

Un programme basé sur l'éducation à la citoyenneté mondiale pour développer les compétences de la lecture critique chez les futurs enseignants du FLE

DR. Chaïmaa Mohamed Tawfik

Résumé

Cette étude exploratoire vise à investiguer l'utilité d'un programme basé sur l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) sur le développement des compétences de la lecture critique chez onze futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie durant le trimestre du printemps de l'année académique 2023/2024. En vue d'atteindre cet objectif, la chercheuse a élaboré un pré/post-test afin d'examiner les compétences de la lecture critique dont jouissent ces futurs enseignants du FLE avant et après l'intervention. Les résultats, auxquels on a abouti, par le biais du « test W des signes et rangs » de Wilcoxon pour deux échantillons appariés, ont mis l'accent sur les différences significatives entre la moyenne des rangs concernant les notes des futurs enseignants du FLE à la pré/postapplication du test en faveur de la postapplication.

De plus, la taille de l'effet "R était grande, ce qui prouve le grand effet qu'a exercé le programme fondé sur l'ECM sur le développement des compétences de la lecture critique chez l'échantillon de l'étude. Ces résultats sont en conformité avec certaines études préalables abordant des questions similaires.

Mots clés: éducation à la citoyenneté mondiale (ECM), compétences de la lecture critique, futurs enseignants du FLE.

برنامج قائم على التربية من أجل المواطنة العالمية لتنمية مهارات القراءة الناقد

لدى الطلاب معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية

د/ شيماء محمد توفيق محمد

أستاذ مساعد مناهج و طرق تدريس لغة فرنسية -كلية التربية جامعة الاسكندرية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استخدام برنامج قائم على التربية من أجل المواطنة العالمية في تنمية مهارات القراءة الناقد لدى الطلاب معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بجامعة الاسكندرية وعددهم أحد عشر طالب خلال فصل الربيع للعام الأكاديمي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤. و لتحقيق ذلك طبقت الباحثة أداة الدراسة المتمثلة في اختبار يقيس ما يتمتع به هؤلاء الطلاب من مهارات في القراءة الناقد. و قد أسفرت نتائج الدراسة من خلال استخدام اختبار ويلكوكسون للعينين المرتبطتين، عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات الطلاب المعلمين في كل من التطبيق القبلي و التطبيق البعدي لأداة الدراسة لصالح التطبيق البعدي و بحجم أثر عال. و من ثم فان البرنامج القائم على التربية من أجل المواطنة العالمية له أثر ايجابي كبير في تنمية مهارات القراءة الناقد لدى الطلاب معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. وهذه النتائج متفقة مع العديد من الدراسات السابقة التي أجريت على متغيرات شبيهة.

الكلمات المفتاحية: التربية من أجل المواطنة العالمية، مهارات القراءة الناقد، الطلاب معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

Introduction

Il est incontestable que la lecture est l'une des compétences langagières indispensables pour l'apprentissage en général et celui des langues maternelles et étrangères en particulier. Cette compétence joue un rôle prépondérant à ouvrir l'horizon du lecteur et à enrichir ses connaissances et sa culture. De plus, elle est le point de départ de la réussite scolaire ou universitaire, ce qui garantira, ultérieurement, à l'individu une meilleure carrière et un avenir plus sécurisé. C'est pourquoi la lecture constitue l'un des sujets les plus importants qui fascinent toujours les chercheurs de par le monde bien qu'elle ait été pleinement abordée dans de nombreuses études depuis de longues années.

Dans ce cadre, le lecteur n'est plus un récepteur passif qui se contente de recevoir les informations transmises par l'auteur via le texte à lire. Par contre, le lecteur interagit activement avec le texte en mobilisant des processus mentaux plus ou moins complexes en vue de construire le sens en fonction de ses connaissances et de son expérience. Cette interaction et ce dynamisme paraît davantage plus clairement dans le cas de la lecture critique qui consiste en une analyse approfondie et une évaluation rigoureuse des textes. En d'autres termes, lors de la lecture critique, le lecteur est invité à lire un texte de manière analytique afin de juger objectivement sa crédibilité, la logique de ses arguments et la pertinence de ses preuves. C'est pourquoi la lecture critique, en tant que partie prenante de la pensée critique (Aladl, 2010)¹, est considérée, selon Hart & Ouellet (2013) et Rahayu (2019), comme l'une des compétences transférables et transversales qui s'avèrent cruciales non seulement pour l'apprentissage des différentes matières scolaires et universitaires, mais aussi pour réussir au 21^e siècle.

Il est vraisemblable que dès le début de ce siècle, le monde se caractérise par la globalisation et un progrès technologique irréductible qui assurent un accès illimité aux informations et aux connaissances (Mihailidis & Thevenin, 2013). Ce qui met l'accent sur la nécessité de développer chez l'individu des compétences de la lecture critique qui lui permettent d'analyser, interpréter et évaluer tout ce qu'il lit tout en étant capable de

¹ 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.

Un programme basé sur l'éducation à la citoyenneté mondiale pour développer les compétences de la lecture critique...

distinguer les faits des opinions et de formuler des jugements pertinents fondés sur des preuves solides (Wallace, 2003).

Selon l'Unesco (2015a), le développement de ces compétences peut se réaliser via l'éducation à la citoyenneté mondiale (dorénavant ECM) considérée comme une approche pédagogique censée développer, chez les individus, une compréhension approfondie et une réflexion critique autour des questions cruciales qui touchent notre planète. L'ECM est supposée, également, susciter leur réflexion à propos des valeurs universelles telles que les droits de l'homme, l'égalité et la justice sociale tout en les encourageant à participer activement dans la société globale pour parvenir à faire régner ces valeurs dans le monde entier. C'est pourquoi Banks (2014) postule que l'ECM est un pilier fondamental pour préparer les apprenants à devenir des citoyens informés, engagés et responsables dans un monde de plus en plus globalisé et interconnecté. L'ECM joue, donc, un rôle prépondérant à octroyer, aux apprenants, des outils nécessaires pour assimiler les interconnexions mondiales et les dynamiques qui affectent les événements locaux et globaux.

Si l'ECM s'avère importante pour tous les apprenants, de tout âge, afin de faire face aux défis qui transcendent les frontières nationales, elle semble de plus en plus indispensable pour les futurs enseignants. Ceux-ci seront, à l'avenir, chargés de communiquer les valeurs et les compétences apprises et développées aux prochaines générations tout en les préparant à relever les défis du 21^e siècle et à contribuer activement et positivement pour garantir un monde plus juste et durable.

C'est pourquoi dans la présente étude, la chercheuse vise à examiner le rôle qu'exerce un programme fondé sur l'ECM sur le développement des compétences de la lecture critique chez les futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie. En effet, cette étude acquiert son importance du fait qu'elle prend en considération l'une des compétences clés du 21^e siècle, en l'occurrence, la lecture critique. Celle-ci s'avère incontournable pour le citoyen de demain en raison de la surabondance d'informations et de la complexité croissante des enjeux et des défis mondiaux. De plus, le développement des compétences de la lecture critique, indispensable pour l'étude universitaire, pourrait avoir un effet considérable sur la performance académique des futurs enseignants, ce qui aura, plus tard, un impact positif sur leurs apprenants.

De surcroît, l'étude actuelle joue un rôle culminant à familiariser les futurs enseignants du FLE à des thèmes et des valeurs étroitement liés au

concept de l'ECM, ce qui aura un effet indéniable sur leurs comportements et leurs attitudes et assurera une participation active dans la société globale. Par conséquent, ces futurs enseignants seront capables de préparer, à l'avenir, leurs apprenants à affronter les défis du 21^e siècle et à devenir des acteurs du changement positif. Cette étude contribuera, également, à sensibiliser les responsables de l'enseignement sur l'importance d'intégrer la notion d'ECM dans les curriculums scolaires et universitaires en général et dans le cursus de formation des enseignants en particulier afin de favoriser une compréhension plus profonde des questions mondiales.

L'étude actuelle attire, d'emblée, l'attention des responsables sur la nécessité de procurer, aux enseignants en général et ceux du FLE en particulier, des ateliers de formation à travers lesquels ils s'entraînent à expliquer la notion d'ECM, les thèmes qui s'y rapportent ainsi que les stratégies d'enseignement, les activités et les modalités d'évaluation adéquates. Ces enseignants formés à l'ECM seront donc mieux équipés afin d'aborder les questions de diversité culturelle et d'injustice sociale, créant, de la sorte, un environnement d'apprentissage qui favorise la tolérance, le respect des autres, la coopération et la justice sociale.

Problématique de l'étude

A la lueur de l'expérience de la chercheuse en enseignant la méthodologie et les stratégies d'apprentissage actif, elle a dénoté que la majorité des futurs enseignants du FLE ont du mal à répondre aux questions qui exigent une analyse profonde de ce qu'ils ont appris. De plus, ils éprouvent des difficultés majeures lorsqu'on leur demande d'exprimer leurs avis ou de justifier leurs réponses. Par contre, ils sont plus à l'aise avec des questions de mémorisation ou d'application directe des leçons apprises. En fait, il en est de même pour d'autres matières telles que la littérature et la civilisation comme l'ont avoué de nombreux professeurs au département de français. Il s'agit donc des lacunes concernant les niveaux cognitifs supérieurs de la taxonomie de Bloom, à savoir l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Ce qui constitue une pierre d'achoppement qui entrave leur cheminement universitaire et affecte négativement leurs moyennes pondérées cumulatives (MPC)². Ce qui aura, par la suite, un impact négatif sur leur vie personnelle et professionnelle.

² 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.

Un programme basé sur l'éducation à la citoyenneté mondiale pour développer les compétences de la lecture critique...

C'est pourquoi il semble pertinent de développer les compétences de la lecture critique via un programme basé sur l'ECM supposé sensibiliser les futurs enseignants du FLE à des défis mondiaux qui exigent une compréhension profonde, une analyse et une évaluation objective en vue d'en trouver des solutions propices.

On peut formuler cette problématique à partir des questions suivantes:

1. Quelles sont les compétences de la lecture critique nécessaires aux futurs enseignants du FLE ?
2. A quel niveau les futurs enseignants du FLE maîtrisent-ils les compétences de la lecture critique prédéterminées?
3. Quel est l'effet d'un programme basé sur l'ECM sur le développement des compétences de la lecture critique chez les futurs enseignants du FLE ?

Objectifs de l'étude

La présente étude vise à investiguer l'effet d'un programme fondé sur l'ECM sur le développement des compétences de la lecture critique chez les futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie.

Délimites de l'étude

L'étude actuelle se limite à/ au:

1. onze apprenants inscrits en troisième année au département de français à la faculté de Pédagogie de l'université d'Alexandrie.
2. des compétences de la lecture critique qui concernent: l'identification de l'idée directrice du texte, la détermination des arguments qui soutiennent cette idée, l'interprétation de l'intention de l'auteur, la distinction entre les faits et les opinions, la capacité de faire des inférences et le fait d'exprimer son avis tout en s'appuyant sur des preuves logiques.
3. trimestre du printemps de l'année académique 2023/2024.

Matériels et outil de l'étude

Dans la présente étude, la chercheuse a élaboré les matériels suivants:

1. une grille des compétences de la lecture critique nécessaires aux futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie (Cf. Annexe 1).
2. une échelle d'évaluation pour corriger objectivement les réponses des futurs enseignants du FLE sur le pré/post test (Cf. Annexe 4).
3. un programme basé sur l'ECM qui renferme:

- a. un manuel destiné à l'échantillon de l'étude (Cf. Annexe 5).
- b. un guide d'enseignants qui suggère les démarches à suivre lors de la mise en œuvre du programme en question (Cf. Annexe 6).

