

**Utilisation de l'apprentissage
expérientiel pour développer quelques
compétences de la lecture active en
français et l'engagement cognitif chez
les étudiants du cycle secondaire**

Dr. Esraa Ahmed El-Saïd Sharaf

Maître de conférences en didactique du FLE
Faculté de Pédagogie
Université de Kafr El-Cheikh

Résumé en langue française

La recherche a visé à développer quelques compétences de la lecture active en français et l'engagement cognitif chez les étudiants du cycle secondaire à travers l'utilisation de l'apprentissage expérientiel. Pour cela, la chercheuse a élaboré un questionnaire des compétences de la lecture active en français nécessaires aux étudiants de l'échantillon de la recherche pour arriver à une liste finale de ces compétences, un test des compétences de la lecture active en français et une échelle de l'engagement cognitif chez les étudiants du cycle secondaire. Elle a aussi élaboré un programme basé sur l'apprentissage expérientiel en vue de développer quelques compétences de la lecture active en français et l'engagement cognitif. Les résultats ont assuré l'efficacité de l'utilisation de l'apprentissage expérientiel pour développer quelques compétences de la lecture active en français et l'engagement cognitif chez les étudiants du cycle secondaire. A la lumière des résultats de cette recherche, on pourrait recommander de fonctionner l'apprentissage expérientiel en didactique du FLE aux différents cycles éducatifs.

Mots clés : l'apprentissage expérientiel – lecture active – l'engagement cognitif.

مستخلص البحث

هدف البحث إلى تنمية بعض مهارات القراءة النشطة باللغة الفرنسية والانخراط المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء استخدام التعلم الخبراتي ، ولذا قامت الباحثة بإعداد استبيان لبعض مهارات القراءة النشطة؛ للوصول لقائمة بالمهارات الضرورية لطلاب المرحلة الثانوية ، واختبار مهارات القراءة النشطة باللغة الفرنسية ، ومقياس لتقييم درجة الانخراط المعرفي لدى هؤلاء الطلاب، وإعداد برنامج لتنمية هذه المهارات لدى عينة الدراسة، وبعد المعالجة الإحصائية أكدت النتائج فعالية استخدام التعلم الخبراتي لتنمية بعض مهارات القراءة النشطة باللغة الفرنسية والانخراط المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وفي ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بتوظيف التعلم الخبراتي في تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في جميع المراحل التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التعلم الخبراتي – القراءة النشطة – الانخراط المعرفي

Introduction

En général, la langue française représente un système complexe qui fait appel à des activités nouvelles et complémentaires. Elle contient les connaissances, les habiletés linguistiques des connaissances et les habiletés textuelles et discursives. Ces trois composantes sont indissociables, elles sont emboîtées les unes dans les autres. Sans doute, la maîtrise de cette langue aide les apprenants à utiliser la pensée et le langage, à comprendre des écrits, à favoriser l'autonomisation, à exprimer des idées, à communiquer avec les autres et à échanger les cultures.

L'apprentissage de la lecture représente l'objet de multiples débats. La lecture peut se faire partout, mais elle est plus efficace avec la pratique. Toutefois, elle a ses limites. La lecture exigée pour les cours dans les différents programmes d'études sera variée, tantôt sélective, en diagonale, de base, active ou analytique. Nous devons être en mesure de l'adapter selon nos besoins (Dionne, 2013, p.53).

Effectivement, la lecture représente une partie intégrante de notre quotidien. On lit en vue d'étudier en cours, d'aller à notre travail, d'élargir les horizons de ses idées et de faire passer le temps dans les transports. La chercheuse se centre sur la lecture active dans cette recherche. Plusieurs études (Irwin (1967), Taylor, Peterson, Pearson et Rodriguez (2002), Boucher (2012), etc.) ont assuré que la lecture et la prise de notes représentent les principales activités de la réussite scolaire. Il est donc essentiel de pratiquer la lecture pour devenir plus efficacement et plus rapidement.

Par ailleurs, O'hara (1996) a montré que la lecture active réalise également avec la production de nouveaux contenus ou documents. Le texte est lu donc pour produire un revue critique, un résumé, etc. De même, Stiegler (1995) a identifié qu'il s'agit d'« *inscrire sa lecture à même le texte lu* », à tel point que « *lire et écrire deviennent proprement inséparables* ».

D'ailleurs, les études de Schilit et autres (1998), de Gebers (2008), de Richard, Prié et Calabretto (2007) et de Bottini (2010) ont démontré que la lecture active se réalise à la lumière d'un apprentissage efficace et d'une réflexion critique. Elle est proche de la lecture savante ou encore de la lecture critique parce qu'elle insiste sur l'engagement du lecteur au cours de son activité.

Selon l'étude d'Abdel Razek (1998, p.322), l'étudiant peut dégager d'un texte sa signification globale et entière à travers ses expériences dans la langue. C'est-à-dire, le lecteur comprend le sens d'un texte à partir de son organisation linguistique et les articulateurs, les mots clés, les anaphores, ses critères de la lecture et ses critères du contexte linguistique. De même, il viendra éclairer le savoir antérieur ainsi que ses connaissances extralinguistiques.

De façon plus spécifique, l'engagement est, selon le Conseil supérieur de l'éducation (2008), le fait de consacrer le temps et les efforts nécessaires pour étudier, faire les travaux demandés, assister aux cours et faire les lectures exigées. C'est, pour les enseignants, avant tout scolaire. Les écrits scientifiques soulignent bien l'importance de l'engagement pour l'apprentissage et mettent en lumière les influences que

peuvent avoir les professeurs sur le degré d'engagement de leurs étudiants (Christenson, Reschly et Wylie, 2016).

Alors, on constate aujourd'hui que le sujet de l'engagement scolaire fait, sur le plan international, l'objet de plusieurs études et analyse de la communauté scolaire ou universitaire, comme en font par exemple les travaux de Pirot et de Ketele (2000), de Russell, Ainley & Frydenberg (2005), d'Ullah & Wilson (2007), de Coates et coll. (2008) et de Roza, R. (2019).

Un nombre imposant d'études converge, comme le constatent Rege et Lanarès (2013), vers les conclusions suivantes : l'engagement à apprendre est une des caractéristiques de l'apprenant adulte. L'apprenant s'engage à apprendre quand il se sent prêt et quand il estime que le travail demandé est à sa portée. Alors, l'enseignant doit présenter un apprentissage représentant un défi et propose un accompagnement en cas de difficultés. De même que, l'engagement cognitif réfère à l'investissement de l'étudiant dans ses apprentissages et son habileté à réfléchir et à utiliser stratégiquement ce qui est pertinent pour réussir.

En effet, le développement des techniques d'apprentissage associées à l'utilisation de stratégies cognitives, métacognitives et d'autorégulation déterminera la qualité des habiletés et des savoirs acquis car l'étudiant n'est pas un réceptif passif de

connaissances, il peut contribuer à relever les défis, le niveau d'engagement dans le processus d'apprentissage.

Parmi les différents modèles théoriques, l'apprentissage expérientiel est encore plus intéressant auprès des adultes car il utilise des approches réflexives et des méthodes interactives comme l'apprentissage par problèmes, les études de cas, la simulation, les jeux de rôles et les portfolios numériques. D'ailleurs, cela une bonne occasion pour les étudiants de partager des expériences et d'appliquer les concepts théoriques en pratique (<https://www.formation-continue-unil-epfl.ch/>,2020).

Roberge (2020) a assuré que l'apprentissage expérientiel représente la pédagogie de l'avenir. Cette approche améliore les compétences qui sont demandées déjà dans les milieux professionnels et qui auront encore plus d'importance dans les prochaines années. Que ce soit la résolution de problèmes, l'innovation dans les démarches, l'auto-apprentissage et l'évaluation, la collaboration ou la communication en équipe, les expertises globales travaillées en les éprouvant sont fortement en adéquation avec le monde de demain.

Dans cette recherche, la chercheuse a centré sur le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) qui relie d'une part pratique et théorie et d'autre part réflexion et action. Ce cycle modélise une démarche au cours de laquelle un apprenant, en

partant de sa pratique. D'abord, il identifie la problématique rencontrée dans une situation concrète. En deuxième étape, il analyse et établit les liens avec un concept ou une théorie existante. En troisième étape, l'enseignant permettra à l'apprenant d'élaborer son propre modèle théorique qu'il pourra transférer. En dernière étape, l'apprenant pratique à des situations semblables. L'apprenant peut se répéter ce cycle de manière itérative.

D'autre part, il existe une relation positive entre l'expérience signifiante et l'engagement. L'étude de Mandeville (1998, p.294) visait à dégager les six clés importantes de l'expérience : la continuité–transactionnelle de l'expérience avec l'environnement, la signifiante de l'expérience, l'engagement de la personne, la relation significative d'assistance, l'autoréflexion, la reconnaissance de l'accomplissement. Alors, les notions d'engagement et de signifiante sont intimement liées. Si une expérience signifiante entraîne une volonté d'agir, l'engagement est la concrétisation de cette action.

D'après Mandeville (2004), l'apprentissage expérientiel exige que l'expérience proposée aux étudiants doit se rapprocher le plus possible de la réalité qu'il aura à vivre. Pour cela, les étudiants maîtrisent les compétences, les connaissances

procédurales, conceptuelles, factuelles et métacognitives. Le processus de l'acquisition de ces différents types de connaissances représente donc une démarche complexe vécue durant l'apprentissage.

En résumé, l'apprentissage expérientiel est basé principalement sur les défis et problèmes présentés par le professeur pour résoudre par les étudiants. Par conséquent, l'apprenant réfléchit à ce qu'il vient d'arriver et développe un raisonnement qu'il pourra alors mettre en pratique. Il expérimente quelque chose et observe ce qui se passe. Ainsi, il faut s'intéresser maintenant à ce type d'apprentissage en vue de faciliter l'organisation des mises en situation expérimentales.

C'est pourquoi, la chercheuse a essayé de développer quelques compétences de la lecture active en français et l'engagement cognitif chez les étudiants du cycle secondaire par l'utilisation de l'apprentissage expérientiel qui est une des approches de la pédagogie moderne pour établir des liens entre la théorie et la pratique.

Position du problème de la recherche

Le problème de la recherche actuelle se pose à travers les points ci-dessous :

1. Une expérience personnelle :

La nature du travail de la chercheuse, en tant que maître de conférences en didactique du FLE au département de curricula et de méthodologie du FLE à la faculté de pédagogie, exige sa présence continue dans les différentes écoles gouvernementales pour le stage pratique. À partir de ses visites aux écoles secondaires pendant le stage pratique, la chercheuse a observé que les étudiants éprouvent beaucoup de difficultés à saisir l'essentiel d'un texte et en tirer des informations utiles pour construire les nouvelles connaissances.

Ainsi, on a vu apparaître la problématique des difficultés en lecture en français qui conduisent à l'échec scolaire et, entre autres, celle des difficultés en compréhension. De plus, ils sont désengagés. Certains d'entre eux sont moins attentifs en classe, manquent des leçons, n'effectuent pas les devoirs ou s'investissent peu dans le traitement des contenus. Les conséquences sont alors une maîtrise insuffisante de la matière et un plus faible taux de réussite.

2. Une étude exploratoire :

La chercheuse a fait une étude exploratoire sous la forme d'un test de compréhension en lecture en français sur un échantillon (20 étudiants) de la deuxième année à l'école secondaire de jeunes filles Hicham Barakat à Kafr El Sheikh

pour tester leur niveau en compétences de la compréhension en lecture .Cette étude a comporté un petit test (un texte suivi d'un groupe de questions). Les résultats du test ont confirmé que les étudiants éprouvent une faiblesse évidente aux compétences principales de la compréhension en lecture. Ces résultats ont montré que 85% de ces étudiants sont incapable de/d' :

- Connaître de façon précise la nature du texte (didactique, informatif, descriptif, polémique, analytique, théorique...)
- Mettre en évidence les idées-forces du texte
- Faire ressortir l'organisation du texte
- Extraire la structure du texte
- Avoir une connaissance générale du texte : son sujet, la nature du propos, ses grandes composantes.
- Chercher et trouver la signification des mots inconnus.
- Dessiner un diagramme pour illustrer les relations entre les concepts.
- Déterminer les mots clés et les mots nouveaux.
- Noter des commentaires, de nouvelles questions, des liens, des prédictions, etc.

3. Des rencontres avec les premiers enseignants et les orienteurs de la langue français :

Ils ont affirmé que les étudiants du cycle secondaire ont une grande faiblesse aux compétences de la compréhension en lecture.

4. Des recherches et études antérieures :

En fait, les études antérieures s'intéressent aux compétences de la compréhension en lecture ; certaines comme l'étude d'El-safy (2005), d'Aish (2008), de Sabri (2009), d'youssef (2011), de Noureddine (2015), d'Yihia (2015), de Salah (2016), d'Helmy (2018), d'Eid (2019), de Mikhaïl (2020) et d'Elgedy (2020). Celles-ci ont confirmé la faiblesse des compétences de la compréhension en lecture chez les étudiants du FLE aux différents cycles éducatifs. La chercheuse a visé spécifiquement à développer les compétences de la lecture active en vue d'arriver à une compréhension plus fine de la matière et à une meilleure rétention des connaissances acquises. Ainsi, l'étudiant peut donc prendre conscience des stratégies et processus cognitifs qu'il utilise ou peut utiliser quand il lit, et donc de les développer.

Plusieurs études, dont celle de Taylor, Peterson, Pearson et Rodriguez (2002), ont mis en lumière les pratiques enseignantes les plus efficaces pour favoriser la réussite en

lecture du plus grand nombre d'étudiants de tous les niveaux du primaire. Selon ces chercheurs, en améliorant les pratiques pédagogiques, il est possible de favoriser la réussite scolaire des étudiants.

D'autre part, les nombreux chercheurs comme (Pirost & De Ketele, 2000; Furrer & Skinner, 2003; Jimerson, Campos & Greif, 2003; Fredericks, Blumfeld et Paris, 2004 ; Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004; Russell, Ainley & Frydenberg, 2005 ; Ullah & Wilson, 2007; Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey, 2004; Glanville & Wildhagen, 2007) ont assuré qu'il existe des liens positifs entre l'engagement et la performance scolaire. En conséquence, les étudiants engagés sont plus susceptibles d'avoir un meilleur rendement scolaire, d'obtenir leur diplôme et d'avoir une maîtrise suffisante de la matière et un plus fort taux de réussite.

Ainsi, l'engagement scolaire est un sujet qui préoccupe les établissements et les enseignants et représente un défi quotidien. Les trois dimensions de l'engagement ont fait l'objet d'une grande attention de la part de chercheurs américains et canadiens depuis deux décennies (Desbiens et coll., 2012 ; Hutchins, 2015 ; Kuh, 2003). Par contre, la dimension cognitive de l'engagement demeure nettement moins explorée, notamment en contexte secondaire, et on ne fait que

commencer à comprendre son importance pour le plein développement du potentiel d'apprentissage humain (Coates et coll., 2008). Dans cette recherche, nous nous sommes intéressés à l'engagement cognitif particulièrement du point de vue de la classe et des activités d'enseignement–apprentissage parce qu'il façonne directement l'expérience scolaire de l'étudiant.

De ce fait, on peut déduire que la plupart des étudiants éprouvent certaines difficultés et manifestent une certaine désaffection pour la lecture. En dehors des textes proposés en classe, ils ne lisent pas. Cette désaffection ne peut qu'avoir des incidences sur l'apprentissage du français. En conséquence, l'étudiant ne peut visualiser, ni assimiler les modèles de références linguistiques, puisés dans ses lectures, pour les exploiter à l'écrit et/ou à l'oral. Donc, ils ont besoin de développer leurs niveaux de la lecture active en vue de lire plus rapidement et plus efficacement.

De tout ce qui précède, la chercheuse s'est assurée qu'il est nécessaire de faire une recherche ayant pour but de développer quelques compétences de la lecture active en français et d'améliorer le niveau de l'engagement cognitif chez les étudiants du cycle secondaire à la lumière de l'utilisation une

des tendances contemporaines comme l'apprentissage expérientiel.

Problématique de la recherche :

Le problème principal de cette recherche réside dans :

" la faiblesse du niveau de performance des étudiants du cycle secondaire en ce qui concerne quelques compétences de la lecture active en français et l'engagement cognitif "

On peut formuler cette problématique à partir des questions suivantes :

1. À quel niveau les étudiants du cycle secondaire maîtrisent-ils les compétences de la lecture active prédéterminées ?
2. Quel est le niveau de l'engagement cognitif chez les étudiants du cycle secondaire ?
3. Quel est l'effet de l'apprentissage expérientiel sur le développement de quelques compétences de la lecture active en français chez les étudiants du cycle secondaire ?
4. Quel est l'effet de l'apprentissage expérientiel sur le développement de l'engagement cognitif chez les étudiants du cycle secondaire ?

Objectifs de la recherche

La recherche actuelle vise à vérifier l'effet de l'apprentissage expérientiel sur le développement de quelques compétences de

la lecture active en français et de l'engagement cognitif chez les étudiants du cycle secondaire.

Importance de la recherche :

La recherche pourrait participer à :

1. Donner aux maîtres les fondements scientifiques et pédagogiques pour l'utilisation de l'apprentissage expérientiel et son rapport avec la compréhension orale.
2. Montrer l'importance de l'engagement cognitif pour encourager l'étudiant à être responsable de ses propres apprentissages.
3. Proposer aux enseignants des indicateurs qui reflètent la manière dont les apprenants s'engagent dans le processus de l'apprentissage afin de les aider dans leurs tâches de suivi et d'évaluation de celles-ci.
4. Permettre aux étudiants de mesurer les stratégies cognitives déployées pour apprendre, les réflexions sur la meilleure façon d'apprendre, et l'effort mental mobilisé pour ordonner les stratégies et les réflexions dans le but d'apprendre.
5. Ouvrir de nouveaux horizons à d'autres recherches portant sur l'emploi de l'apprentissage expérientiel afin de développer les compétences langagières du FLE aux différents cycles éducatifs.

6. Assurer aux chercheurs en didactique du FLE un point de départ dans le domaine de l'utilisation de l'apprentissage expérientiel sur le développement de quelques compétences de la lecture active en français.

Méthodologie de la recherche

Cette recherche a adopté :

1. **La méthode descriptive analytique** : utilisée pour décrire les circonstances, la réalité et les rapports à la lueur de la présente recherche et pour consulter les résultats des études antérieurs rapportant à cette recherche en analysant les besoins et les difficultés chez les étudiants du cycle secondaire.
2. **La méthode quasi-expérimentale** : utilisée pour expérimenter l'effet de l'apprentissage expérientiel sur le développement de quelques compétences de la lecture active en français et de l'engagement cognitif chez les étudiants du cycle secondaire.

