage concerne d'abord des aspects très généraux: comment aider les élèves à planifier la réalisation de la tâche, à la réguler et à évaluer s'ils ont réussi.

Lors de la pratique de cette recherche la chercheuse a choisi quelques une basées sur la réflexivité et qui répondent au but de développer chez les enseignants de FLE en cours de service les compétences de la lecture critique.

Paul CYR (1998 41-63) assure que **les stratégies métacognitives** consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser et à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger.

1. L'anticipation ou la planification : se fixer des buts à court ou à long terme : étudier par soi-même un point de langue ou un thème qui n'a pas encore été abordé en salle de classe ; prévoir les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte

de communication. (Les enseignants ont choisi les thèmes ; ont cherché les sources ; formulé les objectifs adéquats à la tâche qui était leurs proposée)

2. *L'attention* : prêter attention à tout intrant langagier susceptible de contribuer à l'apprentissage ; maintenir son attention au cours de l'exécution de la tâche. (Ils ont précisés dans un certain temps les stratégies utilisées lors de l'application de la tâche préconisée)

3. *L'autorégulation (sel-monitoring)* : vérifier et corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

5. *L'identification du problème* : cerner le point central d'une tâche langagière ou un aspect de cette tâche qui nécessite une solution en vue d'une réalisation satisfaisante.

6. *L'autoévaluation* : évaluer ses habiletés à accomplir une tâche langagière ou un acte de communication ; évaluer le résultat de sa performance langagière ou de ses apprentissages.

Ces trois derniers éléments représentent dans notre recherche la partie évaluative dans laquelle les enseignants ont déterminé leurs stratégies ; corriger leurs performances et identifier le problème à discuter

C. LES STRATÉGIES SOCIO-AFFECTIVES

Les stratégies socio-affectives impliquent une interaction avec les autres en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage.

1. *Les questions de clarification et de vérification* : demander de répéter ; solliciter auprès du professeur ou d'un locuteur natif des clarifications, des explications ou des reformulations.

2. *La coopération* : interagir avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème d'apprentissage ; solliciter de la part d'un locuteur compétent des appréciations au sujet de sa performance ou de son apprentissage.

3. *La gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété* : prendre conscience de la dimension affective entourant l'apprentissage d'une L2 ; se parler à soi-même en vue de réduire le stress accompagnant l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication ; utiliser diverses techniques qui contribuent à la confiance en soi et à la motivation : s'encourager, se récompenser ; ne pas craindre de faire des erreurs ou de prendre des risques.

Bref ; la métacognition est la connaissance que chacun possède de son fonctionnement cognitif ; sa façon d'apprendre et de ses actions pour gérer ce fonctionnement. Elle permet aussi aux apprenants de gérer et de contrôler leurs systèmes cognitif et affectif, de faire le pont entre ces deux systèmes. En effet, «les apprenants doivent apprendre à contrôler leurs processus motivationnels, tout comme ils apprennent à connaître et à contrôler leurs stratégies de lecture pour construire du sens et réguler leur compréhension» (Morissette, 2002).

Alors la question qui se pose c'est comment faire pour enseigner ces stratégies ; quels sont les principes sur lesquels reposent ces stratégies:

- inclure l'enseignement des stratégies dans un enseignement de contenu afin de favoriser le transfert;(ce qui était réalisé en enseignant le module intitulé les sciences de l'éducation).
- développer la métacognition; et se préoccuper de la motivation de l'élève ;

- renseigner les apprenants sur les stratégies et leur utilité; la chercheuse les a pratiquées tout au long des 3 premières séquences,
- démontrer les différences entre les stratégies et leur utilité;
- adapter l'usage des stratégies au style personnel de l'élève, à ses modes préférés d'accès à la connaissance et à son identité ;
- guider la pratique des stratégies; et obtenir une rétroaction sur l'application des stratégies;
- évaluer les apprenants avant et après l'entraînement pour en vérifier l'efficacité ; c'était le rôle du pré post test.

Alors; on peut avouer que ce qui distingue un lecteur efficace est l'utilisation d'une variété de stratégies en fonction de son intention de lecture et du type de discours.

Partant du principe que les compétences se construisent au gré de l'expérience et que les activités liées à la pratique constituent autant d'actes de formation lorsqu'elles s'accompagnent d'une activité d'analyse (Barbier 1996), il était logique d'intégrer à notre travail des dispositifs intégrant les deux moments d'expérience et de réflexion ; et c'était le cas suivant ; la chercheuse ; en travaillant avec des enseignants ; a voulu élargir le profit émis de la recherche ; l'objectif était comment ces enseignants peuvent profiter des stratégies de lecture déjà acquises lors de la pratique de notre expérience afin de les réappliquer avec leurs élèves, de même comment s'assurer qu'ils ont bien assimilé et adapté ces stratégies de lecture visées ; l'idée réside alors à utiliser des stratégies d'enseignement afin de présenter les tâches préparées lors de la lecture des documents et des articles proposées et de les partager avec leurs collègues; ici parvient le rôle des stratégies d'enseignements dans notre recherche.

Les stratégies d'enseignement¹: sont des techniques employées par les enseignants pour aider leurs apprenants à devenir indépendants ou stratégiques. Ces techniques deviennent des stratégies d'apprentissage lorsque les élèves en choisissent certaines de manière indépendante et les utilisent efficacement pour accomplir des tâches ou atteindre des objectifs. Ces stratégies servent à motiver les élèves et les aider à se concentrer; à organiser l'information pour mieux la comprendre et la retenir et aussi aident à surveiller et évaluer l'apprentissage.