De plus, la chercheuse a préparé un pré/post-test, en tant qu'outil, qui vise à déterminer le niveau des compétences de la lecture critique que possèdent les futurs enseignants du FLE avant et après l'intervention (Cf. Annexe 2). Ce pré/post-test est suivi d'un modèle de réponse proposé par la chercheuse (Cf. Annexe 3).

Hypothèse de l'étude

Il y a une différence statistiquement significative entre la moyenne des rangs concernant les notes des futurs enseignants du FLE à la pré/post application du test des compétences de la lecture critique en faveur de la postapplication.

I. Cadre théorique

Cette partie sera consacrée aux deux notions primordiales de la présente étude, en l'occurrence: la lecture critique et l'ECM.

(1) La lecture critique

1. Définitions

En vue de mieux cerner la lecture critique, concept clé dans notre étude, il semble utile de prime abord de présenter une esquisse de quelques-unes de ses définitions.

Huijie (2010) affirme que la lecture critique est un processus beaucoup plus complexe que la simple lecture car il concerne non seulement l'identification des idées principales et des idées secondaires du texte, mais aussi l'analyse et l'évaluation de celui-ci en lisant les lignes, entre les lignes et au-delà des lignes et en se servant d'une multitude de compétences pour comprendre profondément le texte. Barnett & Bedau (2011) et Sultan et al. (2017; 2018) de leurs côtés, estiment que la lecture critique désigne la capacité de préciser les assertions, découvrir les présupposés explicites ou implicites, synthétiser minutieusement les arguments, analyser et évaluer la pertinence du raisonnement et expliquer les faits utilisés dans un texte donné. Ce qui contribue efficacement, selon Kosimov (2022) et Niculescu & Dragomir (2023) à développer les compétences de la pensée critique.

Pour Cottrell (2011) et Wallace & Wray (2021), la lecture critique est un examen rigoureux et systématique d'un texte pour comprendre les intentions de l'auteur, la structure argumentative et la validité des preuves

fournies. Ce qui exige, de la part du lecteur, une réflexion approfondie afin de discerner la crédibilité et la fiabilité des informations présentées. Selon Abdel Ghany (2016) et Mahshad (2017), la lecture critique est un processus qui consiste à comprendre un texte dans son intégralité et identifier le message implicite du contenu au-delà du message littéral en vue d'évaluer les assertions mentionnées et porter un jugement là-dessus.

A la lueur de cette multitude de définitions, on constate que la lecture critique ne fait pas l'unanimité des chercheurs. Or, toutes ces définitions révèlent la complexité du processus de la lecture critique qui fait appel à des capacités cognitives de haut niveau. Celles-ci consistent non seulement à assimiler le sens explicite du texte, mais également à déchiffrer le sens implicite voulu par l'auteur du texte, analyser et juger la validité des arguments qui sont à l'appui d'une opinion soutenue par l'auteur. Dans ce cadre, la lecture critique joue un rôle considérable à favoriser le développement des compétences de la pensée critique indispensables pour la formation des citoyens.

De même, via ces définitions, on déduit que le lecteur critique n'est pas un simple récepteur des informations présentées dans un texte. Par contre, c'est un lecteur actif qui tient à assimiler profondément, interpréter, évaluer le savoir véhiculé par le texte lu et examiner la logique sous-jacente dans ce texte. Le lecteur critique est donc en interaction volontaire et consciente avec les différents éléments du texte en question.

Dans la présente étude, la chercheuse définit la lecture critique en tant que processus mental de haut niveau selon lequel le futur enseignant du FLE tient à identifier l'idée directrice du texte et les arguments qui la soutiennent, interpréter l'intention de l'auteur, distinguer entre les faits et les opinions, faire des inférences et exprimer son avis tout en s'appuyant sur des preuves logiques.

2. Importance de développer les compétences de la lecture critique

Il est vraisemblable que maintes études ont souligné l'importance de développer les compétences de la lecture critique chez les apprenants de tous les cycles. Or, cette importance devient majeure surtout au cycle universitaire où les apprenants ont besoin d'assumer le rôle de lecteurs critiques vis-à-vis des textes divers et complexes portant sur leur profession ultérieure (Marshall & Cynthia, 2012). Dans cette partie, la chercheuse met l'accent sur la nécessité de développer les compétences de la lecture critique chez les apprenants, en général, et ceux au niveau universitaire en particulier.

D'une part, la lecture critique permet aux apprenants de comprendre en profondeur le texte lu, d'identifier et synthétiser les idées principales et d'analyser les arguments et les preuves mentionnés implicitement ou explicitement par l'auteur (Wallace & Wray, 2021; Anuar & Sidhu, 2017). Ce qui mène, selon Garay (2017) et Al Roomy (2022), au développement des processus cognitifs supérieurs qui sont nécessaires pour la réussite académique des apprenants. D'autre part, la lecture critique est indispensable pour préparer les apprenants à la recherche académique; ceux-ci seront aptes de mener des recherches rigoureuses où ils évaluent, d'une manière objective, la crédibilité et la pertinence des informations et des sources disponibles (Cottrell, 2011). De surcroît, la lecture critique a un rôle considérable à développer l'autonomie intellectuelle des apprenants. Ces derniers deviennent plus indépendants au cours de leur apprentissage et deviendront mieux équipés en vue de prendre des décisions éclairées concernant leur vie personnelle et professionnelle (Paul & Elder, 2014). Ainsi, la lecture critique prépare les apprenants pour devenir des citoyens actifs, informés et capables de comprendre, d'analyser et de critiquer les informations et les arguments présentés via les médias sous ses différentes formes (Giroux, 2011; Hassan, 2016). Ce qui développe, chez eux, la pensée critique (Kosimov, 2022) et les incite, par la suite, à s'engager activement dans des actions concrètes au niveau local et/ ou mondial.

De ce qui précède, on dénote qu'il est essentiel d'accorder plus d'intérêt au développement des compétences de la lecture critique chez les apprenants dès leurs bas âges. Ceci provient du fait que nous vivons dans un monde interconnecté où l'individu a accès, plus ou moins sans limites, aux informations. L'individu a donc besoin d'assimiler en profondeur les informations autour d'un thème, les analyser et juger leurs pertinences pour pouvoir prendre les décisions adéquates à la situation. C'est pourquoi la lecture critique mérite, d'être par excellence, le point de départ du développement de la pensée critique.

3. La lecture critique: processus et stratégies y mises en jeu

La lecture critique, en tant que type de lecture, est un processus complexe qui renferme trois étapes principales, en l'occurrence la prélecture, la lecture et la postlecture (Belarbi, 2015). Au cours de ces étapes, le lecteur active de nombreuses stratégies qui lui permettront de mieux comprendre, interpréter, évaluer et juger le savoir communiqué par le document écrit. Dans ce qui suit, la chercheuse présentera les trois étapes

du processus de la lecture critique aussi bien que les stratégies qui peuvent être mises en œuvre au cours de chaque étape.

- **La prélecture:** Elle constitue l'étape la plus importante pour son rôle à susciter la motivation et l'intérêt des apprenants au thème discuté avant même de lire le texte (Belarbi, 2015). Au cours d'un survol du texte, l'apprenant se sert des stratégies suivantes:
 - La prévisualisation à travers laquelle il relève, lors d'un premier repérage visuel du texte, toute une série d'indices qui lui permet, avec une mobilisation de ses connaissances préalables, de faire des prédictions et d'émettre des hypothèses sur l'objectif de la lecture, la structure argumentative du texte ou sur toutes autres informations qu'il renferme (Sousa, 2011; Abdel Ghany, 2016).
 - La contextualisation: Il s'agit de situer un texte dans son contexte historique, culturel, etc. Le lecteur identifie le contexte du texte et interprète en quoi diffère-t-il du sien. Pour atteindre cet objectif, le lecteur doit donc survoler le texte afin de découvrir le langage ou les idées qui lui semblent étrangères tout en réfléchissant sur l'effet de ces différences sur sa compréhension et son jugement du texte (Suacillo et al, 2016).
- **La lecture:** Durant cette étape, l'apprenant est en interaction avec le texte. Il le lit attentivement afin de comprendre et gérer sa compréhension à la lueur des raisons pour lesquelles il lit le texte. Tout au long de cette étape, l'apprenant se sert de nombreuses stratégies (Belarby, 2015) comme suit:
 - Le questionnement: en fonction de cette stratégie, le lecteur écrit une question sur chaque paragraphe tout en y répondant avec ses propres mots. Maintes études insistent que cette génération de questions contribue efficacement à approfondir la compréhension du lecteur (Université Salisbury, 2009).
 - La réflexion sur les défis: Cette stratégie est mise en jeu lorsque le lecteur dénote, en lisant le texte, les paragraphes qui remettent en question, d'une manière ou d'une autre, ses croyances et ses valeurs. C'est pourquoi le lecteur doit examiner l'origine de ses croyances et son attitude vis-à-vis du texte lu. A cet égard, il est important de souligner que, parfois, les croyances du lecteur sur

un sujet sont difficiles à exprimer vu qu'elles sont si enracinées depuis son bas âge. L'une des méthodes qui aident le lecteur à découvrir et exprimer ses croyances, c'est de préciser comment le texte représente-t-il un défi pour lui: est ce qu'il est une source de perturbation, de menace, de honte etc.? (Suacillo et al., 2016).

- **La postlecture:** C'est une étape d'approfondissement de la compréhension du texte et de fixation des nouveaux apprentissages. Le travail sur un texte ne s'achève pas, donc, une fois que la compréhension globale est terminée. L'apprenant tente d'analyser et d'évaluer ses nouvelles connaissances en vue de favoriser une interaction entre celles-ci et les connaissances déjà acquises (Abdel Ghany, 2016; Hassan, 2016). Au cours de cette étape, l'apprenant se sert des trois stratégies ci-dessous:
 - La mise en relief et la synthèse: La clé de voûte de cette stratégie est la capacité du lecteur à identifier les idées principales, les idées qui les soutiennent et les exemples qui les illustrent. Le lecteur doit également se concentrer sur les idées importantes tout en mettant l'accent sur la relation entre les informations pour les connecter de manière appropriée (Université Salisbury, 2009).
 - L'évaluation: En fonction de cette stratégie, le lecteur prend en considération la validité, la pertinence, la crédibilité et la cohérence des arguments formulés par l'auteur tout au long du texte. L'évaluation suppose, aussi, que le lecteur examine minutieusement des choix que l'auteur a faits dans la présentation du contenu, du langage et de la structure de son texte (Bisset, 2014).
 - La comparaison et le contraste: consiste à explorer les similitudes et les différences entre des textes déjà lus et le présent texte. Ce qui joue un rôle très important à clarifier les concepts, à rendre l'information mémorisable et à développer des compétences de pensée de haut niveau (Silver, 2010).

D'ailleurs, en plus des stratégies mentionnées ci-dessus, Abdel Ghany (2016) et Dorra (2020) suggèrent d'autres stratégies qui peuvent être mises

Un programme basé sur l'éducation à la citoyenneté mondiale pour développer les compétences de la lecture critique...

en œuvre durant les trois étapes du processus de la lecture critique. Ces stratégies jouent un rôle irréfutable à favoriser les interactions avec l'autre, surtout lors d'un travail en binôme ou en groupe afin d'analyser profondément le texte et mettre en relief les différents points de vue. Ces stratégies concernent, également, la gestion du côté affectif accompagnant la lecture critique d'un texte. Abdel Ghany (2016) mentionne trois stratégies, à savoir :

- La clarification ou la vérification: Elle se rapporte à la demande de répétition, de clarification ou de reformulation auprès d'un collègue ou de l'enseignant.
- La coopération: Il s'agit d'interagir avec le/ les collègue(s) en vue de bien assimiler le texte lu.
- La gestion des émotions: par le biais de cette stratégie, l'apprenant tient, à titre d'exemple, à parler à soi-même dans le but de gérer son anxiété face au texte lu. Il peut se servir, aussi, de diverses manières (encourager et récompenser soi-même) pour se motiver et persévérer au cours des trois étapes.

