
LE PROGRAMME DE RÉFLEXION

(THINKING CURRICULUM)

- Introduction.

- 1. La définition du programme de réflexion.
 - 1.1. L'importance du programme de réflexion.
 - 1.2. Les caractéristiques du programme de réflexion.
- 2. Les habiletés de réflexion.
- 3. Élaboration du programme de réflexion.
 - 3.1. La préparation d'un environnement de réflexion.
 - 3.2. La construction du programme de réflexion.
- 4. L'évaluation des habiletés de réflexion.
 - 4.1. L'évaluation de positionnement.
 - 4.2. L'évaluation formative.
 - 4.3. L'évaluation sommative.

- Introduction.

D'un point de vue neuropsychologique, l'oral ne devient conscient que lorsque les centres d'idéation sont activés (Roudet, 1910 : 43), où s'enregistrent les différents concepts et d'où naît le « langage intérieur » (Seron et Baron, 1998 : 32). Or, la langue représente un support fort pour réaliser des raisonnements d'un niveau plus élevé, plus varié et plus complexe (Jackendoff, 1997 : 180). C'est pourquoi « réfléchir en langue » signifie qu'on active des processus mentaux d'ordre supérieur en organisant et réorganisant constamment des structures linguistiques dans le cerveau afin d'exprimer ses idées et ses sentiments.

Parler une langue étrangère entraîne d'une activation des processus mentaux puisque parler une langue consiste à adopter une forme de comportement régie par des règles (Searle, 1972 : 81) : ces dernières peuvent être normatives qui gouvernent les relations interpersonnelles, ou constitutives qui créent de nouvelles formes de comportements langagiers validés par les membres de même communauté. Ces règles s'inscrivent dans une logique culturelle adoptée mentalement. La réflexion n'est pas seulement basée sur des ressources linguistiques mais également elle est liée au développement langagier (Burden et Williams, 1998 : 141). À cet égard, cette étude est fondée sur l'hypothèse suivante : les habiletés de réflexion d'ordre supérieur peuvent contribuer à développer les sous-habiletés d'expression orale chez les élèves, en utilisant des unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion. À ce propos, il convient de définir ce programme de réflexion, de parler des habiletés de réflexion d'ordre supérieur, et de montrer la façon adoptée pour élaborer des unités d'enseignement basées sur ce programme.

1. La définition du programme de réflexion.

Le programme de réflexion, 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* » (Resnick, 1989 : 13).

Le programme de réflexion est une méthode d'enseignement qui vise à développer les habiletés de réflexion. Il se fonde sur des stratégies d'enseignement afin de faire réfléchir les apprenants en traitant à la fois le **contenu** (avec tout ce qu'il comporte de réflexion en langue, des concepts, des réalités, des problèmes à résoudre, etc.), et les **processus** (avec tout ce qu'ils comportent de réflexion sur la langue cible, des compétences socioculturelles et sociolinguistiques, de pensée critique et créative, etc.). Il s'agit d'une démarche de perfectionnement des aptitudes qui sont nécessaires pour réaliser une fonction ou un rôle particulier. Cette démarche consiste à développer chez les apprenants l'estime de soi, le sentiment de confiance et de contrôle. Ce programme se fonde aussi sur des opérations cognitives qui dépassent les simples mémorisations des informations linguistiques, et franchissent les applications mécaniques des règles grammaticales.

1.1. L'importance du programme de réflexion.

La maîtrise d'une imagination symbolique représente un facteur essentiel pour réaliser l'équilibre psychosocial dans la mesure où les activités symboliques renforcent la découverte d'une nouvelle culture attachée à la langue cible (Durand, 1964 : 115) : le programme de réflexion favorise la maîtrise de l'imagination symbolique qui implique une pratique active dans des contextes variés. Au sein du programme de réflexion, l'acquisition et la construction des connaissances ne s'opposent pas aux processus de réflexion, mais ils sont concomitamment enseignés.

1.2. Les caractéristiques du programme de réflexion.

L'être humain agit généralement en fonction des problèmes qui se posent à lui (Meyer, 1982 : 122) : tout usage du langage est réponse à un certain problème, même lorsqu'il s'agit de l'exprimer. En ce sens, la communication orale s'effectue généralement en fonction de résolutions des problèmes, soit en expliquant le problème aux autres, soit en exprimant la résolution.

Bien que le fonctionnement linguistique tout entier s'organise autour de l'évidence du moi (Lafont, 1978 : 178), et que le locuteur est le seul qui possède l'origo* de l'acte

* **L'origo** (du Latin, qui signifie l'origine) est, selon Kwok-Ying Lau et Chan-Fai Cheung (2010 : 263), « the source of deictic references. ». Il est ainsi pragmatiquement le point de référence sur lequel on établit des relations déictiques qui déterminent les conditions particulières de l'énonciation, et qui sont liées à une

d'expression orale, le sens du message relie les représentations du locuteur au monde grâce aux processus de réflexion. Le programme de réflexion ne sépare pas le contenu des matières de leurs processus d'enseignement. Le contenu est enseigné à travers des processus utilisés dans la vie quotidienne (par exemple, la prise de décision, la résolution des problèmes et l'évaluation, etc.). Le programme de réflexion favorise les sentiments de l'**efficacité** et de la confiance chez les apprenants à travers des contenus qui permettent d'autoréguler leur propre apprentissage. À cet égard, on apprend au moment où on planifie, évalue, analyse, raisonne, construit un sens ou résout des problèmes.

Le programme de réflexion se caractérise, comme le montre Resnick (1989), d'un **apprentissage profond**. C'est-à-dire que les apprenants ont l'occasion de développer une profonde compréhension du contenu et des processus en apprenant la façon d'organiser les informations. Le programme de réflexion se concrétise par des **tâches proches de la vie quotidienne** : il incite les apprenants à une réflexion holistique proche de la vie quotidienne à travers des processus significatifs qui favorisent la prise de décision, la résolution des problèmes, et des stratégies qui développent les compétences communicatives.

2. Les habiletés de réflexion.

Une habileté se définit, selon le dictionnaire Larousse (2014 : 564), comme une « *qualité de ce qui est fait avec adresse, intelligence ; ingéniosité* ». Il s'agit de la capacité à exécuter un acte avec adresse et intelligence (Lipman, 2006 : 160). 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. Ces habiletés se fonctionnent en harmonie et en processus liés les uns aux autres (voir figure 10).

situation de communication donnée. Or, un déictique est défini, selon Oxford Dictionary, comme « *a word or expression whose meaning is dependent on the context in which it is used.* ». P. 461.

