

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN –TIARET

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERE



Mémoire de Master en littérature générale et comparée

Thème :

Travailler sur quelques habiletés d'expression orale en FLE en s'inspirant du programme de réflexion "thinking curriculum"

Présenté par :

BELFEDAL Amina

BELKACEMI Khadidja

Sous la direction de :

MOSTEFAOUI Ahmed

Membres du jury :

Président : MOKHTARI Fatima	«MCA»	Université de Tiaret
Rapporteur : MOSTEFAOUI Ahmed	« Professeur»	Université de Tiaret
Examineur : NOUREDDINE Djamel	« MCA »	Université de Tiaret

Année universitaire : 2022/2023

Remerciements

Avant tout, nous souhaitons exprimer notre gratitude envers Dieu le tout-puissant, qui nous a données la force et la patience nécessaires pour accomplir ce modeste travail.

Nous tenons également à remercier sincèrement M. Mostefaoui Ahmed, notre encadrant, pour son aide, ses encouragements et ses précieux conseils.

*Nos remerciements vont également aux membres du jury qui ont accepté d'examiner cette recherche,
Et à Tous nos enseignants du département de français qui nous ont formées.*

Nous sommes reconnaissantes envers toute personne qui a contribué de près ou de loin à la réalisation de ce modeste travail.

À nos amies, avec qui on a partagée cinq années mémorables et créé de précieux souvenirs, notamment lors de la réalisation de ce travail, on tient à exprimer notre reconnaissance.

Dédicace

Cette dédicace est une humble expression de gratitude et d'amour pour deux êtres qui ont toujours été présents à mes côtés, mes parents.

Aujourd'hui, je tiens à vous exprimer toute ma reconnaissance pour tout ce que vous avez fait et continuez de faire.

Votre amour inépuisable et votre présence constante sont des cadeaux qui ont façonné ma vie de manière indélébile.

BELFEDAL Amina

Dédicace

Je dédie ce modeste travail

*A Mon père, qui a été un pilier solide dans ma vie
qui m'a encouragé à poursuivre mes rêves,
et qui m'a appris l'importance de la persévérance,*

*Je suis reconnaissante pour toutes les fois où il a été présent
pour moi,*

*Je lui dédie également ce mémoire en signe de mon amour et
de ma reconnaissance éternelle.*

*A celle qui réside au paradis, avec la permission d'Allah le
Tout Miséricordieux.*

A la source intarissable de l'amour...

Au cœur qui a donné et qui ne s'est pas lassé...

A ma chère maman, je dédie le fruit de ce modeste travail.

*À mes amies les plus chères, qui m'ont soutenues et
encouragées avec amour, je souhaite exprimer ma profonde
gratitude.*

BELKACEMI Khadidja

Introduction

Introduction

Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère est un défi stimulant qui ouvre de nombreuses portes et offre de nombreuses opportunités. Cependant, pour atteindre une maîtrise complète d'une langue étrangère, il est essentiel de développer les compétences de compréhension et d'expression orale. En effet, la communication orale est au cœur de toute interaction humaine et cela est particulièrement vrai lorsqu'il s'agit d'interagir dans une langue étrangère.

La compréhension et l'expression orale sont intimement liées et jouent un rôle crucial dans la réflexion en langue étrangère. En comprenant bien les nuances et les subtilités de la langue on peut formuler des idées claires et précises, et cela nécessite une compréhension fine de la grammaire, du vocabulaire et de la prononciation.

De même, une expression orale fluide et naturelle nécessite une compréhension solide de la langue, ainsi qu'une pratique régulière pour acquérir l'aisance et la confiance nécessaires pour s'exprimer avec assurance et clarté.

La compréhension et l'expression orale ont un impact direct sur la réflexion en langue étrangère. En étant capable de comprendre les nuances de la langue, les apprenants peuvent mieux analyser les informations et les concepts, et ainsi développer une réflexion plus critique et plus précise.

Il est clair que les deux sont des compétences essentielles pour avoir une bonne réflexion. Dans cette optique, il est important de développer des stratégies pédagogiques efficaces pour aider les apprenants à améliorer leur compréhension et leur expression orale, ce qui leur permettra d'acquérir une maîtrise plus complète de la langue et de développer leur communication.

La recherche que nous présentons dans ce travail a pour objectif d'approfondir notre compréhension de l'apprentissage du français langue étrangère en mettant l'accent sur la relation entre l'apprentissage, les stratégies d'apprentissage et les processus de réflexion tels que l'analyse, le traitement, la création et l'évaluation.

Ces différents éléments sont étroitement liés et qu'une réflexion d'ordre supérieur peut aider les apprenants à améliorer leurs compétences en expression orale.

Introduction

En effet, nous considérons que la réflexion d'ordre supérieur est un processus intellectuel complexe qui permet de prendre du recul par rapport à son propre processus d'apprentissage, d'analyser ses propres erreurs et de mettre en place des stratégies d'apprentissage efficaces. En cela, la réflexion est une compétence clé pour les apprenants en FLE¹ qui cherchent à améliorer leur compétence orale.

Dans notre recherche, nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement aux activités de réflexion proposées par le programme de réflexion « thinking curriculum ² ». Nous sommes convaincus que ces activités peuvent aider les apprenants en FLE à développer des compétences en réflexion d'ordre supérieur, en renforçant leur capacité à analyser, à synthétiser et à évaluer l'information.

Nous présentons ci-dessous quelques travaux réalisés par d'autres chercheurs.

Le terme « thinking curriculum » est devenu courant après la publication du livre intitulé « education and learning to think » écrit par Resnick, L. B.(1987), qui est spécialisé en science cognitif, nous notons aussi un autre article nommé « what is a thinking curriculum ? » réalisé par T.F. Fennimore et M.B. Tinzmann, NCREL, Oak Brook (1990) , ainsi que de Guy Romano qui parle de « comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves » datant de 1992 (17-21), qui a été basé sur pourquoi enseigner à penser.

Plusieurs études ont montré une corrélation positive entre l'expression orale et les compétences de réflexion. Par exemple, une étude menée par Leijen et al. (2017) a montré que les compétences de communication orale étaient positivement corrélées aux compétences de pensée critique chez les étudiants. Une autre étude menée par Deane et al. (2008) a montré que les compétences de communication orale étaient également liées aux compétences de raisonnement et de résolution de problèmes chez les étudiants du secondaire.

En proposant ces activités aux apprenants, nous espérons non seulement améliorer leurs compétences en expression orale, mais également les aider à devenir des apprenants

¹ Français langue étrangère.

² - Le « thinking curriculum » (curriculum de réflexion) est une façon d'enseigner qui aide les élèves à devenir de bons penseurs. Au lieu de se concentrer uniquement sur l'apprentissage des faits, le thinking curriculum enseigne aux élèves comment réfléchir, poser des questions, analyser les informations et prendre des décisions intelligentes. Cela les aide à développer des compétences de réflexion critiques et à devenir des apprenants autonomes et créatifs.

Introduction

plus autonomes et plus réflexifs, capables de gérer de manière efficace leur propre apprentissage.

Cette recherche vise à contribuer à une meilleure compréhension de l'apprentissage du FLE en mettant l'accent sur l'importance de la réflexion et des stratégies d'apprentissage efficaces. Nous espérons ainsi apporter des pistes de réflexion utiles pour les enseignants et les apprenants en FLE qui cherchent à améliorer leur pratique pédagogique et leur apprentissage de la langue française.

Le programme de réflexion, qui est proposé par Resnick dans son ouvrage intitulé « Toward the thinking curriculum : Current cognitive research », est considéré comme une stratégie moderne qui se caractérise par un traitement éducatif permettant aux apprenants de développer leurs habiletés mentales : « treatment of subject matter is tailored to engage students in processes of meaning construction and interpretation that link symbols to their referents »³(Resnick, 1989 : 13).

De là découle notre problématique

Comment aider les étudiants débutant leur parcours universitaire en FLE à développer leur potentiel de réflexion et de raisonnement, afin de mieux transférer leurs connaissances vers la vie réelle ? Malgré leur motivation, ces apprenants ont tendance à négliger leurs compétences cognitives de réflexion au profit de la simple mémorisation et répétition. Nous allons explorer ensemble les moyens afin de les accompagner vers une approche plus réflexive et critique, en leur offrant à partir du programme de réflexion « thinking curriculum », de quoi rendre leurs activités plus stimulantes, basées sur la réflexion.

Cette problématique est en relation avec d'autres interrogations auxquelles nous devrions répondre :

- Est-ce que l'implémentation d'un programme de réflexion « thinking curriculum » peut contribuer à améliorer la compétence orale des apprenants en FLE ?
- Pourquoi nos apprenants semblent-ils incapables de recourir aux compétences réflexives de haut niveau lors de l'expression orale et se privent-ils ainsi de leur avantage ?

³ Notre traduction : « le traitement du sujet est adapté pour impliquer les étudiants dans les processus de construction de sens et d'interprétation qui relient les symboles à leurs référents »

Introduction

Après avoir exposé la problématique et présenté le contexte de notre recherche, nous allons émettre les hypothèses suivantes :

- Les aider à développer leur compétence de réflexion critique les aiderait dans l'amélioration de leur(s) compétence(s) à l'oral.
- Soumettre nos apprenants à une expérimentation (un questionnaire, CF. partie pratique infra) visant la réflexion sur leur manière de manipuler la langue cible à l'oral (le français) et l'usage d'un métalangage sous forme de verbalisations leur permettrait de comprendre le fonctionnement de la langue apprise.

Afin de mener notre recherche à son terme, nous avons fait appel à un questionnaire évaluatif au cours de la séance de la compréhension orale destiné à deux groupes (témoin et expérimental) d'une classe de FLE au cycle universitaire au niveau du département de Français à l'Université de Tiaret. Cette étude nous permettra de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

La présente étude, se subdivise en quatre chapitres :

Le premier chapitre sera consacré aux définitions de quelques concepts théoriques : la compréhension orale, l'expression orale, la production orale

Le deuxième chapitre est intitulé « la réflexion en langue et la réflexion sur la langue et la taxonomie de Bloom (les six habiletés de réflexion de base et d'ordre supérieur) »

Troisième chapitre, application en classe de FLE⁴ du TC⁵, nous suivrons des étudiants en appliquant le programme de réflexion « thinking curriculum »

Nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement aux activités de réflexion basées sur les compétences de haut niveau (Bloom) à l'oral en suivant le programme de réflexion. Nous allons aussi parler du déroulement des premières séances et nous ferons une analyse de ces dernières.

Nous nous limiterons aux critères suivants :

- Une consigne simple,
- Plus de temps,

⁴ Français langue étrangère

⁵ Thinking Curriculum

Introduction

- Discussion entre pairs.

Enfin, nous clôturons notre travail par une conclusion générale qui synthétise à quoi nous avons abouti.

Chapitre 1

La production et l'expression orale

Introduction

La production et l'expression orale ainsi que la compréhension de l'oral jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage de la langue française pour les apprenants en première année universitaire. Ces compétences constituent des piliers essentiels pour la communication efficace dans un contexte francophone. L'acquisition d'une maîtrise de l'expression et de la compréhension orales permet aux apprenants de s'immerger dans la langue et de participer activement à des échanges verbaux dans diverses situations académiques, sociales et professionnelles. Dans cette partie théorique, nous explorerons l'importance de ces compétences pour les apprenants en première année universitaire de français langue étrangère (FLE) et nous examinerons les objectifs visés par leur développement.

I.I. L'oral

Avant de commencer ce chapitre, il est nécessaire de chercher une bonne définition de l'oral. C'est pour cela que nous avons cherché cette notion dans plusieurs dictionnaires et chez différents didacticiens et linguistes :

Actuellement, l'oral prend une place importante dans la didactique des langues étrangères, son objectif est d'avoir un apprenant capable de s'exprimer en FLE.

En didactique des langues, l'oral désigne « *Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de texte sonore si possible, authentiques* » (Charrauddeau. P et Maigeneau 2002 :25)

Dans cette définition citée ci-dessus nous remarquons que l'oral désigne le domaine de l'enseignement de la langue qui se concentre sur l'apprentissage de la communication orale. Cela implique l'enseignement de la spécificité de la langue orale, ainsi que la pratique des compétences d'écoute et de production orale.

Plus précisément, l'enseignement de l'oral consiste à fournir aux apprenants des opportunités d'écouter et de produire des discours oraux, en utilisant des textes sonores authentiques si possibles. Ces activités orales peuvent prendre différentes formes, telles que

des conversations, des dialogues, des exposés, des débats, des jeux de rôle, des présentations orales, etc.

L'objectif de l'enseignement de l'oral est de permettre aux apprenants de développer leur capacité à communiquer efficacement en utilisant la langue cible dans des situations de communication réelles. Cela nécessite une attention particulière aux aspects spécifiques de la langue orale, tels que la prononciation, l'intonation, le rythme, la fluidité, ainsi que la compréhension et l'utilisation appropriée des structures grammaticales et lexicales de la langue.

Selon Halté et Rispaïl « *L'oral a été depuis longtemps considéré comme un non objet, ni didactique, ni pédagogique que l'on n'utilisant pas dans l'enseignement. Cependant, l'oral est aujourd'hui un domaine pas clairement identifié, où l'on a du mal à comprendre* » (Halté, J.-F. et Rispaïl, M. 2002 : 12)

Cette citation de Halté et Rispaïl met en évidence deux points importants. Le premier est que l'oral a longtemps été considéré comme un objet d'enseignement négligeable, et donc pas considéré comme un domaine d'apprentissage important. Cela signifie qu'il n'a pas été enseigné de manière systématique ou avec une attention particulière, ce qui a conduit à une situation où les apprenants ont des difficultés à s'exprimer et à comprendre l'oral.

Le deuxième point soulevé dans cette citation est que, même aujourd'hui, l'enseignement de l'oral est un domaine qui n'est pas clairement identifié. Cela signifie que les enseignants et les apprenants ont souvent du mal à comprendre comment améliorer les compétences orales, et qu'il n'existe pas de méthodes d'enseignement clairement définies ou efficaces pour les aider à atteindre cet objectif.

En somme, cette citation met en évidence le fait que l'oral est un domaine d'apprentissage qui a été longtemps négligé et qui n'est pas suffisamment enseigné de manière adéquate aujourd'hui, ce qui peut entraver les apprenants dans leur capacité à communiquer efficacement.

Selon le dictionnaire, Larousse « *L'oral est quelque chose qui se fait par la parole, par opposition à l'écrit, tout ce qui concerne la bouche en tant qu'organe se dit d'une voyelle ou d'une consonne dans l'émission, comporte un écoulement de l'ère expirée par la seule cavité buccale* »

Et pour Ferdinand de Saussure (1972 : 45) l'oral se distingue de la parole. L'oral est en effet une notion générale qui définit une spécificité de la langue, la langue parlée alors que la parole comme la montré F. De Saussure et un acte individuel.

Et selon le dictionnaire, le Robert « *l'oral est opposé à l'écrit qui transmet la parole qui est verbale* »

En effet, d'après les définitions précédentes, nous pouvons dire que l'oral est un moyen essentiel pour exprimer nos idées et nos émotions. Il permet aux locuteurs d'échanger des idées et de communiquer, que ce soit dans une société ou dans une classe.

L'oralité permet d'exprimer nos pensées de manière plus fluide et naturelle que l'écriture, car elle permet une communication instantanée avec notre interlocuteur. Lorsque nous parlons, nous utilisons également des éléments tels que l'intonation, le rythme, le volume et le langage corporel pour communiquer nos émotions et renforcer notre message.

Et permettre aux apprenants de développer leurs compétences en communication orale, de s'exprimer avec plus d'aisance et d'acquérir une meilleure compréhension de la langue cible. En encourageant les échanges oraux entre les apprenants, les enseignants peuvent également favoriser la création d'un environnement d'apprentissage dynamique et collaboratif.

I.II. Les composantes de l'oral

L'oralité implique la capacité de communiquer avec autrui et de susciter une réaction de sa part. En d'autres termes, la parole est essentielle pour la compréhension mutuelle. Dans le contexte éducatif, l'oralité est considérée comme un moyen de communication fondamental, qui est à la base de tous les échanges qui ont lieu entre les individus ou en

classe. Pour mieux appréhender cette notion, il est important de comprendre ses deux composantes : la compréhension orale et l'expression orale.

I.3.1. La production orale

I.3.2 Définition de la production orale

Le Robert (2008 : 172) définit la production orale comme « *une opération qui relève de la performance de l'énonciateur et illustre sa compétence langagière* »

La production orale est la seconde composante de l'oralité. Bien que souvent négligée dans l'enseignement des langues, elle constitue une étape clé dans l'acquisition des compétences de communication. Avant d'aborder la notion de production orale, il est important de définir ce que l'on entend par "production".

En didactique des langues selon le Robert(2008), « *soit le processus de confection d'un message oral (production orale) ou écrit (production écrite) par l'utilisation des signes sonores ou graphiques d'une langue. Soit le résultat de ce processus constitué par les énoncés et le discours.* »

La compétence de production orale est essentielle pour les apprenants qui souhaitent pouvoir s'exprimer dans différentes situations en langue française. Elle consiste à acquérir les compétences nécessaires pour communiquer efficacement à l'oral.

Et dans le dictionnaire des langues, la production orale selon COSTE, (1976 : 21) « *une opération qui consiste à produire un message oral (...) en utilisant les signes sonores* ».

La production orale implique un échange verbal entre des interlocuteurs, qui consiste à transmettre un message oral à travers la voix. Elle peut prendre la forme d'une présentation orale, d'une discussion ou d'un débat entre les personnes impliquées.

La production orale est une compétence complexe à maîtriser dans l'apprentissage. Il est donc essentiel de travailler cette compétence avec rigueur, car elle implique de surmonter

des difficultés liées à la production, au rythme, à l'intonation, ainsi qu'à la compréhension dans des situations interactives et à la grammaire orale.