La chercheuse propose dans les lignes à venir les stratégies proposées lors de la pratique de cette recherche :

Les Remue-méninges : c'est une technique efficace pour dresser une liste d'idées et susciter de l'intérêt et de l'enthousiasme envers les nouveaux concepts ou sujets. Cette technique donne un aperçu aux enseignants et aux élèves de ce que ces derniers connaissent ou pensent sur un sujet en particulier. Les élèves peuvent se servir de cette technique pour organiser leurs connaissances et leurs idées. L'information recueillie pendant les remue-méninges peut servir de point de départ pour les tâches plus complexes, comme les grandes lignes d'une dissertation ou les arbres conceptuels. Ces idées peuvent également faciliter le processus de prise de décisions.

Les enseignants doivent établir des règles de base, notamment :

- accepter toutes les idées sans porter de jugement;
- assurer la participation de tout le monde;
- insister sur la quantité plutôt que sur la qualité.

¹ Disponible sur : <https://archive.education.alberta.ca/media/645233/strategies.pdf>

Durant les remue-méninges, les enseignants devraient noter des mots ou des phrases. L'activité devrait se poursuivre jusqu'à temps que les élèves n'aient plus d'idées ou que le temps soit écoulé. Il faut ensuite revoir les idées et chercher des façons de les combiner ou de les trier, (100% des enseignants ont adopté cette stratégie en présentant leur travail au sein du groupe afin de leur transmettre les concepts et les définitions à retenir lors du programme étudié, et aussi afin de présenter les idées de quelques sujets traités ; et enfin pour suggérer des solutions créatives pour les problèmes discutés.)

Le jeu de rôle : c'est une technique ayant pour rôle d'aider les élèves à développer leurs habiletés de communication, à exprimer leurs sentiments et à accroître leur prise de conscience sur la façon dont les autres pensent. Le jeu de rôles donne aux élèves des occasions d'explorer et d'exercer de nouvelles habiletés de communication dans un milieu sécuritaire et non menaçant, d'exprimer leurs sentiments et d'interpréter le rôle d'une autre personne « en entrant dans la peau de celle-ci ». Les enseignants ont joué le rôle du comité qui a formulé les articles de la constitution de 2014 afin de suggérer les lois et les articles concernant l'enseignement.

C'est une présentation spontanée, sans costume ou script. Le contexte du jeu de rôles est présenté et les rôles sont sélectionnés. Les élèves ont un temps de planification minimal pour discuter de la situation, choisir différentes solutions ou réactions et planifier un scénario de base. Pour la conclusion, les élèves discutent de la façon dont ils se sont sentis et de ce qu'ils ont appris de la situation particulière. La partie la plus importante du jeu de rôles est la discussion de suivi.

L'arbre conceptuel: a été développé vers le début des années 1970 par Tony Buzan, auteur britannique et chercheur spécialisé dans le fonctionnement du cerveau; c'est une manière simple de représenter les idées à l'aide de mots-clés, de couleurs et d'images. Son format non linéaire aide les élèves à trouver des idées et à les organiser. Les élèves peuvent noter beaucoup d'information sur une feuille de papier. L'arbre conceptuel permet aux élèves de montrer le lien entre les idées. Cette méthode intègre la pensée logique et créative, tout en donnant un aperçu de ce que les élèves savent et pensent sur un sujet particulier. Les réseaux sont de simples arbres conceptuels. L'ajout d'images, de couleurs et de mots-clés transforme les réseaux en outils d'apprentissage, de mémorisation et de recherche d'idées encore plus efficaces. (100% des enseignants ont dessiné un arbre conceptuel afin de schématiser les idées secondaires du texte lu.)

L'apprentissage coopératif : L'apprentissage en petits groupes est une façon d'organiser les expériences du programme d'études afin d'assurer la participation des élèves et l'interdépendance des tâches d'apprentissage. Les élèves ont besoin de l'orientation et de l'appui de l'enseignante ou de l'enseignant afin d'apprendre comment travailler en collaboration, de façon efficace et organisée. (100% de l'échantillon de la recherche ont eu recours à cette stratégie lors de la présentation de la tâche proposée ; ils ont choisi les groupes ; les divisé ; en leur demandant de choisir un nom ; un logo ; un slogan ; répartir le travail entre eux ; choisir le porte-parole ; par suite ils ont géré les représentations de tous les groupes dans le temps déterminé puis ils ont clôturés la session.

Les discussions : Les discussions sont des échanges structurés qui permettent aux élèves d'explorer des sujets de réflexion de réagir à des

idées, de traiter des informations et d'articuler leurs réflexions dans des échanges verbaux avec les enseignantes et enseignants et les autres élèves. L'enseignement semi-dirigé: Il est centré sur l'élève la plupart du temps. L'élève s'implique activement en observant, en effectuant de la recherche, en formulant des hypothèses et en tirant des conclusions.

Les explications orales : Les explications orales représentent une méthode qui permet aux élèves de justifier leur raisonnement en communiquant oralement.

Le débat : C'est un exercice intellectuel conviant les étudiants à faire valoir le bien-fondé de leur position sur une question. Il permet non seulement d'acquérir de nouvelles connaissances, mais également de développer l'esprit critique. En effet, durant un débat, les étudiants apprennent à écouter les arguments de leurs pairs afin de se former une opinion et d'émettre la leur ainsi qu'à considérer de multiples points de vue avant de prendre position. Les étudiants apprennent à argumenter efficacement tout en respectant l'opinion des autres.

Dans un débat, les étudiants peuvent poursuivre des objectifs différents. Pour certains, le débat leur permettra de se situer relativement à une question; pour d'autres, il s'agira d'une occasion de persuader leurs pairs de se rallier à leur idée (Kennedy, 2007). Défendre son point de vue doit se faire dans le respect d'autrui et des règles de fonctionnement établies avant même de commencer le débat.

Cette stratégie était pratiquer en étudiant le thème concernant les « **démarches qualité** » ; les enseignants ont pu s'exprimer librement sur leurs expériences dans leurs établissement avec cette nouvelle tendance ; tout en présentant les deux avis le pour et le contre.