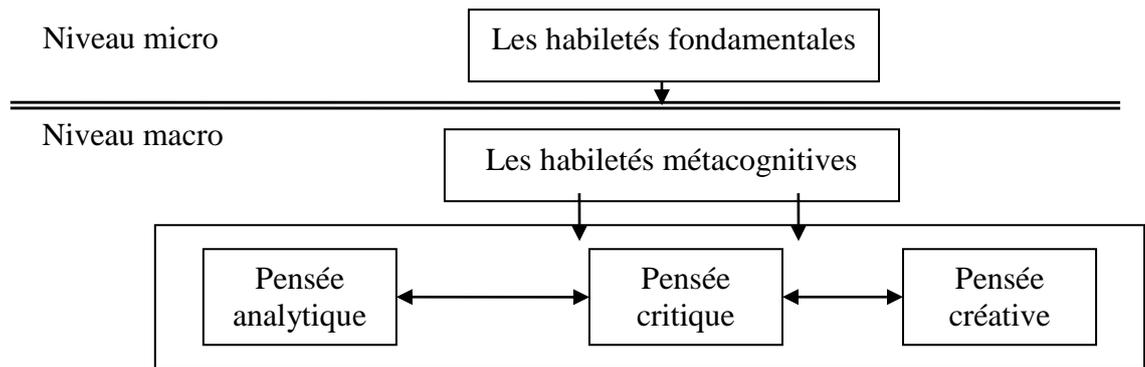


Figure 10 : la coordination des habiletés de réflexion

La figure ci-dessus montre que les habiletés de réflexion d'ordre supérieur commencent à partir du niveau macro. Or, « *metacognition refers to higher order thinking skills that involve active control over the thinking processes involved in learning* » (Petroselli, 2008 : 64). Une habileté métacognitive se définit « *as consisting of the awareness and executive control of cognition* » (Taupin, 2008 : 9). Il s'agit d'ensemble des processus de réflexion qui représente les habiletés d'ordre supérieur (Brookhart, 2010 : 39-60) : la **pensée analytique, critique et créative**. L'élève devient actif lorsqu'il analyse, critique et crée (Conklin, 2012 : 21). En ce sens, les habiletés métacognitives, étant d'ordre supérieur, permettent aux apprenants de gérer les habiletés fondamentales (Sorel, 1994 : 330).

2.1. 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) : il s'agit de savoir-faire intellectuel qui repose sur des processus cognitifs. Or, les affordances qui désignent toutes les possibilités d'action sur les objets, et qui représentent des indices, aident à traiter les informations posées, et trouver finalement des solutions (Richard, 2004 : 244). D'ailleurs, l'erreur n'est pas forcément due à l'inattention des apprenants, mais plutôt à une interprétation incorrecte (Resweber, 1996 : 103) : le transfert analogique, qui consiste à transférer des connaissances obtenues d'un problème que l'on a déjà résolu afin d'en servir pour résoudre un autre nouveau, représente une stratégie de résoudre des problèmes en essayant d'apprendre par erreurs. À cet égard, la prise de décisions vise à adopter des idées précises ou sélectionner un type d'action parmi différents alternatives (Costermans, 1998 : 40). La prise de décisions consiste à 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). Selon Lafortune, 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. Elle aide à comprendre la dynamique de l'apprentissage (Paris et Ayres, 2000 : 172). Elle exploite toutes capacités des élèves à comprendre les savoirs acquis et saisir leurs applications (Ouellet, 1983 : 379).

2.2. 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). 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). Elle s'inscrit dans une perspective intra-subjective où on accepte toute interprétation et toute opinion sans les mettre en sarcasme (Daniel et al, 2005 : 16). En ce sens, le développement de la pensée critique signifie l'émancipation et l'autonomie chez les apprenants dans la mesure où on vise à améliorer leurs expériences individuelles à travers de construction des connaissances, et non pas de leurs transmissions.

2.3. La pensée créative.

La pensée créative s'appuie sur une capacité de restructurer les idées et de prendre des risques dans un état d'alternance entre la divergence des idées et leur intégration (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 : 147). Elle représente une technique qui vise à contextualiser et conceptualiser les sens (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). C'est pourquoi, la pensée créative ne suit pas des règles déjà déterminées, elle suit plutôt des règles générales que les apprenants doivent les individualiser dans la mesure où il faut d'abord analyser la situation de communication orale, puis réfléchir afin d'inventer des nouvelles idées, ensuite faire un tri ou sélectionner les idées qu'on estime qu'elles seront plus utiles et écarter finalement les autres qui sont moins utiles (Oléron, 1964). 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). À cet égard, l'enseignement devrait permettre de développer des habiletés qui rendent les élèves capables d'acquérir, d'évaluer et de produire des connaissances de façon autonome (Romano, 1992) : il est important de faire acquérir les apprenants des habiletés reliées à la pensée critique et à la résolution de problème.

3. Élaboration du programme de réflexion.

En général, le « programme scolaire » est traditionnellement ambigu, vague ou mal défini sur le plan épistémologique parce qu'il n'existe pas effectivement d'équivalent au mot anglais « curriculum » qui désigne la partie théorique des programmes d'enseignement. Le programme d'études ou le programme scolaire se définit comme un domaine d'enquête et d'action qui concerne tout ce qui touche à la scolarité, et notamment le contenu, l'enseignement dispensé, l'apprentissage des connaissances et les ressources (OCDE, 1998 : 39). Pour autant, le terme « curriculum » s'inscrit, en anglais, dans une construction de plan général des éléments du contenu. Il représente le plan général d'ensemble du contenu ou des matériels d'enseignements nécessaires que l'école devrait offrir à un étudiant afin de lui délivrer les diplômes qualifiants à une carrière professionnelle (Good, 1973 : 157). Selon Hewitt (2006: 3), « *curriculum is the substance of schooling and the reason for schools. Through schooling, curriculum links the person and society, the person and culture, and the society and culture* ». Le programme scolaire peut donc se définir comme un plan de formation qui vise à améliorer la performance des apprenants en développant certaines compétences cognitives chez eux, selon des objectifs déjà déterminés et en focalisant sur les processus autant que le contenu.

