

L'usage des cercles de lecture pour améliorer la performance académique et développer l'efficacité collective des futurs enseignants du FLE

Dr. Chaïmaa Mohamed Tawfik Mohamed Younes *

تاريخ قبول البحث للنشر : 2023/7/10

تاريخ الإستلام : 2023/5/6

Résumé

La présente étude vise à examiner l'utilité des cercles de lecture pour l'amélioration de la performance académique et le développement de l'efficacité collective de treize futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie. En vue d'atteindre cet objectif, la chercheuse a élaboré un pré-post-test et un pré-post-questionnaire pour investiguer, respectivement, la performance académique des étudiants ainsi que leur niveau en EC concernant la lecture des textes. Les résultats, auxquels on a abouti, via le « test W des signes et rangs » de Wilcoxon pour deux échantillons appariés, ont mis l'accent sur des différences significatives entre la moyenne des rangs concernant les notes des futurs enseignants au pré-post-test et au pré-post-questionnaire en faveur du post-test et du post-questionnaire. Ainsi, on constate que les cercles de lecture ont joué un rôle prépondérant tant pour améliorer la performance académique que pour développer l'efficacité collective des futurs enseignants du FLE.

Mots clés: cercles de lecture, performance académique, efficacité collective (EC), futurs enseignants du FLE.

استخدام دوائر القراءة في تحسين الأداء الأكاديمي و تنمية الفاعلية الجماعية لدى الطلاب معلمي اللغة الفرنسية كلفة أجنبية

د/ شيماء محمد توفيق محمد يونس
□ الاستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الدور الذي تلعبه دوائر القراءة في تحسين الأداء الأكاديمي و تنمية الفاعلية الجماعية لدى الطلاب معلمي اللغة الفرنسية كلفة أجنبية بجامعة الإسكندرية و عددهم ثلاث عشرة طالب.

و لتحقيق ذلك أعدت الباحثة اختبار لقياس الأداء الأكاديمي لهؤلاء الطلاب، بالإضافة إلى استبانة لقياس الفاعلية الجماعية لديهم. و قد أسفرت نتائج الدراسة - من خلال استخدام اختبار ويلكوكسون- عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات الطلاب المعلمين في كل من الاختبار القبلي و البعدي و التطبيق القبلي و البعدي للاستبانة لصالح الاختبار البعدي و التطبيق البعدي للاستبانة. و من ثم فان دوائر القراءة ذات دور ايجابي كبير في تحسين الأداء الأكاديمي و تنمية الفاعلية الجماعية لدى الطلاب عينت الدراسة. الكلمات المفتاحية: دوائر القراءة، الأداء الأكاديمي، الفاعلية الجماعية، الطلاب معلمي اللغة الفرنسية.

Introduction

Bien que la performance académique des apprenants ait été pleinement abordée dans maintes études depuis de longues années, elle demeure, jusqu'à nos jours, l'un des sujets les plus importants qui fascinent les chercheurs de par le monde. Cette importance provient principalement du fait qu'une bonne performance académique s'avère cruciale dans la vie des individus. Elle leur assure la réussite scolaire

* Professeur adjoint de didactique du FLE - Faculté de Pédagogie - Université d'Alexandrie.

et universitaire, une meilleure carrière et un avenir plus sécurisé. Ce qui conduira ultérieurement au progrès des sociétés dans tous les domaines.

En scrutant les écrits pédagogiques autour du concept de la performance académique, on dénote que plusieurs études ont mis en relief la multiplicité des déterminants ou des facteurs explicatifs de la performance scolaire ou universitaire. Parmi ces facteurs, citons les aptitudes cognitives, les traits de la personnalité, les pratiques pédagogiques et les processus d'évaluation mis en œuvre au cours de l'apprentissage (Lofinda, 2019)*. La présente étude se focalise sur les pratiques pédagogiques et notamment les stratégies d'enseignement dont se sert l'enseignant en vue de communiquer aisément son message à ses apprenants.

Il est vraisemblable que, d'après diverses recherches, les stratégies d'enseignement constituent l'un des facteurs irréfutables qui exercent un impact considérable sur la performance académique des apprenants (Moghadam & Razavi, 2022). A titre d'illustration, l'usage des stratégies d'enseignement traditionnelles, qui marginalisent le rôle de l'apprenant et le réduisent à la simple réception des connaissances, ont un effet négatif sur sa performance académique. En revanche, le recours à d'autres stratégies, mettant l'accent sur l'apprenant en tant qu'un membre actif dans le processus d'apprentissage, jouent un rôle décisif à lui garantir une meilleure assimilation ainsi qu'une maîtrise des notions et des théories qui lui sont présentées. Ce qui aura un effet positif tant sur sa performance que sur sa réussite académique.

C'est pourquoi, dans cette étude, la chercheuse s'est servie de l'une des stratégies d'enseignement les plus innovantes, en l'occurrence les cercles de lecture, où l'apprenant n'est plus un simple récepteur de connaissances mis à la périphérie du processus d'apprentissage. Au sein de ces cercles, les apprenants sont rassemblés en petits groupes hétérogènes pour approfondir collectivement des concepts clés, interpréter et co-construire des

* La chercheuse a cité les références, au sein de cette étude et dans la liste bibliographique, selon les normes de l'Association Américaine de Psychologie, septième édition.

connaissances à partir d'un texte désigné. De plus, il est indéniable qu'au-delà de la construction conjointe de significations, les interactions entre les apprenants favorisent leur intériorisation des stratégies fines tant de compréhension que d'interprétation.

Ainsi, les cercles de lecture représenteraient d'excellentes substitutions aux cours traditionnels puisqu'ils garantissent à l'apprenant d'être de plus en plus engagé dans le processus d'apprentissage notamment lorsqu'il interagit et collabore avec ses pairs pour comprendre et analyser le texte désigné. Ce qui lui permet de s'approprier de nouveaux savoirs par lui-même et à l'aide de ses pairs.

Vu que les cercles de lecture sont fondés essentiellement sur la collaboration entre les pairs, qui est au cœur des compétences essentielles du 21^e siècle, on suppose qu'ils peuvent jouer un rôle prépondérant à développer l'efficacité collective (dorénavant EC) chez les apprenants. En effet, la notion d'EC mise au jour grâce aux travaux de Bandura, renvoie à la croyance d'un groupe d'individus en ses capacités à travailler conjointement pour réaliser un objectif commun. A l'intérieur du groupe, les individus tiennent à assurer une coordination de leurs forces et de leurs atouts, un échange réciproque de connaissances, une persévérance et une régulation collective afin d'achever la tâche déterminée à une échéance prévue (Donohoo, 2017).

C'est pourquoi dans la présente étude, la chercheuse tient à investiguer le rôle qu'exercent les cercles de lecture non seulement pour améliorer la performance académique, mais aussi pour développer l'EC des futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie. Il est vraisemblable que cette étude acquiert son importance du fait qu'elle convient parfaitement aux exigences du 21^e siècle qui tiennent à développer la capacité des individus à travailler efficacement en groupe, ce qui s'avère incontournable pour le citoyen de demain. L'étude actuelle contribuera, également, à ouvrir l'horizon vers une nouvelle perspective, fondée principalement sur la collaboration et la co-construction du savoir, pour améliorer la performance académique et développer l'EC chez l'échantillon de l'étude.

Cette étude joue, d'emblée, un rôle culminant à sensibiliser le corps enseignant aussi bien que les enseignants de divers cycles à l'efficacité des cercles de lecture pour travailler les différentes matières, ce qui rend les cours de plus en plus dynamique. De surcroît, la présente étude familiarise les futurs enseignants du FLE à des stratégies d'enseignement innovantes qu'ils peuvent utiliser ultérieurement avec leurs élèves. De même, elle suscite leur intérêt sur l'importance des croyances, dont jouissent les individus autour de leurs capacités à travailler conjointement et à atteindre un but commun bien déterminé. Cette étude attire, également, l'attention des responsables sur l'importance de procurer, aux enseignants du FLE, des ateliers de formation à travers lesquels ils s'entraînent à animer des cours basés sur l'usage des cercles de lecture.

Problématique

Au cours d'une entrevue, accomplie en 2021 avec les étudiants de la troisième et la quatrième années section française à la faculté de Pédagogie de l'université d'Alexandrie, la chercheuse a dénoté que la grande majorité de ceux-ci obtiennent de mauvaises notes dans les matières pédagogiques en général. Celles-ci constituent, pour eux, une pierre d'achoppement qui entrave leur cheminement universitaire, ce qui affecte négativement leurs moyennes pondérées cumulatives (MPC)*. Via la discussion avec ce groupe d'étudiants, la chercheuse a constaté que cette faible performance académique, reflétée par leurs notes aux différents tests concernant les matières pédagogiques, provient essentiellement du recours d'un bon nombre de professeurs au cours magistral basé sur la transmission des connaissances tout en négligeant toute sorte d'interactions entre les étudiants au sein de la classe.

Il s'agit donc d'une stratégie typiquement traditionnelle qui réduit le rôle de l'étudiant à la simple mémorisation des connaissances sans lui donner l'opportunité de s'engager activement dans le processus de son apprentissage. De surcroît, cette stratégie favorise le travail individuel au détriment du travail collectif. D'où surgit

* La MPC est une mesure du rendement scolaire/ universitaire de l'apprenant pour l'ensemble des cours qu'il a suivis avec ou sans succès selon le système non-américain d'heures crédits.

la nécessité d'avoir recours à des stratégies d'enseignement censées favoriser la réflexion des étudiants, tout en les impliquant dans des activités qui suscitent l'interaction et stimulent le processus de co-construction du savoir.

C'est pourquoi, la chercheuse tient, dans la présente étude, à investiguer l'utilité des cercles de lecture, en tant que stratégie d'enseignement non traditionnelle, pour l'amélioration de la performance académique des futurs enseignants du FLE, en ce qui concerne la matière de méthodologie, ainsi que le développement de leur EC.

On peut formuler cette problématique à partir des deux questions suivantes:

1. Quelle est la différence entre la performance académique des futurs enseignants du FLE avant et après l'usage des cercles de lecture ?
2. Quelle est la différence entre l'EC des futurs enseignants du FLE avant et après l'usage des cercles de lecture ?

Objectifs de l'étude

L'étude actuelle vise à examiner l'utilité des cercles de lecture, en tant que dispositif pédagogique innovant, pour l'amélioration de la performance académique et le développement de l'EC des futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie.

Délimites de l'étude

La présente étude se limite à/ au:

1. treize étudiants inscrits en troisième année au département de français à la faculté de Pédagogie de l'université d'Alexandrie.
2. Cours de « Stratégies d'apprentissage actif » abordant les différentes tendances, théories et approches de l'enseignement/apprentissage du FLE.
3. Le trimestre d'automne de l'année académique 2022/2023.

Outils de l'étude

La chercheuse a élaboré deux outils pour s'en servir dans l'étude actuelle. Ces outils sont:

1. Un test visant à identifier le niveau de performance académique de l'échantillon de l'étude en ce qui concerne les différentes méthodologies et approches de l'enseignement/ apprentissage du FLE avant et après le recours aux cercles de lecture (Cf. Annexe 1).
2. Un questionnaire permettant de mesurer le niveau de l'EC portant sur la lecture des textes autour des différentes tendances, théories et approches de l'enseignement/ apprentissage du FLE avant et après l'usage des cercles de lecture (Cf. Annexe 3).

Hypothèses de l'étude

1. Il y a une différence statistique significative entre la moyenne des rangs concernant les notes des futurs enseignants du FLE au pré-post-test de performance académique en faveur du post-test.
2. Il y a une différence statistique significative entre la moyenne des rangs concernant les notes des futurs enseignants du FLE au pré-post-questionnaire sur l'EC en faveur du post-questionnaire.

I. Cadre théorique

Cette partie aborde les trois notions clés de la présente étude, en l'occurrence: la performance académique, l'EC et les cercles de lecture.

(1). La performance académique

Dans cette partie, la chercheuse abordera les définitions de la performance académique et son rapport avec d'autres variables

1. Définitions

En vue de mieux cerner la notion de performance académique dans le contexte de la présente étude, la chercheuse présentera une esquisse de quelques-unes de ses définitions.