C'est une des façons d'engager activement les étudiants dans leur apprentissage. Ainsi, ils pourront acquérir une meilleure maîtrise du contenu, incluant la définition du problème, l'évaluation des sources et la remise en question des concepts; (Paul Armandez 2003 P 2). Cette acquisition se fait progressivement grâce à l'explicitation des idées ainsi qu'au développement, à l'organisation et à la présentation des arguments. Il s'agit d'une autre forme d'expression cherchant à développer l'esprit critique et argumentatif chez les étudiants. Le débat offre donc l'occasion de changer le rythme d'apprentissage du cours.

Dans les parties qui viennent la chercheuse va présenter les outils aidant à l'élaboration d'un programme dont le but est de développer les compétences de la lecture critique **des enseignants de FLE** en cours de service tout en leur aidant à être des praticiens réflexifs; elle a essayé de créer un espace intermédiaire entre le monde de la pratique réelle et le monde académique, idéal pour l'apprentissage de et par la pratique ; elle se réfère à l'ensemble des activités réflexives proposées pour et par l'enseignant ; effectuées dans un contexte quasi-réel en rapport avec l'exercice de sa profession, intégrées à son programme d'études à titre de module permettant au stagiaire de développer des compétences grâce à la réflexion avant l'action ; dans l'action et après l'action menant à une réflexion réciproque.

Ainsi la dimension réflexive en formation des maîtres constitue et demeure un champ fertile pour la recherche et les résultats ce qui suggère quelques pistes pour des études futures. Au-delà des prolongements et pistes de réflexions, les études sur la réflexivité ouvrent le débat sur des questions plus larges nécessitant une analyse approfondie. La raison d'être de

l'approche réflexive en formation des maîtres se confirmera-t-elle au fil des courants pédagogiques, ou alors la réflexivité se révélera-t-elle n'être qu'un concept en vogue destiné à un futur de courte durée, comme le redoutent certains chercheurs. Bref ; on termine par les mots de (Hurenault, 2011) : « L'approche réflexive remet en question le rôle et la mission des universités, chargées de former les enseignants; en espérant que cette recherche joue un rôle dans ce domaine.

Cadre Pratique

Dans les lignes à venir la chercheuse va délimiter les outils élaborés; (par ordre d'application), qui ont aidé à la préparation de notre programme proposé, toute en les décrivant profondément en précisant leurs buts et leurs sources :

- 1- Grille des compétences de la lecture critique/réflexive nécessaire pour les enseignants de FLE en cours de service
- 2- Pré/Post Test avec la fiche de la lecture critique et réflexive.
- 3- Le programme proposé avec ces composantes : les objectifs ; le contenu ; les stratégies pratiquées lors de l'exécution du programme ; la fiche de lecture critique proposé ; les grilles d'auto-évaluation et le carnet de bord réflexif

Outils No1 : Grille des Compétences de la lecture critique/réflexive¹

But : Déterminer les compétences de la lecture critique/réflexive nécessaire pour les enseignants de FLE en cours de service

Description : la chercheuse a cloisonné les compétences de la lecture critique avec celles de la lecture réflexive en se basant sur la réflexivité qui favorise le développement de la pensée analytique et de l'esprit critique tout

¹ Annexe No 1

en stimulant un retour de la pensée sur elle-même, ce qui permet à l'enseignant d'analyser et d'évaluer ses propres actes en se référant à son répertoire de savoirs constitué des savoirs scientifiques et professionnels ; elle se compose de 16 items.

La chercheuse a respecté les phases de la lecture réflexive (prédiction ; lecture et réflexion ; et phase de développement de connaissances et celle conclusive) pour déterminer les compétences de la lecture critique.

Outils No 2: Pré/Post test¹ :

But : le pré post test avait comme but au premier lieu de déterminer jusqu'à quel point les enseignants sont dotées des compétences de la lecture critique et quelles sont les stratégies de compréhension utilisées pour comprendre les textes proposés ; en même temps de mesurer le degré de progression des enseignants en ce qui concerne le développement de leurs compétences de la lecture critique ce qui était dû à l'application du programme proposé basé sur la réflexivité.

Description : Un article sur Emile Durkheim le précurseur français de la sociologie française était présenté en 5 pages (1266 mots); les enseignants étaient invités à lire et à présenter le texte en repérant les détails du document (les objectifs ; les concepts ; les valeurs ; et une citation qui résume le document) tout en précisant les stratégies utilisées lors de la lecture et la compréhension ; tout en remplissant la fiche de lecture inclut dans le test accompli.² La note accordée au test était 20 points.

Calcul de la durée : Pour déterminer la durée du test, la chercheuse l'a calculé à l'aide de la formule suivante : Le temps pris par le premier

¹ Annexe No 2

² Annexe No : 3

étudiant additionné au temps pris par le dernier tout en le divisant par 2 était égale à :

$$\frac{90 + 110}{2} = 100 \text{ minutes}$$

2

Validité : pour réaliser la validité du pré/post test, la chercheuse l'a présenté à un jury pour assurer son adéquation avec les objectifs précisés, son appropriation avec le niveau des étudiants et aussi pour vérifier la clarté des consignes. Ils l'ont accepté sans aucun remaniement sauf quelques commentaires sur la longueur du document qui était pris en considération ; et la chercheuse l'a modifié afin de le raccourcir.

Fidélité : une application de 2 reprises auprès de l'échantillon dans 2 semaines a eu lieu pour s'assurer de la fiabilité de cet outil, les mêmes résultats des étudiants prouvent la fiabilité du pré/post test. La chercheuse a calculé le coefficient de corrélation (Pearson) entre la note totale obtenue par l'échantillon. Le coefficient de corrélation est en moyenne 0.75. Cette corrélation fait preuve de la consistance interne entre les composantes du test d'où sa fidélité ; comme elle est significative à partir de 0.005.