L'élaboration de programme consiste à prendre des décisions au sujet des connaissances et des pratiques (Kennedy, 1999 : 19) : le programme scolaire répond aux intérêts et aux besoins des apprenants, qui peuvent être personnels ou sociaux. L'élaboration de programmes se définit comme préparation d'un plan d'opérations afin de mettre en œuvre le plan d'étude existant (Lewy, 1992 : 29). Dans cette étude, l'élaboration des unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion s'appuie sur deux points complémentaires : le premier consiste à **préparer un environnement de réflexion** où les apprenants seront prêts à s'impliquer dans des activités réflexives, et le deuxième s'appuie sur la **construction de programme de réflexion**.

3.1. La préparation d'un environnement de réflexion.

L'engagement dans une activité cognitive suppose que les apprenants passent par une préparation **psychologique** et **mentale** pour faire face aux exigences d'expression orale.

3.1.1. La préparation psychologique.

La maîtrise des émotions n'est pas un don inné (Feyereisen, 1994 : 115) : il s'agit de savoir-faire émotionnel ou de gérer l'intelligence émotionnelle en situations communicatives. La maîtrise des émotions consiste à tenir compte consciemment de nos jugements affectif intuitif (Ravion, 2008 : 66). À cet égard, la préparation psychologique consiste en sophrologie qui est un moyen de développement personnel en reposant sur une science qui favorise la conscience de soi, et qui vise à reconstruire une personnalité plus harmonieuse (Chéné, 2008 : 96). Elle s'appuie sur des techniques qui visent à rendre les apprenants capables de s'affirmer sans avoir recours à l'agressivité (Fanget et Rouchouse, 2007 : 24).

3.1.2. La préparation mentale.

Pour Piaget (1974 : 42), il existe deux activités qui ne s'effectuent pas séparément : l'activité mentale qui permet de percevoir et celle qui permet de parler. Les deux activités ne fonctionnent qu'avec une coordination conceptualisée qui est basée sur une autre coordination sensori-motrice. La préparation mentale s'appuie sur un ensemble de techniques de modification comportemental telles que : **la visualisation mentale** qui se distingue de la perception directe d'un objet, et qui consiste à percevoir un objet en l'absence de celui-ci (Van Rillaer, 1992 : 159), **l'entraînement mental intérieur** qui est une méthode qui vise principalement à maîtriser la démarche scientifique expérimentale en partant de situations de vie quotidienne (Chosson, 2002 : 15), et **l'imagerie mentale** qui s'appuie sur une formation interne d'images par l'individu.

3.2. La construction du programme de réflexion.

Dans cette étude, l'élaboration des unités d'enseignement, basées sur le programme de réflexion, prend en considérations les points suivants : respecter les **principes** d'élaboration, **déterminer les objectifs** à atteindre et enfin **concevoir les contenus**.

3.2.1. Les principes.

Hiérarchiser les différentes opérations de réflexion facilite un traitement plus complexe, et aide les apprenants à organiser les contenus (Toussaint et Xypas, 2004 : 267) : pour ce faire, il convient de respecter les cinq principes suivants :

- **activer la participation des apprenants** à travers des stratégies qui les aident à s'intégrer dans des activités mentales ;
- **actualiser la pensée des élèves** à travers des stratégies qui créent des dialogues internes afin de les extérioriser sans contraintes ;
- **séquentialiser les processus d'apprentissage** afin d'éviter les connaissances dispersées ;
- **motiver les apprenants** en s'appuyant sur les motifs et les objectifs de ce que l'on fait. La meilleure façon de motiver des élèves à apprendre consiste à les faire réfléchir (Viau, 2006 : 126).
- **établir un contexte social** : parler en public assure une réussite d'interaction (Vermette et Cloutier, 1992 : 67).

En somme, il est important de développer chez les apprenants les habiletés sociales (Peyré, 2000 : 48) : l'instruction des habiletés sociales crée dans la classe scolaire un climat qui favorise l'amitié, la coopération, le partage et le sens du travail en équipe.

3.2.2. Déterminer les objectifs.

L'objectif de programme d'enseignement est un énoncé d'intention définissant un comportement et son produit (Strauven, 1996 : 26) : le programme d'enseignement se fonde sur des objectifs généraux qui sont inspirés des finalités de l'éducation dans un établissement scolaire, et coordonnés avec les décisions relatives aux stratégies pédagogiques dans une communauté. Or, le programme vise à réaliser des objectifs spécifiques qui doivent se référer aux objectifs généraux (Demeuse et Strauven, 2006 : 91) : les objectifs généraux restent toujours plus puissants que les objectifs spécifiques parce que les objectifs généraux sont davantage liés à plusieurs années et à plusieurs disciplines. D'ailleurs, les objectifs spécifiques doivent contenir un verbe d'action spécifique et décrire un comportement terminal (Nadeau, 1988, 260). Les objectifs spécifiques sont, dans cette étude, déterminés selon les sous-habiletés d'expression orale. Chaque sous-habilité d'expression orale s'appuie sur un certain nombre d'habiletés

mentales que l'on peut mettre en œuvre à travers un contenu et à travers des processus particuliers (voir figure 11). Par exemple, dans la sous-habilité d'« être capable de raconter une histoire », l'apprenant doit enchaîner les événements (objectif spécifique 1), et distinguer le fait historique d'une opinion de narrateur (objectif spécifique 2).