Selon Dennis et al. (2005), la performance académique est le résultat de deux variables à savoir les caractéristiques personnelles de l'apprenant (telles que les compétences, la motivation, etc.) ainsi que les caractéristiques environnementales auxquelles il est confronté. Sharm (2012), de son côté, définit la performance académique en tant qu'une mesure du succès au sein des instituts éducationnels qui reflète par excellence l'accomplissement des tâches étroitement liées aux connaissances apprises. Pour Díaz-Morales et Escribano (2015), ce

concept n'est que le fruit d'une combinaison de facteurs psychologiques, sociaux et économiques qui conduisent, ultérieurement, au développement de l'apprenant de tous les côtés. Quant à Narad et Abdulla (2016) et Yusuf et al. (2016), ils estiment que cette notion se réfère au niveau de maîtrise de savoirs propres à chacune des étapes du parcours scolaire ou universitaire. Cette maîtrise de savoir est évaluée par le biais des tests où le système de notation est intimement lié à la réalisation des objectifs prédéterminés. D'après York et al. (2015), la performance est définie à la lueur de la persévérance que témoigne l'individu en cours d'apprentissage. Celle-ci se manifeste clairement dans l'effort qu'il déploie ainsi que le temps qu'il consacre pour maîtriser le savoir et atteindre son objectif en dépit des difficultés affrontées. Par conséquent, il ne s'agit point d'une notion simple, mais plutôt d'une notion complexe produite par la combinaison de nombreux facteurs: personnels, psychologiques, économiques, sociaux et environnementaux.

Dans le cadre de cette étude, la chercheuse postule que la performance académique renvoie au degré de maîtrise des connaissances, autour des différentes méthodologies et approches de l'enseignement/ apprentissage du FLE, par les étudiants de la troisième année section française à la faculté de Pédagogie d'Alexandrie. Ce degré de maîtrise de connaissances se reflète par leurs scores sur un test de performance académique.

2. Performance académique et autres variables

Il est vraisemblable que maintes études parcourues au cours des dernières décennies ont mis en relief le rôle prépondérant que jouent certaines variables à développer ou à affaiblir la performance académique des apprenants. Il s'agit, en l'occurrence, des variables familiales, personnelles et scolaires. Sur le plan **familial**, de nombreux chercheurs affirment que le soutien affectif familial qui se manifeste par l'engagement (sensibilité, chaleur), l'encouragement à l'autonomie, l'encadrement et les discussions autour de l'école, les notes, etc. est un bon prédicteur non seulement des résultats scolaires des jeunes, mais aussi de leur désir de poursuivre des études supérieures à l'avenir (Bergonnier-Dupuy & Esparbès-Pistre, 2007; Abdul Razak et al., 2021; Farooq & Abdulrazzaq, 2021).

Sur le plan **personnel**, il s'agit des facteurs liés directement à l'apprenant tels que: son âge, sa santé, ses habiletés, ses aptitudes cognitives et sa motivation à apprendre (OCDE, 2014; Guerrier, 2021). D'une part, Loveland (2004), Furnham et Monsen (2009) et Benoit-Chabot et Denis (2018) assurent que l'aptitude cognitive générale est intimement liée à la performance académique. C'est pourquoi les apprenants qui jouissent de meilleures aptitudes de raisonnement auraient plus de facilité à assimiler les informations théoriques qui leur sont présentées et par conséquent, ils réussiraient mieux académiquement. D'autre part, la motivation que témoigne l'individu à l'égard d'une tâche, le mène à consacrer le temps et l'effort et à persévérer face aux difficultés et aux obstacles rencontrés afin d'atteindre son but; ce qui aura un impact positif sur sa performance académique (Auwalu et al., 2021).

D'ailleurs, d'aucuns postulent que la performance académique est influencée positivement ou négativement par les cinq facteurs de la personnalité, à savoir l'amabilité, l'ouverture à l'expérience, la conscience, l'extraversion et le névrosisme (Benoit-Chabot & Denis, 2018). Voici une description brève du rapport entre la performance académique et chacun des cinq facteurs. En premier lieu, le facteur amabilité; il désigne la tendance à être sensible, attentionné et altruiste et qui englobe les facettes confiance, droiture, altruisme, modestie et sensibilité. Ce facteur est corrélé positivement avec la performance académique. On trouve que les apprenants aimables obtiendraient de meilleurs résultats scolaires, vu leurs capacités à travailler en équipe, échanger avec leurs pairs sur les leçons apprises, partager leurs points de vue et expliquer les différentes notions avec des mots simples. Ce qui pourrait favoriser l'intégration des connaissances par l'ensemble des apprenants tout en menant à une meilleure performance individuelle (Furnham et al., 2013; Ny et al., 2013).

En deuxième lieu, l'ouverture à l'expérience, elle renvoie au niveau de curiosité de l'individu, en lien avec l'art, les sentiments, les idées ou les valeurs. Ce facteur est en corrélation positive avec la performance académique. Ce facteur assurerait une attitude positive envers l'apprentissage: les personnes les plus ouvertes souhaiteraient davantage apprendre. C'est pourquoi, elles seraient plus attentives en classe et tenteraient de comprendre les notions présentées.

Par conséquent ces personnes réussiraient mieux au plan académique (Benoit-Chabot & Denis, 2018).

Pour le facteur de conscience; il se réfère au niveau d'organisation de l'individu, à son sens du devoir, son autodiscipline aussi bien que sa détermination. Le facteur en question est, aussi, positivement corrélé à la performance académique. Ceci indique que les personnes conscientes de leurs propres capacités, ambitieuses et motivées à réussir auraient tendance à être plus travaillantes, organisées, autodisciplinées et seraient plus présentes aux cours. Elles réussiraient donc mieux au plan académique (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003; Conard, 2006; Dollinger, Matyja & Huber, 2008; Richardson & Abraham, 2009).

En ce qui concerne le facteur extraversion; il indique le caractère sociable et chaleureux des gens, aux niveaux d'activité et de recherche de sensations. On dénote que le lien entre ce facteur et la performance académique ne fait pas l'unanimité des études préalables. Certaines études montrent que ce facteur est négativement corrélé avec la performance académique car les personnes extraverties auraient tendance à socialiser plutôt qu'à se concentrer sur leurs tâches académiques, c'est pourquoi ils obtiendraient de moins bons résultats scolaires. Par contre, d'autres études suggèrent que l'extraversion serait liée de façon positive à la performance académique supposant que, via le contact avec les autres, les personnes extraverties puiseraient leur énergie et pratiqueraient une multitude d'activités (Ciorbeaa & Pasarica, 2013; Benoit-Chabot & Denis, 2018).

Quant au facteur de névrosisme; il renvoie à une hypersensibilité, ainsi qu'une tendance à ressentir fréquemment des émotions négatives telles que la peur, la tristesse, le stress, l'anxiété, etc. On remarque qu'une exagération au niveau du stress, de l'anxiété, de la colère, de la peur et de la tristesse a une influence négative sur l'attention sollicitée pour accomplir des tâches académiques (Duffet al., 2004). C'est pourquoi Nye et al. (2013), Choudhurya et Chechi (2022), Kumar et al. (2022) et Poon et al. (2022) déclarent qu'un niveau modéré de stress et d'anxiété serait utile pour la performance académique des apprenants; il leur permettrait, à titre d'exemple, de respecter plus facilement les dates prévues pour les différentes tâches et d'étudier davantage en vue de réussir aux examens.

En outre, quant au plan **scolaire**, l'environnement de l'école, l'arrangement des classes ainsi que les pratiques pédagogiques de l'enseignant peuvent influencer le rendement scolaire des apprenants. A cet égard, il semble indispensable de noter l'importance de se servir des stratégies d'enseignement où l'apprenant occupe une place de choix dans le processus d'apprentissage. Dans ce contexte, l'apprenant est invité à réfléchir et à participer activement en classe loin de la mémorisation et du par coeur (Moghadam & Razavi, 2022). Il s'agit aussi de lui donner l'opportunité de choisir la tâche à travailler, de lui attribuer des responsabilités et de juger ses travaux individuels ou collectifs à l'aide des formes adéquates d'évaluation tout en lui fournissant de la rétroaction afin d'améliorer sa performance à l'avenir.

De ce qui précède, force est de constater que la performance académique est une notion complexe qui peut être influencée par une multitude de variables dont l'une des plus importantes est la stratégie d'enseignement. Celle-ci peut exercer un effet positif sur la performance académique surtout lorsqu'elle met l'accent sur l'activité de l'apprenant et son aptitude à travailler en groupe et à co-construire ses connaissances en interagissant avec ses pairs. Ce qui peut, aussi, influencer positivement sur la croyance de ces apprenants en leurs capacités conjointes à atteindre un objectif commun, bref sur leur EC.

(2). L'efficacité collective (EC)

Tout au long de cette partie, la chercheuse traitera la définition de l'EC, son fondement théorique, ses conditions de réalisation, les facteurs qui la construisent, ainsi que l'importance de la développer chez les individus.

1. Définition

Dans les années 1990, Bandura (2003) a introduit le concept d'EC pour désigner la croyance partagée par les membres d'un groupe en leurs capacités conjointes d'organiser et d'accomplir avec succès une tâche spécifique. L'EC va au-delà de la somme des croyances des individus en leur efficacité personnelle. Il s'agit plutôt des croyances globales des membres du groupe sur la façon avec laquelle ils peuvent procéder en tant qu'unité favorisant des dynamiques coordonnées et interactives afin de réaliser un but collectif.

Au sein de la présente étude, la chercheuse définit l'EC en tant que la croyance des étudiants de la troisième année, section française, en leurs capacités à travailler en groupes et à analyser les textes portant sur les différentes méthodologies et approches de l'enseignement/ apprentissage du FLE tout en faisant face à toutes difficultés rencontrées et en régulant leur stress en vue d'atteindre des objectifs communs.

2. Fondement théorique

Les racines du concept de l'EC remontent à la théorie sociocognitive de Bandura fondée sur l'agentivité individuelle, selon laquelle l'individu a de puissantes aptitudes cognitives qui lui permettent de créer des modèles internes d'expérience. En raison de cette capacité, l'individu est considéré comme un agent actif qui exerce un contrôle et une régulation de ses actes, tout en étant capable d'anticiper et d'ajuster ses derniers en cas de besoin. Dans cette optique, l'apprenant construit lui-même ses connaissances, son savoir et donc ses représentations mentales, ce qui garantit un apprentissage plus profond, une meilleure rétention de l'information, un engagement fort et des connexions plus solides entre les informations (Rondier, 2004).

Il est incontestable que les mécanismes mis en œuvre dans l'agentivité individuelle sont transposables à l'agentivité collective. Cette dernière renvoie à la capacité d'un groupe d'individus à travailler de concert afin de gérer et d'améliorer leur vie. Les membres de ce groupe, ayant un but commun et une croyance partagée en termes d'EC, peuvent donc transformer l'environnement plutôt que de s'y adapter ou de s'y ajuster collectivement. Ce qui donne naissance à des communautés d'apprentissage où les membres partagent les intentions, le savoir et les compétences. Ils tiennent, également, à coordonner leurs efforts en négociant leurs comportements et leurs motivations et à gérer les moments de doute et de stress en vue d'atteindre un but conjoint. (Bandura, 2001; Goddard, 2002; Carré, 2004; Maddux & Volkman, 2010; Gallozzi, 2011; Heutte, 2011; Jézégou, 2014; Zhoo, 2019). C'est pourquoi l'EC mérite d'être par excellence la clé de voûte de l'agentivité collective.

3. Conditions de réalisation de l'EC

Selon Méthot et al. (2016), les conditions de réalisation de l'EC s'articulent en trois sphères distinctes: motivationnelle, sociale et organisationnelle ou contextuelle. En fait, Zhou (2019) affirme que ces déterminants exercent un impact crucial sur ce que les groupes d'individus croient d'eux-mêmes, les choix qu'ils font et les actions qu'ils prennent. Cependant, leur interaction et leur influence varient en fonction des activités et des circonstances. Dans cette étude, nous mettons l'accent sur trois des sous déterminants de l'EC, à savoir le sentiment d'auto-efficacité, la collaboration et la structure administrative qui renvoient respectivement aux sphères motivationnelle, sociale et contextuelle.

Quant au sentiment d'**auto-efficacité**, en tant qu'une composante motivationnelle, il désigne la croyance de l'individu en sa propre capacité d'organiser et d'exécuter l'ensemble des procédures requises en vue de produire des résultats désirés. L'auto-efficacité ne se rapporte pas aux aptitudes réelles de l'individu mais plutôt à ce qu'il croit pouvoir faire lors des situations diverses. Ainsi, le sentiment d'auto-efficacité s'avère comme le fondement de la motivation de l'individu, de son bien-être et de ses accomplissements (Humphrey et al., 2007). A cet égard, l'EC, renvoyant à la croyance du groupe en sa capacité à réussir collectivement, s'avère comme l'extension du sentiment de l'auto-efficacité. Néanmoins, l'EC va au-delà de la somme des sentiments d'auto-efficacité des membres d'un groupe; il s'agit donc du sentiment de la compétence collective que partagent les individus lorsqu'ils réunissent et coordonnent leurs ressources pour agir conjointement. De plus, il est indéniable que l'EC peut, en retour, impacter le sentiment d'auto-efficacité de chaque membre tout en agissant sur l'engagement et la satisfaction individuels. Ce qui souligne l'effet mutuel qu'exercent le sentiment d'auto-efficacité et l'EC l'un sur l'autre (Nagels et al., 2018; Badets, 2019).