De ce qui précède, plusieurs constatations sont à souligner. D'une part, la lecture critique est un processus complexe qui suit les mêmes étapes que le processus de la lecture en général. Cependant, la lecture critique va au-delà de la simple compréhension ou acquisition des connaissances. Elle se concentre davantage sur l'évaluation de la validité et de la fiabilité des arguments et des preuves mentionnés directement ou indirectement dans le texte. L'apprenant, en tant que lecteur critique, doit, donc, posséder des compétences plus avancées en analyse, en réflexion critique et en évaluation.

D'autre part, tout au long du processus de la lecture critique, le lecteur se sert d'une multitude de stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives afin d'approfondir sa compréhension et son analyse critique du texte et de contrôler ses émotions. Quant aux premières, telles que le questionnement et la mise en relief et la synthèse, elles aident l'apprenant à mieux comprendre le texte, à analyser les preuves formulées par l'auteur, à détecter les présupposés, etc. Pour les stratégies métacognitives telles que la prévisualisation, la contextualisation, la réflexion sur les défis, l'évaluation et la comparaison et le contraste, elles jouent un rôle prépondérant en permettant, selon Hassan (2016), à l'apprenant d'activer ses connaissances antérieures, faire des prédictions, gérer sa compréhension, juger la

pertinence des arguments et évaluer l'efficacité des stratégies employées tout au long du processus de la lecture critique pour en profiter ultérieurement. En ce qui concerne les stratégies socio-affectives, se rapportant à la demande de clarification, la coopération et la gestion des émotions, elles sont aussi importantes que les stratégies cognitives et métacognitives. Ces stratégies jouent un rôle crucial à susciter l'intérêt et la motivation de l'apprenant envers le texte à lire. Elles l'incitent, également, à gérer ses émotions et à persévérer, par lui-même ou grâce au soutien procuré par ses collègues ou son enseignant, en dépit des difficultés rencontrées pendant les différentes étapes de la lecture critique.

4. Les compétences de la lecture critique

Si le concept de la lecture critique ne fait pas l'unanimité des pédagogues, il en est de même pour les compétences qu'il renferme. A titre d'exemple, Ezz-El-Arab (2003) affirme que les compétences de la lecture critique sont:

- Identifier l'idée directrice du texte.
- Déterminer les idées soutenant du texte.
- Distinguer les faits des opinions.
- Faire des inférences.
- Dégager des conséquences logiques.
- Interpréter l'intention de l'auteur.

Quant à Aladl (2010), il estime que la lecture critique comporte les cinq compétences suivantes:

- Identifier l'idée principale et les idées secondaires du texte lu.
- Distinguer les réalités des opinions.
- Faire de nouvelles inférences adéquates.
- Justifier l'intention de l'auteur par l'intermédiaire des inférences logiques.
- Porter des jugements sur le texte lu via des justifications valides.

Sánchez (2015) de son côté estime que les compétences de la lecture critique peuvent être classifiées en fonction des niveaux supérieurs de réflexion selon le domaine cognitif de la taxonomie révisée de Bloom, à savoir: l'analyse, l'évaluation et la création. Voici une description brève de ces trois compétences selon Arifin (2020).

- L'analyse: Le lecteur pose, a lui-même, maintes questions afin de mieux assimiler le texte lu. En vue de parvenir à cet objectif, le lecteur doit identifier l'objectif de l'auteur, l'idée principale du
-

Un programme basé sur l'éducation à la citoyenneté mondiale pour développer les compétences de la lecture critique...

texte, les relations de cause à effet, les relations entre les différentes parties du texte et établir des comparaisons.

- L'évaluation: elle reflète la capacité du lecteur à juger le texte lu à la lueur de nombreux critères. Cette compétence englobe des sous-compétences telles que la distinction entre: le fait et l'opinion et les informations importantes et les autres marginales et la formation d'une opinion personnelle justifiée.
- La création: elle désigne l'aptitude du lecteur à regrouper des éléments séparés pour former un nouvel ensemble cohérent. Parmi les sous compétences de la création: la prédiction des conséquences, la généralisation, l'établissent des liens entre le texte lu et les connaissances antérieures, la suggestion des solutions face au(x) problème(s) suggéré(s) par le texte.

Niculescu & Dragomir (2023), de leurs parts, résument les compétences de la lecture critique comme suit :

- S'engager activement avec le texte lu en posant des questions et en remettant les hypothèses en question durant la lecture.
- Décomposer le texte en ses parties constitutives, telles que les paragraphes, les phrases, etc. afin d'examiner comment elles s'assemblent pour créer du sens.
- Identifier l'objectif de l'auteur: Il s'agit de préciser pourquoi l'auteur a –t-il écrit ce texte et quel message il vise à transmettre.
- Evaluer la qualité et la pertinence des preuves présentées au sein du texte et déterminer si elles soutiennent le point de vue de l'auteur.
- Comparer les différents points de vue présentés dans le texte, ainsi que celles qui ne le sont pas et évaluer leurs forces et leurs faiblesses.
- Etre conscient des hypothèses potentiels de l'auteur et évaluer comment ils peuvent affecter le message du texte.
- Etablir des liens entre le texte, d'une part, et les connaissances et l'expérience du lecteur, d'autre part, dans le but d'approfondir la compréhension.

De ce qui précède, on dénote que la multitude et la diversité des compétences, proposées par les chercheurs et les pédagogues, émanent principalement de la complexité du processus de la lecture critique. Or, en dépit de cette diversité, elles mettent toutes l'accent sur l'apprenant en tant qu'un membre actif durant le processus de la lecture critique. Dans cette

perspective, l'apprenant est donc en interaction constante avec le texte lu. De plus, ces différentes catégories de compétences mettent en relief des compétences qui reflètent par excellence les niveaux de réflexion les plus élevées dans la taxonomie de Bloom. En d'autres termes, au cours de la lecture critique, l'apprenant va au-delà de la mémorisation, la compréhension et l'application pour passer vers l'analyse des idées présentées dans le texte pour pouvoir les évaluer et juger leurs pertinences.

A partir de ce survol de la lecture critique: ses définitions, l'importance de la développer, son processus et ses stratégies et ses compétences, force est de constater que la lecture critique est une notion qui ne fait pas l'unanimité des pédagogues. De plus, c'est une notion complexe qui met l'accent sur le lecteur en tant qu'un agent actif qui ne se contente pas de la simple réception des informations qui figurent dans le texte lu. En cours de la lecture critique, le lecteur met en jeu des capacités cognitives supérieures afin de comprendre profondément, d'analyser, de synthétiser et d'évaluer le texte lu. C'est pourquoi le développement des compétences de la lecture critique s'avère indispensable pour tous les apprenants en général et les futurs enseignants en particulier en vue de les préparer à faire face aux défis qu'ils peuvent rencontrer tant au niveau personnel qu'au niveau professionnel. Dans la partie suivante, la chercheuse abordera la notion d'ECM supposée jouer un rôle prépondérant à développer les compétences de la lecture critique tout en préparant les apprenants à assimiler, analyser et agir efficacement et de manière éclairée et responsable vis-à-vis des enjeux mondiaux.

(2) L'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM)

1. Vers une définition de l'ECM

En vue de mieux élucider le concept d'éducation à la citoyenneté mondiale, il est pertinent tout d'abord de définir celui de la citoyenneté. Tawil (2013) estime que cette dernière renvoie à deux concepts qui sont juridiquement liés mais pragmatiquement différents. Le premier concept fait référence à « l'appartenance d'un individu à une communauté politique nationale » (p. 134). Il s'agit donc, selon Pitseys (2017) d'un statut non seulement juridique mais également social qui est en rapport très étroit avec le concept de la nationalité et qui relie la personne à sa Cité. Quant au deuxième concept, il désigne l'engagement actif du citoyen, en termes de droits, de devoirs et de responsabilités vis-à-vis de son propre Pays (Tawil, 2013). A cet égard, Dimacas (2023) souligne que les notions de devoirs et de responsabilités renferment, simultanément, une dimension juridique et

Un programme basé sur l'éducation à la citoyenneté mondiale pour développer les compétences de la lecture critique...

une autre morale selon lesquelles exercer sa citoyenneté ne se limite pas à l'accomplissement des obligations imposées par l'Etat. L'exercice de la citoyenneté va donc au-delà de ce sens pour inciter l'individu à agir et à s'engager pour le bien-être collectif et pour garantir des conditions de vie décentes, équitables et durables pour tous les membres de la communauté.

Or, dans un monde interconnecté et connu par la globalisation où la plupart des défis majeurs que nous affrontons sont mondiaux, la participation et l'engagement de l'individu doivent dépasser les frontières de sa communauté. Il est vraisemblable que la globalisation a donné naissance à une multitude de processus de changements et à de nouvelles dynamiques et de nouveaux espaces économiques, sociaux, et culturels qui dépassent les frontières des Etats pour s'étendre à l'humanité entière (Tawil, 2013; Poeck & Roelandt, 2021; Swanson & Gamal, 2021). Dans cette perspective, L'Unesco (2013; 2017) définit la citoyenneté mondiale en tant qu'«un sentiment d'appartenance à la communauté mondiale dont les membres témoignent de la solidarité et partagent une identité aussi bien qu'une responsabilité collectives à l'échelle mondiale. Ce sentiment de solidarité, considéré comme garante de la paix sur terre, doit être suivi, selon Giraud (2022), d'un engagement envers l'action sociale.

Pour le concept clé de cette étude, en l'occurrence l'ECM, la Déclaration de Maastricht sur l'enseignement la citoyenneté de 2002 le définit en tant qu'une éducation qui vise à ouvrir les yeux des individus aux réalités du monde tout en les incitant à travailler pour réaliser plus de justice, d'équité et de droits pour toute l'humanité (le Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe, 2019).

l'Unesco (2015b), de son côté, le définit en tant que cadre conceptuel qui renferme simultanément les connaissances, les compétences, les valeurs et les comportements nécessaires aux apprenants de tous âges afin de vivre dans un monde plus juste, plus tolérant, plus pacifique, plus inclusif et plus durable. Pour Nassif-Gouin & Tousignant (2017), l'ECM est un ensemble de pratiques et d'éducation à l'environnement, aux droits humains, au développement durable, à la solidarité, à la santé globale, etc. qui visent toutes à former des gens plus sensibles et plus engagés à l'égard des enjeux qui relèvent de l'avenir de l'humanité et du bien-être collectif.

Delurelle (2022), Faulx et al. (2022) et Giraud (2022), de leurs côtés, estiment que l'ECM est une stratégie publique censée sensibiliser les citoyens et ouvrir leurs yeux aux divers enjeux globaux quotidiens. Ce qui implique le passage de la formation à l'action. Le citoyen, familiarisé aux

différents défis contemporains, doit donc se comporter et se mobiliser, en tant qu'un agent de changement social, dans des actions concrètes pour parvenir à un monde plus juste et durable.

De ce qui précède, on constate qu'il ne s'agit pas d'une définition universelle pour le concept de l'ECM en dépit de son importance dans le monde actuel. Or, malgré cette multitude de définitions, de nombreux dénominateurs communs sont à souligner. A titre d'illustration, dans ces définitions, le citoyen n'est plus un simple spectateur; il est plutôt un agent actif de changement social, qui a un impact positif non seulement sur sa communauté, mais aussi sur le monde entier. Aussi, l'éducation désignée, dans ces définitions, va, au au-delà de la simple acquisition des connaissances et des capacités cognitives pour développer chez les apprenants des valeurs, des compétences générales et des comportements indispensables pour vivre et agir dans ce monde dynamique et interdépendant. De surcroît, au fil des années, les thèmes abordés dans le cadre de l'ECM ne sont pas définitifs; ils sont en évolution continue en fonction des contextes social, politique, économique et moral ou religieux d'une époque.