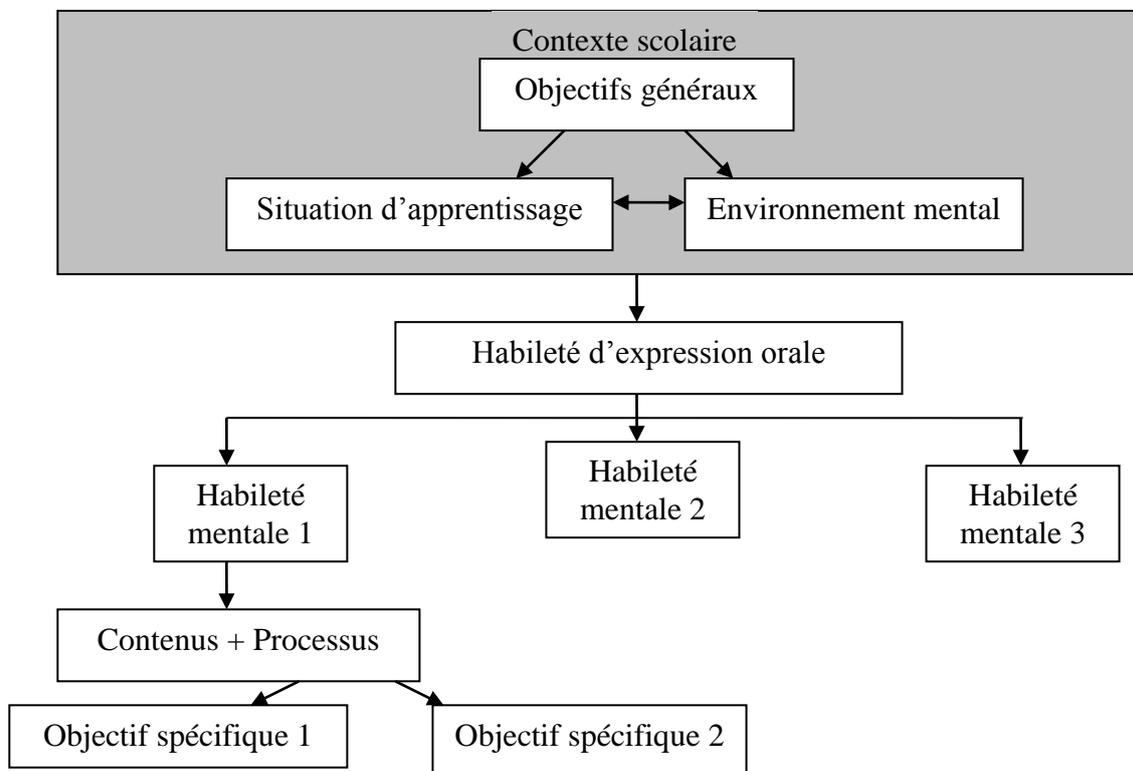


Figure 11 : la détermination des objectifs.

Les objectifs spécifiques ne sont pas soumis à un cloisonnement rigide (Depover et Noël, 2005 : 153). Le processus destiné à développer une habileté est aussi important que l'habileté elle-même. Or, le programme d'enseignement comporte, comme le note Nadeau (1988 : 275), trois types d'objectifs pédagogiques :

- a) **objectifs généraux** qui reflètent l'intention principale d'un programme scolaire en décrivant le résultat attendu (par exemple, développer l'expression orale en français est l'objectif général de cette étude) ;
- b) **objectifs intermédiaires** qui précise l'objectif général et construit un passage obligé et déterminable vers la réalisation de l'objectif général (par exemple, acquérir les habiletés de réflexion d'ordre supérieur est l'objectif intermédiaire dans cette recherche) ;

c) **objectifs spécifiques** qui découlent des objectifs intermédiaires, et qui doivent être opérationnalisés en évitant toute équivocité.

Les objectifs spécifiques, comme l'étude de terrain le montera, ont été formulés par des verbes d'action pour que les objectifs soient mesurables à travers de comportements observables. Dans cette optique, j'ai utilisé la stratégie de taxonomie cognitive qui détermine les objectifs spécifique de manière opérationnelle.

3.2.3. Concevoir le contenu.

Le programme de réflexion n'est pas un instrument inerte de transmission de savoir (Raucent et Vander Borgh, 2006 : 104) : le contenu est au service de développement des habiletés des apprenants. Dans le programme de réflexion, le contenu est adapté aux objectifs déterminés et aux besoins des apprenants. Le contenu d'enseignement doit avoir une construction théorique et une autre pratique qui sont liées l'une à l'autre (Bijold, 1997 : 16) : le contenu pratique est essentiel parce qu'il permet aux apprenants de se faire des représentations mentales de la réalité liée au contenu théorique, alors que le contenu théorique explique le savoir-faire et aide les apprenants à développer leur capacité d'abstraction, à diagnostiquer les problèmes et trouver des solutions. Le contenu théorique peut être présenté sous forme d'énumération, de définition, de description, de narration, d'argumentation ou de raisonnement.

La taxonomie est une méthode de synthèse. Elle est basée sur une évolution constante et vise à classier cognitivement les habiletés mentales pour organiser le fonctionnement d'opérations de réflexion (Chastrette et Cros, 1989 : 103). La taxonomie permet de concevoir des activités pédagogiques appropriées aux niveaux de réflexion. Une taxonomie, dans un sens éducatif, est une classification hiérarchisée dont la catégorisation permet, par exemple, de fonder une approche cohérente de l'évaluation (Touchon (1992 : 367). La taxonomie pédagogique est considérée comme un plan hiérarchisé d'opérations mentales (Minder, 1999 : 51). J'ai choisis la technique de taxonomie dans l'élaboration des unités d'enseignement parce qu'elle permet fonctionnement d'établir des fonctions canoniques de l'évaluation (prédictive, formative, sommative) qui aura un effet d'équilibrage.

La taxonomie de Bloom comporte six catégories principales pour organiser les objectifs éducatifs (Paquette, 2002 : 205) : chaque catégorie comporte un ensemble de

verbes qui caractérisent la catégorie, et qui reflètent les objectifs pédagogiques attendus de cette catégorie. L'utilité de cette taxonomie est de poser une série de repères lors d'un cheminement que parcourent les apprenants en acquérant des nouvelles habiletés ou en développant des autres qu'ils ont déjà acquises (Morissette et Laurencelle, 1993 : 36). La taxonomie englobe donc des objectifs de comportements hiérarchisés qui se manifestent dans une situation d'apprentissage. Ces objectifs s'organisent autour des processus mentaux des plus simples (connaissances) aux plus complexes (évaluation) (Nadeau, 1988 : 261).

Bloom estime que les habiletés mentales sont mesurées sur un continuum allant de simple à complexe, selon une suite logique. C'est-à-dire que l'échelon supérieur des habiletés mentales s'établit sur un autre échelon inférieur. En revanche, l'apprentissage des élèves, jusqu'au cycle secondaire, se limite aux trois échelons inférieurs en ne valorisant pas les degrés supérieurs de cette taxonomie (Lange (2001: 152) : l'apprentissage ne s'appuie que sur des connaissances (le premier échelon), de compréhension (le deuxième échelon), et d'application (le troisième échelon). Pour autant, il convient que les apprenants apprennent l'analyse de situations, améliorent leur réflexion de synthèse, et développent leur pensée critique. Selon les échelons proposés par Bloom, la taxonomie devient une pratique de classement de contenu à travers de développement des habiletés de réflexion (voir figure 12).