Pour la **collaboration** avec les partenaires du milieu: il s'agit d'une composante sociale qui se réfère à l'idée de partage et d'échanges à propos du succès et des difficultés vécus par les membres du groupe. Dans cette optique, la collaboration constitue, également, un moyen très efficace pour échanger les connaissances et

les expériences. Ce qui garantit un climat de travail sain et favorable à la performance et au développement des membres du groupe à tous les niveaux (Méthot et al., 2016). Tel est le cas dans les cercles de lecture, notion central dans la présente étude.

En outre, **la structure administrative** renvoie à l'organisation de l'ensemble des procédures et des structures internes de manière à éviter l'inefficacité et le désordre et à servir au mieux les différents groupes. Cette structure administrative, est incarnée par une division de travail, des règles et des règlements, etc. qui pourraient favoriser la satisfaction des individus tout en réduisant des conflits de rôle (Méthot et al., 2016).

4. Facteurs de construction de l'EC

A l'instar de l'auto efficacité, les principaux facteurs de construction de l'EC sont au nombre de quatre, en l'occurrence: les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels. Perçue comme la source la plus puissante, **les expériences actives de maîtrise** ou la performance renvoient à la réussite antérieure des individus à achever une tâche souhaitée. En effet, le succès réalisé, après une persévérance et un effort déployé, joue un rôle prépondérant à consolider la croyance des individus en leurs capacités collectives à mobiliser les ressources indispensables afin de réussir. Cependant, les échecs réduisent leur EC (Lent et al., 2006; Nagels, 2011; Capron, 2012; Hite & Donohoo, 2020).

Quant aux **expériences vicariantes**, elles se produisent lorsque les gens, au sein des groupes, observent et imitent d'autres modélisant la compétence en question. En effet, l'observation d'un individu peut aider l'observateur à s'approprier rapidement la compétence qu'il cherche à apprendre tout en réduisant le temps et l'effort nécessaires pour l'apprentissage de celle-ci (Dutat, 2013; Zhou, 2019; Haug & Wasonga, 2021).

Pour **la persuasion verbale**, il est vraisemblable que les personnes sont sensibles à l'égard des critiques et des encouragements reçus de leurs proches autour de leurs compétences conjointes. Ce qui signifie que l'EC des individus peut être facilement développée lorsque les collègues témoignent de la confiance en leurs aptitudes collectives à faire face aux défis affrontés. A cet égard, il est

indispensable de souligner que la persuasion verbale d'efficacité contribue à aviser les individus sur l'état actuel de leurs performances communes et à les encourager pour des performances postérieures (Jouck, 2017; Zhou, 2019; Loughland & Nguyen, 2020).

En ce qui concerne **les états physiologiques et émotionnels**: le rapport qu'établit un groupe d'individus entre une situation d'apprentissage et son état émotionnel exerce un impact sur l'EC. En d'autres mots, le lien que tisse un groupe de personnes entre une situation d'apprentissage et un état d'anxiété, de stress ou de fatigue peut l'inciter à douter de ses compétences conjointes, ce qui conduit, par la suite, à l'échec. Toutefois, lorsqu'un groupe d'individus passe par une situation d'apprentissage liée à la joie et à l'amusement, il sera donc capable à croire à l'efficacité de ses propres aptitudes et au succès (Guy & Huber, 2014).

Or, Nagels (2011) ajoute, à ces quatre facteurs, d'autres qui se rapportent aux particularités de la situation collective tels que le **leadership**, qui consiste en la capacité du dirigeant du groupe à formuler des objectifs communs admis par tous les membres, **et la cohésion du groupe** qui reflète l'aptitude des membres du groupe à travailler ensemble en formant une entité qui transcende la somme des individualités.

5. Importance de développer l'EC

Quoique l'EC renvoie tout simplement à la conviction que l'effort commun conduira à la réussite collective, elle constitue un bon prédicteur de la performance d'un groupe. A titre d'illustration, l'EC joue un rôle décisif à augmenter la motivation, l'engagement et la persévérance des individus. Ceux-ci deviennent plus aptes à persévérer, à contrôler le stress et la dépression et à se soutenir les uns les autres afin de surmonter les difficultés ainsi que les contraintes environnementales affrontées (Nagels, 2011; Cosnefroy & Jézégou, 2013; Lardy et al., 2015).

Ce sens a été mis en évidence via l'étude de Donohoo (2018) où les groupes d'enseignants qui jouissent d'un fort sentiment d'EC font preuve d'une attitude positive à l'égard du perfectionnement professionnel. Ils témoignent, aussi, une plus grande satisfaction au travail et un engagement envers la profession enseignante et moins de

stress ou d'épuisement professionnel. Ces enseignants sont plus aptes à prendre des risques et à surmonter les défis affrontés.

L'EC contribue également à accélérer l'apprentissage et à assurer une bonne qualité du travail présenté vu les interactions au sein du groupe grâce auxquelles les individus participent activement pour échanger les connaissances et les expériences (Casanova & Azzi, 2015; Tian et al., 2017; Hattie et al., 2021).

De plus, de nombreuses études, à l'instar de celles de Bringer-Trollat (2007), Tai et al. (2009) et Maléy et al. (2014) ont mis l'accent sur l'effet positif qu'exerce un niveau élevé d'EC non seulement sur les personnes elles-mêmes, mais aussi sur ceux avec qui elles entretiennent des relations. A titre d'exemple, le haut degré d'EC dont jouissent les groupes d'enseignants a un impact positif considérable sur la performance scolaire de leurs élèves.

De ce qui précède, on constate que l'EC mérite d'être par excellence, selon l'expression de Nagels (2009, p.34), une variable composite qui nous permet de prédire un certain nombre de comportements collectifs, d'engagement dans l'action et de réduction du stress au travail. C'est pourquoi il semble indispensable de développer l'EC au travers des dispositifs pédagogiques innovants, tels que les cercles de lecture, où l'apprenant s'engage activement dans le processus de son apprentissage et collabore avec ses pairs afin de co-construire son savoir.

(3). Les cercles de lecture

Dans cette dernière partie du cadre théorique, la chercheuse abordera les définitions des cercles de lecture et leurs fondements théoriques et les rôles suggérés tant pour l'enseignant que pour les apprenants au cours de ceux-ci. Cette partie s'achèvera par une mise en évidence des atouts de l'usage des cercles de lecture.

1. Définitions

Connus sous différentes appellations - cercles littéraires, club de lecture, groupe de discussion littéraire, cercles d'étude de littérature, etc.- les cercles de lecture ne font pas l'unanimité des pédagogues. Ce qui donne naissance à une multitude de définitions. Daniels (2005), l'un des précurseurs des cercles de lecture aux Etats-Unis, admet que les cercles de lecture consistent en la formation de petits groupes de discussion lisant un même texte. En effet, cette discussion est

précédée d'une lecture individuelle où les adhérents à ces groupes prennent des notes de sorte que chacun revient au groupe avec des idées riches à partager.

Quant à Bélec (2016), il déclare qu'un cercle de lecture est une stratégie pédagogique où un groupe restreint de pairs discutent ensemble autour d'un ou de plusieurs textes. Chaque membre du groupe doit se servir, consciemment, des stratégies de lecture variées afin de tisser des liens entre le texte lu et son expérience personnelle. Ce qui suscite, chez eux, des conflits cognitifs en cours et/ ou après la lecture.

Terwagne et al. (2013) et Samson (2016), de leurs côtés, estiment qu'un cercle de lecture est un dispositif didactique bien structuré à l'intérieur duquel les apprenants sont invités à former des petits groupes hétérogènes. L'entraide et les interactions entre les pairs leur permettent non seulement d'apprendre à interpréter et à construire ensemble des connaissances à partir de textes littéraires, mais aussi à intérioriser des stratégies subtiles de compréhension et d'interprétation.

Hébert (2009; 2013; 2015) et Bedel (2016) postulent qu'un cercle littéraire consiste à former des petits groupes de cinq à six personnes. Celles-ci sont engagées dans des activités variées telles que la lecture d'un même texte, la préparation des questions, etc. tout en faisant des efforts pour comprendre les éléments culturels inclus dans le texte et assurant le lien entre le texte lu et la vie quotidienne. Lorsqu'ils achèvent la discussion, chaque groupe présente ses idées et en discute avec les autres groupes sous la supervision de l'enseignant.

A la lueur de ces définitions, on constate en premier lieu, qu'au cours d'un cercle de lecture, des apprenants, de niveaux diversifiés, forment de petits groupes en vue d'aborder un même texte. En se référant à leurs propres expériences, ainsi qu'à une multitude de stratégies de lecture, les apprenants parviennent, via une discussion fructueuse, à co-construire des connaissances pour les partager, enfin, avec les autres groupes. En deuxième lieu, les discussions, pierre angulaire dans les cercles littéraires, constituent une opportunité pour les apprenants pour s'entraider afin de bien assimiler le texte abordé. De plus, elles représentent une bonne occasion surtout pour les

apprenants timides qui peuvent s'exprimer ouvertement sans rien craindre.

Dans le cadre de cette étude, la chercheuse définit le cercle de lecture en tant que stratégie d'enseignement où les futurs enseignants du FLE travaillent conjointement en petits groupes de quatre à cinq personnes. Au sein de ces groupes, les étudiants, dont chacun a un rôle* bien déterminé, sont conviés à déployer un effort intellectuel pour discuter ensemble et analyser un texte autour des différentes méthodologies ou approches de l'enseignement/ apprentissage du FLE. Enfin, chaque groupe partage ses idées avec les autres groupes de la classe sous la supervision de la chercheuse.

2. Fondement théorique

Selon Schwabs (2019), le fondement théorique des cercles de lecture réside essentiellement en le socioconstructivisme. Vygotsky, le fondateur du socioconstructivisme, affirme que grâce aux interactions sociales, l'activité métacognitive de l'apprenant atteint son point culminant. Il explique ce processus de développement par le biais de ce qu'il appelle la **zone proximale du développement** (ZPD)[†]. Celle-ci se réfère au décalage entre le niveau réel du développement des compétences d'un apprenant et celui qu'il pourrait atteindre avec l'aide des personnes de son entourage (les parents, les enseignants ou les pairs). C'est en fonction de l'interaction avec l'enseignant, les pairs et le texte lu que les apprenants parviennent à construire leur pensée et leurs propres connaissances. Vygotsky postule que l'apprenant sera apte, subséquemment, de faire, tout seul, ce qu'il a déjà fait conjointement avec autrui et qui lui paraissait difficile au départ (Wigglesworth & Storch, 2012; Diego-Medrano, 2013; Watanabe, 2014; Falardeau et al., 2014).

De plus, certains pédagogues estiment que la théorie de la réaction du lecteur (Reader response) de Rosenblatt, elle aussi, sous-tend les cercles de lecture. Cette théorie perçoit la classe en tant qu'un environnement social qui garantit des échanges oraux et écrits entre les apprenants lors des diverses activités. A titre d'exemple, lors de la lecture d'un texte, le sens n'existe pas en lui-même. Il est créé grâce

* Ce point sera abordé plus tard.

† ZPD ou l'"étayage" selon l'expression de Bruner.

aux interactions des lecteurs avec le texte. L'acte de lire correspond donc à une transaction entre le texte et les lecteurs où chacun conçoit le texte et en construit le sens en fonction de sa personnalité et de son expérience personnelle. Ainsi, un même texte pourra avoir de nombreuses interprétations correctes d'après les lecteurs (Abrams & Harpham, 2009; Samson, 2016; Schwebs, 2019).

De ce qui précède, on dénote qu'au sein des cercles de lecture, l'interaction sociale et la communication jouent un rôle primordial à la co-construction du sens. Grâce aux cercles de lecture, les apprenants sont invités à lire et à discuter ensemble afin de construire conjointement le sens. En d'autres termes, lors des cercles de lecture, les apprenants ne sont plus de simples récepteurs passifs. Par contre, ils interagissent avec le texte et ils ajoutent de leurs expériences et de leurs connaissances afin de co-crée le sens.

3. Rôles des apprenants et de l'enseignant au sein d'un cercle de lecture

Daniels (2002) postule quatre principaux rôles que peuvent jouer les **apprenants** au cours du cercle de lecture.