Hypothèses de la recherche

Cette recherche a essayé d'examiner les hypothèses suivantes :

- 1- Il y a une différence statistiquement significative au seuil de 0.05 entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental à la pré-post application du test portant sur

quelques compétences de la lecture active en faveur de la post application.

- 2- Il y a une différence statistiquement significative au seuil de 0.05 entre les moyennes des notes des deux groupes : expérimental et témoin à la post application du test portant sur quelques compétences de la lecture active en faveur du groupe expérimental.
- 3- Il y a une différence statistiquement significative au seuil de 0.05 entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental à la pré-post application de l'échelle de l'engagement cognitif en faveur de la post application.
- 4- Il y a une différence statistiquement significative au seuil de 0.05 entre les moyennes des notes des deux groupes : expérimental et témoin à la post application de l'échelle de l'engagement cognitif en faveur du groupe expérimental.

Outils et matériels de la recherche

Cette recherche a comporté les outils et les matériels suivants : Questionnaire des compétences de la lecture active.

1. Test des compétences de la lecture active.
2. Echelle de l'engagement cognitif chez les étudiants du cycle secondaire.

3. Programme proposé pour développer des compétences de la lecture active et l'engagement cognitif chez les étudiants du cycle secondaire.

Délimites didactiques de la recherche :

La présente recherche se limite à/au/aux :

1. Soixante étudiants en deuxième année à l'école secondaire de jeunes filles Hicham Barakat à Kafr El Sheikh
2. Quelques compétences de la lecture active nécessaires aux membres de l'échantillon en 5 axes principaux comme suit :
 - Micro-processus
 - Processus d'intégration
 - Macro-processus
 - Processus d'élaboration
 - Processus métacognitifs
3. Les cinq niveaux de l'engagement cognitif comme suit :
 - Stratégies cognitives en profondeur
 - Stratégies cognitives de surface
 - Autorégulation
 - Persévérance et effort
 - Engagement situationnel
4. Enseigner le contenu de Programme en premier semestre de l'année scolaire 2020/2021.

Procédures de la recherche :

À fin d'atteindre les objectifs de la recherche actuelle, on a suivi les procédures ci-dessous :

- 1- Consulter les études théoriques, les ouvrages et les recherches antérieures qui abordent l'apprentissage expérientiel, la lecture active en français et l'engagement cognitif.
- 2- Élaborer un questionnaire des compétences de la lecture active nécessaires aux étudiants de l'échantillon et le présenter aux spécialistes en linguistique et en didactique du français langue étrangère à l'université pour parvenir à la liste des compétences (élaborée par la chercheuse).
- 3- Préparer un test de la lecture active (élaborée par la chercheuse).
- 4- Préparer une échelle de l'engagement cognitif chez les étudiants de l'échantillon (élaborée par la chercheuse).
- 5- Préparer un programme proposé pour développer quelques compétences de la lecture active et l'engagement cognitif chez les étudiants du cycle secondaire.
- 6- Choisir soixante étudiants en deuxième année dans l'école secondaire pour jeunes filles Hicham Barakat à Kafr El Sheikh par hasard comme échantillon représentatif de la recherche.

- 7- Appliquer le test et l'échelle sur les deux groupes de la recherche avant la tentative.
- 8- Enseigner le programme proposé au groupe expérimental.
- 9- Appliquer le test et l'échelle sur les deux groupes de la recherche après la tentative.
- 10- Analyser et interpréter statistiquement les résultats obtenus.
- 11- Proposer des recommandations et des suggestions à la lueur des résultats obtenus de la recherche.

Terminologies de la recherche :

Dans le cadre de la recherche en cours, on a défini les termes ci-dessous :

➤ **L'apprentissage expérientiel**

On a adopté que l'apprentissage expérientiel est considéré comme un modèle d'apprentissage basé sur les expériences éducatives formelles et dirigées. Il représente l'application des étudiants au cycle secondaire de l'expérience directe des savoirs et des informations acquises par la lecture, l'enseignement par des enseignants ou tout type de modèles d'apprentissage direct durant la lecture active des textes. En ce sens, il y a une intégration nécessaire entre la connaissance, l'activité et l'engagement cognitif.

➤ **La lecture active**

On a adopté que **la lecture active est un ensemble de compétences qui permet aux étudiants au cycle secondaire de rendre la lecture d'un texte efficace et profitable**. Elle stimule les capacités intellectuelles de l'étudiant au cycle secondaire pour mieux comprendre la pensée de l'auteur et ainsi être en mesure d'extraire les informations significatives et se situer par rapport à celles-ci tout en jugeant de leur qualité. Cela lui permet de lire plus rapidement et plus efficacement.

➤ **L'engagement cognitif**

On a adopté que l'engagement cognitif est défini comme un processus actif chez les étudiants au cycle secondaire par le type et le niveau de stratégies cognitives qu'ils utilisent lors de la lecture active des textes, par le processus d'autorégulation qu'ils mettent en œuvre et par le degré d'effort qu'ils déploient pour bien comprendre ces textes.

Cadre théorique :

On parle, dans cette partie, de trois éléments qui sont nécessaires pour mener à bien notre réflexion de recherche, à savoir ; l'apprentissage expérientiel, le développement des compétences de la lecture active d'un texte et l'engagement cognitif.

I- La nature de l'apprentissage expérientiel

En effet, la meilleure manière d'apprendre est l'expérience. La réalisation de la tâche conduit l'apprenant à faire appel à des connaissances déjà apprises dans un cadre académique. Cela s'appelle l'apprentissage expérientiel. Ce type d'apprentissage s'effectue à l'intérieur et à l'extérieur du système formel éducatif.

L'apprentissage expérientiel est différent de l'apprentissage didactique, dans lequel l'apprenant joue un rôle comparativement passif. C'est un apprentissage actif telles que l'apprentissage de l'action, l'apprentissage de l'aventure, l'apprentissage libre choix, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage des services et l'apprentissage situé. L'apprentissage pratique peut être une forme d'apprentissage expérientiel, mais n'implique pas nécessairement que les apprenants réfléchissent à leur produit. Cet apprentissage est ainsi le processus d'apprentissage par l'expérience, et est plus spécifiquement défini comme « l'apprentissage par la réflexion sur l'action » (https://fr.qaz.wiki/wiki/Experiential_learning).

L'apparition de la méthode expérimentale est au XXI^e siècle en changeant les conceptions de l'éducation et de l'apprentissage, et les rapports entre le savoir et la pratique (Jouquan et Bail, 2003, p. 164). L'apprentissage expérientiel

est une approche éducative basée sur l'expérience et la réflexion. Son origine remonte à Dewey (1938) et Kolb (1984).

Pour John Dewey (1938), père fondateur de l'apprentissage expérientiel, l'apprentissage représente une activité continue et récurrente qui est profondément ancrée dans son expérience et qui accompagne l'être humain au cours de toute sa vie. L'apprentissage constitue un processus d'adaptation de l'individu à l'environnement. Par conséquent, il représente un instrument de développement de la personnalité. D'où découle l'idée que le processus d'apprentissage–enseignement devrait s'appuyer sur l'expérience ainsi qu'être individualisé (<https://wiki.telug.ca/wikitedia/>,2020).

Du point de vue de Kolb (1984), le modèle le plus connu est l'apprentissage expérientiel. Il représente le processus par lequel un apprenant transforme son expérience en savoir, savoir–faire et savoir–être. Le processus de ce modèle se compose essentiellement en quatre étapes qui se répètent de façon cyclique et la manière d'une spirale : l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. Il a pour but de mobiliser et d'utiliser ses connaissances et ses compétences pour renforcer ses apprentissages (Kolb & Kolb, 2009,44).

De même, la recherche de Balleux (2000, p.263) porte sur l'évolution de la notion d'apprentissage expérientiel au cours des vingt-cinq dernières années, ce thème a traversé l'espace de l'éducation des adultes et en a modifié les pratiques. Il se propose de diriger l'attention sur la marque croissante qu'imprime l'expérience au fil des années dans le discours de l'éducation et en particulier de l'éducation des adultes.

Alors, cette notion d'apprentissage expérientiel apparaît au tournant des années soixante-dix, elle bénéficie déjà d'assises solides avec Dewey, Lindeman et Knowles (Balleux, 2000, p. 263-264). Pendant les dernières années, le concept d'apprentissage expérientiel a été abordé par de nombreux experts. Leurs définitions étaient de forme différente et essentiellement identiques.

D'après Lee (2007, p.38), l'apprentissage expérientiel est comme un terme général faisant référence à de multiples programmes et systèmes pour fournir aux apprenants des établissements d'enseignement des opportunités d'apprentissage pratique au travail.

D'autre part, Jawdat Saadeh (2014, p.43) le définit qu'il s'agit de la participation active des apprenants aux activités et aux tâches planifiées. Cela les aident à apprendre en passant par l'expérience directe. Les apprenants appliquent ainsi les

connaissances théoriques qu'ils ont étudiées, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, et acquièrent davantage de connaissances, de compétences et de tendances souhaitées.

D'après Noura Kaakour (2017), l'apprentissage expérientiel comporte deux dimensions structurelles fondamentales, chaque dimension repose sur deux modes d'apprentissage opposés : la préhension (La compréhension – L'appréhension) et la transformation (Transformation par Intention – Transformation par Extension).

Iman Lutfi (2020, p.10) définit l'apprentissage expérientiel comme une approche pédagogique associée à la conception d'activités éducatives visées et planifiées. C'est à la lumière des stratégies d'enseignement basées sur l'activité de l'apprenant et l'expérience réel liée aux applications des savoirs et des compétences en dehors de la salle de classe. Ces activités éducatives nécessitent ainsi des processus de réflexion, de contemplation, d'analyse, de généralisation, d'application et de créativité afin de construire un savoir significatif auprès de l'apprenant et de développer les compétences, les tendances et les applications de l'apprentissage dans la vie réelle.

Selon Pruneau, D. et Lapointe, C. (2002), il y a dans les écrits plusieurs critères afin de faciliter l'évaluation de la qualité

des situations d'apprentissage expérientiel. Les deux auteurs présentent les indices de qualité d'un programme expérientiel comme suit :

1. L'apprentissage est centré non seulement sur la théorie, mais aussi sur la perception. Les apprenants se prononcent sur les expériences vécues et comparent leurs opinions à celles d'experts.
2. Les apprenants ont l'occasion d'expérimenter divers rôles : leader, tuteur, apprenant actif, observateur, journaliste, photographe, employé.
3. Les apprenants interagissent avec des personnes qui ont des habiletés ou des connaissances différentes des leurs.
4. L'aspect affectif est présent : les apprenants font des essais et des erreurs, s'impliquent personnellement, prennent des décisions.
5. L'environnement proposé pour l'expérience est riche et offre défi et diversité. Il ressemble au milieu où on désire que les apprentissages soient utilisés.

L'apprentissage expérientiel assure donc que l'on apprend mieux quelque chose lorsqu'on en a fait soi-même l'expérience. On teste, on regarde le résultat, on en discute, on re-teste, on compare le résultat, on en re-discute. Il est inutile de vous enseigner les clés pour être une équipe performante, le

mieux c'est encore de le tester par vous-même (<https://www.one-to-team.com/>,2020).

En général, le processus de création de connaissances via la transformation de l'expérience est identifié, dans la littérature consacrée à l'apprentissage et à l'éducation, par le concept « d'apprentissage expérientiel » (Kolb, 1984). Ce concept fait référence à la théorie de l'apprentissage expérientiel qui se distingue des autres théories d'apprentissage par la centralité du rôle de l'expérience dans le processus d'apprentissage (Kolb et al. 2000).

En conclusion, l'apprentissage expérientiel demande deux éléments essentiels : les connaissances académiques et les usages de l'ordre des pratiques .Cette approche pédagogique vise à impliquer les étudiants dans des situations réelles et actuelles. Par conséquent, l'étudiant est amené à observer et réfléchir sur ce qu'il a vécu et ressenti, puis à traduire et conceptualiser son expérience afin de pouvoir l'appliquer ultérieurement à d'autres situations et d'autres contextes.

II– L'importance des situations d'apprentissage expérientiel

En général, l'apprentissage expérientiel vise l'intégration des dimensions cognitives, socioaffectives et comportementales dans un processus d'éducation et de formation de la personne

(Cote, 1998, p. 7). Pour Dewey J. (1938), les fondements de l'expérientiel sont :

1. Engagement de l'étudiant
2. Signifiante de l'expérience
3. Relation significative et d'assistance ;
4. Processus d'autoréflexion
5. Continuité transactionnelle de l'expérience

De plusieurs façons, les théories qui sont à la base de l'apprentissage expérientiel sont utiles aux apprenants qu'aux formateurs. Elles permettent notamment aux apprenants de/d' (<http://w2.uco.fr/~cbourles/>,2021) :

1. Comprendre comment travailler efficacement en groupe.
2. Reconnaître les phénomènes qui se déroulent dans le groupe.
3. Acquérir les aptitudes requises en vue d'un travail d'équipe efficace.

Au début du siècle actuel, Kolb est revenu pour cristalliser un modèle d'apprentissage expérientiel basé sur sa définition de celui-ci comme un cycle d'apprentissage. Cette définition amène l'apprenant à toucher tous les fondamentaux qui composent le savoir comme : l'expérience, la contemplation, la réflexion, puis une application réaliste à travers des expériences

réelles et directes basées sur des observations et des réflexions (Kolb & Kolb, 2005,194).

Cette approche pédagogique permet aux étudiants de/d' (<https://www.enseigner.ulaval.ca/>, 2020):

1. Faciliter les liens entre la théorie et la pratique et d'améliorer les apprentissages
2. Rejoindre davantage d'étudiants avec des styles d'apprentissages variés
3. Placer l'étudiant dans un apprentissage actif et de vous positionner davantage comme un mentor
4. Intégrer une dimension interactive et dynamique à votre pratique d'enseignement en stimulant les échanges et les réflexions
5. Offrir à vos étudiants l'occasion de réaliser des projets en situation authentique dans le milieu
6. Faire profiter un organisme de l'expertise de vos étudiants.

Selon Legendre (2007), la démarche d'apprentissage expérientiel se centre sur l'apprenant, dont les expériences passées deviendront le fondement des apprentissages ultérieurs. L'apprenant procède alors par induction à partir d'un apprentissage actif, significatif et relie à des situations réelles ou aussi proches que possible du réel.

Justin Raudys (2018) aborde également quelques autres propriétés de l'apprentissage expérientiel. Il montre que cette approche aide les apprenants à :

1. Devenir engagé intellectuellement, émotionnellement et socialement.
2. Prendre des initiatives, prendre des décisions et se sentir responsable des résultats de l'activité.
3. Synthétiser les observations et les réflexions d'une nouvelle manière, en ouvrant différentes interprétations du matériel de cours.
4. Apprendre les conséquences naturelles du débat et de la discussion de groupe, ouvrant une plate-forme saine de dialogue où les étudiants se sentent autorisés à faire des erreurs.
5. Apprendre plus rapidement. Cela nécessite une résolution de problèmes approfondie et une réflexion critique. Ces processus stimulent l'engagement des étudiants, accélèrent l'apprentissage et améliorent la rétention du contenu.

Pour Conrad et Hedin (1995), Druism, Owens et Owens (1995) et Bisson et Luckner (1996), il y a beaucoup d'effets de l'apprentissage expérientiel chez les apprenants comme suit :

1. Augmenter la confiance en soi et l'intérêt pour l'école
2. Supporter l'autonomie et le raisonnement moral accrus.

3. Créer un sentiment de responsabilité et de compétence sociale.
4. Prendre une attitude plus positive à l'endroit des pairs et un désir d'implication sociale.
5. Donner un sentiment d'avoir appris davantage et meilleure capacité de résolution de problèmes.
6. Susciter le plaisir par des expériences réelles en favorisant la motivation intrinsèque
7. Diminuer le stress et les barrières sociales
8. Susciter un état d'ouverture nécessaire pour prendre des risques de même que pour faire des essais et des erreurs durant l'apprentissage.

L'apprentissage expérientiel est ainsi une approche éducative. Il identifie l'importance d'une démarche éducative basée sur l'expérience et la réflexion. Ce concept réfère actuellement trois réalités différentes qui sont : a) le processus d'apprentissage, b) le modèle éducatif, c) le produit d'une démarche expérientielle. Alors, il se réalise dans un courant organismique cognitivo–humaniste (Tremblay et Chevrier,1993).

D'autre point du vue, les qualités de l'apprentissage expérientiel sont comme le suivant (<https://etreparents.com/> , 2020):

1. Il permet à l'étudiant d'apprendre à travers l'expérience et les situations liées à son environnement immédiat. De cette façon, il est possible d'en acquérir une connaissance globale.
2. Il est valable pour différents niveaux d'éducation et âges, à condition que les situations d'enseignement soient bien conçues et développées.
3. Il implique un apprentissage significatif, profond et à long terme.
4. Il donne à l'étudiant un rôle de leader en encourageant sa participation, sa collaboration et son engagement.
5. Il aide les étudiants à devenir autonomes dans leur propre processus d'apprentissage, en supposant que les erreurs font partie de tout processus expérientiel.
6. Il considère le professeur comme un acteur clé dans le processus d'apprentissage de l'étudiant, assumant le rôle de guide et de médiateur. L'enseignant doit établir une relation d'égal à égal avec ses étudiants afin de les accompagner et de répondre aux exigences particulières de chacun d'entre eux.
7. Il poursuit un développement intégral de diverses dimensions sociales, culturelles, psychologiques et de la personnalité de l'élève comme conséquence d'un apprentissage expérientiel.

En fin, on peut dire que l'apprentissage expérientiel aide les apprenants à rester concentré. Les apprenants qui apprennent activement sont moins susceptibles de s'ennuyer et de se désintéresser. De plus, lorsque les apprenants sont impliqués dans le processus d'apprentissage, ils sont plus engagés émotionnellement, ce qui les aide à vivre l'apprentissage d'une manière dynamique et nouvelle.

III– le modèle d'apprentissage expérientiel de David Kolb

En effet, il existe nombreux modèles de l'apprentissage expérientiel. Selon Dernova (2015) dans son étude sur l'apprentissage expérientiel et son rôle dans l'éducation des adultes, les chercheurs en éducation ont traité l'apprentissage expérientiel à partir de deux tendances. La première tendance s'est concentrée sur le processus d'apprentissage expérientiel, et parmi les exemples les plus célèbres de cette tendance figurent des modèles de Pfeiffer & Jones, de Baud & Walker, de Bud & Booker, de Kolb, et de Doyen. La deuxième tendance s'est basée sur le contexte du contenu de l'expertise, et l'un des exemples les plus connus de cette tendance est le modèle de Joplin.