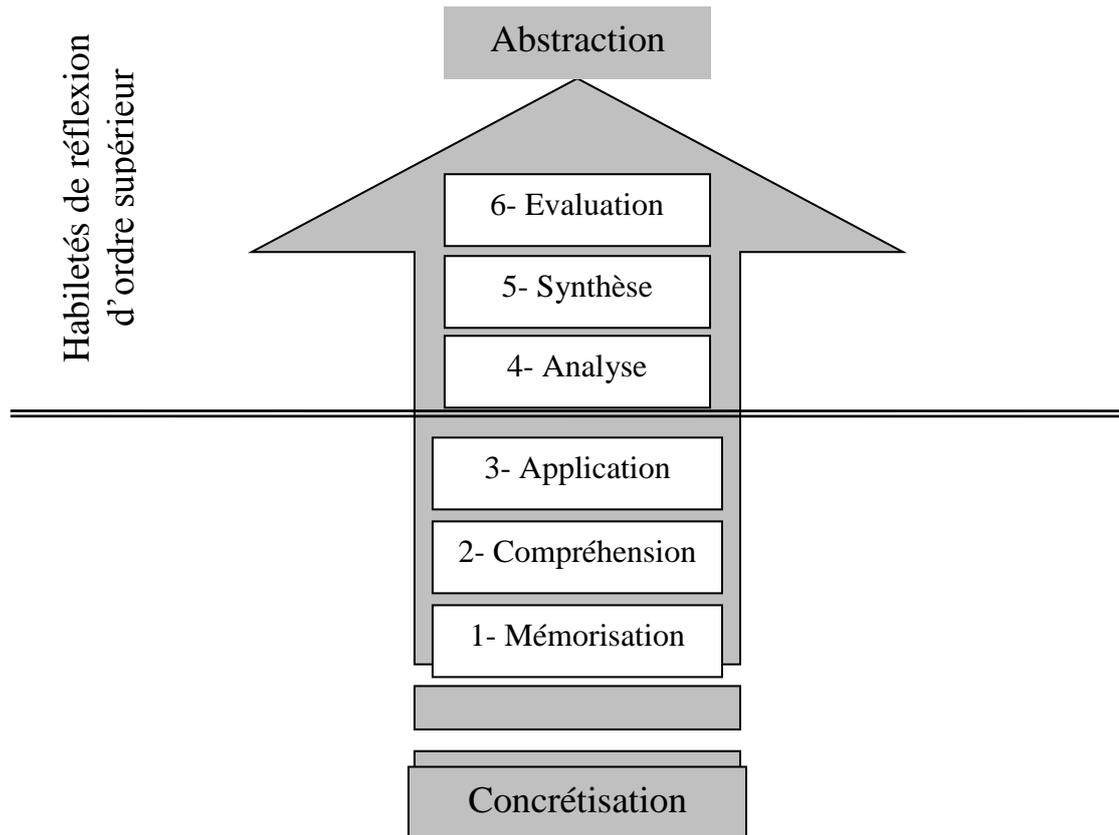


Figure 12 : le développement des habiletés de réflexion selon la taxonomie de Bloom.

Selon la figure ci-dessus, les pédagogies transmissives s'inscrivent aux niveaux de base : les **connaissances** qui incitent l'apprenant à se rappeler des mots, des classifications, des principes et des règles ; la **compréhension** qui provoque l'apprenant à représenter les connaissances acquises, les interpréter et les extrapoler ; **l'application** qui incite l'apprenant à utiliser des informations mémorisées. Les pédagogies transmissives favorisent donc le travail de mémorisation, tandis que les pédagogies du problème s'efforcent à cultiver mieux tous les niveaux supérieurs. Le développement des habiletés linguistiques de langue étrangère exige d'utiliser les deux types de pédagogies. En outre, le programme de réflexion ne cible que les habiletés de réflexion d'ordre supérieur.