- **L'animateur de discussion:** Il tient à gérer la discussion au cours d'un cercle de lecture tout en préparant des questions visant à clarifier et analyser le texte abordé. Ces questions incitent les apprenants à parler de ce qui est important dans le texte et à partager leurs réactions.
- **Le maître des passages:** Il est responsable de sélectionner et de lire à haute voix des passages du texte qui lui semblent importants. Ce qui lui permet d'analyser ces passages avec les membres du groupe.
- **Le maître des illustrations:** Il présente un schéma, un graphique, une carte heuristique, etc. mettant en évidence un événement ou un passage qui lui semble important dans le texte lu. Il incite ses pairs à deviner de quoi il s'agit, puis il leur explique les raisons pour lesquelles il a eu recours à ce type d'illustration.
- **Le maître des liens:** Ce rôle, un peu plus difficile que les autres, consiste à établir des liens entre le texte lu d'une part et sa vie personnelle, son expérience et les faits actuels dans sa société ou de par le monde d'autre part. Il peut, aussi, faire le lien entre le

texte à travailler et d'autres textes du même type ou du même auteur.

A ces quatre rôles, Brumont (2010) et Fournier et Péret (2012) ajoutent deux autres, en l'occurrence le maître des mots et le maître de la présentation. Le rôle **du maître des mots** consiste à donner une définition pour les mots qui lui paraissent importants pour l'assimilation du texte. Ces mots peuvent être des mots clés, des mots amusants, des mots inconnus par les apprenants, etc. Quant au **maître de la présentation**: son rôle exige non seulement de présenter, au terme du débat, ce que le groupe a élaboré lors de la mise en commun, mais aussi d'aider ses camarades en difficulté lors de la phase individuelle et d'intervenir à tout moment au cours du débat.

A cet égard, Daniels (2002) déclare que chacun des rôles mentionnés ci-dessus met en jeu un type spécifique de pensée que les lecteurs suivent en général. De surcroît, ces différents rôles permettent aux élèves d'interagir avec le texte littéraire selon les instructions de chacun, ce qui les aide à comprendre profondément le texte et à mieux discuter avec les pairs. C'est pourquoi il semble pertinent que chaque apprenant passe par les rôles prédéterminés tout au long des cercles de lecture. Or, il se peut que certains apprenants gardent plus longtemps leurs rôles avant de passer à d'autres exigeant des capacités intellectuelles supérieures.

D'ailleurs, si l'apprentissage, au sein des cercles de lecture, est basé essentiellement sur l'entraide entre les apprenants assumant des rôles variés, cela ne veut point dire que le rôle de **l'enseignant** est marginalisé. Dans ce cadre, Bélec (2016) déclare que de nombreux pédagogues affirment que le rôle de l'enseignant est changé et il est devenu de plus en plus important. Celui-ci peut structurer les cercles de lecture de différentes manières. A titre d'illustration, l'enseignant peut suggérer aux étudiants une liste de livres qu'ils peuvent aborder lors des cercles. Il peut également, les aider à distribuer les rôles et les tâches entre eux. De même, au cours des discussions, l'enseignant peut superviser le travail des groupes, répondre à leurs questions, donner des commentaires, etc.

4. Atouts des cercles de lecture

Les cercles de lecture procurent aux apprenants de nombreux avantages. Holloway (2011), Burdet et Guilemin (2013), Hébert et al.

(2015), Sauvaire (2015) et Schwebs (2019) ont insisté sur le rôle prépondérant des cercles de lecture à aider les apprenants à avoir une meilleure compréhension globale du texte traité. Bélec (2016) affirme, d'emblée, que le cercle de lecture est une bonne occasion permettant aux apprenants, en collaboration avec leurs pairs, d'apprendre à interpréter et à construire des connaissances à partir d'un texte précis. Les études de McCall (2010) et de Chanson et Klinger (2015) soulignent que les cercles de lecture constituent un dispositif pédagogique contribuant à renforcer la motivation des apprenants, leur indépendance tout en garantissant leur engagement dans le processus d'apprentissage. De plus, les cercles de lecture assurent un développement des compétences des apprenants en lecture, de leurs capacités transversales telles que la communication orale et écrite, la collaboration, la créativité, la pensée critique et l'autorégulation des stratégies de lecture qui peuvent être utiles dans différentes disciplines.

Suite à cette vue panoramique des cercles de lecture, il s'avère clairement qu'ils constituent d'excellentes substitutions aux cours magistraux basés sur la réception des connaissances et la mémorisation par cœur de celles-ci. Les cercles de lecture jouent un rôle indéniable à permettre aux apprenants de s'approprier de nouvelles connaissances par eux même et lors de la confrontation avec leurs pairs. Dans ce qui suit, la chercheuse tiendra à investiguer l'impact des cercles de lecture tant sur la performance académique que sur l'EC des futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie.

II. Méthodologie de l'étude

Dû au nombre restreint des étudiants de la troisième année section française, la chercheuse a opté, dans la présente étude, pour la méthode quasi-expérimentale exigeant uniquement un groupe expérimental sans avoir recours à un groupe témoin. Le recours à cette méthode, suivie d'une interprétation non seulement quantitative (statistique) mais aussi qualitative des résultats auxquels la chercheuse est parvenue, nous a permis d'investiguer l'utilité des cercles de lecture (variable indépendante) pour l'amélioration de la performance académique et le développement de l'EC (deux variables dépendantes) des futurs enseignants du FLE à la faculté de Pédagogie de

l'université d'Alexandrie. Cette partie de l'étude comprend les sous - parties suivantes:

(1). L'échantillon:

L'ensemble des étudiants de la troisième année, section française à la faculté de Pédagogie, université d'Alexandrie représente l'échantillon de la présente étude. Ils étaient au nombre de treize étudiants dont l'âge moyen était de 20.77 ans. Ces étudiants ont passé le pré-post-test et le pré-post-questionnaire et ont assisté à tous les cours basés sur l'usage des cercles de lecture. D'ailleurs, il faut bien souligner qu'on ne peut pas généraliser les résultats de l'étude actuelle sur tous les étudiants du FLE à la faculté de Pédagogie d'Alexandrie.

(2). Elaboration du programme de l'étude: Afin de réaliser les objectifs de la présente étude, la chercheuse a élaboré un programme fondé sur l'usage des cercles de lecture. Ce programme se compose d'un manuel, adressé aux étudiants qui représentent l'échantillon de l'étude, et d'un guide pour l'enseignant.

- 1. Le manuel des étudiants** (Cf. Annexe 4): Ce manuel commence par une introduction qui offre, aux étudiants, une idée brève sur le cercle de lecture et son rôle pour développer leurs performances académiques et leurs EC. Le manuel se compose de neuf séances qui portaient sur les différentes méthodologies et approches de l'enseignement/ apprentissage du FLE, en l'occurrence les méthodologies traditionnelle, naturelle, directe, active, audiovisuelle, audio-orale, SGAV et les approches communicative et actionnelle. Dans ce manuel, la chercheuse détermine les objectifs généraux des séances, aussi bien que les objectifs à atteindre à la fin de chaque séance.
- 2. Le guide d'enseignant** (Cf. Annexe 5): Au début de ce guide, la chercheuse présente la notion de cercle de lecture. Elle clarifie ses atouts, ainsi que le changement de rôles qu'il implique tant pour l'enseignant que pour l'étudiant. De plus, dans ce guide, la chercheuse élucide l'objectif de chaque séance, la durée, les techniques d'enseignement aussi bien que le déroulement du cours pour améliorer la performance académique et développer l'EC par l'usage des cercles de lecture.

(3). Outils de l'étude: La présente étude est fondée sur l'usage d'un test et d'un questionnaire élaborés par la chercheuse.

1. Elaboration du test de la performance académique

- a. Objectif du test:** Il vise, dans un premier temps, à déterminer le niveau de performance académique dont jouissent les étudiants de la troisième année section française avant de se servir des cercles de lecture pour travailler les textes portant sur les différentes tendances et approches de l'enseignement/apprentissage du FLE. Dans un deuxième temps, le test en question sert, à la fin de l'expérimentation, à investiguer l'utilité des cercles de lecture pour l'amélioration de la performance académique de l'échantillon de l'étude.
- b. Description du test:** Ce test se compose de trente-six questions variées entre le choix multiples et le vrai ou faux. La note totale du test est soixante-douze points distribuée comme suit: la question de **choix multiples** est sur dix-huit points: un point est réservé pour tout choix correct. Quant à la question de **vrai ou faux**, elle est sur cinquante-quatre points: un point est consacré au signe correct, tandis que deux points sont attribués à la justification de la réponse.
- c. Passation du test:** Durant le premier semestre de l'année académique 2021/2022, la chercheuse a administré une version préliminaire du test en question sur six étudiants de la troisième année section française à la faculté de Pédagogie d'Alexandrie. Cette étude pilote visait à s'assurer de la clarté des consignes du test, déterminer sa durée, mesurer sa fidélité et estimer sa validité. En fait, les différentes consignes du test étaient claires pour les étudiants et par conséquent aucun remaniement n'a eu lieu. Quant à la **durée** propice pour répondre au test, elle a été calculée en divisant par deux le résultat de l'addition de la durée qu'a passée l'étudiant le plus rapide aussi bien que celui qui est le plus lent à répondre au test de performance académique. Le tableau ci-dessous illustre le calcul de la durée du pré-post-test.

Tableau 1*Le calcul de la durée nécessaire pour répondre au test*

<i>Le temps écoulé</i>	<i>La durée en minutes</i>
Le temps écoulé par l'étudiant le plus rapide	70
Le temps écoulé par l'étudiant le plus lent	100
La durée adéquate pour répondre au test	85

Quant à la **fidélité** du test, la chercheuse s'est servie de la formule 21 de Kuder- Richardson qui est adéquate à la nature du test et permet d'en mesurer la consistance interne. A cet égard, Mangal et Mangal (2013) affirment que cette formule est utile pour mesurer la consistance interne des questions sans avoir recours ni à deux versions parallèles du même test, ni à la ré-application du test, ni à la division du test en deux moitiés. En appliquant cette formule sur la version préliminaire du test, on a trouvé que la fidélité est 0,78. Ce résultat met en évidence que le test jouit d'un degré acceptable de fidélité. Or, la **validité** du test est assurée via la concordance entre les objectifs du test et les questions qu'il renferme. Afin de garantir la validité du test, la chercheuse a formulé des questions homogènes qui conviennent parfaitement à l'objectif visé par ce test, à savoir l'évaluation de la performance académique des futurs enseignants du FLE. La chercheuse a dû aussi calculer la validité du test en fonction de la racine carrée de sa fidélité. La validité sera donc 0.88. A la lueur de ce résultat, on constate que le test est valide. Ainsi, rien n'a été modifié dans le test appliqué plus tard sur l'échantillon de l'étude.

En outre, il est important de signaler que la chercheuse a élaboré un modèle de réponse pour le pré-post-test de l'étude (cf. Annexe2).

2. Elaboration d'un questionnaire sur l'EC

- a. Objectif du questionnaire:** La chercheuse a utilisé ce questionnaire à deux reprises. Dans un premier temps, ce questionnaire vise à mettre en relief le niveau de l'EC de l'échantillon de l'étude avant l'expérimentation. Il aide, donc,

les étudiants de la troisième année, section française, à exprimer en quelle mesure ils se sentent aptes d'agir, en groupe, face à une tâche concernant la lecture des textes. Dans un deuxième temps, ce questionnaire a permis, après l'expérimentation, d'investiguer le rôle qu'exercent les cercles de lecture pour le développement de l'EC des futurs enseignants du FLE.

b. Description du questionnaire: la chercheuse a élaboré ce questionnaire en s'inspirant des études et des recherches préalables menées autour de l'EC. Ce questionnaire se compose de vingt et un énoncés qui mesurent l'EC des étudiants lors de la lecture d'un texte (Cf. Annexe 3). Il est indispensable de souligner que les items du questionnaire portent sur quatre axes principaux, en l'occurrence **la planification et la réalisation des objectifs** (dans les énoncés: de 1 à 5), **la gestion des ressources**, y compris la gestion du stress et du temps, l'entraide entre les membres du groupe (dans les énoncés de 6 à 11), **la motivation et la persévérance** face aux difficultés affrontées (dans les énoncés de 12 à 18) et **la régulation collective** qui porte sur les essais du groupe pour améliorer leur performance (dans les énoncés de 19 à 21). Les étudiants répondent à ce questionnaire selon une échelle, de type Likert, graduée de 1 à 5 (pas du tout d'accord, pas d'accord, neutre, d'accord et tout à fait d'accord) **5** se réfère à un EC fortement développé, alors que **1** représente un EC faible. La note totale du questionnaire est cent cinq points.

c. Passation du questionnaire: Dans le cadre d'une étude pilote, la chercheuse a administré, au cours du premier semestre de l'année académique 2021/2022, ce questionnaire sur six étudiants de la troisième année section française. Via cette étude pilote, nous avons réussi non seulement à vérifier la clarté des items du questionnaire auprès des étudiants, mais aussi à calculer la durée nécessaire pour y répondre, à mesurer sa fidélité et à en estimer la validité.

