

L'impact du mentorat réciproque par les pairs sur le développement de la pratique réflexive et des compétences émotionnelles chez les futurs enseignants de FLE

Dr. Chaïmaa Mohamed Tawfik Mohamed Younes

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

DOI:

Résumé

L'objectif de cette étude exploratoire est d'investiguer l'impact de l'usage du mentorat réciproque par les pairs (MRP) sur le développement de la pratique réflexive aussi bien que les compétences émotionnelles (CE) chez six futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie. Durant le stage pratique du trimestre du printemps de l'année académique 2022/2023, la pratique réflexive et les CE de ces futurs enseignants du FLE ont été évaluées respectivement, via une grille d'évaluation et un questionnaire, avant et après l'intervention. Les résultats, auxquels on est parvenue par l'intermédiaire du «test W des signes et rangs» de Wilcoxon pour deux échantillons appariés, ont mis en relief les différences significatives entre la moyenne des rangs concernant les notes des futurs enseignants à la pré/postapplication de la grille d'évaluation de la pratique réflexive et du questionnaire portant sur les CE en faveur de la postapplication de ces deux outils.

De même, la taille de l'effet "R était grande tant pour la pratique réflexive que pour les CE. Ce qui prouve le grand effet qu'a exercé le MRP sur le développement des deux variables dépendantes de l'étude chez les futurs enseignants du FLE. Ces résultats sont en conformité avec certaines études antérieures traitant des questions similaires.

Mots clés: *mentorat réciproque par les pairs (MRP), pratique réflexive, compétences émotionnelles (EC), futurs enseignants du FLE.*

Introduction

Dans un monde caractérisé par des changements irrésistibles aux niveaux de l'environnement, la société, l'économie et la technologie, une transformation de l'éducation s'avère primordiale. Celle-ci exige, selon l'Unesco (2021)¹, une focalisation sur l'enseignant puisqu'il est considéré comme étant au cœur de toute relance de l'éducation. C'est pourquoi les responsables visent à aider les enseignants, dès leur formation initiale et en particulier au cours du stage pratique, à s'adapter aux changements, trouver des solutions inédites aux problèmes affrontés et faire face, de manière autonome, aux situations professionnelles complexes rencontrées.

Il est vraisemblable que le stage pratique est une pierre angulaire dans tout programme de formation initiale à l'enseignement vu qu'il constitue une charnière entre le monde de la pratique réelle et le monde académique. Selon Blanchard (2002) et De Cock (2007), le stage pratique joue un rôle prépondérant à faire naître chez les futurs enseignants une posture réflexive sur leurs pratiques professionnelles pour bien analyser les situations scolaires, s'auto-évaluer et décider de leurs futures actions. Ce sens est mis en évidence par Hovington (2021) et Muangthong (2023) qui déclarent que le stage pratique offre, aux futurs enseignants, une bonne opportunité de s'engager dans un travail systématique d'analyse de leurs propres actions afin de développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être indispensables pour améliorer leurs performances dans des prochaines situations.

Néanmoins, Donovan et Cannon (2018) et Desbiens et al. (2019) soulignent que le stage pratique est une entreprise pleine de défis, voire un véritable test d'endurance pour certains futurs enseignants de par le monde. Ceux-ci ont du mal d'une part, à répondre aux attentes parfois irréalistes de l'institution de formation, de l'enseignant qui les accueille dans sa classe, du superviseur ou des siennes. D'autre part, ils éprouvent des difficultés à établir des relations significatives avec les apprenants, l'enseignant accueillant et le superviseur. De plus, selon Legresley (2013), le stage pratique constitue une expérience stressante pour les futurs enseignants surtout lorsqu'on les oblige d'assumer des responsabilités plus ou moins égales à celles confiées à un enseignant expérimenté.

Quant aux futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie, la chercheuse a dénoté, à la lueur de son expérience personnelle ainsi que des entretiens qu'elle a accomplis avec des professeurs, des inspecteurs et des futurs enseignants, qu'un bon nombre d'entre eux affrontent de nombreux défis au cours du stage pratique. A titre d'illustration, le futur enseignant n'a aucune

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

idée autour des critères en fonction desquels il est évalué. Aussi, il reçoit passivement toutes les remarques du/ des superviseur(s)² sans avoir l'occasion, dans la plupart du temps, d'exprimer son point de vue ou de réfléchir profondément sur sa performance. Il n'a pas eu donc la chance de réfléchir sur son action afin de détecter, lui-même, ses points positifs et ses points négatifs.

De plus, vu que le travail individuel est préconisé au cours du stage, il n'est pas permis au futur enseignant du FLE de collaborer avec ses collègues avant ou après son intervention pour échanger leurs expériences et leurs connaissances et aboutir à une meilleure performance. De ce qui précède, on constate que le stage pratique, dans ce sens, ne favorise pas la pratique réflexive du futur enseignant du FLE sur ses propres actes professionnels. De surcroît, il ne le prépare pas à réfléchir sur les diverses situations qu'il peut rencontrer ultérieurement, ce qui peut avoir un impact négatif sur le développement de ses compétences professionnelles.

Aussi, la chercheuse a dénoté que l'établissement de relations harmonieuses et significatives avec le(s) superviseur(s) du stage représente un enjeu majeur pour certains futurs enseignants du FLE. Ceux-ci vivent des relations difficiles avec le(s) superviseur(s) à cause de ses/ leurs critiques qui paraissent parfois très sévères. Ce genre d'enjeu ferait naître, selon Weber (2015), Bonello et al. (2019) et Fletcher et al. (2021), le gêne, le stress et parfois même la déception et la frustration chez ce groupe de futurs enseignants. C'est pourquoi Pelletier (2015) souligne que si le stage est une source de plaisir pour certains futurs enseignants, il s'avère comme stressant, voire anxiogène pour d'autres.

Eu égard, ces défis, le futur enseignant du FLE se voit plus ou moins démuné des compétences émotionnelles (désormais CE) concernant sa capacité à identifier, exprimer, comprendre, réguler ou utiliser ses propres émotions ou celles de ses pairs. Ce qui créé, selon Priddis et Rogers (2018) une ambiance défavorable à l'apprentissage et au développement personnel et professionnel de ces futurs enseignants.

C'est pourquoi il est devenu capital de développer la pratique réflexive ainsi que les CE des futurs enseignants du FLE en substituant la forme traditionnelle du stage, fondée sur une hiérarchie entre le(s) superviseur(s), en tant qu'expert(s) et le futur enseignant, en tant que novice en apprentissage, par une autre. Celle-ci est censée permettre au futur enseignant du FLE d'adopter une posture réflexive vis-à-vis de ses propres comportements tout en étant apte d'identifier, exprimer, comprendre, réguler et utiliser ses émotions ainsi que

enseignants à l'université d'Alexandrie incombe sur un professeur La supervision des futurs ² ci peut être seul ou accompagné d'un inspecteur du ministère -de la faculté de Pédagogie. Celui .de l'enseignement et de l'éducation

celles d'autrui. Ce qui peut se réaliser via l'usage du mentorat réciproque par les pairs (désormais MRP).

Le MRP est une modalité d'accompagnement qui a vu le jour dans le cadre d'une méthodologie d'apprentissage active. Basé essentiellement sur des relations collaboratives et égalitaires, le MRP consiste à regrouper deux apprenants ayant le même niveau de compétences ou proche, tout en leur permettant de coopérer et de partager leurs connaissances et leurs expériences. Le MRP se déroule, ainsi, dans le cadre d'une alternance des rôles de mentor et de mentoré entre les pairs (Szczyglak, 2014). Ainsi, nous pouvons constater qu'au sein de ces relations d'entraide et de soutien mutuel, le mentor aussi bien que le mentoré procèdent comme des partenaires mutuels visant à acquérir, développer et transférer des compétences de l'un à l'autre afin de progresser et d'améliorer leurs pratiques professionnelles (Arday 2015).

Ainsi, le MRP, représenterait une excellente substitution à la forme traditionnelle de supervision puisqu'il garantit au futur enseignant d'être de plus en plus engagé dans le processus d'apprentissage notamment lorsqu'il interagit et collabore avec ses pairs pour analyser profondément sa propre performance ou celle d'autrui. Par conséquent, il aura l'occasion de s'approprier de nouveaux savoirs par lui-même et à l'aide de ses pairs. De surcroît, selon Jeffrey (2019), l'intimité qui règne entre les pairs (mentor et mentoré) rend possible toute demande et offre d'écoute dans une ambiance où ils se sentent aptes de s'exprimer avec aisance en étant plus rassurés et plus sécurisés. Dans cette optique, le MRP pourrait garantir le développement des CE des futurs enseignants du FLE tant au niveau intrapersonnel qu'au niveau interpersonnel. Ce qui aurait, à long terme, un impact considérable sur leurs performances.

C'est pourquoi dans la présente étude, la chercheuse vise à investiguer le rôle qu'exerce le MRP sur le développement de la pratique réflexive ainsi que les CE des futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie. En effet, l'importance de cette étude provient du fait qu'elle prend en considération les exigences du 21^e siècle qui tiennent à développer la capacité des individus à travailler efficacement en groupe, ce qui semble incontournable pour le citoyen de demain. Il s'agit donc d'ouvrir l'horizon vers une nouvelle perspective, basée essentiellement sur la collaboration entre les pairs et la co-construction du savoir, en vue de développer la pratique réflexive et les CE chez l'échantillon de l'étude.

Cette étude contribuera également à sensibiliser le corps enseignant aussi bien que les enseignants de divers cycles à l'efficacité du MRP avec les différentes matières, ce qui rend les cours de plus en plus dynamiques et contribue à approfondir les connaissances tant du mentor que du mentoré. De surcroît, la présente étude familiarise le futur enseignant du FLE avec la notion de pratique réflexive en attirant son attention sur l'importance d'adopter une

posture réflexive loin des automatismes, pour qu'il soit capable d'évaluer sa propre performance ainsi que celle des autres.

De plus, notre étude permet au futur enseignant du FLE d'être en contact avec des stratégies d'enseignement innovantes qu'il peut utiliser ultérieurement avec ses apprenants. Elle suscite, également, son intérêt sur l'importance de développer les CE, chez l'individu, dès la maternelle puisqu'elles jouent un rôle prépondérant à favoriser les apprentissages scolaires et à maintenir des relations positives non seulement avec l'enseignant et le(s) superviseur(s) mais aussi avec les pairs. Cette étude attire, également, l'attention des responsables, d'une part, sur l'importance de développer des CE chez le corps enseignant et les directeurs d'établissements scolaires et universitaires. D'autre part, elle met l'accent sur l'utilité de procurer, aux enseignants du FLE en cours de service, des ateliers de formation par l'intermédiaire desquels ils s'entraînent à animer des cours basés sur l'usage des MRP.

Problématique de l'étude

A la lueur de l'expérience de la chercheuse aussi bien que des entretiens qu'elle a menés avec des professeurs, des inspecteurs et des futurs enseignants, la chercheuse postule que le stage pratique se déroule d'une manière typiquement traditionnelle. Celle-ci réduit le rôle du futur enseignant à la simple réception des remarques données par le/ les superviseur(s) sans avoir l'opportunité de s'engager activement dans un processus d'auto-évaluation qui lui permet d'adopter une posture réflexive à l'égard de sa propre performance. De surcroît, cette méthode, qui favorise le travail individuel au détriment du travail collectif, entraîne, chez les futurs enseignants, un lot d'émotions dont la majorité est déplaisante et par conséquent ils n'arrivent pas à les réguler ou à aider leurs pairs à faire. Ce qui peut mettre en péril la réussite de leurs stages pratiques et peut affecter, à son tour, leurs réussites dans les autres matières³.

D'où surgit la nécessité d'avoir recours au MRP en tant qu'une modalité innovante censée d'une part, favoriser la réflexion des futurs enseignants, tout en leur permettant de travailler en binôme afin d'échanger leurs connaissances et leurs expériences, ce qui contribue à améliorer leurs performances. D'autre part, le MRP est supposé jouer un rôle prépondérant à inciter les futurs enseignants à identifier, exprimer, comprendre, réguler et utiliser leurs propres émotions et celles de leurs pairs.

C'est pourquoi, la chercheuse tient, dans la présente étude, à investiguer l'impact du MRP, en tant qu'une modalité non traditionnelle, sur le

vre à la faculté de Pédagogie de américain d'heures crédits mis en œu-Selon le système non³
stage pratique est privé de passer les au l'université d'Alexandrie, l'apprenant qui échoue
examens des autres matières

développement de la pratique réflexive et des CE chez les futurs enseignants du FLE.

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

1. Quel est l'impact du MRP sur le développement de la pratique réflexive chez les futurs enseignants du FLE ?
2. Quel est l'impact du MRP sur le développement des CE chez les futurs enseignants du FLE ?

Objectifs de l'étude

L'étude actuelle vise à examiner l'impact du MRP, en tant que dispositif pédagogique innovant, sur le développement de la pratique réflexive et les CE chez les futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie.

Délimites de l'étude

La présente étude se limite à/ au:

1. un groupe de six apprenants inscrits en troisième année au département de français à la faculté de Pédagogie de l'université d'Alexandrie.
2. stage pratique qui se déroule dans une école francophone à Alexandrie.
3. trimestre du printemps de l'année académique 2022/2023.

Outils de l'étude

Dans la présente étude, la chercheuse s'est servie de deux outils qui sont:

1. Une grille d'évaluation, préparée par la chercheuse, visant à identifier en quelle mesure l'échantillon de l'étude adopte-t-il une posture réflexive vis-à-vis de sa propre performance avant et après le recours au MRP (Cf. Annexe 1).
2. Un questionnaire sur les CE: celui-ci est adaptée du questionnaire d'Hadchiti et al (2021). Cet outil nous permet de déterminer la capacité des futurs enseignants du FLE à identifier, exprimer, comprendre, réguler et utiliser leurs propres émotions ou celles de leurs collègues avant et après l'usage du MRP (Cf. Annexe 2).

Hypothèses de l'étude

1. Il y a une différence statistiquement significative entre la moyenne des rangs concernant les notes des futurs enseignants du FLE à la pré/postapplication de la grille d'évaluation de la pratique réflexive en faveur de la postapplication.
2. Il y a une différence statistiquement significative entre la moyenne des rangs concernant les notes des futurs enseignants du FLE à la pré/postapplication du questionnaire autour des CE en faveur de la postapplication.

I. Cadre théorique

Cette partie sera consacrée aux trois notions clés de la présente étude, en l'occurrence: la pratique réflexive, les CE et le MRP.

(1) La pratique réflexive

1. Définitions

Depuis son introduction au détour des années 90 avec les travaux de Schön et l'essor de la psychologie cognitive, la pratique réflexive occupe une importance majeure dans tous les milieux de formation initiale et continue des professionnels en général et des enseignants en particulier (Lison, 2013). Ce qui a donné naissance à une multitude de définitions pour cette notion primordiale dans notre étude. Or, avant de présenter une esquisse de ces définitions, il s'avère indispensable tout d'abord de différencier entre la réflexion et la réflexivité en tant que termes très proches l'un de l'autre. Selon le Trésor de la langue française informatisé (TLFI), la réflexion diffère de la réflexivité (d'où l'adjectif réflexif est dérivé). Le premier terme se réfère à un « acte de la pensée [...] qui revient sur un objet afin de l'examiner », tandis que le deuxième, qui nous intéresse dans cette étude, est relatif au retour sur soi. Ainsi, la réflexivité désigne «la réflexion [qui] se prenant elle-même pour objet; propriété consistant à pouvoir réfléchir sur soi-même».

