Editör
Doç. Dr. Semra KIRANLI GÜNGÖR

EĞİTİM
yayınevi

# Eğitim Bilimleri

## Alanında Uluslararası Araştırmalar VI

Eylül
2021

# EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA ULUSLARARASI ARAŞTIRMALAR VI

**EDİTÖR**

Doç. Dr. Semra KIRANLI GÜNGÖR

EĞİTİM
yayınevi

**EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA ULUSLARARASI ARAŞTIRMALAR VI**

Doç. Dr. Semra KIRANLI GÜNGÖR

**Genel Yayın Yönetmeni:** Yusuf Ziya Aydoğan (yza@egitimyayinevi.com)
**Genel Yayın Koordinatörü:** Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)
**Sayfa Tasarımı:** Eğitim Yayınevi Grafik Birimi
**Kapak Tasarımı:** Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı
**Yayıncı Sertifika No:** 47830

**ISBN:** 978-625-7405-83-6
1. Baskı, Eylül 2021

**Baskı Cilt**
Bulut Dijital Matbaa Sanayi Ticaret Limited Şirketi
Musalla Bağları Mah. İnciköy Sok. 1/A Selçuklu / KONYA
Matbaa Sertifika No: 48120

**Kütüphane Kimlik Kartı**
EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA ULUSLARARASI ARAŞTIRMALAR VI
Doç. Dr. Semra KIRANLI GÜNGÖR
370 s., 165x240 mm
Kaynakça var, dizin yok.
ISBN: 978-625-7405-83-6

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mekanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM
yayınevi
**Yayınevi Türkiye Ofis:** İstanbul: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah. Yasemen sok. No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Şükran mah. Rampalı No: 107, Meram, Konya, Türkiye
+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42
bilgi@egitimyayinevi.com

**Yayınevi Amerika Ofis:** New York: Egitim Publishing Group, Inc.
P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America
americaoffice@egitimyayinevi.com