Dans la présente étude, la chercheuse définit l'ECM en tant qu'un ensemble de savoirs (des connaissances autour des notions comme les droits humains, des concepts universels d'humanité, etc.), de savoir-faire (des compétences tels que la pensée critique et les habilités de recherche) et de savoir-être (l'esprit ouvert, l'empathie et la solidarité, etc.) indispensables pour familiariser le futur enseignant du FLE aux divers enjeux globaux et le préparer à agir pour garantir la paix et la justice sur la Terre.

2. Des termes qui prêtent à équivoque

Depuis la mise au jour du concept de l'ECM, de nombreux chercheurs le confondent avec ceux de l'éducation civique et l'éducation morale. Dans ce qui suit, la chercheuse tente de mettre en évidence les nuances qui différencient l'un de l'autre.

Selon Bergougnieux (2006 ; 2008), **l'éducation civique** est un enseignement qui présente des principes, des savoirs et des pratiques supposés être indispensables pour préparer le citoyen à participer activement à la vie démocratique. L'éducation civique consiste donc à mettre le citoyen au courant des sujets tels que les structures politiques, la constitution, les lois, les droits et les devoirs des citoyens, etc.

Quant à **l'éducation morale**, elle vise à développer, chez l'individu, des valeurs personnelles et sociales et un sens de la moralité et de l'éthique, ce qui lui permet de distinguer le bien du mal. Ce type d'éducation englobe des sujets tels que les principes éthiques, les valeurs morales comme l'honnêteté, la tolérance et la collaboration, les dilemmes éthiques et le processus de prise de décision en accord avec des principes moraux, etc. (Thomasset, 2019).

A partir de ces définitions, force est de constater que l'ECM est le fruit de l'association de l'éducation civique et l'éducation morale. Or, l'ECM dépasse cette simple combinaison en intégrant les éléments fondamentaux de ces deux concepts dans une perspective plus globale qui répond aux enjeux d'un monde de plus en plus interconnecté. Ainsi, avec l'ECM, les individus jouissent des connaissances, des valeurs et des compétences nécessaires pour devenir des citoyens actifs, responsables et capables d'agir non seulement dans leur pays, mais aussi dans le monde entier.

3. Aperçu historique

Bien que le concept d'ECM ait vu le jour en 2012 avec le lancement, par le Secrétaire général des Nations Unies, de l'Initiative mondiale pour l'éducation avant tout dont la citoyenneté mondiale est l'une de ses priorités, cela ne veut point dire que c'est un concept récent (Unesco, 2015 a). En effet, les racines de ce concept remontent aux anciennes civilisations du monde entier qui avaient des aspirations communes au respect mutuel, à la paix et à la compréhension (Coignard, 2022). A titre d'illustration, au 5ème siècle avant J.C., les textes des Upanishads en Inde introduisaient l'expression de « *vasudhaiva kutumbakam* » pour décrire le monde en tant qu'une seule famille. Aussi, au 4ème siècle avant J. C., le philosophe grec Diogène se déclarait citoyen du monde, ce qui a initié le concept de cosmopolitisme prônant une appartenance à la communauté humaine globale au-delà des frontières politiques et culturelles (Dobbins et al., 2022).

Un siècle plus tard, les philosophes stoïciens ont développé cette idée en introduisant des concepts de moralité universelle et de fraternité humaine. En effet, les idées stoïciennes, autour de la défense des droits humains et de la punition des responsables des crimes contre l'humanité, ont continué à imprégner les cadres juridiques internationaux modernes au fil des années (Heater, 2004; Langran & Birk, 2016).

Au XX^e siècle, l'ECM a pris un nouvel essor avec la création des Nations Unies en 1945 et l'adoption de la Déclaration universelle des droits de l'homme, trois ans plus tard, qui ont joué un rôle prépondérant à renforcer l'idée d'une citoyenneté mondiale basée sur des valeurs universelles de paix, de multiculturalisme, de justice sociale et de durabilité (Fischman & Haas, 2014).

Il est incontestable que cet aperçu historique met en évidence, que dès l'antiquité, un intérêt particulier a été accordé à l'idée inhérente à la notion de l'ECM pour parvenir à une société globale plus équitable et plus durable. De même, il faut bien souligner qu'actuellement, cette notion s'avère de plus en plus indispensable pour faire face aux défis et aux enjeux mondiaux qu'affronte l'humanité et qui exigent, selon Nassif-Gouin & Tousignant (2017), des citoyens mondiaux engagés vis-à-vis du monde.

4. Principes de base de l'ECM

Selon le Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe en consultation avec le réseau Global Education Network (2019), l'ECM est fondée sur les principes suivants:

- **L'holisme:** l'ECM opte pour une approche holistique qui consiste à imbriquer et intégrer toutes les parties prenantes du thème abordé, ce qui offre une vision globale des enjeux mondiaux.
- **Un usage des approches multidisciplinaires et transversales** afin d'aborder et d'analyser, d'un œil critique, les sujets mondiaux à la lueur du contexte et du vécu des apprenants.
- **L'autonomie de l'apprenant:** L'ECM met l'apprenant au cœur du processus éducatif tout en tenant à développer son indépendance.
- **La construction d'un savoir collectif** qui reconnaît les expériences de l'ensemble des apprenants impliqués dans le processus d'apprentissage. Ce qui enrichit le processus éducatif et permet de générer des solutions diverses pour affronter le défi en question.
- **Un apprentissage transformatif** visant à substituer la culture de violence et d'injustice par l'action de l'homme et les pratiques acquises dans le cadre d'un processus éducatif interactif et qui sont indispensables pour faire face aux enjeux et aux défis quotidiens.

A partir de ce survol des principes fondateurs de l'ECM, on dénote que cette dernière insiste sur le rôle majeur que joue l'apprenant vis-à-vis des défis mondiaux. L'apprenant n'est plus donc un récepteur passif de

connaissances. Par contre, il est un agent actif de changement qui cherche à développer ses connaissances et ses compétences pour réfléchir profondément et penser d'une manière critique, individuellement et en collaboration avec ses collègues, sur les enjeux mondiaux. Il tient également à adopter des approches multidisciplinaires et transversales qui semblent efficaces pour agir et contribuer à la mise au jour d'un monde inclusif, pacifique et durable.

5. Dimensions de l'ECM

L'ECM couvre trois dimensions fondamentales et qui sont inextricablement liées l'une à l'autre. En fait, ces dimensions s'appuient sur les trois domaines de l'apprentissage, à savoir les domaines cognitif, socio-affectif et comportemental censés créer un ensemble équilibré d'expériences d'apprentissage et visant à former des personnalités bien développées. Aussi, elles correspondent aux savoir, savoir-faire, savoir être et savoir vivre considérés comme les quatre piliers de l'apprentissage (Nassif-Gouin & Tousignant, 2017; Kanayake et al. 2020). Voici une description brève de chacune de ces dimensions indissociables (Feyfant, 2010; Unesco, 2015a & b; Franch, 2020; Psylla, 2023):

- **La dimension cognitive:** elle englobe les connaissances et les aptitudes de réflexion indispensables pour mieux comprendre, analyser et évaluer, d'une manière critique, les défis locaux, nationaux et mondiaux.
- **La dimension socio-affective:** elle concerne l'ensemble des valeurs, des attitudes et des compétences sociales nécessaires pour développer, chez les individus, un sentiment d'appartenance à une humanité commune, de partage de valeurs et de responsabilités, de solidarité et de respect de la diversité.
- **La dimension comportementale:** elle désigne la capacité de l'individu à se comporter et à agir de manière efficace et responsable aux niveaux local, national et mondial afin de favoriser la paix et la durabilité dans le monde entier.

Ainsi, on constate que l'ECM, via ses trois dimensions, vise à doter les citoyens des connaissances, des compétences, des valeurs et des attitudes nécessaires pour agir et contribuer activement à faire régner la tolérance, l'équité et la paix et assurer la prospérité de ce monde. En d'autres termes, l'intégration de ces trois dimensions joue un rôle décisif

à former des citoyens informés, actifs et capables d'agir en tant qu'agents de changement social

6. Pourquoi devons-nous mettre en place l'ECM?

Eu égard le progrès irréductible des technologiques de l'information et de la communication (TIC), l'augmentation des migrations transnationales, les conflits entre les différents pays aussi bien que les défis liés au développement durable, un intérêt accru est attribué à l'ECM pour maintes raisons (Unesco, 2017). Parmi lesquelles, citons:

L'ECM procure, aux individus, une compréhension approfondie des structures de la gouvernance mondiale, des droits, des responsabilités, des questions mondiales et des liens entre les systèmes et les processus locaux, nationaux et mondiaux (Wang & Hoffman, 2016). De même, l'ECM permet, aux individus, de reconnaître et d'apprécier les différences et les identités multiples aux niveaux de la culture, la langue, la religion et le genre. L'ECM joue, également, un rôle crucial à développer, chez les individus, des compétences, telles que la négociation, l'estime de soi et des autres, l'esprit critique, la prise de décision, la résolution de problèmes, etc. indispensables pour vivre et agir avec les autres dans des communautés inévitablement hétérogènes et dans un monde de plus en plus diversifié (Unesco, 2015 b).

L'ECM contribue, aussi, efficacement à faire naître une conscience collective chez les individus en mettant en relief des valeurs comme la coopération et la solidarité et en s'attaquant à la cupidité, l'inégalité et l'égoïsme inhérentes à la compétition, aux conflits et à la haine. De surcroît, l'ECM stimule la prise de conscience de l'apprenant et de l'enseignant de leurs responsabilités tout en les sensibilisant à l'impact possible de leurs actes tant au niveau local qu'au niveau mondial. En fait, cette pleine conscience leur permet de procéder à des changements locaux susceptibles, par conséquent, d'influer sur la situation mondiale et de créer une citoyenneté mondiale. Ce qui garantit un avenir commun fournissant, à tous, de meilleures conditions de vie (Le Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe en consultation avec le réseau Global Education Network, 2019).

Ainsi, avec l'ECM, le citoyen sera préparé à participer activement à la résolution des problèmes, d'ordre social, politique, économique, culturel et environnemental tels que les droits de l'homme, la justice sociale, l'égalité des sexes, le changement climatique, etc. qui dépassent les frontières nationales en vue de réaliser le bien-être de l'humanité en créant un monde plus juste, pacifique, tolérant et durable (Unesco, 2015 b).

De ce qui précède, on dénote que l'ECM est nécessaire pour à tous les apprenants dès leurs bas-âges. Elle joue un rôle considérable à doter les citoyens des connaissances, des compétences et des valeurs indispensables non seulement pour vivre dans ce monde interconnecté, mais aussi pour contribuer pleinement aux affaires mondiales contemporaines aux niveaux local, national et mondial en tant que citoyens mondiaux informés, engagés et responsables.

7. L'ECM en contextes éducatif et communautaire

Selon Nassif-Gouin & Tousignant (2017) et Abdulrahman & Abdulrahman (2022), la mise en œuvre de l'ECM en milieu éducatif et communautaire peut se réaliser par plusieurs approches qui sont:

- **L'approche globale de l'école:** les thèmes de l'ECM sont nettement exprimés dans les priorités de l'école, son éthique et sa politique.
- **L'approche transversale:** il s'agit d'une collaboration entre plusieurs enseignants de diverses disciplines afin d'intégrer l'ECM. Chacun établit un lien avec sa matière tout en s'assurant d'une cohérence d'ensemble.
- **L'approche de l'intégration dans certaines matières:** les enseignants d'une matière intègrent l'ECM sans avoir nécessairement de cohérence d'ensemble.
- **L'approche de la matière distincte et indépendante** où l'enseignant intègre, seul et indépendamment des autres, l'ECM dans sa matière.
- **L'approche de l'éducation non formelle en contexte éducatif:** l'ECM n'est pas définitivement intégrée dans une matière précise. Il s'agit d'initiatives ponctuelles mises en évidence par des partenariats entre les écoles et les acteurs de la société.
- **L'approche de l'éducation non formelle en contexte communautaire:** Ce sont des initiatives durables via des centres communautaires, écoles d'été et autres projets en ECM ou en harmonie avec le contenu et les valeurs de l'ECM.