Quant à la pratique réflexive, Huneault (2011), la définit en tant qu':
une démarche de la pensée centrée sur le questionnement et l'analyse des situations particulières et générales qui touchent la pratique de l'enseignant actuel ou en devenir [...]. [Ce] qui nécessite de mobiliser des attitudes, une démarche méthodologique ainsi que des savoirs théoriques et issus de l'expérience. (p. 24)

Pour Lison (2013), il postule que la pratique réflexive est un processus d'apprentissage qui exige des allers-retours entre l'action et la réflexion afin d'améliorer la pratique. Rege-Colet et Rovero (2014), de leurs côtés, ils estiment que la pratique réflexive est un processus mental ou un mécanisme interne à travers lequel l'individu prend sa propre action en tant qu'objet de réflexion pour l'analyser et le comparer, ce qui lui permet de percevoir sa manière d'agir. Quant à Wald (2015), il la définit en tant que processus métacognitif assurant la connexion avec les sentiments qui se produisent avant, pendant et après les situations. Ce qui contribue à développer une plus grande conscience et compréhension de soi, des autres et des situations de sorte que les pratiques ultérieures, y compris les actions, les savoir-être et les relations, soient nourries par les pratiques précédentes.

A partir de ces définitions, plusieurs constatations sont à souligner. D'une part, la réflexivité est un processus qui englobe la réflexion et va au-delà de celle-ci. En d'autres termes, la réflexivité fait allusion à l'aptitude de l'individu non seulement à réfléchir sur la situation, mais aussi à réfléchir sur sa réflexion elle-même. D'autre part, le concept de la pratique réflexive, ne fait pas l'unanimité des chercheurs. Ceux-ci la considèrent tantôt comme un

processus mental, tantôt comme un processus d'apprentissage ou un processus de métacognition. Aussi, d'aucuns estiment que la dimension affective est inhérente dans la pratique réflexive. Cette dernière se révèle donc comme une activité qui est à la fois intellectuelle, d'un haut niveau de réflexion et de régulation, et affective dans laquelle le praticien s'engage à explorer ses expériences et les sentiments qui s'y rapportent dans le but de les mieux assimiler et analyser pour en tirer profit ultérieurement. Or, en dépit de la diversité de ces définitions, elles ont toutes un dénominateur commun à savoir la capacité de l'individu à réfléchir profondément sur sa manière d'agir, ou de réagir dans les situations professionnelles en vue d'améliorer sa performance. Ce qui exige que le praticien soit vigilant à l'égard de tous les éléments composant chaque situation par laquelle il passe.

Dans le cadre de cette étude, la chercheuse définit la pratique réflexive en tant que les démarches que suit le futur enseignant du FLE à l'université d'Alexandrie intentionnellement et régulièrement dans le but de réfléchir profondément sur sa pratique avant, pendant et après le cours pour souligner ses forces et ses faiblesses, ce qui lui permet d'améliorer sa performance à l'avenir. Au cours de ces démarches réflexives, le futur enseignant doit trouver des réponses plausibles aux questions suivantes: Qu'est-ce que je compte faire durant mon cours ? Qu'est-ce qui s'est passé en plein cours ? Pourquoi est-il passé de la sorte ? Comment puis-je améliorer ma performance ultérieurement.

2. Fondement théorique

La pratique réflexive est fondée principalement sur la théorie constructiviste développée par Piaget dans les années soixante du siècle précédent. En fonction de cette théorie, l'apprentissage est perçu comme un processus actif où l'individu assimile une situation nouvelle à la lueur de ses connaissances et de ses expériences préalables afin de construire de nouveaux concepts et de nouvelles idées (Gudeta, 2022). Ainsi, le constructivisme part du postulat que les connaissances ne sont pas transmissibles d'un émetteur à un récepteur, par contre elles sont construites et négociées par l'individu lui-même. L'apprentissage, en ce sens, s'avère en tant que démarche continue à laquelle la personne s'engage activement tout en ayant recours à l'information provenant de son environnement en vue de construire des concepts et des représentations basés sur son expérience et ses connaissances antérieures (Taber, 2019).

De surcroît, les travaux de Piaget sur la prise de conscience et l'abstraction réfléchissante sous-tendent la pratique réflexive. Selon Piaget, l'individu prend sa propre action et ses propres fonctionnements mentaux comme objets d'analyse et tente de percevoir sa propre façon d'agir. En effet, cette pensée réflexive, considérée comme critique et créative, nécessite de mettre en œuvre des habiletés métacognitives et des compétences

argumentatives indispensables pour assurer une réflexion profonde aux différents moments de l'action (Bouissou & Brau-Antony, 2005) comme nous allons voir dans la partie suivante.

De ce qui précède, on remarque que le constructivisme et les travaux de Piaget portant sur la prise de conscience et l'abstraction réfléchissante, qui sous-tendent la pratique réflexive, proposent une vision complètement différente de celle du behaviorisme. En d'autres mots, contrairement au béhaviorisme qui vise à inculquer à l'individu une expérience, sans tenir compte ni de sa propre perception des choses et des évènements, ni de son expérience antérieure, le constructivisme tend à l'émancipation et à l'autonomie de celui-ci tout en lui permettant de résoudre les problèmes auxquels il est confronté, grâce à une réflexion profonde et un retour constant à ses connaissances et son expérience préalables.

3. Moments de la pratique réflexive

De Cock (2007) et de nombreux auteurs postulent que le processus de pratique réflexive peut être activée à trois moments: avant, pendant et après l'action. **Avant l'action:** selon l'expression de Perrenoud (2001), c'est une réflexion hors du feu de l'action et de nature prospective où l'enseignant réfléchit à la planification de ses activités, aux objectifs qu'il précise ou à l'anticipation des réponses des apprenants. **Pendant l'action:** c'est une réflexion au cours de l'action. Il s'agit donc d'une réflexion continue et synchronisée avec l'action qui opère en classe en interaction avec l'action elle-même. Au cours de l'action, l'enseignant met en question ces actions routinières ou il repère, en classe, un signal qui ne correspond pas aux objectifs poursuivis. A cet égard, il faut bien noter que le développement des compétences professionnelles dépend essentiellement de l'amélioration de la qualité de la réflexion au cours de l'action. Or, cette dernière ne peut être améliorée que lorsque le praticien mène rigoureusement de la réflexion après l'action (Guillemette, 2016). **Après l'action:** la pratique réflexive est activée après la pratique de manière rétrospective et asynchronisée par rapport à l'action en vue d'évaluer l'expérience passée et d'en aller au-delà pour envisager l'action future. La pratique réflexive qui a lieu après l'action se subdivise donc en la réflexion sur l'action et la réflexion pour l'action. Lors de la réflexion sur l'action, considérée comme une réflexion hors du feu de l'action (Perrenoud, 2001), le praticien est invité à prendre du recul par rapport à ses actions, en vue de les décrire, les expliquer et les évaluer pour vérifier l'atteinte des buts prédéterminés. Le regard du praticien est donc posé non seulement sur l'action, mais également sur la réflexion dans cette action (Karimi & Vaez-Dalili, 2022). Au cours de la réflexion pour l'action, le praticien prépare les actions à venir à la lueur de sa réflexion pendant et sur l'action. Il y apprend de

nouveaux savoirs objectivés qui permettent d’orienter, guider et soutenir de nouvelles manières de faire, ce qui lui permet de prendre des décisions adéquates aux situations (Gareau, 2018; Houde & Guillemette, 2020; Guillemette et al., 2021).

Or, il est important de souligner que selon De Cock (2007), le processus de pratique réflexive prend une forme circulaire. La réflexion avant l’action, qui est le point de départ de toute action, conduit à une réflexion au cours de l’action qui mène, à son tour à une réflexion après l’action. Cette dernière sert de fondement à l’analyse de nouvelles expériences tout en donnant lieu à de nouvelles réflexions qui paraissent utiles pour une planification ultérieure des actions.

Dans ce cadre, la pratique réflexive n’est pas donc une tâche simple; par contre elle s’avère comme un processus complexe et un vrai défi, surtout pour les futurs enseignants. Celle-ci exige qu’un praticien réflexif soit capable non seulement de maîtriser son propre cheminement, mais aussi d’analyser continuellement ses actions, de maintenir et de développer des compétences et des savoirs, ce qui lui permettra, en conséquence, d’ajuster et d’améliorer ses actions et ses réactions (Deschamps, 2020). C’est pourquoi Korthagen et Vasalos (2005) estime que le développement de la pratique réflexive suppose la mobilisation de valeurs, d’attitudes, de croyances aussi bien que le développement d’habiletés cognitives qui exigent une longue période pour évoluer.

De ce qui précède, nous pouvons constater que la pratique réflexive est un processus intentionnel et délibéré auquel se livre le praticien. Ce processus se déroule à trois moments: avant, au cours et après l’action. Avant l’action, le praticien tente de réfléchir sur tous les éléments qui doivent paraître lors de l’action. Au cours de l’action, il tient à témoigner de la vigilance afin d’observer son propre comportement au moment même de l’intervention, ce qui lui permet de réagir dans différentes situations en fonction de ses connaissances et de ses expériences. Suite à l’action, il jette un regard distancié et un retour analytique sur son comportement professionnel afin de le mieux assimiler et de se préparer à l’avenir. Ces trois moments sont donc indispensables pour le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants.

4. Modèles de la pratique réflexive

Au cours des dernières décennies, de nombreux modèles de pratique réflexive ont vu le jour. Parmi ces modèles, ceux de Schön, Holborn et Kolb dont chacun se compose de quatre étapes (Gareau, 2018). Voici une présentation plus ou moins brève de chacun de ces modèles. Dans le modèle de **Schön**, la première étape consiste en la description de la situation problématique, ce qui exige du praticien une observation systématique de son

propre comportement. Quant à la deuxième étape, elle concerne la structuration du problème via une analyse des intentions professionnelles du praticien. Lors de cette étape, le praticien identifie les variables qui déterminent la nature du problème et discerne les facteurs clés auxquels il doit être vigilant. Dans ce cadre, le praticien tient, aussi, à comparer consciemment la situation actuelle à d'autres situations par lesquelles il est déjà passé. Au cours de la troisième étape portant sur la restructuration du problème, le praticien formule des hypothèses intrinsèquement liées au problème affronté. La vérification de ces hypothèses constitue la quatrième étape de ce modèle où le praticien met à l'épreuve les hypothèses émises en vue d'aboutir à une solution adéquate à la situation problématique du départ (Bouakaz & Bachar, 2023).

Pour **Holborn**, le point de départ de son modèle est la prise de conscience que témoigne le praticien vis-à-vis des expériences concrètes et personnelles. Suite à cette prise de conscience, le praticien se lance vers une analyse des expériences et des relations qui exercent un effet considérable sur la situation, les sentiments et les actions. Ce qui lui permet, ensuite, de développer une théorie personnelle qu'il tient finalement à vérifier son efficacité dans de nouvelles situations (Lefebvre, 2015).

Selon le modèle de **Kolb**, le praticien engagé dans une pratique réflexive passe tout d'abord par l'expérience concrète. Au cours de cette première étape, il s'agit d'identifier une question ou une problématique affrontée, tout en précisant les objectifs, les difficultés, les éléments perçus comme positifs, les aspects inattendus, ...etc. Ensuite, le praticien s'engage dans une analyse réflexive qui consiste en une réflexion approfondie sur cette expérience afin de l'analyser et d'identifier les facteurs clés qui déterminent une situation particulière. Puis, le praticien tient à une conceptualisation abstraite où il établit un lien entre l'expérience vécue et les connaissances théoriques déjà apprises. Lors de cette étape, il devient capable non seulement d'assimiler ou d'expliquer les résultats de l'analyse accomplie au cours de l'étape précédente, mais aussi de formuler des hypothèses qui représentent des choix possibles afin de résoudre la problématique identifiée. Enfin, il s'agit d'une expérimentation active où une généralisation peut être opérationnalisée et transférée à de nouvelles situations plus ou moins semblables. Cette étape permet donc d'expérimenter l'efficacité de la solution suggérée (Donnaint, Marchand & Gagnayre, 2015; Stolof et al., 2016; Autissier et al. 2019).

A partir de ce survol de quelques-uns des modèles de la pratique réflexive, on dénote que tous ces modèles progressent dans un mouvement cyclique non linéaire qui permet au praticien de revenir à la première étape si les hypothèses émises ne l'aident pas à parvenir à la solution propice au problème rencontré ou à la théorie personnelle applicable dans de nouvelles situations. De même, la chercheuse estime que tous les modèles présentés suivent des étapes qui ressemblent beaucoup à celles du processus de

résolution des problèmes. Ce dernier consiste en la description du problème, l'identification de ses causes, la recherche des solutions, l'étude de celles-ci, la validation du processus, le développement d'un plan d'actions et la mise en place de ce plan et finalement la vérification des résultats. Ce qui met en relief non seulement la réflexion profonde que manifeste le praticien lors d'une activité professionnelle, mais aussi la démarche scientifique méthodique composée de plusieurs étapes qu'il suit afin d'aboutir à des constatations valables et applicables dans des situations ultérieures, ce qui contribue à son développement professionnel.

5. Pourquoi développer la pratique réflexive?

Le développement de la pratique réflexive chez les enseignants (durant leur formation initiale ou en cours de service) semble indispensable pour de nombreuses raisons. En premier lieu, la pratique réflexive est perçue comme une compétence transversale qui sert de levier au développement des compétences se rapportant à l'acte d'enseigner (Tonna et al., 2017).

En deuxième lieu, elle constitue une bonne occasion pour inciter les enseignants à réfléchir profondément sur le lien entre les connaissances théoriques apprises dans les institutions de formation et l'application de celles-ci dans un contexte réel lors du stage pratique (Donnaint et al. 2015)

En troisième lieu, cette pratique réflexive peut conduire à un nouvel apprentissage ou à un changement de pratique, ce qui contribue, en conséquence, à améliorer les compétences professionnelles de l'enseignant tout en lui permettant d'anticiper les actions à entreprendre lors de situations similaires (Lasfargues, 2015; Moradkhani et al., 2017; Deschamps 2020; Cadiz, 2021; Zaiter & Faid, 2023).

En dernier lieu, le fait de s'engager dans une pratique réflexive octroie au praticien plus de confiance en soi-même et en sa capacité à progresser. Il renforce également son autonomie et sa capacité à élaborer des stratégies d'adaptation et des aptitudes à résoudre les problèmes affrontés, ce qui lui garantit une insertion professionnelle réussie (Ordre des éducatrices et des éducateurs (OEPE), 2017; Gareau, 2018; Alsuhaibani, 2019).

Ainsi, à partir de cette présentation de l'importance de développer la pratique réflexive, il semble primordial d'intégrer cette notion dans les programmes de formation des enseignants en pré-service et en cours de service vu les atouts majeurs qu'elle peut susciter chez eux.

