

ÉLABORATION DU PROGRAMME DE RÉFLEXION

6. Élaboration du programme de réflexion.

- Introduction.

Vu que l'élaboration d'un programme d'enseignement est un processus complexe qui dure plusieurs mois, et doit suivre plusieurs étapes avant d'être validé et valable, je n'ai pas élaboré ici un programme d'enseignement mais trois unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion. Il s'agit des activités basées sur les habilités de réflexion d'ordre supérieur (l'analyse, l'évaluation et la synthèse). Dans cette optique, les sous-habilités d'expression orale sont considérées comme des objectifs à atteindre à travers une méthode d'enseignement. Pour autant, avant de montrer la façon utilisée pour élaborer les trois unités d'enseignement, il convient de préciser certaines définitions autour desquelles une typologie comparatiste peut être établie.

6.1. Définitions à préciser.

6.1.1. Habileté.

Une connaissance se construit généralement selon une modalité de cumul d'expériences empiriques en fonction d'un besoin ou d'une problématique (Blanchet, 2011 : 10) : elle résulte d'un traitement cognitif de ce cumul d'expériences en utilisant explicitement certains outils d'analyses. Elle s'apprend et se manifeste lors de sa mise en œuvre (Richer, 2012 : 73). De plus, elle ne se réduit pas à un corpus de connaissance ou de savoir-faire, elle désigne plutôt un savoir-faire, un savoir-être et un savoir-agir basés sur une connaissance (Scallon, 2004 : 104).

6.1.2. Manuel scolaire/curriculum/programme d'étude.

Le manuel scolaire se définit traditionnellement comme un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité (Gerard et Roegiers, 2009 : 10). À cet égard, le manuel scolaire sert essentiellement à transmettre des connaissances en possédant également une fonction de véhiculer, implicitement ou explicitement, les valeurs sociales et culturelles d'une société. Or, la réalisation d'un manuel scolaire a quatre fonctions principales (Chopin, 2005 : 39-40) :

- une fonction **référentielle** (dite curriculaire ou programmatique) qui se réfère au fait que le manuel est la traduction fidèle de programme ;
- une fonction **instrumentale** : le manuel favorise l'acquisition de savoirs et l'appropriation de savoir-faire ;
- une fonction **idéologique** et culturelle : le manuel favorise la construction identitaire en visant à acculturer les jeunes générations ;
- une fonction **documentaire** : le manuel vise à fournir un ensemble de documents en développant chez les élèves l'esprit critique et en favorisant leur autonomie.

Le manuel scolaire ne peut donc pas être considéré comme un programme d'étude, mais plutôt comme une sorte d'indicateur intermédiaire : les programmes prescrits déterminent généralement le contenu des manuels qui influencent les pratiques des enseignants et conditionnent fondamentalement les apprentissages des élèves (voir figure 17) : le manuel parle à la fois à l'enseignant et à l'élève. Cependant, il parle plus à l'enseignant qu'à l'élève (Vargas, 2006 : 22).

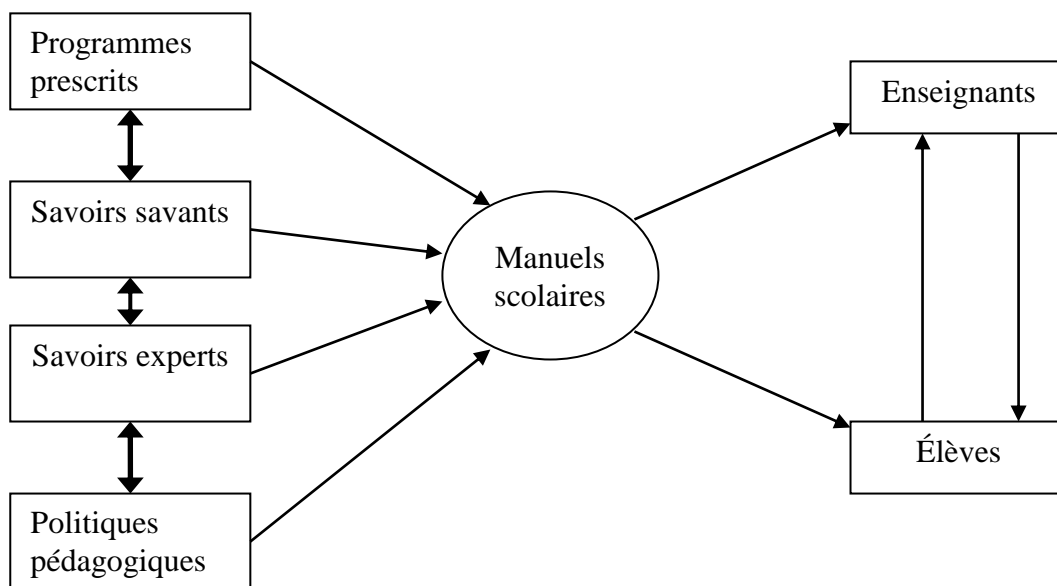


Figure 17 : le rôle intermédiaire des manuels scolaires

Quant au terme « curriculum », auparavant, il n'était pas utilisé de la même façon qu'aujourd'hui (Wiles, 2009 : 2) : les spécialistes dans le domaine du curriculum ne se sont pas mis d'accord sur une définition pour ce terme. Certains le considéraient, selon Wiles, comme une ou des séries de matières scolaires, d'autres comme un ensemble des

expériences scolaires. En revanche, ce terme est aujourd'hui considéré comme un plan d'étude lié aux objectifs et aux méthodes. En ce sens, le curriculum est une construction qui exige des prises en compte de l'enseignement et de l'apprentissage effectif des apprenants et des conditions réelles de mise en œuvre dans les écoles. Il est une construction plus large que le programme d'enseignement : le curriculum assure une cohérence externe entre les différents niveaux des fonctions éducatives (objectifs à atteindre, manuels scolaires, évaluations, examens, etc.) et une cohérence interne entre les différents niveaux disciplinaires (Forquin, 2008 : 73-74). Curriculum fait donc référence à la dimension cognitive et culturelle de l'enseignement. C'est pourquoi, je préfère, dans cette étude, utiliser le terme « curriculum » parce que « curriculum » est didactiquement plus cohérent que le terme de « programme d'études ». Cette préférence se réfère au fait que cette étude vise à développer des sous-habiletés socioculturelles qui sont, selon l'hypothèse de cette étude, inséparables des habiletés d'expression orale.