De ce qui précède, force est de constater que l'ECM peut être perçue tantôt comme un domaine indépendant de toute matière, tantôt comme une partie intégrante d'une ou de plusieurs matières. L'adoption ou le refus d'une approche est intrinsèquement lié au contexte et aux moyens qui y sont disponibles et qui diffèrent d'un pays à l'autre. Or, il est important de souligner que quelque soit l'approche adoptée, l'ECM doit être mise en

œuvre tout au long des parcours scolaire et universitaire de l'individu. Elle doit donc commencer dès la petite enfance de l'apprenant, pour le familiariser à ce concept, jusqu'à son âge adulte. C'est pourquoi, il semble pertinent d'avoir recours à des démarches formelles et non formelles, des méthodes conventionnelles et non conventionnelles, des interventions portant sur les programmes et sur les activités extrascolaires en vue d'assurer, ultérieurement, une plus grande participation de la part des citoyens tant sur le plan local que sur le plan mondial.

Aussi, il est opportun de signaler qu'il est essentiel de procurer une formation adéquate en ECM aux enseignants en cours de service. Dans cette perspective, Kanayake et al. (2020) postulent que cette formation doit les aider à approfondir leurs connaissances à la lueur des nouvelles exigences et des changements aux niveaux local et mondial. Ce qui aura un impact positif sur leurs apprenants qui seront de plus en plus impliqués dans des problèmes mondiaux en vue de trouver des solutions innovantes indispensables pour faire régner la sécurité et la paix sur terre. De surcroît, la chercheuse estime que cette formation est également nécessaire pour les futurs enseignants. Ces derniers ont besoin de bien assimiler les enjeux mondiaux et réfléchir à leurs rôles et à leurs responsabilités dans une société complexe et interconnectée. Ils doivent, également, acquérir les compétences nécessaires à leur prochaine mission qui consiste à former des citoyens informés, engagés et prêts à relever et affronter les défis globaux.

A partir de cette vue panoramique de l'ECM: ses définitions, en quoi diffère-t-elle de l'éducation civique et de l'éducation morale, un survol historique de ses origines, ses principes fondateurs, ses dimensions, ses atouts et les approches de sa mise en œuvre en contextes éducatif et communautaire, force est de constater que l'ECM est une notion dont les racines remontent à l'antiquité. Or, elle s'avère de plus en plus indispensable, actuellement, vu les défis et les enjeux affrontés et dont l'impact dépasse les frontières de la nation vers la planète en entier. Ce qui exige que l'apprenant soit mis au centre du processus de son apprentissage tout en développant ses capacités, ses compétences, ses valeurs et ses attitudes et l'encourageant à collaborer avec ses collègues en vue de réfléchir profondément sur les différents défis et les analyser pour contribuer à un avenir plus juste et plus durable pour notre monde interconnecté.

Dans ce qui suit, la chercheuse tiendra à investiguer l'effet qu'exerce un programme basé sur l'ECM sur le développement des compétences de la

lecture critique chez les futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie.

II. Méthodologie de l'étude

Dans la présente étude, la chercheuse a opté pour la méthode quasi-expérimentale impliquant un groupe expérimental sans avoir recours à un groupe témoin. Ceci est dû au nombre restreint des apprenants de la troisième année section française qui représente l'échantillon de notre étude. L'utilisation de cette méthode, suivie d'une interprétation quantitative (statistique) et qualitative des résultats auxquels on a abouti, nous a permis d'examiner l'effet du programme fondé sur l'ECM (variable indépendante) sur les compétences de la lecture critique (variable dépendante) chez les futurs enseignants du FLE à la faculté de Pédagogie de l'université d'Alexandrie. Cette partie de l'étude renferme les sous - parties suivantes:

(1). L'échantillon: L'ensemble des apprenants de la troisième année, section française à la faculté de Pédagogie, université d'Alexandrie constitue l'échantillon de la présente étude. Ils étaient au nombre d'onze apprenants dont l'âge moyen était de 20.54 ans. Ces apprenants ont passé la pré/postapplication du test de la lecture critique et ont assisté à tous les cours travaillés dans le cadre d'un programme basé sur l'ECM.

(2). Elaboration des matériels de l'étude: En vue de réaliser les objectifs de la présente étude, la chercheuse a élaboré une grille des compétences de la lecture critique adéquates aux futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie, un programme basé sur l'usage de l'ECM et une échelle d'évaluation pour corriger les réponses des futurs enseignants sur le pré/post test. Voici une description brève de ces matériels.

1. Une grille des compétences de la lecture critique (Cf. Annexe 1)

a. Objectif de cette grille: Cette grille, préparée par la chercheuse à la lueur des études et des recherches préalables, vise à déterminer les compétences de la lecture critique nécessaires pour l'échantillon de l'étude. La chercheuse s'est servie de cette grille en préparant le programme à enseigner aussi bien que le pré/post-test.

b. Description de cette grille: Cette grille présente une description plus ou moins détaillée et typique de ce qui est attendu du futur enseignant du FLE à l'université d'Alexandrie suite à une lecture critique d'un texte désigné. Elle renferme les six compétences principales prédéterminées à savoir l'identification de l'idée directrice du texte, la détermination des arguments soutenant cette

idée, l'interprétation de l'intention de l'auteur, la distinction entre les faits et les opinions et la capacité du lecteur à faire des inférences et à exprimer son avis tout en s'appuyant sur des preuves logiques. Il est à signaler que chacune des deux compétences concernant **la distinction entre les faits et les opinions et l'expression de l'avis tout en s'appuyant sur des preuves logiques**, englobe trois sous-compétences. Alors que chacune des autres compétences comprend deux sous-compétences. Ainsi, la grille, dans son ensemble, se compose de quatorze items représentant les sous-compétences.

2. Une échelle d'évaluation (Cf. Annexe 4)

- a. **Objectif de cette échelle:** La chercheuse a élaboré cette échelle en vue de corriger les réponses des futurs enseignants du FLE au pré/post-test loin de tout jugement personnel et toute subjectivité.
- b. **Description de cette échelle:** Elle renferme trois critères, en l'occurrence: la clarté de la réponse, sa pertinence ou sa correspondance à la question posée et la justification plausible de la réponse formulée. Les deux premiers critères, à savoir la clarté et la pertinence servaient à la correction des questions 1, 2,3, 6, 7 et 8 dont les réponses sont reformulées du texte. Alors que les trois critères étaient pris en considération lors de la correction des questions 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13 et 14 qui exigent l'avis du lecteur suivi d'une justification. Chaque critère est accompagné d'une gradation de 0 à 2. 2 renvoie à une réponse tout à fait claire/pertinente/ plausible, alors que 0 désigne une réponse qui n'est pas du tout claire/ pertinente/ plausible.

Dans ce cadre, il est opportun de souligner que les fautes d'orthographe ou les fautes de grammaire ne sont pas prises en considération lors de la correction des réponses des apprenants. Autrement dit, ce type de correction dépasse le but ultime du pré/post-test.

3. Le programme de l'étude:

- a. **Objectif du programme:** Ce programme, basé sur l'ECM, vise principalement à développer les compétences de la lecture critique chez les futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie.

b. Description du programme : Il est constitué d'un manuel, adressé à l'échantillon de l'étude, et d'un guide pour l'enseignant. Voici une description brève de chaque composant:

- **Le manuel des apprenants** (Cf. Annexe 5): Il commence par une introduction qui présente, à l'échantillon de l'étude, une idée brève sur lecture critique et comment peut-on développer ses compétences via un programme fondé sur l'ECM. Au sein de l'introduction, la chercheuse a illustré les rôles de l'enseignant et des apprenants tout en clarifiant les objectifs généraux des différentes séances. Le manuel en question se compose de sept séances qui renferment des textes portant sur les thèmes suivants: la richesse et la diversité culturelle, les médias et la maîtrise de l'information, le changement climatique, la migration et la souveraineté de l'Etat, l'éducation à la paix, l'inclusion et l'inégalité des genres et le développement durable. Chaque séance se déroule en trois heures. Ces séances sont travaillées, dans le cadre de l'ECM, de manière hebdomadaire sur une période de sept semaines. Donc, c'est une formation de vingt et une heures au total. Pour chaque séance, la chercheuse détermine les objectifs à atteindre.
- **Le guide d'enseignant** (Cf. Annexe 6): Au seuil de ce guide, la chercheuse a présenté l'importance de développer les compétences de la lecture critique chez les futurs enseignants du FLE via un programme basé sur l'ECM. De surcroît, dans ce guide, la chercheuse a mis l'accent sur les objectifs généraux du programme ainsi que le changement des rôles qu'il implique tant pour l'enseignant que pour les apprenants. Pour chaque séance, la chercheuse a illustré les objectifs spécifiques, la durée, les techniques d'enseignement aussi bien que le déroulement suggéré pour développer les compétences de la lecture critique.

(3). Outil de l'étude: Dans la présente étude, la chercheuse a élaboré un pré/post-test (Annexe 2) portant sur les compétences de la lecture critique.

- 1. Objectif du test:** Ce test vise, dans un premier temps, à identifier, avant l'expérimentation, le niveau dont jouissent les futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie en ce qui concerne les compétences prédéterminées de la lecture critique. Dans un
-

second temps, le test en question sert, après l'expérimentation, à examiner l'utilité du programme basé sur l'ECM pour développer les compétences de la lecture critique chez l'échantillon de l'étude.

- 2. Description du test:** Ce test se compose d'un texte sur l'évolution du concept de la citoyenneté et ses dimensions contemporaines; ce texte est suivi de quatorze questions qui reflètent par excellence les six compétences prédéterminées de la lecture critique. Les questions 1 et 2 concernent l'identification de l'idée directrice; 3 et 4 portent sur les arguments qui soutiennent l'idée directrice; 5 et 6 désignent l'interprétation de l'intention de l'auteur, 7 à 9 se rapportent à la distinction entre les faits et les opinions; 10 et 11 renvoient à la capacité de faire des inférences et de 12 à 14 se réfère à l'aptitude de l'apprenant à exprimer son propre point de vue tout en s'appuyant sur des preuves logiques et des exemples propices. La note réservée aux questions (1, 2, 3, 6, 7 et 8), dont les réponses sont évaluées à la lueur de la clarté et la pertinence, est vingt-quatre points de sorte que 4 points sont réservés à chaque question. Si l'apprenant répond d'une manière claire et pertinente à une question, il obtient quatre points; mais si sa réponse n'est ni claire ni pertinente, il obtient zéro. Tandis que quarante-huit points sont consacrés aux questions (4, 5, 9, 10, 11, 12, 13 et 14), dont les réponses sont corrigées en fonction de la clarté, la pertinence et la justification plausible donnée par l'apprenant: six points sont consacrés à chaque réponse claire, pertinente et plausible, sinon, l'apprenant obtient zéro. La note totale attribuée à ce test est donc soixante-douze points.

D'ailleurs, il est important de souligner que la chercheuse a suggéré un modèle de réponse pour ce pré/post-test (Cf. Annexe 3): Ce modèle présente des réponses pour les questions dont les réponses sont à reformuler du texte. Or, pour les questions qui exigent le point de vue de l'apprenant, l'enseignant accepte toute réponse à condition qu'elle soit claire, pertinente et plausible.