6. Des stratégies pour favoriser la pratique réflexive

Vu que le modèle du praticien réflexif revêt, sur la scène internationale, une importance majeure dans les processus de formations initiale et continue des enseignants (Huneault, 2011; Tonna et al. 2017; Karimi & Vaez-Dalili, 2022), de nombreuses recherches ont été accomplies autour de cette notion. Ces recherches ont mis en évidence maintes stratégies censées aider le futur

enseignant ou l'enseignant à adopter une démarche rigoureuse de pratique réflexive afin d'examiner ses propres actions ou décisions, justifier ses choix et introduire des innovations visant à accroître son efficacité (Gauthier & Mellouki 2006; Falkenberg, 2013; Bruno & Dell'Aversana, 2018). Ce qui lui permet non seulement d'élaborer un répertoire de techniques considérées comme des solutions magiques et automatiques pour des problèmes récurrents, mais également de faire face à de nouveaux problèmes qui peuvent surgir dans des situations souvent singulières et compliquées (Campanale, 2007). Voici une description brève de chacune des stratégies supposées développer la pratique réflexive.

- a. **Le rapport de cours** à travers lequel les enseignants décrivent les détails du déroulement du cours. Contrairement à un plan de leçon, qui décrit ce que l'enseignant a l'intention de faire lors de son intervention en classe; un rapport de leçon décrit ce qui s'est passé durant le cours, y compris le temps passé pour expliquer les différentes parties d'une leçon et l'efficacité des procédures y utilisées (Gudeta, 2022).
- b. **Le journal réflexif ou le journal de bord**: selon cette stratégie, le praticien s'engage dans une démarche de réflexivité sur une expérience vécue ou une action. Cette réflexion verbalisée lui permet de se détacher de son vécu et de ses affects tout en posant un regard distancié et critique sur celle-ci (Karsenti & Collin, 2012). Le journal réflexif garantit donc au praticien de se mettre à distance afin d'explicitier et d'analyser, d'une manière objective, les actions déroulées au moment de l'expérience ainsi que le dialogue intérieur, lié à la réalisation de celles-ci (Guillemette et al. 2021).
- c. **Le portfolio**: C'est une collection de différents travaux qui permet de documenter le cheminement effectué par le praticien dans un domaine donné à une certaine période. En d'autres mots, le portfolio sert à recueillir des informations sur les croyances, les connaissances, les habiletés et les compétences du praticien en vue de systématiser ses démarches de réflexion. Ce qui lui permet de développer une plus grande conscience de sa pratique, de l'analyser et de prendre des décisions éclairées conduisant à son développement professionnel et personnel. Il permet également d'accéder à une meilleure compréhension de ses idées et de ses pratiques. Le portfolio est généralement suivi d'annexes qui fournissent du matériel à l'appui des informations présentées par l'enseignant dans le corps de son portfolio (Gervais, 2020).
- d. **L'observation par les pairs**: Via cette stratégie, l'enseignant sollicite à l'un de ses collègues de le surveiller pendant son intervention en classe tout en lui demandant de souligner avec lui les points positifs et négatifs remarqués au cours de sa pratique d'enseignement (Gudeta, 2022). Ainsi,

l'enseignant apprendra davantage sur son enseignement et tentera de réfléchir sur ses actions pour les améliorer à l'avenir.

Il est vraisemblable qu'en dépit de la diversité de ces stratégies, elles ont toutes un but commun, à savoir la conscientisation des enseignants autour de leurs performances avant, pendant ou après l'action. Cette conscientisation permettra à l'enseignant de réfléchir profondément sur ses actes en vue de développer ses compétences professionnelles et d'en profiter dans l'acte d'enseigner.

A partir de ce survol de la pratique réflexive: ses définitions, son fondement théorique, les moments où elle est activée, ses modèles, l'importance de la développer et ses stratégies, force est de constater que la pratique réflexive est une notion, plus ou moins récente, qui suscite chez le praticien une réflexion métacognitive sur son action. Elle lui permet d'illustrer et d'interpréter sa façon de procéder au cours des différentes situations, ce qui conduit ultérieurement vers son développement professionnel. C'est pourquoi le développement de la pratique réflexive s'avère indispensable dès la formation initiale des enseignants. Dans la partie suivante, la chercheuse abordera les CE, une notion aussi importante que la pratique réflexive et qui mérite d'être, selon Beaumont et Garcia (2020), prise au sérieux par les institutions de formation des enseignants en vue de les préparer à faire face aux défis qu'ils peuvent rencontrer dans leur carrière.

(2) Les compétences émotionnelles (CE)

1. Vers une définition des CE

Afin de mieux cerner les CE, concept clé dans la présente étude, il semble utile de prime abord de définir l'émotion tout en la comparant à d'autres termes qui sont très proches. Pour Kotsou (2019), l'émotion se réfère à ce qui nous met en mouvement tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de nous-mêmes au cours d'une certaine situation. Ce mouvement vise principalement à préserver le corps humain tout en assurant son équilibre interne. A titre d'illustration, face à une menace, l'individu éprouve de la peur qui surgit sous forme de réactions naturelles et automatiques telles qu'une modification dans la distribution du flux sanguin ou le dosage d'hormones, ce qui l'incite à échapper à une telle situation pour sauver sa vie. Selon Séverine (2012), il s'agit de cinq émotions de base qui sont communes aux divers auteurs, en l'occurrence: la tristesse, la colère, la joie, le dégoût et la peur.

D'ailleurs, il est important de définir des notions telles que le sentiment, l'humeur et le tempérament en comparaison avec celle de l'émotion en vue de mieux assimiler cette dernière. Considéré comme la dimension subjective et cognitive de l'émotion, le **sentiment** renvoie aux images mentales liées à une émotion. Il s'oppose à une émotion par sa durée plus longue, sa cause plus complexe et son intensité plus basse. Il faut bien souligner qu'une émotion peut

devenir un sentiment lorsque l'individu établit une relation de cause à effet entre les réactions visibles et détectables de son corps et les raisons de celles-ci (Séverine, 2012).

Quant à l'**humeur**, elle désigne une impression ressentie avec moins d'intensité que l'émotion. Il est à noter qu'il n'est pas aisé de l'associer à un déclencheur bien précis. A titre d'exemple, on se sent, parfois, d'humeur maussade sans forcément connaître la raison particulière. Malgré la différence claire et nette entre l'émotion et l'humeur, ces deux concepts sont inextricablement liés l'un à l'autre. D'une part, l'humeur est saturée par certaines émotions. Par exemple, l'irritabilité et l'appréhension sont saturées par la colère et la peur respectivement. D'autre part, l'humeur, qui exerce un impact tant sur les processus cognitifs que sur les mécanismes de traitement de l'information, favorise l'apparition d'états émotionnels. Par exemple, lorsque la personne commence la journée de mauvaise humeur, la moindre des choses l'irritent facilement, en revanche si elle commence la journée de bonne humeur, les mêmes choses auront moins d'effets désagréables sur elle (Séverine, 2012; Kotsou, 2019).

En ce qui concerne le **tempérament**, il est perçu comme la dimension affective et émotionnelle de la personnalité. Influencé par des facteurs génétiques, le tempérament apparaît tôt dans la vie, cependant il peut être modifiable par l'expérience (MacNeill & Pérez-Edgar, 2020).

A partir des définitions précédentes, on dénote le rapport très étroit entre ces quatre notions en dépit des nuances qui figurent entre elles. Ce qui exige une grande vigilance de la part des chercheurs en abordant l'une ou l'autre de ces notions.

Pour les CE, cette notion ne fait pas l'unanimité des chercheurs. Voici une esquisse de quelques-unes de ces définitions: Corcos (2010) «Ce sont des compétences [...] qui s'appuient sur le ressenti des émotions et sur l'intuition, et qui permettent de communiquer avec soi-même et les autres de manière consciente» (p. 10).

Boyatzis (2017) et Huezo-Ponce et al. (2020), de leurs côtés, ils estiment que les CE sont un ensemble de comportements directement liés à la capacité de la personne de gérer ses propres émotions et celles des autres, ainsi qu'à sa capacité d'établir et de maintenir de bonnes relations avec son entourage. Les CE se reflètent donc non seulement dans des compétences personnelles, mais aussi dans des compétences sociales. Pour Mikolajczak et al. (2020) les CE renvoient à la manière avec laquelle l'individu identifie, exprime, comprend, régule et utilise non seulement ses propres émotions, mais aussi celles d'autrui. Ils estiment que ces cinq compétences se déclinent en trois niveaux, en l'occurrence, **les connaissances** qui déterminent les savoirs explicites et implicites de la personne sur ces propres compétences, **les habiletés** qui se rapportent à son aptitude à se servir de ses connaissances lors d'évènements

chargés en émotion et **les dispositions** qui se réfèrent à ses penchants à se comporter en général.

En fonction de ces définitions variées, on constate que les CE renferment deux niveaux: intrapersonnel et interpersonnel. Le premier renvoie au comportement de l'individu à l'égard de ses propres émotions, tandis que le deuxième concerne son comportement vis-à-vis des émotions d'autrui. Chacun a, donc, sa propre manière et ses propres stratégies pour traiter ses émotions et celles d'autrui. On dénote, d'emblée, que les CE diffèrent de l'intelligence émotionnelle. Cette dernière renvoie, selon Seal et Andrews-Brown (2010), à l'aptitude innée à percevoir, maîtriser, exprimer et décoder sa propre émotion ou celle des autres. C'est pourquoi Coulet (2011), McConkey (2012), Vaida et Opre (2014) et Fernández-Pérez et al. (2019) considèrent l'intelligence émotionnelle en tant qu'une condition préalable ou une base indispensable pour apprendre et développer, via les interactions sociales, des CE qui peuvent, à leurs tours, contribuer à améliorer la performance de l'individu.

Dans le cadre de cette étude, la chercheuse définit les CE en tant que la capacité du futur enseignant du FLE à l'université d'Alexandrie à mettre en œuvre, lors des situations diversifiées, ses propres connaissances et habiletés afin d'identifier, exprimer, comprendre, réguler et utiliser, de manière adéquate, ses émotions ainsi que celles de ses pairs.

2. Fondement théorique

Les CE sont essentiellement fondées, à la fois, sur le cognitivisme aussi bien que sur le socioconstructivisme. D'un côté, les cognitivistes postulent qu'un même événement peut déclencher différentes émotions chez différents individus et parfois chez un même individu à différents moments. Ils expliquent que les CE sont déterminées par la signification personnelle que la personne attribue aux situations rencontrées. Autrement dit, les émotions sont déclenchées et différenciées par le biais d'une évaluation subjective, directe, immédiate et intuitive, consciente ou inconsciente et d'un nombre de critères qui varient en fonction des expériences émotionnelles préalables de chacun (XUE & Schneider, 2015).

D'un autre côté, selon la théorie socioconstructiviste, la plupart des comportements, attitudes, états de l'être humain sont des constructions purement sociales et culturelles. Ainsi, les CE sont acquises par l'intermédiaire de la socialisation et renforcées à travers les rôles que jouent les individus dans la société. Les CE sont, d'emblée, régis par les normes socio-culturelles de référence et qui apparaissent transitoirement d'après les exigences des situations. Au cours d'une certaine situation, c'est l'interprétation des liens de celle-ci avec le

système de valeurs et les référents culturels qui font émerger les CE et les comportements qui en découlent (Séverine, 2012).

De ce qui précède, on remarque une sorte de complémentarité entre les deux théories de base sur lesquelles les EC sont fondées. Cette complémentarité se révèle clairement, au cours de toute interaction sociale, lorsque l'individu se sert de ses connaissances, de ses expériences émotionnelles antérieures et des normes socio- culturelles de sa communauté non seulement pour réagir avec ses propres émotions, mais aussi pour identifier, interpréter et assimiler les émotions de son interlocuteur.

3. Les dimensions des CE

D'après Mikolajczak (2020) les CE renferment cinq dimensions qui se rapportent à la capacité de l'individu d'identifier, exprimer, comprendre, réguler et utiliser ses propres émotions positives ou négatives et celles des autres. Voici une description brève de chacune de ces dimensions. L'**identification** des émotions: elle renvoie à l'aptitude de l'individu à identifier et à percevoir ses propres émotions aussi bien que celles des autres. L'individu tient, donc, à décoder d'une part, ses propres émotions, via des stimulus internes, états physiques, sentiments et pensées, et d'autre part, celles des autres via des stimulus externes qui se manifestent, par exemple, à travers des expressions verbales et non verbales (Richard et al., 2021). Quant à l'**expression** des émotions: elle concerne la capacité de la personne à exprimer précisément ses émotions de manière adaptée à la situation tout en permettant à l'autre d'exprimer, lui aussi, ses émotions. Ce qui nécessite d'une part la maîtrise d'un vocabulaire émotionnel pour pouvoir nommer des émotions et d'autre part la capacité d'accueil et de vraie écoute des émotions que témoignent les autres (Hadchiti et al., 2021; Itié, 2022). Pour la **compréhension** des émotions: elle se rapporte à la capacité de l'individu à assimiler les causes de ses propres émotions et celles des autres. L'individu est donc apte d'établir un lien entre l'émotion et sa source. Il est également capable de faire preuve d'empathie en vue de comprendre le vécu émotionnel des autres (Mikolajczak, 2020). La **régulation** des émotions, elle renvoie à la capacité de l'individu à gérer et contrôler, de manière réflexive, ses propres émotions et celles d'autrui. Ce qui exige que l'individu soit capable de se servir des stratégies variées afin d'intervenir dans une situation de stress ou de gestion de conflits avec ou entre les autres (Hadchiti et al., 2021; Itié, 2022). Quant à l'**utilisation** des émotions: elle repose sur la capacité de l'individu à utiliser des émotions positives pour accroître son efficacité au travail et celle des autres. (Mikolajczak, 2020; Hadchiti, 2021).

Il est vraisemblable que l'individu doit faire face à ses émotions ou celles qu'il perçoit des autres. En d'autres mots, l'individu ne doit pas fuir de ses propres émotions positives ou négatives ou de celles des autres. En revanche, il doit les traiter en tenant, tout d'abord, à les identifier, les exprimer, les assimiler, les réguler et enfin les utiliser en vue d'aboutir selon Donnaint et al. (2015) à une meilleure santé mentale et physique, des relations sociales satisfaisantes et une grande réussite professionnelle.

4. Pourquoi développer les CE ?

En fait, de nombreuses études accomplies autour de la notion des CE mettent l'accent sur l'importance de la développer chez les individus dans un contexte scolaire, universitaire ou professionnel (Theurel & Gentaz, 2015). Cette importance provient de raisons multiples. A titre d'exemple, Séverine (2012) affirme que les CE jouent un rôle prépondérant à faciliter l'action en procurant un guide de comportement et de prise de décisions éclairées tout en permettant à l'individu d'agir le plus adéquatement possible dans les situations diverses. C'est pourquoi elles méritent d'être par excellence le grand capitaine qui gère notre vie, selon l'expression de Van Gogh (Kotsou, 2019).