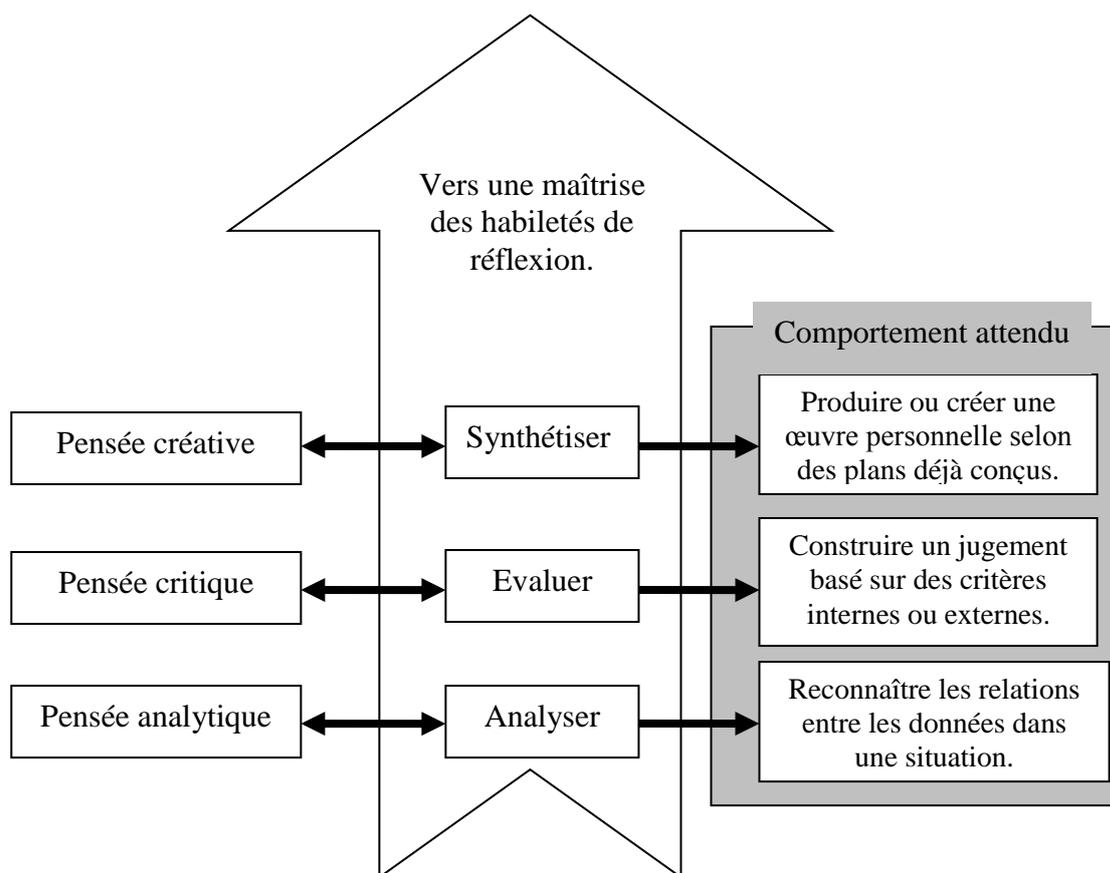


Figure 13 : concevoir le contenu de programme de réflexion selon des activités cognitives de haut niveau.

Dans cette étude, j'ai modifié l'ordonnement de Bloom (voir figure 13). J'ai fait cette modification en estimant que les apprenants font des évaluations avant de synthétiser, dans la mesure où l'auto-évaluation permet aux apprenants de réorganiser leurs informations afin de produire des idées pertinentes.

Les habiletés de réflexion permettent à l'apprenant d'améliorer ses façons d'apprendre (Paquette (2002 : 202) : elles facilitent d'apprendre de façon plus autonome. Dans cette étude, les unités d'enseignement basée sur le programme de réflexion ont été reposées sur des listes des verbes d'action : a) l'**analyse** vise à décomposer, désassembler, disséquer, diviser, expliquer, extraire, rechercher, séparer et simplifier ; b) l'**évaluation** vise à apprécier, estimer, évaluer selon des critères, juger et vérifier par des tests ; c) la **synthèse** vise à assembler, compiler, composer, construire, créer, édifier, expliquer, façonner, former un tout, intégrer, rassembler, recombinaison, reconstruire, regrouper, remettre en ordre, réorganiser, structurer et systématiser (voir figure 14).

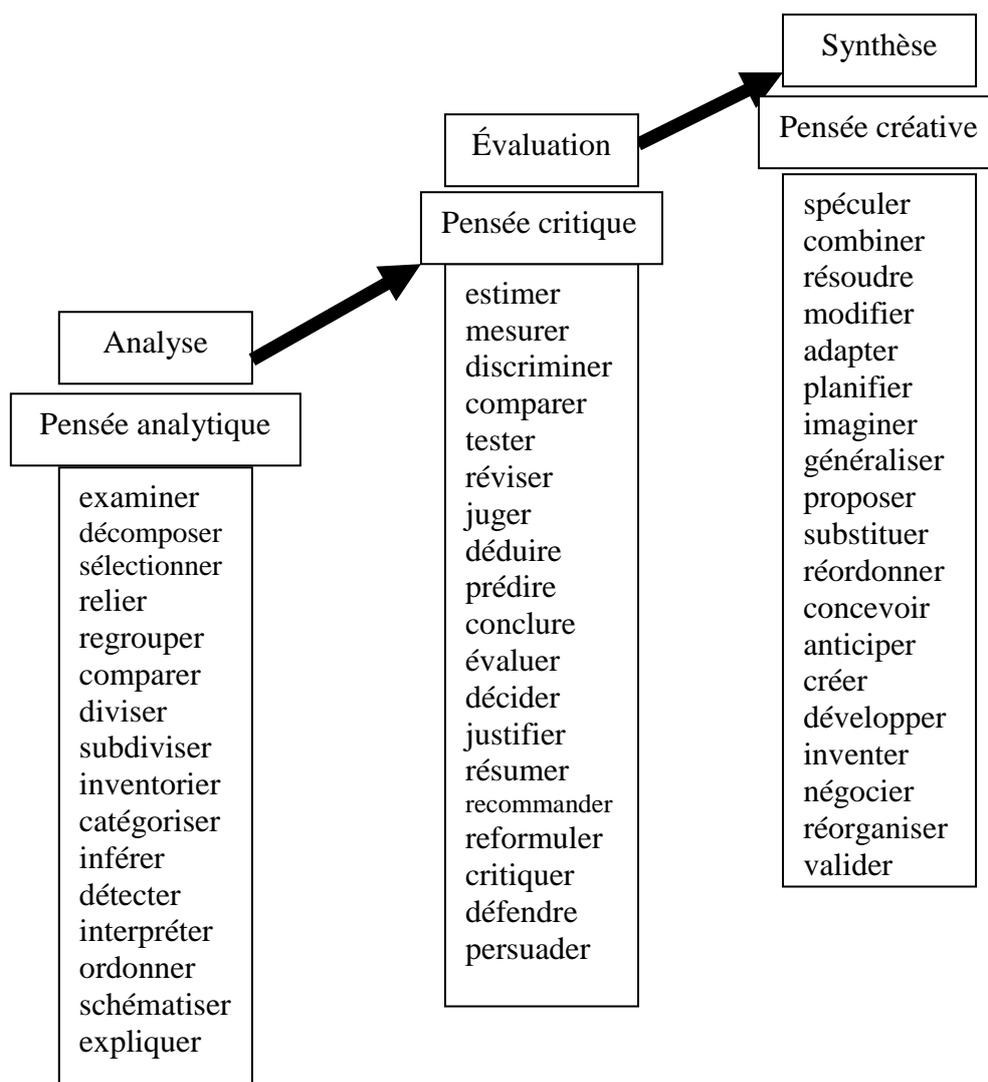


Figure 14 : les listes des verbes d'action qui devraient se traduire en comportements éducatifs.

Il est important d'expliquer aux élèves les habiletés de réflexion (Boisvert, 1999 : 45). Le programme de réflexion a pour objectif d'enseigner ce qu'est la pensée analytique, critique et créative. Il vise à développer les habiletés de réflexion d'ordre supérieur chez les apprenants.