Parmi ces chercheurs, David A. Kolb est un théoricien américain qui a développé un modèle d'apprentissage expérientiel, appelé aussi le cycle de Kolb. Son modèle

structurel est basé sur l'expérience considérée aujourd'hui comme facteur d'apprentissage et de développement de la professionnalisation. Dans cette recherche, la chercheuse s'appuie particulièrement aux travaux de David Kolb (1984) pour les raisons suivantes

([Http://w2.uco.fr/~cbourles/OPTION/Theorie/Kolb/Kolb.htm](http://w2.uco.fr/~cbourles/OPTION/Theorie/Kolb/Kolb.htm),2020) :

1. Les apprentissages complexes s'effectuent selon un cycle alternant action et réflexion (cycle de Kolb) pour gérer les ambiguïtés, incertitudes et changements rencontrés.
2. Le cycle d'apprentissage de Kolb constitue la base théorique des méthodes interactives de formation.
3. Il peut s'appliquer non seulement aux apprentissage des individus mais aussi aux apprentissages des équipes.
4. Le cycle se réfère aux processus par lesquels les individus réalisent et comprennent leurs expériences et modifient leur comportement.

À partir des années 1970, David A. Kolb a contribué au développement de la théorie moderne de l'apprentissage expérientiel, en s'appuyant largement sur les travaux de John Dewey, Kurt Lewin et Jean Piaget. La figure suivante montre les phases du modèle de Kolb :

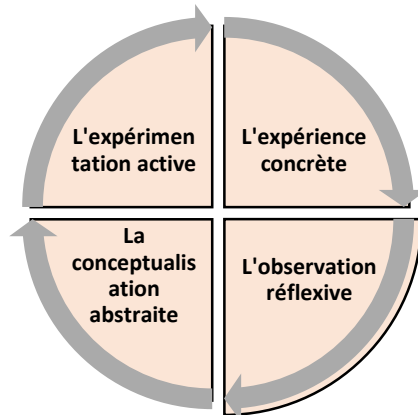


Figure (1) : Le cycle des phases d'apprentissage expérientiel de Kolb. (<https://phgarin.files.wordpress.com/>,2020)

D'après la figure précédente, ce modèle structurel place l'expérience au centre de leur analyse. Kolb est l'auteur du cycle d'apprentissage qui porte son nom. Ce modèle met l'accent sur l'importance de réfléchir aux expériences, d'observer et d'analyser ce qui arrive, puis d'utiliser les connaissances acquises pour essayer de nouveau l'activité (expérimentation) et d'apprendre efficacement des réussites et des erreurs.

Pour cela, le cycle de Kolb concrétise les bases théoriques de l'apprentissage expérientiel. Ce cycle est répétitif et composé de quatre phase comme suit:

1. **L'expérience concrète** : consiste à se poser un problème réel qui permet de stimuler la pensée dans une situation authentique.
2. **L'observation réflexive** : qui permet une réflexion, une analyse avant de se lancer dans l'action en considérant différents points de vue.
3. **La conceptualisation abstraite** : permet de créer des concepts et de formuler des généralisations qui intègrent nos diverses observations et réflexions.
4. **L'expérimentation active** : consiste à soumettre nos concepts et nos généralisations au test de la réalité.

Ainsi, David Kolb explique que « l'apprentissage est le processus par lequel les connaissances sont créées grâce à la transformation de l'expérience ». Donc, ce cycle expérientiel de Kolb 1984 se caractérise par (<https://wiki.telug.ca/wikitedia/>,2020):

1. L'apprentissage est le processus d'adaptation majeur de l'humain.
2. L'apprentissage demande des interactions entre les personnes et l'environnement.
3. L'apprentissage est comme un processus de création de connaissance et non comme un produit.

4. L'apprentissage doit être considéré comme un processus continu basé sur l'expérience et non comme un résultat à atteindre.
5. L'objectif de l'enseignement est de stimuler la recherche et de raffiner le processus de captation de connaissances, et non de mémoriser une tonne de connaissances.
6. Le processus d'apprentissage demande la résolution de conflits de deux modes opposés d'adaptation au monde : l'expérience concrète/l'abstrait, l'intériorité/l'extériorité.
7. Apprendre, n'est pas du ressort d'une seule spécialisation du royaume des fonctions de cognition et de perception. Apprendre, demande la participation de tout le corps : réflexion, sensation, perception et comportement.

En conclusion, l'apprentissage est plus efficace et plus puissant selon David Kolb lorsqu'il est fondé sur l'expérience personnelle et surtout s'il est suivi une réflexion sur cette expérience. Pour cela, ce modèle d'apprentissage expérientiel s'appuyant sur l'expérience concrète comme base peut favoriser la construction des compétences, par conséquent le développement de la professionnalisation et l'amélioration des niveaux des étudiants.

IV– La lecture active d'un texte.

En général, la lecture représente une tâche principale dans la réalisation d'un travail. Pour bien lire et assimiler un texte, il convient de procéder à plusieurs lectures successives. Ce n'est pas tout lire et ce n'est pas tout lire de la même façon. Il y a plusieurs types de lecture : la lecture sélective, la lecture en diagonale, la lecture de base et la lecture active. Chacune répond à des besoins spécifiques et s'illustre par des stratégies particulières.

En réalité, la maîtrise de la lecture est de plus en plus un facteur décisif du progrès. Elle considère un élément fondamental de la réussite dans toutes les autres matières scolaires (Irwin, 1967). Nous pouvons trouver le sens le plus commun de terme « lecture » dans un dictionnaire Le Petit Robert (2004) comme suit :

« Lecture : action matérielle de lire, de déchiffrer (ce qui est écrit). Lecture d'un texte difficile dans une langue étrangère. Lecture et correction d'épreuves. A la première, à la seconde lecture (! relecture). Une faute de lecture. Lecture silencieuse, à voix haute ».

D'après le dictionnaire Hachette (2000, p.1752), la lecture représente dans les points suivants :

- *« La lecture c'est l'action de lire »*

- « *Manière de comprendre, d'interpréter un auteur ou une œuvre* »
- « *Méthode reposant sur l'acquisition de mécanismes qui accroissent la rapidité de lecture et de compréhension des textes* ».

En effet, le texte peut vous paraître difficile au premier abord, mais si vous adoptez une approche graduelle, étape par étape, vous viendrez à bout de toutes les difficultés. Cette recherche vise à bien maîtriser les compétences de la technique de la lecture active. Cette technique permet de rendre efficace et profitable la lecture d'un texte. Elle est dite active car le lecteur doit annoter sans cesse le texte en même temps qu'il assimile les connaissances. Cela nécessite donc la concentration et l'engagement (<https://www.smeno.com/blog/article/lecture-active.html>, 2020).

Avec l'arrivée d'un point de vue cognitiviste, les chercheurs considéraient que la lecture représente avant tout l'implication du lecteur dans un « processus plus cognitif que visuel, un processus dynamique, un processus actif et interactif, un processus de communication de sens et de communication » (Giasson, 2003, p. 6).

D'autre point de vue, la lecture active est une méthode permettant d'analyser un texte en profondeur, et ce, en un

minimum de temps. Elle mobilise le lecteur en engageant sa concentration, son analyse et sa mémorisation. Son but est de demander plus d'implication intellectuelle. C'est le fait d'optimiser la durée passée sur la lecture d'un texte, afin d'en retirer un maximum d'informations (<https://www.decite.fr>, 2020).

La lecture active se compose de s'appropriier l'information pendant que l'on fait la lecture, comme encercler les mots clés, souligner les idées principales, mettre en évidence à l'aide d'une accolade. Ce type de lecture aide à identifier les passages importants et à avoir une idée précise de ce que l'on recherche pour mieux comprendre le texte. Cela permet de mieux s'approprier un texte et d'en saisir le sens pour ensuite mieux s'en rappeler (Dionne, 2013, p. 54).

Selon Robert Tremblay (1989), la méthode de lecture active consiste à lire un texte de manière à en saisir mieux les éléments principaux. Ces éléments sur lesquels le lecteur doit intervenir, ce sont les idées principales et les idées secondaires ainsi que les mots clés et les mots nouveaux.

Deux facteurs influencent fortement la qualité de ce qu'on retire d'un texte : les conditions dans lesquelles nous lisons et la stratégie de lecture adoptée (Letarte, 1999, p. 5). D'après Ramond (2012, p.74), l'apprentissage de la lecture comporte

trois phases. Le schéma suivant montre ces phases séquentielles comme suit :

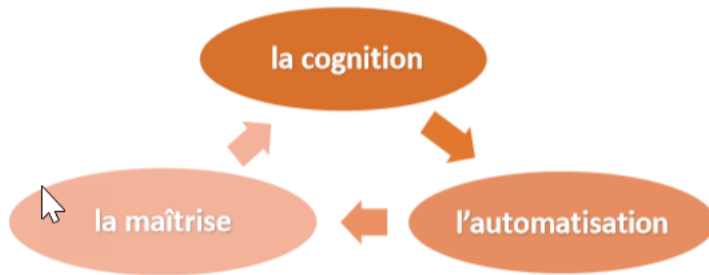


Figure (2) : Le trois phases de l'apprentissage de la lecture

Selon la figure précédente, la cognition est la première phase comme les découvertes et les efforts. L'apprenant devra clairement savoir ce qu'on attend de lui, exercer ses connaissances en élargissant ses découvertes. Cela nécessite l'application de capacités différentes, la compréhension de gestes mentaux tout à fait particuliers ainsi que l'aptitude à mettre en relation cohérente ces diverses données.

Ensuite, l'automatisation représente la deuxième phase comme les pratiques réitérées et les savoir-faire. Les procédures de déchiffrage deviennent de plus en plus performantes, les pratiques de savoir-faire par essai et erreur et surtout par correction spontanée deviennent plus régulières. La dernière phase est la maîtrise. Dans cette phase, la lecture à voix haute est expressive, les apprenants comprennent pendant

le déchiffrage du texte. Le nombre de pédagogues ont dénommé ce stade « expertise ».

Selon le modèle de lecture proposé par Cicurel (1991), la lecture est toujours active, elle est conçue comme l'interaction de ces deux compétences, la compétence linguistique et la compétence culturelle. Cette lecture consiste donc à savoir faire interagir toutes ces connaissances antérieures avec les connaissances nouvelles qu'apporte le texte. C'est aussi savoir utiliser ces connaissances pour combler les difficultés linguistiques, les zones inconnues d'un texte (Kunze, 2012, p.17).

Il est à noter que Giasson (2008) a proposé ainsi un modèle interactif de compréhension ou un modèle d'enseignement explicite de la lecture. Ce modèle a présenté les interventions spécifiques touchant les différents processus de lecture. Il a utilisé les applications concrètes en renforçant le lien entre la théorie et la pratique. C'est pour cela, la chercheuse a adopté ce modèle dans cette recherche. Selon ce modèle, les processus de lecture et leurs composantes sont comme suit :

1. Micro-processus : le lecteur comprend l'information contenue dans une phrase.

2. **Processus d'intégration** : le lecteur sait les indices explicites qui marquent une relation entre les phrases et infère les relations implicites entre les idées.
3. **Macro-processus** : le lecteur effectue une compréhension du texte dans son entier d'un texte à travers la cohérence du texte, le résumé, la reconnaissance du schéma du texte et la compréhension globale.
4. **Processus d'élaboration** : le lecteur dépasse le texte pour effectuer des inférences non prévues par l'auteur (prédictions, imagerie mentale, réponse affective, liens avec les connaissances, raisonnement, ...).
5. **Processus métacognitifs** : le lecteur gère sa compréhension pour déterminer ou réparer la perte de compréhension.

Croce (2021) a montré que la méthode de la lecture active est très importante pour tirer tous les bénéfices des lectures. Les meilleurs lecteurs surlignent les passages importants, prennent des notes et mettent en perspective les idées intéressantes de l'auteur. Cette méthode vise à encourager la pratique de la lecture individuelle du texte scientifique, et à faire acquérir aux étudiants une compétence à aborder, gérer et tirer profit d'une documentation. Ainsi, ils doivent être actives, ils ne

s'arrêtent pas par exemple sur l'annotation pour garantir l'efficacité de la lecture.

D'après Golder et Gaonac'h (1998, p.362), le lecteur est actif, il ne subit pas le texte lu jusqu'à la perception de sa signification. La signification est plutôt construite par le lecteur et elle diffère autant en fonction des connaissances du lecteur qu'en fonction de l'information apportée par le texte. Il aborde donc la lecture avec les processus cognitifs et affectifs qui lui sont propres. Cela comprend le développement langagier du lecteur et les connaissances qu'il possède sur le monde et sur la langue.

D'après l'étude de Guimfac (2007), l'efficacité de la lecture d'un individu est le rapport de sa vitesse d'exécution par la compréhension. Il faut rester conscient que ce n'est pas par la combinaison de savoir-faire accumulés qu'un apprenant atteint une capacité globale. Pour cela, la pratique régulière des exercices d'entraînement de la lecture peut contribuer à prévenir des difficultés d'apprentissage de la lecture. Il est donc utile d'agir sur les compétences partielles en relation avec les composantes de l'acte de lecture.

En conclusion, cette technique de lecture active représente une méthode simple, efficace et adaptée à l'apprentissage. Par ailleurs, il existe beaucoup de bienfaits de la lecture active

parce qu'elle aide le lecteur à la pratique régulière de la lecture afin d'entretenir et d'activer sa mémoire, à améliorer considérablement sa culture générale, à développer le vocabulaire et l'orthographe auprès du lecteur avec le moins de fautes d'orthographe.

V- Les compétences de la lecture active

La lecture représente une tâche essentielle durant la réalisation d'un travail. L'apprentissage de la lecture comporte bien des étapes. De l'alphabet aux syllabes, des mots aux phrases, on en arrive à lire un texte et à en saisir le sens. Cela nécessite les efforts conjugués des apprenants, des enseignants, des éducateurs et de la communauté tout entière.

D'après ADIAJ Formation (2020), il existe quelques règles de base de la lecture active comme suit :

1. L'intérêt du questionnement préalable à tout projet de lecture.
2. La connaissance de la structure des textes.
3. Le repérage de l'essentiel et de l'accessoire par rapport à son projet de lecture.
4. La réflexion sur les difficultés de concentration.

Pour Lagache (2000, p.4), le comportement de lecteur est un comportement stratégique associant diverses opérations intellectuelles. Ce lecteur actif doit effectuer un traitement des

informations visuelles et un traitement intellectuel, sémantique, qui met en œuvre des processus mentaux. Il s'agit donc de gérer et maîtriser l'interaction d'habiletés diverses, c'est-à-dire mettre en œuvre une gestion simultanée des savoirs sur la langue et sur le monde et des procédures mentales.

En fait, la **lecture active** peut vous permettre de lire plus rapidement et plus efficacement, elle comprend plusieurs lectures qui permettent de dégager une compréhension profonde du contenu, des idées véhiculées dans un texte (Par ex. : identifier les lignes de force, la structure et l'argumentation, l'idéologie ou les théories invoquées, déterminer aussi la place et la portée des idées...) (<https://sites.google.com/>, 2020).

D'après les études antérieures et les recherches autour de la lecture active (Hochon et Jacoboni 1994, Letarte 1999, Lagache 2000, Richard, Prié et Calabretto 2007, Kunze 2012 et Croce 2021), on peut déduire qu'il y a deux actions principales de la lecture active afin de mieux le comprendre le texte : l'action de surligner ou encercler les mots clés pour identifier les passages importants et l'action d'annoter ou d'en repérer les arguments pour analyser un contenu en profondeur. Parmi ces compétences, on trouve :

1. Dégager avec précision les différentes idées du texte.

2. Distinguer l'idée principale, les idées complémentaires et les exemples.
3. Identifier l'enchaînement logique des idées du texte.
4. Annoter le texte en même temps que vous assimilez les connaissances du texte.
5. Éclairer toute la signification du texte par un effort de compréhension active.
6. Saisir le sens général du texte à travers quelques lectures attentives.
7. Connaître de façon précise la nature du texte (didactique, informatif, descriptif, polémique, analytique, théorique...).
8. Avoir une connaissance générale du texte : son sujet, la nature du propos, ses grandes composantes.
9. Chercher et trouver la signification des mots inconnus des concepts obscurs.
10. Dessiner un diagramme pour illustrer les relations entre les concepts.
11. Déterminer les mots clés et les mots nouveaux.
12. Noter des commentaires, de nouvelles questions, des liens, etc.
13. Identifier les passages importants d'un texte afin de mieux le comprendre.

14. Surligner les idées principales ou les passages importants et d'encercler les mots clés à mettre en évidence.

Ainsi, on peut observer que la production d'annotations représente un élément principal durant la lecture active. Prié ([2011, p. 104](#)) a défini les annotations comme « les inscriptions premières de la lecture, qui correspondent aux notes (au sens large) que le lecteur a souhaité inscrire au cours de celle-ci. ». Selon Virbel ([1994](#)), elles sont un moyen pour le lecteur de gérer son interprétation à long terme comme une technique empirique et individualisée de mémorisation et de la capitalisation de résultats de lecture.

De plus, l'annotation est une opération qui consiste à écrire les commentaires essentiels à la compréhension du texte et indiquer directement les informations clés dans le texte. D'autre part, il s'agit de souligner avec un crayon marqueur, d'indiquer dans les marges au moyen de repères ou de symboles les informations que vous considérez importantes. Pour cela, on identifie les mots clés, les relations entre les idées, les transitions, les liens de causes à effet, certains commentaires personnels. (<https://sites.google.com/site/latelierdhistoire/>).

En outre, la lecture active est plutôt comme une discussion entre le lecteur et le texte et comprend donc un questionnement, une critique, un nouvel examen et l'élaboration

d'idées. Lagache (2000, p.5) a déterminé les objectifs d'apprentissage de la lecture active comme suit :

1. Identifier puis classer.
2. Gérer les procédures diversifiées.
3. Apprendre à construire des connaissances sur le code (les relations phonèmes/graphèmes).
4. Apprendre les comportements du lecteur.

Selon Charline Licette (2015), la lecture active se compose d'analyser le contenu d'un texte, de comprendre et d'assimiler à la lumière du besoin d'analyse des détails et de structuration des connaissances. Elle se centre rarement sur la totalité du document, mais sur des passages importants. Cet auteur a exposé quelques procédures pour bien appliquer la lecture active comme suit :

1. Identifier les idées principales ;
2. Faire ressortir les mots clés, ceux qui sont importants pour la compréhension des idées directrices du texte ;
3. Ajouter en marge les interrogations, les commentaires ;
4. Développer un système de « codes » et d'abréviations ;
5. Résumer en une phrase ou un mot l'idée du paragraphe du texte
6. Utiliser les dictionnaires disciplinaires.