**Lojistik ve Sevkiyat Merkezi**: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
sevkiyat@egitimyayinevi.com

**Kitabevi Şubesi:** Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye
+90 332 499 90 00
bilgi@egitimkitabevi.com

**İnternet Satış:** www.kitapmatik.com.tr
+90 537 512 43 00
bilgi@kitapmatik.com.tr

kitapmatik
internetteki kitapçınız
kitapmatik.com.tr

## İÇİNDEKİLER

**1. DÖNÜŞÜMCÜ, ETKİLEŞİMCİ, SERBEST BIRAKICI LİDERLİK TARZLARININ META-ANALİZ İLE İNCELENMESİ ..... 7**

*Çiğdem OKTAR*

*Pınar YAVUZ,*

*Semra KIRANLI GÜNGÖR*

**2. PROF. DR. ORHAN OĞUZ VE PROF. DR. YILMAZ BÜYÜKERŞEN'İN AKADEMİK LİDERLİKLERİNİN İNCELENMESİ ..... 31**

*Semra KIRANLI GÜNGÖR*

*Pınar YAVUZ*

**3. SAĞLIK MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN RUHSAL HASTALIKLARA İLİŞKİN İNANÇLARI ..... 51**

*Gülşah TURA*

**4. PROJEYE DAYALI OKUL YÖNETİMİ ..... 67**

*Mehmet Emin BAKAY*

**5. ÖĞRETMENLERİN İŞ MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ ..... 81**

*Muhammet AYKUT*

*Tevfik UZUN*

**6. ERGENLERDE EBEVYNE BAĞLANMA DÜZEY VE ÇATIŞMA ÇÖZME DAVRANIŞLARI ..... 97**

*Seher KÜMÜŞ*

*Hatice HARMANCI*

**7. INFORMAL ÖĞRENME ORTAMI OLARAK ÖĞRENEN ŞEHİRLER..... 135**

*Gülden AKIN*

*Yelkin ÇOLAK*

**8. DİL, ANADİLİ VE İKİ DİLLİLİK..... 151**

Haydar ÖZDEMİR

**9. ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE IN TURKEY: A POLITICAL AND CRITICAL PERSPECTIVE..... 171**

*Gökhan ULUM*

*Eser ÖRDEM*

**10. UZAKTAN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE YÖNELİK BİR İNCELEME..... 185**

*Bilal ÜSTÜN*

**11. YABANCI DİL ÖĞRETMENİ YETERLİLİK ÇERÇEVELERİNE GÖRE DİL ÖĞRETİMİNDE PLANLAMA YETERLİLİKLERİ ..... 197**

*Aysel DEREGÖZÜ*

**12. PHILOSOPHY EDUCATION IN EARLY CHİLDHOOD.....211**

*Özge Özkan KILIÇ*

*Zülfiye Gül ERCAN*

**13. YENİLİKÇİ BİR YAKLAŞIM: P4C (ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE)... 241**

*Fatma AVCI,*

*Ekrem Cengiz AKDENİZ,*

*Ayşe TEMÜRCÜK,*

*Meryem AKÇAAL,*

*Adem TEMÜRCÜK*

**14. MINDFULNESS IN EARLY CHİLDHOOD ..... 257**

*Cansu FURUNCU KARABIYIK*

*Zülfiye Gül ERCAN*

**15. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DIŞ MEKÂN EĞİTİM ORTAMLARINDA BİTKİLER ..... 273**

*Elif BEKTAŞ*

*Zülfiye Gül ERCAN*

**16. SOLUNUM FONKSİYONLARI İLE KLARNET ÇALMA PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ ..... 291**

*Harun KESKİN*

**17. TEKNOLOJİNİN ANLAMININ GELİŞİMİ VE İNSAN TEKNOLOJİ İLİŞKİSİ .....311**

*Oğuzhan ATABEK*

**18. CHOOSING THE CORRECT SYLLABUS FOR TOURISM STUDENTS ..... 325**

*Semahat AYSU*

**19. AİLENİN EĞİTİME KATILIMININ SOSYAL BOYUTU ..... 341**

*Burcu GEZER ŞEN*

**20. COMPÉTENCES D'APPRENTISSAGE AUTORÉGULÉ DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS : CAS DE L'UNIVERSITÉ DE GAZI ..... 355**

*Nurten ÖZÇELİK*

*Şule ÇINAR YAĞCI*

# COMPÉTENCES D'APPRENTISSAGE AUTORÉGULÉ DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS : CAS DE L'UNIVERSITÉ DE GAZI

**Nurten ÖZÇELİK***

**Şule ÇINAR YAĞCI****

## RÉSUMÉ

Le but de cette recherche est de déterminer les niveaux de compétences d'apprentissage autorégulé (CAA) des futurs enseignants de français et de mettre au jour la relation entre ces niveaux de compétences et certaines variables comme le sexe, l'âge, la classe et la réussite scolaire. Les données ont été recueillies avec l'Échelle d'Apprentissage Autorégulé élaborée par Eryılmaz et Mammadov (2017) et composée de 47 items. À la recherche, ont participé un total de 114 futurs enseignants de français étudiant dans le Département de la Didactique du FLE de la Faculté Pédagogique Gazi de l'Université Gazi. Dans cette recherche, un modèle de balayage descriptif a été utilisé, de plus, en raison de la distribution normale des données obtenues, celles-ci ont été analysées en utilisant la moyenne arithmétique, l'écart type, le test t et l'analyse unidirectionnelle de la variance. À la lumière des résultats, il a été conclu que les niveaux d'utilisation de CAA des futurs enseignants de français étaient à un niveau élevé ($\overline{X}$=3.14), et qu'il n'y avait pas de différence significative entre celles-ci et les variables de sexe, d'âge, de classe et de réussite scolaire.

**Mots-clés:** Compétences d'apprentissage autorégulé, futurs enseignants de français.

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, ORCID : 0000 -0002-5743-7604, nurtenk@gazi.edu.tr.

** Fr. Öğr. Gör., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, ORCID : 0000-0003-4456 3174, suleyagci34@gmail.com

## SELF-REGULATED LEARNING SKILLS OF FUTURE FRENCH TEACHERS: THE CASE OF THE UNIVERSITY OF GAZI


### ABSTRACT

The aim of this research is to determine the skill levels of self-regulated learning (SLS) of the future French teachers and to bring to light the relationship between these skill levels and certain variables such as sex, age, class and academic achievement. The data were collected with the Self-Regulated Learning Scale developed by Eryılmaz and Mammadov (2017) and composed of 47 items. The research involved a total of 114 future French teachers studying in the Department of FLE Didactics of the Gazi Pedagogical Faculty of Gazi University. In this research, a descriptive sweep model was used, moreover, due to the normal distribution of the obtained data, these were analysed using the arithmetic mean, standard deviation, t-test and analysis unidirectional variance. In light of the results, it was concluded that the levels of use of SLS of future French teachers were at a high level ($\overline{X} = 3.14$), however, there was no significant difference between these and the variables of the sex, the age, the grade and the academic achievement.


**Keywords:** Self-regulated learning skills, future French teachers.

### INTRODUCTION

De nombreuses théories sur l'apprentissage ont été développées du passé au présent, et à la lumière de celles-ci, les concepts qui cherchent à expliquer le processus d'apprentissage se montrent dans le domaine de didactique des langues étrangères. L'un de ceux-là, c'est l'autorégulation qui a été introduite pour la première fois par Bandura, le fondateur de la théorie sociocognitive selon laquelle « le fonctionnement et le développement psychologique doivent être compris en considérant trois facteurs en interaction : le comportement, l'environnement et la personne » (Rondier, 2003 :1). L'attitude, l'environnement et le comportement de la personne jouent un rôle important dans la réalisation de l'apprentissage. L'individu motivé tient le rôle actif dans son propre processus d›apprentissage en faisant passer, à travers des processus cognitifs, les comportements qu'il observe de son environnement. « Dans cette perspective, loin d'être des organismes réactifs, formés et guidés par leurs environnements, ou pilotés par des forces intérieures inconscientes, les gens sont considérés comme des agents auto-organisateurs, proactifs, autoréflexifs, constamment en train de négocier leurs actions, leurs affects et leurs projets avec les différentes facettes de leurs environnements » (Carré, 2019 :197).