- 3. Passation du test:** Durant le trimestre du printemps de l'année académique 2022/2023, la chercheuse a administré une version préliminaire du test en question sur treize apprenants de la troisième année section française à la faculté de Pédagogie d'Alexandrie. Cette étude pilote avait pour but de s'assurer de la clarté des consignes du
-

Un programme basé sur l'éducation à la citoyenneté mondiale pour développer les compétences de la lecture critique...

test, déterminer sa durée, mesurer sa fidélité et estimer sa validité. En effet, les différentes questions du test étaient claires pour les apprenants et en conséquence aucune modification n'a eu lieu. Pour la **durée** convenable pour répondre au test, elle a été calculée en divisant par deux le résultat de l'addition de la durée qu'a passée l'apprenant le plus rapide et celui qui est le plus lent à répondre au test de la lecture critique. Le tableau ci-dessous met en évidence le calcul de la durée adéquate pour répondre au pré/post-test.

Tableau 1

Calcul de la durée nécessaire pour répondre au test des compétences de la lecture critique

Temps écoulé	Durée en minutes
Le temps écoulé par l'apprenant le plus rapide	120
Le temps écoulé par l'apprenant le plus lent	150
La durée adéquate pour répondre au test	135

En ce qui concerne la **fidélité** du test, la chercheuse a utilisé la formule 21 de Kuder- Richardson qui s'avère propice à la nature du test et qui permet d'en mesurer la consistance interne. A cet égard, Mangal & Mangal (2013) affirment que cette formule est adéquate 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 0,72. Ce résultat met en évidence que le test jouit d'un degré acceptable de fidélité. Quant à la **validité** du test, elle 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 des compétences de la lecture critique chez les futurs enseignants du FLE. La chercheuse a dû, de plus, calculer la validité du test en fonction de la racine carrée de sa fidélité. La validité sera donc 0.85. En fonction de ce résultat, on constate que le test est valide. Ainsi, rien n'a été changé dans le test appliqué, plus tard, sur l'échantillon de l'étude.

(4). Déroulement

1. Considérations éthiques

Avant de débiter cette étude, toutes les procédures de réalisation ont été approuvées par le comité d'éthique de la faculté de Pédagogie à l'université d'Alexandrie. Suite à une clarification des objectifs et du déroulement de l'étude, les futurs enseignants du FLE, qui constituent l'échantillon de notre étude, ont tous signé un formulaire de consentement libre et éclairé. De surcroît, la chercheuse a prévenu ces participants qu'ils ont le droit de s'y retirer à tout moment, sans aucune incidence sur leurs notes concernant le cours de «didactique pour les élèves à besoins éducatifs particuliers». En vue de garantir la confidentialité des données obtenues, la chercheuse a proposé, aux participants, de substituer leurs prénoms, au cours du traitement des données, par des lettres de l'alphabet. Une semaine après l'application du post-test, la chercheuse leur a présenté les résultats auxquels elle est parvenue.

2. Application du pré-test

Le 18 février 2024, les compétences de la lecture critique de l'échantillon de l'étude ont été mesurées par l'intermédiaire d'un pré-test. Il est indispensable de souligner que les résultats de ce pré-test ont mis l'accent sur la faiblesse des futurs enseignants du FLE, à l'université d'Alexandrie, en ce qui concerne leurs compétences de la lecture critique.

3. Déroulement des séances basées sur le programme en ECM

Le programme de l'étude a été appliqué avec l'échantillon à partir du 25 février 2024 jusqu'au 7 avril 2024. Ce programme, fondé sur l'ECM, consiste à mettre en pratique une séance de trois heures, de manière hebdomadaire tout au long de sept semaines, pour développer les compétences de la lecture critique chez l'échantillon de l'étude.

Or, avant de commencer la première séance, la chercheuse a élucidé, auprès des futurs enseignants du FLE, les concepts clés de la présente étude, en l'occurrence la lecture critique et l'ECM. Elle leur a clarifié, aussi, les rôles de l'enseignant et de l'apprenant pendant les différentes étapes du processus de la lecture critique, le déroulement des séances, les objectifs généraux ainsi que ceux à réaliser à la fin de chaque séance.

De plus, la chercheuse a demandé aux futurs enseignants du FLE d'utiliser, individuellement, pendant les différentes séances, un journal de bord. Dans ce dernier, chaque apprenant note ce qu'il connaît déjà sur le titre du texte avant de le lire. Puis, à la fin de la séance, il rédige ce qu'il a

retenu du texte lu et son propre point de vue. Dans ce cadre, il est important de signaler que le journal de bord a, selon Leith (2011), un rôle crucial en tant qu'une piste prometteuse qui contribue au développement de la pensée critique chez les futurs enseignants du FLE.

De même, il est indispensable de noter que l'échantillon de l'étude a été convié, tout d'abord, à répondre, en binôme ou en groupe de trois, aux questions, succédant chaque texte. Puis, la chercheuse a discuté les réponses trouvées avec les différents groupes de la classe. En fait, le travail en binôme et collectif a permis aux futurs enseignants du FLE de réfléchir profondément sur le thème abordé en échangeant leurs connaissances et leurs expériences. Ce qui constitue une opportunité pour donner naissance à des communautés d'apprentissage via lesquelles les futurs enseignants du FLE construisent, confirment ou modifient leurs connaissances.

Des remarques autour du déroulement des différentes séances

Au début des séances, la chercheuse avait remarqué que les futurs enseignants du FLE avaient du mal à déchiffrer le sens implicite voulu par l'auteur du texte et à comprendre profondément ce qui est derrière les lignes. Ceci est dû, à notre avis, à deux raisons. D'une part, les apprenants ne sont pas habitués à analyser des textes d'un œil critique. D'autre part, les textes argumentatifs et les sujets y discutés sont beaucoup plus complexes par rapport aux textes narratifs et descriptifs.

Or, petit à petit, les apprenants ont commencé à se familiariser avec ce type de texte. Dans ce cadre, il est indéniable de souligner que l'apprentissage collaboratif a joué un rôle considérable à cet égard. En fait, durant les discussions et les débats au sein des groupes formés et entre les groupes, les apprenants discutaient et échangeaient leurs idées et leurs expériences. Ce qui a rendu la lecture critique des textes une tâche plus facile et plus fructueuse, tout en donnant la chance aux futurs enseignants du FLE pour apprendre avec et par les autres.

Aussi, il est important de souligner qu'au cours des discussions et des débats, les apprenants sont devenus plus motivés pendant le cours qui, à son tour, est devenu vif, dynamique et animé. De surcroît, la chercheuse a remarqué qu'avec le temps, les apprenants devenaient de plus en plus actifs tout en témoignant plus d'engagement envers le texte lu. Cet engagement avait un impact positif sur la profondeur avec laquelle ils abordaient les idées du texte lors des discussions et des débats. Nous pouvons, donc, constater un développement de la capacité des apprenants à analyser, synthétiser et évaluer les textes lus.

De même, la chercheuse a noté que les séances de la lecture critique des textes fondés sur l'ECM ont contribué efficacement à exposer les apprenants à une variété de perspectives et d'idées, ce qui leur a assuré un enrichissement culturel et intellectuel. Lors de ces séances, les futurs enseignants du FLE ont appris, d'un côté, à respecter l'avis de l'autre même si celui-ci s'oppose avec le sien. D'un autre côté, les futurs enseignants du FLE ont eu l'occasion de réfléchir d'une manière autonome et d'évaluer, objectivement et indépendamment de leurs préjugés et de leurs opinions personnelles, la crédibilité des sources ou des informations présentées au sein des textes travaillés. Tout ceci a eu lieu dans une ambiance sereine loin des disputes et de la rivalité qui dominaient auparavant entre les apprenants.

4. Application du post-test

Le 21 avril 2024, le post-test a été administré après sept semaines de la mise en œuvre du programme basé sur l'ECM avec l'échantillon de l'étude. En effet, l'administration de ce test visait à investiguer l'utilité du programme en question pour développer les compétences de la lecture critique chez les futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie. En vue d'atteindre cet objectif, la chercheuse a eu recours au «test W des signes et rangs» de Wilcoxon pour deux échantillons appariés³. Ce test non paramétrique, adéquat à la petite taille de l'échantillon de la présente étude, s'avère indispensable, selon Durango & Refugio (2018), pour mettre en relief la différence entre la moyenne des rangs concernant les notes des futurs enseignants du FLE à la pré/postapplication du test. La chercheuse a calculé, d'emblée, la valeur de «P» qui représente la probabilité mesurant le degré de certitude avec lequel il est possible de valider l'hypothèse alternative que la chercheuse a émise. De plus, on a calculé non seulement la valeur de «Z» qui permet d'examiner l'utilité du programme basé sur l'ECM sur le développement des compétences de l'échantillon de l'étude en lecture critique, mais aussi la valeur de «R» qui met l'accent sur la taille de l'effet.

(5). Présentation et interprétation des résultats du post-test

Résultats du post-test

En vue de répondre à la troisième question de l'étude, la chercheuse a testé l'hypothèse de l'étude selon laquelle: **Il y a une différence statistiquement significative entre la moyenne des rangs concernant les notes des futurs enseignants du FLE à la**

³ Tous les résultats de la présente étude ont été calculés par le biais du SPSS 25.

pré/postapplication du test des compétences de la lecture critique en faveur de la postapplication.

Dans le but de vérifier cette hypothèse, la chercheuse a relevé les notes des futurs enseignants du FLE sur la postapplication du test des compétences de la lecture critique en comparaison avec les leurs à la préapplication. Le tableau 2 et la figure 1 mettent en exergue le progrès dans les notes des futurs enseignants du FLE à la postapplication du test par rapport à celles à la préapplication.

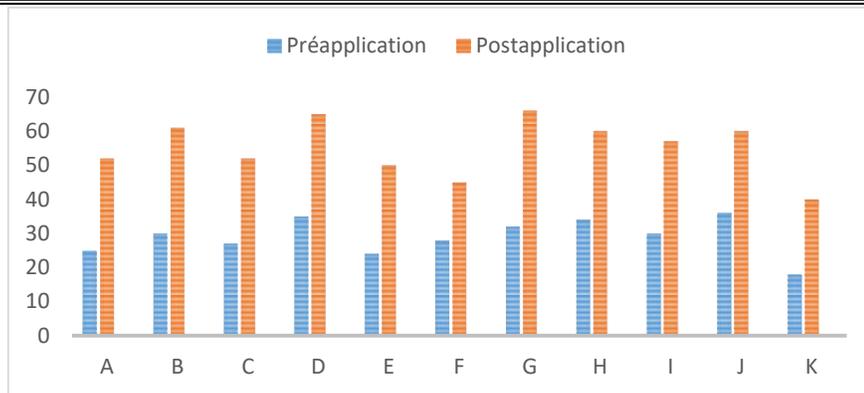
Tableau 2

Notes de l'échantillon à la pré/postapplication du test des compétences de la lecture critique

Echantillon	Notes à la préapplication	Notes à la postapplication
A	25	52
B	30	61
C	27	52
D	35	65
E	24	50
F	28	45
G	32	66
H	34	60
I	30	57
J	36	60
K	18	40

Figure 1

Notes de l'échantillon à la pré/postapplication du test des compétences de la lecture critique



En vue de mettre en relief les différences entre les notes des futurs enseignants du FLE à la pré/postapplication du test de compétences de la lecture critique, la chercheuse a calculé la moyenne arithmétique (M.A.) et l'écart-type (E.T.). De plus, la chercheuse s'est servie du « test W des signes et rangs » de Wilcoxon pour deux échantillons appariés tout en calculant les valeurs de Z, P et R pour chacune des compétences de la lecture critique et pour cette dernière en général chez l'échantillon de l'étude. Le tableau suivant clarifie les résultats obtenus.

Tableau 3

Résultats de l'échantillon de l'étude sur la pré/postapplication du test

			Pré/postapplication
--	--	--	---------------------

Un programme basé sur l'éducation à la citoyenneté mondiale pour développer les compétences de la lecture critique...