I.4. La compréhension orale

I.4.1. Qu'est-ce que c'est comprendre ?

Selon Sophie Moirand, (1979 :176) « *Comprendre, c'est produire de la signification à partir des données du texte mais en les reconstruisant d'après ce qu'on connaît déjà.* »

Sophie Moirand, linguiste et spécialiste de la communication, définit la compréhension comme un processus qui consiste à produire du sens à partir des données d'un texte en les reliant à nos connaissances antérieures. Selon elle, la compréhension ne consiste pas simplement à mémoriser des informations ou à décoder des mots, mais plutôt à reconstruire mentalement le sens du texte en le reliant à nos connaissances et expériences antérieures.

En d'autres termes, pour comprendre un texte, nous ne nous contentons pas de prendre en compte les mots et les phrases qui le composent. Nous mobilisons également nos connaissances et notre expérience pour donner du sens à ce que nous lisons. Nous cherchons à relier les informations contenues dans le texte à notre vécu, à nos expériences, à notre culture et à notre bagage intellectuel pour construire une signification qui soit cohérente et satisfaisante.

Ce processus de compréhension est dynamique et interactif. Il implique une série d'opérations mentales qui vont au-delà de la simple compréhension des mots, comme l'inférence, la prédiction, l'interprétation et la réflexion. En mobilisant nos connaissances antérieures et en reliant les informations d'un texte, nous sommes en mesure de produire une signification qui est plus riche et plus complexe que ce que nous pourrions obtenir simplement en lisant les mots qui composent le texte

“Comprendre signifie accéder au sens essentiel du document lu ou écouté”. La compréhension est une tâche très difficile, car elle implique toutes les activités de cognition et

de mémorisation. Par conséquent pour comprendre, il faut passer d'abord par l'étape de réflexion et de cognition. A travers ces définitions, nous comprenons que la compréhension a un rôle important dans le développement des compétences, la capacité en expression orale, et qu'elle joue également un rôle en rendant les apprenants actifs et autonomes.

I.4.2. La compréhension de l'oral

La compréhension orale est la base de toute communication. Comprendre précède l'expression.

La compréhension de l'oral est une habileté fondamentale à installer chez les apprenants.

Elle représente la première compétence abordée en classe de FLE comme explique Jean Michel DUCROT (2005 :11) : « *La compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement. Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition Dom chaque mot ; il est question contraire de former les apprenants à devenir plus surs d'eux, plus autonomes progressivement* »

Nous pouvons dire que la compréhension orale peut être définie comme le processus consistant à décoder et à comprendre le sens d'un message oral dans diverses situations de communication. Il s'agit d'une compétence qui implique l'écoute active, la reconnaissance des sons et des mots, ainsi que la compréhension du contexte pour saisir le sens global du message oral. En d'autres termes, la compréhension orale est un processus complexe qui nécessite la capacité de traiter rapidement et efficacement les informations auditives afin de comprendre le message transmis.

I.4.3. Les démarches pédagogiques de la compréhension orale

La compréhension de l'oral implique deux aspects, à savoir l'écoute et le décodage pour comprendre le message. Pour faciliter l'apprentissage, il est recommandé de diviser la

tâche de compréhension en trois étapes : la pré-écoute, l'écoute et l'après-écoute. Les auteurs de manuels recommandent généralement une approche consistant à faire écouter le document sonore plusieurs fois afin d'élaborer des hypothèses lors de la première écoute, de les vérifier lors de la deuxième écoute, et de les confirmer ou de les infirmer lors de la troisième écoute. Cela permet de mieux comprendre le message et de renforcer les compétences en compréhension orale. Selon Robert, J.P., (2008 :43) « *la démarche recommandée par les auteurs de manuels est toujours, peu ou prou, la même. Ils font écouter plusieurs fois le document sonore pour élaborer des hypothèses (1ère écoute), les vérifier (2ème écoute) les confirmer ou infirmer (3ème écoute) »*

I.4.3.1. La pré-écoute

Le but de la pré-écoute est de préparer les apprenants à écouter le document sonore sélectionné en les encourageant à deviner, à anticiper et à formuler des hypothèses sur le thème. Les apprenants seront exposés à différents types de textes sonores, tels que les narrations, les explications, les descriptions et les arguments. Avant chaque écoute, l'enseignant devra fournir des instructions d'écoute ou des tâches spécifiques à accomplir pour aider les apprenants à mieux comprendre le message et à renforcer leur compréhension orale.

I.4.3.2. L'écoute

L'écoute est divisée en deux parties distinctes : la première écoute qui se concentre sur la compréhension globale du document sonore. Cette étape permet de repérer la nature du document, les paramètres de la situation de communication tels que l'identité de (qui parle ? à qui ? de quoi ? où ? quand ?). L'objectif est également de vérifier les hypothèses émises auparavant. La deuxième étape, quant à elle, se concentre sur la compréhension détaillée et analytique. Elle permet de repérer des notions plus précises, telles que la visée argumentative du message, les marqueurs chronologiques ou logiques, les structures grammaticales en contexte, les temps verbaux utilisés et le lexique utilisé dans le contexte spécifique de l'échange. Cette étape est essentielle pour améliorer la compréhension orale et pour renforcer les compétences linguistiques et communicatives des apprenants.

I.4.3.3.L'après écoute (situation d'intégration)

Il est important que les apprenants sachent quelles tâches ils doivent accomplir. Cette étape, appelée "après-écoute", constitue une situation d'intégration où les apprenants doivent comprendre ce qui est attendu d'eux après avoir écouté le document sonore. Ils doivent savoir quelles tâches ils devront réaliser pour intégrer les informations acquises, renforcer leur compréhension orale et développer leurs compétences linguistiques et communicatives.

I.4.4. L'objectif de la compréhension orale

Selon Jean-Michel Ducrot, (2008) « La compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement. »

Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot.

L'objectif est exactement inverse. Il est question au contraire de former nos auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement. Jean-Michel, (2008) souligne que la compréhension orale n'est pas seulement une question de comprendre chaque mot ou chaque détail de ce qui est dit, mais plutôt de développer des compétences d'écoute et de compréhension plus larges. Il s'agit d'encourager les apprenants à développer des stratégies d'écoute qui leur permettront de comprendre l'essentiel d'un message oral, même s'ils ne comprennent pas tous les mots ou toutes les expressions.

Plutôt que de fournir une définition pour chaque mot ou expression, les enseignants devraient plutôt aider les apprenants à développer leur propre capacité à comprendre le sens général du message. En effet, les apprenants ont tendance à demander une définition pour chaque mot, ce qui peut les distraire du message principal et les empêcher de comprendre l'ensemble.

L'objectif de la compréhension orale est donc, de permettre aux apprenants de devenir plus autonomes et plus sûrs d'eux-mêmes dans leur capacité à comprendre un message oral, en leur fournissant les compétences et les stratégies nécessaires pour y parvenir. Cela implique de les encourager à utiliser des indices contextuels, tels que la tonalité,

l'intonation, le langage corporel, ainsi que leur propre expérience et connaissances antérieures, pour aider à comprendre le sens général d'un message oral.

I.5. L'expression orale

I.5.1. Définition de l'expression orale

Parler est prendre la parole pour exprimer une intention énonciative (D'Arcy, 1972, 172). En expression orale, la prononciation d'une phrase varie selon les intentions du locuteur (Fortunata, 2007 : 9). Il s'agit d'une compétence que les apprenants doivent développer progressivement, qui implique de communiquer dans différentes situations en interagissant avec un interlocuteur. Cela nécessite également la capacité de comprendre ce qui est dit. Cette compétence est appelée l'expression orale, et elle est étroitement liée à une autre compétence, la compréhension orale. Hélène SOREZ, (1995 : 5) affirme que : « *s'exprimer oralement c'est transmettre des messages généralement aux autres, en utilisant principalement la parole comme moyen de communication* ».

S'exprimer oralement signifie communiquer avec d'autres personnes en utilisant principalement la parole comme moyen de transmission d'informations. Cette forme de communication implique l'utilisation de mots, de phrases et de structures grammaticales pour transmettre des idées, des sentiments ou des opinions. La communication orale peut prendre différentes formes, telles que les conversations en tête-à-tête, les présentations publiques, les discours, les interviews, les débats, les négociations, etc. Elle est un élément essentiel de la vie quotidienne et professionnelle, car elle permet aux individus de partager des informations et de construire des relations significatives avec les autres.

Et selon Dubois, (1984 :516) :« *l'expression elle-même peut être considérée (...) sous deux aspects : comme une substance sonore ou visuelle, selon qu'il s'agit d'une expression orale ou écrite c'est à dire comme une masse phonique ou graphique* »

Les citations mentionnées ci-dessus suggèrent que la langue est le seul moyen de communication pour exprimer ses pensées, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. L'objectif principal de la langue est de transmettre des messages, en utilisant des signes sonores pour l'oral et des

graphèmes pour l'écrit. En somme, la communication verbale et écrite implique l'utilisation de la langue pour exprimer et transmettre des idées, des émotions et des informations à d'autres personnes.

I.5.2.L'expression orale et ses caractéristiques

Lorsque l'on s'exprime oralement, cela commence par des idées que l'on souhaite communiquer, qu'il s'agisse d'informations, d'opinions ou de sentiments. La structure de l'expression orale doit être logique, avec des exemples concrets et des conclusions claires et pertinentes, en fonction de l'âge de l'apprenant, de son rôle et de son statut social. Le message oral, étant immédiat, peut avoir un effet sur l'auditeur et ce dernier peut intervenir pour reprendre les idées. La communication orale peut également inclure des éléments non verbaux, tels que les gestes, les signes, les sourires et les expressions faciales adaptés à la situation de communication. La voix (son volume, son débit et son intonation) joue également un rôle important pour que la communication soit expressive. Les pauses, les silences et les regards, qu'ils soient de l'apprenant ou de l'enseignant, sont également des éléments à prendre en compte pour vérifier le niveau de compréhension du message verbal. En somme l'expression orale est une combinaison d'éléments verbaux et non verbaux qui permettent de communiquer efficacement avec les autres.

I.5.3.Les compétences de l'expression orale

L'apprentissage de l'expression orale en langue étrangère peut être complexe et chaque apprenant peut rencontrer des difficultés spécifiques. Pour être capable de communiquer efficacement à l'oral, il est nécessaire de développer plusieurs compétences interdépendantes. Ces compétences peuvent inclure la maîtrise de la grammaire, du vocabulaire, de la prononciation, ainsi que des compétences sociolinguistiques, pragmatiques et stratégiques. Ces compétences sont nécessaires pour s'adapter à des situations de communication variées et pour surmonter les difficultés liées à la communication. En somme, l'expression orale est une compétence complexe qui nécessite un apprentissage et un développement continu.

I.5.3.1. La compétence linguistique

La compétence linguistique fait référence à la capacité d'un apprenant à comprendre et à produire des structures linguistiques dans une langue étrangère. Cette compétence comprend la phonologie, la grammaire, le vocabulaire et la syntaxe. Lorsqu'un apprenant est confronté à une langue étrangère, il peut éprouver des difficultés à comprendre les sons de cette langue, à utiliser correctement la grammaire et la syntaxe, ou encore à utiliser le vocabulaire adéquat.

I.5.3.2. Les compétences sociolinguistiques

L'apprenant doit être en mesure de réagir de manière appropriée à la situation de communication dans laquelle il se trouve. Cela signifie qu'il doit être capable de s'adapter aux normes et aux conventions sociales qui régissent l'utilisation de la langue dans un contexte donné.

I.5.3.3. Les compétences pragmatiques

Le développement des fonctions langagières et des actes de parole nécessite une forte interaction entre les locuteurs et une maîtrise du discours, incluant la cohérence et la cohésion ainsi que la capacité à identifier les différents types et genres textuels.

Ainsi, pour réussir dans la communication, l'apprenant doit être capable de choisir les bonnes stratégies discursives, d'organiser et de structurer son discours, tout en adaptant son message à la situation de communication spécifique et en s'assurant que son interlocuteur le comprenne bien.

I.5.3.4. La compétence cognitive

La compétence cognitive de l'apprenant en matière d'expression orale dans une langue étrangère. L'apprenant peut manquer certaines étapes importantes dans le développement de cette compétence, que ce soit en raison de son niveau de compétence initial dans la langue ou d'un manque de motivation pour l'améliorer.

Plus précisément, l'apprenant peut être incapable de formuler une hypothèse de travail, de la démontrer, de l'argumenter ou de tirer les conclusions appropriées. Cette lacune peut entraver sa capacité à communiquer efficacement dans la langue étrangère et à atteindre ses objectifs de communication.

I.6. La relation entre l'expression orale et les compétences de réflexion

Il y a une relation étroite entre l'expression orale et les compétences de réflexion. En effet, la capacité à s'exprimer de manière claire et efficace oralement est souvent le reflet de la capacité de penser de manière critique et réfléchie. L'expression orale nécessite une planification mentale, une organisation des idées et une réflexion sur la structure du message à transmettre. De plus, la capacité à écouter attentivement et à comprendre les points de vue des autres est également essentielle pour une communication orale efficace, ce qui implique également une compétence de réflexion, et peuvent avoir une grande influence sur l'expression orale d'un individu en l'aidant à structurer le discours de manière claire et cohérente pour bien s'exprimer. Il est important de comprendre le sujet sur lequel on souhaite parler, d'organiser ses pensées de manière logique et de formuler des phrases claires et précises. Tout cela nécessite des compétences de réflexion telles que la capacité à analyser et synthétiser des informations, à évaluer différentes perspectives et à prendre des décisions éclairées.

De plus, l'expression orale peut également contribuer à améliorer les compétences de réflexion. En expliquant et en discutant des idées avec d'autres personnes, on est amené à réfléchir plus profondément sur le sujet et à considérer des perspectives différentes. Cela peut aider à développer une pensée critique et créative, ainsi qu'à renforcer la capacité de résoudre des problèmes.

En somme, l'expression orale est un outil important pour développer les compétences de réflexion, car elle implique une planification mentale, une organisation des idées et une capacité à écouter attentivement et à comprendre les points de vue des autres.

Conclusion

La production et l'expression orale ainsi que la compréhension de l'oral revêtent une importance primordiale dans l'apprentissage de la langue française pour les apprenants en première année universitaire. Ces compétences permettent aux étudiants d'interagir efficacement avec des locuteurs natifs, de participer activement aux discussions en classe d'assimiler et de produire du contenu académique, et de développer leur compétence communicative globale. En visant à développer ces compétences, les enseignants de FLE peuvent aider les apprenants à acquérir une maîtrise de la langue française orale, leur offrant ainsi une base solide pour leurs études universitaires et leur futur professionnel. L'accent mis sur la production et l'expression orales ainsi que sur la compréhension de l'oral permet aux apprenants de développer leur confiance, leur précision et leur fluidité verbales, des atouts précieux pour leur parcours universitaire et leur carrière future.

Chapitre 02

La réflexion sur et en la langue (la taxonomie de Bloom)

Chapitre II La réflexion et en la langue (la taxonomie de Bloom)

Introduction

L'application de la Taxonomie de Bloom à l'apprentissage de la langue permet d'encourager les apprenants à aller au-delà de la simple acquisition de connaissances linguistiques. En développant des compétences de réflexion en et sur la langue, les apprenants peuvent analyser, évaluer et créer des informations originales

La réflexion en et sur la langue favorise également le développement de compétences de pensée critique, créative et métacognitive.

II.1.La réflexion

La réflexion est un processus mental qui peut être défini comme la capacité de penser de manière profonde et introspective sur ses propres pensées, sentiments et actions. Elle permet d'examiner et d'analyser les informations qui nous entourent afin de mieux les comprendre et de prendre des décisions éclairées.

La réflexion peut prendre différentes formes, allant de la simple observation à la méditation en passant par l'introspection et la journalisation. Elle peut être effectuée de manière individuelle ou collective et peut être spontanée ou planifiée.

La pratique régulière de la réflexion permet de mieux comprendre nos propres croyances, valeurs et comportements, ainsi que leur impact sur notre vie et sur les personnes qui nous entourent. Elle peut aider à identifier les schémas de pensée et de comportement qui sont nuisibles ou limitants, et à les remplacer par des alternatives plus positives et constructives.

La réflexion peut également aider à mieux comprendre les autres, en nous permettant d'empathiser et de prendre en compte leur point de vue. Elle est ainsi un outil précieux pour améliorer les relations interpersonnelles, tant personnelles que professionnelles.

La pratique de la réflexion peut être intégrée dans différentes pratiques, telles que la méditation, la thérapie ou le développement personnel. Elle peut également être intégrée dans

Chapitre II La réflexion et en la langue (la taxonomie de Bloom)

la vie quotidienne, en prenant régulièrement le temps de réfléchir sur ses expériences, ses émotions et ses projets.

En somme, la réflexion est une pratique importante pour améliorer la qualité de vie et favoriser la croissance personnelle. Elle permet de mieux comprendre soi-même et les autres d'identifier les problèmes et de trouver des solutions, et d'adopter une attitude proactive et éclairée face aux défis de la vie.

II.1.2. Compétence de réflexion

La compétence de réflexion est une aptitude complexe qui implique plusieurs aspects, tels que la compréhension, l'analyse, l'évaluation, la synthèse et la créativité. Elle permet à l'étudiant de prendre du recul par rapport à l'information présentée et de la traiter de manière critique et constructive. La compétence de réflexion peut être développée en utilisant des stratégies d'apprentissage actif qui mettent l'accent sur la résolution de problèmes, la prise de décision et la résolution de conflits. Ces stratégies encouragent les étudiants à réfléchir sur leur propre processus de pensée et à prendre conscience de leurs habitudes mentales et de leurs croyances.