6.1.3. Programme de réflexion « *thinking curriculum* ».

En 1989, et grâce à Resnick qui est spécialisée en science cognitive, le terme de « *thinking curriculum* » commence à être utilisé. Dans son livre « *Education and learning to think* », Resnick estime que la méthode de « *out-of-school learning* » ou (l'apprentissage hors de l'école) est très bénéfique pour les élèves. Cette méthode vise à développer chez les apprenants les capacités de réflexion en faisant des liens entre ce que l'on apprend à l'intérieur de l'école et ce que l'on peut appliquer dans la vie quotidienne. Les expériences de « *out-of-school learning* » peuvent être organisées en partenariat avec des communautés culturelles (musées, cinémas, exposés, etc.). En fait, l'objectif de « *out-of-school learning* » est de développer chez les élèves les habiletés de réflexions d'ordre supérieur « *higher order skills* » qui se définissent, selon Resnick (1987 : 3), par les caractéristiques suivantes :

- les habiletés d'ordre supérieur sont « *nonalgorithmic* » (ou non algorithmique) où le chemin d'action n'est pas toujours déterminé en avance.
- elles sont fondées sur « *uncertainty* » (ou l'incertitude).
- elles sont « *effortful* » (ou exigent de l'effort ». Elles demandent de travail mental et des jugements.

- elles s'appuient sur « *imposing meaning* » (ou imposer du sens). Il faut donner du sens à ce que l'on apprend.
- elles comportent les processus de « *self-regulation* » (ou autorégulation) dans les opérations de réflexion.
- elles permettent aux apprenants de trouver plusieurs solutions face à un problème à résoudre.

Le programme de réflexion « *thinking curriculum* » vise à enseigner les habiletés de réflexion d'ordre supérieur en donnant l'occasion aux apprenants de réfléchir de façon critique, de raisonner, de résoudre des problèmes, d'interpréter et d'appliquer ces réflexions de façon créative. Le programme de réflexion consiste aussi à engager les apprenants dans les processus de construction de connaissances en faisant intellectuellement des liens entre les contenus et les contextes de vie réelle. Les élèves apprennent non seulement les contenus des connaissances, mais aussi les processus de construire et d'appliquer ces connaissances.

6.2. 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) : il constitue un cadre de référence à l'intérieur duquel s'organisent les relations professeur-élèves, les réactions psychologiques, psychosociales, l'ensemble des processus d'apprentissage. En ce sens, le programme de réflexion est considéré comme un programme didactique ayant un format maniable qui donne l'occasion de procéder, de penser, de poser des problèmes et trouver des solutions, et donc d'avoir des habitudes de réflexions. Il se caractérise par :

- une **pertinence** : il s'appuie sur les besoins intellectuelles des apprenants, consiste à établir des liens précis entre les objectifs et les standards du programme d'une part, et entre les orientations et le contenu d'autre part (Mialaret, 1999 : 46).
- une **cohérence** : il y a un équilibre entre ses composantes. Cette cohérence s'appuie sur une articulation dans un ordre hiérarchique en permettant d'une organisation structurée des objectifs à atteindre (Canedo, 1990 : 1).

- une **harmonie** : l'harmonisation du programme s'appuie sur les liens et la continuité entre les sous-habilités visées. Or, le développement d'une sous-habilité s'effectue dans le même ordre d'une autre. (Leicester et Taylor, 2010 : 7).

6.3. Élaboration des unités basées sur « le programme de réflexion ».

Pour élaborer des unités d'enseignement fondées sur le curriculum de réflexion, chaque démarche est structurée en fonction d'une finalité particulière : selon les objectifs d'action constituant les pensées (analytique, critique et créative), basés sur la taxonomie de Bloom et traités dans le cinquième chapitre, chaque unité d'enseignement cible une pensée. Pour ce faire, les deux points suivants ont été pris en considération : **principe à respecter**, et **démarches à suivre**.

6.3.1. Principe à respecter.

Lors du processus d'élaboration du programme de réflexion, j'ai pris en compte une vision d'un ensemble cohérent, planifié et structuré. Cet ensemble doit être conçu de manière à constituer un outil opérationnel (Demeuse et Strauven, 2006 : 12) : un bon curriculum crée un outil opérationnel qui aide les apprenants à coordonner les savoirs entre eux selon les besoins produits dans les situations différentes. De plus, l'outil opérationnel aide les apprenants à élaborer des automatismes qui sont nécessaires pour tout bon fonctionnement cognitif (Crahay, 2011 : 25) : l'élève qui utilise des automatismes avec intelligence, requiert un contrôle métacognitif. D'ailleurs, connaître une langue n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases, mais aussi savoir comment les énoncés sont utilisées à des fins de communication (Widdowson, 1981 : 11). D'où la nécessité d'enseigner les processus de réflexion et de développer chez les apprenants les habiletés de réflexion d'ordre supérieur, car apprendre une langue, n'est pas seulement savoir construire des énoncés corrects, mais aussi savoir les employer de façon appropriée.

6.3.2. Démarches à suivre.

En s'appuyant sur la taxonomie de Bloom, les unités d'enseignement ont été élaborées : les trois unités visent à développer les trois pensées (analytique, critique et créative). Les trois unités ciblent les habiletés de réflexion d'ordre supérieur en espérant de réaliser une réflexion sur et dans la langue apprise (chapitres 3 et 4). Chaque unité contient des leçons qui sont élaborées selon les objectifs d'actions (comparer, imaginer, etc.) qui

expriment les trois pensées (ou les habiletés de réflexion d'ordre supérieur). En s'appuyant sur la conclusion qui indique que l'expression orale diffère de la production orale, et que les habiletés d'expression orale entraînent des habiletés de réflexion d'ordre supérieur (chapitres 1 et 2), chaque leçon, dans les trois unités d'enseignement, a été élaborée, en basant sur un objectif d'action précis, afin de développer certaines habiletés d'expression orale.

Pour élaborer donc les unités d'enseignement (pensée analytique, critique et créative) fondées sur le curriculum de réflexion, selon la taxonomie de Bloom traitée dans le cinquième chapitre, des démarches ont été mises en place : étude théorique et élaboration des unités d'enseignement.