Brièvement, l'apprentissage de la lecture active est reconnu pour être une méthode d'étude efficace. Cette lecture fait interagir constamment le texte et les connaissances préalables de l'apprenant-lecteur. Elle permet ainsi de s'approprier un contenu, de le mémoriser, de l'intégrer, ou encore d'en faire une critique. Cela vise à réagir au texte en l'annotant et en comparant les idées de l'auteur aux nôtres. Pour cela, cette méthodologie guide encore la production théorique en didactique du FLE.

VI– L'engagement cognitif

En fait, le concept de l'engagement scolaire a une grande variété de définitions et un nombre important de propositions quant aux dimensions qu'inclut ce concept. La notion d'engagement fait référence à la responsabilité de l'étudiant dans la réussite de ses études. Ses caractéristiques communément sont la responsabilité, l'investissement personnel et les efforts consacrés par l'étudiant à son travail.

En générale, le *Larousse* en ligne (2009) définit l'action de s'engager comme « faire participer à, commencer, entamer qqch ». Case (2007) définit l'engagement comme étant le fait de se sentir en connexion, d'avoir un sentiment d'appartenance (plutôt que d'isolement) à l'égard du milieu scolaire.

Dans le domaine de l'éducation, les recherches montrent que l'engagement des apprenants a un impact réel sur la réussite scolaire. Cet engagement vise à mieux circonscrire les besoins des apprenants et à agir ainsi de façon concertée. Les apprenants qui s'engagent dans leurs apprentissages scolaires aiment à participer aux activités. Divers facteurs contextuels influent sur le degré d'engagement des étudiants : le climat de l'école, la collaboration école-famille, les relations entre les enseignants et les étudiants de même que les relations entre pairs (Turmel, 2015, p.25) .

Appleton et al. (2006) ont proposé dans le cadre d'une étude menée chez les étudiants du secondaire qu'il y a quatre sous-types d'engagement, qui doivent être mesurés distinctement pour établir un portrait global de l'engagement étudiant :

- a) l'engagement scolaire (crédits accumulés, temps dédié aux tâches scolaires, achèvement des devoirs) ;
- b) l'engagement comportemental (présence et participation volontaires en classe, activités parascolaires) ;
- c) l'engagement cognitif (autorégulation, importance accordée à l'école, autonomie, stratégies d'apprentissage) ;
- d) l'engagement psychologique (sentiment d'appartenance, qualité des relations avec les pairs et les enseignants).

D'après le Conseil supérieur de l'éducation (2008, p.13), l'engagement est donc une action complexe et multidimensionnelle. Il distingue la volonté de s'engager (volet affectif) et l'action de s'engager, celle-ci se concrétisant par l'acquisition du savoir (volet cognitif) et par la qualité des relations dans le milieu scolaire (volet socio relationnel). Ses composantes sont en constante interrelation les unes avec les autres.

D'autre part, les plusieurs études (Azevedo, 2015; Brault-Labbé et Dubé, 2010; Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Greene, Miller, Crowson, Duke et Akey, 2004) sur l'engagement en contexte scolaire reconnaissent ces trois principales dimensions : comportementale, affective et cognitive. Les deux premières dimensions ont fait l'objet d'une grande attention de la part de chercheurs américains et canadiens depuis deux décennies (Desbiens et coll., 2012 ; Hutchins, 2015; Kuh, 2003).

Dans le même sens, nous observons aussi que peu de recherches définissent clairement l'engagement à l'aide de ces trois dimensions. Selon les différentes études, nous observons donc que l'engagement est compris en termes de comportements, d'affects ou d'activités cognitives, mais il

n'inclut que rarement ces trois significations (Bernet, 2010, p.30).

Si les deux premières composantes ont fait l'objet d'une grande attention de la part de chercheurs depuis les trois dernières décennies, l'engagement cognitif demeure nettement moins exploré. Il convient donc de s'attarder spécifiquement sur cette composante afin de mieux comprendre son rôle pour le plein développement du potentiel d'apprentissage humain.

D'après Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004, p.63), il est difficile de qualifier réellement ce type d'engagement sans prendre ces variables en considération. L'apprenant a la capacité de :

1. Préférer les défis plutôt que les tâches faciles.
2. Posséder une certaine flexibilité dans la résolution de problème
3. S'adapter devant la peur de l'échec.
4. Respecter l'aspect de l'investissement cognitif à travers l'utilisation de stratégies d'apprentissage plus efficaces et plus élaborées.

Par conséquent, à la lumière de ce qui précède, l'engagement cognitif permet à l'apprenant de/d' (Bernet, 2010, p.35).:

1. Appliquer les stratégies d'apprentissage explicitées lors d'une résolution de problème.
2. Demander de l'aide afin de mieux comprendre.
3. Bien réussir à évaluer l'efficacité de ses efforts.
4. Préférer les tâches difficiles.
5. Clarifier les concepts.
6. Persister dans les tâches difficiles, de réviser le matériel et
7. Étudier les sources d'information au-delà de celles requises.

En fait, plusieurs recherches ont utilisé une seule dimension (Chouinard et al., 2007 ; Finn et al., 1995 ; Finn & Rock, 1997 ; Meece et al., 1988 ; Reschly, Huebner, Appleton & Antaramian, 2008). Entre autres, Meece et al. (1988) ne comprennent l'engagement que dans une perspective cognitive. Ils le définissent clairement comme un processus actif et de surface par l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives et des stratégies d'économie de l'effort.

D'après Linnenbrink et Pintrich (2003), il se peut que des apprenants paraissent engagés dans leurs comportements observables sans pour autant l'être dans leur tête. Pour cela, cette recherche est davantage prise en compte la dimension cognitive de l'engagement car cette dimension est abordée à travers l'importance de l'effort mental dans la réussite.

Selon Greene et ses collègues (2004), l'engagement cognitif est défini par le degré d'investissement intellectuel comme l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives auprès de l'étudiant en cours d'apprentissage. Pour Fredricks et McColskey (2012), l'engagement cognitif désigne la prévenance et la volonté de faire les efforts nécessaires pour comprendre la complexité des contenus et pour maîtriser des habiletés difficiles.

En outre, l'engagement cognitif se caractérise par la décision de s'engager (son degré d'intérêt pour ses cours), l'intensité de cet engagement (par exemple le nombre d'heures qu'il passe à étudier) et la persistance dans la tâche (comme ses bonnes habitudes d'études). Cette dimension cognitive de l'engagement demeure nettement moins explorée, notamment en contexte scolaire (Coates et coll., 2008).

Dans cette recherche, la chercheuse a déterminé ainsi l'engagement dans une perspective cognitive, comme le déclenchement de l'action, la quantité d'effort et la qualité de la persistance face aux tâches scolaires. Cela a pour but de comprendre son importance pour le plein développement du potentiel d'apprentissage humain. Les prochains paragraphes abordent les dimensions de l'engagement cognitif.

VII– Dimensions de l'engagement cognitif

En effet, le concept de l'engagement cognitif commence à attirer l'attention des chercheurs et des praticiens pour son rôle dans l'apprentissage et la réussite scolaire. C'est-à-dire, ce sujet d'actualité est au cœur d'un nombre croissant de recherches. Cette recherche visait plus précisément l'exploration de l'engagement cognitif à partir de ses dimensions.

En réalité, les études antérieures relatives à l'engagement cognitif, (Pintrich & De Groot, 1990 ; Zimmerman, 1990 ; Alexander, Graham & Harris, 1998), s'intéressent à l'idée de l'apprentissage autorégulé ou stratégique. Puisque les apprenants ne sont pas seulement contrôlés par des facteurs externes, mais ils possèdent aussi des capacités d'autogérer efficacement leurs attitudes en situation d'apprentissage.

Ainsi, l'engagement cognitif n'aborde pas seulement l'importance de l'investissement de l'apprenant avec effort et persévérance dans ses apprentissages mais également l'importance de sa capacité à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives pour apprendre efficacement (Bernet, E., Karsenti, T. et Roy, N, 2014, p. 22). Ses définitions concordent réellement avec les résultats de plusieurs recherches sur l'apprentissage et la motivation.

D'ailleurs, Pintrich et Schrauben (1992) visent à comprendre comment les facteurs de la motivation influencent l'engagement cognitif. Ils ont montré que l'engagement cognitif se compose de la connaissance de stratégies d'apprentissage et de l'utilisation de stratégies d'autorégulation. De même, ils ont démontré que l'utilisation de ces stratégies serait influencée par la contrôlabilité de la tâche, les perceptions de l'étudiant en ce qui concerne sa compétence, et la valeur d'une activité.

En plus, Weinstein et Mayer (1986, p. 315) définissent les stratégies d'apprentissage comme suit : « Comportements et pensées dans lesquels l'apprenant s'engage pendant l'apprentissage et qui visent à influencer le processus d'encodage de l'apprenant ». La majorité des écrits classe ces stratégies selon qu'elles soient cognitives ou métacognitives. Archambault et Chouinard (2004) assure que les étudiants doivent suivre leur compréhension des savoirs et contrôler leur activité cognitive et leurs ressources affectives et humaines afin d'être efficace.

Pour Corno et Mandinach (1983), l'engagement cognitif renvoie à la quantité et à la qualité des efforts que l'étudiant investit dans une activité d'apprentissage. Elles distinguent quatre types de stratégies ou de formes d'engagement : les stratégies d'autorégulation des processus d'apprentissage ou

stratégies métacognitives, les stratégies de gestion des ressources en situation d'apprentissage, les stratégies d'acquisition des connaissances (cognitives) et les stratégies d'exécution des tâches. L'utilisation de ces stratégies varie selon les situations d'apprentissage.

Pour cela, la connaissance de ces stratégies ne peut permettre seulement à l'apprenant d'exécuter une tâche ; il faut également qu'il les utilise. C'est pour cette raison, l'engagement cognitif est comme une manifestation de la motivation. Il comporte quelques aspects : la décision de s'engager, l'intensité de cet engagement, la persistance dans la tâche ainsi que l'utilisation des stratégies d'apprentissage.

Selon Fredricks et collab (2004), l'engagement cognitif représente l'investissement de l'apprenant dans ses apprentissages et sa compétence à réfléchir et à utiliser stratégiquement ce qui est pertinent pour réussir. Cela apparaît à partir des comportements de l'étudiant à l'égard du savoir et à la manière d'utilisation de ses stratégies de gestion cognitives et métacognitives en cours d'apprentissage.

Selon Kozanitis, Leduc et Lepage (2018, p. 23), il y a quatre dimensions de l'engagement cognitif d'un étudiant comme suit :

- 1- Les stratégies d'apprentissages utilisées par l'étudiant
- 2- Les habiletés d'autorégulation cognitive

3- Le temps et les efforts qu'il consacre à ses apprentissages

4- La situation qui précise le contexte dans lequel il est placé pour apprendre.

En outre, les indicateurs de la dimension cognitive se manifestent quantitativement et qualitativement. Les manifestations quantitatives ont trait à la somme de travail ou de temps consacrée à l'apprentissage, tandis que les manifestations qualitatives regardent les façons de faire et leurs effets sur les résultats. Ces renseignements peuvent être recueillis au moyen de l'observation directe ou de questionnaires sur la pratique d'activités scolaires. Toutefois, pour ce qui est de l'aspect qualitatif (ex. : l'utilisation de stratégies efficaces), les observations peuvent être mises en relation avec des indicateurs de réussite pour mesurer les résultats de l'utilisation de certaines stratégies.

Par ailleurs, Leduc, D .Kozanitis, A. et Lepage, I. (2018, p .460) ont montré que l'engagement cognitif se caractérise par :

- 1) les stratégies d'apprentissage en profondeur ou en surface utilisées.
- 2) les processus d'autorégulation manifestés par l'étudiant.
- 3) les efforts déployés pour atteindre ses objectifs d'étude.

En conclusion, plusieurs outils peuvent servir à recueillir des données sur l'engagement cognitif en s'appuyant sur les cadres conceptuels de la motivation à apprendre. Dans cette recherche, la chercheuse a préparé une échelle de l'engagement cognitif à la lumière des études antérieures. Elle a adopté cinq dimensions qui la composent pour mesurer le degré de l'engagement cognitif chez les étudiants au cycle secondaire comme suit :

1. Stratégies en profondeur
2. Stratégies de surface
3. Autorégulation
4. Persévérance
5. Engagement situationnel

D'après les études antérieure (Fredericks et collab., 2004, Greene et collab., 2004, Leduc, Kozanitis, et Lepage, 2018), il existe une relation étroite entre les cinq dimensions de l'engagement cognitif parce que ces construits sont dépendants les uns des autres. C'est-à-dire que les étudiants qui ont plus souvent recours à des stratégies d'apprentissage en profondeur sont ceux ayant des comportements conscients d'autorégulation. Ces étudiants manifestent ainsi des comportements dans l'engagement situationnel et témoignent d'une participation active à leur processus d'apprentissage et

de leur désir d'investir des efforts pour atteindre leurs objectifs. Donc, ces relations évoluent dans le même sens.

En définitive, il est très important de considérer tant l'aspect de l'investissement que celui de l'apprentissage stratégique pour bien cerner la qualité de l'engagement cognitif. Du fait que l'apprenant peut montrer autant la volonté de s'engager que d'être stratégique. Il pourrait aussi posséder les habiletés et les connaissances nécessaires liées au comment et au quand de l'utilisation des stratégies d'apprentissage, sans pour autant souhaiter apprendre ou inversement. Pour cela, il faut intégrer au concept d'engagement cognitif ces deux conceptions.

VIII– La relation entre la réussite en lecture active et l'engagement cognitif.

En fait, la maîtrise de la lecture est une des compétences langagières à développer. Elle est non seulement un outil d'apprentissage, de communication et de création, mais aussi une source de plaisir. La lecture est considérée comme la base de tout apprentissage scolaire pour assurer la réussite de l'apprenant (Viau,1999 ; MEQ, 2001 ; Observatoire national de la lecture, 2005).

Dans les nouvelles perspectives, Martinez (2003) a observé que la définition de la lecture active intègre différents processus, nommés un processus cognitif, actif et interactif et un processus

de construction de sens et de communication. Ces aspects participent donc à l'élaboration d'une compréhension et d'une appréciation de ce qui est lu, ce qui constitue la finalité de la lecture.

Pour Dionne (2013, p. 55), le but principal de la lecture active est d'assimiler l'information pour mieux la comprendre du texte, la mémoriser et l'utiliser. Cette lecture permet donc de/d' :

1. Faire une lecture attentive et concentrée de tout le contenu.
2. Encourager de la concentration et de l'engagement.
3. Faciliter le repère de l'information
4. Faire des liens entre les concepts ou les résultats – connecter l'information.
5. Noter des commentaires avec un plan ou une structure argumentative.
6. Analyser le texte en profondeur.
7. Faire des liens entre les différentes idées de l'auteur.
8. Établir le plan du texte et la pyramide d'arguments.

Alors, ces aspects sont pertinents dans le cadre de cette recherche car elle aborde l'engagement cognitif de façon multidimensionnelle. En même temps, Frederick, Bluefield et Paris (2004) ont assuré que les étudiants engagés sont plus attentifs en classe et plus susceptibles d'avoir un meilleur rendement scolaire, de gérer leurs transitions inter ordres

facilement et d'effectuer les devoirs d'une manière très correcte. Par conséquent, on trouve un lien fort entre la réussite en lecture active et l'engagement cognitif.

D'autre part, Bernet (2010) a montré qu'il n'y a pas de consensus clair dans les écrits sur ce qu'il est l'engagement, mais il existe un consensus sur son importance pour l'apprentissage. Ainsi, l'engagement cognitif est corrélé à un désir de maîtrise de la part de l'étudiant tandis qu'un faible engagement cognitif est corrélé à un apprentissage en surface issu d'un désir de performer.

En ce sens ,il existe une relation positive entre la motivation et l'engagement pour renforcer la réussite scolaire. Plusieurs recherches en éducation montrent qu'il doit supporter un ensemble de facteurs ayant une influence sur le développement de la motivation à apprendre chez les étudiants (Kozanitis, Leduc, et Lepage, 2018, p.28).

Le Conseil supérieur de l'éducation (2008) a assuré l'engagement cognitif désigne la responsabilité de l'étudiant dans la réussite de ses études, l'ampleur de son investissement personnel et ses efforts consacrés à son travail d'étudiant. Il est tributaire de l'effort conscient pour intégrer les informations en déployant ses facultés cognitives de haut niveau.

Ainsi, Cabot et Dagenais (2016, p. 2) parlent de la motivation comme « l'énergie qui sous-tend les actions nécessaires à la réussite ». Selon Viau (2009), la motivation est comme l'état dynamique qui prédispose un étudiant à vouloir s'engager dans les activités d'apprentissage afin d'atteindre ses buts.

Selon Courtyllon (2003), les enseignants de FLE doivent réutiliser des notions de la lecture active afin de guider l'enseignant dans l'enseignement de la lecture en situation pratique. Elle reprend ainsi l'importance de discuter sur la lecture en classe de FLE, d'encourager les apprenants au repérage des éléments connus et à la formulation des hypothèses et de les faire interagir avec le texte. Cela invite donc les enseignants à connaître, penser et appliquer des nouvelles stratégies en vue de favoriser la lecture/compréhension des textes en langue étrangère à des apprenants de tous les niveaux.

L'activité de lecture comporte ainsi divers aspects. Les apprenants doivent très bien s'engager véritablement sur tous les aspects de la lecture. Au niveau graphophonique, ils peuvent activer l'aspect mécanique de la lecture, c'est-à-dire savoir décoder, afin d'avoir un traitement cognitif technique. Au niveau sémantique, Il faut aussi mettre en œuvre une exploration plus large des formes syntaxiques ou textuelles

particulières et des hypothèses de compréhension. Enfin, Il faut mettre en œuvre des connaissances culturelles et encyclopédiques pour situer l'écrit dans son environnement (Ramond, 2012, p.77).

Enfin, l'engagement représente un des concepts clés qui intervient dans la réussite en lecture. Plusieurs chercheurs (Stanovich, 1986 ; Turcotte, 2007 ; Tobaata, Tonks, Wigfield et Guthrie, 2009 ; Boucher, 2012) ont montré que la raison principale de la faiblesse des apprenants dans le développement de leurs compétences de lecture active et leur réussite scolaire et sociale est qu'ils ne peuvent pas s'engager à l'activité de la lecture, cela on a été souligné dans la problématique de cette recherche.

Le cadre pratique

Ce cadre aborde tout d'abord un aperçu général autour de l'échantillon. Ensuite, on expose en détail les procédures expérimentales suivies pour préparer les outils et les matériels de la recherche.