De surcroît, le développement des CE a un impact positif sur la santé mentale et physique de l'individu. Selon de nombreuses études, avoir de bonnes CE, aux niveaux intrapersonnel et interpersonnel, protège l'individu des risques cardio-vasculaires et de divers états psychopathologiques (Gay & Genoud, 2020). Les CE exercent, aussi, un effet majeur sur l'adaptation psychologique d'un individu, son bien-être psychologique, le niveau de stress, ce qui garantit des relations sociales harmonieuses, une réussite scolaire ou un développement professionnel (Donnaint et al. 2015; Mikolajczak, 2020). Les CE paraissent donc comme une force sur laquelle l'individu s'appuie afin d'éviter tout épuisement, gérer le stress, résoudre des conflits et prendre des décisions propices (Kotsou, 2019) suite aux tensions vécues en classe ou en milieu de travail.

De plus, les CE exercent un impact considérable sur les compétences académiques des apprenants. En fait, le développement des CE favoriserait la croissance des compétences cognitives telles que la créativité et la flexibilité cognitive qui sont nourries par la promotion d'émotions agréables (qui élargissent le champ de la pensée et des actions) et la diminution d'émotions désagréables (qui attribuent une vision restreinte à la situation). C'est pourquoi de nombreuses études ont prouvé que les apprenants jouissant des CE réalisent un grand progrès lors de l'apprentissage de différentes matières telles que les mathématiques et les sciences (Gay et al. 2022).

Aussi, pour l'enseignant, on dénote qu'un développement de ses CE lui permet de prendre des décisions conformes aux besoins de ses apprenants, établir de bonnes relations avec eux, mieux gérer sa classe (Gentaz, 2017). C'est pourquoi les enseignants compétents sur le plan émotionnel favorisent un

environnement de classe productif avec des apprenants engagés qui perçoivent toute difficulté comme un défi ou un challenge stimulant et atteignable. Ce qui fait naître, chez eux, un sentiment d'accomplissement et de satisfaction dans les tâches qu'ils achèvent (Jennings & Greenberg, 2009; Gay et al. 2022).

Ainsi, nous pouvons constater que le développement des CE s'avère indispensable pour tout âge et dans tout contexte. C'est pourquoi de nombreuses études préalables ont mis l'accent sur l'importance de développer les CE non seulement chez l'apprenant et l'enseignant, mais aussi chez toute personne quel que soit son âge et le poste qu'il occupe. L'utilité de favoriser les CE va donc au-delà du contexte scolaire pour atteindre également le contexte universitaire et le milieu du travail.

A partir de cette vue panoramique du concept de CE, on dénote que celles-ci renvoient à la capacité de l'individu à bien identifier, exprimer, comprendre, réguler et utiliser non seulement ses propres émotions, mais aussi celles d'autrui. Ainsi les CE, avec ses deux niveaux intrapersonnel et interpersonnel s'avèrent indispensables pour tout être humain et en particulier les enseignants. Ces derniers doivent jouir de bonnes CE afin de faire face aux défis relevés par leurs métiers. C'est pourquoi il semble primordial de développer les CE au travers des dispositifs pédagogiques innovants, tels que le MRP fondé sur l'accompagnement et l'apprentissage mutuel entre ceux-ci.

(3). Le mentorat réciproque par les pairs (MRP)

1. Définitions

Via un survol de la littérature anglo-saxonne des vingt dernières années, on constate la multiplicité des études accomplies autour du MRP, ce qui a donné naissance à une pluralité de définitions portant sur ce concept, en tant que nouvelle forme de mentorat. A titre d'exemple, selon Ensergueix (2010), le MRP est un sous-ensemble de pratiques pédagogiques qui consiste à suggérer à deux apprenants ayant le même niveau de compétence ou proche (dyades symétriques) d'alterner les rôles de mentor et de mentoré. Szczyglak (2014), de son côté, affirme que le MRP ne renvoie pas à un simple flux unidirectionnel d'idées du mentor au novice, mais plutôt à une collaboration et un échange d'idées et d'expériences entre le mentor et le mentoré qui alternent souvent leurs rôles. Quant à ST-Amand (2018), il définit le MRP en tant qu'acte de communication interpersonnelle ou une relation qui comporte trois phases: le commencement de la relation, son déroulement et son dénouement. Cette relation permet, aux individus concernés, d'exercer et d'alterner interchangeablement les rôles de mentor et de mentoré, ce qui assure un apprentissage efficace pour tous les deux. Pour Çapan et Bedir (2019), ils estiment que le MRP est un processus qui prend une forme cyclique et qui consiste en une planification, une observation, une collecte de données, un feedback et une analyse réflexive. Ils illustrent ces étapes à l'aide d'un exemple

étroitement lié au MRP qui se déroule dans le domaine de l'enseignement. Dans la phase de planification, l'enseignant discute avec ses pairs autour des différents éléments du plan du cours. Puis, l'un des pairs (le mentor) observe son collègue (le mentoré) et prend note concernant son intervention. Finalement, le mentor présente une rétroaction et une analyse réflexive de la performance du mentoré lors de son intervention, ce qui contribue à améliorer la performance tant du mentor que du mentoré.

À partir de cette vue panoramique des définitions portant sur le MRP, nous pouvons constater que contrairement au mentorat traditionnel fondé sur une hiérarchie entre le mentor, en tant qu'expert, et le mentoré, en tant que novice en apprentissage, le MRP ne renferme aucune supériorité. Ceci renvoie principalement au fait que le mentor et le mentoré jouissent, approximativement, d'un même niveau de connaissances et d'expériences. Il s'agit donc d'un apprentissage mutuel où les individus apprennent les uns des autres en offrant et recevant un soutien professionnel et émotionnel.

Dans le cadre de cette étude, la chercheuse définit le MRP en tant que forme d'accompagnement où les futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie, travaillent en petits groupes de deux. Dans ces groupes, le mentor fournit un soutien explicite (moral et professionnel) à son mentoré avant, pendant et après son intervention en classe. Les membres de chaque groupe sont invités souvent à alterner leurs rôles de mentor et de mentoré.

2. Des termes qui prêtent à équivoque

En effet, dans certains écrits, les termes « tutorat, coaching et counseling » sont utilisés interchangeablement avec celui du mentorat en général et du MRP en particulier, en dépit des petites nuances entre eux. C'est pourquoi, il s'avère indispensable de bien cerner chacun de ces trois termes afin d'éviter tout flou sémantique.

-faire que le savoir- Contrairement au mentorat, visant tant le savoir : **Le tutorat** devenir, le tutorat est un accompagnement essentiellement -être et le savoir faire. Cette -riovas epyt ed slennoisseforp sriovas sed srev éteiro «euqinhcet» ion d'aide, très souvent bénévole, est fondée sur la confiance entre un relat tuteur et un tutoré afin de faciliter l'apprentissage de ce dernier. En vue d'atteindre cet objectif, le tuteur, en tant que professionnel expérimenté, n tutoré en situation d'apprentissage. Il accompagne, guide et soutient so représente, pour le tutoré, une personne ressource, un soutien, une référence et à suivre. C'est pourquoi, à l'instar du mentorat, une un modèle professionnel «le indispensable. (Mohibrelation de proximité entre le tuteur et le tutoré semb 2013 «Commissions paritaires «2021) .

Le coaching: Il s'avère comme une composante de la relation mentorale mais à caractère plus technique. Au cours de ce processus, une personne expérimentée (le coach), jouissant d'une expertise dans un domaine de

compétences (savoir et savoir-faire), tient à inspirer et à motiver les personnes moins expérimentées (les coachés) pour se développer et atteindre des objectifs primordiaux pour leur développement professionnel. Afin de réaliser cet objectif, le coach, qui est généralement rémunéré, suggère des approches et des techniques de soutien fondées sur l'exploration, sans donner aux coachés une recette à suivre. C'est pourquoi une évaluation des connaissances et des techniques acquises par le coaché semble nécessaire pour s'assurer de l'amélioration de sa façon de penser et de se comporter. D'ailleurs, il faut bien souligner qu'en général, le coach n'a pas besoin d'avoir vécu en commun avec le coaché. Parfois, il ne tient même pas à établir de proximité relationnelle avec celui-ci (Vikaraman et al., 2017; Seiraq, 2019; Guillemette & Luckerhoff, 2022).

se à C'est une forme d'aide sociale et psychologique qui vi :**Le counseling** aider la personne concernée à résoudre différents problèmes survenant lors des situations difficiles de la vie. Le conseiller, qui est généralement rémunéré, écoute et aide les gens à explorer leur passé afin de découvrir les causes de ci. Il peut également -s et proposent des traitements pour ceuxleurs sentiment donner des conseils sur la façon de gérer les émotions et d'affronter les problèmes variés. Vu la relation de type thérapeutique, qui caractérise le er et la personne concernée s'avère counseling, une proximité entre le conseil indispensable. Toutefois, cela n'empêche pas que le conseiller se sert, de temps en temps, d'exercices et d'activités variés afin d'examiner la capacité des difficultés personnes concernées à gérer leurs émotions et à faire face aux .(٧٠١)°Brison et al. ؛٧٠١٧rencontrées (Segrera,

De ce qui précède, il est indéniable que les concepts de tutorat, coaching et counseling sont des pratiques d'accompagnement très répandues actuellement, cependant les domaines d'intervention des uns et des autres sont différents. C'est pourquoi, il est important de mettre en place la forme d'accompagnement adéquate à la situation et aux besoins des accompagnés.

3. Fondement théorique

Il est vraisemblable que le MRP repose essentiellement sur le socioconstructivisme. Comme on l'a vu précédemment, le socioconstructivisme envisage l'apprentissage en tant qu'une activité ent dans fondamentalement sociale qui se produit lorsque les individus s'engag la négociation du sens pendant des activités de collaboration. Grâce à leur engagement mutuel, ils discutent, critiquent et évaluent les uns les autres, ce qui leur permet d'apprendre des compétences, des connaissances, des ables d'accomplir collectivement ce qu'ils ne pourraient croyances et d'être cap En d'autres termes, selon la .(٧٠٠٠Steiner, -accomplir individuellement (John perspective socioconstructiviste, l'apprenant n'est plus donc un récepteur

llaboratif avec ses pairs afin de passif, par contre il doit être proactif et co .construire, conjointement, les connaissances au lieu de les recevoir

A cet égard, il s'avère indispensable de souligner que le mentorat en **Zone proximale** général et le MRP en particulier est intrinsèquement lié à la « ci renvoie à l'écart entre ce que l'apprenant -Celle .⁴(ZPD) «**développement de** est apte d'accomplir seul et ce qu'il est apte d'atteindre avec l'aide des personnes de son entourage (le mentor dans la présente étude). Au sein de cette u. C'est pourquoi le mentor doit interagir avec son ZPD, l'apprentissage a lie mentoré dans un climat d'apprentissage sécurisant. Il doit, également, l'aider et lui attribuer la liberté et le temps nécessaires afin de construire ses ieurement, le mentoré sera connaissances et développer ses compétences. Ultér capable, de faire, tout seul, ce qu'il a déjà fait conjointement avec son mentor et .Falardeau et al) qui lui semblait difficile au départ 2014 «Maurice '2014 ' «Watanabe2014).

ZPD, au cours de Ainsi, nous pouvons constater l'importance de la l'apprentissage. En fonction de la ZPD, le mentor procure l'aide appropriée à son mentoré, ce qui le rendra capable à l'avenir, d'accomplir des tâches et de .maîtriser les compétences requises indépendamment de son mentor

4. Responsabilités du mentor et du mentoré

D'après de nombreuses études, le mentor aussi bien que le mentoré ont des responsabilités à assumer l'un envers l'autre afin de réaliser une relation mentorale fructueuse. D'une part, Bradbury (2010) et Duchesne (2010) postulent qu'un mentor agit en tant que conseiller professionnel et source d'information pour ses mentorés. Il doit faire part de ses connaissances avec ses mentorés tout en étant patient surtout qu'il se trouve, parfois, obligé de répéter, à ses mentors, les mêmes choses maintes fois en cas de besoin, ou les répéter différemment pour s'adapter aux différences individuelles de ses mentorés. Arday (2015) ajoute qu'un mentor doit, aussi, partager ses expériences, autant les échecs que les succès pour que ses mentorés puissent en profiter ultérieurement. Le mentor joue, d'emblée, avec efficacité le rôle d'un guide auprès du mentoré tout en donnant à ce dernier l'opportunité d'être autonome dans ses choix et ses décisions. Il tient, de même, à soutenir, son mentoré, non seulement au plan professionnel mais aussi au plan émotionnel. Il convient au mentor d'écouter attentivement le mentoré en manifestant à son égard de l'empathie et de la flexibilité. Il assure, également un climat de confiance pour que le mentoré communique, sans scrupule, ses véritables besoins, ses objectifs, ses craintes et ses idées. De surcroît, le mentor doit fournir, à son mentoré, de la rétroaction constructive dénuée de tout jugement de valeur.

D'autre part, en vue d'établir une relation mentorale avantageuse, Martineau et al. (2009) estiment qu'un mentoré doit faire preuve

.ZPD ou l'"étayage" selon l'expression de Bruner ⁴

d'enthousiasme et d'ouverture tout en manifestant ses aptitudes d'identifier ses propres besoins, ses forces aussi bien que ses faiblesses. Il doit, aussi, prendre en charge d'initiatives, rechercher des moyens de développement professionnel, analyser sa pratique et partager ses difficultés. Il lui incombe, également, de formuler des questions, d'avoir recours au mentor pour lui demander conseil, d'accepter la critique et, enfin, de réinvestir ce qu'il a appris de son mentor dans de nouvelles situations.

De ce qui précède, on peut conclure que bien que dans le MRP, mentor et mentoré aient plus ou moins les mêmes connaissances et expériences, cela n'empêche pas que chacun d'entre eux a des responsabilités bien précises qu'il doit assumer envers l'autre. La relation mentorale doit, donc, opérer d'une façon bilatérale afin de garantir le succès de cette forme d'accompagnement.

5. Atouts du MRP

Il est vraisemblable que le MRP assure de nombreux avantages tant pour le mentor que pour le mentoré. Quant à ses avantages pour les mentors, le MRP constitue une bonne opportunité pour le mentor afin de mettre en pratique ses compétences en leadership. Au cours du mentorat, le mentor aide ses mentorés à résoudre des problèmes et il se sert de ses aptitudes émotionnelles pour stimuler, encourager et influencer ses mentorés, ce qui contribue à son épanouissement en tant que leader. De surcroît, le MRP permet aux mentors de gagner plus de confiance en soi même et de développer leur sentiment d'efficacité personnelle. Il leur permet, également, de se familiariser avec les différences individuelles de ses mentorés, ce qui l'incite à mettre en œuvre des pratiques variées pour s'adapter à leurs besoins diversifiés (Irby et al., 2017; Chouinard, 2022).

D'ailleurs, pour les mentorés, on dénote que le MRP leur procure un apprentissage qualitativement différent des cours traditionnels. Il permet un apprentissage en profondeur qui favorise le transfert des compétences. En effet, le MRP constitue une bonne occasion pour les mentorés de discuter, avec leurs mentors, autour des sujets difficiles tout en leur fournissant un sentiment de sécurité et en réduisant l'anxiété et l'appréhension qui peuvent surgir au cours d'un apprentissage classique (Clark & Andrews 2009; Cabrera et al., 2021). De plus, vu que la majorité des connaissances partagées entre pairs émane de l'expérience personnelle, les mentorés bénéficient d'informations qui pourraient ne pas être disponibles via l'enseignement traditionnel. Ce qui garantit un apprentissage indépendant pour les mentorés. Le MRP contribue, aussi, efficacement à motiver davantage les mentorés et à améliorer leurs compétences et leurs résultats académiques (Thomas et al. 2015; Cabrera et al. 2021).