6.3.2.1. Une étude théorique.

L'objectif de l'étude théorique était de comprendre le fonctionnement des mécanismes de réflexion notamment en langue étrangère, et de poser des perspectives pour le programme de réflexion. Or, la réflexion, en tant que processus de mise en œuvre opérationnelle, se définit comme une construction mentale qui vise à mettre une idée à la suite d'une autre en constituant une chaîne afin de poursuivre un but (Ramond, 2007 : 12) : pour atteindre ce but, cette chaîne mentale forme un raisonnement efficace en éliminant les idées inutiles et gardant les autres qui sont pertinentes et logiques. En somme, cette étude se base sur l'hypothèse que le développement des habiletés d'expression orale se lie au développement des habiletés de réflexion d'ordre supérieur. Pour autant, la question qui se pose : Que signifie-t-on par les habiletés de réflexion d'ordre supérieur ? Pour répondre à cette question, il convient d'expliquer la taxonomie de Bloom.

6.3.2.1.1. Que signifie la taxonomie de Bloom ?

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). La taxonomie de Bloom consiste à une classification hiérarchique du système cognitif des habiletés de réflexion (Moore et Stanley, 2010 : 2) : elle classe les niveaux de réflexion en 6 niveaux. Chaque niveau supérieur englobe les niveaux précédents (voir figure 18). Chaque niveau entraîne différemment des processus de réflexion. Cependant, connaître une information n'est pas le niveau le plus facile de réflexion, mais plutôt le moins complexe.

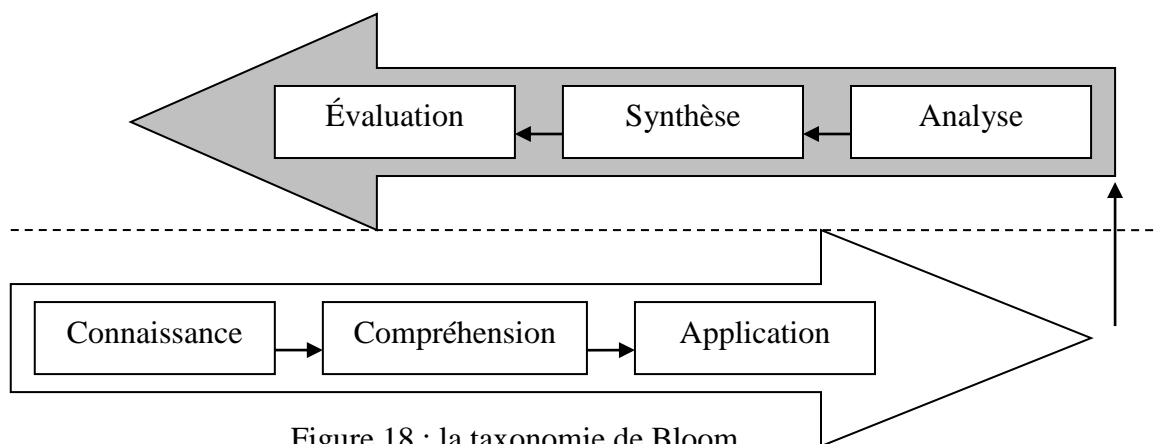


Figure 18 : la taxonomie de Bloom

6.3.2.1.2. *Que passe-t-il dans chaque niveau ?*

La taxonomie de Bloom aide à concevoir des activités pédagogiques et élaborer de façon appropriée les leçons (Heacox, 2002 : 67) : pendant le processus d'apprentissage, les apprenants utilisent les six différents types de réflexions :

- a) **connaissance** : c'est le niveau de réflexion le moins complexe qu'utilisent les enseignants demandant aux élèves de se rappeler une information. Par exemple, demander aux apprenants de dire en français les noms des objets, les couleurs, les métiers, etc. Ce niveau est le plus familier. L'enseignant utilise souvent des questions qui commencent par qui, quoi, quand, où, choisis, trouve, classifie, mettre en ordre, sélectionne, etc.
- b) **compréhension** : c'est le deuxième niveau de réflexion. Les apprenants montrent leur compréhension pour les faits en comparant, organisant, traduisant, interprétant ou décrivant les idées. L'enseignant utilise souvent des questions qui commencent par comparez, démontrez, expliquez, reliez, redites autrement, etc.
- c) **application** : les apprenants résolvent des nouveaux problèmes en appliquant leurs connaissances antérieures. Par exemple, conjuguer des verbes ou transformer des phrases en voix passive. L'enseignant utilise souvent des questions qui commencent par appliquez, développez, organisez, identifiez, etc.
- d) **analyse** : c'est la capacité de diviser l'information en parties en cherchant les motifs, identifiant les causes, faisant des inférences et ensuite

trouvant des raisons de généraliser. À ce niveau, l'enseignant utilise souvent des questions qui commencent par distinguez, trouvez des liens ou des fonctions, découvrez, simplifiez, divisez, analysez, etc.

e) **synthèse** : ce niveau consiste à combiner les éléments séparés pour construire des nouvelles solutions.

f) **évaluation** : ce niveau consiste à défendre ses idées, faire des jugements et valider les pensées selon des critères données.

En somme, ces différents types de réflexion sont liés les uns aux autres. Ils peuvent être interprétés selon des activités cognitives concernant le développement langagier (voir figure 19).