4. L'évaluation des habiletés de réflexion.

L'évaluation, en tant que jugement de valeur, est une opération de mesure d'écart à une valeur donnée (Lecoïnte, 1997 : 30). Selon Aubret et Gilbert, (2003), l'évaluation a une grande importance dans un processus opératoire d'enseignement des langues étrangères parce qu'elle est considérée comme : un **outil d'apprentissage** qui aide

l'apprenant à gérer son propre apprentissage, à se repérer et à orienter son travail ; un **outil d'enseignement** qui aide l'enseignant à rectifier son action pour éviter de s'enfermer dans son monologue ; une **procédure de visibilité**. Il s'agit donc d'une action technique et instrumentale d'un repérage sur une trajectoire afin d'écarter toute ambiguïté.

Dans cette étude, l'évaluation prend une forme sommative dans un sens expérimental. En d'autres termes, un test d'habiletés d'expression orale a été administré comme pré-test et post-test. Cette démarche a visé à obtenir des notes chiffrées pour les traiter statistiquement. Cela a permis d'évaluer les acquis et les développements attendus concernant les habiletés d'expression orale chez les élèves. En somme, la pensée critique est synonyme de l'activité d'autocontrôle concernant les actions et les conduites du sujet qui apprend (Hadji, 1999 : 95). Or, l'auto-évaluation consiste à la prise de conscience en ce qui concerne ses propres fonctionnements cognitifs (Grégoire, 2001 : 201).

- Conclusion.

Bien qu'on vive actuellement dans une société où les connaissances se développent et s'accumulent rapidement, il est souhaitable d'appuyer sur des stratégies d'apprentissage qui favorisent l'autonomie intellectuelle chez les apprenants, et les aident à réfléchir sur la langue et en langue cible. Apprendre à réfléchir est une priorité qui contribue au bien-être psychologique des apprenants (Heidegger, 1959 : 22). D'ailleurs, le comportement langagier, qui accompagne l'expression orale, est lié à l'abstraction (Oléron, 1972 : 178). En ce sens, le développement intellectuel et le développement langagier sont liés par des rapports basés sur une manipulation de l'abstrait.

Ce chapitre a défini le programme de réflexion « *thinking curriculum* » et montré son importance ainsi que ses caractéristiques en s'appuyant sur la possibilité de l'appliquer méthodologiquement pour enseigner une langue étrangère. Le traitement théorique du programme de réflexion qu'il existe des liens entre la langue et les processus de réflexion, a montré qu'il est possible d'évoluer les sous-habiletés langagières en développant les habiletés de réflexion d'ordre supérieur.

Les élèves qui reçoivent de l'information de manière passive ou transmissive sont moins portés à comprendre ce qu'ils ont entendu ou lu que les élèves qui ont examiné, interprété, appliqué ou testé, de manière critique cette information. Ce chapitre conclut que le programme de réflexion permet de construire un cadre pratique pour conduire les élèves à améliorer leurs capacités de créativité et de raisonnement critique.

CONCLUSION

(Étude théorique)

Le travail de Schön (1994 : 40 ; 1996 : 201), a conclu que le discours d'apprentissage est un produit de réflexion sur l'action. Selon Schön (1996 : 207-208), « *quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte de pratique. Il ne dépend pas des catégories découlant d'une théorie ou d'une technique préétablies, mais il édifie une nouvelle théorie de cas particulier* ». En ce sens, le discours devient un produit d'une démarche de théorisation à partir de cas particuliers. Le discours renvoie à des productions langagières, c'est-à-dire des produits dont le matériau empirique est l'oral. La production de discours s'inscrit donc dans un procès d'objectivation non seulement des représentations mentales incorporées au processus d'apprentissage, mais aussi des éléments de sa maîtrise symbolique de pratique (Accardo, 1997 : 115).

Dans ce travail, le discours est considéré comme le produit d'une énonciation. Le fait de considérer le discours comme produit d'un acte d'énonciation issu d'un champ de pratique sociale permet d'envisager un lien entre champ de pratique et champ discursif (Galatanu, 2007a : 126) : la réflexivité des énoncés, étant attachée à l'énonciation, est considérée comme une des règles constitutives de langue. En ce sens, la réflexivité de discours est une mise en œuvre de procédures d'interprétation fondées en partie sur des conventions linguistiques attachées à l'acte énonciatif.

En outre, l'enseignement des contenus disciplinaires est certes fondamental, mais un enseignement efficace prend aussi en considération des aspects transversaux essentiels et incontournables pour apprendre. Si l'on se réfère à la taxonomie des habiletés de réflexion d'ordre supérieur, l'objectif est de permettre aux élèves de construire un apprentissage grâce à la pensée analytique, critique et créative.

Cette étude théorique a conclu que la **production orale** diffère de l'**expression orale** dans la mesure où cette dernière s'appuie essentiellement sur des habiletés de

réflexion d'ordre supérieur. Ces habilités s'établissent sur trois pensées principales qui se servent à la réflexion sur et dans la langue apprise : une pensée **analytique** (décomposer, relier, catégoriser, inférer, détecter, interpréter, etc.), une pensée **critique** (estimer, juger, déduire, prédire, conclure, évaluer, décider, justifier, défendre, persuader, etc.) et une pensée **créative** (spéculer, combiner, modifier, adapter, planifier, imaginer, proposer, concevoir, anticiper, créer, développer, inventer, réorganiser, valider, etc.). Le programme de réflexion vise, comme l'étude théorique a montré, à développer ces habilités d'ordre supérieur afin de faire réfléchir sur et dans la langue cible (voir figure 15).