En outre, il est indéniable que le MRP joue un rôle prépondérant à développer, chez les deux pôles de la relation mentorale, des qualités telles que la coopération, l'entraide, la tolérance et le respect mutuel indispensables pour vivre dans le 21^e siècle (Pololi & Evans, 2015). De plus, le MRP encourage la réflexivité ainsi que la créativité et contribue au développement professionnel du mentor et des mentorés qui pourraient conjointement, développer un ensemble de croyances et de valeurs professionnelles communes (The Centre for the use of research and evidence in education (Curee), 2005; Burton et al. 2022).

Ainsi, nous pouvons constater que les mentors ainsi que les mentorés retirent, tous les deux, des bénéfices de la relation mentorale. Ce qui met l'accent sur l'importance de cette forme d'accompagnement surtout en la comparant avec la forme traditionnelle de l'enseignement.

Suite à cette vue panoramique du MRP, il s'avère clairement qu'il constitue une excellente substitution à la forme traditionnelle de supervision des futurs enseignants au cours du stage pratique. Au cours de cette relation interpersonnelle basée essentiellement sur le soutien mutuel et l'échange de connaissances et d'expériences, les futurs enseignants réussissent à s'approprier de nouvelles connaissances et à développer des compétences professionnelles. Dans ce qui suit, la chercheuse tiendra à investiguer l'impact de ce nouveau dispositif tant sur la pratique réflexive que sur les CE des futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie.

II. Méthodologie de l'étude

Vu le nombre restreint des apprenants de la troisième année section française qui passaient le stage pratique dans l'une des écoles francophones à Alexandrie, la chercheuse a opté, dans la présente étude, pour la méthode quasi-expérimentale impliquant un groupe expérimental sans avoir recours à un groupe témoin. Le recours à cette méthode, succédée d'une interprétation tant quantitative (statistique) que qualitative des résultats auxquels la chercheuse a abouti, nous a permis d'investiguer l'impact qu'exerce le MRP (variable indépendante) sur le développement de la pratique réflexive et des CE (deux variables dépendantes) chez les futurs enseignants du FLE à la faculté de Pédagogie de l'université d'Alexandrie. Dans cette partie de l'étude, la chercheuse aborde les sous - parties suivantes:

(1). L'échantillon: Il est constitué de six apprenants de la troisième année, département de français, à la faculté de Pédagogie, université d'Alexandrie dont l'âge moyen est de 1.5 ans. Ces apprenants ont passé leur stage pratique dans l'une des écoles francophones. Ils ont passé la pré/postapplication de la grille d'évaluation et du questionnaire et ont assisté à tous les modules travaillés dans le cadre du MRP.

(2). Elaboration du programme de l'étude: Afin d'atteindre les objectifs de la présente étude, la chercheuse a élaboré un programme fondé sur l'usage du MRP au cours des trois phases de l'enseignement. Ce programme se compose d'un manuel, adressé à l'échantillon de l'étude, et d'un guide pour le superviseur.

- 1. Le manuel des apprenants** (Cf. Annexe 4): Ce manuel débute par une introduction qui présente, aux participants à l'étude, une idée brève sur le MRP et le rôle qu'il peut jouer en développant, chez eux, la pratique réflexive et les CE. Au sein de l'introduction, la chercheuse a clarifié les rôles du mentor et de mentoré tout en identifiant les objectifs généraux des différents modules. Le manuel en question se compose de sept modules dont chacun se déroule en trois heures. Ces modules sont travaillés, dans le cadre du MRP, de façon hebdomadaire sur une période de sept semaines. Il s'agit donc d'une formation de vingt et une heures au total. En effet, chaque module renferme deux axes principaux: l'un concerne la pratique réflexive et l'autre concerne les CE.
 - a. Le premier axe:** tout au long des sept modules, la chercheuse invite les futurs enseignants du FLE (mentor et mentoré) à discuter ensemble autour des éléments à respecter au cours des phases de l'enseignement, en l'occurrence la planification, l'exécution et l'évaluation. Ils sont conviés également à se servir d'une fiche d'observation de la performance du futur enseignant du FLE (Cf. Annexe 3) à trois reprises correspondant aux phases d'enseignement. Le mentor se sert de cette fiche pour juger la performance de son mentoré et ce dernier s'en sert pour évaluer sa propre performance. A la lueur de cette fiche, se déroule une discussion entre mentor et mentoré sous le guide de la chercheuse en tant que superviseur. Le mentor discute avec son mentoré; il lui donne des conseils et formule des suggestions qui lui semblent pertinentes pour le bon déroulement du cours. Cette partie s'achève par une synthèse, rédigée dans le journal de bord, concernant les points positifs à confirmer et les points négatifs à éviter lors des interventions ultérieures.
 - b. Le deuxième axe:** Tout au long des sept modules, cet axe était consacré au concept d'émotion et des cinq CE, suggérées par Mikolajczak (2020), à savoir l'identification, la compréhension, l'expression, la régulation et l'utilisation des émotions tant au niveau intrapersonnel qu'au niveau interpersonnel. Ces sujets ont été abordés grâce à diverses modalités pédagogiques: capsules vidéo, discussions, travaux en binôme et tenue de journaux de bord. Les modules s'achèvent par des activités qui suscitent la réflexion du futur enseignant autour de la manière qu'il suit afin d'identifier, exprimer,

comprendre, réguler ou utiliser ses propres émotions et celles de son mentoré.

2. **Le guide du superviseur** (Cf. Annexe 5): Au seuil de ce guide, la chercheuse introduit la notion du MRP. Elle clarifie ses atouts, ainsi que le changement de rôles qu'il implique tant pour le superviseur que pour les apprenants. De plus, dans ce guide, la chercheuse met en évidence l'objectif de chaque module, la durée, les techniques d'enseignement aussi bien que le déroulement pour développer la pratique réflexive et les CE par l'usage du MRP.

(3). **Outils de l'étude:** La présente étude est fondée sur l'usage de deux principaux outils. Voici une description plus ou moins brève de chacun.

1. **Elaboration d'une grille d'évaluation de la pratique réflexive**

- a. **Objectif de la grille:** Elle vise, dans un premier temps, à déterminer, avant l'expérimentation, à quel point les futurs enseignants du FLE adoptent-ils une posture réflexive vis-à-vis de leur pratique avant, pendant et après leurs interventions en classe. Dans un deuxième temps, cette grille sert, après l'expérimentation, à investiguer l'impact du MRP utilisé durant le stage pratique sur le développement de la pratique réflexive chez cet échantillon.

- b. **Description de la grille:** La chercheuse a élaboré cette grille en s'inspirant des études et des recherches antérieures accomplies autour de la pratique réflexive des enseignants ou des futurs enseignants. Cette grille se compose de quarante phrases qui évaluent la pratique réflexive chez l'échantillon de l'étude (Cf. Annexe 1). Il est opportun de signaler que les items de la grille reflètent la posture réflexive que témoigne le futur enseignant en fonction de trois moments déterminés par De Cock (2007), à savoir: avant l'action (les items de 1 à 10), pendant l'action (les items de 11 à 26) et après l'action (les items de 27 à 40). Les apprenants répondent à cette grille selon une échelle, de type Likert, graduée de 1 à 5 (jamais, rarement, souvent, très souvent, et toujours). **1** renvoie à un niveau faible de pratique réflexive, alors que **5** représente un haut niveau de celle-ci. La note totale de la grille est deux cents points.

- c. **Passation de la grille:** Dans le cadre d'une étude pilote, la chercheuse a administré, durant le premier semestre de l'année académique 2022/2023, cette grille sur huit apprenants de la quatrième année section française à la faculté de Pédagogie d'Alexandrie. Cette étude pilote nous a permis de nous assurer de la clarté de la consigne de la grille aussi bien que les items composant, déterminer sa durée, mesurer sa fidélité et estimer sa validité. En fait, la consigne et les items de la grille étaient clairs pour tous les

apprenants et en conséquence aucun remaniement n'a eu lieu. Quant à la **durée** convenable pour répondre à cette grille, 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 de celui qui est le plus lent à répondre au questionnaire. Le tableau ci-dessous illustre le calcul de la durée propice pour répondre à cette grille.

Tableau 1

Calcul de la durée nécessaire pour répondre à la grille d'évaluation de la pratique réflexive

Temps écoulé	Durée en minutes
Le temps écoulé par l'apprenant le plus rapide	30
Le temps écoulé par l'apprenant le plus lent	40
La durée adéquate pour répondre à la grille	35

En ce qui concerne la **fidélité** de la grille, la chercheuse a calculé le coefficient alpha de Cronbach qui semble adéquat à la grille fondée sur une échelle de type Likert. La fidélité est 0.74, ce qui prouve que la grille en question jouit d'un degré acceptable de fidélité.

Pour la **validité**, elle a été garantie à travers la concordance entre les objectifs de la grille et les items dont elle se compose. La chercheuse a calculé, aussi, la validité de la grille en fonction de la racine carrée de sa fidélité. La validité était de 0.86, ce qui prouve que la grille est valide et aucun item ne doit être remanié lors de l'application, plus tard, sur l'échantillon de l'étude.

2. Elaboration d'un questionnaire sur les CE

a. Objectif du questionnaire: Dans un premier temps, ce questionnaire vise à mettre en relief, avant l'expérimentation, en quelle mesure les futurs enseignants du FLE jouissent-ils des CE concernant l'identification, l'expression, la compréhension, la régulation et l'utilisation de leurs propres émotions et de celles de leurs pairs. Dans un deuxième temps, ce questionnaire a permis, après l'expérimentation, d'investiguer le rôle qu'a exercé le MRP sur le développement des CE des futurs enseignants du FLE.

b. Description du questionnaire: Adapté du questionnaire d'Hadchiti et al (2021), le questionnaire de la présente étude se compose de vingt-quatre items qui portent sur cinq axes principaux qui reflètent la capacité du futur enseignant à identifier (items de 1 à 4), exprimer (items de 5 à 8), comprendre (items de 9 à 12), réguler (items de 13 à 18) et utiliser (items de 19 à 24) ses propres émotions et celles d'autrui (Cf. Annexe 2). L'échantillon de l'étude répond à

ce questionnaire selon une échelle, de type Likert graduée de 1 à 5 (pas du tout, pas assez, assez, beaucoup et énormément); **1** représente des CE faibles, alors que **5** se réfère à des CE fortement développées. La note totale du questionnaire est cent vingt points.

- c. **Passation du questionnaire:** Dans le cadre d'une étude pilote, la chercheuse a administré, au cours du premier semestre de l'année académique 2022/2023, ce questionnaire sur huit apprenants de la quatrième année section française à la faculté de Pédagogie d'Alexandrie. Cette étude pilote nous a permis non seulement de vérifier la clarté des items du questionnaire auprès de ces apprenants, mais aussi à calculer la durée nécessaire pour y répondre, à mesurer sa fidélité et à en estimer la validité.

Quant à la **clarté** des items du questionnaire, on dénote qu'ils étaient tous clairs auprès des apprenants et par conséquent, la chercheuse n'y a fait aucun changement. En ce qui concerne la **durée** propice afin de répondre au questionnaire, elle a été calculée en suivant les mêmes étapes du calcul de la durée nécessaire pour répondre à la grille d'évaluation de la pratique réflexive. La durée convenable pour répondre à ce questionnaire était 25 minutes.

En outre, pour mesurer la **fidélité du questionnaire**, la chercheuse a calculé le coefficient alpha de Cronbach qui convient parfaitement avec le questionnaire fondé sur une échelle de type Likert. La fidélité est 0.77, ce qui met en relief que le questionnaire jouit d'un degré acceptable de fidélité.

Quant à la **validité** du questionnaire, elle s'avère clairement à travers la concordance entre les objectifs du questionnaire et les items dont il se compose. La chercheuse a calculé, aussi, la validité du questionnaire en fonction de la racine carrée de sa fidélité. La validité était de 0.88, nous pouvons donc constater que le questionnaire est valide et en conséquence aucun item ne doit être modifié lors de l'application, plus tard, sur l'échantillon de l'étude.

(4). Déroulement

1. Considérations éthiques

Avant de commencer 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. La chercheuse a clarifié, auprès de l'échantillon, les objectifs et le déroulement de l'étude et ils ont tous signé un formulaire de consentement libre et éclairé. Aussi, la chercheuse les a prévenus qu'ils ont le droit de s'y retirer à tout moment, sans aucune incidence sur leurs notes concernant le stage pratique. Afin d'assurer la confidentialité des données reçues des participants, la chercheuse leur a proposé de remplacer leurs prénoms, durant le traitement des données, par des lettres de l'alphabet. Une

semaine après la postapplication de la grille d'évaluation et du questionnaire, la chercheuse leur a présenté les résultats auxquels elle a abouti.

2. Préapplication de la grille d'évaluation et du questionnaire

Le 16 février 2023, la pratique réflexive et les CE de l'échantillon de l'étude ont été mesurées, respectivement, par le biais d'une grille d'évaluation et d'un questionnaire. Il est indispensable de souligner que les résultats de la préapplication de ces outils ont élucidé la faiblesse du niveau des futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie, par rapport non seulement à la pratique réflexive, mais aussi aux CE.

3. Déroulement des modules basés sur l'usage du MRP

Du 23 février 2023 jusqu'au 5 avril 2023, le programme de l'étude a été appliqué avec l'échantillon. Ce programme, basé essentiellement sur l'usage du MRP pour développer la pratique réflexive et les CE chez l'échantillon de l'étude, consiste à mettre en pratique un module de trois heures, de manière hebdomadaire pendant sept semaines.

Or, avant de commencer le premier module, la chercheuse a illustré auprès des futurs enseignants du FLE les concepts clés de la présente étude, à savoir le MRP, la pratique réflexive et les CE. Elle leur a élucidé, aussi, les rôles du mentor et du mentoré, le déroulement des modules et les objectifs à réaliser à la fin de chacun.

De surcroît, la chercheuse a demandé aux futurs enseignants du FLE de se servir, individuellement, tout au long des différents modules, d'un journal de bord. Ce dernier permet à chaque apprenant de noter brièvement son avis personnel à propos de sa performance en classe. Dans cette optique, il est important de souligner que le journal de bord joue, selon Leith (2011), un rôle prépondérant en tant qu'une piste prometteuse qui développe, chez les futurs enseignants du FLE, une posture réflexive et une attitude critique vis-à-vis de leurs propres performances.

Des remarques autour du déroulement des différents modules

Bien que l'usage du dispositif du MRP soit tout à fait nouveau pour le groupe en question, ceux-ci ont témoigné de l'intérêt et de l'enthousiasme dès le premier module. A titre d'illustration, ils ont apprécié la collaboration entre les pairs, les discussions et l'échange d'idées et d'expériences que procure le MRP. Ce dernier garantit, donc, une communauté d'apprentissage au sein de laquelle les apprenants, mêmes les plus timides, étaient en train d'apprendre avec les autres, par les autres et pour les autres tout en alternant leurs rôles de mentor et de mentoré.