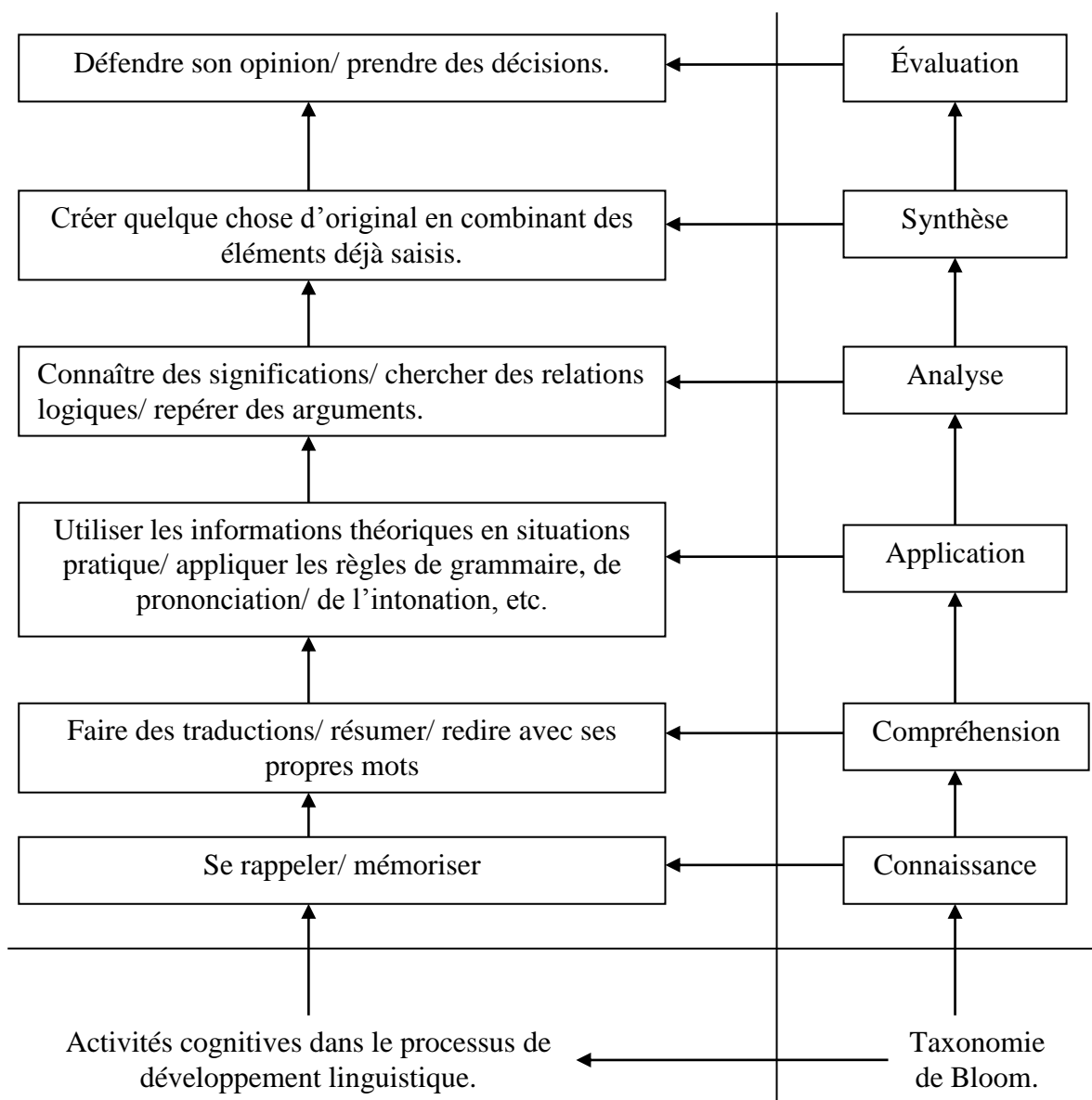


Figure 19 : la taxonomie de Bloom et son interprétation

6.3.2.1.3. Adopter la taxonomie de Bloom.

Les objectifs cognitifs peuvent être classifiés selon la taxonomie de Bloom (Paquette, 2002 : 205) : ils peuvent être organisés en six catégories principales ordonnées du simple au complexe. Vu que ces objectifs se réalisent en comportements, chaque catégorie peut se réaliser en comportements interprétés par des verbes qui expriment les habiletés à atteindre. D'ailleurs, la taxonomie de Bloom est importante pour développer la réflexion critique chez les élèves. Cette importance repose sur le fait que la taxonomie de Bloom est considérée comme un guide pour développer les habiletés de réflexion dans la mesure où elle assure une conscience et une auto-évaluation, sans lesquelles les élèves ne seront pas penseurs critiques (Brown, 2004 : 78). Dans cette étude, j'ai adopté la taxonomie de Bloom en modifiant l'ordre des deux dernières habiletés (voir figure 20).

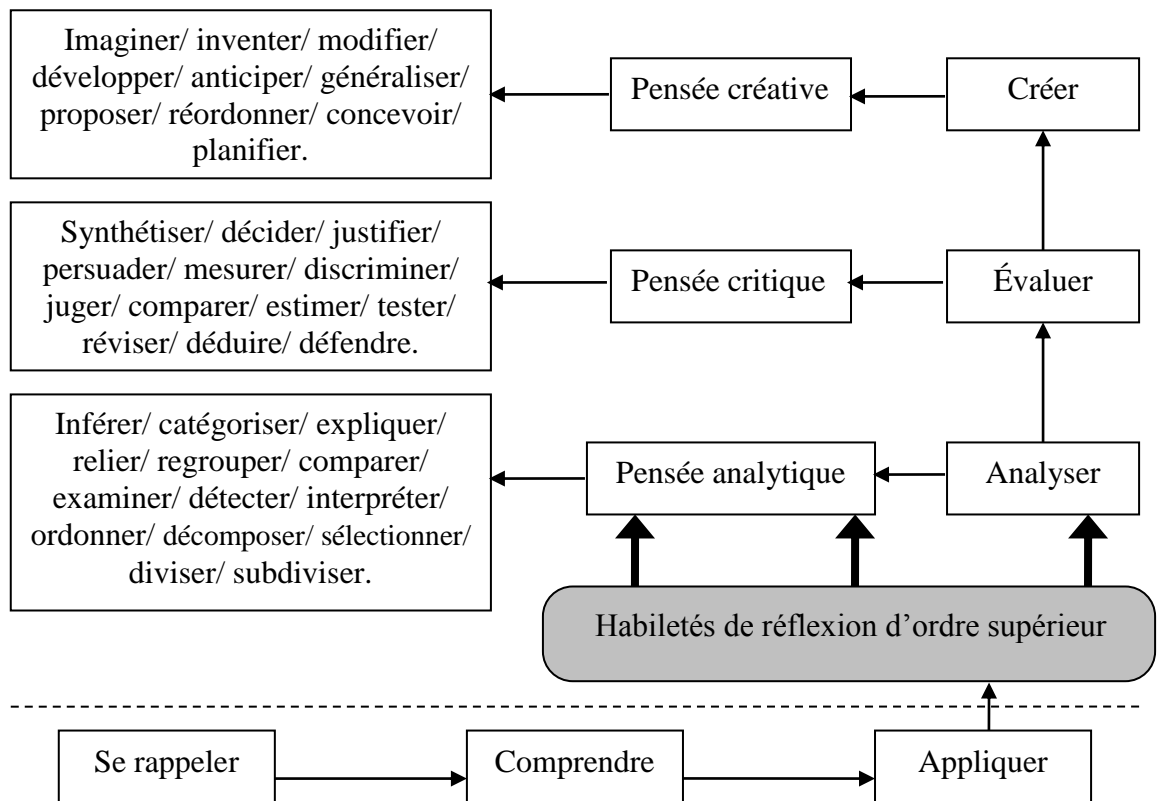


Figure 20 : les habiletés de réflexion d'ordre supérieur.