Le programme proposé : Cette partie représente le fruit de la recherche ; ce programme se compose de deux parties principales : **une partie théorique ayant pour objectifs¹ :**

- Définir la lecture critique et la réflexivité.
- Décrire la fiche de la lecture critique.
- Déterminer les démarches de la lecture critique.
- Définir les stratégies d'apprentissage/enseignement.
- Aborder les différentes classifications des stratégies d'apprentissage.

¹ Annexe No : 4 A

La deuxième partie du programme proposé basé sur la réflexivité se compose de :

- a-** la fiche de lecture présentée par la chercheuse¹
- b-** Les stratégies appliquées lors de la pratique du programme²
- c-** le déroulement du programme présenté en séquences qui se compose des objectifs ; stratégies ; modalités de travail.³
- d-** Les grilles visant à l'auto-évaluation des enseignants.⁴
- e-** Le carnet de bord réflexif⁵

a- Fiche de la lecture critique/ réflexive⁶

But : guider les enseignants à analyser les documents lus et à pratiquer les stratégies ciblées acquérir tout au long la pratique de la recherche.

Description : En élaborant cette fiche basée sur l'analyse réflexive comme processus cognitif continu, on a visé à encourager un retour de la pensée sur elle-même, surtout que cette approche favorise le développement de la pensée analytique et de l'esprit critique, ce qui permet à l'enseignant d'analyser et d'évaluer ses propres actes en se référant à son répertoire de savoirs constitué des savoirs scientifique et professionnel. Cette fiche de lecture réflexive dirigée se compose de trois phases: elle débute par une précision des objectifs du texte et se termine par les stratégies adoptées lors de la lecture.

La première phase introductive concernant les informations sur l'auteur et sur le texte comme le titre; la source ; la revue ; tout en invitant les apprenants, de manière cyclique, à prédire le contenu du texte, à

¹ Annexe No: 5 a

² Annexe No: 5 b

³ Annexe No: 5 c

⁴ Annexe No: 5 d

⁵ Annexe No: 5 e

⁶ Annexe No : 5 a

poursuivre la lecture et à réfléchir à la lecture. Cette phase les amène à activer leurs connaissances antérieures.

2. Revenir sur le texte et en réexaminant certains aspects. Cette phase amène les apprenants à approfondir leur compréhension et à exploiter les concepts ou les idées discutés dans le texte.

La deuxième phase du développement de connaissances dans laquelle les apprenants sont invités à faire une schématisation du texte: en faire ressortir la structure sous forme schématisée; résumer les points importants du texte; faire remplir un tableau comparatif; faire réagir les apprenants aux idées, aux opinions ou aux sentiments évoqués dans le texte: Est-ce qu'elles ont déjà vécu des expériences similaires et comment ont-ils réagi dans cette situation? Sont-ils d'accord avec l'auteur du texte? Faire rédiger un autre dénouement ou reprendre une des hypothèses émises par les apprenants et faire rédiger un dénouement en fonction de cette hypothèse;

La troisième phase de la conclusion se servir du texte comme amorce pour l'étude d'un concept; faire une analyse critique du texte ; déterminer les valeurs à discuter et clôturer par reformuler les objectifs réalisés lors la compréhension du texte ; tout en déterminant les mots clés et les valeurs qui s'en découlent.

A la fin de la lecture de chaque thème proposé ; les apprenants doivent remplir cette fiche et déterminer les stratégies adoptés lors de la lecture du document afin de le préparer pour en présenter devant le reste de la classe.

b- Les stratégies proposées¹ : la chercheuse en élaborant le programme a choisi les stratégies qui se coïncident avec la réflexivité et qui mènent au développement de la lecture critique de ses apprenants ; elle a entraîné les apprenants pendant les trois premiers séquences à pratiquer des stratégies variées afin de développer leurs compétences de la lecture critique ; puis durant la présentation des thèmes abordés tout au long l'exécution du programme ; et à tour de rôle ; les enseignants ont précisés leurs stratégies de lecture ; ont pratiqués les stratégies d'enseignement qui leur aident à proposer les thèmes abordés avec tous leurs détails et aussi de suggérer des idées créatives qui en découlent.

La chercheuse les a récapitulées dans un tableau dans lequel s'affiche pour chaque stratégie : sa définition « **le quoi** », son objectif « **le pourquoi** », les démarches à suivre « **le comment** » et le « **quand** » quand est-ce que je l'utilise dans la situation de l'apprentissage.

Dans un tableau ; elle a expliqué le taux d'utilisation de chaque stratégie affiche à la fin des résultats statistiques de la recherche.²

c- Déroulement du programme : Cette expérience a duré 24 heures, répartis en 12 séquences chacun 2 heures ; dont 2 séquences de 4heurs étaient consacrées pour le pré post test ; et 10 séquences de 20 heures pour l'application des séquences du programme.

Dans chaque **séquence³** la chercheuse a précisé l'objectif général et ceux spécifiques ; le déroulement des séances avec les modalités de travaille, les consignes et les stratégies d'apprentissage (métacognitive et socio-affective) et les stratégies d'enseignement adoptées lors de la présentation

¹ Annexe No: 5 b

² Annexe No : 9

³ Annexe No : 5 c

des thèmes abordés en classe; comme (les remue-méninges, le SVA; le travail en groupe et le débat).

Les activités pratiquées lors de chaque séquence ; suivies des documents exploités durant chaque séquence.

Notons bien que la chercheuse a débuté cette expérience par la préparation de 3 séquences qui ont duré (6 heures) ; afin d'aider les enseignants à la compréhension des documents, et aussi pour s'en servir comme modèle lorsqu'ils présentent en binôme leurs travaux devant toute la classe.