Aussi, les apprenants ont avoué que le MRP leur a épargné le stress, l'anxiété et la frustration qu'ils ont éprouvés lors de leurs interventions durant le premier semestre qui étaient basées sur la forme traditionnelle de supervision. De plus, ils estiment que le MRP leur a permis une meilleure

concentration non seulement sur la performance de leurs pairs, mais également sur la leur.

Dans ce cadre, il faut bien souligner que ces futurs enseignants du FLE ont déclaré, qu'ils avaient du mal, au début de l'expérimentation, à rédiger leurs réflexions dans le journal de bord. Ils ne savaient pas comment extérioriser, par écrit, tout ce qui se déroule dans leur for intérieur à propos de leurs pratiques en classe. Petit à petit, les angoisses de la page blanche sont disparues et ils ont commencé à noter leurs réflexions. De même, à force d'adopter une posture réflexive vis-à-vis de leurs propres performances, ils étaient devenus de plus en plus conscients de ce qui est attendu de l'enseignant avant, pendant ou après l'enseignement. Certes, cette prise de conscience avait un impact positif sur la performance et le développement professionnel tant du mentor que du mentoré.

D'ailleurs, les CE se révélaient, pour ces futurs enseignants du FLE, en tant qu'un sujet fascinant qui élucidait, auprès d'eux le rôle qu'exercent celles-ci sur la santé mentale, la santé physique, la performance au travail ainsi que les relations sociales. En effet, les différents modules ont doté l'échantillon de l'étude, via des capsules vidéo non seulement d'un ensemble de connaissances théoriques sur les CE mais, également, d'une base pratique pour s'en servir dans le cadre du MRP.

En outre, au cours des différents modules fondés sur l'usage du MRP, la chercheuse a remarqué une amélioration considérable eu égard les compétences émotionnelles et relationnelles chez les futurs enseignants du FLE. Ceux-ci étaient devenus de plus en plus capables d'identifier, exprimer, comprendre, réguler et utiliser leurs propres émotions et celles de leurs collègues. Ils réussissaient à présenter, à ces derniers, un support moral indispensable pour leur performance et pour leur développement professionnel. Tout ceci se déroulait dans une ambiance sereine loin des disputes et de la rivalité qui régnaient entre les apprenants au cours des méthodes traditionnelles de supervision du premier semestre.

4. Postapplication de la grille d'évaluation et du questionnaire

Le 12 avril 2023, après sept semaines de la mise en œuvre du MRP avec l'échantillon de l'étude, la grille et le questionnaire ont été administrés. Il est vraisemblable que l'administration de ces deux outils avait pour but d'examiner l'utilité du MRP sur le développement de la pratique réflexive et des CE chez les futurs enseignants du FLE. Afin d'atteindre cet objectif, la chercheuse a eu recours au «test W des signes et rangs» de Wilcoxon pour deux échantillons appariés⁵. Il est vraisemblable que ce test non paramétrique, qui convient parfaitement à la petite taille de l'échantillon de la présente étude, s'avère indispensable, selon Durango et Refugio (2018), pour mettre en exergue la

⁵ calculés par le biais du SPSS Tous les résultats de la présente étude ont été ⁵

différence entre la moyenne des rangs concernant les notes des futurs enseignants du FLE à la pré/postapplication de la grille et du questionnaire. De plus, la chercheuse a calculé la valeur de «**P**» représentant la probabilité qui mesure le degré de certitude avec lequel il est possible de valider l'hypothèse alternative que la chercheuse a émise. Aussi, on a calculé non seulement la valeur de «**Z**» qui permet d'investiguer l'impact du MRP sur le développement tant de la pratique réflexive que des CE chez les futurs enseignants du FLE, mais également la valeur de «**R**» qui met en évidence la taille de l'effet.

(5). Présentation et interprétation des résultats de la postapplication des outils de l'étude

1. Résultats de la postapplication de la grille d'évaluation de la pratique réflexive

En vue de répondre à la première question de l'étude, la chercheuse a testé la **première 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 pré/postapplication de la grille d'évaluation de la pratique réflexive en faveur de la postapplication.**

Afin de vérifier cette hypothèse, la chercheuse a relevé les notes des futurs enseignants du FLE sur la postapplication de la grille d'évaluation de la pratique réflexive en comparaison avec les leurs à la préapplication. Le tableau 2 et la figure 1 mettent en relief le progrès dans les notes des futurs enseignants du FLE à la postapplication de la grille par rapport à celles à la préapplication.

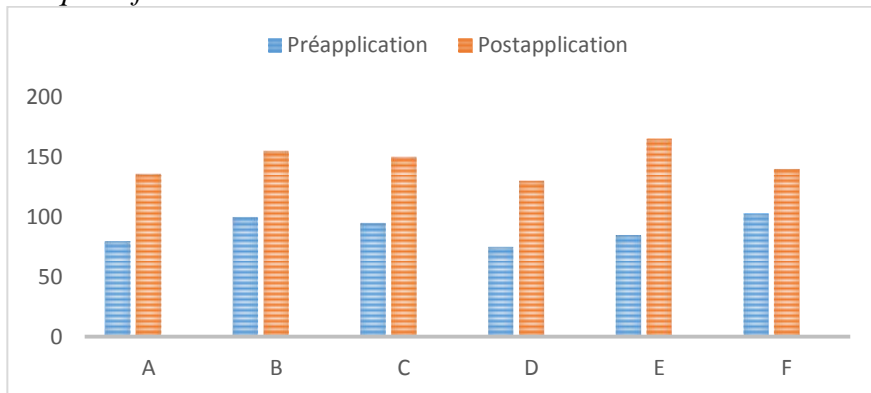
Tableau 2

Notes de l'échantillon à la pré/postapplication de la grille d'évaluation de la pratique réflexive

Echantillon	Notes à la préapplication	Notes à la postapplication
A	80	136
B	100	155
C	95	150
D	75	130
E	85	165
F	103	140

Figure 1

Notes de l'échantillon à la pré/postapplication de la grille d'évaluation de la pratique réflexive



D'ailleurs, en vue de mettre en relief les différences entre les notes des futurs enseignants du FLE à la pré/postapplication de la grille concernant la pratique réflexive, la chercheuse a calculé la moyenne arithmétique (M.A.) et l'écart-type (E.T.). Aussi, la chercheuse a eu recours au « test W des signes et rangs » de Wilcoxon pour deux échantillons appariés tout en calculant les valeurs de Z, P et R pour chacun des divers moments de la pratique réflexive et pour cette dernière en général chez l'échantillon de l'étude. Le tableau suivant illustre les résultats obtenus.

Tableau 3

Résultats de l'échantillon de l'étude sur la pré/postapplication de la grille

Moments de la pratique réflexive	Préapplication		Postapplication		Pré/postapplication		
	M. A.	E.-T.	M. A.	E.-T.	Valeur de Z	Valeur de P	Valeur de R
Pendant l'action	35.38	4.91	65.67	8.94	-2.201	0.028	0.090
Après l'action	24.17	4.91	38.00	11.88	-2.201	0.028	0.90
La pratique réflexive dans son ensemble	89.67	11.34	146.00	13.04	-2.23	0.026	0.91

A la lueur du tableau ci-dessus, on dénote, d'une part, qu'il s'agit d'une différence entre la M. A. des notes des futurs enseignants du FLE à la pré/postapplication de la grille de pratique réflexive en faveur de la postapplication. Ceci semble évident pour les différents moments de la pratique réflexive que renferme la grille en question. D'autre part, la valeur de « Z »⁶ est plus grande que celle qui se trouve

(- Sans prendre en considération le signe (+ ou ⁶

dans le tableau statistique. De même, 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 de la grille d'évaluation de la pratique réflexive en faveur de la postapplication. Par conséquent, la première hypothèse est admise.

De surcroît, il s'avère clairement que la taille de l'effet "**R**" calculée pour les différents moments de la pratique réflexive est grande, ce qui révèle le grand impact qu'a exercé le MRP sur le développement de la pratique réflexive.

Quant à la **deuxième hypothèse**, selon laquelle : **Il y a une différence statistique significative entre la moyenne des rangs concernant les notes des futurs enseignants du FLE à la pré/postapplication des CE en faveur de la postapplication.**

Pour tester cette hypothèse, la chercheuse a relevé les notes des futurs enseignants du FLE sur la postapplication du questionnaire autour des CE en comparaison avec leurs à la préapplication. Le tableau et la figure suivants mettent l'accent sur le progrès dans les notes des futurs enseignants du FLE à la postapplication du questionnaire par rapport à celles à la préapplication.

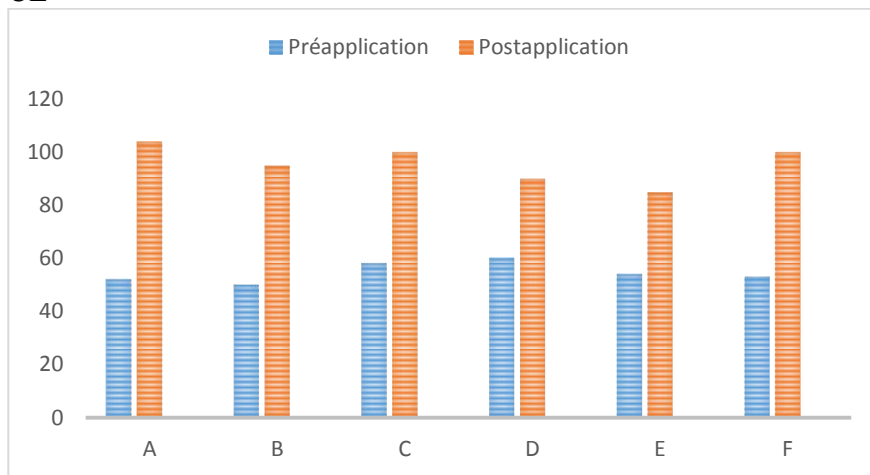
Tableau 4

Notes de l'échantillon à la pré/postapplication du questionnaire autour des CE

Echantillon	Notes à la préapplication	Notes à la postapplication
A	52	104
B	50	95
C	58	100
D	60	90
E	54	85
F	53	100

Figure 2

Notes de l'échantillon à la pré/postapplication du questionnaire autour des CE



Afin d'interpréter les différences entre les notes des futurs enseignants du FLE à la pré/postapplication du questionnaire concernant les CE, la chercheuse a calculé la moyenne arithmétique (M.A.) et l'écart-type (E.T.) et 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 toutes les sous-compétences des CE et pour l'ensemble de ces compétences chez l'échantillon de l'étude. Le tableau suivant met en évidence les résultats obtenus.

Tableau 5*Résultats de l'échantillon sur la pré/postapplication du questionnaire*

Les CE	Niveau	Préapplication		Postapplication		Pré/postapplication		
		M. A.	E.-T.	M. A.	E.-T.	Valeur de Z	Valeur de P	Valeur de R
Identification des émotions	Intrapersonnel	4	1.41	6.00	0.89	-2.03	0.04	0.83
	Interpersonnel	3.17	0.98	5.83	0.75	-2.04	0.04	0.83
Expression des émotions	Intrapersonnel	4.17	1.17	6.67	0.82	-2.26	0.02	0.92
	Interpersonnel	4.00	1.41	6.17	0.75	-2.23	0.03	0.91
Compréhension des émotions	Intrapersonnel	4.00	0.89	6.50	1.38	-2.21	0.27	0.90
	Interpersonnel	3.17	1.17	6.00	0.63	-2.21	0.27	0.90
Régulation des émotions	Intrapersonnel	6.00	1.09	7.50	1.05	-2.26	0.02	0.92
	Interpersonnel	6.83	1.17	8.33	0.82	-2.12	0.03	0.86
Utilisation des émotions	Intrapersonnel	5.00	1.41	8.17	1.72	-2.03	0.04	0.83
	Interpersonnel	4.00	1.09	5.33	0.52	-2.07	0.04	0.84
L'ensemble des CE	Intrapersonnel	27.80	5.21	41.80	5.16	-2.03	0.04	0.83
	Interpersonnel	25.40	9.07	38.00	6.96	-2.02	0.04	0.83
Total	Intrapersonnel & interpersonnel	44.33	1.97	66.50	2.34	2.20	0.03	0.90

En fonction du tableau ci-dessus, on constate, en premier lieu, qu'il s'agit d'une différence entre la M. A. des notes des futurs enseignants du FLE à la pré/postapplication du questionnaire des CE en faveur de la postapplication. Ceci paraît évident pour les différentes sous compétences des CE que renferme le questionnaire. En deuxième lieu, la valeur de « **Z** » est plus grande que celle qui figure dans le tableau statistique. En dernier lieu, 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 questionnaire des CE en faveur de la postapplication. Par conséquent, la première hypothèse est admise.

De plus, il s'avère clairement que la taille de l'effet « **R** » calculée pour les cinq CE est grande, ce qui met l'accent sur le grand effet qu'a exercé le MRP sur le développement des CE.

(6). Discussion des résultats

A la lueur des résultats auxquels on a abouti, on dénote un développement significatif tant au niveau de la pratique réflexive qu'au niveau des CE dont jouissent les futurs enseignants du FLE. Ce développement, réalisé en dépit d'un nombre restreint de modules basés sur le MRP, semble évident en comparant les notes des membres de l'échantillon lors de la postapplication de la grille et du questionnaire à les leurs au cours de la préapplication de ces instruments. Force est de constater que le MRP a exercé un impact positif considérable sur le développement non seulement de la pratique réflexive, mais aussi des CE chez l'échantillon de l'étude.

D'une part, il est vraisemblable que le grand effet positif du MRP sur le développement de la pratique réflexive chez l'échantillon de l'étude est dû à maints facteurs. En premier lieu, le MRP constituait une bonne opportunité, pour les mentors et les mentorés, afin de s'exprimer librement et d'échanger leurs connaissances et expériences sans rien craindre et sans aucun stress. Par conséquent, ce groupe de futurs enseignants du FLE était plus susceptible à intérioriser les critères à prendre en considération lors des différentes phases de l'enseignement. Le MRP reflète donc par excellence les communautés d'apprentissage tout en garantissant un développement de la pratique réflexive chez l'échantillon de l'étude contrairement aux méthodes traditionnelles où chacun travaille individuellement sans aucune collaboration avec ses pairs.

En deuxième lieu, le MRP a joué un rôle prépondérant à susciter la réflexion des participants à la présente étude sur ce qu'ils font avant, pendant et après l'action. Cette posture réflexive a été mise en évidence via le journal de bord où ils notent leurs remarques afin d'en profiter ultérieurement. Ce qui a contribué efficacement à développer chez eux un esprit critique indispensable non seulement dans leurs parcours universitaire et professionnel, mais également dans leur vie quotidienne.

D'autre part, quand à l'impact du MRP sur le développement des CE chez l'échantillon de l'étude, celui-ci renvoie à de nombreux éléments tels que la persuasion verbale y compris la rétroaction, les conseils et l'encouragement que présente le mentor à son mentoré. En ce qui concerne la rétroaction, on dénote qu'à la fin de chaque intervention en classe, le mentor a procuré à son mentoré un feedback qui se rapporte à sa performance en classe tout en clarifiant jusqu'à quel point il a respecté la planification de départ. En effet, ce feedback a joué un rôle crucial à mettre en relief leurs points forts et leurs points faibles. Ce qui a aidé les mentorés à confirmer leurs points forts et à récupérer leurs points faibles pour en profiter dans des interventions ultérieures.