Grâce aux habiletés de réflexion d'ordre supérieur, classées selon la taxonomie de Bloom, les apprenants peuvent atteindre le contenu d'un sujet étudié avec rigueur et acquérir des outils de réflexions : les élèves, qui essaient de trouver une solution à un problème dans une histoire, doivent d'abord comprendre et utiliser des informations déjà

acquises. Ils ne font donc pas seulement des analyses et des évaluations, mais aussi des créations. Trouver des solutions ou prendre des décisions signifie «analyser », « évaluer » et enfin « créer » des nouvelles idées. Pour ce faire, en adoptant la taxonomie de Bloom, j'ai modifié la classification des habiletés de réflexion d'ordre supérieur pour parvenir à l'ordre ci-dessous (voir figure 21).

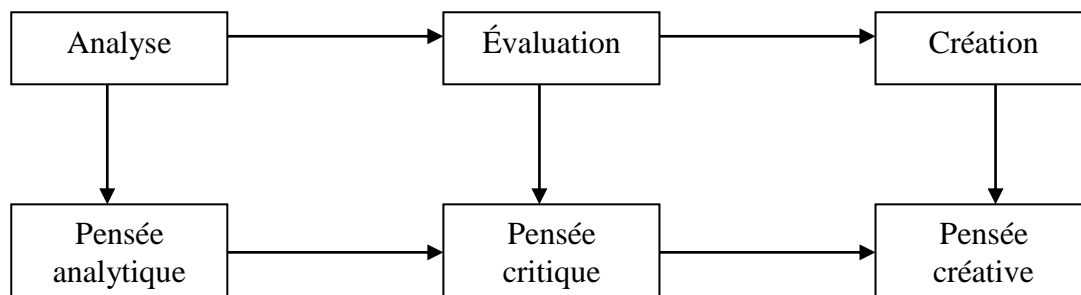


Figure 21 : adoption de la taxonomie de Bloom.

6.3.2.2. *Élaboration des unités applicables.*

Les trois unités ont respectivement ciblé le développement des habiletés de réflexion d'ordre supérieur (pensée analytique, pensée critique et pensée créative). Cela a permis d'interpréter en unités éducatives ce qui a été étudié théoriquement : la production orale diffère de l'expression orale qui dépend des habiletés de réflexion d'ordre supérieur. Celles-ci permettraient de réfléchir sur et dans la langue.

Chaque unité contient deux leçons d'apprentissage (activités éducatives basées sur les objectifs d'action qui déterminent les habiletés de réflexion d'ordre supérieur) : chaque leçon vise à atteindre un objectif d'action précis (comparer, imaginer, etc.). En ce sens, les trois unités d'enseignement ont été élaborées : pensée analytique, pensée critique et pensée créative.

6.3.2.2.1. *La pensée analytique.*

Vu que la pensée analytique consiste à diviser et séparer le tout en parties identifiables et catégorisables, j'ai transformé les visées de la pensée analytique en objectifs à atteindre et les élaborés en verbes réalisables qui peuvent servir à développer certaines sous-habiletés d'expression orale (voir unité 1 : la pensée analytique, pp. 181-269).

6.3.2.2.2. *La pensée critique.*

La pensée critique est une forme de pensée qui consiste à utiliser des critères pour juger adéquatement une situation donnée. On a souvent besoin d'une pensée critique pour défendre et faire ses idées plus cohérentes. Cette unité vise à munir les apprenants des outils intellectuels qui les aident à organiser leurs informations et leurs idées (voir unité 2 : la pensée critique, pp. 270-345).

6.3.2.2.3. *La pensée créative.*

Selon Delarue-Breton (2012 : 77), la pensée créative consiste en deux niveaux : le premier est nommée la **pensée créative générative** (ou la pensée créatrice) qui constitue en soi un acte créateur. Le deuxième niveau est nommé la **pensée créative interprétative** qui constitue une réflexion sur le produit d'un acte créateur. La pensée créative vise à inventer quelque chose de nouveau. Or, la création ou l'invention prend souvent un sens personnel. La pensée créative se manifeste dans le passage d'un sens convergent à l'évaluation divergente des sens énoncés, ce qui situe l'intervention des élèves dans l'intersubjectivité orientée vers la recherche du sens. Cette unité vise à munir les apprenants des outils qui leur permettent de réfléchir de façon créative (voir unité 3 : la pensée créative, pp. 346-440).

En somme, la langue est une représentation intégrale du pensable (Monneret, 2003 : 15) : l'acte de discours prend son origine au pensable et trouve sa fin au pensé. Un acte d'expression orale est lié à la construction d'une représentation donnée qui vient d'être achevée par des processus de réflexion.

DÉMARCHE 7

CHOIX DE L'ÉCHANTILLON EXPÉRIMENTAL

7. Choix de l'échantillon expérimental.

- Introduction.

L'échantillonnage est un processus expérimental qui vise à sélectionner des sujets d'une étude dans une population cible (Lebrun et Berthelot, 1994 : 248) : ce processus consiste à créer une situation pour tester une hypothèse causale concernant la mesure d'un comportement précis (sous-habilités d'expression orale) en fonction d'une variation (unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion). L'échantillon construit est représentatif de la population définie. Selon Lebrun et Berthelot, le critère de représentativité est très important dans ce type de recherche car l'échantillon est considéré comme une population miniature. Il convient donc de montrer la cause d'établir un dispositif (pré-test/post-test), de parler des types de l'échantillonnage et comment l'échantillon a été choisi dans cette étude.

7.1. Pourquoi un dispositif « pré-test/post-test » ?

Dans cette étude, l'accent n'est pas mis sur un groupe témoin qui ne reçoit aucun traitement, c'est plutôt la comparaison entre niveaux de traitement qui a paru pertinente. Toutefois, cela n'exclut pas la présence d'un groupe témoin sans traitement (groupe de 3^e C avec lequel la fidélité du test a été prouvée).

Les tests de comparaison de moyennes devront être effectués afin de déterminer où sont les différences entre les groupes (Evola, 2013 : 49). Il s'agit de vérification d'influence de la **variable indépendante** (trois unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion) sur la **variable dépendante** (les sous-habilités d'expression orale). Le dispositif (pré-test/post-test) a pour objectif de prouver la fidélité du test des sous-habilités d'expression orale à travers du groupe témoin (groupe de 3^e C) qui ne reçoit pas de traitement. En outre, ce dispositif a pour objectif de mesurer les différences entre les niveaux des élèves avant et après l'application de programme de réflexion. Ce dispositif a été administré pour tester l'hypothèse posée dans le cadre théorique et prouver l'effet des unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion « *thinking curriculum* ». Pour ce faire, il convenait de construire un échantillon.