Compétences de la lecture critique	Préapplication		Postapplication		Valeur de Z	Valeur de P	Valeur de R
	M. A.	E.-T.	M. A.	E.-T.			
Identifier l'idée directrice du texte	17.17	2.41	28.00	5.18	-2.201	0.028	0.66
Déterminer les arguments soutenant cette idée	4.27	0.65	8.36	1.36	-2.971	0.003	0.89
Interpréter l'intention de l'auteur	5.00	1.00	9.00	1.00	-2.976	0.003	0.89
Distinguer les faits des opinions	4.36	1.03	7.73	0.65	-2.965	0.003	0.89
Faire des inférences	6.45	1.97	12.45	3.27	-2.947	0.003	0.89
Exprimer son propre point de vue à l'aide de preuves logiques	4.36	0.81	8.73	1.55	-2.953	0.003	0.89
L'ensemble des compétences de la lecture critique	29.00	5.37	55.27	8.23	-2.937	0.003	0.88

A la lueur du tableau 3, on dénote, d'un côté, qu'il s'agit d'une différence entre la M. A. des notes des futurs enseignants du FLE à la pré/postapplication du test des compétences de la lecture critique en faveur du post-test. Ceci s'avère clairement pour toutes les compétences de la lecture critique que renferme le test en question. D'un autre côté, la valeur de «Z»⁴ est plus grande que celle qui se trouve dans le tableau statistique. Aussi, la valeur de «P» est inférieure à 0.05, ce qui témoigne qu'il s'agit d'une différence statistiquement significative entre la moyenne des rangs concernant les notes des futurs enseignants du FLE à la pré/postapplication du test des compétences de la lecture critique en faveur de la postapplication du test. Par conséquent, l'hypothèse de l'étude est admise.

⁴ Sans prendre en considération le signe (+ ou -).

De surcroît, il semble évident que la taille de l'effet "R" calculée pour les différentes compétences de la lecture critique est grande, ce qui révèle le grand impact qu'a exercé le programme basé sur l'ECM sur le développement des compétences de la lecture critique chez l'échantillon de l'étude.

(6). Discussion des résultats

En fonction des résultats auxquels on a abouti, on dénote un développement significatif au niveau des compétences de la lecture critique dont jouissent les futurs enseignants du FLE. Ce développement, réalisé malgré un nombre restreint de séances fondées sur l'ECM, paraît évident en comparant les notes des membres de l'échantillon lors de la postapplication du test à les leurs au cours de sa préapplication. Force est de constater que le programme basé sur l'ECM a exercé un effet positif considérable sur le développement des compétences de la lecture critique chez les futurs enseignants du FLE.

Il est incontestable que l'impact positif du programme basé sur l'ECM sur le développement des compétences de la lecture critique chez l'échantillon de l'étude se réfère à de nombreux facteurs. Premièrement, le programme en ECM procurait, via les débats et les discussions, une bonne opportunité aux futurs enseignants du FLE afin d'échanger les connaissances et les expériences avec leurs collègues, soit au sein des groupes formés, soit avec les autres groupes de la classe. Le programme en ECM a donné, donc, naissance à des communautés d'apprentissage susceptibles de développer un esprit critique, indispensable non seulement pour le parcours universitaire et professionnel des membres de l'échantillon de l'étude, mais également pour leurs vies quotidiennes.

Deuxièmement, le programme basé sur l'ECM a joué un rôle prépondérant à aider l'échantillon de l'étude à s'exprimer librement et à vaincre la peur et la timidité. Par conséquent, les futurs enseignants du FLE sont devenus de plus en plus impliqués lors des différentes séances sans rien craindre. De surcroît, ils sont devenus de plus en plus actifs et indépendants. Or, cette indépendance ne marginalise pas le rôle de l'enseignant qui n'est plus un détenteur de savoir. Par contre, il est un guide, un animateur, un accompagnateur et un facilitateur qui n'intervient qu'en cas de nécessité.

Troisièmement, il est indéniable que le programme fondé sur l'ECM a contribué à rendre le cours de plus en plus vif, dynamique et motivant loin de l'ennui et de la monotonie surtout que les sujets choisis font partie de la

Un programme basé sur l'éducation à la citoyenneté mondiale pour développer les compétences de la lecture critique...

vie quotidienne des futurs enseignants du FLE et ils touchent la planète en entier.

En dernier lieu, le programme en question a un rôle considérable à susciter la réflexion des apprenants sur les défis qu'ils affrontent tout en les incitant à exprimer leurs avis et à suggérer des solutions qui visent à garantir une vie heureuse à tous les êtres humains.

Ainsi, nous pouvons constater que tous ces facteurs, mis en œuvre dans le cadre du programme basé sur l'ECM, avaient un rôle crucial à développer les compétences de la lecture critique chez l'échantillon de l'étude.

En outre, il faut bien souligner que les résultats, auxquels on est parvenue, coïncident avec ceux de nombreuses études préalables traitant des questions similaires. A titre d'exemple, l'étude de Waghid (2023) a mis l'accent sur l'importance des discussions en ligne portant sur l'ECM à développer la pensée critique chez un groupe de futurs enseignants de l'université de l'Afrique du Sud. De plus, cette étude a souligné le rôle crucial que joue l'ECM en préparant des citoyens actifs capables d'assurer la justice sociale et d'avoir un effet positif non seulement sur le niveau local, mais aussi sur le niveau mondial. De même, Niculescu & Dragomir (2023) ont prouvé, via leur étude, l'importance de développer la pensée critique en général et la lecture critique en particulier pour augmenter l'aptitude du citoyen à participer activement dans la société et l'économie globales et à faire face aux défis complexes du monde contemporain.

Conclusion

En guise de conclusion, il est incontestable que l'étude actuelle visait à investiguer l'effet qu'a exercé un programme fondé sur l'ECM sur le développement des compétences de la lecture critique chez les futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie. Afin d'atteindre ce but ultime, la chercheuse a élaboré un pré-test qui visait à identifier les compétences de la lecture critique dont jouissent ces futurs enseignants du FLE avant le recours au programme sur l'ECM. Ensuite, pendant sept séances, la chercheuse s'est servie d'un programme basé sur l'ECM pour développer les compétences de la lecture critique chez l'échantillon de l'étude.

Au cours de ces séances, la chercheuse a invité les futurs enseignants du FLE à lire individuellement le texte désigné puis à collaborer avec leurs collègues au sein des groupes formés en vue de l'assimiler profondément et de répondre aux questions posées avant d'en discuter avec les autres

groupes. Lors du travail accompli au sein des groupes ou entre les groupes, la chercheuse conviait les futurs enseignants du FLE à échanger leurs connaissances et leurs expériences pour approfondir leur compréhension du sujet discuté et pour être capable de le juger ou d'évaluer sa pertinence d'une manière objective.

Après sept semaines, l'impact du programme basé sur l'ECM, pierre angulaire dans cette étude, a été mis en exergue par le biais d'un post-test tout en ayant recours au « test W des signes et rangs » de Wilcoxon pour deux échantillons appariés et à la taille de l'effet "R". Les résultats de la présente étude prouvent que le programme fondé sur l'ECM exerce un effet considérable sur le développement des compétences de la lecture critique chez l'échantillon de l'étude.

Recommandations et suggestions

A la lueur des résultats de la présente étude, des pistes pour des recherches futures seront proposées. La chercheuse suggère d'accomplir d'autres études fondées sur l'utilisation d'un programme sur l'ECM, avec un échantillon de taille plus grande afin de valider les résultats auxquels on a abouti.

La chercheuse propose, aussi, de sensibiliser les responsables sur l'importance d'intégrer le thème de l'ECM dans les programmes scolaires, universitaires ainsi que ceux de la formation des enseignants afin de préparer des citoyens aptes d'agir positivement pour le bien de la planète.

La chercheuse suggère, également, d'organiser des ateliers de formation pour familiariser les enseignants dans les écoles et le corps enseignant dans les facultés à la notion d'ECM et les sujets qui y sont intrinsèquement liés, ce qui aura un impact positif sur leurs apprenants.

De surcroît, il paraît nécessaire d'examiner l'impact qu'exerce un programme fondé sur l'ECM sur le développement des compétences des productions orale et écrite chez les apprenants de divers cycles.

Aussi, il est important d'investiguer l'utilité d'un programme en ECM sur le développement des compétences de l'écriture créative chez les apprenants de divers cycles.

Il semble utile, également, d'accomplir des études évaluant l'effet d'un programme fondé sur l'ECM sur le développement des compétences de la négociation sociale chez les apprenants des cycles secondaire et universitaire.

Un programme basé sur l'éducation à la citoyenneté mondiale pour développer les compétences de la lecture critique...

De même, il s'avère pertinent d'enquêter l'effet d'un programme en ECM sur le développement de l'efficacité collective des apprenants des cycles préparatoires, secondaires et universitaires.

Il convient, d'emblée, d'examiner l'impact qu'exerce un programme fondé sur l'ECM sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle chez les apprenants de divers cycles.

De plus, il semble nécessaire de vérifier l'effet d'un programme basé sur l'ECM sur le développement de la pensée critique des apprenants de différents cycles.

D'ailleurs, il s'avère important d'investiguer l'effet des cercles littéraires sur le développement des compétences de la lecture critique chez des apprenants de tous les cycles.

La chercheuse propose, aussi, d'étudier l'impact de la classe inversée sur le développement des compétences de la lecture critique chez des apprenants de cycles variés.

Enfin, il s'avère pertinent d'examiner l'effet des cartes heuristiques sur le développement des compétences de la lecture critique chez des apprenants de divers cycles.

Bibliographie

- Abdel Ghany, N. (2016). Programme proposé basé sur la réflexivité pour développer les compétences la lecture critique des enseignants de FLE en cours de service. *Etudes en curricula et méthodes d'enseignement*, 2 (213), 61- 123.
- Abdulrahman, E. & Abdulrahman, A. (2022). Evaluating the impact of global citizenship education programmes: A synthesis of the research. *Education, Citizenship and Social Justice*, 17(2), 122–140. https://www.researchgate.net/publication/351877917_Evaluating_the_impact_of_global_citizenship_education_programmes_A_synthesis_of_the_research.
- Aladl, W. (2010). *Effet de la stratégie du brainstorming sur le développement des compétences de la lecture critique chez les étudiants du département de français aux facultés de pédagogie* [Mémoire de master, Université de Menoufya].
- Al Roomy, M. (2022). Investigating the effects of critical reading skills on students' reading comprehension. *Arab World English Journal*, 13(1), 366-381. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no1.24>.
- Anuar, N. & Sidhu, G. (2017). Critical reading skills: A survey of postgraduate students' perspective of critical reading. *Social Sciences & Humanities*, 25, 163-172. https://www.researchgate.net/publication/350400104_Critical_reading_skills_A_Survey_of_Postgraduate_Students'_Perspective_of_Critical_Reading.
- Arifin, D. (2020). The role of critical reading to promote students' critical thinking and reading comprehension. *Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran*, 53(3), 318-327. https://www.researchgate.net/publication/345902489_The_Role_of_Critical_Reading_to_Promote_Students'_Critical_Thinking_and_Reading_Comprehension.
- Banks, J. (2014). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *The journal of Education*, 194(3), 1-12. <https://www.jstor.org/stable/43823659>.
- Barnet, S. & Bedau, H. (2011). *Critical thinking, reading, and writing*. Bedford.
- Belarabi, F. (2015). *Le rôle de la lecture dans la compréhension en classe de FLE. Cas des apprenants de la 5ème année primaire à Djenaihi Brahim -Sidi Okba-Biskra* [Mémoire de master, Université Mohamed Khider-Biskra]. archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/5994/1/BELARBI%20FATMA.pdf.
- Bergougnioux, A. (2006). L'École et l'éducation civique. *La revue de l'inspection générale*, 3, 54- 60. <https://media.education.gouv.fr/file/37/6/3376.pdf>.
- Bergougnioux, A. (2008). L'école et les nouveaux défis de l'éducation civique. *Après-demain*, 1(5), 6- 11. https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=APDEM_005.
-

Un programme basé sur l'éducation à la citoyenneté mondiale pour développer les compétences de la lecture critique...