La compétence de réflexion est également étroitement liée à la sensibilité métacognitive, qui permet à l'étudiant de prendre conscience de ses propres processus de pensée et de les ajuster en fonction de la situation. La sensibilité métacognitive implique également la capacité à réguler ses propres émotions et à gérer son propre stress, ce qui est essentiel pour une réflexion efficace et constructive.

En outre, la compétence de réflexion est influencée par des facteurs contextuels tels que le type de sujet, les expériences antérieures et les styles d'apprentissage. Par exemple, un sujet complexe nécessitera probablement une réflexion plus poussée et une analyse plus approfondie que des sujets plus simples. De même, les étudiants ayant des expériences antérieures en résolution de problèmes ou en prise de décision peuvent être plus à l'aise dans des situations qui nécessitent une réflexion critique.

Chapitre II La réflexion et en la langue (la taxonomie de Bloom)

En somme, la compétence de réflexion est une aptitude importante pour l'apprentissage et le développement intellectuel. Elle implique plusieurs aspects de la cognition et peut être développée en utilisant des stratégies d'apprentissage actif qui encouragent la résolution de problèmes et la prise de décision. La sensibilité métacognitive et les facteurs contextuels sont également des éléments clés qui influencent la compétence de réflexion.

II.1.3. La réflexion en classe

La réflexion en classe est un élément clé de l'enseignement et de l'apprentissage, car elle permet aux apprenants de développer leur capacité à réfléchir de manière critique et à analyser les informations de manière plus approfondie. Voici quelques éléments à considérer pour encourager la réflexion en classe :

II.1.3.1. Encourager les questions

Encouragez les apprenants à poser des questions sur le sujet traité en classe. Encouragez-les à poser des questions ouvertes qui nécessitent une réflexion approfondie, plutôt que des questions fermées qui peuvent être répondues rapidement.

II.1.3.2. Discuter en groupe

Encouragez les apprenants à discuter de leurs idées et de leurs réflexions avec leurs pairs. L'interaction avec les autres élèves peut souvent aider les élèves à formuler leurs pensées de manière plus claire et à les présenter de manière plus convaincante.

Chapitre II La réflexion et en la langue (la taxonomie de Bloom)

II.1.3.3. Favoriser la réflexion personnelle

Encouragez les apprenants à réfléchir à leurs propres pensées et idées. En leur demandant de réfléchir sur ce qu'ils ont appris en classe, vous pouvez les aider à renforcer leur compréhension et à intégrer les nouvelles connaissances.

II.1.3.4. Utiliser des activités stimulantes

Les activités qui encouragent la créativité et la réflexion peuvent aider à stimuler l'esprit des apprenants. Les activités de groupe ou les projets peuvent être utiles pour permettre aux apprenants d'appliquer leurs connaissances à des situations concrètes et de réfléchir à la manière de résoudre les problèmes.

II.1.3.5. Poser des questions de réflexion

Les questions de réflexion sont conçues pour amener les étudiants à réfléchir à des sujets spécifiques. Ces questions peuvent les aider à comprendre comment les différents concepts sont liés les uns aux autres et à réfléchir à des solutions créatives pour résoudre des problèmes.

Les enseignants peuvent aider les apprenants à développer des compétences critiques et à améliorer leur compréhension des concepts enseignés.

II.2. La réflexion en langue

Selon Le Petit Robert, (2009 : 2159), la réflexion sur la langue conduit à multiplier les paires formes-fonctions qui aideront à déclencher la conscience métalinguistique chez l'apprenant (Deleau, 2006 : 267). La réflexion est définie comme un processus où la pensée se retourne sur elle-même pour examiner plus en profondeur une idée, une situation ou un problème. La réflexion en langue est également un élément clé de l'apprentissage des langues étrangères, car elle permet aux apprenants de réfléchir à la langue cible et de mieux

Chapitre II La réflexion et en la langue (la taxonomie de Bloom)

comprendre les règles et les structures linguistiques. Pour s'engager dans une activité cognitive, les apprenants se préparent psychologiquement et mentalement afin de répondre aux exigences de l'expression orale. Voici quelques éléments à considérer pour encourager la réflexion en langue :

II.2.1. Utiliser des questions ouvertes

Les questions ouvertes encouragent les étudiants à réfléchir à la langue cible et à comprendre les règles et les structures linguistiques de manière plus approfondie. Les enseignants peuvent poser des questions comme "Comment diriez-vous cela en utilisant une autre structure grammaticale ?" ou "Comment pouvez-vous exprimer cela d'une manière plus formelle ?".

II.2.1.2. Encourager l'analyse de textes authentiques

Les textes authentiques, tels que des articles de journaux, des extraits de livres ou des vidéos, peuvent aider les enseignés à analyser la langue cible et à comprendre comment elle est utilisée dans un contexte réel.

II.2.1.3. Encourager la réflexion sur les erreurs

Les erreurs font partie intégrante de l'apprentissage des langues étrangères. Les apprenants peuvent être encouragés à réfléchir aux erreurs qu'ils ont faites et à comprendre pourquoi ces erreurs ont été commises. Cela peut aider les apprenants à éviter de répéter les mêmes erreurs à l'avenir.

II.2.1.4. Favoriser la pratique

La pratique est essentielle pour l'apprentissage des langues étrangères. Les apprenants peuvent être encouragés à pratiquer régulièrement, en utilisant la langue cible autant que possible. Cela peut aider les apprenants à intégrer la langue cible et à développer leur capacité à réfléchir à la langue.

Chapitre II La réflexion et en la langue (la taxonomie de Bloom)

II.2.1.5. Utiliser des activités créatives

Les activités créatives, telles que la création de dialogues ou d'histoires, peuvent aider les apprenants à utiliser la langue cible de manière plus créative. Cela peut également encourager les apprenants à réfléchir à la langue cible d'une manière différente.

Les enseignants peuvent aider les apprenants à comprendre les règles et les structures linguistiques de manière plus approfondie, à analyser la langue cible et à développer leur capacité à utiliser la langue de manière plus créative et plus efficace.

II.2.2. La réflexion sur la langue (la taxonomie de Bloom) (les six habiletés de réflexion de base et d'ordre supérieur)

La taxonomie de Bloom se définit comme un modèle pédagogique qui propose une hiérarchie décrivant la qualité des processus mentaux, depuis les plus simples jusqu'aux plus complexes (Ellen Weinstein et Hume, 2001 : 78). L'éducation devrait permettre aux élèves de développer des habiletés de pensée (habiletés de base, stratégies de pensée et habiletés métacognitives) qui les rendent capables d'acquérir, d'évaluer et de produire des connaissances de façon autonome. Il existe de nombreux moyens, relativement simples et faciles à appliquer, que tout enseignant peut utiliser dans ses cours pour amener les élèves à développer leurs habiletés de pensée. Guy Romano (1992)

Selon Cookson (2004: 5), « there are five thinking skills: information processing, reasoning, enquiry, creative thinking and evaluation ». ⁶En dispensant l'enseignement des habiletés de réflexion, les apprenants sont en mesure d'acquérir une certaine autonomie dans leur processus d'apprentissage. (Johnson et Siegel, 2010: 8): « the ability to acquire and deploy thinking skills is, then, one important aspect of the widely proclaimed educational virtue of being to learn how to learn ». ⁷Les habiletés de réflexion permettent à l'apprenant d'améliorer ses façons d'apprendre. Paquette (2002 : 202)

⁶ Notre traduction : il existe cinq compétences de réflexion : le traitement de l'information, le raisonnement, l'enquête, la pensée créative et l'évaluation.

⁷ La capacité à acquérir et à mettre en œuvre des compétences de réflexion est donc un aspect important de la vertu éducative largement proclamée consistant à apprendre.

Chapitre II La réflexion et en la langue (la taxonomie de Bloom)

Une habileté se définit, selon le dictionnaire Larousse (2014 : 564), comme une « *qualité de ce qui est fait avec adresse, intelligence ; ingéniosité* ». Apprendre consiste à maîtriser une habileté cognitive (Poirier Proulx, 1999 : 74). Les habiletés de réflexion s'identifient en deux niveaux (Romano, 1992) : un niveau micro représenté par les habiletés fondamentales, et un niveau macro qui s'effectue par les habiletés métacognitives.

La réflexion et la langue de Bloom sont étroitement liées car la méthode de la réflexion sur la langue de Bloom met l'accent sur le développement des compétences de réflexion et de compréhension linguistiques chez les apprenants.

La méthode de la réflexion sur la langue de Bloom vise à aider les apprenants à développer leur compétence linguistique en utilisant les six habiletés de réflexion de base et d'ordre supérieur.

Chaque habileté de réflexion est associée à des stratégies pédagogiques spécifiques que les enseignants peuvent utiliser pour aider les apprenants à développer cette compétence. Par exemple : pour aider les apprenants à développer leur capacité à comprendre, les enseignants peuvent utiliser des activités de compréhension orale et écrite, ainsi que des exercices de reformulation et de paraphrase.

De même, pour aider les apprenants à développer leur capacité à analyser, les enseignants peuvent utiliser des activités de compréhension de texte et de décomposition de mots. Pour aider les apprenants à développer leur capacité à évaluer, les enseignants peuvent utiliser des activités de débat, de discussion et d'analyse critique.

En utilisant la méthode de la réflexion sur la langue de Bloom, les enseignants peuvent aider les apprenants à devenir des utilisateurs plus compétents de la langue. En développant leurs compétences de réflexion et de compréhension linguistiques, les apprenants peuvent non seulement améliorer leur compétence en langue, mais aussi leur capacité à communiquer efficacement dans toutes les situations.

Donc, la réflexion sur la langue de Bloom est une méthode d'enseignement qui se concentre sur le développement des compétences de réflexion et de compréhension linguistiques chez les apprenants.

Chapitre II La réflexion et en la langue (la taxonomie de Bloom)

Le but de la réflexion sur la langue de Bloom est de donner aux apprenants les outils nécessaires pour comprendre et utiliser la langue de manière plus efficace. Pour ce faire, les enseignants utilisent une variété de techniques et de stratégies pédagogiques pour aider les apprenants à développer leurs compétences de réflexion et de compréhension linguistiques.

La méthode de la réflexion sur la langue de Bloom est souvent utilisée dans l'enseignement des langues étrangères, mais elle peut également être appliquée à l'enseignement de la langue maternelle. Elle peut être utilisée avec des apprenants de tous les niveaux, du débutant à l'avancé.

La réflexion sur la langue de Bloom est basée sur les six habiletés de réflexion de base et d'ordre supérieur, qui sont :

II.2.2.1. Se souvenir

Cette habileté implique la capacité de mémoriser et de se rappeler des informations de base. Cela peut inclure le vocabulaire, les règles de grammaire, les faits, les dates ou les événements. Pour aider les apprenants à développer cette habileté, les enseignants peuvent utiliser des techniques de mémorisation, telles que des listes de vocabulaire, des cartes mémoire ou des jeux de rôle.

II.2.2.2. Comprendre

Cette habileté implique la capacité de comprendre les informations présentées. Cela peut inclure la capacité de comprendre les mots individuels, les phrases et les paragraphes ainsi que les relations entre eux. Pour aider les apprenants à développer cette habileté, les enseignants peuvent utiliser des activités de compréhension orale et écrite, ainsi que des exercices de reformulation et de paraphrase.

1.3.1. Appliquer

Cette habileté implique la capacité d'appliquer les informations apprises à une situation donnée. Cela peut inclure la capacité d'utiliser les règles de grammaire pour former

Chapitre II La réflexion et en la langue (la taxonomie de Bloom)

une phrase correcte ou la capacité d'utiliser le vocabulaire pour décrire une situation. Pour aider les apprenants à développer cette habileté, les enseignants peuvent utiliser des activités pratiques et des jeux de rôle.

II.2.2.4. Analyser

Cette habileté implique la capacité de décomposer les informations en parties et d'identifier les relations entre elles. Cela peut inclure l'analyse des parties d'un texte, la décomposition d'une phrase en parties grammaticales ou la décomposition d'un mot en préfixe, racine et suffixe. Pour aider les apprenants à développer cette habileté, les enseignants peuvent utiliser des activités de compréhension de texte et de décomposition de mots.

II.2.2.5.Évaluer

Cette habileté implique la capacité de juger la validité ou l'importance des informations. Cela peut inclure l'évaluation des arguments, la comparaison des idées ou la sélection des informations les plus pertinentes. Pour aider les apprenants à développer cette habileté, les enseignants peuvent utiliser des activités de débat, de discussion et d'analyse critique.

II.2.2.6. Créer

Cette habileté implique la capacité de créer de nouvelles informations en utilisant les connaissances acquises. Cela peut inclure la rédaction d'une histoire, d'un poème ou d'une argumentation. Pour aider les apprenants à développer cette habileté, les enseignants peuvent utiliser des activités de production écrite et orale, ainsi que des exercices de créativité et d'imagination.

En utilisant la méthode de la réflexion sur la langue de Bloom et en se concentrant sur le développement de ces six habiletés de réflexion de base et d'ordre supérieur, les enseignants peuvent aider les apprenants à devenir des utilisateurs plus compétents et sophistiqués de la langue.

Chapitre II La réflexion et en la langue (la taxonomie de Bloom)

II.3. Les habiletés de réflexion d'ordre supérieur

Quant aux habiletés d'ordre supérieur, il y a, selon Brookhart (2010: 3), trois catégories: « (1) those that define higher-order thinking in terms of transfer, (2) those that define it in terms of critical thinking, and (3) those that define it in terms of problem solving ». ⁸

II.4. Les types de pensées

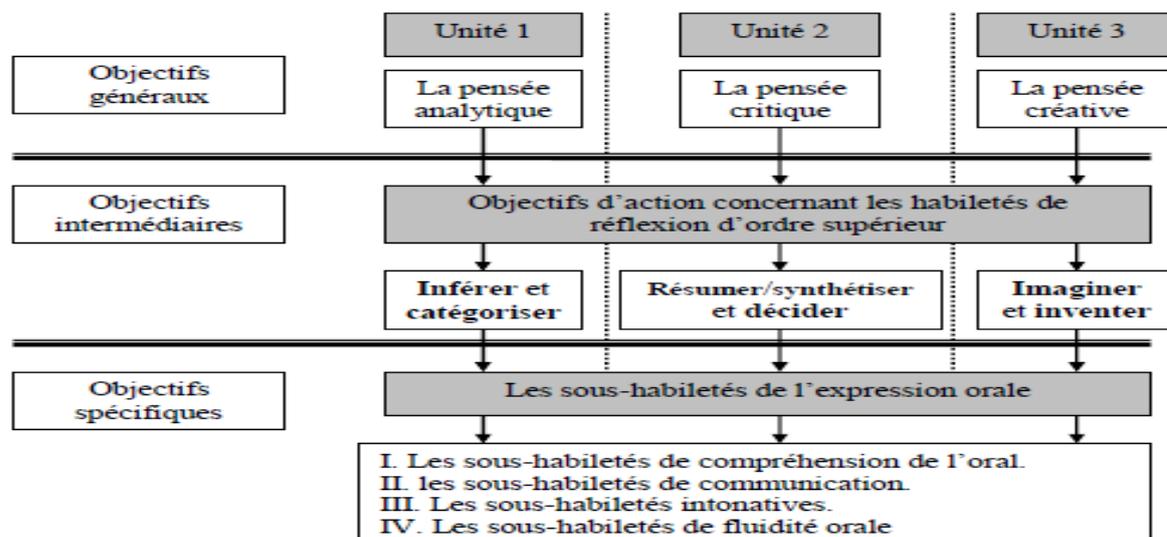
En utilisant les habiletés de réflexion d'ordre supérieur, classées selon la taxonomie de Bloom, les apprenants peuvent approfondir leur compréhension du contenu d'un sujet et acquérir des outils pour réfléchir de manière critique. Par exemple, lorsqu'ils essaient de résoudre un problème dans une histoire, les apprenants doivent d'abord comprendre et utiliser les informations qu'ils ont déjà apprises. En conséquence, ils ne se limitent pas à l'analyse et à l'évaluation, mais sont également en mesure de créer de nouvelles idées. Ainsi, trouver des solutions ou prendre des décisions nécessite la capacité d'analyser, d'évaluer et enfin de créer de nouvelles idées.

La classification ci-dessous présente les habiletés de réflexion d'ordre supérieur dans un ordre précis :

⁸Notre traduction : « ceux qui définissent la pensée de haut niveau en termes de transfert, (2) ceux qui la définissent en termes de pensée critique, et (3) ceux qui la définissent en termes de résolution de problème ».

Chapitre II La réflexion et en la langue (la taxonomie de Bloom)

Figure I : les objectifs à atteindre dans les trois unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion « thinking curriculum ».



Développer les sous-habiletés d'expression orale en FLE par le programme de réflexion "thinking curriculum". Education. Université Sorbonne Paris Cité (2016 :176)

Les habiletés de réflexion d'ordre supérieur, à savoir la pensée analytique, la pensée critique et la pensée créative, ont été développées dans les trois unités éducatives. Cette approche permet de mettre en pratique ce qui a été théoriquement étudié, c'est-à-dire que la production orale est différente de l'expression orale, qui dépend des habiletés de réflexion d'ordre supérieur. Les unités comprennent deux leçons d'apprentissage chacune, axées sur les objectifs d'action pour atteindre des habiletés de réflexion spécifiques, telles que la comparaison ou l'imagination. En conséquence, les trois unités d'enseignement ont été créées : la pensée analytique, la pensée critique et la pensée créative.