Ainsi, l'un des principaux objectifs de l'éducation est que l'apprenant réalise son propre apprentissage en prenant un rôle actif dans son processus d'apprentissage. Comme le souligne Cuq, « L'apprenant réfléchit sur ses modes de fonctionnement, apprend à gérer ses activités mentales et ses ressources, décide de ses objectifs, décrypte des données à travers une grille de lecture personnelle, construit lui-même sa compétence » (2003 :14). Donc, celui-ci qui s'organise, s'autorégule et s'auto-évalue pour atteindre ses propres objectifs d'apprentissage, réussit. Puisque cet individu est conscient de son propre processus d'apprentissage, il sait comment assumer toutes les responsabilités liées à l'apprentissage. Là, il s'agit donc d'un apprenant autonome. Ainsi, s'effectue un apprentissage autorégulé par l'individu qui est conscient d'apprendre à apprendre que l'on définit « s'engager dans un apprentissage dont l'objectif est d'acquérir les savoir et les savoir–faire constitutifs de la capacité d'apprendre, c'est-à-dire de la capacité de préparer et de prendre les décisions concernant la définition, les contenus, l'évaluation et la gestion d'un programme d'apprentissage » (Cuq, 2003 :21).

Apprendre/acquérir une langue étrangère nécessite un long processus, c'est-à-dire, il peut s'écouler des années avant que l'apprenant n'atteigne un bon niveau en langue étrangère. Pour cette raison, afin de raccourcir le processus d'apprentissage des langues étrangères et de mieux l'apprendre, il est très primordial que l'apprenant soit disposé et motivé ; de plus, il est indispensable que celui-ci s'autorégule consciemment et s'évalue ce processus en fonction de ses objectifs. A la lignée d'Özçelik, « dans la plupart des cas, les objectifs d'apprentissage, les contenus à apprendre, les techniques et les méthodologies à utiliser par l'apprenant ainsi que les besoins des apprenants se définissent par les enseignants et cela rend l'apprenant passif » (2015 :103) (Traduit par nous).

L'apprentissage autorégulé est la participation efficace et active des apprenants à leurs propres processus d'apprentissage en termes de métacognition, de motivation et de comportement (Zimmerman, 2001). C'est pourquoi l'apprentissage autorégulé est un concept très important pour que l'apprenant gagne l'autonomie qui « fait référence à la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage » (Cuq, 2003 : 31). Alors, ayant des compétences d'autorégulation dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant autonome sait quoi, pourquoi et comment apprendre, de plus celui-ci est conscient de tout ce qu'il a appris grâce à l'auto-évaluation. Cet individu autonome dans l'apprentissage régulé sait donc « s'y prendre pour définir CE QUE l'on va apprendre en fonction de ses besoins et/ou de l'acquisition déjà réalisée, COMMENT l'on va apprendre (choix des documents et des supports et modes d'emploi de ces supports) et COMMENT EVALUER les résultats atteints ainsi que la pertinence des décisions prises en ce qui concerne le QUOI et le COMMENT » (Barbot, cité dans Holec, 2000 :21).

Selon la revue de littérature que nous avons effectuée, il nous est possible de dire que, dans le contexte turc, il existe quelques études réalisées au niveau universitaire sur l'apprentissage autorégulé :

- Dans son étude, Erdemci (2019), visait à révéler les expériences des apprenants et des instructeurs concernant l'effet de l'analyse de l'apprentissage sur l'apprentissage autorégulé des apprenants. Là, il a été déterminé que l'analyse de l'apprentissage offrait des avantages aux apprenants dans le processus d'apprentissage en termes de suivi de leur propre processus d'apprentissage, d'auto-évaluation et de gestion du temps.
- Dans une étude qu'il a menée auprès d'étudiants universitaires, Güven (2017) a examiné l'utilisation des stratégies d'apprentissage autorégulé dans l'enseignement des langues étrangères en fonction de différentes variables (sexe, type de score de placement de premier Cycle et situations pour apprendre l'anglais obligatoire ou optionnel).
- Yüce (2019) a étudié la perception de l'apprentissage autorégulé des apprenants de langues étrangères dans une université d'État en Turquie.
- Eken (2017) examine l'utilisation des stratégies d'apprentissage des langues et des compétences d'apprentissage autorégulé (CAA) des étudiants de la classe préparatoire à l'université. Il a constaté qu'il existe une corrélation positive élevée entre les stratégies d'apprentissage des langues et les compétences d'autorégulation.
- Öztürk et Çakıroğlu (2018) ont étudié la relation entre la réussite scolaire et l'apprentissage autorégulé en déterminant le niveau de CAA des élèves dans un environnement d'apprentissage des langues étrangères conçu avec le modèle de classe inversée.