I. Échantillon de la recherche :

L'échantillon se compose de deux groupes : expérimental et témoin parmi les étudiants en deuxième année à l'école secondaire de jeunes filles Hicham Barakat à Kafr El Sheikh. Après avoir éliminé les étudiants absents et redoublants, chaque

groupe constitue de trente étudiants. Les soixante étudiants, qui représentent l'échantillon de l'étude, ont passé la pré-post application des outils de la recherche durant l'année 2020–2021. Ils ont assisté à tous les cours travaillés soit avec la méthode traditionnelle (le groupe témoin), soit avec l'apprentissage expérientiel (le groupe expérimental). L'âge des étudiants de l'échantillon est de 15 à 16 ans.

II. Outils et matériels de la recherche :

Dans cette partie, la chercheuse a exposé en détail la technique de l'élaboration des outils et matériels de la recherche comme suit :

1– Questionnaire des compétences de la lecture active (Voir Annexe n°.1).

En préparant ce questionnaire, la chercheuse a bien profité des études antérieures concernant la lecture active. Ce questionnaire vise à déterminer les compétences de la lecture active nécessaires aux étudiants de la 2^{ème} année secondaire dont on a utilisé pour préparer le programme. Il se compose de cinq pages :

- 1– Les deux premières pages contiennent le titre de la recherche, l'objectif et les consignes du questionnaire.
- 2– Les trois autres pages contiennent (5) axes principaux. Chaque axe comprend les compétences secondaires de la

lecture active, nécessaires aux étudiants de la 2^{ème} année du cycle secondaire.

Après avoir préparé le questionnaire, la chercheuse l'a présenté aux spécialistes en linguistique et en didactique du FLE à l'université. Elle a abouti à une liste des compétences de la lecture active après avoir pris en considération les remarques nécessaires faites par le jury et les résultats de l'étude exploratoire. Cette liste se compose de (5) axes principaux (Microprocessus – Processus d'intégration – Macro-processus – Processus d'élaboration – Processus métacognitifs). Ces axes comprennent 15 items représentant les compétences secondaires de la lecture active pour les étudiants de l'échantillon de cette recherche (Voir Annexe II).

2-Test des compétences de la lecture active (Voir Annexe n° IV).

Ce test vise à déterminer le degré de maîtrise de la compétence de la lecture active afin d'évaluer ces compétences à la lueur de l'utilisation de l'apprentissage expérientiel chez les étudiants du cycle secondaire.

Ce test se compose de huit pages. La première page contient l'objectif du test. Tandis que la deuxième page contient les consignes du test adressées aux étudiants et la durée du test. La troisième page contient la distribution des notes

obtenues pour chaque étudiant. Les cinq autres pages contiennent les questions du test. Ce test se compose de huit questions comme suit :

Tableau (1)

Description des items du test

Numéro de question	Numéro de compétences	Notes
Question n°1	3-11-14	(10)
Question n°2	6-2	(10)
Question n°3	5-15	(10)
Question n°4	7-9-10	(10)
Question n°5	1-12	(12)
Question n°6	13	(16)
Question n°7	2	(12)
Question n°8	4-8	(20)
Total	15	(...../100)

Selon le tableau précédent, on observe que les huit questions de ce test comportent les 15 compétence de la lecture active. Ce test ayant une totalité de note (100). De plus, les questions sont variées (vrai ou faux, choix multiples, question ouverte destinée à des réponses courtes de quelques mots et d'autres à des réponses longues selon la nature de la compétences d'enseignement visée).

La chercheuse a appliqué le test sur un groupe d'étudiants, qui ne représente pas l'échantillon de l'étude. L'application du test s'est déroulée dans le cadre d'une étude pilote sur les 30 étudiants de la 2^{ème} année secondaire à la fin de mois d'octobre 2020 pour assurer de la clarté de la consigne, déterminer la durée nécessaire pour répondre à la pré-post application du test, estimer sa validité et mesurer sa fidélité.

En réalité, les étudiants ont montré que la consigne du test était claire. A propos de calcul de la durée de l'application du test, la chercheuse a calculé la moyenne du temps pris par tous étudiants pour répondre au nombre des étudiants de cette étude pilote. Ainsi, nous avons calculé la durée par l'emploi de la formule suivante :

$$\text{Temps moyen} = \frac{\text{Temps pris par tous les étudiants de l'échantillon}}{\text{Nombre des étudiants de l'échantillon}}$$
$$\text{Temps moyen} = \frac{3600}{30} = 120 \text{ minutes}$$

Donc la durée totale et convenable de ce test est 120 minutes.

Pour vérifier la fidélité du test des compétences de la lecture active, la chercheuse a utilisé le coefficient alpha de Cranach afin d'évaluer la consistance interne du test. En réalité, ce

coefficient est adéquat au test en question où il s'agit de maintes possibilités de choix pendant l'établissement des notes. En appliquant ce coefficient, on a trouvé que la fidélité est (0.850). Ce résultat indique que la fidélité du test est élevée et statistiquement significative. Donc, le test est fidèle.

Quant à la validité, elle est garantie à travers la concordance entre les objectifs du test et les questions proposées. Pour calculer la validité du test, la chercheuse a calculé la validité du test en fonction de sa fidélité en appliquant la formule suivante :

$$\text{La validité} = \sqrt{\text{fidélité}} = \sqrt{0.85} = 0.92$$

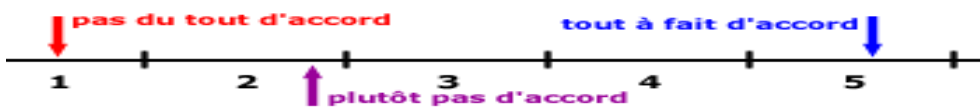
Cette valeur est assez élevée. Ainsi, le test des compétences de la lecture active est valide.

3- Échelle de l'engagement cognitif (Voir Annexe no. 4) :

L'objectif de cette échelle est la mesure de l'engagement cognitif chez les étudiants du cycle secondaire lors de la lecture active. La chercheuse a élaboré cette échelle en profitant des études et des recherches antérieures qui traitent l'engagement cognitif. Cela a conduit à préciser les cinq dimensions essentielles de l'échelle et leurs items. Le nombre d'items a été 63 items qui mesurent l'engagement cognitif chez les étudiants lors de la lecture active. Ces cinq dimensions essentielles sont comme suit :

- Stratégies cognitives en profondeur
- Stratégies cognitives de surface
- Autorégulation
- Persévérance et effort
- Engagement situationnel

Ces dimensions sont de type auto-évaluation où l'individu doit répondre sur une échelle, de type Likert, graduée de 1 à 5 (Très en désaccord, En désaccord, Neutre, En accord, Très en accord). Le numéro 5 renvoie à un engagement cognitif fortement développé, alors que le numéro 1 représente un engagement cognitif faible.



L'échelle de Likert représente un outil de recherche afin de mesurer les opinions et les probabilités. C'est l'un des outils d'enquête parmi les plus couramment utilisés aujourd'hui en raison de son efficacité à mesurer non seulement ce que pense une personne, mais aussi de nuancer cette pensée.

Dans le cadre d'une étude pilote, la chercheuse a expérimenté l'échelle de l'engagement cognitif sur un échantillon (choisi par hasard) composé de 30 étudiants de la deuxième année secondaire, au mois d'octobre 2020. Cette

étude pilote a visé à vérifier la durée, la clarté des items, mesurer sa fidélité et en estimer la validité.

En ce qui concerne la durée propice pour répondre à l'échelle, elle a été calculée en suivant les mêmes étapes du calcul de la durée du test. La durée propice pour répondre à cette échelle était 60 minutes. Pour la clarté des items de l'échelle, on dénote qu'ils étaient clairs chez les étudiants et par conséquent, la chercheuse n'y a fait aucune modification.

Pour mesurer la fidélité de cette échelle, la chercheuse a calculé le coefficient alpha de Cronbach qui convient parfaitement avec de l'échelle fondée sur une échelle de type Likert. Les résultats indiquent que la fidélité de l'échelle de l'engagement cognitif est élevée (0.986) et statistiquement significative, ce qui met en relief que cette échelle jouit d'un degré acceptable de fidélité. Donc, l'échelle est fidèle.

Pour estimer la validité de l'échelle de l'engagement cognitif, la chercheuse a présenté l'échelle de l'engagement cognitif à un groupe du jury composé d'un nombre de spécialistes en didactique du FLE et d'experts de la langue. Les jugements et les opinions et du jury ont apprécié l'échelle de l'engagement cognitif et ont décidé qu'elle est valide.

D'autre part, cette validité a été assurée à partir de la concordance entre les objectifs de l'échelle et les items dont

elle se compose. La chercheuse a calculé, aussi, la validité de l'échelle en fonction de la racine carrée de sa fidélité. La validité était de 0.992, ce qui prouve que l'échelle est valide et aucun item ne doit être modifié lors de l'application, plus tard, sur l'échantillon de l'étude.

Cette échelle est mise en œuvre deux fois. Dans un premier temps, cette échelle visait à mettre en évidence le niveau de l'engagement cognitif auprès de l'échantillon de l'étude (les étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe témoin) avant l'expérimentation. Dans un deuxième temps, elle a permis, après l'expérimentation, d'examiner l'impact de l'apprentissage expérientiel et de la manière traditionnelle sur le développement de l'engagement cognitif, respectivement, chez le groupe expérimental et le groupe témoin.

D- Programme proposé pour développer quelques compétences de la lecture active en français et l'engagement cognitif chez les étudiants du cycle secondaire (Voir Annexe no.5) :

Afin de préparer le programme proposé pour développer quelques compétences de la lecture active en français et l'engagement cognitif chez les étudiants du cycle secondaire, la chercheuse a suivi les étapes suivantes :

1- Déterminer les objectifs du programme.

- 2– Préciser les sources du programme.
- 3– Préparer le contenu du programme.
- 4– Préciser la durée de l'application du programme
- 5– Elaborer les stratégies d'enseignement basées sur l'apprentissage expérientiel du programme.
- 6– Evaluer le programme.

Ce programme proposé a pour but de développer quelques compétences de la lecture active en français et l'engagement cognitif chez les étudiants du cycle secondaire par l'utilisation de l'apprentissage expérientiel. En vue d'élaborer le programme, la chercheuse a eu recours aux études et aux recherches antérieures portant sur les compétences de la lecture active.

Le contenu du programme basé sur l'apprentissage expérientiel comprend (5) unités. Chaque unité se compose de 3 modules. Les unités sont comme suit (**Voir Annexe n^o.5**) :

Unité 1 : Micro-processus

Unité 2 : Processus d'intégration

Unité 3 : Macro-processus

Unité 4 : Processus d'élaboration

Unité 5 : Processus métacognitifs

L'application du programme proposé a eu lieu au cours de l'année scolaire 2020 – 2021. Elle a duré presque cinq semaines trois séances par semaine (à raison de 150 minutes

pour chaque séance). Chaque étudiant a pris un exemplaire du contenu des unités du programme proposé. Dans ce programme proposé, la stratégie d'enseignement basée sur le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb concrétise les bases théoriques de l'apprentissage expérientiel qui relie d'une part pratique et théorie et d'autre part réflexion et action. Ce cycle peut se répéter de manière itérative. On présente ce cycle dans la figure suivante :

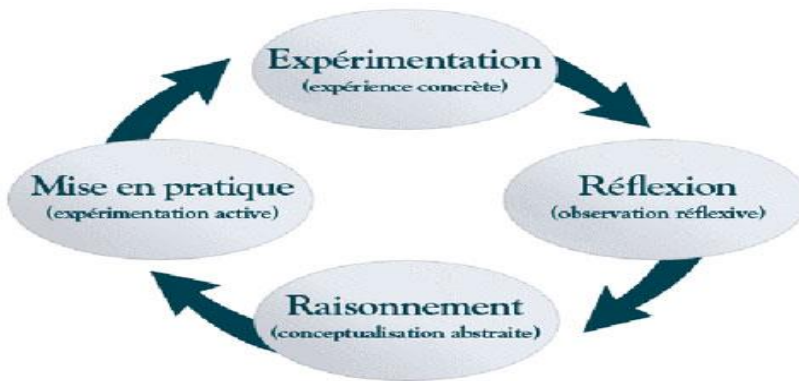


Figure (3) Processus d'apprentissage expérientiel *Kolb et Fry (1975)*

D'après la figure précédente, ce cycle peut se répéter de manière itérative. Cette stratégie passe par quatre phases essentielles comme suit :

1- Expérimentation (Pratiquer) : Le groupe des étudiants va vivre pleinement une expérience nouvelle, un challenge qui n'est pas insurmontable mais qui demande un minimum de réflexion pour :

- Identifier la problématique rencontrée dans une situation concrète.
- Décrire sa pratique et son intervention : Qu'est-ce que j'ai fait ?
- Agir dans son environnement professionnel ou privé.
- Conduire à la réussite.

2– Réflexion (Analyser) : dans cette phase, le groupe prend du recul sur la manière dont elle s'est attaquée au problème pour :

- Analyser et observer ce qui s'est passé pendant son intervention
 - Que s'est-il concrètement passé ?
 - Quelles décisions ont été prises ?
 - Quelles ont été les difficultés rencontrées ?
 - Quelles ont été les réactions de chacun ?
- Établir les liens avec un concept ou une théorie existante.
 - Quel résultat ?

3– Raisonnement (Généraliser) : il s'agit d'obtenir un principe et de généraliser l'action en fonction des observations qui ont été formulées auparavant. Cela lui permettra d'/de :

- Élaborer son propre modèle théorique qu'il pourra transférer

- Généraliser en faisant le lien avec la théorie et tire un principe de l'expérience : quels éléments généraux ou théoriques (formations, cours, lectures)
- Permettre de comprendre la situation
- S'enrichir de l'expérience des autres participants
- Planifier une action qui lui permettra d'améliorer la situation

4– Mise en pratique (Transférer) : Il s'agit donc de conduire une nouvelle action selon les principes du concept évoqué et de vérifier si le concept est bien fondé. Elle permet de :

- Confronter la théorie déduite lors de l'étape précédente à la réalité.
- Transférer le principe à une nouvelle intervention
- Traduire son intention dans la pratique
- Expérimenter ce qu'il a appris à des situations semblables.

Donc, le programme d'entraînement proposé se compose de 5 unités pédagogiques basées sur l'apprentissage expérientiel pour développer 15 compétences de la lecture active et l'engagement cognitif chez les étudiants de la deuxième année secondaire.

III. Etapes de l'étude expérimentale :

Dans cette partie, nous mesurons l'effet de programme proposé basé sur l'apprentissage expérientiel pour développer les compétences de la lecture active en français et

l'engagement cognitif chez les étudiants de la deuxième année secondaire. Le choix de la classe qui représente le groupe expérimental et celle qui désigne le groupe témoin a été fait d'une manière aléatoire. L'étude expérimentale se déroule comme suit :

1– Pré-application des outils de la recherche :

Le 8 Novembre 2020, deux groupes d'étudiants de la deuxième année secondaire, dont chacun se compose de 30 étudiants, ont été testés, en premier lieu, sur quelques compétences de la lecture active en français par le biais d'un test. Il a duré 120 minutes. En deuxième lieu, le même jour, ces deux groupes ont été interrogés sur leur engagement cognitif via une échelle. Il a duré 60 minutes. Il est important de noter que la pré-application des outils de la recherche se déroule à l'école secondaire de jeunes filles Hicham Barakat à Kafr El Sheikh.

2– Enseignement du programme proposé :

Après avoir fini la pré-application des outils de la recherche, la chercheuse a enseigné le programme proposé au groupe expérimental du 10/ 11 /2020 au 13/ 12 /2020 à l'école secondaire de jeunes filles Hicham Barakat à Kafr El Sheikh. Donc, l'expérience a duré presque (5) semaines à moyenne de

(3) séances par semaine (Samedi – Lundi – Mercredi), c'est-à-dire 15 séances. Chaque séance a duré deux ou trois heures.

En même temps, la chercheuse a s'intéressé, durant l'application du programme, à la prévenance des étudiants et à la volonté de faire les efforts nécessaires pour comprendre la complexité des contenus. Elle se centre sur le type et le niveau de stratégies cognitives qu'ils utilisent, sur le processus d'autorégulation qu'il met en œuvre et sur le degré d'effort qu'il déploie lors de l'étude. Cela à partir de l'encouragement et de l'appréciation de tout effort déployé par les étudiants. Elle a donné également une rétroaction suite à leurs lectures tout en précisant leurs points forts et leurs points faibles.

D'autre part, la chercheuse a enseigné, d'une manière traditionnelle, le contenu autour de la lecture active, chez les étudiants considérés comme groupe témoin.

3– Post-application des outils de la recherche :

Après avoir fini l'enseignement du programme proposé avec le groupe expérimental, la chercheuse a appliqué les outils de la recherche dans l'école secondaire de jeunes filles Hicham Barakat à Kafr El Sheikh sur les deux groupes concernés. L'administration de la post application des outils de la recherche a été le 15/ 12 /2020 afin d'investiguer l'effet de l'apprentissage expérientiel et de la méthode traditionnelle sur

le développement non seulement des compétences de la lecture active, mais aussi de l'engagement cognitif nécessaires aux étudiants de la deuxième année secondaire et du groupe témoin.

IV– Difficultés de la recherche :

Pendant l'application des outils de la recherche et l'enseignement du programme proposé, la chercheuse a rencontré quelques difficultés, notamment :

- La propagation du virus Corona et la peur de la plupart des étudiants d'aller à l'école.
- L'absence fréquente des étudiants au cycle secondaire.
- Le Manque de ressources technologiques à l'école.

Par conséquent, la chercheuse a pris certaines procédures pour faire face à ces difficultés, comme suit :

1. Prendre les gestes barrières simples pour se protéger moi et protéger les étudiants afin de limiter la propagation du virus comme suit :

- Distribuer une solution hydro alcoolique et les mouchoirs aux étudiants.
- Respecter une distance d'au moins deux mètres entre les étudiants.
- Porter un masque et cela est obligatoire.
- Aérer les pièces d'enseignement 10 minutes.

2. S'accorder avec les étudiants sur les jours et les heures de présence selon ce qui leur convient pour enseigner le programme.
3. Bénéficier de l'expérience des étudiants dans l'utilisation des appareils intelligents et leurs utilisations pour faciliter les procédures d'enseignement du programme proposé.
4. Encourager continuellement les étudiants à coopérer et à s'intégrer en attirant leur attention sur l'importance du programme proposé.
5. S'accorder sur les dates déterminées avec la direction de l'école secondaire pour faciliter la présence des étudiants lors de la formation.

Résultats de la recherche

Dans cette partie, on présente l'analyse statistique des résultats obtenus et leur interprétation après l'application des outils de la recherche sur les membres de l'échantillon afin d'évaluer l'effet de l'utilisation de l'apprentissage expérientiel pour développer quelques compétences de la lecture active en français et l'engagement cognitif chez les étudiants du cycle secondaire. Tous les résultats de la recherche ont été calculés par le biais du SPSS.