Par suite ; elle a divisé les séquences en séances ; afin de leur guider ; en leurs déterminant les stratégies à utiliser comme ; « *souligner l'idée principale ; utiliser des couleurs pour déterminer les idées secondaires ; remplir ce tableau pour déterminer ...; déterminer les ... en dessinant une carte conceptuelle ; reformuler les objectifs de ce document etc...* »

Les textes proposés avec leurs critères de choix ¹:

La chercheuse a présenté aux enseignants (échantillon de la recherche) les thèmes étudiées tout en long du terme pour en choisir un ; afin de chercher les ressources ; lire et préparer ; afin de le présenter en classe dans une session qui dure une heure et demi tout en déterminant les stratégies adoptées.

Source : Les thèmes traitées représentent le contenu de notre programme pratiqué lors de l'étude du module intitulé « les sciences de l'éducation » la chercheuse a suggéré quelques articles ; des sites Internet; ils ont la liberté d'ajouter aussi d'autres ressources ; tout en se basant aussi sur l'étude concernant « Le Plan stratégique de l'enseignement pré-universitaire en

¹ Annexe No : 10

Egypte 2013/ 2030 » document traduit par le CFCC¹ ; les apprenants peuvent le consulter dans la médiathèque et aussi le photocopier.

Ces documents varient entre des articles, des recherches et le rapport sur le Forum mondial sur l'éducation, organisé par l'UNESCO en Février 2015.

Les textes proposés aux stagiaires ont été choisis selon des critères précis tel que ; l'adéquation avec les objectifs du module intitulé les sciences de l'éducation ; la coïncidence avec le niveau des apprenants (B1)² ; la richesse et la variation des idées. En binôme ; les enseignants ont choisi les thèmes préférés afin de les lire, préparer et les présenter selon un emploi de temps précis ; mais un seul apprenant a travaillé seul à cause du nombre impair des étudiants.

d- L'évaluation : Grilles visant à d'auto-évaluation³

L'évaluation du programme a passé par plusieurs phases ; formative tout en long du travail ; formatrice afin de préciser au début de l'expérience leurs niveaux ; et sommative pour déterminer leurs progression en appliquant le post test ; la chercheuse leurs a proposé des grilles afin de préciser leurs stratégies affectives ; socio-affectives et aussi cognitives.

But : Les enseignants doivent s'autoévaluer à la fin des séquences afin de déterminer chacun ses stratégies d'apprentissage, et promouvoir les stratégies déjà acquises et les autres à développer.

Source : la chercheuse s'est basée sur la grille présentée par (BERTOCHINI & EDVIGE, 2011) tout en modifiant quelques items pour s'adapter à l'échantillon de la recherche

¹ Le centre français de la culture et la coopération. Le Caire Egypte.

² Le niveau B1 c'est le niveau conçu par le IUFPP pour les stagiaires du FC2

³ Annexe No : 5 d

Description : cette grille se compose de 14 items qui reflètent les stratégies d'apprentissage utilisées lors de la lecture avec une langue étrangère; chaque enseignant doit préciser ces stratégies de lecture acquises et développées lors de l'application de la recherche ; par suite elle les catégorise selon leur genres soit cognitive ; métacognitive et socio affective.

e- Carnet de bord réflexif ¹:

But : Le carnet de bord constitue un précieux outil de formation, particulièrement pour les adultes visant à tester les compétences complexes, il permet de conduire une réflexion critique, de donner du sens à ses actions en les intégrant dans un contexte temporel et en articulant “ ce qui a déjà été accompli ” avec “ ce qui reste à accomplir ; il a pour but d'évaluer la réflexion des enseignants sur leurs propres processus d'apprentissage au sein de leur formation.

Description : La chercheuse a posé des questions concernant le choix des thèmes traités ; le profit tiré des stratégies proposées durant l'application du programme ; l'aisance dans la présentation de leurs idées ; leurs pensées et leurs réflexions ; le respect des idées d'autrui ; et les solutions créatives de quelques problèmes discutés ; elle leur demande d'exprimer leurs sentiments à l'égard des thèmes traités lors de l'application du programme ; bref de leurs sentiments à l'égard de cette expérience.

Parmi leurs réflexions on peut citer :

- « *A la fin de ce module j'ai devenu consciente de mes stratégies de compréhension et de lecture* »

¹ Annexe No : 5 e

- « *J'adopte la plupart des stratégies acquises durant ma lecture ; mais sans savoir ses nominations* »
- « *Les stratégie d'apprentissage qu'on a pratiqué m'a beaucoup plu* »
- « *Le débat soulevé sur les démarches qualité a contribué à changer mes attitudes vers l'importance de ce concept* »
- « *Les discussions qui avaient lieu durant le travail m'encourage à s'exprimer librement sans hésiter de présenter mon point de vue.* »
- *Les stratégies de lecture critique et réflexive adoptés m'ont aidé à accélérer le temps remis à la lecture et la compréhension des documents lues* »
- « *Je vais pratiquer la plupart de ces stratégies dans ma classe et mes étudiants surtout celle de remue-méninges* »

IX- Conclusion :

Pour conclure on peut affirmer que l'expérience réflexive pour les lecteurs se manifeste comme le fondement même de leur construction du sens des textes lus. Pour eux, le processus de réflexivité tel qu'il se déploie dans l'activité de lecture constitue un des modes de de la compréhension du texte, les idées traitées leur offrant les mots à partir desquels se comprend leurs idées personnelles et donc le sujet, et inversement leurs opinions personnelles.

Pour synthétiser ; on peut conclure que par cette étude ; la chercheuse a eu l'occasion de faire le point sur les démarches réflexives des enseignants du FLE en cours de service afin de les former en tant des praticiens réflexifs ; de même elle a contribué à jeter une lumière nouvelle sur la

lecture critique en lien avec la réflexivité de l'enseignant en faisant émerger les perceptions des stratégies d'enseignement et d'apprentissages diverses.