II.4.1. La pensée analytique

L'existence d'un problème signifie qu'il y a un écart entre une situation présente et un but à atteindre (Proulx, 1999 : 27). À cet égard, la prise de décisions vise à adopter des idées précises ou sélectionner un type d'action parmi différentes alternatives (Costermans, 1998 : 40). D'ailleurs, l'erreur n'est pas forcément due à l'inattention des apprenants, mais plutôt à une interprétation incorrecte (Resweber, 1996 : 103). La prise de décisions consiste en la construction des réseaux sémantiques : grâce aux stratégies organisationnelles de réseaux sémantiques, on peut comprendre comment les concepts sont liés les uns aux autres, et comment on peut organiser les informations lors d'apprentissage (Reed, 1999 : 319). Elle aide à comprendre la dynamique de l'apprentissage (Paris et Ayres, 2000 : 172). Selon Lafortune,

Chapitre II La réflexion et en la langue (la taxonomie de Bloom)

et al, (2000), la pensée analytique implique la prise de conscience et incite l'apprenant à prendre en charge le contrôle de ses processus mentaux en effectuant un dialogue intérieur ou un processus d'auto-questionnement. C'est une habileté de réflexion d'ordre supérieur qui consiste à décomposer des informations complexes en parties plus simples et à comprendre la structure et les relations entre ces parties. Cette habileté implique également la capacité à identifier les modèles et les tendances dans les données, à effectuer des comparaisons et à évaluer les preuves pour arriver à une conclusion logique et objective. En d'autres termes, la pensée analytique permet aux apprenants de décomposer et de comprendre des problèmes complexes en parties plus simples et de les résoudre de manière systématique et méthodique.

II.4.2. La pensée critique

La pensée critique est une pensée raisonnable qui repose sur des raisons acceptables afin d'atteindre et obtenir des conclusions logiques (Stratton, 1999 : 10). La pensée critique s'avère indissociable du langage qui lui donne sa substance (Jonnaert et Laurin, 2001 : 91). Elle est une pensée réflexive qui demande une forte implication personnelle, et repose sur une recherche active gérée par la conscience que l'on gère pour réaliser un objectif ou s'orienter vers une décision (Pigallet, 1998 : 127). De plus, elle désigne une activité intellectuelle consciente qui vise à savoir les causes et les conséquences des pensées (Pallascio et Lafortune, 2000 : 3).

La pensée critique implique également la capacité à identifier les biais et les préjugés, à considérer différents points de vue, à résoudre des problèmes complexes et à prendre des décisions éclairées en fonction de l'analyse critique de l'information disponible. En somme, la pensée critique vise à développer la capacité à raisonner de manière logique, à évaluer les arguments de manière critique et à prendre des décisions judicieuses et informées.

"Thinking, Fast and Slow" de Daniel Kahneman a été publié en 2011. C'est un livre qui explore les processus de pensée humaine et qui met en évidence les erreurs de raisonnement que nous pouvons commettre en utilisant notre intuition et notre jugement rapide (pensée rapide), ainsi que les avantages de la réflexion rationnelle et analytique (pensée lente) dans la prise de décision. Kahneman souligne l'importance de la pensée critique dans la vie quotidienne et dans les professions qui nécessitent une prise de décision éclairée, comme les professions scientifiques, médicales et juridiques.

Chapitre II La réflexion et en la langue (la taxonomie de Bloom)

II.4.3. La pensée créative

Selon Delarue-Breton (2012 :77), la pensée créative peut être divisée en deux niveaux distincts. Le premier niveau est appelé la pensée créative générative (ou pensée créatrice) qui consiste en un acte créateur en soi. Le deuxième niveau est appelé la pensée créative interprétative qui implique une réflexion sur le produit d'un acte créatif. La créativité consiste davantage à inciter les apprenants à adopter de nouvelles façons d'agir (Micaëlli et Fougères, 2007 : 27). En somme, le développement d'une pensée réflexive s'articule autour d'une pensée critique et créative, et d'habiletés métacognitives (Pallascio et Lafortune, 2000: 3).

La pensée créative est une habileté de réflexion d'ordre supérieur qui implique la production d'idées, la création de modèles et la formulation de nouvelles solutions. Elle nécessite également la capacité de penser en dehors des cadres établis et de générer des perspectives nouvelles et originales. La pensée créative est souvent associée à la pensée divergente, qui vise à explorer différentes possibilités et idées plutôt qu'à trouver une réponse unique et correcte. Elle peut être développée à travers des activités qui encouragent l'exploration, la curiosité et la prise de risques, ainsi que par la pratique régulière de l'expression artistique, littéraire ou musicale.

L'apprenant qui utilise la pensée créatrice est curieux et ouvert d'esprit. Il manifeste un sentiment d'émerveillement et de joie lorsqu'il apprend, il est disposé à penser de manière divergente et n'est pas perturbé par la complexité. Il réfléchit aux idées et aux concepts familiers, fait preuve d'imagination, d'inventivité, de débrouillardise et de flexibilité, et est prêt à prendre le risque d'explorer des terrains inconnus.

La taxonomie de Bloom offre un cadre solide pour la conception et l'évaluation des objectifs d'apprentissage. En réfléchissant à la façon dont les connaissances peuvent être organisées et hiérarchisées, les enseignants peuvent mieux guider les étudiants dans leur parcours d'apprentissage. Cette approche permet de développer des activités qui favorisent la pensée critique, la créativité et l'analyse, allant au-delà de la simple mémorisation des informations.

Chapitre II La réflexion et en la langue (la taxonomie de Bloom)

Il est important de souligner que la taxonomie de Bloom ne doit pas être considérée comme une liste rigide de compétences à atteindre, mais plutôt comme un guide flexible qui peut être adapté aux besoins spécifiques des étudiants et des matières enseignées. En intégrant cette taxonomie dans la planification pédagogique, les enseignants peuvent favoriser un apprentissage plus approfondi et significatif, en permettant aux étudiants de développer des compétences qui les préparent pour la vie réelle et professionnelle.

Chapitre 3

**Le programme de réflexion « thinking curriculum »
et un exemple de son application en classe de FLE**

Chapitre III Le programme de réflexion «thinking curriculum»

Introduction

Le programme de réflexion chez les apprenants de la langue française en première année universitaire vise à développer les compétences réflexives des étudiants dans leur apprentissage. La réflexion, en tant que processus d'examen critique et de prise de conscience de ses propres connaissances et compétences linguistiques, joue un rôle essentiel dans le développement d'une maîtrise accrue de la langue.

Ce programme repose sur l'idée que l'apprentissage d'une langue ne se limite pas à la mémorisation de vocabulaire et de règles grammaticales, mais qu'il englobe également la capacité à penser de manière critique et à s'exprimer de manière claire et précise. Il encourage les apprenants à devenir des penseurs indépendants et autonomes, capables d'analyser d'évaluer et de synthétiser l'information en français.

III.1. Le programme de réflexion « thinking curriculum »

A été développé par des éducateurs et des chercheurs dans les années 1980, à partir des travaux de Donald Schön et Richard Paul. Schön a étudié le rôle de la réflexion dans l'apprentissage et le développement professionnel, tandis que Paul a développé la théorie de la pensée critique. Le TC⁹ a été créé par l'Institut for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) à Montclair State University aux États-Unis et est utilisé dans de nombreux établissements scolaires dans le monde entier. Le TC est considéré comme un programme d'éducation novateur qui a contribué à la promotion de la pensée critique et de la réflexion dans de nombreux domaines de l'apprentissage, tels que l'éducation à la citoyenneté l'éducation à la santé et l'éducation aux sciences.

Enseigner la réflexion donne aux apprenants l'opportunité de développer leur langage et leur cognition (French et Rhoder, 2012 : 48) : « *the literature suggests that there can be three approaches to the development of thinking curriculum. We can teach for thinking, of thinking, and about thinking* ». ¹⁰

Selon Debra (2007 125), « *le est a middle way, which attempts to capture a situated view on learning while programme de réflexion at the same time keeping eneral cognitive*

⁹ Thinking Curriculum

¹⁰ Notre traduction : « La littérature suggère qu'il peut y avoir trois approches pour le développement du curriculum de la pensée. Nous pouvons enseigner pour la pensée, sur la pensée et à partir de la pensée. »

Chapitre III Le programme de réflexion «thinking curriculum»

development in mind ». ¹¹Canedo (1990: 1) note que le programme de réflexion développe chez les apprenants les habiletés de réflexion d'ordre supérieur dans la mesure où « *it should be used in conjunction with a thinking skills program as means of applying critical and creative thinking, and problem-solving skills through the activity of creating an innovation or invention* ». ¹²Le programme de réflexion n'est pas un instrument inerte de transmission de savoir (Raucent et Vander Borght, 2006 : 104)

- Le TC se concentre sur l'enseignement de la pensée critique à travers une variété d'activités et de techniques, y compris l'analyse de cas, la résolution de problèmes, la discussion en groupe, l'écriture réflexive et la recherche. Le programme est conçu pour être applicable à tous les domaines de l'apprentissage, de la littérature à la science en passant par les arts et les sciences sociales.

- Il se concentre sur l'enseignement des compétences de pensée critique, telles que l'analyse la synthèse, l'évaluation et la prise de décision. Ces compétences sont enseignées à travers des stratégies spécifiques, telles que l'identification des biais, la reconnaissance des problèmes, la génération d'options et la prise de décision.

- Il est souvent mis en œuvre dans les écoles primaires et secondaires, mais peut également être utilisé dans les collèges et les universités. Les enseignants qui utilisent le TC sont formés pour encourager la participation active des élèves, l'évaluation critique des informations et des sources, et la communication claire et cohérente des idées.

- Il est de plus en plus reconnu comme une méthode efficace pour améliorer la pensée critique et la capacité de réflexion chez les apprenants. En tant que tel, il est souvent considéré comme une composante importante de l'éducation à la citoyenneté et de la préparation à la vie professionnelle.

Le programme de réflexion Thinking Curriculum peut être mis en œuvre en classe de plusieurs façons. Voici quelques exemples de ce que cela pourrait impliquer :

¹¹ Notre traduction : « Un juste milieu, qui tente de saisir une vision située de l'apprentissage tout en gardant à l'esprit le développement cognitif général »

¹² Notre traduction : « Il devrait être utilisé en conjonction avec un programme de compétences de pensée en tant que moyen d'appliquer la pensée critique et créative, ainsi que les compétences de résolution de problèmes, à travers l'activité de création d'une innovation ou d'une invention. »

Chapitre III Le programme de réflexion «thinking curriculum»

- Encourager la participation active des apprenants : Les enseignants peuvent encourager les apprenants à participer activement en classe en posant des questions ouvertes et en leur permettant de partager leurs idées et leurs opinions. Cela peut également inclure des discussions en groupe, des débats et des présentations.
- Enseigner les compétences de pensée critique : Les enseignants peuvent utiliser une variété de techniques pour enseigner les compétences de pensée critique, telles que l'identification des biais, la reconnaissance des problèmes, la génération d'options et la prise de décision.
- Utiliser des activités pratiques : Les enseignants peuvent encourager les élèves à appliquer leurs compétences de réflexion et de pensée critique en utilisant des activités pratiques telles que l'analyse de cas, la résolution de problèmes, la recherche et l'écriture réflexive.
- Évaluer la réflexion des élèves : Les enseignants peuvent évaluer la capacité des élèves à réfléchir en utilisant des techniques telles que les journaux de bord, les essais réflexifs et les discussions en groupe.
- Utiliser des outils d'évaluation adaptés : Les enseignants peuvent utiliser des outils d'évaluation spécialement conçus pour évaluer la pensée critique et la réflexion des élèves, tels que des rubriques d'évaluation ou des questionnaires d'évaluation.

En mettant en œuvre le programme de réflexion Thinking Curriculum en classe, les enseignants peuvent aider les apprenants à développer leurs compétences de réflexion et de pensée critique, ce qui peut les aider à devenir des citoyens plus actifs et des apprenants plus efficaces.

Selon Meyer (1982 : 122), l'être humain agit en fonction des problèmes qui se présentent à lui. De même, l'utilisation du langage est une réponse à un problème spécifique, que ce soit pour expliquer ce problème à autrui ou pour exprimer sa résolution. Bien que le locuteur soit le seul à posséder l'origine de l'acte d'expression orale, le sens du message relie les représentations du locuteur au monde grâce aux processus de réflexion, et la communication orale se fait souvent en fonction de la résolution de problèmes. Le programme de réflexion n'isole pas le contenu des matières de leurs processus d'enseignement, mais enseigne plutôt le contenu à travers des processus qui sont utilisés dans la vie quotidienne, tels que la prise de décision, la résolution de problèmes et l'évaluation. Le programme de réflexion encourage les apprenants à s'autoréguler en leur permettant de développer leur propre apprentissage, favorisant ainsi les sentiments d'efficacité et de confiance. Ainsi,

Chapitre III Le programme de réflexion «thinking curriculum»

l'apprentissage est favorisé lorsque les apprenants planifient, évaluent, analysent, raisonnent, construisent un sens ou résolvent des problèmes. Selon Resnick (1989). Le programme de réflexion se caractérise par un apprentissage profond qui permet aux apprenants de développer une compréhension approfondie du contenu et des processus en apprenant comment organiser l'information. Les tâches proposées par le programme de réflexion sont proches de la vie quotidienne et incitent les apprenants à une réflexion holistique qui favorise la prise de décision, la résolution de problèmes, et le développement de compétences communicatives.

III.1.1. Les caractéristiques du programme de réflexion

Le programme de réflexion inspire aux apprenants un apprentissage basé sur l'automotivité en les accordant des habiletés de cross-discipline dans la résolution des problèmes (Mialaret, 1999 : 45)

Les caractéristiques du programme de réflexion comprennent :

- Encouragement de la pensée critique : Le programme vise à développer la capacité des apprenants à évaluer de manière critique les informations, à remettre en question les idées préconçues et à formuler des opinions fondées sur des arguments solides.
- Stimuler la créativité : Le programme encourage les apprenants à explorer des idées novatrices, à penser de manière originale et à trouver des solutions créatives aux problèmes.
- Développement des compétences de résolution de problèmes : Le programme vise à fournir aux apprenants des outils et des stratégies pour identifier, analyser et résoudre efficacement les problèmes complexes.
- Promotion de la pensée analytique : Le programme met l'accent sur le développement des compétences d'analyse pour permettre aux apprenants de décomposer les informations en éléments constitutifs et d'identifier les relations et les modèles qui existent entre eux.
- Encouragement de la réflexion métacognitive : Le programme aide les apprenants à réfléchir sur leur propre processus de pensée, à surveiller et à réguler leur

Chapitre III Le programme de réflexion «thinking curriculum»

compréhension, et à s'engager dans une réflexion approfondie sur leurs propres connaissances et compétences.

- Développement des compétences de communication : Le programme vise à améliorer les compétences de communication orale et écrite des apprenants, en les encourageant à exprimer leurs idées de manière claire, cohérente et convaincante.
- Promotion de la collaboration : Le programme encourage la collaboration et l'échange d'idées entre les apprenants, favorisant ainsi le développement de la pensée critique et de la pensée divergente à travers des discussions et des activités de groupe.
- Encouragement de la prise de perspective : Le programme incite les apprenants à considérer différentes perspectives et à développer leur capacité à comprendre et à apprécier les points de vue des autres.
- Apprentissage actif et expérientiel : Le programme favorise l'apprentissage par l'expérience et l'engagement actif des apprenants, en leur offrant des opportunités de résoudre des problèmes réels, de mener des enquêtes et d'appliquer leurs connaissances dans des contextes concrets.
- Flexibilité et adaptabilité : Le programme encourage les apprenants à être flexibles dans leur pensée, à s'adapter aux situations changeantes et à considérer des solutions alternatives.

En combinant ces caractéristiques, le programme de réflexion vise à développer chez les apprenants des compétences cognitives avancées, une pensée critique et créative, ainsi qu'une capacité à résoudre les problèmes de manière réfléchie et innovante.

III.2. Un exemple du TC en classe, une expérience

La présente partie de ce mémoire a pour objectif de décrire et d'analyser une expérimentation menée auprès des étudiants de première année licence département de français dans la faculté des lettres et langues étrangères de l'Université Ibn Khaldoun, située dans la wilaya de Tiaret.

L'expérimentation a porté sur l'application d'un exemple du TC en classe de FLE, afin de mesurer son impact sur le développement des compétences orales, de la compréhension et de l'expression.

Le programme de réflexion, tel qu'il est présenté dans la littérature pédagogique, est conçu pour favoriser la réflexion des apprenants sur leur propre apprentissage, en leur permettant de développer des compétences métacognitives. Il s'agit d'une approche centrée sur l'apprenant, qui met l'accent sur l'importance de la réflexion et des stratégies d'apprentissage efficaces, qui vise à améliorer la qualité de l'apprentissage en favorisant une approche proactive de la part de l'apprenant.

Dans les sections suivantes, nous décrivons les différentes étapes de l'expérimentation, ainsi que les résultats obtenus, en mettant l'accent sur les effets du programme de réflexion sur les compétences orales, la compréhension et l'expression en FLE.

Pour s'introduire dans la partie expérimentale, nous avons consacré les deux premières séances à l'observation didactique aux prises des notes ainsi que l'observation générale pour connaître le niveau approximatif de chaque étudiant. Quant à la troisième séance, elle a été destinée aux expressions utilisées à l'oral et pour bien finir la séance, quelques activités orales basées sur les exemples précédemment présentés par le professeur, ont été données dans un temps illimité. La quatrième fois, avait pour but le renforcement de la prononciation à l'aide de quelques activités chronométrées de mots longs, on a effectué aussi des enregistrements pour voir le temps de réponses de chaque élément.

III.3. Description du questionnaire

Le questionnaire a été conçu en tenant compte des hypothèses qui orientent la recherche vers des solutions aux problèmes observés. Les questions ont été rédigées de manière simple et ouverte pour obtenir des réponses précises et éclairantes pour notre étude.