Présentation des résultats de la pré-application des outils de la recherche :

a. Les résultats de la pré- application du test

Afin de déterminer le niveau des étudiants en compétences de la lecture active selon la première question de la recherche, la chercheuse a calculé la moyenne arithmétique, l'écart-type, le test de "F" et celui de "T" pour deux échantillons indépendants pour l'ensemble de ces compétences. Le tableau suivant met l'accent sur les résultats de la pré- application du test pour les deux groupes de l'étude.

Tableau (2)

Résultats du groupe témoin et du groupe expérimental à la pré-application du test des compétences de la lecture active (N = 30).

Groupe Expérimental N = 30		Groupe Témoin N = 30		Test de Levene pour l'égalité des écarts		t-test			S Ou N.S
M	E.T	M	E.T	F	p	T	D.L	p	N.S
41.13	5.218	40.77	4.621	0.561	0.457	0.288	58	0.774	

D'après le tableau ci-dessus, on remarque la faiblesse des deux groupes en ce qui concerne les compétences de la lecture active prédéterminées. Ceci semble évident via la moyenne arithmétique des deux groupes, pour le total de ces compétences. De plus, la valeur du niveau de signification de

"F" est supérieure à 0.05 pour l'ensemble de ces compétences chez les deux groupes de l'étude. Il s'agit donc d'une homogénéité entre les variances des deux groupes, considérée comme l'une des conditions indispensables à l'usage du test de T. Selon la valeur du niveau de signification du test de "T", on observe qu'elle est supérieure à 0.05. Nous pouvons donc constater que la différence entre les moyennes des notes du groupe expérimental et du groupe témoin n'est pas statistiquement significative en ce qui concerne les différentes compétences de la lecture active.

b. Résultats de la pré- application de l'échelle

En vue de préciser le niveau des étudiants en ce qui concerne l'engagement cognitif selon la deuxième question de la recherche, la chercheuse a codifié les réponses en conséquence : totalement en désaccord = 1, désaccord = 2, neutre = 3, d'accord = 4, très d'accord = 5. Selon ces partitions, les notes de la moyenne pondérée : 1 à 1.79 signale un engagement cognitif très faible, de 1.80 à 2.59 un engagement cognitif faible, de 2.60 à 3.39 un engagement cognitif moyen, de 3.40 à 4.19 un engagement cognitif fort et de 4.20 à 5 un engagement cognitif très fort. Le tableau suivant met en évidence les résultats des étudiants sur l'échelle :

Tableau (3)

Résultats du groupe témoin et du groupe expérimental à la pré-application de l'échelle de l'engagement cognitif (N = 30).

Dimensions	Groupe Expérimental N = 30		Groupe Témoin N = 30		Test de Levene pour l'égalité des écarts		t-test		
	M	E.T	M	E.T	F	p	T	D.L	p
Stratégies cognitives en profondeur	1.4889	0.22647	1.4022	.21690	0.710	0.403	1.514	58	.136
Stratégies cognitives de surface	1.5208	0.27725	1.4792	.27481	0.120	0.730	.585	58	.561
Autorégulation	1.6000	0.32084	1.5545	.31794	0.083	0.774	.551	58	.584
Persévérance et effort	1.6056	0.41749	1.5194	.40748	0.391	0.534	.808	58	.422
Engagement situationnel	1.5704	0.33744	1.5111	.29700	3.808	0.056	.722	58	.473
Total	7.7843	1.57064	7.4660	1.47712	1.047	.310	.809	58	.422

À la lueur de ce tableau, on constate que la majorité des étudiants des deux groupes de l'étude ont un engagement cognitif très faible. En outre, on remarque que la valeur du niveau de signification de "F" est supérieure à 0.05, ce qui indique une homogénéité entre les variances des deux groupes. Quant à la valeur du niveau de signification du test de "T", on observe qu'elle est supérieure à 0.05. Ainsi, la différence entre les moyennes des notes du groupe expérimental et du groupe témoin n'est pas statistiquement significative en ce qui concerne l'engagement cognitif.

Cela prouve que l'enseignement traditionnelle n'a pas un effet significatif au développement de la compétence de la lecture active et l'engagement cognitif. On peut déduire que les étudiants au cycle secondaire ont un grand besoin de s'exercer les nouvelles techniques en didactique du FLE pour améliorer leurs compétences linguistiques.

Présentation et interprétation des résultats de la post-application des outils de la recherche :

a. Résultats de la post application du test

Dans le but de répondre à la troisième question de la recherche, la chercheuse a testé les deux premières hypothèses de la recherche.

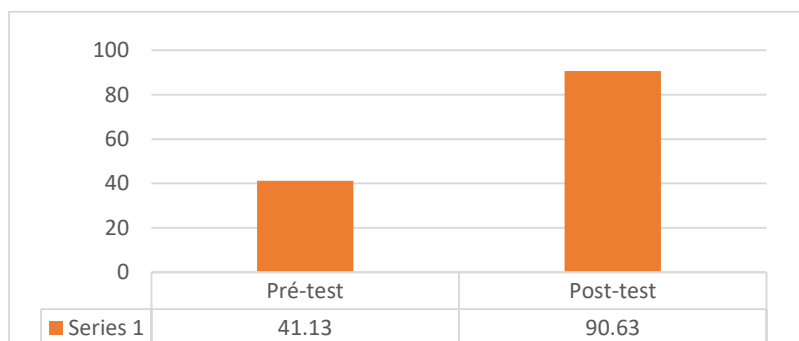
La 1^{ère} hypothèse : « Il y a une différence statistiquement significative au seuil de 0.05 entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental à la pré-post application du test portant sur quelques compétences de la lecture active en faveur de la post application. »

Pour vérifier cette hypothèse, la chercheuse a calculé la moyenne arithmétique, l'écart-type et les valeurs de "T" et de " η^2 " pour les compétences de la lecture active chez le groupe expérimental au cours de la pré-post application du test. Le tableau et la graphie ci-dessous mettent en relief ces résultats.

Tableau (4)

Résultats du groupe expérimental à la pré-post application du test des compétences de la lecture active (N = 30).

Pré-application		Post-application		T-test			Taille de l'effet η^2
M	E.T	M	E.T	T	D.L	p	
41.13	5.218	90.63	5.308	38.087	29	0.000	0.451



Graphie n° (1) : Moyennes des notes du groupe expérimental à la pré-post application du test en ce qui concerne les compétences de la lecture active

D'après le tableau et la graphie ci-dessus, on constate une grande différence entre les moyennes des notes du groupe expérimental au cours de la pré-post application du test en faveur de ce dernier. Quant à la valeur du niveau de signification de "T", elle est inférieure à 0.05. Ce qui désigne une différence statistiquement significative, à un degré de liberté de 29 et au seuil de 0.05, entre les moyennes des notes du

groupe expérimental à la pré–post application du test en faveur du post application, ce qui confirme cette hypothèse. Aussi, les valeurs de la taille de l'effet " η^2 " assurent le grand impact qu'a exercé l'apprentissage expérientiel sur le développement de l'ensemble des compétences de la lecture active chez les étudiants du groupe expérimental. Cela prouve que l'apprentissage expérientiel a une grande importance dans la didactique du FLE.

Selon les réponses des étudiants du groupe expérimental, on a observé que les compétences les plus développées d'une manière remarquable étaient les compétences de micro-processus, de processus d'intégration et de macro-processus. Cela était évident dans les performances de ces étudiants à la post application du test car ils comprennent la cohérence entre les phrases d'une manière correcte. Les étudiants ont progressé ainsi dans la reconnaissance des idées principales, le résumé, et l'utilisation de la structure du texte. La chercheuse tentait à aider l'étudiant à aller plus loin mais n'est pas indispensable à la compréhension.

D'autre part, les compétences inférieures de la lecture active chez les étudiants de la recherche étaient les compétences de processus d'élaboration et de processus métacognitifs. Les étudiants trouvaient ainsi quelques difficultés

à dépasser le texte, aller plus loin que les attentes de l'auteur (prédictions, liens avec les connaissances et le raisonnement). Cela avait un effet négatif pour gérer leur compréhension et réparer la perte de compréhension.

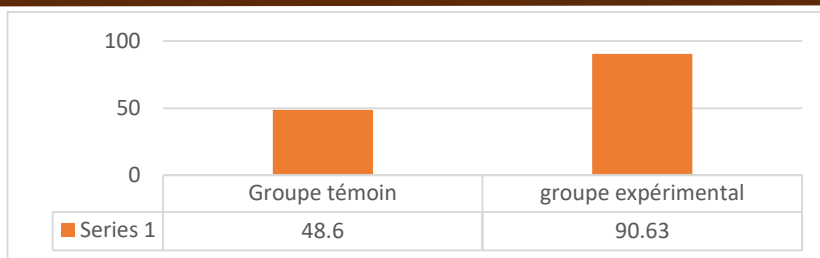
La 2^{ème} hypothèse : « Il y a une différence statistiquement significative au seuil de 0.05 entre les moyennes des notes des deux groupes : expérimental et témoin à la post application du test portant sur quelques compétences de la lecture active en faveur du groupe expérimental. »

Pour tester cette hypothèse, la chercheuse a calculé la moyenne arithmétique, l'écart-type, les valeurs du test de "T" pour deux échantillons indépendants et la taille de l'effet (Eta Carré) " η^2 " pour les compétences de la lecture active chez les deux groupes de l'étude. Le tableau et la graphie ci-dessous mettent en relief ces résultats.

Tableau (5)

Résultats du groupe témoin et du groupe expérimental à la post application du test des compétences de la lecture active (N = 30)

Groupe Expérimental N = 30		Groupe Témoin N = 30		T-test			Taille de l'effet η^2
M	E.T	M	E.T	T	D.L	p	
90.63	5.308	48.60	6.021	29.64 6	29	0.00 0	0.370



Graphie n° (2) : Moyennes des notes de l'échantillon à la post application du test en ce qui concerne les compétences de la lecture active

Le tableau ci-dessus montre qu'il existe une différence entre les moyennes des notes du groupe expérimental et du groupe témoin sur les compétences de la lecture active que renferme la post application du test. Cette différence est en faveur du groupe expérimental. Ainsi, la valeur de T calculée est plus significative à un degré de liberté 29 et au seuil de 0.05, entre les moyennes des notes des deux groupes à la post application du test portant sur les compétences de la lecture active en faveur du groupe expérimental.

D'autre part, la taille de l'effet " η^2 " calculée pour les compétences de la lecture active est grande (0.370), ce qui révèle le grand impact qu'a exercé l'apprentissage expérimental sur le développement de ces compétences. Donc, la première hypothèse est admise.

D'après ce résultat, on peut constater que les étudiants de la deuxième année secondaire ont un grand besoin

de l'apprentissage expérientiel pour améliorer leur compétence de la lecture active. Ce résultat s'adapte avec les résultats de certaines études antérieures comme l'étude de Balleux, A. (2000), de Pruneau, D. et Lapointe, C. (2002), de Toutain, O. (2010), de Carl G.A. Jacob (2012), de Stoloff, Spallanzani et Brunelle (2016), de Kaakour, N. (2017), de Salam, B. (2019), et de Lotfi, B. (2020).

La graphie précédente présente la distribution des moyennes des notes de l'échantillon à la post application du test en ce qui concerne les compétences de la lecture active en faveur du groupe expérimental. D'après cette graphie, les résultats obtenus de la post application du test prouvent que les étudiants de l'échantillon au groupe expérimental maîtrisent mieux la compétence de la lecture active à cause de l'apprentissage expérientiel.

a. Résultats de la post application de l'échelle

Afin de répondre à la quatrième question de la recherche, la chercheuse a testé les deux dernières hypothèses de la recherche.

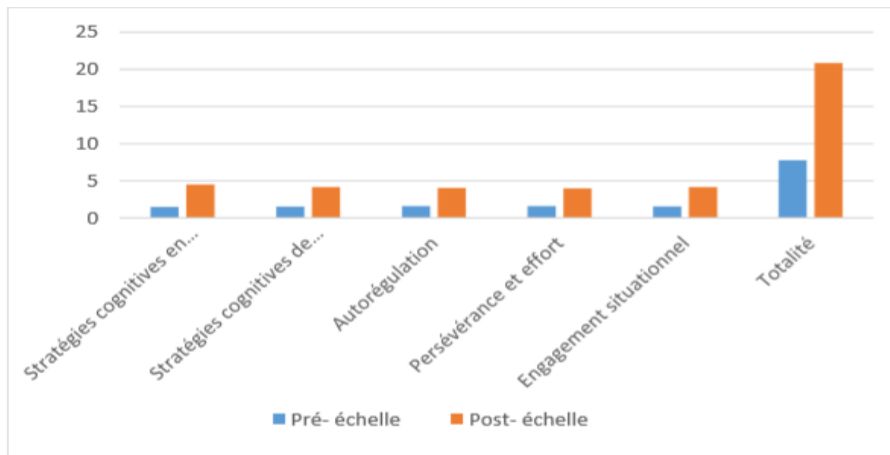
La 3^{ème} hypothèse : « Il y a une différence statistiquement significative au seuil de 0.05 entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental à la pré-post application de

l'échelle de l'engagement cognitif en faveur de la post application. »

Tableau (6)

Résultats du groupe expérimental à la pré-post application de l'échelle de l'engagement cognitif (N = 30)

Dimensions	Pré-application N = 30		Post-application N = 30		t-test			Taille de l'effet η ²
	M	E.T	M	E.T	T	D.L	p	
Stratégies cognitives en profondeur	1.48 89	0.22 647	4.49 78	.212 80	- 53.0 32	58	.00 0	.571
Stratégies cognitives de surface	1.52 08	0.27 725	4.17 08	.164 08	- 45.0 54	58	.00 0	.588
Autorégulation	1.60 00	0.32 084	4.04 55	.091 69	- 40.1 41	58	.00 0	.586



Graphie n° (3) : Moyennes des notes du groupe expérimental à la pré-post application de l'échelle de l'engagement cognitif

Selon le tableau et la graphie précédents, la chercheuse dénote une grande différence entre les moyennes des notes du groupe expérimental au cours de la pré–post application de l'échelle en faveur de ce dernier. En ce qui concerne les valeurs du niveau de signification de "T", elles sont inférieures à 0.05. Il s'agit donc d'une différence statiquement significative à un degré de liberté de 58 et au seuil de 0.05, entre les moyennes des notes du groupe expérimental sur la pré–post application de l'échelle en faveur de la post– application, ce qui confirme cette hypothèse.

De même, les valeurs de la taille de l'effet " η^2 " révèlent le grand impact de l'apprentissage expérientiel sur le développement de l'engagement cognitif chez les étudiants du groupe expérimental. Cela apparaît au degré d'investissement intellectuel comme l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives par l'étudiant en cours d'apprentissage. C'est–à–dire la responsabilité de l'étudiant dans la réussite de ses études, l'ampleur de son investissement personnel et ses efforts consacrés à son travail d'étudiant.

La 4^{ème} hypothèse : « Il y a une différence statistiquement significative au seuil de 0.05 entre les moyennes des notes des deux groupes : expérimental et témoin à la post application de

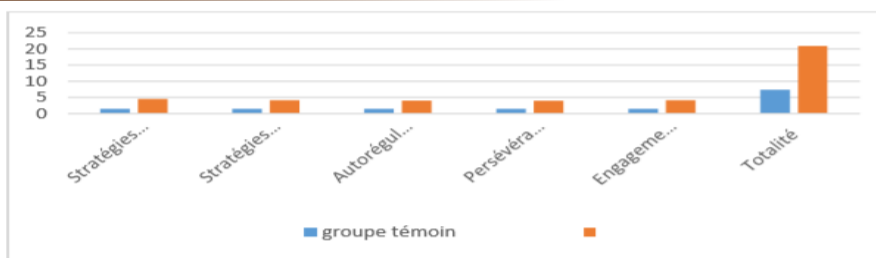
l'échelle de l'engagement cognitif en faveur du groupe expérimental. »

Pour tester cette hypothèse, la chercheuse a calculé la moyenne arithmétique, l'écart-type, les valeurs du test de "T" pour deux échantillons indépendants et la taille de l'effet (Eta Carré) " η^2 " pour les stratégies cognitives en profondeur, les stratégies cognitives de surface, l'autorégulation, la persévérance et effort, l'engagement situationnel et l'engagement cognitif en général chez les deux groupes de l'étude. Le tableau et la graphie ci-dessous mettent en relief ces résultats.

Tableau (7)

Résultats du groupe témoin et du groupe expérimental à la post application de l'échelle de l'engagement cognitif (N = 30)

Dimensions	Groupe Expérimental N = 30		Groupe Témoin N = 30		t-test			Taille de l'effet η^2
	M	E.T	M	E.T	T	D.L	p	
Stratégies cognitives en profondeur	4.497 8	.2128 0	1.442 2	.22385	54.18 7	58	.000	.272
Stratégies cognitives de surface	4.170 8	.1640 8	1.462 5	.26343	47.79 8	58	.000	.136
Autorégulation	4.045 5	.0916 9	1.490 9	.27179	48.78 0	58	.000	.199
Persévérance et effort	3.972 2	.0884 4	1.480 6	.33311	39.59 8	58	.000	.155
Engagement situationnel	4.177 8	.1789 2	1.477 8	.21865	52.34 4	58	.000	.236
Totalité	20.86 27	.28422	7.353 3	1.1363 4	63.17 0	58	.000	.782



Graphie n° (4) : Moyennes des notes du groupe témoin et du groupe expérimental à la post- application de l'échelle de l'engagement cognitif

À la lueur du tableau et de la graphie précédente, on constate la grande différence entre les moyennes des notes du groupe expérimental et du groupe témoin sur l'échelle de l'engagement cognitif en général, ainsi que sur ses cinq axes. Cette différence est en faveur du groupe expérimental. Aussi, les cinq valeurs du niveau de signification de "T" sont inférieures à 0.05, ce qui dénote qu'il s'agit d'une différence statistique, à un degré de liberté 58 et au seuil de 0.05, entre les moyennes des notes des deux groupes à la post- application de l'échelle de l'engagement cognitif en faveur du groupe expérimental. Donc, on admet cette hypothèse.

De même, les valeurs de la taille de l'effet " η^2 " illustrent le grand impact de l'apprentissage expérientiel sur le développement de l'engagement cognitif chez les étudiants du groupe expérimental. Par conséquent, on réalise qu'il y a du progrès remarquable chez les étudiants de l'échantillon au

groupe expérimental. Ces résultats de la recherche s'accordent aux plusieurs recherches depuis quelques décennies.