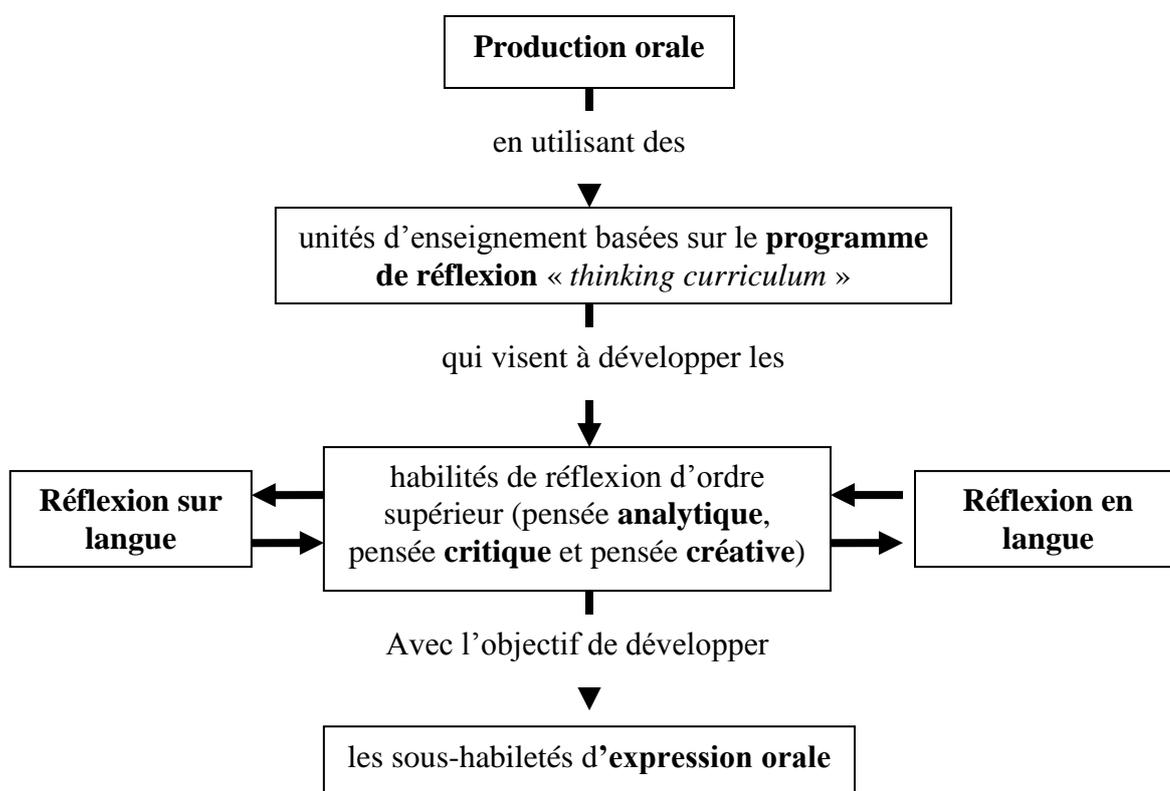


Figure 15 : le rôle du programme de réflexion

En effet, maîtriser un objet d'apprentissage n'est pas évident : donner de la saveur aux savoirs plus abstraits semble être difficile. Il est nécessaire de planifier des stratégies d'enseignement/apprentissage différentes, créatives et innovantes pour permettre à un plus grand nombre d'élèves d'apprendre.

Cette étude théorique a explicité la façon de concevoir des unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion « *thinking curriculum* ». Cela a servi pratiquement à élaborer, pendant l'étude de terrain, des unités d'enseignement destinées aux élèves

d'origines étrangères afin de développer les habilités de réflexion d'ordre supérieur chez eux, et développer les sous-habilités d'expression orale en français. La taxonomie de Bloom m'a aidé à élaborer des unités d'enseignement. Ces unités reposent sur les trois habilités de réflexion d'ordre supérieur, c'est-à-dire l'analyse (pensée analytique), l'évaluation (pensée critique) et la synthèse (pensée créative). Ces trois habilités ont été considérées comme des **objectifs généraux** à atteindre. Chaque unité d'enseignement vise à développer chez les apprenants des sous-habilités mentales considérées comme des **objectifs intermédiaires**. Par exemple, dans la pensée analytique, il y a des sous-habilités de réflexion comme estimer, justifier, juger, prédire, conclure, déduire, mesurer, comparer, etc. Chaque sous-habilité de réflexion est considérée comme le titre d'une leçon éducative qui dure plusieurs séances afin de développer les sous-habilités d'expression orale en français. Les sous-habilités d'expression orale sont considérées comme des **objectifs spécifiques**. Enfin, pour évaluer ces processus, mesurer le développement langagier et savoir si les objectifs à atteindre ont été réalisés ou non, j'ai élaboré un test (considéré comme pré-test et post-test) qui a visé à évaluer les sous-habilités d'expression orale, et traiter statistiquement les résultats.

L'étude théorique a donc aboutit à **un savoir savant qui m'a orienté vers l'étude expérimentale : ce savoir savant était important pour l'expérimentation**. Le tableau ci-dessous montre le rôle de ce savoir savant.

| L'étude théorique | Finalité |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Premier chapitre : la production orale | La recherche théorique a conclu que l'expression orale se diffère de la production orale, du fait que l'expression orale est une construction d'énoncés qui dépend d'une maîtrise linguistique et sociolinguistique, et que l'expression orale est interdépendante du potentiel de réflexion de l'apprenant. |
| Deuxième chapitre : l'expression orale | La recherche théorique menée sur l'expression orale m'a aidé à formuler des habiletés d'expression orale pertinentes. Celles-ci ont été mises en enquête par questionnaire pendant l'étude de terrain, dans le but de les déterminer, et ensuite de les développer chez les élèves en menant une étude expérimentale. |
| | Dans la perspective de taxonomie de |

| | |
|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Troisième chapitre : la réflexion sur la langue | Bloom (six habiletés de réflexion de base et d'ordre supérieur), toute expression orale est une production orale et non pas le contraire. La réflexion sur et dans la langue est importante afin d'assurer une expression orale en cette langue. L'expression orale n'est pas donc considérée comme simple suite ordonnée de propositions, mais plutôt une organisation d'énoncés produits en situations. Pour que l'élève soit plus apte à contextualiser l'utilisation des formes linguistiques, il est important d'utiliser des méthodes qui donneront lieu à la construction d'une réflexion métalinguistique en français |
| Quatrième chapitre : la réflexion en langue | Afin d'assurer une réflexion sur et dans la langue, il convient d'appliquer le programme de réflexion qui permet de mener des activités basées sur les réflexions analytique , critique et créative qui pourraient devenir des alliées en motivant davantage l'apprenant et en faisant de lui un intervenant actif prêt à prendre en charge son apprentissage. |
| Cinquième chapitre : le programme de réflexion | |

Cette étude théorique a montré qu'il existe des liens entre l'expression orale et les habiletés de réflexion d'ordre supérieur, et a conclu qu'il est possible de développer les habiletés d'expression orale en menant des activités basées sur le programme de réflexion. Une étude expérimentale a été mise en place pour prouver cette conclusion.