Sur la base des études mentionnées ci-dessus, nous constatons qu'il n'y a pas de recherche réalisée sur FLE en matière d'apprentissage autorégulé, d'où l'originalité de cette présente recherche.

## CADRE THÉORIQUE

### L'apprentissage autorégulé

À la suite de Bandura (1986), qui a défini l'apprentissage autorégulé comme ayant le contrôle sur les sentiments, les pensées et les mouvements des individus et la régulation de leur propre comportement avec ce mécanisme de contrôle, on voit que ce concept d'apprentissage possède diverses définitions faites par plusieurs chercheurs développant des modèles d'apprentissage qui s'intéressent à l'autorégulation:

Schunk et Ertmer (2000) soulignent que l'apprentissage autorégulé est l'émergence des pensées et des sentiments dont un individu a besoin pour son apprentissage et sa motivation. Celui-ci les met en œuvre donc systématiquement en planifiant ses actions en fonction de ces sentiments et pensées.

Pintrich (2000) le définit comme un processus actif et constructiviste dans lequel les apprenants fixent des objectifs pour leur propre apprentissage, surveillent, régulent et contrôlent leur propre cognition, motivation et comportement en fonction de leurs objectifs et caractéristiques contextuelles de l'environnement.

Boekaerts (2002) affirme que l'apprentissage d'autorégulation est une tentative dans laquelle l'apprenant utilise systématiquement les pensées, les sentiments et les comportements qu'il génère pour atteindre ses objectifs personnels, en tenant compte de ses circonstances.

Boekaerts et Corno (2005) le précisent comme le fait que les élèves contrôlent leurs cognitions, leurs comportements, leurs émotions et leurs motivations en utilisant des stratégies personnelles pour atteindre leurs objectifs fixés.

Cheng (2011) l'explique en détail comme suit : l'apprentissage autorégulé signifie un processus dans lequel les élèves se fixent des objectifs dans le processus d'apprentissage et planifient en fonction de ces objectifs, choisissent des stratégies d'apprentissage appropriées, évaluent le processus et le contenu du travail en prédisant les résultats d'apprentissage, et font des réflexions en se jugeant dans les difficultés d'apprentissage qu'ils rencontrent.

À la lumière des explications ainsi que des définitions ci-dessus, nous pouvons dire que l'apprenant se fixe des objectifs dans l'apprentissage autorégulé, façonne l'environnement d'apprentissage externe en fournissant une motivation intrinsèque pour atteindre ses objectifs. Celui-ci s'évalue tout en évaluant le processus de son travail. En bref, il joue donc un rôle actif dans son propre processus d'apprentissage.

### Le modèle d'apprentissage autorégulé de Zimmerman

L'un des modèles d'apprentissage autorégulé est celui de Zimmerman. Celui-ci (2000) l'explique comme des émotions, des pensées et des actions autorégulées, qui sont planifiées et mises en œuvre de manière cyclique tout en atteignant les objectifs fixés par l'individu.

Selon ce modèle, il existe trois phases primordiales dans l'apprentissage autorégulé:

| ***Phase 1 : Réflexion qui précède l'action*** | ***Phase 2 : Contrôle de la volition et de la performance*** | ***Phase 3 : Auto-réflexion*** |
|---|---|---|
| Analyse de la tâche :<br>▪ Fixation des buts<br>▪ Planning stratégique<br><br>Croyances d'auto-motivation :<br>▪ Auto-efficacité<br>▪ Expectations de résultats<br>▪ Intérêt / valeur intrinsèque<br>▪ Orientation des buts | Autocontrôle :<br>▪ Auto-instruction<br>▪ Représentation imagée<br>▪ Centration de l'attention<br>▪ Stratégies de management de la tâche<br><br>Auto-observation :<br>▪ Auto-enregistrement<br>▪ Auto-expérimentation | Auto-jugement :<br>▪ Autoévaluation<br>▪ Attribution causale<br><br>Auto-réaction :<br>▪ Auto-satisfaction<br>▪ Comportement adaptatif/ défensif |

*Les phases du cycle de l'autorégulation de Zimmerman (traduit par Jacob (2018))*

La première phase est celle de *réflexion qui précède l'action* incluant les objectifs, les opinions et les croyances de l'élève qui ont émergé avant le processus d'apprentissage. Elle est composée de deux étapes. Jacob les explique comme suit :

- « L'analyse de l'activité par le sujet, qui lui permet de définir les buts à poursuivre et d'établir une stratégie de planification pour les atteindre ou d'ajuster une stratégie existante
- L'analyse par le sujet des croyances influant sur sa propre motivation, en fonction de son sentiment d'efficacité personnelle au regard de l'activité (…) » (2018 :56-57 cité par Zimmerman).