Résultats de la recherche :

L'étude statistique et l'interprétation des résultats :

1- Les résultats du pré-post test :

La chercheuse a appliqué un pré/post test¹ sur un groupe expérimental afin de déterminer l'efficacité du programme proposé; on y présente dans les tableaux suivants l'efficacité du programme proposé.

N : Nombre des enseignants.

Min : Minimum

Max : Maximum.

MA : Moyenne Arithmétique

E : Ecart type

TN : Total des Notes

DL : Degrés de liberté

T : Valeur de « T » test

S : Significative

Ce tableau indique le **minimum** et le **maximum** des notes obtenues par les enseignants dans le pré post test, la **moyenne arithmétique des notes**, l'**écart type**, les **degrés de liberté** et la **valeur de « T » au niveau de 0.001**.

Le totale du pré-post test : (20points)

Totale des notes	N	Min	Max(20)	MA	E	DL	T	S
Pré-test	15	2.5	5	4.03	0.8	14	4	Au niveau de 0.001
Post-test	15	12	20	15.8	2.5		17	

En observant les notes des enseignants du groupe expérimental au pré-post test ; on constate que les notes du pré-test sont réparties entre **2.5** et **5** tandis que celles du post test sont réparties entre **12** et **20**. Ce qui met en relief le développement des enseignants à l'égard du programme proposé,

¹ Annexe No : 8

de même, la valeur de «T» est significative au niveau de **0.001** ce qui met en valeur la progression dû à l'application du programme proposé dans sa note totale sur le niveau des enseignants, ainsi l'hypothèse de la recherche est réalisée.

Discussion des résultats :

Avec la fin de l'application de ce programme, on peut signaler que c'était une tentative de la part de la chercheuse qui a essayé de prendre un pas vers l'intégration de la pratique réflexive dans la formation des enseignants en cours de service tout en intégrant l'apprentissage de la réflexion, et la construction de compétences réflexives qui en découlant, dans les objectifs de la formation à travers le stage préconisé.

La chercheuse avait l'intention de faire de la réflexivité un objectif de formation au premier plan ; quelques réflexions surgissent de l'application de la recherche on peut les y présenter ainsi :

La motivation :

En débutant l'application du programme; la chercheuse a senti la nonchalance de la part des enseignants envers les objectifs du module ; ce qui était dû par l'aspect quasi-théorique qui caractérise les sujets traités ; mais lors de l'utilisation des stratégies variées et après les trois premiers cours, la chercheuse a senti leurs interactions surtout avec la présence de la grille de lecture qui les a orientés vers la réalisation des objectifs censés mesurer ;

Comme l'a signalé un des étudiants, « *le travail de groupe ; la présentation devant la classe et l'utilisation des stratégies variées au sein de l'application du programme m'a beaucoup motivé et j'ai commencé à saisir l'importance des thèmes traités.* »

L'interaction entre les enseignants : Le fait de proposer les thèmes traités aux apprenants afin d'en choisir un, a choqué l'échantillon au début du travail ; mais lors du lancement dans le bain du travail leurs réactions ont été complètement différenciés; ils se collaborent entre eux pour échanger les ressources et les documents à préparer ; ils ont apprécié le travail de groupe qui a facilité le travail et a réduit le temps de préparation ; de même

Les thèmes traités: 10 thèmes ont été traité durant l'année scolaire ; deux d'entre eux ont reçu le plus grand nombre d'insatisfaction des apprenants ; en discutant les raisons ; c'était le surplus de détails ; des graphiques ; des statistiques qui a marqué le premier thème¹ ; et le désœuvrement de l'autre sujet² qui était loin de leurs intérêts et sa non praticabilité dans notre système éducatif.

Les sujets qui ont satisfait au plus l'échantillon était par ordre d'importance « *les démarches qualités* » et « *l'intégration des Handicapés dans nos écoles* » et aussi « *le système éducatif français* » ; « *Célestin Freinet un des philosophes de l'éducation* » et enfin « *la philosophie de l'éducation d'Olivier Reboul* »

Les stratégies :

Les enseignants ont précisés leurs Le tableau ci-dessous représente le taux de l'utilisation des stratégies durant l'application de la recherche ; on peut constater que :

- **100 %** des enseignants ont déterminé les stratégies de lecture effectuées durant ; avant et après la lecture ce qui a assuré l'efficacité du programme proposé avec ses stratégies basées sur la

¹Le Plan stratégique de l'enseignement pré-universitaire en Egypte 2013/ 2030.

² Le développement professionnelle en France

réflexivité sur le développement de leurs compétences de lecture critique ; ce qui les prépare à être des praticiens réflexifs.

- **100%** des enseignants ont déterminé les objectifs des documents à préparer ; ils ont utilisé des remue-méninges pour définir les concepts clés de chaque thème proposé ; ils ont déterminé l'idée principale et ils ont aussi utilisé la stratégie (SVA) KWL « je sais, je veux apprendre ; j'ai appris » ; et aussi ils ont tous posé des questions sur le thème traité ; et ont utilisé les groupes de travail pour en répondre ; ils ont clôturé par la formulation d'une conclusion sur les thèmes abordés ; tout en proposant des solutions créatives sur les problèmes discutés.
- **80 %** ont schématisé les relations dans le texte en dessinant un arbre conceptuel et aussi ont commenté les idées du texte en précisant leurs accord ou leurs désaccord ; ce qui assure l'efficacité de la recherche.
- Le tiers des enseignants **33 %** ont présenté le titre du sujet traité en le commentant ; ils ont repéré les détails sous forme de tableau et ont demandé à leurs collègues de faire des hypothèses sur le thème traité tout en discutant leurs commentaires
- Le quart des enseignants **25%** ont utilisé le débat et le jeu de rôle pour présenter le document et inciter leurs collègues à participer dans les discussions afin d'arriver à une compréhension parfaite du sujet traité ; ils ont aussi déterminé les mots clés qui caractérisent leurs thèmes.