En ce qui concerne les conseils et les encouragements, on remarque qu'à partir de la phase de préparation de la leçon, le mentor tenait à conseiller et encourager son mentoré tout en le rassurant de manière à lui faire éviter tout stress avant l'intervention pour qu'il puisse surmonter toute difficulté affrontée.

Il attire son attention qu'il est possible de commettre des erreurs, mais l'essentiel est d'apprendre de ces erreurs pour ne plus les répéter à l'avenir. Le mentor le soutient également durant la phase d'exécution. Ce soutien était présenté d'une manière non verbale via un signe de tête ou un sourire pour l'encourager à continuer. Suite à l'exécution, le mentor tient à apprécier l'effort déployé par son mentoré avant même de souligner les points à confirmer et ceux à rectifier.

En effet, tous ces éléments, mis en œuvre dans le cadre du MRP, ont contribué efficacement au développement des CE chez les futurs enseignants du FLE qui constituent l'échantillon de l'étude.

Par ailleurs, il faut bien signaler que les résultats, auxquels on a abouti, sont en conformité avec ceux de nombreuses études préalables. A titre d'exemple, les constatations de Donnay et Charlier (2008), qui sont le fruit d'une vingtaine d'année d'accompagnement de professionnels, novices et expérimentés dans les domaines de l'éducation et de la formation, soulignent l'importance de l'accompagnement à aider l'individu à réfléchir profondément sur sa performance. Cette posture réflexive lui garantit une meilleure prise sur lui-même et sur ses situations de travail, ce qui contribue à son développement professionnel.

De même, Peters et al. (2013) ont prouvé, via leur projet de mentorat réciproque pour les futurs enseignants et les enseignants, que cette relation d'entraide et de partage joue un rôle prépondérant à susciter la réflexion de tous les participants (mentor et mentoré) sur leurs pratiques enseignantes tout en développant leurs connaissances et leurs compétences professionnelles. Aussi, les études d'Arday (2015), de Karimi et Vaez-Dalili (2022) et de Muangthong (2023) ont prouvé l'efficacité de la collaboration entre les pairs à améliorer la pratique réflexive des futurs enseignants et les enseignants en cours de service.

En outre, les études d'Ensergueix (2010) et de Nguyen (2013) et de Beltman et al. (2019) ont mis en évidence le rôle que joue le MRP à aider les groupes expérimentaux à tirer de grands bénéfices au niveau émotionnel. Ceci semble évident surtout en comparant, dans les deux premières études, les résultats des groupes expérimentaux à leurs homologues des groupes témoins qui n'étaient pas engagés dans le processus de MRP.

De surcroît, l'étude de Fernandez- Perez et Martin-Rojas (2022) a mis l'accent sur l'effet considérable qu'exercent des pratiques fondées essentiellement sur la coopération entre les pairs sur le développement des compétences émotionnelles chez les apprenants du management.

Conclusion

En guise de conclusion, il est vraisemblable que l'étude actuelle avait pour but d'investiguer l'effet qu'a exercé le MRP sur le développement de la pratique réflexive et les CE chez un groupe de six futurs enseignants du FLE à l'université d'Alexandrie lors du stage pratique. En vue d'atteindre ce but ultime, la chercheuse a élaboré deux outils en l'occurrence une grille d'évaluation et un questionnaire qui visaient à identifier, respectivement, le niveau de ces futurs enseignants du FLE en pratique réflexive et en CE avant le recours au MRP. Ensuite, durant sept modules, la chercheuse s'est servie d'un programme basé sur le MRP pour développer tant la pratique réflexive que les CE chez l'échantillon de l'étude.

Au cours de ces modules, les six futurs enseignants formaient trois groupes. Dans chaque groupe, les deux futurs enseignants du FLE alternaient les rôles de mentor et de mentoré pour échanger leurs connaissances et leurs expériences à propos des différentes phases de l'enseignement. De surcroît, le mentoré apprend à identifier, exprimer, comprendre, réguler et utiliser ses émotions dans les différentes situations. Quant au mentor, il tenait à identifier, exprimer, comprendre, réguler et utiliser les émotions de son pair. Ce qui lui permet de soutenir son mentoré avec tous les moyens disponibles en vue de l'aider à faire réussir son intervention en classe loin du stress et de toute sorte de frustration.

Après sept semaines, l'impact du MRP, élément crucial dans cette étude, a été mis en relief par le biais de la grille d'évaluation et du questionnaire utilisés auparavant avec l'échantillon de l'étude 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 MRP exerce un effet considérable sur le développement de la pratique réflexive ainsi que l'ensemble des CE chez l'échantillon de l'étude.

Recommandations

A la lueur des résultats de la présente étude, des pistes pour des recherches futures seront suggérées. La chercheuse propose d'accomplir d'autres études fondées sur l'usage du MRP, avec un échantillon de taille plus grande et au cours du stage pratique de toute l'année académique afin de valider les résultats auxquels on a abouti.

La chercheuse propose, aussi, de sensibiliser les superviseurs du stage pratique, via des ateliers de formation, sur la mise en œuvre du MRP et de son importance, ce qui aura un impact positif sur les futurs enseignants en tant que mentors ou mentorés.

De surcroît, il s'avère important d'accomplir des études investiguant l'effet du MRP sur le développement de la pratique réflexive chez les enseignants en cours de service.

De même, il semble pertinent d'enquêter l'effet du MRP sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

De plus, il semble utile de vérifier l'effet du MRP sur le développement de la pensée critique des apprenants des cycles secondaire et universitaire.

Aussi, il est important d'investiguer l'utilité du MRP sur le développement des compétences de négociation sociale chez les apprenants des cycles primaire, préparatoire, secondaire et universitaire.

La chercheuse suggère, aussi, d'examiner l'effet du MRP sur le développement de l'efficacité collective des futurs enseignants du FLE.

De surcroît, il s'avère nécessaire de s'assurer de l'utilité du MRP sur l'amélioration des compétences langagières chez des apprenants des cycles variés.

De plus, il paraît indispensable de mener des études pour vérifier l'effet du MRP sur l'amélioration de la performance académique chez des apprenants normaux des cycles primaire, préparatoire et secondaire, les apprenants ayant des troubles d'apprentissage aussi bien que les futurs enseignants du FLE.

D'ailleurs, il s'avère important d'investiguer l'effet de la pratique réflexive sur le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants et des enseignants.

Aussi, il est important d'examiner l'effet de l'usage du portfolio sur le développement de la pratique réflexive chez des apprenants de divers cycles.

De même, il convient, d'emblée, d'examiner l'impact qu'exercent les CE sur la performance académique des apprenants de différents cycles.

La chercheuse suggère, également, de vérifier l'effet de l'écriture collaborative sur le développement des CE des apprenants de divers cycles.

Il semble aussi utile d'investiguer l'impact des cercles de lecture sur le développement des CE chez des apprenants de différents cycles.

Enfin, la chercheuse propose de déterminer l'efficacité des ateliers de négociation graphique sur le développement des CE chez des apprenants de cycles variés.

Bibliographie

- Alsuhaibani, Z. (2019). Perceptions and practices of EFL pre-service teachers about reflective teaching. *Arab World English Journal*, 10(4), 62-73. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271719.pdf>
- Arday, J. (2015). An exploration of peer-mentoring among student teachers' to inform reflective practice within the context of action research [Thèse de doctorat, Liverpool John Moores University]. <https://doi.org/10.24377/LJMU.t.00004552>
- Autissier, D., Metais-Wiersch, E. & Peretti, J. (2019). Le modèle de Kolb. Dans D. Autissier, E. Metais-Wiersch & J. Peretti (Eds.), *La boîte à outils de l'Innovation managériale* (pp. 122-123). Dunod.
- Beaumont, C. & Garcia, N. (2020). L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire: compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherches en éducation*, (41), 60-73. <https://doi.org/10.4000/ree.544>
- Beltman, S., Helker, K. & Fischer, S. (2019). 'I really enjoy it': Emotional Engagement of University Peer Mentors. *International journal of emotional education*, 11(2), 50-70. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1236232.pdf>
- Boyatzis, R. E. (2017). Commentary of Ackley (2016): Updates on the ESCI as the behavioural level of emotional intelligence. *Consulting Psychology Journal*, (68), 287–293. <https://doi.org/10.1037/cpb0000074>
- Blanchard, S. (2002). Perrenoud, P. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31(1) <https://doi.org/10.4000/osp.4894>
- Bonello, M., Landry, G., Panaccio, A. & Chadwick, I. (2019). Facteurs de stress chez des stagiaires de gestion. *Humain et organisation*, 5(2), 12-22. <https://www.erudit.org/fr/revues/humainorg/2019-v5-n2-humainorg07644/1095888ar/>
- Bouakaz, S. & Bachar, A. (2023). Reflective practices on teaching English as a foreign language in the Algerian secondary school. *Journal of science and knowledge horizons*, 3(1), 134 – 147. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/834/3/1/218248>
- Bouissou, C. & Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation: Regards critiques. *Carrefours de l'éducation*, 2(20), 113-122. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2005-2-page-113.htm>
- Bradbury, L. U. (2010) Educative Mentoring: Promoting Reform-Based Science Teaching Through Mentoring Relationships, *Science Education*, 94(6) 1049-1071. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/sce.20393>
- Brison, C., Broeck, N. V. & Zech, E. (2015). La psychologie clinique et l'exercice de la psychothérapie et du counseling en Belgique: vers une articulation pratique-recherche permettant des soins de santé mentale accessibles, éthiques et efficaces. *Bulletin de psychologie*, 3 (537), 255-261. <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2015-3-page-255.htm>

- Bruno, A. & Dell'Aversana, G. (2018) Reflective practicum in higher education: the influence of the learning environment on the quality of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 345-358. https://www.researchgate.net/publication/317938919_Reflective_practicum_in_higher_education_the_influence_of_the_learning_environment_on_the_quality_of_learning
- Cabrera, I. M., Estrella, R., Miller, K. & Thwin, G. (2021). Peer mentoring guide: tips for quality peer mentoring created by peer mentors and youth mentees. National mentoring resource center. <https://ojdp.ojp.gov/publications/peer-mentoring-guide>
- Cadiz, A. (2021). Pre-service teachers' reflective practice and their teaching practicum beliefs. *Jurnal Inovatif Ilmu Pendidikan*, 3(2), 105-119 <http://jurnal.fkip.unila.ac.id/index.php/JIIP/index>
- Campanale, F. (2007). Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants: Quelles relations? Dans A. Jorro (Ed.), *Evaluation et développement professionnel* (pp. 55- 75). L'Harmattan – Pratiques en Formation. <https://hal.science/hal-01172015/document>
- Çapan, S. A.& Bedir, H. (2019). Pre-service teachers' perceptions of practicum through reciprocal peer mentoring and traditional mentoring. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 953-971. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/1334>
- Chouinard, Y. (2022). Le mentorat: développement du leadership des mentors. Carrefour RH. <https://carrefourrh.org/ressources/developpement-competences-releve/2022/01/developpement-leadership-mentors>
- Clark, R. et Andrews, J. (2009). Peer mentoring in higher education: A literature review. Aston Centre for Learning Innovation & Professional Practice, (CLIPP) Aston university. https://publications.aston.ac.uk/id/eprint/17985/1/Peer_mentoring_in_higher_education.pdf
- Commissions paritaires. (2021). Guide pour le tutorat <https://tutorats.org/publications-1/guide-du-tutorat-version-mars-2021.pdf>
- Corcos, G. (2012). *Développez vos compétences émotionnelles*. Eyrolles.
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence: un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74(1), 1-30. <https://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2011-1-page-1.htm>
- De Cock, G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage [Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain]*. <http://hdl.handle.net/2078.1/5293>
- Desbiens, J.-F., Habak, A. & Martineau, S. (2019). Analyser l'expérience du stage en enseignement au travers du prisme des difficultés et des échecs de stagiaires québécois: réflexion basée sur les écrits spécialisés. *Education et socialisation Les cahiers du CERFEE*, (54). <https://journals.openedition.org/edso/8390>

- Deschamps, A. (2020). L'évolution de la pratique réflexive chez les apprenantes et les superviseurs lors des stages en travail social [Mémoire de maîtrise, Université du Québec]. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/5743/>
- Donnaint E., Marchand C. & Gagnayre R. (2015). Formalisation d'une technique pédagogique favorisant le développement de la pratique réflexive et des compétences émotionnelles chez des étudiants en soins infirmiers. *Recherches en soins infirmiers*, 123(4), 66-76. https://www.researchgate.net/publication/290476476_Formalisation_d'une_technique_pedagogique_favorisant_le_developpement_de_la_pratique_reflexive_et_des_compertes_emotionnelles_chez_des_etudiants_en_soins_infirmiers
- Donnay, J. & Charlier, E. (2008). Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif. Presses universitaires de Namur/Editions du CRP.
- Donovan, M., and S. Cannon. (2018). The university supervisor, edtpa, and the new making of the teacher. *Education policy analysis archives*, 26 (28), 1-30. https://www.researchgate.net/publication/323558596_The_university_supervisor_edTPA_and_the_new_making_of_the_teacher
- Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité: à qui la responsabilité?. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45 (2), 239-253. <https://id.erudit.org/iderudit/045606ar>
- Ensergueix, P. (2010). La formation au tutorat réciproque entre pairs pour l'acquisition d'habiletés motrices complexes: l'exemple du tennis de table au collège [Thèse de doctorat, Université Victor Segalen Bordeaux 2]. <https://www.theses.fr/2010BOR21706.pdf>
- Falkenberg, T. (2013). The Role of reflection in addressing the social responsibility mandate of teacher education. *Phronesis*, 2(1), 52 – 66. <https://www.erudit.org/en/journals/phro/2013-v2-n1-phro0576/1015639ar.pdf>
- Fernández-Pérez, V. & Martin-Rojas, R. (2022). Emotional competencies as drivers of management students' academic performance: The moderating effects of cooperative learning. *The international journal of management education*, 20(1), 1-14. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1472811722000027>
- Fernández-Pérez, V., Montes-Merino, A., Rodríguez-Ariza, L. & Galicia, p. (2019). Emotional competencies and cognitive antecedents in shaping Student's entrepreneurial intention: The moderating role of entrepreneurship education. *International Entrepreneurship and management journal*, 5(1), 281–305. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11365-017-0438-7.pdf>
- Falardeau, E., Simard, D., Sauvaire, M. & Gagném J.-C. (2014). L'activité réflexive d'élèves du secondaire analysée sous l'angle de ses manifestations langagières à l'oral. *Varia*, 36(2), 333-350. https://www.researchgate.net/publication/346298023_L'activite_reflexive_d'eleves_du_secondaire_analysee_sous_l'angle_de_ses_manifestations_langagieres_a_l'oral
- Fletcher, J., Astall, C. & Everatt, J. (2021). Initial teacher education students' perceptions during a practicum in primary schools: a New Zeland experience. *International journal of mentoring and coaching in education*, 10(3), 298-316.

https://www.researchgate.net/publication/352224178_Initial_teacher_education_students'_perceptions_during_a_practicum_in_primary_schools_a_New_Zealand_experience

Gareau, M. (2018). *Pratique réflexive et autorégulation: favoriser le développement professionnel des étudiants à la fin de la formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale de la formation initiale vers l'insertion professionnelle* [Thèse de doctorat, Université du Québec]. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/12176>

Gauthier, C. & Mellouki, M. (2006). *La recherche en formation à l'enseignement: état des lieux*. Dans C., Gautier & M., Mellouki (Eds.), *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins: conditions et promesses de l'approche de formation par compétences* (pp.3-48). Presses de l'Université Laval.