-
- Bisset, J. (2014). *Critical evaluation: Critical reading & critical thinking*.
<http://www.slideshare.net/bissetjm/criticalevaluation-critical-reading-critical-hinkin>.
- Coignard, T. (2022). Le détour par les Lumières. Enquête sur les fondements du concept d'Education à la citoyenneté mondiale (ECM) défini par l'Unesco. *Lumières*, 1(39), 123-136. <https://www.cairn.info/revue-lumieres-2022-1-page-123.htm&wt.src=pdf>.
- Cottrell, S. (2011). *Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument* (2e édition). Palgrave Macmillan.
- Delurelle, E. (2022). La citoyenneté mondiale entre éthique et politique. Essai de clarification. Dans C. Giraud, P. Gautier & D. Faulx (Eds), *Manuel d'éducation à la citoyenneté mondiale. Une perspective belge* (pp.19-38). Presses universitaires de Louvain.
- Dimacas, S. (2023). *Comment les jeunes adultes s'engagent-ils et se mobilisent-ils dans le champ de l'éducation à la citoyenneté mondiale?* [Mémoire de master, Université Liège]. <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/19300>.
- Dobbins, J., Kumar, K. & Rand, K. (2022). *Advancing global citizenship in America*. <https://www.jstor.org/stable/resrep40393>.
- Dorra, R. (2020). Developing students' critical reading skills through GDS. *La lecture et le Savoir*, 229, 1-16. <http://search.mandumah.com/Record1119>.
- 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.
- Ezz-El-Arab, M. (2003). *Utilisation des stratégies métacognitives pour le développement des compétences de la lecture critique en français chez les étudiants des facultés de pédagogie (étude expérimentale)* [Mémoire de master, Université de Mansoura].
- Faulx, D., Giraud, C. & Pirotte, G. (2022). Introduction. Dans C. Giraud, P. Gautier & D. Faulx (Eds), *Manuel d'éducation à la citoyenneté mondiale. Une perspective belge* (pp.5-18). Presses universitaires de Louvain.
- Feyfant, A. (2010). L'éducation à la citoyenneté. *Dossier d'actualité de la VST*, 57, 1-15. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/pdf/57-octobre-2010-integrale.pdf>.
- Fischman, G. & Haas, E. (2014). Moving beyond idealistically narrow discourses in citizenship education. *Policy Futures in Education*, 12(3), 387-402. <https://www.researchgate.net/publication/270024562> Moving beyond Idealistically Narrow Discourses in Citizenship Education.
- Franch, S. (2020). Global citizenship education: A new 'moral pedagogy' for the 21st century? *European Educational Research Journal* 19(6), 506- 524. <https://www.researchgate.net/publication/341791183> Global citizenship education A new 'moral pedagogy' for the 21st century.
-

- Garay, K. (2017). La lecture critique pour développer les processus cognitifs chez des étudiants universitaires de FLE niveau B2, une étude qualitative. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 10. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/download/55226/62935>.
- Giraud, C. (2022). Panorama des courants théoriques de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Dans C. Giraud, P. Gautier & D. Faulx (Eds), *Manuel d'éducation à la citoyenneté mondiale. Une perspective belge* (pp.38-56). Presses universitaires de Louvain.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury Academic.
- Hart, S. et Ouellet, D. (2013). Les compétences du 21e siècle. *Observatoire compétences-emplois (OCE)*, 4(4). <https://oce.uqam.ca/les-competences-qui-font-consensus/>.
- Hassan, S. (2016). The effect of using visible thinking routines to enhance EFL critical reading skills of secondary stage students and their engagement in reading. *Périodique de la faculté de Pédagogie de Kafr El Cheikh*, 16(6), 1-70. <http://search.mandumah.com/Record/10.1111>.
- Heater, D. (2004). *A history of education for citizenship*. Routledge.
- Huijie, L. I. (2010). Developing a hierarchical framework of critical reading proficiency. *Chinese Journal of applied linguistics*, 33(6), 40-54.
- kanayake, K., Khatibi, A. & Azam, F. (2020). The impact of teacher education and English language education in fostering global citizenship education: A review of literature. *International journal of Advances in Scientific Research and Engineering (IJASRE)*, 6(7), 30-40. <https://ijasre.net/index.php/ijasre/article/view/1037/1630>.
- Kosimov, A. (2022). The role of critical reading strategies on reading comprehension in EFL students and its impact to second language acquisition. *International Journal of Conference Series on Education and Social Sciences*, 2(2), 30-34.
- Langran, I. & Birk, T. (2016). *Global citizenship education: Teaching and learning for global citizenship*. Routledge.
- Le Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe en consultation avec le réseau Global Education Network. (2019). *Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale: Concepts et méthodologies en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale à l'usage d'éducateurs et de responsables politiques*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/global-education-guidelines-version-francaise-/168099098>.
- 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>
- Mahshad, T. (2017). Critical Reading: An Introduction. *Humanising language teaching*, 6, 1-6.
-

Un programme basé sur l'éducation à la citoyenneté mondiale pour développer les compétences de la lecture critique...

-
- <https://www.researchgate.net/publication/351428432> Critical reading An introduction.
- Mangal, S.K. & Mangal, S. (2013). *Research methodology in behavioral sciences*. PHI learning private limited.
- Marshall, S. & Cynthia, D. (2012). A Conceptual Framework for Teaching Critical Reading to Adult College Students. *Adult Learning*, 23(2), 63–68. <https://www.researchgate.net/publication/254075740> A Conceptual Framework for Teaching Critical Reading to Adult College Students.
- Mihailidis, P., & Thevenin, B. (2013). Media literacy as a core competency for engaged citizenship in participatory democracy. *American Behavioral Scientist*, 57(11), 1611-1622. <https://collegewriting.commons.gc.cuny.edu/files/2021/11/Mihailidis-P.-Media-Literacy-Engage-Citizenship.pdf>.
- Nassif-Gouin, C. & Tousignant, P. (2017). *Education à la citoyenneté mondiale (ECM) Définitions, critiques et postures*. <https://www.researchgate.net/publication/333802206> EDUCATION A LA CITOYENNETE MONDIALE ECM Définitions critiques et postures.
- Niculescu, B.- O. & Dragomir I.-A. (2023). Critical reading: A fundamental skill for building 21st century literacy. *International Conference Knowledge-based Organization*, 29 (2), 215-220. <https://www.researchgate.net/publication/372542307> Critical Reading - A Fundamental Skill for Building 21 st Century Literacy.
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life* (2e édition). Rowman & Littlefield.
- Poeck, V. & Roelandt, E. (2021). L'éducation : un outil pour le changement sociétal ou une fin en soi? Tourner le dos à une approche dichotomiste. *Global Citizenship Education magazine*, 2021, 4–7. <https://www.researchgate.net/publication/349278825> L'education un outil pour le changement societal ou une fin en soi Tourner le dos a une approche dichotomiste.
- Psylla, M. (2023). *Le Patrimoine mondial: Pratiques pédagogiques à visée interculturelle dans la classe de FLE* [Mémoire de master, Université ouverte de Grèce]. <https://www.apothesis.eap.gr/archive/item/186252?lang=en>.
- Pitseys, J. (2017). Démocratie et citoyenneté. *Dossiers du CRISP*, 1 (1), 9-113. <https://www.cairn.info/revue-dossiers-du-crisp-2017-1-page-9.htm>.
- Rahayu, N. (2019). The effectiveness of collaborative strategic reading (CSR) in teaching critical reading to EFL students. *Jurnal Bahasa Lingua Scientia*, 11(2), 359-372. <https://pdfs.semanticscholar.org/f050/5221d69f85817dd4133d6ba2fcb3415371ad.pdf>.
-

-
- Salisbury University (2009). *Critical reading strategies*. http://www.salisbury.edu/counseling/new/7_critical_reading_strategies.html.
- Sánchez, F. (2015). *The development of lower order critical reading strategies in third cycle students at a public school* [Mémoire de master, Université libre de Colomboa]. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8298/1.PROJECT%2028%20OCTUBRE%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Silver, H. (2010). *Compare and contrast: Teaching comparative thinking to strengthen student learning*. Silver Strong & Associates.
- Sousa, D. (2011). *How the brain learns* (4e édition). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Suacillo, C., Um, S., Velasquez, J., Villaflores, H. & Cequeña, M. (2016). Critical reading strategies, reading comprehension and writing performance of ESL college students: a correlational study. *International Journal of Advanced Research (IJAR)*, 4 (9), 610-623. https://www.researchgate.net/publication/335961687_CRITICAL_READING_STRATEGIES_READING_COMPREHENSION_AND_WRITING_PERFORMANCE_OF_ESL_COLLEGE_STUDENTS_A_CORRELATIONAL_STUDY.
- Sultan, S., Rofiuddin, A., Nurhadi, N. & Priyatni, E. (2017). The effect of the critical literacy approach on pre-service language teachers' critical reading skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 71, 159-174. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1158392#:~:text=The%20experimental%20group%20achieved%20better%20at%20critical%20reading,analysis%2C%20making%20an%20inference%2C%20evaluation%2C%20explanation%2C%20and%20self-regulation>.
- Sultan, S., Rofiuddin, A., Nurhadi, N. & Priyatni, E. (2018). Development of mass media text-based instructional materials to improve critical reading skills of university students. *Pedagogika*, 131(3), 26-47. https://www.researchgate.net/publication/329412487_Development_of_mass_media_text-based_instructional_materials_to_improve_critical_reading_skills_of_university_students.
- Swanson, D. & Gamal, M. (2021). Global citizenship education / Learning for sustainability: tensions, 'flaws', and contradictions as critical moments of possibility and radical hope in educating for alternative futures. *Globalisation, Societies and Education*, 19(4), 456-469. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/14767724.2021.1904211?needAccess=true>.
- Tawil, S. (2013). Le concept de «citoyenneté mondiale»: un apport potentiel pour l'éducation multiculturelle?. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 63, 133-144. <https://journals.openedition.org/ries/3501>.
-

Un programme basé sur l'éducation à la citoyenneté mondiale pour développer les compétences de la lecture critique...

-
- Thomasset, A. (2019). L'éducation morale comme apprentissage des vertus: Nécessité et insuffisance. *Revue d'Ethique et de Théologie Morale, Hors-série*, 129-146. <https://www.cairn.info/revue-d-ethique-et-de-theologie-morale-2019-HS-page-129.html>.
- Unesco (2013). *Education à la citoyenneté mondiale. Une nouvelle vision*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224115_fre.
- Unesco. (2015 a). *Education à la citoyenneté mondiale: Thèmes et objectifs d'apprentissage*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233240>.
- Unesco (2015 b). *Education à la citoyenneté mondiale: Préparer les apprenants aux défis du XXIe siècle*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230062>
- Unesco. (2017). *L'ABC de l'éducation à la citoyenneté mondiale*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248232_fre.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Palgrave Macmillan.
- Wallace, M., & Wray, A. (2021). *Critical reading and writing for postgraduates*. Sage Publications.
- Waghid, Z. (2023). Cultivating critical thinking, social justice awareness and empathy among pre-service teachers through online discussions on global citizenship education. *Journal of Creative Communications*, 19(1). 1-20. https://www.researchgate.net/publication/373952333_Cultivating_Critical_Thinking_Social_Justice_Awareness_and_Empathy_Among_Pre-service_Teachers_Through_Online_Discussions_on_Global_Citizenship_Education.
- Wang C. & Hoffman M. (2016). Are we the world? A critical reflection on selfhood in U.S. global citizenship education. *Education Policy Analysis Archives*, 24(56), 1-22. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1103337>.
-