La deuxième phase, composée de deux processus, comprend la mise en œuvre des stratégies déterminées par l'apprenant dans la phase de *réflexion qui précède l'action* :

- « Le processus d›autocontrôle rassemble plusieurs stratégies dont : (1) l›auto-instruction, qui est la verbalisation de la marche à suivre pour effectuer la tâche (…), (2) la représentation imagée du savoir à apprendre, en réalisant des images mentales ou des cartes mentales, des schémas, (3) la centration de l'attention pour renforcer la concentration (…) et (4) les stratégies de management de la tâche (...).
- Le processus d'auto-observation consiste en un suivi constant par le sujet de sa propre « effectuation » de la tâche pendant celle-ci : il observe les conditions dans lesquelles elle a lieu, et les effets qu'elle produit » (Jacob, 2018 :57 cité par Zimmerman).

La troisième phase implique la mise en œuvre des stratégies déterminées par l'individu dans la phase de *Contrôle de la volition et de la performance :*

- « L'auto-jugement (self-jugement), qui implique l'autoévaluation de sa propre performance (…),
- L'auto-réaction (self-réactions), qui correspond à la qualité d'adaptation, qui elle-même dépend de la réceptivité du sujet par rapport à ses propres jugements » (Ibid. :58 cité par Zimmerman).

## MÉTHODOLOGIE

Dans cette partie, après avoir abordé le but, le modèle ainsi que l'univers de la recherche, on va parler des outils de collecte de données et de l'analyse des données.

### Le but de la recherche

Cette recherche se propose en premier lieu, de déterminer le niveau des CAA des futurs enseignants de français de l'Université Gazi, en deuxième lieu, d'examiner si leurs niveaux de compétences diffèrent significativement selon les variables telles que : le sexe, l'âge, la classe et la réussite scolaire.

Ainsi, dans le cadre de cette recherche on a tenté de trouver des réponses aux questions suivantes :

1. Quels sont les niveaux d'utilisation de CAA des futurs enseignants de français ?
2. Y a-t-il une différence significative entre CAA des futurs enseignants de français et leur sexe ?
3. Y a-t-il une différence significative entre CAA des futurs enseignants de français et leur âge ?
4. Existe-t-il une différence significative entre CAA des futurs enseignants de français et leurs classes ?
5. Existe-t-il une différence significative entre CAA des futurs enseignants de français et leur réussite scolaire ?

### Le modèle de la recherche

Un modèle de balayage a été utilisé dans la réalisation de cette recherche descriptive. Dans les modèles de balayage descriptif, on vise à révéler l'événement, la personne ou la situation en cours tels qu'ils existent (Karasar, 2015). D'autre part, on s'est servies du modèle d'enquête relationnelle.

## L'univers et l'échantillon de la recherche

L'univers de la recherche est constitué par les futurs enseignants de français étudiant dans les départements de la didactique du FLE en Turquie lors de l'année académique 2020-2021. Son échantillon est composé de 114 futurs enseignants de français faisant leurs études supérieures dans le Département de la Didactique du FLE de la Faculté Pédagogique Gazi de l'Université Gazi. Leurs caractéristiques démographiques sont présentées ci-dessous dans le Tableau 1 :

**Tableau :1 Caractéristiques Démographiques des Participants**

| Caractéristiques démographiques | | n | % | Total |
|---|---|---|---|---|
| Sexe | Femme | 85 | 74.6 | 114 |
| | Homme | 29 | 25.4 | |
| **Âge** | 17-19 | 17 | 14.9 | 114 |
| | 20-22 | 59 | 51.8 | |
| | 23-25 | 26 | 22.8 | |
| | 25+ | 12 | 10.5 | |
| Classe | Préparatoire | 28 | 24.6 | 114 |
| | 1 ère année | 16 | 14 | |
| | 2ème année | 14 | 12.3 | |
| | 3ème année | 28 | 24.6 | |
| | 4ème année | 28 | 24.6 | |
| Réussite scolaire | 69.9 et moins | 13 | 11.4 | 114 |
| | 70-75 | 22 | 19.3 | |
| | 75.1-80 | 42 | 36.8 | |
| | 80.1-85 | 26 | 22.8 | |
| | 85.1-100 | 11 | 9.6 | |

Lorsque le Tableau 1 est examiné :

- On constate que 74.6% des participants sont des femmes et 25.4% sont des hommes.
- Compte tenu de la variable d'âge, 14.9% des futurs enseignants de français ont entre 17 et 19 ans ; 51.8 % entre 20 et 22 ans ; 22.8% entre 23 et 25 ans ; 10.5% d'entre eux ont plus de 25 ans.
- Concernant les années d'étude des participants, il est possible de dire que 24.6 % d'entre eux sont en classe préparatoire ; 14 % sont en 1 ère année ; 12.3 % sont en 2ème année ; 24.6 % sont en 3ème année et en 4ème année.
- Quant à la réussite scolaire des participants : 11.4 % ont une moyenne de 69 ou moins ; 19.3 % ont une moyenne entre 70 et 75 ; 36.8 % ont une moyenne entre 75.1 et 80 ; 22.8 % ont une moyenne entre 80.1 et 85 ; 9.6 % ont une moyenne entre 85.1 et 100.