Quant à la **clarté** des items du questionnaire, on dénote qu'ils étaient clairs auprès des élèves et par conséquent, la

chercheuse n'y a fait aucun remaniement. En ce qui concerne la **durée** convenable pour répondre au questionnaire, elle a été calculée en suivant les mêmes étapes du calcul de la durée du pré-post-test. La durée propice pour répondre à ce questionnaire était 20 minutes.

D'ailleurs, pour mesurer la fidélité du questionnaire, la chercheuse a calculé le coefficient alpha de Cronbach qui convient parfaitement avec le questionnaire fondé sur une échelle de type Likert. La fidélité est 0.76, ce qui met en relief que le questionnaire jouit d'un degré acceptable de fidélité.

Quant à la **validité** du questionnaire, elle s'avère clairement à travers la concordance entre les objectifs du questionnaire et les items dont il se compose. La chercheuse a calculé, aussi, la validité du questionnaire en fonction de la racine carrée de sa fidélité. La validité était de 0.87, nous pouvons donc constater que le questionnaire est valide et en conséquence aucun item ne doit être modifié lors de l'application, plus tard, sur l'échantillon de l'étude.

(4). Déroulement

1. Considérations éthiques

Avant l'application des outils de l'étude, la chercheuse a clarifié, auprès de l'échantillon, les objectifs de cette étude. Ils ont tous consenti à participer volontairement à l'expérimentation. La chercheuse les a prévenus qu'ils ont le droit de s'y retirer à tout moment, sans incidence sur leurs notes concernant le cours de « Stratégies d'apprentissage actif ». En vue d'assurer la confidentialité des données reçues des participants, on leur a suggéré de remplacer leurs prénoms, par une lettre de l'alphabet. Une semaine après la passation du post-test et du post-questionnaire, la chercheuse leur a présenté les résultats auxquels elle est parvenue.

2. Application du pré-test et du pré-questionnaire

Le 1er octobre 2022, la performance académique et l'EC de l'échantillon de l'étude ont été mesurées, respectivement, par le biais d'un pré-test et d'un pré-questionnaire. Il est fondamental de souligner que les résultats de cette pré-application ont élucidé la faiblesse du niveau des étudiants de la troisième année, section française à la

faculté de Pédagogie de l'université d'Alexandrie, par rapport non seulement à la performance académique, mais aussi à l'EC.

3. Déroulement des séances basées sur l'usage des cercles de lecture

Du 15 octobre 2022 jusqu'au 10 décembre 2022, une série de textes, portant sur les différentes tendances et approches de l'enseignement/ apprentissage du FLE au cours des siècles, a été travaillée via des cercles de lecture. Il s'agit de mettre en pratique une séance de deux heures, de manière hebdomadaire, tout au long de neuf semaines.

Au début de la première séance, la chercheuse a illustré auprès de l'échantillon de l'étude, tout d'abord la notion de lecture qui n'est plus un processus de réception, mais plutôt un processus dynamique qui exige la mobilisation d'un ensemble de processus mentaux plus ou moins complexes pour parvenir à construire le sens du texte à lire. Puis, la chercheuse leur a clarifié le concept de cercles de lecture: sa définition, son importance et son déroulement. Elle a mis l'accent sur l'ambiance calme et amusante, procurée par les cercles de lecture, loin du stress, de l'anxiété et de la frustration, ce qui pourra garantir l'engagement de tous les étudiants pendant le cours.

Aussi, la chercheuse a demandé aux étudiants d'utiliser, d'une manière individuelle, tout au long des séances, un journal de lecture. Cet usage a eu lieu à deux reprises. La première était avant de commencer à discuter, en commun, à propos du texte choisi. Chaque étudiant note brièvement ses idées et son point de vue à propos du texte lu individuellement. La deuxième était au terme du cercle de lecture: les étudiants étaient invités à rédiger ce qu'ils ont retenu suite aux discussions. Ils doivent également clarifier les raisons pour lesquelles ils ont changé leurs opinions après la discussion avec leurs collègues ou bien ils les ont gardées.

A cet égard, il faut bien souligner que le journal de lecture, mis en jeu lors de l'usage des cercles de lecture, constitue selon Leith (2011), une piste prometteuse qui développe, chez les apprenants, une posture réflexive et une attitude critique vis-à-vis de ce qu'ils lisent. De plus, on dénote que ce journal met l'accent sur le rapport entre la lecture et l'écriture qui ne sont plus des processus de réception ou de transmission de message. Néanmoins, il s'agit de deux processus

actifs, inextricablement associés l'un à l'autre, et qui résultent d'une activité réflexive assurant le lien entre les connaissances langagières, les connaissances autour du monde et les expériences personnelles afin de décoder ou coder respectivement un message.

Des remarques concernant le déroulement des différentes séances

La chercheuse a remarqué qu'au début des séances, les sujets de l'étude avaient du mal à s'adapter à ce nouveau dispositif fondé sur la collaboration pour analyser un texte. Au cours des cercles de lecture, les étudiants étaient invités à verbaliser leurs idées autour du texte lu. Ils devaient coopérer avec leurs collègues afin de le présenter oralement le résumé de ce texte tout en jugeant l'efficacité de la méthodologie ou de l'approche y abordé, ainsi que son rapport avec d'autres méthodologies ou approches déjà travaillées. En effet, c'était une tâche difficile pour eux, ce qui a fait perdre énormément de temps surtout au début des séances. En vue d'aider les étudiants à affronter les difficultés rencontrées, la chercheuse a dû intervenir, à maintes reprises, en vue de les inciter à faire sortir les idées principales du texte ou à établir le lien entre le thème de ce texte et d'autres déjà appris, ce qui a permis de relancer la discussion au sein du groupe. Peu après, les sujets de l'étude sont devenus de plus en plus habitués au dispositif de cercles de lecture et l'intervention de la chercheuse n'a eu lieu qu'au terme de la séance, comme c'était prévu.

D'ailleurs, il est important de souligner que, parmi les rôles prescrits pour être joués au sein des cercles de lecture en général, quatre ou cinq seulement ont été mis en jeu au cours de l'expérimentation, à savoir le maître des illustrations, le maître des liens, le maître des mots, le maître de présentation et l'animateur de discussion. Ceci est dû principalement tant à la nature des textes abordés, qu'au nombre restreint des futurs enseignants du FLE constituant l'échantillon de l'étude. Or, il est vraisemblable qu'en dépit que chaque étudiant a son propre rôle lors du cercle de lecture, cela n'empêche pas que les étudiants s'entraident et échangent leurs idées et leurs expériences. A titre d'illustration, la chercheuse a remarqué que certains étudiants tenaient à expliquer des phrases ou des idées plus ou moins compliquées à leurs collègues. Ce qui a garanti aux premiers de mieux retenir les connaissances relevées du texte et a contribué efficacement à aider les autres à surmonter leurs

difficultés de compréhension. Il s'agit donc d'une communauté d'apprentissage au sein de laquelle les étudiants étaient en train d'apprendre avec les autres, par les autres et pour les autres.

De plus, on ne peut pas nier l'importance des discussions à aider les étudiants à comprendre profondément la méthodologie ou l'approche en question tout en leur donnant l'opportunité de tisser le lien entre celle-ci et d'autres méthodologies ou approches déjà traitées. Les étudiants étaient capables donc de détecter les points communs et différentiels entre les diverses méthodologies et approches de l'enseignement/ apprentissage du FLE. Ce qui les aideront à les mieux retenir.

De surcroît, il est indispensable de noter le rôle du journal de lecture à procurer aux étudiants une posture réflexive vis-à-vis de ce qu'ils ont appris au cours des cercles de lecture. Ce qui développe chez eux un esprit critique à l'égard, non seulement de la méthodologie ou l'approche abordée, mais aussi de leurs propres manières de lire et d'assimiler un texte.

Pendant les cercles de lecture, la chercheuse a dénoté, d'emblée, que lors des discussions, au sein du groupe ou entre les différents groupes, tous les étudiants, mêmes les plus timides, y étaient engagés activement. Ils s'exprimaient librement, sans rien craindre.

De même, la chercheuse a signalé la dominance d'un esprit compétitif entre les différents groupes formant les cercles de lecture. Les membres de chaque groupe ont collaboré et interagi ensemble pour réaliser un objectif commun, en l'occurrence la compréhension et l'analyse du texte lu et la bonne présentation orale de celui-ci. Il est incontestable que cet esprit compétitif a éveillé de plus en plus, l'enthousiasme et la motivation des étudiants et les a incités à améliorer, davantage, leurs performances en établissant le lien entre les différentes méthodologies et approches d'enseignement/ apprentissage du FLE abordées via les textes. D'ailleurs, à la lueur de la rétroaction, donnée par la chercheuse aux différents groupes, les étudiants devenaient plus conscients des critères d'évaluation de leur travail, ce qui a influencé positivement sur leur performance et par conséquent sur leur EC.

En outre, pendant les différentes séances basées sur les cercles de lecture, la chercheuse a remarqué un développement considérable en ce qui concerne les compétences relationnelles et sociales qui dominaient en classe. Les étudiants étaient devenus de plus en plus capables à écouter leurs collègues, à respecter leurs opinions même si celles-ci s'opposent avec les siens. Ils étaient devenus aptes à mieux communiquer et coopérer avec leurs collègues dans une ambiance sereine loin des disputes et de la rivalité qui régnaient en classe auparavant.

4. Application du post-test et du post-questionnaire

Le 17 décembre 2022, après neuf semaines de la mise en œuvre des cercles de lecture avec l'échantillon de l'étude, le post-test et le post-questionnaire ont été administrés. Via l'administration de ces deux outils, la chercheuse visait à examiner l'impact de l'usage des cercles de lecture sur l'amélioration de la performance académique et le développement de l'EC chez l'échantillon de l'étude. Afin de réaliser cet objectif, la chercheuse a eu recours au «test W des signes et rangs» de Wilcoxon pour deux échantillons appariés, en tant que protocole de recherche quantitative approprié au nombre restreint de la présente étude. Il est vraisemblable que ce test non paramétrique s'avère indispensable pour mettre en exergue le niveau de différence entre les notes de l'échantillon de l'étude au pré-post-test et au pré-post-questionnaire (Durango et Refugio, 2018). Ce qui nous permet donc d'investiguer l'utilité des cercles de lecture pour le développement tant de la performance académique que de l'EC des futurs enseignants du FLE.

(5). Présentation et interprétation des résultats de la post-application des outils de l'étude

1. Résultats du post-test

En vue de répondre à la première question de l'étude, la chercheuse a testé la première hypothèse selon laquelle: **Il y a une différence statistique significative entre la moyenne des rangs concernant les notes des futurs enseignants du FLE au pré-post-test de performance académique en faveur du post-test.**

Pour tester cette hypothèse, la chercheuse a relevé les notes des étudiants sur le post-test de performance académique en comparaison avec les leurs au pré-test. Le tableau 2 et la figure 1

mettent en relief le progrès dans les notes des futurs enseignants du FLE au post-test par rapport à celles au pré-test.

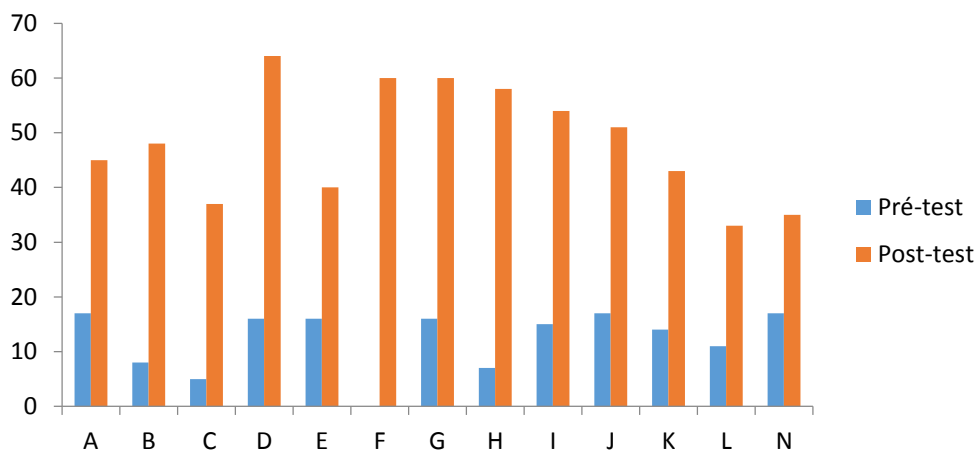
Tableau 2

Les notes des futurs enseignants du FLE au pré-post-test de performance académique

Futurs enseignants du FLE	Notes au pré-test	Notes au post-test
A	17	45
B	8	48
C	5	37
D	16	64
E	16	40
F	10	60
G	16	60
H	7	58
I	15	54
J	17	51
K	14	43
L	11	33
N	17	35

Figure1

Les notes des futurs enseignants du FLE au pré-post-test de performance académique



A partir du tableau et de la figure ci-dessus, on dénote, grosso modo, une amélioration dans les notes des étudiants sur le post-test en comparaison avec les leurs dans le pré-test. Ce progrès se manifeste clairement par l'intermédiaire de nombreux éléments parmi lesquels citons: leurs réponses correctes à la majorité des questions et leurs justifications plausibles à de nombreuses questions.