7.2. Les types différents de l'échantillonnage.

La façon de choix d'un échantillon influence les conclusions que l'on peut tirer des résultats obtenus (Myers et Hansen, 2003 : 97) : pour avoir des résultats significatifs, l'échantillon doit être représentatif de population mère. Pourtant, on ne pourra pas avoir un échantillon qui a exactement les mêmes caractéristiques de sa population mère dans la mesure où la représentativité ne peut jamais être parfaite. C'est pourquoi, la représentativité comporte toujours une marge d'erreur qui est connue par « une erreur d'échantillonnage » (Dépelteau, 2010 : 215). D'ailleurs, deux types d'échantillonnage sont possibles, selon Dépelteau :

- l'échantillonnage probabiliste qui se fonde sur le choix au hasard (ou tirage aléatoire) et s'appuie sur la théorie mathématique des probabilités. C'est-à-dire que chaque sujet doit avoir exactement la même chance que les autres d'être choisi.
- l'échantillonnage non probabiliste qui consiste à identifier quelques critères significatifs dans la population mère puis essayer de respecter ces critères dans l'échantillon des individus. Le choix des sujets composant l'échantillon n'est pas donc dû au hasard.

7.3. Choisir l'échantillon de l'étude.

Les bonnes méthodes d'échantillonnage sont celles qui utilisent le tirage au hasard (Laurencelle, 2005 : 95) : le choix des sujets au hasard assure la représentativité de l'échantillon et la généralisation des données. Cependant, le choix d'un échantillon représentatif des élèves d'origines étrangères dans toute la banlieue parisienne était assez difficile. J'ai donc choisi le collège « Guy Moquet » située dans la banlieue parisienne, à Villejuif. L'administration rattachée à l'académie de Créteil m'a accordé l'autorisation administrative pour mener l'étude expérimentale (voir annexe 14). L'échantillon était toute la classe d'accueil (CLA) qui comporte tous les élèves qui viennent d'arriver en France avec leurs familles (voir annexe 15).

J'ai donc administré le test de sous-habilités d'expression orale, en tant que pré-test ainsi que post-test, et appliqué les trois unités d'enseignement sur toute la classe qui représente ici l'échantillon expérimental. Cette classe a été divisée en deux groupes

expérimentaux : un groupe d'élèves d'origine **francophone** et un autre groupe d'élèves d'origines **non francophones** (voir annexe 16). J'ai effectué ces démarches à partir du 17 décembre 2012 en collaboration avec la professeure principale de la classe.

DÉMARCHE 8

ADMINISTRATION DU PRÉ-TEST

8. Administration du pré-test.

- Introduction.

Dans une situation expérimentale, le pré-test se définit comme une évaluation du niveau initial des sujets dans la notion à acquérir (Foulin et Mouchon, 2005 : 41). Les pré-tests servent à déterminer la réaction et le degré de maîtrise des groupes cibles vis-à-vis des habiletés destinées à provoquer des changements de comportements. Expérimenter est fondamentalement étudier les effets et les influences d'une variable manipulée par l'expérimentateur (la variable indépendante) sur une ou plusieurs variables (les variables dépendantes) (Godefroid, 2008 : 102) : ces dernières dépendent directement des sujets ou du phénomène étudié.

8.1. L'objectif de pré-test.

Cette démarche de recherche, en tant que protocole expérimental, fait partie de l'examen de recherche en visant à prouver l'effet sur le développement qualitatif des habiletés académiques (variables dépendants), des exercices censés développer un présumé pré-requis (variables indépendants) (Maren, 2004 : 241). Pour ce faire, le pré-test a été administré. Le pré-test est donc une démarche expérimentale importante : il vise à prouver l'existence d'un lien entre les variables dépendantes (les habiletés de réflexion d'ordre supérieur ainsi que les sous-habiletés d'expression orale) et la variable indépendante (trois unités d'enseignement fondées sur le programme de réflexion) sans évaluer les variations de cette dernière.

8.2. Administrer le pré-test.

Il faut préciser que les notes obtenues au pré-test constituent la mesure de base qui a été comparée avec celles obtenues au post-test. Ce test de sous-habiletés d'expression orale, en tant que pré-test, a été administré à partir du 07 janvier 2013. Le test a été appliqué à tous les élèves : les deux groupes expérimentaux (groupe d'élèves d'origines francophones et celui d'origines non francophones). Cela a duré une semaine. Tous les élèves avaient les mêmes conditions de passation : une heure pour passer le test, avec explication des consignes, passation dans une salle isolée et dans une atmosphère assez calme. Les élèves ont passé le pré-test selon l'ordre alphabétique individuellement et consécutivement en accord avec leurs professeurs dans une salle libre.

Une fois la passation du pré-test terminée, j'ai commencé, à partir de la semaine suivante, à appliquer et enseigner les trois unités fondées sur le programme de réflexion.

DÉMARCHE 9

DÉROULEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DES TROIS UNITÉS

9. Enseignement des trois unités éducatives.

- Introduction.

Apprendre et penser ne sont pas deux entités distinctes et indépendantes (Ardois, 2006 : 11) : les trois modes de pensée (analytique, créative et pratique) sont nécessaires pour un apprentissage efficace. En ce sens, s'exprimer signifie maîtriser ses réflexions et ses activités mentales : l'expression orale entraîne de se mouvoir, d'éprouver des émotions, de maintenir des expressions gestuelles, de saisir l'intonation, de savoir réagir à ce que l'autre dit ou fait, etc. Sous cet angle, l'apprentissage de langue étrangère touche l'identité propre de tout apprenant dans son expression orale face aux autres. L'apprentissage de langue passe par une prise de conscience physique de rythme, de mélodie, d'accents toniques, de sonorités qui caractérisent cette langue (Hinglais, 2011: 9). Réfléchir sur et dans la langue est important car les élèves sont censés apprendre à moduler des énoncés pour donner du sens, associer le geste à la parole, savoir travailler le rythme, et savoir improviser.