Les réponses aux questions posées variaient en fonction des compétences en expression et compréhension orale des étudiants. Certains ont pu répondre facilement et avec aisance, tandis que d'autres ont éprouvé des difficultés pour diverses raisons telles que des problèmes d'écoute, de concentration, ou des obstacles linguistiques et dialogiques. Cependant, malgré ces différences, les données recueillies sont suffisamment pertinentes pour mener une analyse approfondie.

L'objectif de ce questionnaire est d'attirer l'attention, de les faire réfléchir avant de répondre avec la possibilité de verbaliser, d'échanger avec les pairs sur les difficultés.

Dans ce contexte, nous allons fournir une justification pour le choix des questions posées dans notre enquête:

-La question n°1 : a pour objectif de déterminer le niveau d'activité.

-La question n°2 : a pour objectif de savoir si les participants ont acquis de nouvelles connaissances ou compétences grâce à l'activité en question.

-La question n°3: vise à comprendre les obstacles et les défis rencontrés pendant l'accomplissement de cette activité. Elle permet d'identifier les éventuelles difficultés qui ont pu surgir et comment réussi à les surmonter ou à les résoudre. Cela peut aider à améliorer les futures activités en évitant les erreurs précédentes et en élaborant des stratégies pour faire face à des difficultés similaires.

-La question n°4 : porte sur les solutions possibles pour résoudre un problème spécifique. Plus précisément, les solutions proposées sont d'accorder plus de temps pour réfléchir et de fournir plus d'explications. La question vise à déterminer comment résoudre le problème en utilisant ces deux solutions ou en proposant d'autres solutions si nécessaire.

La question n°5 : cette question s'intéresse à comprendre le contexte ou la source à partir desquels ils ont rencontré ces expressions. Cela peut aider à contextualiser leur opinion ou leur connaissance sur ces expressions et à mieux comprendre comment elles ont été présentées ou utilisées dans leur expérience.

La question n°6 : cette question vise à identifier les mesures qui peuvent être prises pour améliorer la performance et la compréhension d'une activité donnée. Les deux solutions proposées sont les suivantes :

- Avoir une consigne simple : cela peut aider à clarifier les attentes et les exigences de l'activité, ce qui peut faciliter la compréhension et la réalisation de l'activité.

- Avoir plus de temps pour mieux réfléchir : cela peut aider à améliorer la qualité du travail et à résoudre les problèmes potentiels, en permettant de prendre le temps de réfléchir plus en profondeur et d'envisager différentes options.

La question n°7: cette question s'intéresse à leur réflexion personnelle sur l'impact de l'expérience qu'ils viennent de vivre sur leur manière de répondre. En leur posant cette question nous cherchons à savoir si on envisage ou non un changement dans leur façon de répondre à l'avenir, en fonction de ce qu'ils ont expérimenté dans cette activité. Cela peut aider à comprendre l'impact de l'expérience sur leur réflexion ou leur développement personnel, ainsi qu'à identifier les domaines dans lesquels ils acquissent de nouvelles compétences ou connaissances.

La question n°8 : cette question s'intéresse à l'application pratique des expressions. En leur posant cette question, nous cherchons à savoir si les expressions qu'ils ont apprises sont utiles ou pertinentes dans des situations de la vie quotidienne, en dehors du contexte de l'activité. Cela peut aider à comprendre l'utilité ou la pertinence de l'activité en question et à évaluer l'impact pratique des connaissances ou compétences acquises dans cette activité

III.4.Présentation du corpus

Notre travail de recherche a impliqué un groupe d'étudiants de première année universitaire de l'université Ibn Khaldoun de Tiaret, apprenant le français en tant que langue étrangère dans le département des lettres et des langues étrangères. Ce groupe d'étudiants prépare actuellement une licence qui leur permettra de devenir éventuellement enseignants, après avoir suivi un enseignement de français tout au long de l'année 2022-2023.

Au cours de notre première séance avec ces étudiants, nous avons fait le constat de deux choses importantes. Tout d'abord, le nombre de filles était nettement plus élevé que celui des garçons. De plus, nous avons observé que les étudiants avaient des difficultés à s'exprimer oralement en français. Ils semblaient avoir du mal à réfléchir et à parler en même temps, ce qui les rendait peu à l'aise et peu spontanés.

III.4.1. Déroulement de l'enquête

Nous avons analysé le rôle de la compréhension et expression orale dans le développement d'une compétence cognitive, nous avons choisi plus précisément les séances de Madame Aouali qui enseigne un module sur l'oral visant à donner aux étudiants de première année, LMD en langue française, des éléments qui les aident à mieux gérer leurs compétences.

Nous avons constaté pendant la première activité, celle des expressions utilisées à l'oral mais pas à l'écrit, l'enseignante a réalisé deux séances par rapport à cette activité afin d'aider ses étudiants à mieux comprendre l'activité et pour la deuxième séance était sur le passé composée car elle a remarqué que ses étudiants éprouvaient des difficultés et aussi le temps était limité.

III.4.1.1. Groupe témoin : Nous avons observé ce groupe en tant que témoin, simplement en prenant des notes sur leur manière de répondre. De plus nous avons réalisé des enregistrements afin de pouvoir effectuer une analyse entre ce groupe et le groupe expérimental.

Alors pour ce groupe, le temps était limité ; l'enseignante a exigé des réponses directes et individuelles sans tolérer la collaboration entre pairs

III.4.1.2. Groupe expérimental : La classe comptait initialement 30 étudiants, dont 20 ont participé à notre enquête.

III.5. Procédure et déroulement de l'enquête

Notre projet de recherche est aligné sur un projet du programme universitaire appelé « Programme de Réflexion

Dans ce module, de l'oral visant à donner aux étudiants de première année LMD, en langue française, des éléments qui les aident à mieux développer leurs compétences orales et réflexives et aussi mémorielles pour mieux gérer leur expression orale en français.

Au cours de nos séances expérimentales, nous avons consacré les deux premières rencontres à la prise de notes et à une observation générale afin d'évaluer approximativement le niveau de chaque étudiant. Lors de la troisième séance, Madame Aouali a demandé à ses étudiants de lui donner des exemples d'expressions françaises utilisées à l'oral mais pas à l'écrit, nous nous sommes concentrés sur les expressions utilisées à l'oral. Pour clôturer cette séance, nous avons proposé un questionnaire sur l'oral basé sur les exemples précédemment présentés par le professeur au groupe témoin, sans limite de temps. L'objectif de la quatrième séance était de renforcer la prononciation à travers des activités chronométrées axées sur des mots longs. Nous avons également effectué des enregistrements pour évaluer le temps de réponse de chaque participant.

III.5.1. Protocole

Nous nous sommes limitées aux critères suivants :

- Une consigne simple,
- Plus de temps,
- Encourager les questions,
- Discussion entre pairs.

La consigne était la suivante : faites les activités en groupe et vous disposez de plus de temps.

Au cours du questionnaire, nous avons remarqué que les étudiants ont eu l'opportunité de partager les obstacles auxquels ils étaient confrontés. De plus, nous avons constaté que le programme de réflexion a eu des effets positifs, car tous les étudiants ont pris le temps de réfléchir et d'exprimer leurs réponses avec aisance. Ils ont développé leur capacité à s'exprimer et à se comprendre mutuellement en utilisant des outils tels que la reformulation et

l'explication, notamment lorsque l'un de leurs collègues ne comprenait pas clairement une information. Tout au long du processus, ils ont renforcé leurs compétences réflexives.

Les expressions

- J'en ai eu tord
- J'en ai eu pour mon argent
- j'en ai bavé
- Je n'en ai rien à faire
- Je ne suis pas mort
- Avoir plusieurs comptes a son art
- Je me suis pris un vent
- Avoir le seum
- Faire la manche
- Faire tout un plat / faire tout un fromage

Nous avons observé que les étudiants rencontraient des difficultés pour comprendre les consignes des activités. Certains d'entre eux avaient du mal à saisir les expressions utilisées, tandis que d'autres avaient besoin de plus de temps et d'explications supplémentaires.

Cependant, nous avons remarqué qu'au cours des séances avec le groupe expérimental où nous leur avons accordé davantage de temps et où nous avons expliqué clairement les consignes, les étudiants sont devenus plus actifs et motivés. Ils étaient en mesure de fournir des exemples plus facilement et de s'exprimer plus aisément.

En résumé, lorsqu'ils disposaient d'un temps supplémentaire et d'explications approfondies concernant les consignes, les étudiants ont manifesté une plus grande implication et motivation. Ils ont pu s'exprimer plus aisément et ont montré une amélioration progressive dans leur participation aux activités.

Et pour la deuxième activité qui avait pour objectif de renforcer la prononciation en utilisant des activités chronométrées axées sur des mots longs (les virelangues) ; cette activité

visée à améliorer la prononciation et la diction en utilisant des phrases ou des expressions contenant des sonorités difficiles à reproduire rapidement et de manière fluide.

Les expressions

-si cent chaussures sans traces tachent, six sachets tachés laissent six traces.

-Les chaussettes de l'archiduchesse sont-elles sèches, Archi-sèches ?

-Jose jalouser Gisèle ingénue gisant à genoux

-un beau pinson bleu blanche ses pattes sur la branche d'un pin

Lors de notre observation, nous avons constaté que les étudiants éprouvaient des difficultés à prononcer les phrases avec aisance. Nous avons noté que cela demandait du temps. Cette activité vise spécifiquement à renforcer leur prononciation ainsi que leur capacité de mémorisation.

Nous comprenons donc, que les étudiants ont besoin d'un accompagnement et de pratiquer régulièrement pour améliorer leur prononciation. La répétition et la pratique fréquente des virelangues les aideront à s'approprier les sons difficiles et à développer leur fluidité verbale.

De plus, cette activité a également pour objectif de stimuler leur capacité mémorielle. Les virelangues, avec leurs combinaisons de mots et de sons complexes, exigent des efforts de mémorisation pour les réciter correctement. Les étudiants seront ainsi amenés à développer leur mémoire auditive et leur capacité à mémoriser des séquences linguistiques.

Il est important de noter que cette activité demande du temps et de la persévérance. Les progrès dans la prononciation et la mémorisation se feront de manière progressive. L'enseignant devrait donc, offrir un soutien continu, fournir des explications claires et encourager les étudiants à pratiquer régulièrement pour obtenir de meilleurs résultats dans ces domaines spécifiques.

Les activités suivies par questionnaire avec le groupe expérimental

III.6. La première activité

Nous avons consacré la première activité aux expressions utilisés à l'oral plutôt qu'à l'écrit, suivi d'un questionnaire afin d'évaluer l'avancement du cours.

III.6.1. Présentation du graphique N° 01



Commentaire

La majorité des participants (65%) ont perçu l'activité des expressions utilisées à l'oral comme étant abordable. Cela veut dire qu'ils ont trouvé la tâche réalisable et n'ont pas rencontré de difficultés majeures lors de son exécution. Cette perception d'abordabilité peut être attribuée à différents facteurs tels que la clarté des instructions, la familiarité avec les expressions utilisées ou la facilité à les mettre en pratique.

35% des participants ont trouvé l'activité facile. Cela suggère qu'ils ont considéré la tâche comme étant simple et sans grande complexité. Ces participants ont peut-être déjà une certaine aisance dans l'utilisation des expressions orales, ce qui leur a permis de trouver l'activité facile à réaliser.

Les activités suivies par questionnaire avec le groupe expérimental

Ces données semblent indiquer que les participants ont généralement bien réagi à l'activité et ont pu la réaliser sans difficultés majeures.

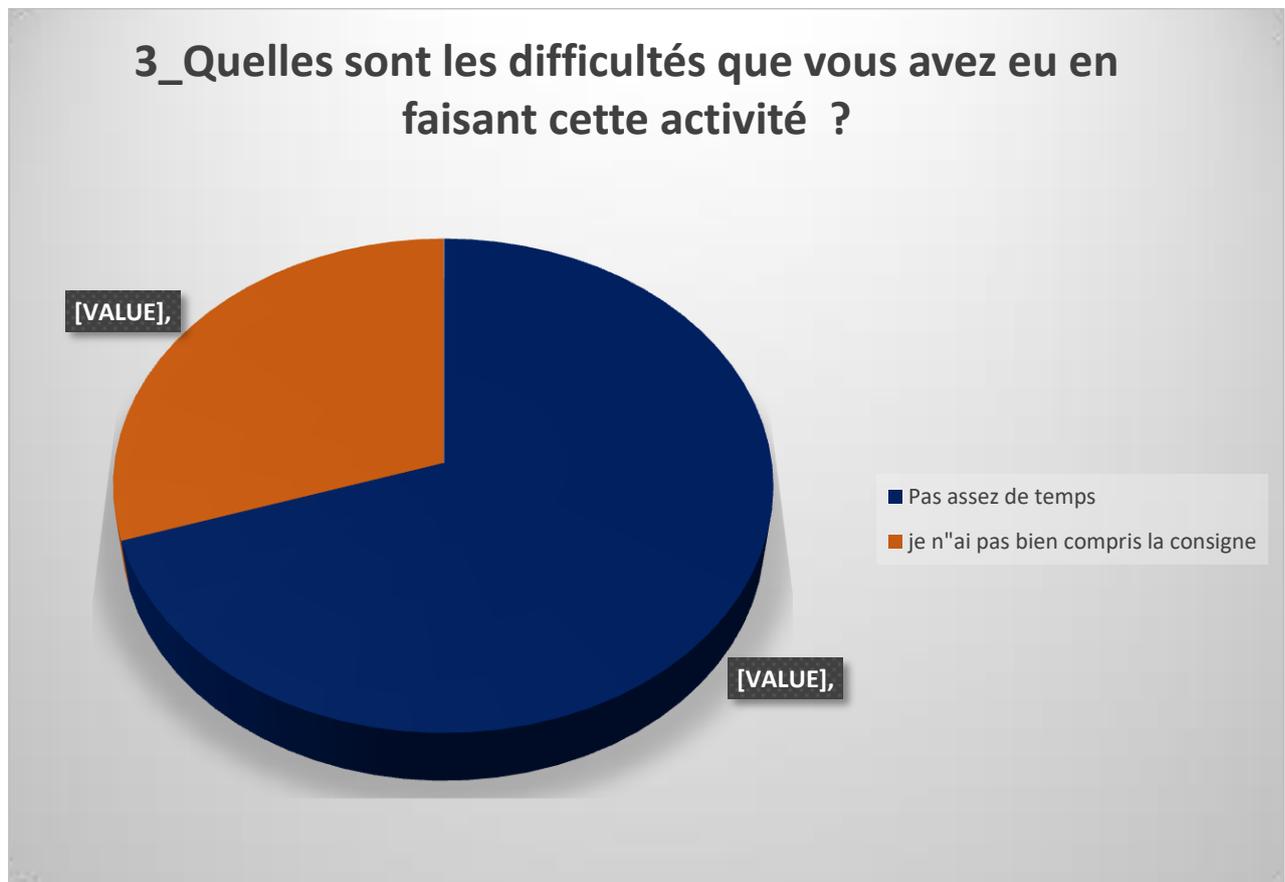
III.6.2. Présentation du graphique N° 02



Commentaire

Avec 65% d'entre eux répondant ainsi. Il est plausible de supposer que l'activité a été perçue comme bénéfique et a contribué de manière significative à l'apprentissage des étudiants. Il est également intéressant de noter que 35% des étudiants ont indiqué avoir appris un peu, ce qui pourrait signifier qu'ils ont tout de même bénéficié d'une certaine quantité de nouvelles connaissances ou compétences grâce à l'activité. Toutefois, il est important de prendre en compte le fait que 0% des étudiants ont répondu "non" à la question, ce qui pourrait indiquer que l'activité n'a pas été perçue comme enrichissante par cette population d'étudiants. Il pourrait être utile d'explorer davantage les raisons derrière cette réponse négative afin d'identifier les éventuels problèmes ou lacunes dans l'activité proposée.