D'ailleurs, en vue de mettre en relief les différences entre les notes des futurs enseignants du FLE au pré-post-test concernant la performance académique, il semble indispensable d'avoir recours au test de Wilcoxon. Le tableau suivant illustre l'application du test de Wilcoxon en fonction des deux tests prédéterminés.

Tableau 3

Application du test de Wilcoxon sur les notes des enseignants au pré- post test de performance académique

Futurs enseignants du FLE	Notes au pré-test	Notes au post-test	Différences entre les notes au pré-post-test	Somme des rangs des différences de signe "plus" (P)	Somme des rangs des différences de signe "moins"(M)
A	17	45	-28	-	-4
B	8	48	-40	-	-9
C	5	37	-32	-	-6
D	16	64	-48	-	-11
E	16	40	-24	-	-3
F	10	60	-50	-	-12
G	16	60	-44	-	-10
H	7	58	-51	-	-13
I	15	54	-39	-	-8
J	17	51	-34	-	-7
K	14	43	-29	-	-5
L	11	33	-22	-	-2
N	17	35	-18	-	-1
Total					-91

A partir de ce tableau, on constate que:

- La valeur de (M) est inférieure à celle indiquée dans le tableau statistique de Wilcoxon, ce qui montre que les différences entre les notes des futurs enseignants du FLE au pré-post-test sont significatives en faveur du post-test.
- Les scores obtenus lors du post-test mettent donc l'accent sur l'amélioration de la performance académique des futurs enseignants du FLE, ce qui prouve l'efficacité des cercles de lecture.

En fonction des résultats auxquels nous sommes parvenus, il paraît clairement que les cercles de lecture ont joué un rôle majeur à améliorer la performance académique des futurs enseignants du FLE.

2. Résultats du post-questionnaire

En vue de répondre à la deuxième question de l'étude, la chercheuse a testé la deuxième hypothèse selon laquelle: **Il y a une différence statistique significative entre la moyenne des rangs concernant les notes des futurs enseignants du FLE au questionnaire sur l'EC en faveur du post-questionnaire.**

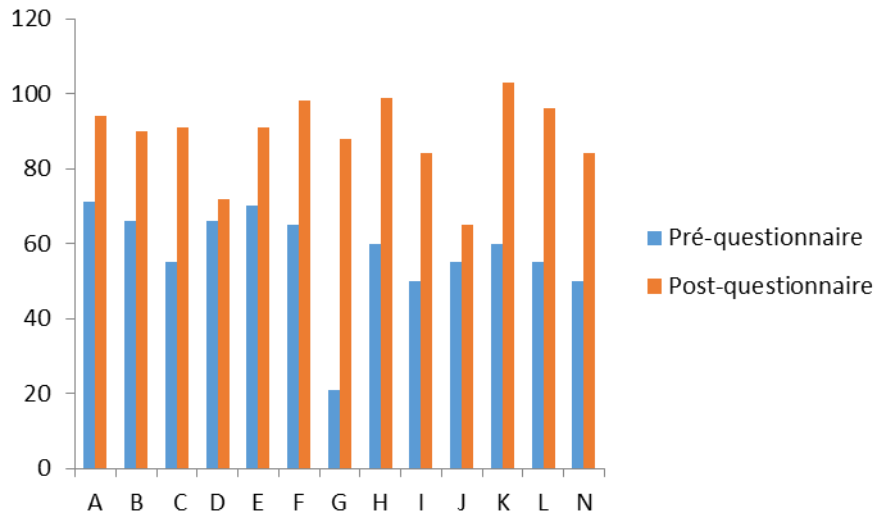
Le tableau 4 et la figure 2 mettent l'accent sur le progrès dans les notes des futurs enseignants du FLE au post-questionnaire par rapport à celles au pré-questionnaire.

Tableau 4

Les notes des futurs enseignants du FLE au pré-post-questionnaire de l'EC

Futurs enseignants du FLE	Notes au pré-questionnaire	Notes au post-questionnaire
A	71	94
B	66	90
C	55	91
D	66	72
E	70	91
F	65	100
G	21	88
H	60	99
I	50	84
J	55	65
K	60	103
L	55	96
N	50	82

Figure 2
*Les notes des futurs enseignants du FLE au cours
du pré-post-questionnaire de l'EC*



Il est vraisemblable que le tableau et la figure ci-dessus manifestent, dans l'ensemble, une amélioration dans les notes des étudiants sur le post-questionnaire en comparaison avec les leurs sur le pré-questionnaire. Ceci semble évident par l'intermédiaire des différences entre les scores des étudiants au pré-post-questionnaire en faveur du post-questionnaire. Or, il paraît indispensable d'élucider ces différences de notes via le test de Wilcoxon. Le tableau suivant illustre l'application de ce test en fonction du pré-post-questionnaire prédéterminé.

Tableau 5

Application du test de Wilcoxon sur les notes des futurs enseignants du FLE au pré- post-questionnaire d'EC

Futurs enseignants du FLE	Notes au pré-questionnaire	Notes au post-questionnaire	Différences entre les notes au pré-post-questionnaire	Somme des rangs des différences de signe "plus" (P)	Somme des rangs des différences de signe "moins » (M)
A	71	94	-23	-	-4
B	66	90	-24	-	-5
C	55	91	-36	-	-10
D	66	72	-6	-	-1
E	70	91	-21	-	-3
F	65	100	-35	-	-9
G	21	88	-67	-	-13
H	60	99	-33	-	-7
I	50	84	-34	-	-8
J	55	65	-10	-	-2
K	60	103	-43	-	-12
L	55	96	-41	-	-11
N	50	82	-32	-	-6
Total					-91

Le tableau précédent montre clairement que la valeur de (M) est inférieure à celle indiquée dans le tableau statistique de Wilcoxon, ce qui montre que les différences entre les notes des futurs enseignants du FLE au pré-post-questionnaire sont significatives en faveur du post-questionnaire. Nous pouvons donc constater l'impact positif qu'exercent les cercles de lecture sur le développement de l'EC des futurs enseignants du FLE.

(6). Discussion des résultats

En fonction des résultats auxquels on est parvenue, on dénote une amélioration significative tant au niveau de la performance académique qu'au niveau de l'EC chez les étudiants de la troisième année, section française à la faculté de Pédagogie à l'université d'Alexandrie. Cette amélioration, qui a été réalisée en dépit d'un nombre restreint de séances d'intervention, semble évidente en comparant leurs notes à les leurs au cours du pré-test et du pré-

questionnaire. Force est de constater que les cercles de lecture ont exercé un impact positif considérable non seulement sur la performance académique, mais également sur l'EC chez l'échantillon de l'étude.

D'un côté, il est indéniable que l'effet positif des cercles de lecture sur l'amélioration de la performance académique de l'échantillon de l'étude renvoie à maints facteurs. En premier lieu, les cercles de lecture constituaient une bonne opportunité où les futurs enseignants du FLE ont pu s'exprimer librement et échanger leurs connaissances et leurs expériences avec leurs collègues, soit au sein des groupes formés, soit avec les autres groupes de la classe. A cet égard, il est indispensable de noter que la collaboration, notion primordiale dans les cercles de lecture, a permis aux étudiants non seulement d'agir ensemble et d'apprendre à plusieurs, mais aussi de mettre en œuvre des pratiques d'aide et d'entraide qui s'avéraient très fructueuses pour l'ensemble des étudiants qui réussissaient à assimiler profondément le texte lu tout en retenant les informations dégagées pour une longue durée. Ces communautés d'apprentissage, mises au jour lors des cercles de lecture, étaient efficaces tant pour l'amélioration de la performance académique des étudiants que pour le développement de la solidarité réciproque chez eux.

En deuxième lieu, grâce aux cercles de lecture, les étudiants, même les plus timides, sont devenus de plus en plus impliqués dans le processus de lecture d'un texte sans rien craindre. Ils sont devenus, d'emblée, plus autonomes et plus responsables de leurs travaux. En d'autres termes, ils ont appris que la réussite du groupe est inextricablement liée à la collaboration effective de tous ses membres. Ils ont compris, aussi, que l'enseignant n'est qu'un animateur, un guide, un accompagnateur et un facilitateur qui n'intervient qu'en cas de nécessité.

En dernier lieu, l'esprit compétitif mis en œuvre au travers les cercles de lecture, a contribué à rendre le cours de plus en plus vif, dynamique et motivant loin de l'ennui et de la monotonie caractérisant un cours traditionnel. Ce qui a permis d'améliorer la performance académique de l'échantillon de l'étude.

D'un autre côté, quand à l'impact des cercles de lecture sur le développement l'EC chez les futurs enseignants du FLE, celui-ci se réfère à de nombreux éléments tels que la persuasion verbale y compris la rétroaction, les conseils et l'encouragement de la chercheuse auprès des étudiants. Pour la rétroaction, on dénote qu'à la fin de chaque séance, la chercheuse a procuré, à chaque groupe d'étudiants, un feedback concernant leurs performances, ce qui a joué un rôle crucial à mettre en relief leurs points forts et leurs points faibles. Le feedback était donc utile pour aider la majorité des étudiants à confirmer leurs points forts et à récupérer leurs points faibles pour en profiter ultérieurement.

En ce qui concerne les conseils et les encouragements, il est important de souligner que lorsque les groupes ont été en train de discuter ensemble autour du texte désigné, la chercheuse circulait en classe afin de répondre à leurs questions ou de les aider à surmonter leurs difficultés. La chercheuse présentait, également, des conseils et encourageait davantage les différents groupes. Elle attirait leur attention sur l'importance de la planification et la persévérance pour faire face aux problèmes affrontés. Elle suscitait, aussi, leur intérêt sur le rôle que joue la gestion du temps et du stress comme point de départ de la réalisation de leurs objectifs communs. Elle concluait toute séance en appréciant les efforts déployés par tous les groupes afin d'analyser le texte et d'assurer le lien entre celui-ci et des textes déjà abordés.

Ainsi, il paraît évident que tous ces éléments, mis en œuvre lors des cercles de lecture, ont contribué au développement de l'EC chez l'échantillon de l'étude. De même, on ne peut pas nier que le recours aux cercles de lecture a joué un rôle majeur à illustrer, aux yeux des étudiants, l'efficacité du travail collectif basé sur la distribution des rôles et des tâches afin de parvenir à un objectif conjoint. Il a aussi développé, chez eux, qu'avoir une croyance en leurs capacités collectives est indispensable pour réaliser leur objectif quelque soit leurs capacités réelles.

D'ailleurs, il est vraisemblable que les résultats, auxquels on est parvenue, conviennent parfaitement avec ceux de Ganyaupfu (2013), Isa et al. (2020) et Moghadam et Razavi (2022) qui soulignent l'effet positif des stratégies d'enseignement innovantes,

focalisées sur l'apprenant et favorisant les interactions entre les pairs et avec l'enseignant, sur la performance académique des étudiants. Les résultats de notre étude sont en conformité, d'emblée, avec ceux de Putney et Broughton (2011), Connac (2018) et Kunnari et al. (2018) qui mettent en relief l'effet considérable des pratiques collaboratives sur l'EC des apprenants où ceux-ci jouissent d'une place centrale dans le processus d'apprentissage.

Conclusion

En guise de conclusion, il est vraisemblable que la présente étude avait pour but d'investiguer l'utilité des cercles de lecture pour l'amélioration de la performance académique et le développement de l'EC chez les étudiants de la troisième année section française à la faculté de Pédagogie d'Alexandrie. Afin de réaliser ces deux objectifs, la chercheuse a élaboré deux outils en l'occurrence un pré-test et un pré-questionnaire qui visaient à identifier, respectivement, la performance académique et l'EC chez l'échantillon de l'étude avant le recours aux cercles de lecture. Puis, durant neuf séances, la chercheuse s'est servie des cercles de lecture pour travailler, avec cet échantillon, les différentes méthodologies et approches de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Tout au long des séances fondées essentiellement sur ce dispositif, la chercheuse a suscité les étudiants à collaborer avec leurs collègues pour assimiler le texte désigné et le présenter oralement. La chercheuse conviait les étudiants à échanger leurs connaissances et leurs expériences afin d'aboutir à une présentation qui fait l'unanimité des membres du groupes. Au cours de la discussion des textes présentés par les différents groupes, la chercheuse encourageait les étudiants pour l'effort qu'ils ont déployé tout en leur procurant une rétroaction basée sur l'identification de leurs points forts et leurs points faibles afin d'en profiter postérieurement.