### Les outils de collecte de données

Les données de cette recherche ont été collectées à travers une échelle composée de deux parties : dans la première partie, il y a un Formulaire de Renseignement Personnel qui comprend des questions sur le sexe, l'âge, la classe et les scores de réussite des participants. Dans la deuxième partie, se trouve l'Échelle d'Apprentissage Autorégulé (ÉAA) développée par Eryılmaz et Mammadov (2017) en prenant comme base Le Modèle de Zimmerman. Dans l'échelle, se trouvent 47 items dont les quatre options sont notées de 1 à 4. L'échelle comprend trois dimensions : « Réflexion qui précède l'action », « Contrôle de la volition et de la performance » et « Auto-réflexion ».

Eryılmaz et Mammadov ont bénéficié de « l'analyse factorielle exploratoire, du facteur confirmatoire, de l'analyse de fiabilité basée sur la cohérence interne et des techniques d'analyse de validité » (2017 : 83) pour développer l'ÉAA. Selon les résultats obtenus à la suite de l'analyse des items « la valeur d'Alpha Cronbach était de 0.96 » (Eryılmaz et Mammadov, 2017 : 83) Les résultats de l'analyse de fiabilité de l'échelle obtenus à l'aide du coefficient de corrélation d'Alpha Cronbach sont les suivants :

- La valeur d'Alpha Cronbach est de 0.72 pour la sous-étape d'analyse de tâche de l'étape de *réflexion qui précède l'action* et celle-ci est de 0.76 pour la sous-dimension de croyances d'auto-motivation.
- Compte tenu des valeurs de fiabilité de l'étape de *contrôle de la volition et de la performance*, l'Alpha Cronbach était de 0.83 pour la sous-dimension d'autocontrôle et de 0,79 pour la sous-étape d'auto-observation.
- Selon les résultats de l'analyse de fiabilité pour l'étape d'*auto-réflexion* : La valeur d'Alpha Cronbach était de 0.70 pour la sous-dimension d'auto-jugement et de 0,79 pour la sous-étape d'auto-réaction.

Dans le cadre de notre recherche, l'autorisation préalable pour l'administration de l'échelle a été obtenue par e-mail d'Ali Eryılmaz qui a développé l'échelle. Dans l'étape suivante, après avoir obtenu l'approbation requise du comité d'éthique, et en se servant des outils de formulaire Google, l'échelle a été administrée en ligne au mois de Janvier auprès des étudiants constituant l'échantillon de notre recherche.

### L'analyse des données

Dans cette recherche, en vue de l'analyse des données obtenues, on a utilisé Le programme SPSS pour Windows 18.0. En raison de la distribution normale des données ($p > 0.05$), le test t (independent samples t- test) a été employé pour les

comparaisons par paires et les échantillons indépendants. Lors de l'analyse des données, dans le cas où plus de deux groupes ont été comparés on s'est servies d'une analyse de variance à un facteur (one-way ANOVA). En outre, la moyenne arithmétique et l'écart-type ont été utilisés pour déterminer les niveaux des CAA des futurs enseignants de français.

## RÉSULTATS

### Les résultats concernant le niveau de CAA des participants

Les valeurs moyennes et d'écart-type des niveaux de CAA des futurs enseignants de français sont présentées dans le Tableau 2 :

**Tableau 2 : Statistiques Descriptives sur les Niveaux de CAA des Participants**

| | Total (n=114) | |
|---|---|---|
| | $\overline{X}$ | ss |
| **Compétences d'apprentissage autorégulé** | 3.14 | 0.36 |

Lorsque l'on examine le Tableau 2, on constate que la valeur moyenne des niveaux de CAA des futurs enseignants de français est de 3.14. Pour cette raison, on peut dire que leurs CAA sont à un niveau élevé ($\overline{X}$=3.14).

### Les résultats concernant la variable du sexe

Les résultats du test t concernant la relation entre la variable de sexe et les niveaux de CAA des futurs enseignants du français sont présentés dans le Tableau 3 :

**Tableau 3 : Résultats du Test t des Niveaux de CAA des Participants selon La Variable de Sexe**

| | Femme (n=85) | | Homme (n=29) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | $\overline{X}$ | ss | $\overline{X}$ | ss | t | p |
| **Sexe** | 3.17 | 0.32 | 3.04 | 0.44 | -1.781 | 0.07 |

Comme le montre le Tableau 3, les niveaux de CAA des futurs enseignants de français ne diffèrent pas significativement selon la variable de sexe ($t_{114}$=-1.781, p>.05). La valeur moyenne des niveaux de CAA des futures enseignantes de français est de 3.17 ; et celle de des futurs enseignants de français est de 3.04.