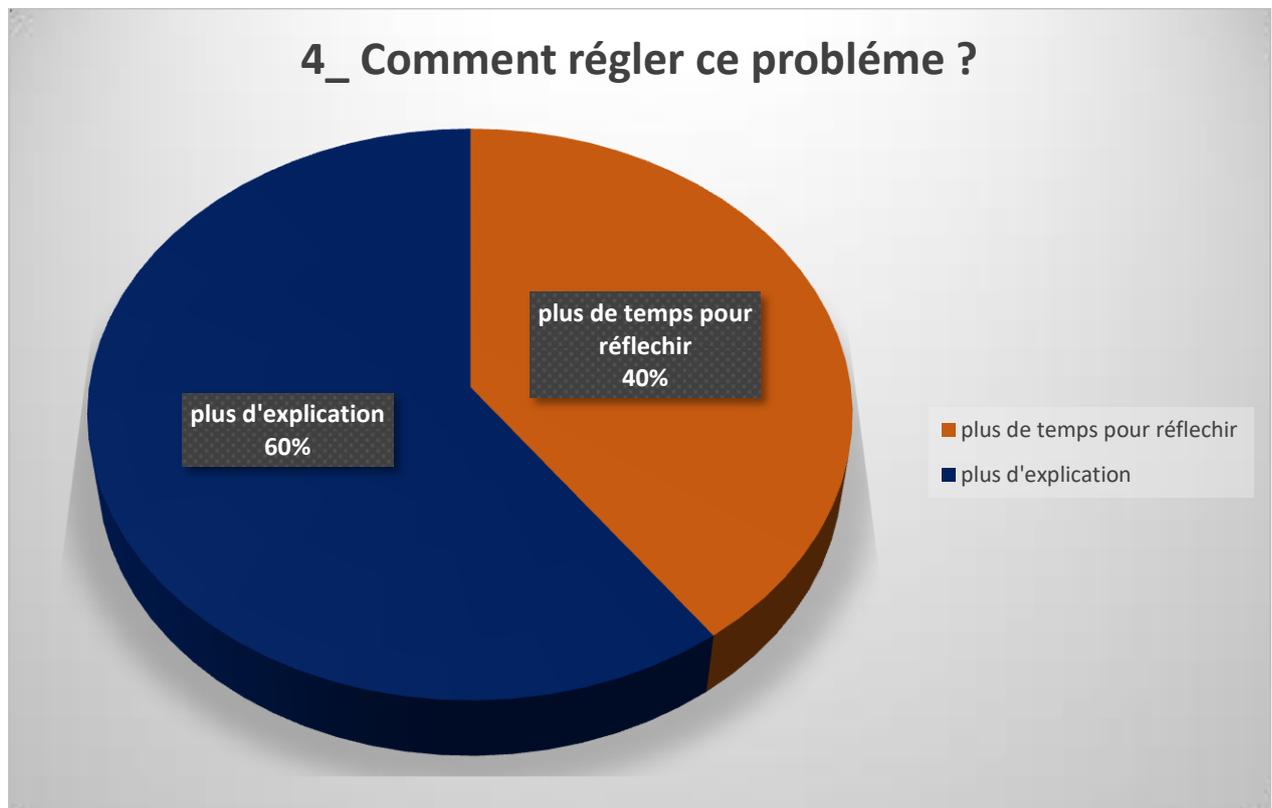
III.6.3. Présentation du graphique N° 03



Commentaire

Les résultats indiquent que la principale difficulté rencontrée par les étudiants lors de cette activité, avec 70% des réponses, le manque de temps. Il est envisageable que les étudiants ont trouvé qu'il était difficile de consacrer suffisamment de temps à l'activité en raison de contraintes ou d'obligations personnelles. Il serait intéressant d'explorer davantage les raisons derrière ce manque de temps afin de déterminer si des ajustements peuvent être apportés pour mieux s'adapter aux emplois du temps des étudiants.

III.6.4. Présentation du graphique N° 04



Commentaire

Selon les étudiants interrogés, la meilleure façon de résoudre le problème du manque de temps lors de l'activité est d'avoir plus d'explications, avec 60% des réponses. Nous pouvons en déduire que les étudiants estiment qu'une meilleure compréhension des attentes et des instructions de l'activité pourrait les aider à gérer leur temps de manière plus efficace.

La deuxième proposition, avec 40% des réponses, cela montre que certains étudiants estiment qu'avoir plus de temps pour réfléchir serait la solution idéale pour résoudre ce problème. Cela pourrait indiquer que les étudiants se sentent pressés ou sous pression pour terminer l'activité dans le délai imparti.

III.6.5. Présentation du graphique N° 05



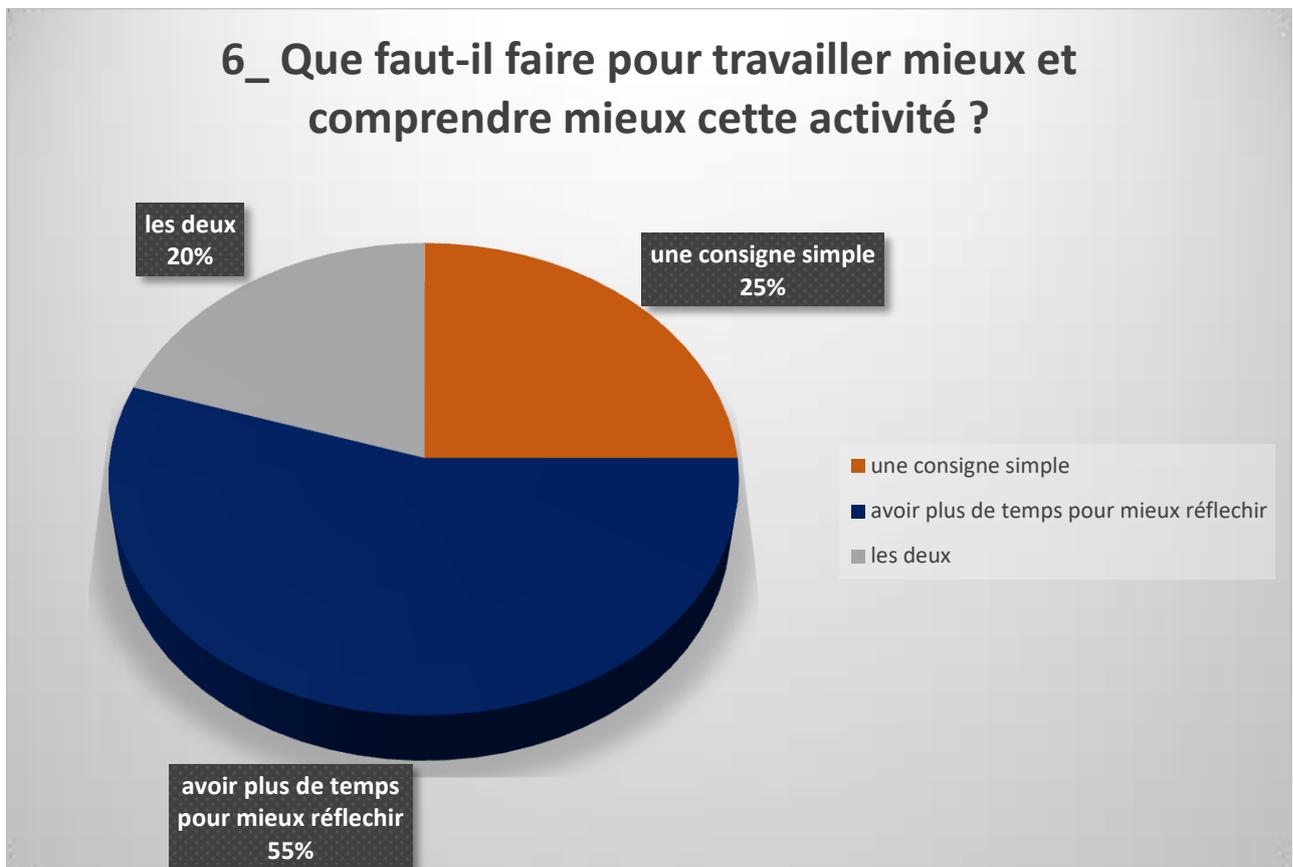
Commentaire

La totalité des étudiants questionnés ont jugé les expressions présentées comme étant bonnes à apprendre, cela suggère qu'ils reconnaissent la valeur de ces expressions et sont motivés à les apprendre.

Il est important de noter que 0% des étudiants ont indiqué ne pas trouver les expressions intéressantes. Cela peut suggérer que les expressions étaient suffisamment captivantes ou pertinentes pour susciter l'intérêt des étudiants.

Dans l'ensemble, ces constatations indiquent que les étudiants ont perçu positivement les expressions présentées, les considérant comme étant bonnes à apprendre. Cela peut encourager les enseignants ou les concepteurs de matériel pédagogique à continuer à utiliser des expressions similaires dans le cadre de leurs cours ou activités.

III.6.6. Présentation du graphique N° 06



Commentaire

La sixième question révèle que, la principale condition pour travailler et comprendre mieux cette activité est d'avoir plus de temps pour mieux réfléchir, avec 55% des réponses. Cela suggère que les étudiants estiment que l'octroi d'un temps supplémentaire pour réfléchir leur permettrait d'approfondir leur compréhension et de mieux s'engager dans l'activité.

La deuxième proposition, avec 25% des réponses, Il est clair que certains étudiants considèrent qu'une consigne simple est nécessaire pour travailler et comprendre mieux cette activité. Cela veut dire qu'une formulation claire et concise des instructions faciliterait la compréhension et l'exécution de l'activité.

Il est intéressant de noter que 20% des étudiants ont indiqué que les deux suppositions, à savoir avoir plus de temps pour réfléchir et une consigne simple, sont nécessaires pour

Les activités suivies par questionnaire avec le groupe expérimental

travailler et comprendre mieux cette activité. Cela met en évidence l'importance de combiner ces deux aspects pour optimiser l'apprentissage des étudiants.

III.6.7. Présentation du graphique N° 07



Commentaire

100% des étudiants ont répondu "oui" lorsqu'on leur a demandé s'ils pensaient que leur manière de répondre changerait après cette expérience, tandis que 0% ont répondu "non".

Il est clair d'après résultats que tous les étudiants interrogés sont optimistes quant à l'impact de cette expérience sur leur façon de répondre à l'avenir.

Les activités suivies par questionnaire avec le groupe expérimental

III.6.8.Présentation du graphique N° 08



Commentaire

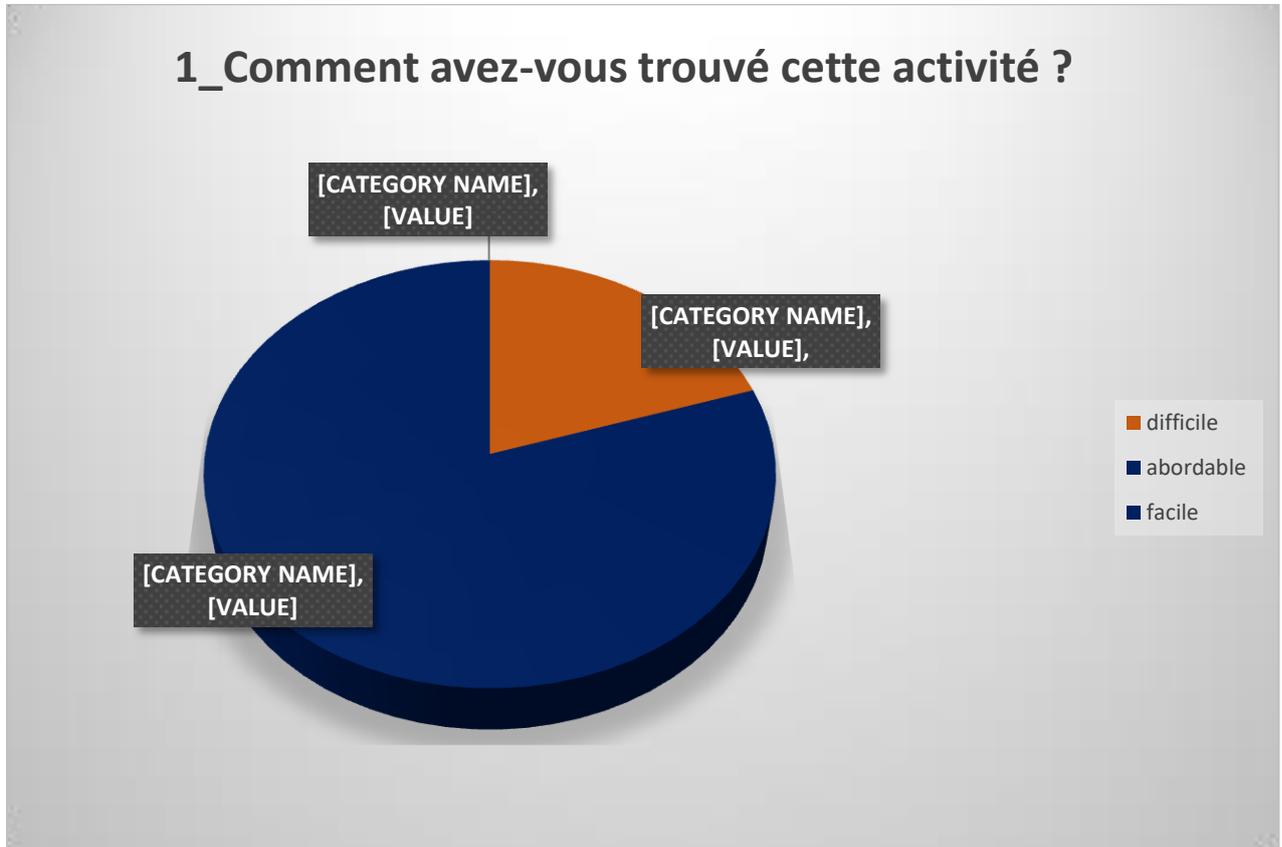
95% des étudiants pensent que ce qu'ils ont appris dans ces expressions leur sera utile dans leur vie quotidienne, tandis que 5% ont répondu "non". Les résultats obtenus laissent penser que la grande majorité des étudiants voient une utilité pratique dans ce qu'ils ont appris et considèrent que cela aura un impact positif sur leur vie quotidienne.

Ce résultat positif souligne l'importance de fournir des contenus pertinents et applicables aux étudiants.

Les activités suivies par questionnaire avec le groupe expérimental

III.7. La deuxième activité : a été destinée aux virelangues

III.7.1. Présentation du graphique N° 01



Commentaire

La question "Comment avez-vous trouvé cette activité ?" a donné les résultats suivants :

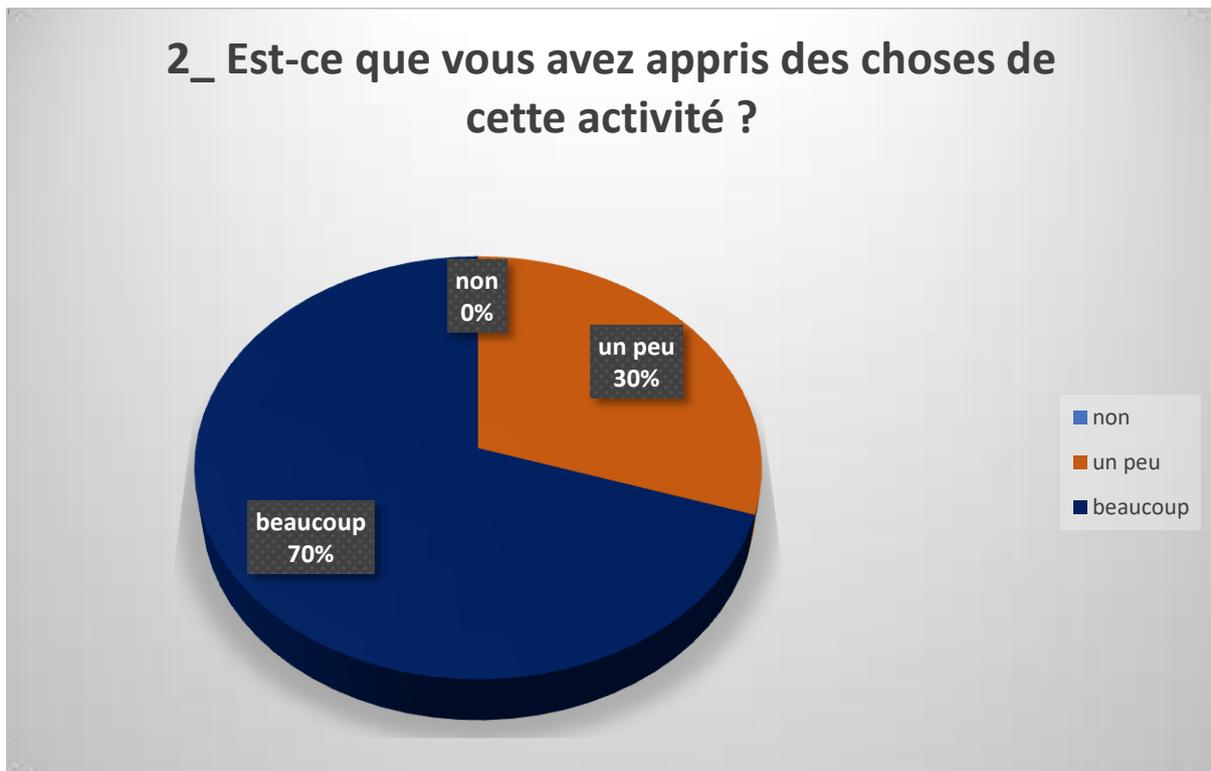
- 80% des participants l'ont trouvé abordable.
- 20% des participants ont trouvé l'activité difficile.
- Aucun participant n'a indiqué trouver l'activité facile.

La majorité des participants (80%) ont considéré l'activité comme étant abordable. Nous pouvons dire que la plupart des participants ont trouvé la tâche réalisable et n'ont pas rencontré de difficultés majeures pour la compléter. Elle était adaptée à leur niveau de compétence

Les activités suivies par questionnaire avec le groupe expérimental

Il est important de noter que 20% des participants ont trouvé l'activité difficile. Cela peut signifier que certains participants ont rencontré des difficultés spécifiques lors de la réalisation de l'activité.

III.7.2.Présentation du graphique N° 02



Commentaire

Les résultats de la deuxième question portant sur les virelangues révèlent que 70% des participants estiment avoir beaucoup appris de cette activité, tandis que 30% ont indiqué avoir appris un peu. Aucun participant n'a répondu "non", nous pouvons en déduire que les virelangues ont été perçus comme bénéfiques en termes d'acquisition de connaissances ou de compétences linguistiques.

Cependant, il est important de continuer à explorer les raisons derrière les réponses plus limitées afin d'optimiser l'expérience d'apprentissage pour tous les participants.