Enfin, le rôle des cercles de lecture, pierre angulaire dans cette étude, a été mis en évidence par l'intermédiaire d'un post-test et d'un post-questionnaire tout en ayant recours au « test W des signes et rangs » de Wilcoxon pour deux échantillons appariés. Les résultats de la présente étude prouvent que les cercles de lecture sont efficaces

pour l'amélioration de la performance académique et le développement de l'EC chez les futurs enseignants du FLE.

Recommandations

A la lueur des résultats de l'étude, la chercheuse recommande d'accomplir d'autres études fondées sur l'usage des cercles de lecture, avec un plus grand nombre de sujets durant une année académique en vue de valider les résultats auxquels on est parvenue.

La chercheuse suggère, aussi, d'organiser des ateliers de formation en vue de sensibiliser les enseignants en cours de service à l'utilité des cercles de lecture en classe de langues.

De même, il paraît indispensable de mener des études afin d'examiner l'effet des cercles de lecture sur la performance académique et l'EC chez les élèves des cycles primaire, préparatoire et secondaire.

De surcroît, il s'avère important d'accomplir des études investiguant l'impact des cercles de lecture sur la performance académique des élèves ayant des troubles d'apprentissage.

Aussi, il est indispensable d'évaluer l'effet des cercles de lecture sur la performance académique et l'insertion universitaire des étudiants de la 1^{ère} année à la faculté de Pédagogie.

De plus, il semble important d'examiner l'impact des cercles de lecture sur le développement des quatre compétences langagières chez les apprenants de différents cycles.

La chercheuse propose, également, de vérifier l'effet des cercles de lecture sur le développement de la pensée critique chez les élèves du cycle secondaire et chez les futurs enseignants du FLE.

De même, il paraît indispensable d'étudier l'impact des cercles de lecture sur le développement des compétences de négociation sociale chez les apprenants du cycle primaire jusqu'au cycle secondaire.

La chercheuse propose, aussi, d'étudier l'effet de la classe inversée sur la performance académique des élèves des cycles variées.

De plus, il s'avère pertinent d'examiner l'effet des cartes heuristiques sur la performance académique des élèves de différents cycles.

Aussi, il semble utile de mener d'autres études afin de vérifier l'effet qu'exerce l'EC sur la performance académique des élèves de divers cycles.

Il convient, d'emblée, d'investiguer l'impact de l'EC sur le développement des compétences orthographiques chez des élèves du cycle primaire ayant le français comme première langue étrangère.

De même, la chercheuse suggère d'accomplir une recherche sur l'effet de l'étude de la leçon « lesson study » sur le développement de l'EC chez les futurs enseignants du FLE.

Enfin, il paraît important de vérifier l'efficacité de l'écriture collaborative sur le développement de l'EC chez des élèves de cycle variés.

Bibliographie

- Abdul Razak, W., Akmal, S., Azizan, N., Wani, S., Hamal, A. & Muhammad, A. (2021). Factors affecting student's academic performance. *International journal on perceptive and cognitive computing (IJPCC)*, 7(1), 99-107.
https://www.researchgate.net/publication/353480670_Factors_Affecting_Student%27s_Academic_Performance.
- Abrams, M. & Harpham, G. (2009). *A glossary of literary terms*. Wadsworth Cengage Learning.
- Auwalu, M., Norsuhaily, A., Sadiq M. & Kabara, H. (2021). Impact of motivation on students' academic performance a case study of university sultan Zainal Abidin students, *The American journal of innovative research and applied sciences*, 222- 227.
https://www.researchgate.net/publication/357420449_IMPACT_OF_MOTIVATION_ON_STUDENTS%27_ACADEMIC_PERFORMANCE_A_CASE_STUDY_OF_UNIVERSITY_SULTAN_ZAINAL_ABIDIN_STUENTS.
- Badets, A. (2019). *Sentiment d'efficacité collective et professionnalisation en contexte d'apprentissage par projets*.
https://www.researchgate.net/publication/333402279_Sentiment_d'efficacite_collective_et_professionnalisation_en_contexte_d'apprentissage_par_projets.
- Bandura A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52, 1 – 26.
<https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.52.1.1>.
- _____. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, Trad.). De Boeck Supérieur.

- Bedel, O. (2016). Collaborative learning through literature circles in EFL. *European journal of language and literature*, 2, 96-99.
https://www.researchgate.net/publication/318539753_Collaborative_Learning_through_Literature_Circles_in_EFL.
- Bélec, C. (2016). Les cercles de lecture au collégial: Une stratégie pédagogique qui pourrait s'avérer profitable dans toutes les disciplines. *Pédagogie collégiale*, 29(4), 39-45.
<https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/36500/belec-29-4-2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Benoit-Chabot, G. & Denis, P. (2018). Accroître sa performance académique: le rôle des préférences d'apprentissage, *Revue des sciences de l'éducation*, 44(2), 129- 163.
<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2018-v44-n2-rse04446/1058115ar.pdf>.
- Bergonnier-Dupuy, G. & Esparbès-Pistre, S. (2007). Accompagnement familial de la scolarité: le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(4), 21- 45.
<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-4-page-21.html>.
- Bringer-Trollat, A-F. (2007, 28-31 août). Vers l'autoformation à l'école: Nécessité d'un travail en équipe des enseignants et sentiment d'efficacité collective [Congrès]. Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg, France.
https://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Anne-Francoise_BRINGER-TROLLAT_092.pdf.
- Brumont, M. (2010). *Diversifier et renouveler les leçons de lecture en cycle III*. Scéren CRDP d'Aquitaine.

- Burdet, C. & Guillemin, G. (2013). *Les cercles de lecture: un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur*.
<https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/3642>.
- Capron, I. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(1), 1- 14.
<https://journals.openedition.org/rdlc/2432>.
- Carré, P. (2004). Bandura: une psychologie pour le XXIe siècle? *Savoirs*, Hors-série.
<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-9.htm>.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal studies on British university students. *Journal of research in personality*, 37, 319–338.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0092656602005780>.
- Choudhury, S. & Chechi, V. (2022). Tracing the relationship between academic anxiety and academic performance among the upper primary school students. *ECS Transactions*, 107(1), 10085 – 10095.
https://www.researchgate.net/publication/364737680_Tracing_the_Relationship_between_Academic_Anxiety_and_Academic_Performance_Among_the_Upper_Primary_School_Students
[Tracing the Relationship between Academic Anxiety and Academic Performance among the](https://www.researchgate.net/publication/364737680_Tracing_the_Relationship_between_Academic_Anxiety_and_Academic_Performance_among_the)
- Casanova, D. & Azzi, R. (2015). Personal and collective efficacy beliefs scales to educators: Evidences of validity. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 20(3), 399-409.
https://www.researchgate.net/publication/287958498_Personal_and_Collective_Efficacy_Beliefs_Scales_to_Educators_Evidences_of_Validity.

- Chanson, C. & Klinger, V. (2015). *Les cercles de lecture: Un dispositif didactique structuré alliant compréhension et plaisir de lire* [Mémoire de master secondaire I, Haute école pédagogique de Vaud]. <https://dokumen.tips/documents/les-cercles-de-lecture-un-dispositif-didactique-structur-2016-05-31les-cercles.html?page=1>.
- Ciorbeaa, L. & Pasarica, F. (2013). The Study of the relationship between personality and academic performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 400 – 404. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813008884>.
- Conard, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of research in psychology*, 40, 339-346. https://www.researchgate.net/publication/223080729_Aptitude_is_not_enough_How_personality_and_behavior_predict_academic_performance.
- Connac, S. (2018). Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6e. *Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51(4), 11- 42. <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2018-4-page-11.htm>.
- Cosnefroy, L. & Jézégou, A. (2013). Les processus d'autorégulation collective et individuelle au cours d'un apprentissage par projet, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29(2). <https://journals.openedition.org/ripes/744>.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Stenhouse Publishers.
- _____. (2005). *Les cercles de lecture*. Chenelière Education.

- Dennis, J., Phinney, J. & Chuateco, L. (2005). The role of motivation, parental, and peer support in the academic success of ethnic minority first generation college students. *Journal of College student development*, 46(3), 223- 236.
https://www.researchgate.net/publication/236762593_The_Role_of_Motivation_Parental_Support_and_Peer_Support_in_the_Academic_Success_of_Ethnic_Minority_First-Generation_College_Students.
- Díaz-Morales, J., & Escribano, C. (2015). Social jetlag, academic achievement and cognitive performance: Understanding gender/sex differences. *Chronobiology international*, 32(6), 822-831.
https://www.researchgate.net/publication/278043681_Social_jetlag_academic_achievement_and_cognitive_performance_Understanding_gendersex_differences.
- Diego-Medrano, E. (2013). *An investigation of literature circles as a means to promote reading comprehension* [Thèse de doctorat, Université Texas Tech.].
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1010.7536&rep=rep1&type=pdf>.
- Dollinger, S., Matyja, A. & Huber, J. (2008). Which factors best account for academic success: Those which college students can control or those they cannot? *Journal of research in personality*, 42, 72-885.
https://www.researchgate.net/publication/223841235_Which_factors_best_account_for_academic_success_Those_which_college_students_can_control_or_those_they_cannot.
- Donohoo, J. (2017). *Collective efficacy: How educators' beliefs impact student learning*. Corwin.

- _____. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behavior and other positive consequences. *Journal of education change*, 19, 323-345. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-018-9319-2>.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K. & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and individual differences*, 36(8), 1907-1920. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886903003106>.
- Durango, A. & Refugio, C. (2018). *An empirical study on Wilcoxon signed rank test*. https://www.researchgate.net/publication/329698415_An_Empirical_Study_on_Wilcoxon_Signed_Rank_Test.
- Dutat, E. (2013). *Sentiment d'efficacité personnelle, intérêt et performances en lecture* [Mémoire de master de 2ème année, Université d'Artois]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00861590>.
- Falardeau, E., Simard, D., Sauvaire, M. & Gagném J.-C. (2014). L'activité réflexive d'élèves du secondaire analysée sous l'angle de ses manifestations langagières à l'oral. *Varia*, 36(2), 333-350. <https://pdfs.semanticscholar.org/0d71/59517b0868a8a24010393f20ad4fe6a14bc7.pdf>.
- Farooq, A. & Abdulrazzaq, H. (2021). Factors affecting students academic performance: A case study of Sohar University. *Psychology and education*, 58(5): 4624-4635. https://www.researchgate.net/publication/354723769_Factors_Affecting_Students_Academic_Performance_A_Case_Study_of_Sohar_University.

- Fournier, A. & Péret, M. (2012). *Le plaisir des mots: les cercles de lecture* [Mémoire de master de 2ème année, Université Montpellier II]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00815866v1/document>.
- Furnham, A. & Monsen, J. (2009). Personality traits and intelligence predict academic school grades. *Learning and individual differences*, 19(1), 28-33.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608008000204>.
- Furnham, A., Nuygards, S. & Chamorro-Premuzic, T. (2013). Personality, assessment methods and academic performance. *Instructional science*, 41, 975-987.
<https://08102eow2-1104-y-https-link-springer-com.mplbci.ekb.eg/content/pdf/10.1007/s11251-012-9259-9.pdf?pdf=core>.
- Gallozzi, J. (2011). *The correlation between professional learning communities & collective efficacy & the resulting impact on student growth data* [Thèse de doctorat, Université de Denve].
<https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1221&context=etd>.
- Ganyaupfu, E. (2013). Teaching methods and students' academic performance. *International Journal of humanities and social science invention*, 2(9), 29-35.
https://www.researchgate.net/publication/264124430_Teaching_Methods_and_Students'_Academic_Performance.
- Goddard, R. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: the development of a short form. *Educational and Psychological Measurement*, 62(1), 97-110.
<https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/0013164402062001007>.

Guerrier, I. (2021). *Motivation de l'enseignant d'anglais et la performance académique des élèves des lycées du département d'éducation de l'ouest haïti* [Mémoire de master, Université de Montemorelos].

<https://dspace.um.edu.mx/bitstream/handle/20.500.11972/1342/TESIS%20DE%20MAESTRÍA%20EN%20EDUCACIÓN%20DE%20LAMARRE%20GUERRIER.pdf?sequence=1>.

Guy, S & Huber, E. (2014). *Améliorer le sentiment d'efficacité personnelle par l'enseignement explicite: analyse de deux situations d'élèves à besoins éducatifs particuliers en intégration scolaire* [Mémoire de maîtrise, Haute école pédagogique de Lausanne].

https://doc.rero.ch/record/259246/files/md_maes_p17107_p22025_2014.pdf.

Hattie, J., Fisher, D., Frey, N. & Clarke, S. (2021). *Collective student efficacy: developing independent and inter-dependent learners*. Corwin.

Haug, M. & Wasonga, T. (2021). Understanding how leadership matters: collective efficacy and student achievement. *Athens journal of education*, 8(2), 197- 220.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1296964.pdf>.