## Les résultats selon la variable de l'âge

Selon la variable de l'âge, les résultats de l›analyse de la variance des niveaux de CAA des futurs enseignants de français sont présentés dans le Tableau 4 :

**Tableau 4 : Résultats de L'Analyse de la Variance des Niveaux de CAA des Participants Selon la Variable d'Âge**

| | | n | $\overline{X}$ | ss | sd | F | P | Significance |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Âge** | 17-19 | 17 | 3.11 | 0.26 | 3/110 | 0.87 | 0.46 | - |
| | 20-22 | 59 | 3.11 | 0.43 | | | | |
| | 23-25 | 26 | 3.16 | 0.25 | | | | |
| | 25+ | 12 | 3.28 | 0.32 | | | | |

D'après le Tableau 4, il n'y a pas de différence significative entre les CAA des futurs enseignants de français et leur âge ($F_{(114)}$ =0.866 ; p>0.05).

## Les résultats concernant la variable de classe

Les résultats de l'analyse de la variance des niveaux de CAA des futurs enseignants de français selon la variable de classe sont démontrés dans le Tableau 5 :

**Tableau 5 : Résultats de l'Analyse de la Variance des Niveaux de CAA des Participants Selon la Variable de Classe**

| | | n | $\overline{X}$ | ss | sd | F | P | Significance |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Classe** | Préparatoire | 28 | 3.06 | 0.40 | 4/109 | 2.25 | 0.06 | - |
| | 1ère année | 16 | 3.21 | 0.33 | | | | |
| | 2ème année | 14 | 3.24 | 0.38 | | | | |
| | 3ème année | 28 | 3.02 | 0.33 | | | | |
| | 4ème année | 28 | 3.25 | 0.31 | | | | |

Les données du Tableau 5 montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre CAA des futurs enseignants de français et leurs classes ($F_{(114)}$ =2.250 ; p>0.05).

### Les résultats concernant la variable de réussite scolaire

Les résultats de l'analyse de la variance des niveaux de CAA des futurs enseignants de français d'après la variable de la réussite scolaire sont représentés dans le Tableau 6 :

**Tableau 6 : Résultats de l›Analyse de la Variance des Niveaux de CAA des Participants Selon la Variable de Réussite Scolaire**

| | | n | $\overline{X}$ | ss | sd | F | P | Signifiance |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***Réussite scolaire*** | 69.9 et moins | 13 | 3.14 | 0.27 | 4/109 | 0.98 | 0.42 | - |
| | 70-75 | 22 | 3.11 | 0.29 | | | | |
| | 75.1-80 | 42 | 3.07 | 0.42 | | | | |
| | 80.1-85 | 26 | 3.23 | 0.33 | | | | |
| | 85.1-100 | 11 | 3.24 | 0.38 | | | | |

D'après les données statistiques qui figurent dans le Tableau 6, on constate qu'il n'y a pas de différence significative entre les CAA des futurs enseignants de français et leurs réussites scolaires ($F_{(114)} =0.979$ ; $p>0.05$).

## CONCLUSION

Apprendre/Acquérir une langue étrangère nécessite un long processus, c'est-à-dire, il peut s'écouler des années avant que l'apprenant n'atteigne un bon niveau en langue étrangère. Pour cette raison, afin de raccourcir le processus d'apprentissage des langues étrangères et de mieux l'apprendre, il est très primordial que l'apprenant soit disposé et motivé ; de plus, il est indispensable que celui-ci s'autorégule consciemment et s'évalue ce processus en fonction de ses objectifs. Car, l'apprentissage autorégulé est la participation efficace et active des apprenants à leurs propres processus d'apprentissage en termes de métacognition, de motivation et de comportement. (Zimmerman, 2001). Alors, l'apprenant qui prend en charge son apprentissage réussit toujours dans la vie.

Dans cette recherche, il s'agissait de déterminer les niveaux de CAA des futurs enseignants de français et d'examiner ces niveaux de compétences déterminés en fonction de différentes variables comme le sexe, l'âge, la classe et la réussite scolaire. Il nous est possible donc d'en déduire les conclusions suivantes :

- Les niveaux de CAA des futurs enseignants de français sont très élevés. Cette conclusion montre un parallélisme avec le résultat de la recherche menée par Baldan (2017) où il a été déterminé que les CAA des étudiants de premier cycle étaient élevées. Mais, Çicek (2018) a constaté que les étudiants de la Faculté des Beaux-Arts font preuve de très peu de compétences d'autorégulation.