Les activités suivies par questionnaire avec le groupe expérimental

III.7.3. Présentation du graphique N° 03



Commentaire

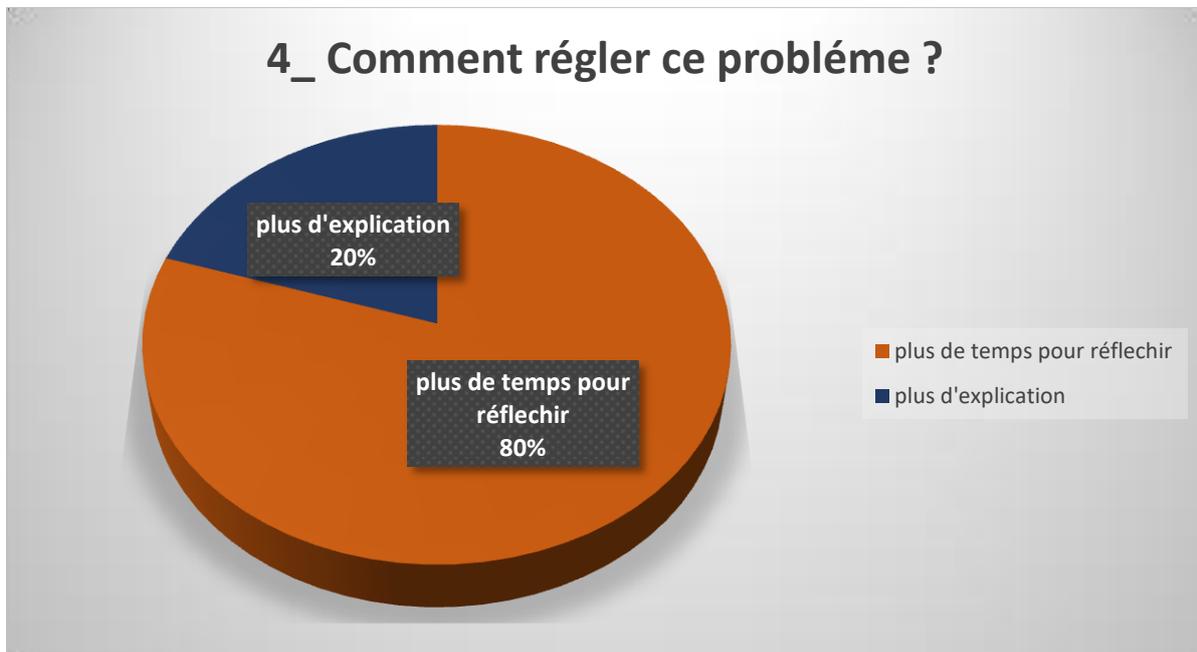
Les résultats de la question sur les difficultés rencontrées lors de l'activité des virelangues sont les suivants :

100% des participants ont mentionné le manque de temps comme une difficulté.

Aucun participant n'a indiqué avoir eu des problèmes de compréhension de la consigne.

Ces constatations indiquent que la principale difficulté rencontrée par les participants lors de l'activité des virelangues était le manque de temps. Cela souligne l'importance de prendre en compte la gestion du temps dans la conception d'activités pédagogiques afin de maximiser l'implication et la réussite des apprenants.

III.7.4. Présentation du graphique N° 04



Commentaire

La solution privilégiée par une grande majorité des participants (80%) est d'avoir plus de temps pour réfléchir. Cela indique que les participants estiment qu'un délai supplémentaire leur permettrait de mieux se concentrer et d'améliorer leur performance lors de l'activité des virelangues.

20% des participants ont mentionné une autre suggestion : avoir plus de temps pour répéter les virelangues.

Et personne n'a mentionné le besoin d'avoir plus d'explications pour résoudre le problème. Cela peut suggérer que les participants estiment que la clarté des consignes n'est pas un obstacle majeur et qu'ils se concentrent plutôt sur la gestion du temps.

Il semble raisonnable que la solution préconisée par la majorité des participants pour résoudre le problème du manque de temps dans l'activité des virelangues est d'augmenter le temps de réflexion.

III.7.5.Présentation du graphique N° 05



Commentaire

La grande majorité des participants ont considéré les virelangues comme étant bonnes à apprendre avec (90%), et une minorité des participants les a trouvées pas intéressantes.

Il ressort de ces données qu'ils ont perçu la valeur éducative et l'utilité des virelangues dans le développement de leurs compétences linguistiques. Leur appréciation positive peut être attribuée à différents facteurs tels que la pertinence culturelle, l'amélioration de la prononciation ou l'enrichissement du vocabulaire.

Les activités suivies par questionnaire avec le groupe expérimental

III.7.6.Présentation du graphique N° 06



Commentaire

0% des participants ont mentionné qu'une consigne simple était nécessaire, étant donné que les virelangues ne nécessitent pas d'explications complexes, mais plutôt une répétition.

80% des participants ont souligné qu'avoir plus de temps pour réfléchir serait bénéfique pour améliorer leur travail et leur compréhension des virelangues.

20% des participants ont suggéré d'avoir plus de temps pour répéter les virelangues afin de mieux les maîtriser.

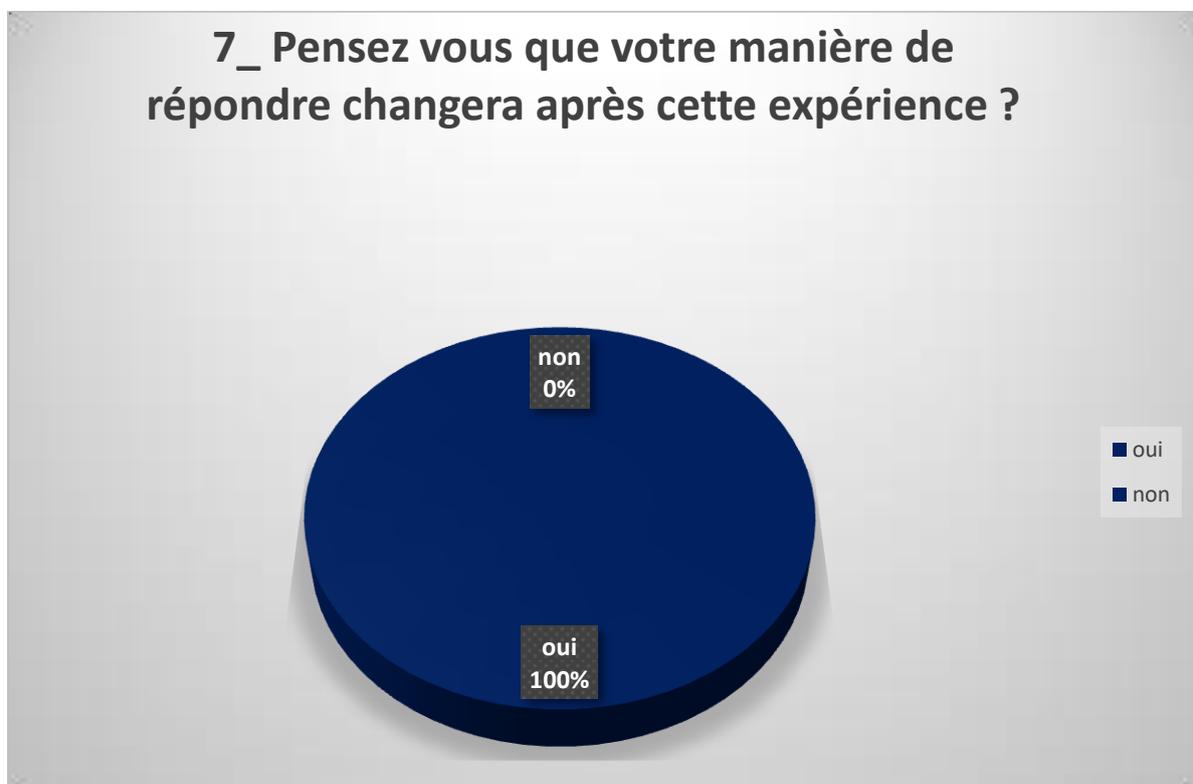
L'absence de mention d'une consigne simple implique que les participants ont perçu la nature des virelangues comme étant claire et directe, ne nécessitant pas d'explications supplémentaires.

Les activités suivies par questionnaire avec le groupe expérimental

La suggestion d'avoir plus de temps pour répéter les virelangues est pertinente, car cela permettrait aux participants de s'entraîner davantage et d'améliorer leur fluidité et leur exactitude lors de la récitation des virelangues.

Il est raisonnable de supposer d'après ces résultats que les participants considèrent qu'une consigne simple n'est pas nécessaire pour les virelangues, mais ils suggèrent d'accorder plus de temps pour réfléchir et pour répéter les virelangues. Ces résultats mettent l'accent sur l'importance de la pratique et de l'investissement de temps dans l'acquisition et la maîtrise des virelangues.

III.7.7. Présentation du graphique N° 07



Commentaire

Ces résultats suggèrent que tous les participants sont convaincus que leur expérience avec les virelangues a eu un impact sur leur façon de répondre avec (100%) oui.

Les activités suivies par questionnaire avec le groupe expérimental

La totalité laisse entendre que les virelangues ont suscité une réflexion chez les participants et les ont incités à envisager de nouvelles approches ou perspectives dans leurs réponses.

Aucun participant n'a répondu par la négative, indiquant qu'ils ne prévoient pas de changement dans leur manière de répondre.

III.7.8.Présentation du graphique N° 08



Commentaire

Ces données reflètent une répartition équilibrée des opinions des participants quant à l'utilité des virelangues dans leur vie quotidienne. Alors que la moitié des participants reconnaissent une utilité potentielle, l'autre moitié ne perçoit pas cette application directe dans leur vie de tous les jours.

Les activités suivies par questionnaire avec le groupe expérimental

III.8. Interprétation des résultats

Les réponses des participants mettent en évidence que la majorité des participants ont indiqué que donner plus de temps pour réfléchir était une solution pour améliorer la réflexion. Cependant, il a également été noté que cela dépendait de l'activité spécifique.

L'importance du temps de réflexion peut varier en fonction de la complexité de l'activité, de la familiarité des participants avec le sujet et de la nature des informations à traiter. Dans certains cas, donner plus de temps permet aux individus de réfléchir de manière plus approfondie et d'explorer différentes perspectives avant de formuler une réponse ou de prendre une décision.

Il pourrait être utile de prendre en compte ces résultats lors de la conception d'activités ou de tâches qui nécessitent une réflexion approfondie. Par exemple, pour des activités plus complexes ou impliquant des tâches nécessitant une compréhension approfondie, il peut être bénéfique d'accorder plus de temps de réflexion et de fournir également des explications plus détaillées pour soutenir la réflexion des participants.

Les activités suivies par questionnaire avec le groupe expérimental

III.9. Synthèse

A travers l'analyse des résultats du questionnaire destiné aux apprenants nous avons pu établir les constats suivants. Nous avons observé qu'en renseignant le questionnaire, les étudiants ont eu l'opportunité d'exprimer les obstacles auxquels ils sont confrontés. De plus nous avons constaté que le programme de réflexion a produit des résultats positifs, car tous les étudiants du groupe expérimental ont pris le temps de réfléchir et ont réussi à formuler leurs réponses avec aisance.

Lors de l'administration du questionnaire, les étudiants ont été en mesure d'identifier les obstacles spécifiques auxquels ils font face dans leur processus de réflexion. Cela peut inclure des difficultés à organiser leurs idées, à trouver les mots appropriés, à structurer leurs pensées de manière cohérente, ou à exprimer leurs opinions de manière claire. Le questionnaire leur a donné la possibilité de mettre en lumière ces obstacles et de les partager avec nous.

De plus, les résultats du questionnaire ont montré que le programme de réflexion utilisé a eu un impact positif sur les étudiants. Ils ont pris le temps de réfléchir avant de répondre aux questions et ont été capables de formuler leurs réponses de manière fluide et aisée. Cela indique que le programme de réflexion a contribué à développer leur capacité à penser de manière critique et à s'exprimer avec confiance.

En résumé, l'analyse des résultats du questionnaire a permis de constater que les étudiants ont pu identifier les obstacles auxquels ils sont confrontés dans leur réflexion. De plus, le programme de réflexion a été bénéfique en les aidant à améliorer leur capacité à réfléchir et à s'exprimer de manière claire et fluide.

Les activités suivies par questionnaire avec le groupe expérimental

L'impact des questions et de la consigne sur les résultats obtenus :

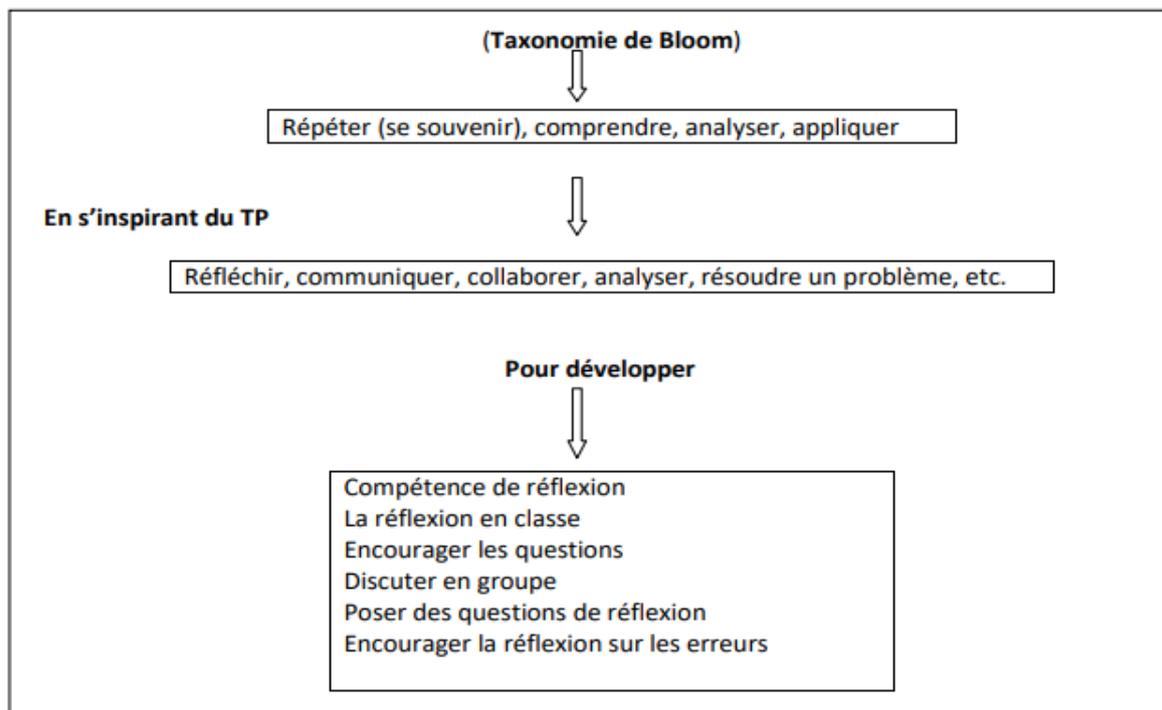


Figure II : l'impact des questions et de la consigne sur les résultats obtenus.

Conclusion générale

Conclusion générale

L'application du programme de réflexion "The Thinking Curriculum" chez les étudiants de première année universitaire au département de français de l'université IBN KHALDOUN à Tiaret a eu des effets positifs et significatifs. Ce programme visait à développer les compétences de réflexion critique, la créativité, la résolution de problèmes et la pensée analytique chez les étudiants, ce qui est essentiel pour leur réussite académique et leur développement personnel.

L'un des objectifs essentiels de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) est de développer chez les apprenants la capacité de comprendre et de produire oralement dans cette langue, tout en favorisant une compétence réflexive. Notre travail focalisait sur quelques habiletés d'expression orale en FLE en nous inspirant du programme de réflexion "thinking curriculum".

Pour mener notre recherche, nous avons tout d'abord interrogé des apprenants de première année universitaire afin de mieux comprendre les obstacles auxquels ils sont confrontés. Ensuite, nous avons élaboré un questionnaire destiné à ces étudiants dans le but de connaître les difficultés qu'ils rencontrent dans leur manière de réfléchir, mais l'objectif premier de ces questions était d'attirer leur attention et les pousser à réfléchir, échanger et répondre, par la suite

Suite à l'analyse du questionnaire, et à l'observation des deux groupes, témoin et expérimental, nous avons conclu que les apprenants de première année universitaire rencontrent effectivement des obstacles dans leur processus de réflexion. De plus, nous avons constaté que le programme de réflexion sous forme de questions adressées au groupe expérimental avec comme consigne, travaillez en groupe, vous disposez de plus de temps, posez des questions a eu des effets positifs, car tous les étudiants ont pris le temps de réfléchir et ont pu exprimer leurs réponses avec aisance. Ils ont ainsi développé leur capacité à s'exprimer et à se comprendre mutuellement.

Premièrement, ce programme a permis aux étudiants de développer des compétences de réflexion critique solides. Ils ont été encouragés à remettre en question les idées préconçues, à évaluer de manière critique les informations et les arguments, et à formuler des

Conclusion générale

opinions éclairées. Cela les a aidés à développer une pensée indépendante et à prendre des décisions éclairées basées sur des preuves et une logique solide.

Deuxièmement, le programme a stimulé la créativité des étudiants. Ils ont été exposés à des défis qui nécessitaient des solutions novatrices et originales. Grâce au temps suffisant et aux activités de brainstorming et de résolution de problèmes créatifs, les étudiants ont appris à penser de manière imaginative, à explorer différentes perspectives et à proposer des idées nouvelles et intéressantes. Cela a renforcé leur capacité à penser de manière innovante et à trouver des solutions uniques aux problèmes complexes.

Troisièmement, le programme a amélioré les compétences de résolution de problèmes des étudiants. Ils ont été guidés à travers des étapes structurées pour analyser les problèmes, identifier les obstacles potentiels et élaborer des stratégies efficaces pour les résoudre. En développant leur capacité à aborder les problèmes de manière systématique, les étudiants sont mieux préparés à faire face aux défis académiques et professionnels.

Enfin, le programme a favorisé la pensée analytique chez les étudiants. Ils ont été encouragés à examiner attentivement les informations, à rechercher des liens et des modèles, et à tirer des conclusions basées sur des preuves solides. Cela leur a permis d'améliorer leur capacité à analyser les problèmes complexes, à prendre des décisions éclairées et à communiquer efficacement leurs idées.