Gay, P. , Burel, N., Bressoud, N., Lucciaini, E. & Audrin, C. (2022). *Les compétences socio émotionnelles pour réussir à l'école (et ailleurs): ça s'apprend !*. Bulletin CIP. <https://www.researchgate.net/publication/366500673>

Gay, P. & Genoud, P. (2020). *Quelles compétences émotionnelles protègent des différentes dimensions du burnout chez les enseignants du primaire*. *Recherches en éducation*, (41), 74-91. <https://journals.openedition.org/ree/572>

Gentaz, E. (2017). *Compétences émotionnelles chez l'enfant. Comment les développer ?* *Les Cahiers dynamiques*, 1 (71), 24-32. <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2017-1-page-24.htm>

Gervais, C. (2020). *Le portfolio d'apprentissage: un outil utile au développement des attitudes professionnelles chez les étudiants*. *Pédagogie collégiale*, 34(1), 28-35. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38103/gervais-34-1-20.pdf?sequence=2>

Gudeta, D. (2022) *Professional development through reflective practice: The case of Addis Ababa secondary school EFL in-service teachers*. *Cogent Education*, 9(1), 1-26 <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2030076>

Guillemette, F. (2016). *Introduction: la pratique réflexive, tout le monde en parle, mais...* *Approches inductives*, 3(1), 1–6. <https://www.erudit.org/en/journals/approchesind/2016-v3-n1-approchesind02367/1035192ar.pdf>

_____, Leblanc, C. & Renaud, K. (2021). *Journal réflexif*. Document de présentation. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-sup/documents/PDF/noir_blanc_journal_reflexif_presentation.pdf

_____, & Luckerhoff, J. (2022). *Introduction: recherches sur le mentorat et le coaching. L'accompagnement des professionnels est un processus*. *Enjeux et société*, 9(2), 1–15. <https://www.erudit.org/en/journals/enjeux/2022-v9-n2-enjeux07373/1092838ar/>

Hadchiti, R. (2021). *Relations entre le mentorat, les compétences émotionnelles et le leadership transformationnel dans le contexte des directions d'établissement scolaire au Québec* [Thèse de doctorat, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/52f8cd14-c2cd-4c68-9ff4-4f8fa41c33ce/full>

- Hadchiti, R., Frenette, E., Dussault, M., Deschenes, A.-A. & Poirel, E. (2021). Processus d'élaboration et de validation d'un questionnaire portant sur le développement des compétences émotionnelles lors du mentorat. *European review of applied psychology* 71(4), 1-13. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1162908821000293>
- Houde, P. & Guillemette, S. (2020). L'accompagnement selon une démarche réflexive sur-dans-pour la pratique tel que vécu par trois types d'acteurs. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 285–304. <https://www.erudit.org/en/journals/mje/2020-v55-n2-mje06098/1077969ar.pdf>
- Hovington, S. (2021). *Le stage dans les métiers relationnels: Profiter pleinement de son expérience*. Editions JFD inc.
- Huezo-Ponce, L., Fernández-Pérez, V. & Rodríguez-Ariza, L. (2020). Emotional competencies and entrepreneurship: modeling universities. *International entrepreneurship and management journal*, (17),1497–1519. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11365-020-00683-w>
- Huneault, C. (2011). Vers un modèle réflexif de formation à l'enseignement des langues: Points de vue de futurs enseignants d'espagnol langue étrangère sur le rôle du stage pédagogique, *Tinkuy*, (15), 21-48. <https://fdokumen.com/documents/vers-un-modele-reflexif-de-formation-a-lenseignement-des-.html?page=28>
- Irby, B. J., Lynch, J., Boswell, J. & Hewitt, K. K. (2017). Mentoring as professional development. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 25(1), 2017, 1-4. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13611267.2017.1312895>
- Itié, C. (2022). Compétences émotionnelles. Dans A. Jorro (Ed). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 101-106). De Boeck Supérieur.
- Jeffrey, D. (2019). L'éthique dans l'accompagnement en insertion professionnelle des enseignants. Dans K., Rondeau & F., Jutras (Eds), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation* (pp.147-166). Presses de l'université du Québec.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654308325693>
- Karimi, M. & Vaez-Dalili, M. (2022). Comparative effect of collaborative and prescriptive models of observation on Iranian novice/experienced EFL teachers' reflective practice. *Current psychology*, (41), 4981–4996. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01166-5>
- Karsenti, T. & Collin, S. (2012). Le portfolio électronique en formation initiale des enseignants. Dans De Giglio, M. & Boéchat-Heer, S. (Eds), *Innovations et réformes dans la formation des enseignants* (pp. 91-114). Actes de la Recherche de la Boéchat-Heer. <https://core.ac.uk/reader/43661850>

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>

Kotsou, I. (2019). *Intelligence émotionnelle et management: comprendre et utiliser la force des émotions* (4e édition). De Boeck Supérieur.

Lasfargues, S. (2015). *La pratique réflexive*. Squadra, formation et conseil en facteur humain, (1). <https://www.squadra.fr/files/Partie-psychopedago/La-pratique-reflexive.pdf>

Legresley, A. (2013). *La structure typique de l'expérience du soutien émotionnel telle que vécue par des enseignantes novices participant à un programme de mentorat dans la profession enseignante au Nouveau-Brunswick* [Thèse de doctorat, Université de Moncton]. <https://library-archives.canada.ca/eng/services/services-libraries/theses/Pages/item.aspx?idNumber=879940290>

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>

Le Trésor de la langue française informatisé (TLFI). (s.d.). stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=2122418040.

Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur: d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, 2(1), 15-27. <https://doi.org/10.7202/1015636>

MacNeill, L. A. & Pérez-Edgar, K. (2020). Temperament and emotion: Emotion in childhood influences and correlates. Dans S., Hupp & J. Jewell (Eds), *The encyclopedia of child and adolescent development* (pp. 1-12). John Wiley & Sons, Inc. P <https://static1.squarespace.com/static/52812781e4b0bfa86bc3c12f/t/5e41798ee29d235c794f3077/1581349262899/MacNeill+%26+Perez-Edgar+%282020%29+Encyclopedia.pdf>

Martineau, S., Presseau, A., Portelance, L. (2009). *Analyse d'un programme d'insertion professionnelle dans une commission scolaire québécoise*. Rapport de recherche présenté au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH). https://depot.erudit.org/dspace/bitstream/003215dd/1/pdf_Rapport_de_recherche_LADIPE.pdf

Maurice, S. (2014). *A l'œuvre du mentorat, pratique d'accompagnement de la formation et du développement humain*.

<http://riethno.org/wp-content/uploads/2014/02/A-l%E2%80%99C5%93uvre-du-mentorat-pratique-d%E2%80%99accompagnement-de-la-formation-et-du-de%CC%81veloppement-humain.pdf>

Muangthong, T. (2023). *Becoming a reflective practitioner: an analysis of student teacher reflection* [Thèse de doctorat, Illinois State University]. <https://ir.library.illinoisstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2693&context=etd>

McConkey, M. (2012). *An examination of the emotional competency and emotional practices of four elementary general music teachers* [Thèse de doctorat, Arizona state university]. <https://keep.lib.asu.edu/items/150635>

Mikolajczak, M. (2020). Les compétences émotionnelles: historique et conceptualisation. Dans M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou, & D. Nelis (Eds.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 1–9). Dunod.

Mohib, N. (2013). Tutorat. Dans A. Jorro (Ed). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 337-340). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0337>

Moradkhani, S., Raygan, A., & Moein, M. S. (2017). Iranian EFL teachers' reflective practices and self-efficacy: exploring possible relationships. *Elservier - System*, 65, 1-14.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X16304481>

Muangthong, T. (2023). *Becoming a reflective practitioner: an analysis of student teacher reflection* [Thèse de doctorat, Illinois state University] <https://ir.library.illinoisstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2693&context=etd>

Nguyen, H. (2013). Peer mentoring: a way for supporting preservice EFL teachers psychosocially during the practicum. *Australian journal of teacher education*, 38 (7), 31-44.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016025.pdf>

Ordre des éducatrices et des éducateurs (OEPE). (2017). *Pratique réflexive et apprentissage autonome*.

https://www.college-ece.ca/wp-content/uploads/2021/10/APC_Pratique_reflexive_et_apprentissage_autonome.pdf

Pelletier, M.-A. (2015). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts? *Education et francophonie*, 43(2), 201-218. <https://doi.org/10.7202/1034492ar>

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique* (5e éd.). ESF Éditeur.

Peters, M., Raby, C., Fontaine, S. & Poirier, S. (2013). Un projet de mentorat réciproque pour les futurs enseignants et les enseignants placés dans un contexte de partenariat université- milieu scolaire. Dans C., Landry et C. Garant (Eds), *Formation continue, recherche et partenariat: pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire* (pp. 139-161). Presses de l'université du Québec.

Pololi, L. H. & Evans, A. T. (2015). Group peer mentoring: An answer to the faculty mentoring problem? A successful program at a large academic department of medicine. *Journal of continuing education in the health professions*, 35(3), 192-200. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/chp.21296>.

Priddis, L. & Rogers, S. (2018). Development of the reflective practice questionnaire: preliminary findings. *Reflective practice*, 19(1), 89-104, <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.137938>

Rege-Colet, N. & Rovero, P. (2014). Explorer les apports de la pratique réflexive. Dans Rege-Colet, N. & Berthiaume, D. (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques*. Peter Lang.

Richard, S., Gay, P. & Gentaz, E. (2021). Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignante? *Apports des sciences cognitives. Raisons éducatives*, (25), 261- 287. <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2021-1-page-261.htm>

Seal, C. & Andrews-Brown, A. (2010). An integrative model of emotional intelligence: emotional ability as a moderator of the mediated relationship of emotional quotient and emotional competence. *Organization management journal*, 7(2), 143-152.

https://www.researchgate.net/publication/45623505_An_integrative_model_of_emotional_intelligence_Emotional_ability_as_a_moderator_of_the_mediated_relationship_of_emotional_quotient_and_emotional_competence

Seiraq, S. (2019). *Coacher, 6 étapes pour structurer sa pratique : comprendre la spécificité du coaching professionnel*. InterEditions.

Segrera, A. (2012). La relation d'aide personnelle: counselling et psychothérapie. Approche centrée sur la personne. *Pratique et recherche*, 16(2), 64 à 72. <https://www.cairn.info/revue-approche-centree-sur-la-personne-2012-2-page-64.htm>

Séverine, F. (2012). Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles du cadre ? *Ecole d'enseignement et de promotion sociale de la Communauté française*
<http://ei.lereservoir.eu/EI%20CADRES/SEVERINE%20FIEVET.pdf>

ST-Amand, D. (2018). *Evaluation du programme de mentorat entre enseignants à l'université du Québec À Trois-Rivières [Mémoire de maîtrise, Université du Québec]*. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8741/>

Stoloff, S., Spallanzani, C. & Brunelle, J.-P. (2016). Le cycle de Kolb appliqué à un processus de supervision pédagogique classique: perceptions des supervisés à propos du dispositif d'accompagnement. *Approches inductives*, 3(1), 125–156. <https://www.erudit.org/fr/revues/approchesind/2016-v3-n1-approchesind02367/1035197ar.pdf>

Szczyglak, G. (2014). *Guide pratique du mentoring: Développez l'intelligence collective*. Pearson.

Taber, K. (2019). Constructivism in education: interpretations and criticisms from science education. Dans *Information Resources Management Association (Ed.), Early childhood development: concepts, methodologies, tools, and applications* (pp. 312-342). Hershey.

The center for the use of research and evidence in education (CUREE) (2005) Mentoring and coaching CPD capacity building project - national framework for mentoring and coaching. Coventry: CUREE. <https://www.curee.co.uk/files/publication/1219925968/National-framework-for-mentoring-and-coaching.pdf>

Theurel, A. & Gentaz, E. (2015). Entraîner les compétences émotionnelles à l'école. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (A.N.A.E), (37)· 545 – 555.

https://www.researchgate.net/publication/296677383_Entraîner_les_compétences_émotionnelles_a_l'ecole

Thomas, J. D., Lunsford, L. G. & Rodrigues, H. A. (2015). Early career academic staff support: Evaluating mentoring networks. *Journal of higher education policy and management*, 37(3), 320-329.

https://www.researchgate.net/publication/276099116_Early_career_academic_staff_support_evaluating_mentoring_networks

Tonna, M. A. , Bjerkholt, E. & Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach, *International journal of mentoring and coaching in education*, 6(3), 210-227.

<https://www.researchgate.net/publication/318431368>

Unesco. (2021). Journée mondiale des enseignants: les enseignants au cœur de l'éducation. <https://en.unesco.org/sites/default/files/wtd-2021-concept-note-fr.pdf>

Vaida, S., & Opre, A. (2014). Emotional intelligence versus emotional competence. *Journal of psychological and educational research*, 22(1), 26-33.

https://www.researchgate.net/publication/287019335_Emotional_intelligence_versus_emotional_competence

Vikaraman, S. S., Mansor, A. N. & Hamzah, M. Z. (2017). Mentoring and coaching practices for beginner teachers: a need for mentor coaching skills training and principals support. *Creative education*, 8(1), 156-169.

https://www.scirp.org/pdf/CE_2017012217455740.pdf

[https://www.researchgate.net/publication/312594380_Mentoring_and_Coaching_Practices_for_Beginner_Teachers-](https://www.researchgate.net/publication/312594380_Mentoring_and_Coaching_Practices_for_Beginner_Teachers-A_Need_for_Mentor_Coaching_Skills_Training_and_Principal's_Support)

[A_Need_for_Mentor_Coaching_Skills_Training_and_Principal's_Support](https://www.researchgate.net/publication/312594380_Mentoring_and_Coaching_Practices_for_Beginner_Teachers-A_Need_for_Mentor_Coaching_Skills_Training_and_Principal's_Support)

Wald, H. S. (2015). Refining a definition of reflection for the being as well as doing the work of a physician. *Medical teacher*, 37(7), 696 – 699. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3109/0142159X.2015.1029897>

Watanabe, Y. (2014). Collaborative and independent writing: Japanese university English learners' processes, texts and opinions [Thèse de doctorat, Université de Toronto].

https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68376/1/Watanabe_Yuko_20141_1_PhD_thesis.pdf

Weber, J.M. (2015). L'impact de la relation tuteur-stagiaire sur la formation des enseignants. *Evaluer: Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(3), 29-42. <http://hdl.handle.net/10993/32363>

XUE, L. & Schneider, R. (2015). Interaction en formation des enseignants de langue. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(3), 1-18. <http://journals.openedition.org/rdlc/1037>

Zaiter, A. & Faid, S. (2023). La pratique réflexive dans le métier d'enseignant et la formation des formateurs de FLE. *Cahiers du laboratoire la poésie algérienne*, 8(1), 342- 361. <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459>