Conclusion

A la fin de cette recherche, on peut avouer le besoin de ce qui suit :

- Encourager les recherches qui s'intéressent à la réflexivité pratique des enseignants pour atteindre la qualité dans notre système éducatif.
- Se contribuer : chercheurs ; universitaires ; preneurs de décision à former des praticiens réflexifs.
- Former les enseignants du DNL¹ pour être des praticiens réflexifs.
- Entraîner les futurs-enseignants et aussi les enseignants en cours de service à la pratique des stratégies variées durant leurs stages pratiques ou dans des stages de formation.
- Mettre en œuvre les stratégies métacognitives dans la préparation de nos enseignants.
- Ouvrir la voie devant les enseignants en cours de service pour s'auto-former afin de développer leurs compétences professionnelles ; linguistiques et technologiques.

Références :

- 1- ARGYRIS C. and SCHÖN Donald A. (1996): Organizational learning II: Theory, method and practice Reading, MA: [Volume 36, Issue 1, pages 107–109, September 1998](#)
- 2- Barbier, J.-M. (dir.) 1996. Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris: Presses Universitaires de France [PUF].
- 3- Bédard, D. et Montpetit, D. (2002). Stratégies... Stratégies... Pour une lecture efficace au primaire. Québec : Les éditions CEC-École Vanguard.
- 4- BERNATCHEZ P.A.: Enseigner à des grands groupes, Bulletin CEFES n 8 automne 2003 P 2

¹ Discipline Non linguistique

- 5- BERTOCHINI, P., & EDVIGE, C. (2011, Janvier Février). La notion de "Stratégie d'apprentissage". (2. 25, Éd.) *Le Français dans le Monde FDLM*, 373.
- 6- BERTRAND E., 2012 «Se former et se transformer: perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation», *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* .
- 7- BOUBIR N. 2010. « Les stratégies de compréhension utilisées lors de la lecture de textes en FLE chez des étudiants algériens. Synergies Algérie n 9 PP 179 – 188
- 8- CAZORLA S. (2012) “ Lecture analytique : Proposition pour une démarche d'enseignement apprentissage au secondaire” P 3
- 9- CICUREL, F. (1991): Lectures interactives en langue étrangère. Paris, Hachette, collection F p 17
- 10- Conseil des ministres de l'éducation Canada 2008: « Stratégies en lecture et en écriture » Guide Pédagogique ; Projet pancanadien de français langue première. Chenelière Education. Disponible sur: <http://www.cmec.ca/docs/phaseII/guide-pedag.pdf>
- 11- CYR P., *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE international, coll. « *Didactique des langues étrangères* », 1998 1e éd. 1996, chap. 4, « Les définitions des stratégies d'apprentissage », pp. 41-63.
- 12- Gauthier, C., M. Mellouki (dirs.) 2006. La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : conditions et promesses de l'approche de formation par compétences. Québec: Presses de l'Université Laval.
- 13- Giasson, J. 1990. La compréhension en lecture. Parsi/ Bruxelles, Editions De Boeck.

-
- 14- GREGORY V., CORNET J.(2010): “Comment former de futurs enseignants réflexifs? Quel est l’impact de la formation à la réflexivité ? Comment l’améliorer ?” Education & Formation – e-294, Octobre Liège G.voz@helmo.be , Jacornet@skynet.be
- 15- HUNEAULT C. 2011: Vers un modèle réflexif de formation à l’enseignement des langues: Points de vue de futurs enseignants d’espagnol langue étrangère sur le rôle du stage pédagogique Université de Montréal Tinkuy n15 Section d’études hispaniques Février
- 16- LEHMANN, D et MOIRAND, S. (1980). « Une approche communicative de la lecture ». In Le français dans le monde, Recherches et applications, n° 153, pp. 72-79.
- 17- LEPETIT ML., NAUCHE I., STISSI D., TABOULOT J.P. mai-juin (2011) “Pratiquer la lecture analytique au collège et au lycée pour développer des compétences de lecteur et préparer les élèves à l’épreuve orale de L’EAF; IA-IPR Lettres Académie de Créteil p 4
- 18- MAROY, Ch, (2001), « Le modèle du praticien réflexif à l’épreuve de l’enquête », Cahier de recherche du GIRSEF, n°12, décembre Louvain-La-Neuve, pp. 1-26.
- 19- MORISSETTE, R. (2002). Accompagner la construction des savoirs. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- 20- PERRENOUD Ph, (1999) : « Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique » Texte revu et augmenté de la conférence d’ouverture du congrès de l’ANPED (Association nationale pour la recherche en éducation), (Brasil), 26-30 septembre.

-
- 21- PERRENOUD, Ph, (2001) « Mettre la pratique réflexive au cœur de la formation » *Cahiers pédagogiques*, n° 390, pp. 42-45
- 22- PERRENOUD, Ph, 1996 :« Le travail sur l’habitus dans la formation des enseignants », in Paquay, Bruxelles, de Boeck.
- 23- PERRENOUD, Ph. (1996), Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, Bruxelles, de Boeck, pp. 181-208, 3e éd.
- 24- PROUL A. G. (2012), La réflexivité : exercice pédagogique et outil d’accompagnement aux cycles supérieurs. Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur pp 28-2
- 25- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. L’apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques.
- 26- **THYRION, Fr. ; et DUFAYS , JL:** 2004 Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants ; Recherches en formation des enseignants et en didactique Presses Universitaire de Louvain 2004
- 27- VAN LIER, L., 1996. Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity. Londres: Longman.
- 28- VIDALENC I., MALRIC M. (2013): “Quels outils pour une démarche réflexive dans l’activité de recherche ?” Revue Interrogation N°16. Identité fictive et fonctionnalisation de l’identité (II) juin
- 29- [VIDALENC I.](#), [MALRIC M.](#) PERRENOUD, Ph, (2001) « Le travail sur l’habitus dans la formation des enseignants », in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E.
- 30- YVES ROUX Pierre, (2016) : « Enjeux et réussites de l’enseignement bilingue en Egypte » Le Caire.
-