Hébert, M. (2009). Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature: étude de cas d'un élève de 8e année en difficulté. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 83- 117.

<https://www.erudit.org/fr/revues/rno/2009-n34-rno3567/038721ar/>.

_____. (2013). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire: quelles différences? *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 119-146.

<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2013-v39-n1-rse01350/1024535ar.pdf>.

- _____. (2015). Quels indices de progression dans la compétence littéraire en situation de lecture entre pairs d'une même œuvre intégrale: synthèse. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 4(1), 42-55.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4912742/mod_resource/content/1/indices%20de%20progression%20dans%20la%20comp%C3%A9tence%20litt%C3%A9raire%20en%20situation%20de%20lecture%20entre%20pairs.pdf.
- _____, Guay, A. & Lafontaine, I. (2015). Reformuler et justifier les propos dans les cercles de lecture après enseignement de l'oral: différences entre élèves et perception des enseignants, *Language and literacy*, 17(4), 28 – 51.
https://www.researchgate.net/publication/304233345_Reformuler_et_justifier_les_propos_dans_les_cercles_de_lecture_apres_enseignement_de_l'oral_diff%C3%A9rences_entre_%C3%A9l%C3%A8ves_et_perception_des_enseignants.
- Holloway, S. (2011). Literature circles: encouraging critical literacy, dual-language reading, and multi-modal approaches. *English Quarterly Canada*, 42 (3/4), 21-35.
<https://scholar.uwindsor.ca/educationpub/28>.
- Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants: Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'autoefficacité et l'autotélisme* [Thèse de doctorat, Université Paris Ouest-Nanterre-La Défense].
https://www.researchgate.net/publication/256125308_La_part_du_collectif_dans_la_motivation_et_son_impact_sur_le_bien-%C3%A9tre_comme_m%C3%A9diateur_de_la_reussite_des_etudiants_Compl%C3%A9mentarites_et_contributions_entre_l'autod%C3%A9termination_l'auto-efficacite_et_l'a.

- Hite, S. & Donohoo, J. (2020). *Leading collective efficacy: powerful stories of achievement and equity*. Corwin.
- Humphrey, S., Nahrgang, J. & Morgeson, F. (2007). Integrating motivational, social, and contextual work design features: A meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature. *Journal of applied psychology*, 92(5), 1332–1356.
https://www.researchgate.net/publication/5995674_Integrating_Motivational_Social_and_Contextual_Work_Design_Features_A_Meta-Analytic_Summary_and_Theoretical_Extension_of_the_Work_Design_Literature.
- Isa, S., Mammam, I., Badar, Y. & Bala, T. (2020). The impact of teaching methods on academic performance of secondary school students in Nigeria. *International journal of development research*, 10(7), 37382-37385.
https://www.researchgate.net/publication/363771843_THE_IMPACT_OF_TEACHING_METHODS_ON_ACADEMIC_PERFORMANCE_OF_SECONDARY_SCHOOL_STUDENTS_IN_NIGERIA.
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine: un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 21, 269-286.
https://www.persee.fr/doc/stice_1764-7223_2014_num_21_1_1099.

- Jouck, A. (2017). *Etude du sentiment d'efficacité personnelle de régents débutants en communauté germanophone par rapport à la problématique de la gestion de classe Quelles représentations sont véhiculées? Quelles techniques sont développées?* [Mémoire de master, Université catholique de Louvain]. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:10760>.
- Kumar, S., Agarwal, M. & Agarwal, N. (2021). Defining and measuring academic performance of Hei students a critical review. *Turkish journal of computer and mathematics education*, 12(6), 3091-3105. https://www.researchgate.net/publication/359002367_Defining_And_Measuring_Academic_Performance_of_Hei_Students- A_Critical_Review.
- Kunnari, I., Ilomäki, L. & Toom, A. (2018). Successful teacher teams in change: The role of collective efficacy and resilience. *The international journal of teaching and learning in higher education*, 30(1), 111-126. <https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE2943.pdf>.
- Lardy, L., Bressoux, P. & Lim, L. (2015) Les facteurs qui influencent la réussite des étudiants dans une filière universitaire technologique: le cas de la première année d'études en DUT GEA. *L'orientation scolaire et professionnelle (O.S.P.)*, 44(4). <http://journals.openedition.org/osp/4671>.
- Leith, E. (2011). Le journal dialogué et le cercle de lecture: des outils au service d'une lecture interactive. *Québec français*, (160), 50-51. <https://www.erudit.org/en/journals/qf/2011-n160-qf1504630/61623ac.pdf>.

- Lent, R., Schmidt, J. & Schmidt, L. (2006). Collective efficacy beliefs in student work teams: Relation to self-efficacy, cohesion, and performance. *Journal of vocational behavior* 68(1), 73–84.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S001879105000503>.
- Lofinda, H. (2019). Déterminants de la performance académique en première année d'études universitaires selon les filières d'études, Mouvements et Enjeux Sociaux. *Revue internationale des dynamiques sociales*, (3)110, 55-66.
https://www.researchgate.net/publication/347437455_Determinants_de_la_performance_academique_en_premiere_annee_d'etudes_universitaires.
- Loughland, T. & Nguyen, H. (2020). Using teacher collective efficacy as a conceptual framework for teacher professional learning: A case study. *Australian journal of education*, 64(2), 147–160.
<https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0004944120908968>.
- Loveland, J. M. (2004). *Cognitive ability, big five, and narrow personality traits in the prediction of academic performance* [Thèse de doctorat, Université de Tennessee].
https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3819&context=utk_graddiss.
- Maddux, J. & Volkman, J. (2010). Self-efficacy and self-regulation. Dans R. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 315-331). Wiley-Blackwell.
- Maléy, F., Costa, S., Pontes, F., Fernandez, A. & Nina, K. (2014). Collective teacher efficacy beliefs: a critical review of the literature. *International journal of humanities and social science*, 4(7), 179-188.
https://www.ijhssnet.com/journals/Vol_4_No_7_1_May_2014/23.pdf.

- Mangal, S.K. & Mangal, S. (2013). *Research methodology in behavioral sciences*. PHI Learning private limited.
- McCall, A. (2010). Teaching powerful social studies ideas through literature circles. *The social studies*, 101, 152-159. <https://0811geq2h-1104-y-https-www-tandfonline-com.mplbci.ekb.eg/doi/full/10.1080/00377990903284104>.
- Méthot, L., Jacob, S. & Clément, L. (2016). *Les déterminants de l'efficacité collective des enseignants et de la performance organisationnelle en milieu scolaire collégial. Rapport de recherche*. https://www.researchgate.net/publication/323999027_Les_determinants_de_l'efficacite_collective_des_enseignants_et_de_la_performance_organisationnelle_en_milieu_scolaire_collegial.
- Moghadam, S. & Razavi, M. (2022). The effect of the flipped learning method on academic performance and creativity of primary school students. *European review of applied psychology*, 72(5), 2- 8. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1162908822000627>.
- Nagels, M. (2009). Accroître l'auto-efficacité collective en formation infirmière: Quand l'analyse du travail devient une expérience sociale. *Recherches et pratiques en didactique professionnelle. L'Expérience*. <https://shs.hal.science/hal-00440816>.
- _____. (2011). Améliorer l'auto-efficacité collective des équipes de cadres formateurs en Ifsi par la didactique professionnelle. *Recherche en soins infirmiers*, (104), 30-50. <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2011-1-page-30.htm>.

_____, Abel, M.-H., & Tali, F. (2018). Focus on the agency of learners to innovate in pedagogy. Dans A. Visvizi, M. Lytras et L. Daniela (Eds.), *The future of innovation and technology in education: Policies and practices for teaching and learning excellence* (pp. 27-40). Bingley.

Narad, A., & Abdullah, B. (2016). Academic performance of senior secondary school students: Influence of parental encouragement and school environment. *Rupkatha journal on interdisciplinary studies in humanities special*, 3(2), 12-19.
https://www.researchgate.net/publication/304989961_Academic_Performance_of_Senior_Secondary_School_Students_Influence_of_Parental_Encouragement_and_School_Environment.

Nye, J., Orel, E. & Kochergina, E. (2013). Big five personality traits and academic performance in Russian universities. *Psychology in Russia: National research university higher school of economics (HSE)*, 3-13.
<http://www.hse.ru/data/2013/05/15/1299749297/10PSY2013.pdf>.

OCDE. (2014). Résultats du PISA 2012: *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement: Ressources, politiques et pratiques* (volume IV). Editions OCDE.
<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264205369fr.pdf?expires=1682979968&id=id&accname=guest&checksum=7798AC9CD3CCA13CE156F9F8775DA8A1>.

Poon, K., Ho, M. & Chou, K.-L. (2022). Executive functions as mediators between socioeconomic status and academic performance in Chinese school-aged children. *Heliyon* 8, 1-10.
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S2405844022024094?token=C8E7D1042DF9F585525EEDE6A040E0DD4D7CE68022812F3D30AC23AE69591AEA9F6C3F68DD8B6F5C23F9A7DB224B3E21&originRegion=eu-west-1&originCreation=20230501173142>.

- Putney, L. & Broughton, S. (2011). Developing collective classroom efficacy: The teacher's role as community organizer. *Journal of teacher education* 62(1), 93–105.
https://www.researchgate.net/publication/258160258_Developing_Collective_Classroom_Efficacy_The_Teacher's_Role_as_Community_Organizer.
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle (O.S.P.)*, 33(3), 475-476.
<http://journals.openedition.org/osp/741>.
- Richardson, M. & Abraham, C. (2009). Conscientiousness and achievement motivation predict performance. *European journal of personality*, 23(7), 589-605.
<https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1002/per.732>.
- Samson, K. (2016). *L'interprétation intersubjective dans un cercle littéraire au 2e cycle du secondaire québécois* [Mémoire de master, Université Laval].
<https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/27471>.
- Sauvaire, M. (2015). Le rôle des pairs dans l'interprétation du texte littéraire, *Correspondance*, 20(2).
<https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/correspondance-la-nouvelle-annee-sous-le-signes-de-linnovation-le-role-des-pairs-dans-linterpretation-du-texte-litteraire-.pdf>.
- Schwebs, R. (2019). *Use of literature circles to promote cultural knowledge and oral communication: Exploring the issues of apartheid and human rights through literature circles* [Mémoire de master, Université de Norvège de l'Est].
<https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2605532/Schwebs.pdf?sequence=1>

- Sharm, D. (2012). *Meaning of academic performance*.
<http://www.studymode.com/essays/Meaning-Of-AcademicPerformance-1107119.html>.
- Tai, D., Hu, Y. & Huang, C. (2009, 24-26 novembre). *The study on the influence model of professional teacher's collective efficacy and student learning outcome in vocational senior high school* [conference]. Computer sciences and convergence information technology, Seoul, Korea, 325 – 329.
https://www.researchgate.net/publication/224095609_The_Study_on_the_Influence_Model_of_Professional_Teachers_Collective_Efficacy_and_Student_Learning_Outcome_in_Vocational_Senior_High_School.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, L. (2013). *Les cercles de lecture: Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur* (4e édition). De Boeck Education.
- Tian, Y., Bian, Y., Han, P., Gao, F. & Wang, P. (2017). Class collective efficacy and class size as moderators of the relationship between junior middle school students' externalizing behavior and academic engagement: A multilevel study. *Frontiers in psychology*, 8.
https://www.researchgate.net/publication/318601998_Class_Collective_Efficacy_and_Class_Size_as_Moderators_of_the_Relationship_between_Junior_Middle_School_Students'_Externalizing_Behavior_and_Academic_Engagement_A_Multilevel_Study.
- Watanabe, Y. (2014). *Collaborative and independent writing: Japanese university English learners' processes, texts and opinions* [Thèse de doctorat, Université de Toronto].
https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68376/1/Watanabe_Yuko_201411_PhD_thesis.pdf.

-
- Wigglesworth, G. & Storch, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of second language writing*, 21(4), 364-374.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S106037431200077X>.
- York, T., Gibson, C. & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical assessment, research & evaluation*, 20(5).
https://www.researchgate.net/publication/278305241_Defining_and_Measuring_Academic_Success.
- Yusuf, T., Onifade, C. & Bello, O. (2016). Impact of class size on learning, behavioral and general attitudes of students in secondary schools in Abeokuta, Ogun State Nigeria, *Journal of research initiatives*, 2(1), 1-31.
https://www.researchgate.net/publication/298773857_Impact_of_Class_Size_on_Learning_Behavioral_and_General_Attitudes_of_Students_in_Secondary_Schools_in_Abeokuta_Ogun_State_Nigeria.
- Zhou, Y. (2019). Collective teacher efficacy: An introduction to its theoretical constructs, impact, and formation. *International dialogues on education*, 6(2) 69-82.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1245215.pdf>.