De fait, plusieurs recherches établissent des liens solides entre l'engagement et la réussite académique (Appleton et coll., 2008 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2008 ; Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie et Gonyea, 2008 ; Sinatra et coll., 2015 ; Svanum et Bigatti, 2009 ; Leduc, Kozanitis et Lepage 2018). Pour cela, l'engagement des étudiants est très important pour améliorer la réussite et pour assurer la qualité de processus d'apprentissage.

D'autre part, il faut bien observer que la taille de l'effet " η^2 " pour les stratégies cognitives en profondeur et pour l'engagement situationnel est plus élevée que celle d'autre axes. Ceci prouve que le degré d'intérêt des étudiants pour leurs cours était très haut à raison de leurs décisions de s'engager, ils passaient aussi à étudier un grand nombre d'heures et avaient bonnes habitudes d'études. Cela apparait à partir de leur intensité de cet engagement et leur persistance dans la tâche. Ces résultats s'accordent à l'étude de Coates et coll. (2008)

Alors, il existe un impact positif de l'apprentissage expérientiel sur le développement de l'engagement cognitif chez les étudiants du groupe expérimental, celui-ci renvoie à de

nombreux éléments tels que l'importance d'utilisation des stratégies d'apprentissages, ses habiletés d'autorégulation cognitive, le temps et les efforts qu'il consacre à ses apprentissages et la situation qui précise le contexte dans lequel il est placé pour apprendre.

Discussion des résultats

D'après les résultats précédents de la recherche, la chercheuse constate que l'apprentissage expérientiel a exercé un impact positif considérable tant sur le développement des différentes compétences de la lecture active que sur l'engagement cognitif chez les étudiants du groupe expérimental. Cela apparaît clairement à travers la comparaison de leurs notes non seulement au cours de la pré-application du test et de l'échelle, mais aussi à celles du groupe témoin lors de la post-application des outils de la recherche.

Ces résultats sont en accord avec la définition de Keeton et Tate (1978) de l'apprentissage expérientiel. Ils le définissent comme l'apprentissage au cours duquel l'apprenant est directement en contact avec la réalité qu'il étudie. Cela entraîne non seulement une observation du phénomène qu'il étudie, mais aussi une action sur lui autant qu'une vérification des dynamiques de cette réalité. Ce que disait déjà par ailleurs

Piaget (1970) pour qui connaître ne consiste pas à copier le réel, mais à agir sur lui et à le transformer.

Pendant l'analyse des résultats de la recherche, on peut remarquer que le niveau des étudiants du groupe expérimental a avancé en ce qui concerne les compétences de la lecture active. Ces étudiants peuvent saisir les informations contenues dans une phrase en comprenant les indices explicites qui marquent une relation entre les mots et entre les phrases. Ils infèrent les relations implicites entre les mots, les phrases et les idées. De plus, ils se centrent sur la compréhension du texte dans son entier (cohérence du texte, résumé, reconnaissance du schéma du texte). En conséquence, Ils étaient plus susceptibles à se réajuster pour remédier au problème pendant la lecture d'un texte.

On peut déduire que le niveau des étudiants a amélioré parce qu'ils ont utilisé d'une manière adéquate les stratégies d'apprentissage cognitives qui correspond à une démarche consciente afin d'aborder une lecture active ou pour résoudre un problème de compréhension. Ces stratégies sont comme les stratégies d'appréhension appliquées avant la lecture active (ce qu'on doit faire pour se préparer à lire), les stratégies de reconnaissance de mots appliquées pendant la lecture active (ce qu'on doit faire en cours de lecture), et les stratégies de

régulation appliquées pendant ou après la lecture active (ce qu'on doit faire pour comprendre le texte).

D'autre part, la chercheuse a s'intéressé en particulière à l'engagement cognitif pendant les activités d'enseignement du programme proposé car il façonne directement l'expérience scolaire de l'étudiant. C'est-à-dire l'expérience significative exige nécessairement un engagement cognitif de l'étudiant.

Selon Sinatra et coll. (2015), l'engagement cognitif est un élément clé dans le processus d'apprentissage, en ce sens que les étudiants doivent être engagés cognitivement pour apprendre. Ainsi, le climat du processus d'apprentissage doit se caractériser par une ambiance calme et amusante loin du stress, de l'anxiété, et de la frustration en vue de garantir l'engagement cognitif de tous les étudiants lors de la lecture active et de la réponse des questions vis-à-vis de leurs collègues.

D'après les résultats du tableau n° 7, on peut dire que le niveau des étudiants du groupe expérimental était plus haut en ce qui concerne les stratégies cognitives en profondeur. La moyenne arithmétique atteint (4.4978). Ces étudiants utilisaient différents types de stratégies afin d'apprendre en profondeur. Ils intègrent les nouvelles informations à leurs connaissances antérieures pour arriver à une représentation mentale cohérente

du contenu. Cela s'accorde à l'étude de Greene (2015), qui définissait les stratégies d'apprentissage en profondeur comme l'utilisation destinée des connaissances antérieures pendant la construction d'un nouveau réseau de connaissances plus complexes.

Au contraire, on trouvait que le niveau des étudiants au groupe témoin se caractérisait par la faiblesse en ce qui concerne les stratégies cognitives en profondeur. La moyenne arithmétique atteint (1.4422). Ces étudiants utilisaient beaucoup la mémorisation ou la répétition. Cela montre qu'ils suivent la méthode traditionnelle de la compréhension significative des contenus à apprendre. Selon Baeten et collab (2010), cette apprentissage en surface est liée avec des buts de performance à court terme qui ont pour but de satisfaire aux exigences plutôt qu'à s'approprier la matière.

Selon les résultats du tableau n° 6, le niveau de l'autorégulation chez les étudiants à la post- application de l'échelle a considérablement progressé par rapport à la pré- application de l'échelle. La moyenne arithmétique atteint (4.0455) à la post- application de l'échelle. La chercheuse a observé que ces étudiants se fixent des objectifs d'apprentissage clairs, s'autorégulent et utilisent des stratégies métacognitives pertinentes. Pour cela, ils peuvent mobiliser les

multiples méthodes en adaptant systématiquement leurs efforts aux résultats qu'ils obtiennent afin d'étudier efficacement et pour atteindre leurs objectifs respectifs.

Ce développement revient réellement à la participation active de l'étudiant à son processus d'apprentissage. Lorsque l'étudiant termine une tâche, il vérifie s'il y a des erreurs et révisé le tout en présentant des commentaires durant l'apprentissage. La chercheuse a observé ainsi que la rétroaction a un effet plutôt substantiel sur son développement et son engagement car cela encourage l'étudiant à déployer des efforts constants pour sa réussite tout au long de ses études. Zimmerman et Labuhn (2012) assuraient que les habiletés d'autorégulation se développent, entre autres, par les processus de rétroaction instaurés dans les méthodes pédagogiques que privilégie un professeur.

Pour la persévérance et l'effort déployé chez les étudiants du groupe expérimental à la post-application de l'échelle, la chercheuse avait remarqué une amélioration significative du niveau de deux composantes. Selon Bourdon et collab. (2007), Frederick et McColskey (2012), et Viau (2009), la persévérance est une conséquence du soutien de l'entourage de l'étudiant, des conditions de l'environnement dans lequel il évolue et des efforts qu'il déploie pour réussir.

En outre, l'effort représente la volonté des étudiants. Alors, si l'étudiant éprouve des contraintes avec un devoir, il cherche de l'aide et persévère jusqu'à l'atteinte de ses buts. Lorsque l'étudiant est engagé sur le plan cognitif au contexte favorable dans une tâche, il devient plus susceptible de continuer le travail entrepris dans le cours pour encore un moment et d'investir ses efforts nécessaires pour apprendre la matière et pour réussir.

Quant à l'engagement situationnel, on trouve que la situation précise le contexte dans lequel il se trouve pour apprendre. Il s'agit de l'engagement au moment où il se produit, et non pas seulement après la tâche. Il existe trois facettes interdépendantes : la reconnaissance de ses efforts et de sa persévérance alors qu'il exécute la tâche, la perception de son engagement durant la tâche et la façon dont il se sent absorbé par la tâche (Rotgans et Schmidt, 2011).

En somme, il y a des relations significatives entre les cinq dimensions de l'engagement cognitif. Cela apparaît aux liens positifs entre les stratégies d'apprentissages en profondeur que met en œuvre un étudiant, ses habiletés d'autorégulation, le temps ainsi que les efforts qu'il déploie et la dimension situationnelle de l'engagement. L'enseignant profite de cette

interrelation entre ces cinq éléments considérés afin de favoriser l'engagement cognitif chez les étudiants.

Conclusion

Les résultats de notre recherche viennent appuyer la valeur de cette notion en tant que conditions essentielles à l'apprentissage expérientiel. Lors de l'application du programme, il est vraisemblable que l'effet positif considérable qu'a exercé l'apprentissage expérientiel sur le développement des différentes compétences de la lecture active des étudiants du groupe expérimental est dû à maints éléments. La chercheuse adoptait ainsi les caractéristiques importantes de l'apprentissage expérientiel, selon Boud et Pascoe (1978), comme suit :

- La participation individuelle de chaque étudiant à son propre apprentissage ;
- Les liens entre l'activité d'apprentissage et le monde extérieur (en salle de classe et en institution d'enseignement) ;
- Le contrôle par l'apprenant de l'expérience d'apprentissage dans laquelle il s'engage dès lors qu'il peut y intégrer ses propres modes de fonctionnement et qu'il peut expérimenter les résultats de ses propres décisions.

De surcroît, ce développement significatif du niveau des étudiants est dû au processus de transformation entre réflexion

et expérimentation : l'expérience concrète amène l'étudiant à l'observation et à la réflexion qui l'entraîne alors à l'élaboration de concepts abstraits avant de retourner pour vérifier dans l'expérience le bien-fondé de ces principes. Ainsi, cette vérification naît de nouvelles questions et hypothèses pour entraîner un nouveau processus.

Ce qui traduit l'importance d'une démarche éducative basée sur l'expérience et la réflexion. L'apprentissage expérientiel semble susciter chez les étudiants un apprentissage réel et significatif grâce à la prise de conscience profonde qui se généralise à d'autres situations d'apprentissage. Ainsi, cela démontre l'importance d'améliorer les capacités mentales chez les étudiants et de concentrer leur attention sur l'intégration et l'interaction aux activités présentées afin de développer chaque composante de la lecture active (Micro-processus – Processus d'intégration – Macro-processus – Processus d'élaboration – Processus métacognitif).

En réalité, on s'accorde avec l'étude de Dinsmore et Alexander (2012), ces auteurs montraient que l'engagement cognitif est corrélé à un désir de maîtrise de la part de l'étudiant tandis qu'un faible engagement cognitif est corrélé à un apprentissage en surface issu d'un désir de performer. Par conséquent, le professeur doit susciter l'enthousiasme et la

motivation des étudiants et les a incités à améliorer. Ainsi, la chercheuse a tenté de dominer l'esprit compétitif entre les différents groupes représentant le groupe expérimental.

En résumé, il semble évident selon les résultats de cette recherche et les études antérieures que les étudiants qui estiment être engagés sur le plan cognitif pour un cours sont ainsi plus susceptibles d'y investir les efforts nécessaires pour apprendre la matière et pour réussir. Par conséquent, les enseignants doivent stimuler l'engagement cognitif chez les étudiants et favoriser des apprentissages en profondeur. Ils doivent aussi insister sur l'encouragement, la rétroaction et le renforcement pour motiver les étudiants en mettant l'accent sur les points forts des étudiants. Tout en les rappelant de leur réussite dans de nombreuses tâches.

À la lumière des résultats obtenus de cette recherche, la chercheuse pourrait formuler quelques recommandations. Elle attire l'attention des professeurs en didactique du FLE sur l'importance de l'étude de l'apprentissage expérientiel, de la lecture active et de l'engagement cognitive. Elle recommande d'élaborer les programmes didactiques afin d'entraîner les enseignants de la langue française sur les procédures de l'apprentissage expérientiel et de préparer un guide pédagogique basé sur les différentes techniques pour bien

utiliser les stratégies d'apprentissage durant le processus d'apprentissage comme l'enseignement explicité, l'enseignement stratégique, l'enseignement réciproque, etc.

En fin, la chercheuse recommande de faire preuve d'innovation pour développer des méthodes d'engager cognitivement les étudiants dans l'apprentissage et d'élaborer divers outils pour mesurer les différentes dimensions de l'engagement académique chez les apprenants dans tous les cycles éducatifs. De plus, la chercheuse propose d'autres sujets de travail en langue française à partir des résultats obtenus par cette recherche. Ces suggestions sont comme suit:

- Étudier l'effet de l'apprentissage expérientiel sur le développement des autres compétences langagières chez les étudiants de cycles primaire et préparatoire aussi bien que les futurs enseignants de FLE.
- Identifier les difficultés et les problèmes qui affrontent les étudiants pendant la compréhension orale des différents textes et préciser les nouvelles méthodes pour y remédier.
- Examiner l'effet qu'exerce l'engagement cognitif sur le développement des compétences de production écrite chez les étudiants ayant des troubles d'apprentissage.

- Effectuer d'autres études basées sur l'utilisation des nouvelles méthodes pour développer la lecture active dans tous les cycles éducatifs.

Références

- Abdel Razek A. (1998). Analyse du processus cognitif de lecture chez de futurs enseignants. *Education Contemporaine* – Egypte.VOL.15. N°50
- Aish, A (2008). Efficacité de l'utilisation des stratégies métacognitives pour développer des compétences de la compréhension lectorale en français chez les étudiants du cycle secondaire. *Thèse de Magistère*. Faculté de pédagogie. Université de Ménoufy.
- Alexander, P., Graham, S., & Harris, K. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129–154.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44,427–445.
- Archambault, J. & Chouinard, R. (2004). Vers une gestion éducative de la classe (2^{ee} éd.). Boucherville, Québec: *Gaëtan Morin*.
- Azevedo, R. (2015). Defining and Measuring Engagement and Learning in Science: Conceptual, Theoretical, Methodological, and Analytical. Issues, *Educational Psychologist*, 50:1, 84–94.
- Baeten, M. et collab. (2010). Using Student-centred Learning Environments to Stimulate Deep Approaches to Learning: Factors

- Encouraging or Discouraging their Effectiveness. *Educational Research Review*, vol. 5, no 3, 2010, p. 243–260.
- Barton, T. (2019). Experiential Learning in and out of Classrooms. (Consulté le 10 Mai 2020).
 - <https://servelearn.co/blog/experiential-learning-in-and-out-of-classrooms/>
 - Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, no 2, p. 263–285.
 - Bernet, E. (2010). Engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du primaire dans un contexte pédagogique d'intégration des TIC. **Thèse de doctorat**. Département de psychopédagogie et d'andragogie. Faculté des Sciences de l'éducation.
 - Bernet, E., Karsenti, T., Roy, N. (2014). Mesure de l'engagement scolaire. Engagement scolaire en milieux défavorisés : traduction et validation exploratoire d'une échelle de mesure. *Educational Journal of the University of Patras*. UNESCO Chair, 1(1), p. 20–33, ISSN: 2241–9152
 - Bisson, C., Luckner, J. (1996) . Fun in learning: The pedagogical role of fun in adventure education. In *The Journal of Experiential Education*, Vol. 19 (2), pp. 108–112.
 - Bottini, T. (2010). Instrumenter la lecture critique multimédia. **Thèse de doctorat**. Université de Technologie de Compiègne.
 - Boucher, C. (2012). Exploration du phénomène du non-engagement en lecture auprès d'élèves de la 6^e année du primaire. **Mémoire de la maîtrise** en éducation. Université du Québec à Montréal.

- Boud, D. et Pascoe, J. (1978). Experience learning. Development in Australian post-secondary education. Sydney : *Australian Consortium of Experience Learning*.
- Bourdon, S. et collab. (2001). *Famille, réseaux et persévérance au collégial, phase 1*. Rapport de recherche de l'Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage. Sherbrooke. Université de Sherbrooke.
- Brault-Labbé, A. et Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioral Science*. Vol. 42, No. 2, 80–92. Canadian Psychological Association.
- Carl G.A. Jacob (2012). Recours à l'apprentissage expérientiel dans la transformation de la pratique médicale de six professionnels dans le contexte de la pandémie du vih-sida. *Thèse de doctorat*. Université du Québec à Montréal
- Cicurel, F. (1991). *Lectures Interactives*. Paris : Hachette FLE.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008). Au collégial –l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège. La ministre de l'éducation, du loisir et du sport. Québec (Consulté le 5 Janvier 2021).
- <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications/index.html?lstPublication>
- Cabot, I. et A. Dagenais. (2016). Motivation scolaire. Bulletin de la documentation collégiale, Montréal, *Centre de documentation collégiale*, vol. 17.

- Case, J. (2007). Alienation and engagement: Exploring students' experiences of studying engineering. *Teaching in Higher Education*, 12, 119–133.
- Christenson, S., A. L. Reschly et C. Wylie. (2016). Handbook of Research on Student Engagement. *Social and Behavioral Sciences*, vol. 7, no 2, 2012, p. 325–346.
- Coates, H., Hillman, K., Jackson, D., Tan, L., Daws, A., Rainsford, D. et Murphy, M. (2008). Attracting, engaging and retaining: New conversations about learning. Australasian Student Engagement Report (AUSSE). Camberwell, Australie : ACER.
- Corno, Lyn et Ellen B. Mandinach (1983). «The Role of Cognitive Engagement in Classroom, Learning and Motivation». *Education Psychologist*, vol. 18, no. 2, p. 88–108.
- Courtillon, J. (2003). **Élaborer un cours de FLE**. Paris : Hachette.
- Croce, N. (2021). Lecture active : la méthode pour tirer tous les bénéfices de vos lectures (Consulté le 1 septembre 2020).
- <https://nicolascroce.com/lecture-active/>
- Chouinard, R., Bouffard, T., Bowen, F., Janosz, M., Vezeau, C., Bergeron, J., Bouthillier, C. & Roy, N. (2007). Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants. Montréal : FQRC et MELS.
- Dionne, B. (2013). Pour réussir, 6e édition – Guide méthodologique pour les études et la recherche. *Chenelière Éducation*. Chapitre 4, p. 52 à 57

- Conrad, D., Hedin, D. (1995). National assessment of experiential education: Summary and implications. In *Experiential Learning in Schools and Higher Education*, R.J. Kraft et J. Kielsmeier (Eds.), Boulder, (Colorado): *Kendall/Hunt*, pp. 382–403.
- Côté, R. (1998). Apprendre – Formation expérientielle stratégique, Québec, *Presses de l'Université du Québec*.
- Dernova, M. (2015). Experiential learning theory as one of the foundations of adult learning practice worldwide. *Comparative Professional Pedagogy*, 5(2), 52 – 57.
- Desbiens, J.-F., Kozanitis, A., Lanoue, S., Fadel, F., Nehme, M., Eid, C ... Nseir, G. (2012). Analyse des facteurs d'influence de la participation verbale d'étudiants universitaires libanais. Communication présentée au Congrès de l'AIPU : Quelle université pour demain ? *Trois-Rivières, QC*.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. London : Collier-MacMillan.
- Druism, G., Owens, T., Owens, S. (1995). Experiential education: A search for common roots. In *Experiential Learning in Schools and Higher Education*, R.J. Kraft et J. Kielsmeier (Eds.), Boulder, (Colorado) : Kendall/Hunt, pp. 17–25.
- Eid, T. (2019). Développer l'écriture de compte rendu critique et la motivation envers la lecture chez les étudiants de la troisième année du département de français à la faculté de pédagogie en employant des textes de la presse française en ligne. *Journal de recherche en éducation et psychologie* .Vo.34. N°2. Deuxième partie. Faculté de pédagogie. Université de Minia.