9.1. Les objectifs pédagogiques.

Apprendre suppose un ensemble complexe de processus mentaux comme comprendre, déduire, juger, vérifier, rechercher dans sa mémoire (Cosnefroy, 1996 : 9) : le travail scolaire est avant tout un travail intellectuel et le système cognitif peut se développer. Or, prédéterminer des objectifs pédagogiques permet d'évaluer le travail effectué (Debray, 1997 : 39). À cet égard, Demnard (2009 : 41) note qu'il y a des critères pour valider un objectif pédagogique : l'objectif pédagogique doit être **réaliste** (il faut réfléchir aux possibilités effectives de l'appliquer) et **positif** (il faut montrer les bénéfices attendus). Le terme « objectif » a une valeur pédagogique et didactique : il donne une direction précise au processus d'enseignement/apprentissage de langue cible. Le travail de réflexion auquel se livrent les élèves s'apparente à un cheminement qui progresse d'étape en étape. Il s'agit d'une suite d'opérations mentales qui sont ciblées par des objectifs cohérents pré-imposés. J'ai donc précisé au début de chaque unité d'enseignement, les objectifs à atteindre.

9.2. L'interaction enseignant/apprenant.

Il convient que l'élaboration des objectifs pédagogiques s'effectue de façon cohérente, réaliste et praticable car le savoir théorique sur langue ne garantit pas la

possibilité de communiquer dans cette langue (Blanchet, 1998 : 116). Or, l'efficacité des interactions enseignant/apprenant peut être améliorée par un renforcement des habiletés coopératives en menant les apprenants à s'engager dans des interactions pour élaborer ensemble les savoirs (Buchs et al, 2006 : 187). En ce sens, l'acte d'enseignement de langue n'est pas seulement une succession de méthodes pédagogiques, mais aussi une capacité de créer une interaction intellectuelle. Celle-ci peut changer l'image habituelle de relation enseignant/apprenant dans un sens autoritaire ou asymétrique dans la mesure où l'élève est toujours là pour juste recevoir et non pas participer.

La relation enseignant/apprenant varie souvent en fonction des méthodes utilisées (Robert, 2008 : 32) : dans les méthodes traditionnelles, l'enseignant a un rôle assez autoritaire - la relation est fonctionnée à sens unique - et l'enseignant doit transformer les savoirs aux apprenants dans une atmosphère silencieux. En revanche, dans les méthodes modernes, la relation enseignant-enseigné fonctionne désormais au profit de ce dernier. Dans cette optique, cette étude porte sur le fait que les habiletés de réflexion d'ordre supérieur peuvent changer cette image autoritaire d'enseignant en amenant les apprenants à analyser, à critiquer et à créer les savoirs : l'apprenant peut devenir un acteur effectif dans le processus d'enseignement/apprentissage car il peut, en réfléchissant, développer sa confiance en lui-même, sa capacité d'organiser ses idées, son désir de prendre l'initiative de parler, son pouvoir de persuader ou dissuader, sa potentialité de s'engager dans une conversation, etc.

9.3. Le déroulement des cours.

En fait, les trois unités d'enseignement, basées sur le programme de réflexion, visent à développer les habiletés de réflexion d'ordre supérieur (l'analyse « pensée analytique », l'évaluation « pensée critique » et la synthèse « pensée créative »). Dans toute unité, j'ai enseigné aux élèves les façons de penser (pensée analytique, critique ou créative), sa définition, son importance et ses composantes. Toute forme de pensée enseignée s'est traduite en objectifs d'action à atteindre (voir figure 21). C'est-à-dire que j'ai mis les objectifs en verbes pour qu'ils soient, comme l'étude théorique a traité, mesurables et identifiables. Chaque objectif d'action se traduit en leçons à apprendre.

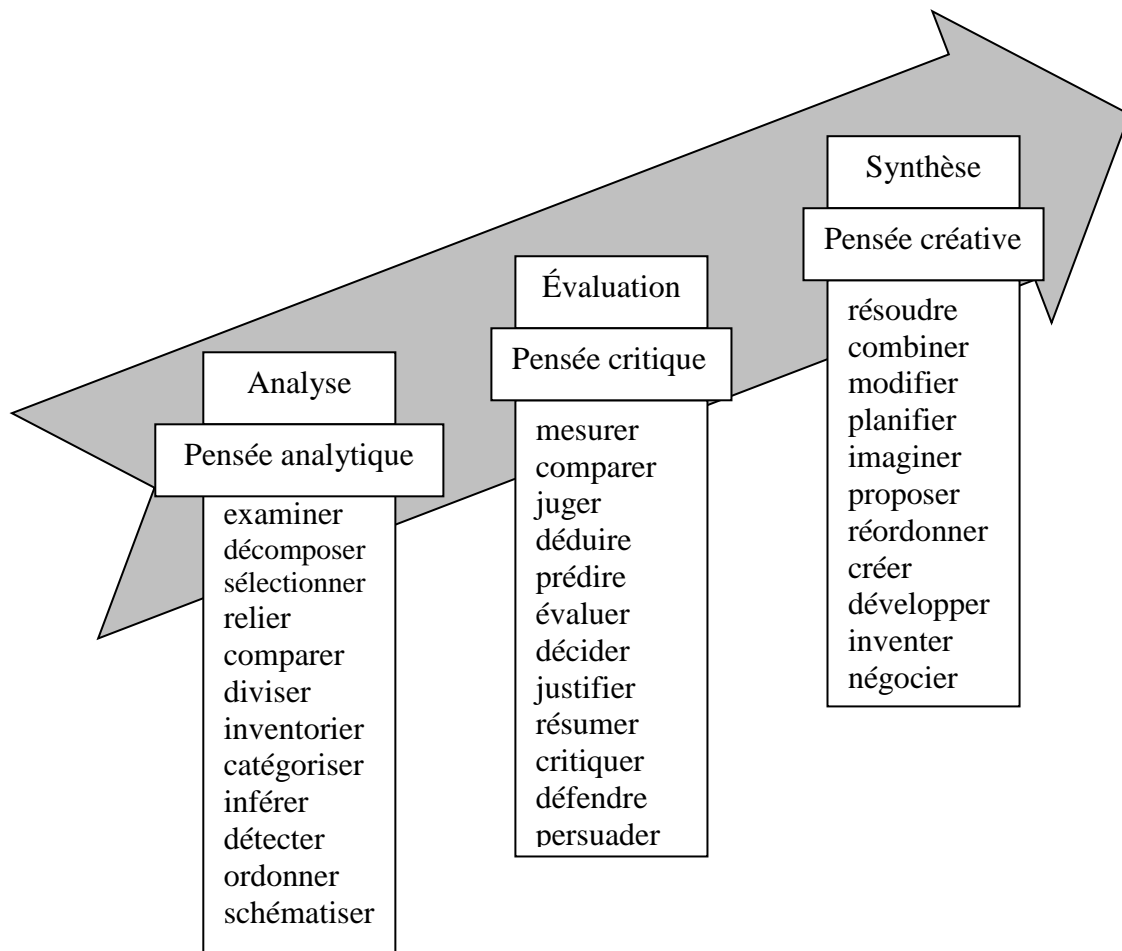


Figure 21 : verbes d'action qui se traduisent en comportements éducatifs.