En conclusion, l'application du programme de réflexion "The Thinking Curriculum" chez les étudiants de première année universitaire à l'Institut IBN KHALDOUN de Tiaret a eu des impacts positifs et bénéfiques ; ce qui conforte nos hypothèses. Les étudiants en prenant leur temps, en posant des questions ont réfléchi d'une manière critique à leur problème et ont pu répondre d'une manière plus convaincante. Ce programme a contribué à une prise de conscience qui va leur permettre d'être mieux préparés pour faire face aux défis de l'université et de la vie professionnelle.

Références Bibliographiques

Références Bibliographiques

1. Ouvrage

- **BROOKHART**, (2010), how to assess Higher-order Thinking Skills in your classroom.
- **CANEDO**, Marion (1990). The Inventive Thinking Curriculum Project. Washington, D.C. Diane Publishing.
- **CHARRAUDEAU.D** et **MAIGENEAU**, Dictionnaire d'analyse du discours, Paris, Seuil 2002.
- **COOKSON** (2004), five thinking skills
- **COSTERMANS**, (1998), La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences.
- **DEBRA**, McGregor (2007). Developing Thinking: Developing Learning : A Guide to Thinking Skills in Education. New York. McGraw-Hill International.
- **DEBRAY**, Rosine (1997). Apprendre à penser : Le programme de R. Feuerstein : Une issue à l'échec scolaire et professionnel. Paris, Éditions Eshel.
- **DELARUE-Breton**, Cathérine (2012). Discours scolaire et paradoxe. Louvain-la-Neuve (Belgique), Éditions Harmattan-Academia.
- **DUCROT** Jean Michel, (2005), l'enseignement de la compréhension orale : objectifs, support et démarche.
- **FENNIMORE T.F.** et **TINZMANN M.B, NCREL, OAK BROOK** (1990). « what is a thinking curriculum? »
- **FOURNEL** andré, (2018), Analyse pragmatique et actionnelle de l'acte de questionner. Le questionnement chez les élèves de primaire et de collègue pratiquant la philosophie à l'école.
- **FRANÇOIS** Halte-Jean, **MARIELLE** Rispail. (2005). L'oral en classe (Compétences, enseignement, activités), Paris.
- **HELENE**, Sorez, (1995), Prendre la parole. Ed Hatier, Paris.
- **JONNAERT**, Philippe. « Une notion tenace ». In. : Les Cahiers pédagogiques, n° 408, novembre 2002.
- **MIALARET**, Gaston (1999). Psychologie de l'éducation. Paris, Presses Universitaires de France.

- **MICAËLLI**, Jean-Pierre & **FOUGÈRES**, Alain-Jérôme (2007). L'évaluation créative. Belfort (France), Université de technologie de Belfort-Montbéliard.
- **PALLASCIO**, Richard & **LAFORTUNE**, Louise (2000). Pour une pensée réflexive en éducation. Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université du Québec
- **PAQUETTE** (2002) « les habiletés de réflexion Paquette»
- **PIAGALLET**, Philippe (1998). Les outils de la pensée: Eduquer le sens critique, Paris, ESF
- **PROULX** Poirier, (1999). Les habiletés de réflexion s'identifient en deux niveaux (Romano, 1992)
- **RAUCENT**, Benoît & **VANDER BORGHT**, Cécile (2006). Être enseignant : Magister ? Metteur en scène ? Bruxelles, Éditions De Boeck Université.
- **RAUCENT**, Benoît & **VANDER BORGHT**, Cécile (2006). Être enseignant : Magister ? Metteur en scène ? Bruxelles, Éditions De Boeck Université.
- **ROMANO, GUY** (1992). «Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves »
- **RESNICK**. L.B. & **KLOPFER**, (1989). Toward the thinking curriculum: Current cognitive research. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- **RESNICK**, L. B. (1987), education and learning to think
- **RESWEBER**, Jean-Paul (1996). Le transfert : enjeux cliniques, pédagogiques et culturels. Paris, L'Harmattan.
- **RHODER**, Carol & **FRENCH**, Joyce (2012). Teaching Thinking Skills: Theory & Practice. New York NY (USA), Routledge.
- **ROBERT**, J-P.(2008), Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Ophrys.
- **ROBERT**-J.-P, (2002). Dictionnaire pratique de didactique de FLE, Paris, Edition Ophrys.
- **SAUSSURE**.F, (1972), cours de linguistique générale.
- **SCHÖN, DONALD** (1994). Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal (Canada), Les Editions Logiques, collection Formation des maîtres.
- **STRATTON**, Jon (1999). Critical thinking for college students.oxford (UK), Rowmann & littlefeild Publishers.

- **WEINSTEIN ELLEN, CLAIRE & M. HUME, LAURA** (2001). Stratégies pour un apprentissage durable. Trad. Marianne Aussanaire-Garcia. Paris, Bruxelles, De Boeck Université.

2. Mémoires

- **BENSEMICHA** Chahira,(2011/2012), la compréhension de l'oral au collège mémoire de magistère université d'Oran
- **Abaidia lademia**, (2016/2017), Les stratégies d'écoute comme moyen pour la consolidation de l'expression orale en classe de FLE Cas des apprenants de 2ème année moyenne Oum El Bouaghi

3. Sitographies

- https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/romano_06_1.pdf?fbclid=IwAR1PkKDgZ3jV3tHgA9auvdLQnE_W6xYi5wNSPtWnc09wdfZyORlh_SmPNY consulté le 02/15/2023.
- -<https://www.clicours.com/la-definition-du-programme-de-reflexion/> consulté le 03/03/2023.
- -<https://c2ip.insa-toulouse.fr/fr/pedagogies/concepts-de-base-en-pedagogie/la-taxonomie-de-bloom.html> consulté le 03/18/2023.
- -<https://www.profinnovant.com/taxonomie-de-bloom/> consulté le 03/18/2023.
- -<https://www.clicours.com/la-reflexion-en-langue-etrangere/> consulté le 04/20/2023.
- -<https://curriculum.gov.bc.ca/fr/fr/competencies/thinking> consulté le 04/22/2023.

4. Dictionnaires

- Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Ophrys.2008.
- Dictionnaire D'analyse du discours, Paris seuil, 2002
- Dictionnaire pratique de didactique du FLE, J.ROBERT 2002
- Dictionnaire Larousse, une encyclopédie et multi dictionnaire de la langue française.
- Le dictionnaire Larousse (2014)
- Dictionnaire de linguistique. Ed Larousse, Paris.
- Dictionnaire Le Petit Robert, (2009)

Table des matières

Dédicaces	
Remerciements	
Introduction générale	6
De là découle notre problématique	8
Partie théorique	9
Partie pratique	9

Chapitre 1

La production et l'expression orale

Introduction	11
I. L'oral	11
I.1. Les composantes de l'oral	13
I.2. La production orale	14
I.2.1. Définition de la production orale	14
I.3. La compréhension orale	15
I.3.1. Qu'est-ce que c'est comprendre ?	15
I.3.2. La compréhension de l'oral	16
I.3.3. Les démarches pédagogiques de la compréhension orale	17
I.3.3.1. La pré-écoute	17
I.3.3.2. L'écoute	17
I.3.3.3. L'après l'écoute	18
I.3.4. L'objectif de la compréhension orale	18
I.4. L'expression orale	19
I.4.1. Définition de l'expression orale	19
I.4.2. L'expression orale et ses caractéristiques	20
I.4.3. Les compétences de l'expression orale	20
I.4.3.1. La compétence linguistique	21
I.4.3.2. Les compétences sociolinguistiques	21
I.4.3.3. Les compétences pragmatiques	21
I.4.3.4. La compétence cognitive	22
I.5. La relation entre l'expression orale et les compétences de réflexion	22
Conclusion	23

Chapitre 02

La réflexion sur et en la langue (la taxonomie de Bloom)

Introduction	25
II.1. La réflexion	25
II.1.2. Compétence de réflexion	26
II.1.3. La réflexion en classe	27
II.1.3.1. Encourager les questions	27
II.1.3.2. Discuter en groupe	28
II.1.3.3. Favoriser la réflexion personnelle	28
II.1.3.4. Utiliser des activités stimulantes	28
II.1.3.5. Poser des questions de réflexion	28
II.2. La réflexion en langue	29
II.2.1. Utiliser des questions ouvertes	29
II.2.1.2. Encourager l'analyse de textes authentiques	29
II.2.1.3. Encourager la réflexion sur les erreurs	30
II.2.1.4. Favoriser la pratique	30
II.2.1.5. Utiliser des activités créatives	30
II.2.2. La réflexion sur la langue (la taxonomie de Bloom) (les six habiletés de réflexion de base et d'ordre supérieur)	30
II.2.2.1. Se souvenir	32
II.2.2.2. Comprendre	33
II.2.2.3. Appliquer	33
II.2.2.4. Analyser	33
II.2.2.5. Évaluer	34
II.2.2.6. Créer	34
II.3. Les types de pensées	35
II.3.1. La pensée analytique	36
II.3.2. La pensée critique	36
II.3.3. La pensée créative	37

Chapitre III

Le programme de réflexion « thinking curriculum »

Application en classe du FLE du TC

Introduction	40
III. 1. Le programme de réflexion « thinking curriculum »	40

III.1.1. Les caractéristiques du programme de réflexion	43
III.2. Un exemple du thinking curriculum une expérience	47
III.3. Description du questionnaire	48
III.4. Présentation du corpus	50
III.4.1. Déroulement de l'enquête	50
III.4.1.1. Groupe témoin	
III.4.1.2. Groupe Expérimentale	
III.5. Procédure et Déroulement de l'enquête	51
III.5.1. Le protocole	
III.6. La première activité	55
III.6.1. Présentation du graphique N°01	
III.6.2. Présentation du graphique N°02	
III.6.3. Présentation du graphique N°03	
III.6.4. Présentation du graphique N°04	
III.6.5. Présentation du graphique N°05	
III.6.6. Présentation du graphique N°06	
III.6.7. Présentation du graphique N°07	
III.6.8. Présentation du graphique N°08	
III.7. La deuxième activité : a été destinée aux virelangues	63
III.7.1. Présentation du graphique N°01	
III.7.2. Présentation du graphique N°02	
III.7.3. Présentation du graphique N°03	
III.7.4. Présentation du graphique N°04	
III.7.5. Présentation du graphique N°05	
III.7.6. Présentation du graphique N°06	
III.7.7. Présentation du graphique N°07	
III.7.8. Présentation du graphique N°08	
III.8. Interprétation des résultats	72
III.9. Synthèse	73
Conclusion générale	75

Référence bibliographique

Table des matières

Annexes

Annexes

ANNEXES

Questionnaire aux étudiants

Merci de répondre à ces quelques questions sur l'activité.

1-Comment avez -vous trouvé cette activité ?

- difficile
- abordable
- facile

2-Est-ce que vous avez appris es choses de cette activité ?

- non
- un peu
- beaucoup

3-Quelles sont les difficultés que vous avez eu en faisant cette activité ?

- pas assez de temps
- Je n'ai pas bien compris la consigne

4-Comment régler ce problème ?

- plus de temps pour réfléchir
- plus d'explication

5-Comment avez - vous trouvé ces expressions ?

- Bonnes à apprendre
- Pas interessantes

6-Que faut-il faire pour travailler mieux et comprendre mieux cette activité ?

- une consigne simple
- avoir plus de temps pour mieux réfléchir

7-Pensez vous que votre manière de répondre changera après cette expérience ?

- oui
- non

8-Pensez-vous que ce que vous avez appris dans ses expressions vous sera utile dans votre vie de tous les jours ?

- oui
- non

ANNEXES

Questionnaire aux étudiants

Merci de répondre à ces quelques questions sur l'activité.

1-Comment avez-vous trouvé cette activité ?

- difficile
- abordable
- facile

2-Est-ce que vous avez appris des choses de cette activité ?

- non
- un peu
- beaucoup

3-Quelles sont les difficultés que vous avez eu en faisant cette activité ?

- pas assez de temps
- Je n'ai pas bien compris la consigne

4-Comment régler ce problème ?

- plus de temps pour réfléchir
- plus d'explication

5-Comment avez-vous trouvé ces expressions ?

- Bonnes à apprendre
- Pas intéressantes

6-Que faut-il faire pour travailler mieux et comprendre mieux cette activité ?

- une consigne simple
- avoir plus de temps pour mieux réfléchir

7-Pensez-vous que votre manière de répondre changera après cette expérience ?

- oui
- non

8-Pensez-vous que ce que vous avez appris dans ses expressions vous sera utile dans votre vie de tous les jours ?

- oui
- non

ANNEXES

Questionnaire aux étudiants

Merci de répondre à ces quelques questions sur l'activité.

1-Comment avez-vous trouvé cette activité ?

- difficile
- abordable
- facile

2-Est-ce que vous avez appris des choses de cette activité ?

- non
- un peu
- beaucoup

3-Quelles sont les difficultés que vous avez eu en faisant cette activité ?

- pas assez de temps
- Je n'ai pas bien compris la consigne

4-Comment régler ce problème ?

- plus de temps pour réfléchir
- plus d'explication

5-Comment avez-vous trouvé ces expressions ?

- Bonnes à apprendre
- Pas intéressantes

6-Que faut-il faire pour travailler mieux et comprendre mieux cette activité ?

- une consigne simple
- avoir plus de temps pour mieux réfléchir

7-Pensez-vous que votre manière de répondre changera après cette expérience ?

- oui
- non

8-Pensez-vous que ce que vous avez appris dans ses expressions vous sera utile dans votre vie de tous les jours ?

- oui
- non

Questionnaire aux étudiants

Merci de répondre à ces quelques questions sur l'activité.

1-Comment avez-vous trouvé cette activité ?

- difficile
- abordable
- facile

2-Est-ce que vous avez appris es choses de cette activité ?

- non
- un peu
- beaucoup

3-Quelles sont les difficultés que vous avez eu en faisant cette activité ?

- pas assez de temps
- Je n'ai pas bien compris la consigne

4-Comment régler ce problème ?

- plus de temps pour réfléchir
- plus d'explication

5-Comment avez-vous trouvé ces expressions ?

- Bonnes à apprendre
- Pas intéressantes

6-Que faut-il faire pour travailler mieux et comprendre mieux cette activité ?

- une consigne simple
- avoir plus de temps pour mieux réfléchir

7-Pensez-vous que votre manière de répondre changera après cette expérience ?

- oui
- non

8-Pensez-vous que ce que vous avez appris dans ses expressions vous sera utile dans votre vie de tous les jours ?

- oui
- non

Activité 02

Questionnaire aux étudiants

Merci de répondre à ces quelques questions sur l'activité.

1-Comment avez-vous trouvé cette activité ?

- difficile
- abordable
- facile

2-Est-ce que vous avez appris es choses de cette activité ?

- non
- un peu
- beaucoup

3-Quelles sont les difficultés que vous avez eu en faisant cette activité ?

- pas assez de temps
- Je n'ai pas bien compris la consigne

4-Comment régler ce problème ?

- plus de temps pour réfléchir
- plus d'explication

plus de temps pour répéter

5-Comment avez-vous trouvé ces expressions ?

- Bonnes à apprendre
- Pas intéressantes

6-Que faut-il faire pour travailler mieux et comprendre mieux cette activité ?

- une consigne simple
- avoir plus de temps pour mieux réfléchir

avoir plus temps pour mieux
répéter

7-Pensez-vous que votre manière de répondre changera après cette expérience ?

- oui
- non

8-Pensez-vous que ce que vous avez appris dans ses expressions vous sera utile dans votre vie de tous les jours ?

- oui
- non

ANNEXES

Lien de l'enregistrement audio sur la méthode appliquée sur les étudiants

https://drive.google.com/file/d/1Sv5Tt7DqNCY6SEYhu6Vdygt_bvvleoat/view?usp=sharing

Résumé

L'apprentissage d'une langue étrangère est un défi stimulant qui ouvre de nombreuses portes et offre de nombreuses opportunités. Cependant, pour atteindre une maîtrise complète d'une langue étrangère, il est essentiel de développer les compétences de compréhension et d'expression orale.

La recherche que nous présentons dans ce travail a pour objectif d'approfondir notre compréhension de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) en mettant l'accent sur la relation entre l'apprentissage, les stratégies d'apprentissage et les processus de réflexion tels que l'analyse, le traitement, la création et l'évaluation.

Mots clés : Compétences, expression orale, réflexion, habileté, le programme de réflexion.

Abstract:

Learning a foreign language involves developing skills in oral comprehension and expression. The research presented in this study aims to describe and analyze an experiment conducted with first-year undergraduate students in the French department at the Faculty of Letters and Foreign Languages of Ibn Khaldoun University. The experiment focused on the implementation of a reflection program in the French as a Foreign Language (FLE) classroom, inspired by Resnick, L. B.'s "Thinking curriculum" (1987), with two groups: a control group and an experimental group. The analysis of the results aims to measure its impact on the development of oral skills, comprehension, and expression.

Key words: skills, oral expression, reflection, ability, thinking curriculum

الملخص :

تعلم اللغة الأجنبية ينطوي على تطوير مهارات الفهم والتعبير الشفهي. تهدف البحث المقدم في هذه الدراسة إلى وصف وتحليل تجربة أجريت مع طلاب السنة الأولى في قسم اللغة الفرنسية في كلية الآداب واللغات الأجنبية بجامعة ابن خلدون. ركزت التجربة على تنفيذ برنامج للتفكير في فصول اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (مستوحى من "منهج التفكير" لريسنك، إل. بي. (1987)، مع مجموعتين، مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية. يهدف تحليل النتائج إلى قياس تأثيره على تطوير المهارات الشفهية والفهم والتعبير.

الكلمات المفتاحية : المهارات، التعبير الشفهي، الفكر، القدرة، منهج التفكير.