- Elgedy, E. (2020). Programme basé sur l'enseignement différencié pour développer quelques compétences de la communication écrite et les croyances Epistémologiques auprès des Etudiants de la section de français à la Faculté de Pédagogie. **Thèse de Doctorat**. Faculté de Pédagogie. Université de Kafr El-sheikh
- El-safy, M (2005). Emploi d'enseignement réciproque en vue de développer des compétences de la compréhension en lecture nécessaire aux étudiants de la faculté de pédagogie. **Thèse de Magistère**. Faculté de pédagogie. Université de Ménoufy.
- Fredricks, J. A. et W. Mccolskey. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments », dans Christenson, s., a. Reschly et k. Wylie (dir.). *The Handbook of Research on Student Engagement*, New York, Springer, p. 763-741.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M. & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *Elementary School Journal*, 95(5), 421-434.
- Gaillard, B. (2000). *Dictionnaire Hachette*. Ed Hachette. Paris.1752. P.

- Garin, P. (2021). Modèle de Kolb ou l'apprentissage par l'expérience (Consulté le 8 Mai 2020).
- https://phgarin.files.wordpress.com/2012/02/le_cycle_de_Kolb.jpg
- Gebers Freitas, E. (2008). Environnement numérique de lecture : instrumentation de l'activité de lecture savante sur support numérique. *Thèse de doctorat*. Université de Technologie de Compiègne.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. (2e édition). Boucherville, Québec : Gaétan Morin Éditeur.
- Glanville, J. L., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement. Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 1019–1041.
- Golder, C. et Gaonac'h, D. (1998). *Lire et comprendre*. Psychologie de la lecture. Paris : Hachette.
- Greene, B. A. (2015). Measuring Cognitive Engagement with Self-Report Scales: Reflections from Over 20 Years of Research. *Educational Psychologists*. vol. 50, no 1, p. 14–30.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462–482.
- Guimfac, M. (2007). L'enseignement/apprentissage de la lecture au collège. *Thèse de doctorat*. Chaire UNESCO, Université Marien Ngouabi, Brazzaville.
- Helmy, A. (2018). Efficacité d'un programme basé sur l'enseignement différencié sur le développement des compétences de la

compréhension en lecture chez les étudiants de la section de français.

Thèse de Magistère, Faculté de pédagogie, Université d'Al-Azhar.

- Hochon J.C., Jacoboni E. (1994). Lecture active et annotation dynamique assistées par ordinateur. Actes du deuxième colloque africain sur la recherche en informatique. Partie d'ouvrage. Paris : *ORSTOM*, p. 509–526.
- Hutchins, A. (2015). National Survey of Student Engagement: A truer measure of quality. Student–engagement surveys evaluate best educational practices and provide valuable feedback for university administrators. *Macleans* (Consulté le 14 Mai 2020).
- <https://www.macleans.ca/education/unirankings/national-survey-of-student-engagement-a-truer-measure-of-quality/>
- Irwin, M. I. (1967). *An experiment in reading improvement for a class of seventh grade pupils in a Jamaican junior secondary school*. West Indies: University of the West Indies.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7–27.
- Jouquan, I. et P. Bail. (2003). À quoi s'engage-t-on en basculant du paradigme d'enseignement vers le paradigme d'apprentissage ? » Exemple d'une révision curriculaire conduite en résidanat de médecine générale. Texte élaboré à partir d'une conférence prononcée lors du 2e Forum international francophone de pédagogie médicale, Montréal (QC), 3–4 octobre 2002, *Pédagogie Médicale*, vol. 4, p. 163–175. En ligne.
- <Http://www.Pedagogie-medicale.org/43jouquan/.pdf>

- (Consulté le 5 septembre 2020).
- Kaakour, N. (2017). *La professionnalisation des enseignants des écoles privées au Liban par l'apprentissage expérientiel*. Colloque Expérice. Université Paris 13 SPC.
- [Keeton, M. et Tate, P. \(dir.\) \(1978\). Learning by experience – what, why, how. San Francisco \(CA\): Jossey-Bass.](#)
- Kolb, A.Y., & Kolb, D.A. (2009). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. *The SAGE handbook of management learning, education, and development, 42–68*.
- Kolb, D. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: *Prentice-Hall*.
- Kolb, D. et Fry, R. (1975). « *Towards an Applied Theory of Experiential Learning* », in Cooper, C.L. (Ed.), *Theories of Group Processes*, London, John Wiley and Sons, p. 27–56
- Kolb, David A., Richard E. Boyatzis & Charalampos Mainemelis (2000). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. In R.J. Sternberg & L.F. Zhang (Eds.), *Perspectives on cognitive learning & thinking styles* (pp. 228–247). Mahwah, NJ: *Lawrence Erlbaum Associates*.
- Kozanitis, A., Leduc, D. et Lepage, I. (2018). L'engagement cognitif au collégial. Une analyse exploratoire des liens entre ses dimensions. *Pédagogie collégiale*, vol. 31, no 4.
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE. *Change*, 35(2), 24–32.

- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540–563.
- Kunze, D. (2012). La lecture interactive et la compréhension des textes en classe de FLE. en *PLE Pensar Linguas Estrangeiras*, no. 1, Maco – Julho 2012, p. 5
- Larousse. (2009). *Dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté le 1 novembre 2020, tiré de: <http://www.larousse.fr/dictionnaires>.
- Lagache, J. (2000). *la lecture*. Bulletin départemental. Académie de Lille. Inspection académique du Nord.
- Leduc, D .Kozanitis, A. et Lepage, I. (2018). L'engagement cognitif en contexte postsecondaire : traduction, adaptation et validation d'une échelle de mesure. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. Vol. 53 NO 3 Automne. Université du Québec à Montréal.
- Lee, S. A. (2007). Increasing Student Learning: A Comparison of Student's Perceptions of Learning in the Classroom Environment and Their Industry Based Experiential Learning Assignments. *Journal of Teaching in Travel and Tourism*, 7(4), 37–54.
- Legendre R. (2007). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Éditeur Guérin, 3^e édition. Montréal.
- Letarte, A. (1999). *La lecture active et la mémorisation*. Centre d'orientation et de consultation psychologique de l'Université Laval.
- Licette, C. (2015). Le guide de la lecture rapide et efficace. Levallois-Perret : Studyrama. 8^e édition. *Bibliothèque Universitaire Centrale RDC – Sciences Sociales et Humaines (V)*.

- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly : Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119-137.
- Mandeville, L. (2004). Apprendre autrement, Pourquoi et comment. Sainte-Foy, Québec : *Presses de l'Université du Québec*.
- Mandeville, L. (1998). Les clés de l'expérience : un modèle d'apprentissage expérientiel pour la formation et l'intervention en psychologie des relations humaines. Vol. 2 no 2, *Interactions*. Université de Sherbrooke.
- Martinez, J-P. (2003). *Un dyslexique ou un mauvais lecteur : Le grand malentendu*. Montréal, Québec : Les Éditions Nouvelles.
- Meece, J., Blumenfeld, P. C. & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514. -523.
- Mikhaïl, M. (2020). L'enseignement stratégique pour développer quelques compétences de la lecture analytique chez les apprenants du Bac Français dans les écoles internationales d'Égypte. **Thèse de Doctorat**, Faculté de Pédagogie, Université de la Cité Sadat.
- Ministère de l'éducation du Québec (2001). *Le Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2019). *Pédagogie et manuels pour l'apprentissage de la lecture : comment choisir ?* Conseil scientifique de l'éducation nationale, en collaboration avec l'académie de Paris.

- Noureddine, K. (2015). Difficultés et processus de compréhension de l'écrit en FLE. Cas des apprenants de la 2^{ème} année secondaire, lycée choukri Mohamed-Tolga. **Mémoire de Magister**. Faculté des lettres et des langues. Université Mohamed Kheider de Biskra.
- Observatoire national de la lecture (2005). L'apprentissage de la lecture à l'école primaire. *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche.
- O'Hara, K. (1996). Towards a typology of reading goals. Xerox Research Centre Europe, *Cambridge Laboratory*, UK.
- Pirot, L., & De Ketele, J. M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université « Etude exploratoire menée dans deux facultés contrastées ». *Revue des sciences de l'éducation*, 26, pp.367-394.
- Prié, Y. (2011). Vers une phénoménologie des inscriptions numériques. Dynamique de l'activité et des structures informationnelles dans les systèmes d'interprétation. **Mémoire de Doctorat**. Université Claude Bernard-Lyon I.
- Pruneau, D. et Lapointe, C. (2002). Un, deux, trois, nous irons aux bois... L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement. *La pédagogie actualisante Éducation et francophonie*, Volume XXX, No 2. (Consulté le 6 octobre 2020)
- <https://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/09-pruneau.html#r-0>
- Piaget, J. (1970). L'épistémologie génétique. Paris : *Presses universitaires de France*.

- Pintrich, P. R. & De Groot, R. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R. et B. Schrauben (1992). Students' Motivational Beliefs and their Cognitive Engagement in Classroom Academic Tasks. Dans D. H. Schunk and J. Meece (dir.). *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, p. 149-179.
- Ramond, F. (2012). Dire, lire, écrire, compter au quotidien. (Français) Broché. *Canopé – CRDP*.
- Raudys, J. (2018).⁷ Experiential Learning Activities to Engage Students (Consulté le 4 septembre 2020).
- <https://www.prodigygame.com/main-en/blog/experiential-learning-activities#download>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Rege Colet, N. et Lanarès, J. (2013). Comment enseigner à des étudiants adultes ? Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (Ed.). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Tome 1 : Enseigner au supérieur (1^{ère} édition, p. 25- 35). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Reschly, A., Huebner, E., Appleton, J. & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents. *Psychology in the Schools*, 45(5).13.
- Rey-Debove, J. et Rey, A. (2014). *Le Petit Robert*. Dictionnaire.

- Richard B., Prié Y., Calabretto S. (2007). Lecture active de documents audiovisuels : organisation de connaissances personnelles par la structuration d'annotations. *18^{es} Journées Francophones d'Ingénierie des Connaissances*.
- Roberge, A (2020). *L'apprentissage expérientiel : un enseignement concret*, Apprendre par des expériences de vie peut être aussi efficace que des cours théoriques , *That cursus*. (Consulté le 4 septembre 2020).
- <https://cursus.edu/articles/43565/lapprentissage-experientiel>.
- Roza, R. (2019). Suivi de l'engagement des apprenants lors de la construction de cartes mentales à partir de traces d'interaction. **Thèse de doctorat**. Université Claude Bernard Lyon 1.
- Sabri, N. (2009). Efficacité d'un programme proposé à la lueur de l'approche des histoires sur le développement de quelques compétences de la compréhension lectorale en langue française et de valeurs morales chez les élèves de cycle préparatoire. **Thèse de Doctorat**. Faculté de Jeunes Filles, Université d'Ain Chams.
- Salah, M. (2016). Efficacité de la stratégie de l'enseignement réciproque pour le développement des compétences de la compréhension des textes lus et l'attitude envers la langue française chez les étudiants du cycle secondaire d'Al-Azhar. **Thèse de Magistère**. Faculté de pédagogie. Université de Mansourah
- Schilit, B. N., Golovchinsky, G., Price, M. N. (1998). *Beyond paper: supporting active reading with free form digital ink annotations*. *Proceedings of the SIGCHI*. Conference on Human factors in

- computing systems, 1998. ACM Press/Addison-Wesley Publishing Co.. 249–256.
- Sinatra, G. M., B. C. Heddy et D. lombardi (2015). The Challenges of Defining and Measuring Student Engagement in Science. *Educational Psychologists*, vol. 50, no 1, 2015, p. 1–13.
 - Stanovich, K.E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407.
 - Stiegler, B. (1937). Annotation, navigation, édition électroniques : vers une géographie de la connaissance. Le texte et l'ordinateur. <http://arsindustrialis.org/node/1937> (Consulté le 8 septembre 2020).
 - Stoloff, S., Spallanzani, C. & Brunelle, J.-P. (2016). Le cycle de Kolb appliqué à un processus de supervision pédagogique classique : perceptions des supervisés à propos du dispositif d'accompagnement. La pratique réflexive : fondements et expériences diverses. *Approches inductives*, 3(1), 125–156. Université du Québec à Trois-Rivières.
 - Svanum, S., & Bigatti, S. (2009). Academic course engagement during one semester forecasts college success: Engaged students are more likely to earn a degree, do it faster, and do it better. *Journal of College Student Development*, 50(1), 120–132.
 - Taboada, A., Tanks, S.M., Wigfield, A. et Guthrie, J. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 85–106. doi : 10.1007/s11145-008-9133-y.
 - Taylor, B.M., Peterson, D.P., Pearson, P.D. et Rodriguez, M.C. (2002). Looking inside classrooms: Reflecting on the « how » as well

- as the « what » in effective reading instruction. *The Reading Teacher*, 56, 270–279.
- Toutain, O. (2010). Apprentissage expérientiel et métacognition dans l'éducation à l'entrepreneuriat, *Thèse de doctorat*, Université Jean Moulin Lyon 3.
 - Tremblay, M. et Chevrier, J. (1993). L'apprentissage expérientiel : Un modèle éducatif intégrer au processus ergothérapique. *Canadian Journal of Occupational Therapy*. Vol 60, Issue 5.
 - Tremblay, Robert (1989). Savoir-faire. Précis de méthodologie pratique pour le collège et l'université, Montréal : *McGraw-Hill*.
 - Turcotte, C. (2007). Engager l'élève du primaire en lecture. Montréal, Québec : *Chenelière Éducation*.
 - Turmel, N. (2015). L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement. Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. *Bibliothèque et Archives nationales du Québec*.
 - Ullah, H., & Wilson, M. A. (2007). Students' academic success and its association to student involvement with learning and relationships with faculty and peers. *College Student Journal*, 41, 1192–1202.
 - Viau, R. (1999). La motivation dans l'apprentissage du français. Québec : Éditions du *Renouveau Pédagogique Inc.*
 - Viau, R. (2009). La motivation à apprendre en milieu scolaire, Montréal, *ERPI*.
 - Virbel, J. (1994). « Annotation dynamique et lecture expérimentale : vers une nouvelle glose ? ». *Littérature*, 96, 91–105.

- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (éd.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315–327). New York, NY : *Macmillan*.
- Yihia, N. (2015). Efficacité d’emploi des activités langagières basées sur l’approche constructiviste pour développer quelques compétences de la compréhension écrite en français chez les étudiants du cycle secondaire. **Thèse de Magistère**, Faculté de Pédagogie, Université du Fayoum.
- Youssef, A. (2011). Efficacité d’un programme basé sur les stratégies d’apprentissage sur le développement des compétences de la compréhension en lecture et de l’expression écrite créative chez les étudiants de la section de français. **Thèse de Doctorat**. Faculté de Pédagogie. Université d’Al-Azhar.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.
- Apprentissage expérientiel (Consulté le 4 septembre 2020).
- https://wiki.telug.ca/wikimedia/index.php/Apprentissage_exp
- Apprentissage expérimentale (Consulté le 4 septembre 2020).
- https://fr.qaz.wiki/wiki/Experiential_learning
- ADIAJ Formation (2020). Association pour le Développement de l’information Administrative & Juridique. Rue Henri Poincaré. Paris (Consulté le 18 Mai 2020).
- <https://www.adij.org/formation/THE181LECT/Lecture-active.html>
- Bases théoriques de l’Apprentissage Expérientiel (Consulté le 6 Octobre 2020). <http://w2.uco.fr/~cbourles/OPTION/Theorie/Theorie.htm>

- Indiana University (2014). Definition of experiential learning (Consulté le 13 Mai 2020).
- <http://www.registrar.iupui.edu/transcript/tran-experiential.html>.
- Le cycle d'apprentissage de Kolb (Consulté le 5 septembre 2020).
- <http://w2.uco.fr/~cbourles/OPTION/Theorie/Kolb/Kolb.htm>
- La lecture active (Consulté le 18 Mai 2020).
- <https://www.teluq.ca/adm3005/circuit/hlaopt4.htm>
- La lecture active (Consulté le 15 Mai 2020).
- [https://sites.google.com/site/latelierhistoire/le-guide methodologique/la-lecture-active](https://sites.google.com/site/latelierhistoire/le-guide-methodologique/la-lecture-active)
- Qu'est-ce que la lecture active ? (Consulté le 14 Mai 2020).
- <https://www.decitre.fr/lecture/lecture-active>
- L'apprentissage expérientiel (Consulté le 4 septembre 2020).
- <https://www.one-to-team.com/apprentissage-experientiel-team-learning/>
- L'apprentissage expérientiel en milieu communautaire (Consulté le 4 septembre 2020).
- <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/lapprentissage-experientiel-en-milieu-communautaire>
- La lecture active ou le moyen de lire un livre avec efficacité (Consulté le 4 septembre 2020).
- <https://www.smeno.com/blog/article/lecture-active.html>
- L'apprentissage expérientiel en formation continue par l'université de Lausanne (pdf 10 p), (Consulté le 8 septembre 2020).
- <https://www.formation-continue-unil-epfl.ch/>

- L'importance de l'apprentissage par l'expérience. (Consulté le 7 Octobre 2020).
- <https://etreparents.com/l-importance-de-l-apprentissage-par-l-experience/>
- سلام، باسم صبري محمد (2019) تأثير التعلم الخبراتي في الجغرافيا على تنمية عمق المعرفة الجغرافية والدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 233.
- لطفي، إيمان محمد عبدالعال (2020). فاعلية برنامج قائم على التعلم الخبراتي لتنمية مهارات تنفيذ التدريس والتفكير الإيجابي لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي. مجلة كلية التربية جامعة المنوفية. العدد الثاني.
- سعادة جودت أحمد (2014). *التعلم الخبراتي أو التجريبي*. عمان الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.