Les leçons ont été conçues en s'appuyant sur des sujets extraits de la vie quotidienne, des manuels du français ou des manuels d'autres matières que les apprenants étudient. Chaque unité comprend deux leçons éducatives, et chaque leçon vise à atteindre un objectif d'action (inférer, catégoriser, synthétiser, justifier, etc.). Chaque objectif peut interférer avec un ou des objectif(s).

Par ailleurs, tout programme d'enseignement comporte trois types d'objectifs pédagogiques (Nadeau, 1988 : 275) : a) **objectifs généraux** qui reflètent l'intention principale de programme scolaire en décrivant le résultat attendu ; b) **objectifs intermédiaires** qui précisent l'objectif général et construit un passage obligé et déterminable vers la réalisation de l'objectif général ; c) **objectifs spécifiques** qui découlent des objectifs intermédiaires, et qui doivent être opérationnalisés en évitant toute équivocité (voir figure 22).

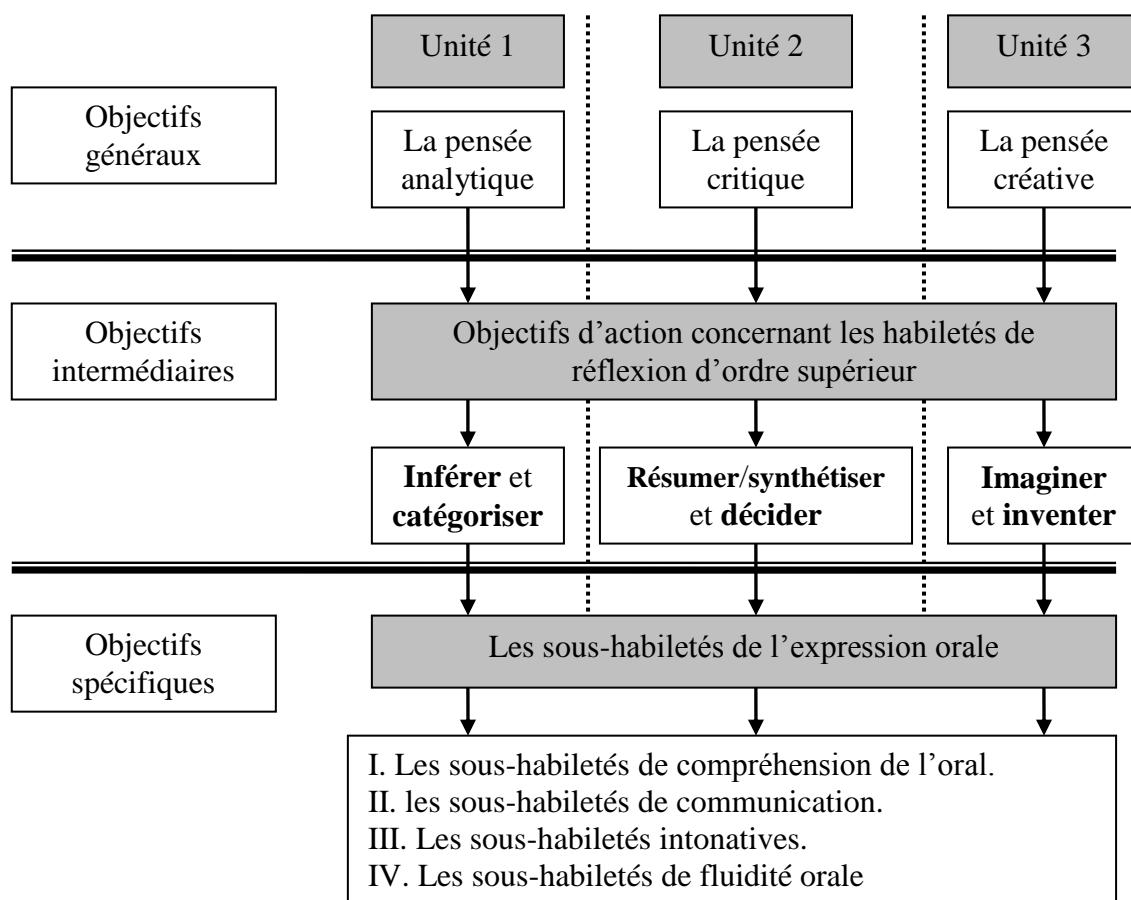


Figure 22 : les objectifs à atteindre dans les trois unités d'enseignement basées sur le programme de réflexion « *thinking curriculum* ».

Les trois unités se sont donc construites autour des trois types d'objectifs :

- objectifs généraux qui visent à développer les pensées analytique, critique et créative.
- objectifs intermédiaires qui traduisent les objectifs d'action (inférer, catégoriser, résumer, etc.).
- objectifs spécifiques qui visent à développer les sous-habilités d'expression orale (les sous-habilités de compréhension de l'oral, les sous-habilités de communication, les sous-habilités intonatives et les sous-habilités de fluidité orale).

Chaque leçon a duré entre 4 et 6 séances environ, en fonction de l'emploi de temps de la professeure de la classe et du contenu de chaque leçon. En outre, les leçons sont

construites sur la base des thèmes étudiés non seulement en français, en tant que matière à étudier, mais aussi en d'autres matières. Pendant le déroulement des cours, l'essentiel était de donner des leçons qui ciblent les objectifs généraux concernant les pensées **analytique**, **critique** et **créative**.

Chaque leçon a été commencée par un apport théorique, considéré comme une introduction théorique, et suivi par des exemples. Cette introduction visait la définition et l'importance de chaque habileté de réflexion (inférence, catégorisation, etc.) : il s'agit d'un contenu théorique qui élucide l'objectif de chaque leçon. J'ai donc expliqué aux élèves la définition, l'importance et les types différents de chaque habileté de réflexion. Les exemples ont aidé à expliquer toute habileté ciblée, et montrer aux élèves la façon de pensée.

Dans les trois unités (pensée analytique, critique et créative), chaque unité a été commencée par une explication rapide sur son objectif et ce qu'on attend des élèves. Ensuite, des exemples ont été menés au début de chaque leçon afin de montrer la façon de penser. Les pages suivantes explicitent en détails le déroulement de l'enseignement de chaque unité.