Recherches :

1. **BENAIICHA ; Fatima Zohra** (2008) : Effet de la relecture d'un texte d'aide en L1 sur la compréhension et la réécriture d'un texte explicatif en L2 en contexte plurilingue. Thèse de maitrise en didactique Centre Universitaire Mustapha Stambouli Mascara Algérie.
2. **Boudechiche, N.** 2008. Contribution à la didactique du texte expositif : cas d'étudiants algériens de filière scientifique. Thèse de doctorat, Université d'Annaba.
3. **Héba Atia Ali Salem** (2015) : Un programme proposé basé sur l'apprentissage réflexif pour développer quelques compétences de l'enseignement chez les futurs enseignants de F.L.E. Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology (JRCIET) Vol .1 , No. 1 January, <http://jrciet.blogspot.com/>
4. **Hoda Fahmy Abdel Hamid** (2014) : “ The effectiveness of meta-cognitive in developing secondary school student s critical reading skills ans attitudes Thesis (M.SC.) Cairo University Institute of Educational Studies. Cairo Egypt
5. **Iman Fathy Zaky** (2014) : « Effectiveness of using electronic mindmapping strategy on developing First Year secondary stage students critical reading skills” (M.S.)thesis; Faculty of Education Ain Shams University
6. **Iman Mohamad Assem Abdel Hakim** (2010) : « L'effet de l'utilisation de la stratégie des cartes conceptuelles sur le développement de quelques compétences de la lecture critique des

- étudiants du cycle secondaire » Thèse de maitrise non publiée
Faculté de Pédagogie université de El Fayoum
7. **Maher Samir El Sayed El Bayae** (2013): “The éffectiveness of using transactional strategies instruction in developing EFL critical reading comprehension skills or first year secondary students » Thesis (M.S.) Faculty of Education Port Said
 8. **Mahmoud Ez El Arabe** (2004): L’utilisation des stratégies métacognitives sur le développement des compétences de la lecture critique chez les étudiants de la section française Faculté de Pédagogie Etude Expérimentale Thèse de Maitrise Faculté de pédagogie de Damiette Université Al Mansourah
 9. **Mohamad Alae El dine El Shéeby** (2011): « L’effet de l’utilisation des stratégies de l’enseignement réciproques sur le développement de quelques compétences de la lecture critique chez les étudiants de la section de la langue arabe au Faculté de Nezoah Université de Sultan de Oman
 10. **Mohamad Mahmoud Ibrahim Abdel Rassoul** (2014): “Using reading circles strategy for developing preparatory students critical reading skills and social skills » Thesis (M.S.) Faculty of Education Ain Shams University.
 11. **Mona Bahaïe El Dine Mahmoud Awad** (2008) : « Efficacité d’un Programme Proposé en vue de développer les compétences de la lecture silencieuse et de la pensée critique chez les futurs enseignants de français. Thèse de maîtrise non publiée Faculté de Jeunes Filles Université Ain Chams.

12. **Osama Ibrahim Kamal El dine** (2011) : “Efficacité des stratégies métacognitives de la mémorisation sur le développement de l’acquisition de quelques compétences de la lecture critique et l’expression créatives dans la rhétorique des étudiants de la deuxième année secondaires Faculté de pédagogie Université Al Mansourah
13. **Sabah Ali Amin** (2009) : «L’efficacité des stratégies constructiviste de la lecture et l’écriture philosophique sur le développement de la pensée critique chez les futurs enseignants de la philosophie. Thèse de doctorat non publiée. Faculté de Jeunes Filles Université d’Ain Chams.
14. **Salwa Hassan Mohamad Bassal** (2011): « L’efficacité de l’utilisation de la stratégie d’auto-questionnement sur le développement de la pensée critique et l’attitude vers lecture chez les étudiants du cycle préparatoire
15. **Waleed Fathy Mohamed El Mahdy** (2012): “The effect of using reflective teaching in enhancing critical reading skills in English for 1st grade secondary stage students » Thesis (M.SC.) Cairo University Institute of Educational Studies. Cairo Egypt.

Sitographie :

- Définition de lecture critique - Concept et Sens: <http://lesdefinitions.fr/lecture-critique#ixzz3pmyYwXJd>
- Stratégies d’enseignement : Guide de mise en oeuvre, Carrière et vie©Alberta Learning, Alberta, Canada (2003) p: 49 disponible sur : <https://archive.education.alberta.ca/media/645233/strategies.pdf>
- G.voz@helmo.be , Jacornet@skynet.be

-
- http://www.uquebec.ca/dernier-stage/analyse_reflexive.htmhttp://jrciet.blogspot.com/http://tc2.ca/uploads/PDFs/Discussions_critiques/enseigner_apprendre_pensee_critique.pdf **Gérald Boutin,**
 - <http://ekldata.com/7E3Psi6xfR1bBd1ddxMjPJQNL1Q/Sup-de-cours-Emile-Durkheim.pdf>
 - http://tc2.ca/uploads/PDFs/Discussions_critiques/enseigner_apprendre_pensee_critique.pdf
 - <http://www.aeducators.org/>
 - http://www.uquebec.ca/dernier-stage/analyse_reflexive.htm
 - <https://archive.education.alberta.ca/media/645233/strategies.pdf>
 - <https://sites.google.com/site/agitculture/Home/lecture-reflechie>
 - <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/enseig/lectu.html>
 - [The Critical Thinking consortium: www.tc2.ca](http://www.tc2.ca)
 - <http://www.cmec.ca/docs/phaseII/guide-pedag.pdf>