- Le sexe des futurs enseignants de français n'affecte pas leurs compétences d'autorégulation, en d'autres termes, on a constaté que leurs CAA ne diffèrent pas significativement selon la variable de sexe. Cette conséquence de notre recherche contredit celle d'Evin Gencel, Erdoğan et Aydın (2014). Dans leur étude, ceux-ci ont obtenu le résultat que le taux de l'utilisation par les étudiantes de stratégies d'apprentissage autorégulé était plus élevée que celui des hommes. Par contre, dans une autre recherche (İğci et Özdemir, 2017), on a été déterminé que les étudiantes utilisaient davantage les stratégies d'apprentissage autorégulé que les étudiants. De plus, Ömür et Çubukçu (2017) ont examiné la relation entre l'utilisation des stratégies d'autorégulation par les étudiants en langues étrangères et leurs niveaux de motivation et ont constaté que les étudiantes avaient des scores d'autorégulation plus élevés que les étudiants.
- Selon la variable d'âge, on a analysé de la variance des niveaux de CAA des futurs enseignants de français et on a constaté qu'il n'y avait pas de différence significative entre leurs âges et leurs niveaux de CAA. Dans une autre étude contredisant ce résultat, il a été conclu qu'à mesure que l'âge augmente, les niveaux de CAA des apprenants augmentent (Eken, 2017).
- Quant à la variable de classe, notre recherche a mis au jour qu'il n'y avait pas de différence significative entre les niveaux de CAA des futurs enseignants de français et leurs classes ; c'est-à-dire que les futurs enseignants de français dans toutes les classes (préparatoire, première, deuxième, troisième et quatrième années) utilisent les CAA de manière équivalente. Dans l'étude de Baldan aussi (2017), il a été déterminé que la variable de classe n'avait aucun effet sur l'utilisation des leurs CAA.
- On a analysé la variance des niveaux de CAA des participants selon la variable de réussite scolaire. Mais, nous avons remarqué qu'il n'y a pas de différence significative entre les niveaux des CAA des futurs enseignants de français et leur réussite scolaire. Vardar et Arsal (2014) ont examiné l'effet des cours d'anglais dans lesquels des stratégies d'autorégulation ont été utilisées sur la réussite scolaire et, selon les résultats du pré-test et du post-test, ils ont conclu que la réussite scolaire a augmenté de manière significative en faveur du groupe expérimental. Cependant, des analyses statistiques de notre recherche, nous avons tiré la conclusion que même si les niveaux des CAA des futurs enseignants de français étaient élevées, il n'y avait pas de différence significative entre leurs compétences et la réussite scolaire.

En conséquence, les résultats tirés de la recherche nous montrent que sont très élevés les niveaux de CAA des futurs enseignants de français. Cependant, ceux-ci révèlent que les CAA diffèrent pas selon les variables de sexe, d'âge, de classe, de réussite scolaire. Sur la base de ces données, nous pouvons dire que les futurs enseignants de français sont très conscients d'eux-mêmes et de leurs propres processus d'apprentissage, ainsi qu'ils sont très motivés pour apprendre. On peut aussi déduire que ceux-ci fixent leurs propres objectifs et développent des stratégies conformes à leurs objectifs, et qu'ils concluent donc avec succès leur processus d'apprentissage. Même si, après un processus d'apprentissage infructueux, ils réussissent en faisant leurs propres auto-évaluations et en se recentrant sur le processus de manière motivée.

## PROPOSITIONS

- Cette recherche a été menée à distance en raison de la pandémie de Covid 19. Après le passage à l'enseignement présentiel, l'ÉAA peut à nouveau être appliquée aux futurs enseignants de français et les résultats peuvent être comparés.
- En outre, une telle recherche peut être appliquée aux futurs enseignants d'allemand et d'anglais et des comparaisons peuvent être faites entre eux en ce qui concerne les niveaux des CAA.
- Cette recherche, limitée aux futur enseignants de français dans le Département de la Didactique du FLE de la Faculté Pédagogique Gazi de l'Université Gazi., peut être réalisée avec des futurs enseignants de français dans différentes universités et des comparaisons peuvent être faites.
- De plus, une telle recherche peut être menée auprès de professeurs de français, en vue de mettre jour leurs niveaux de CAA et les résultats peuvent être comparés à ceux des futurs enseignants de français.

## BIBLIOGRAPHIE

Baldan, B.(2017). Lisans Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisi Düzeyleri Ve Yükseköğretim Programlarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerisini Geliştirmedeki Rolü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Programı, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, (Danışman: Prof. Dr. Meral GÜVEN).

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliff s, NJ: Prentice Hall.

Barbot, M.J. (2000). *Les auto-apprentissages.* Paris : CLE International.

Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strenghts and weakness of the self-regulated learning approach. *Learning and Instruction,* 12, 589-604.

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review,* 54(2), 199–231. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x.

Carré, P. (2019). Albert Bandura et la théorie sociocognitive. *Dans : Philippe Carré éd., Psychologies pour la formation (pp. 191-206).* Paris: Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02.0191» Consulté le 01.12.2020

Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review,* 6(1), 1-16.

Cuq. J.P (dir). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Çiçek, T. (2018). Güzel Sanatalar Fakültesi Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerileri Ve Öğrenmede Güdülenme Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİLDER)* Cilt 03, Sayı 01, 2018, 26-54

Eken, M. (2017). Üniversite Hazırlık Sınıf Öğrencileri ve Özel Dil Okulu Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ve Öz Düzenleme Becerileri. Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Aydın. (Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU)

Erdemci, H. (2019). Öğrenme analitiklerinin öğrenenlerin öz düzenlemeli öğrenmelerine etkisinin incelenmesi. Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Doktora Tezi, Trabzon , (Danışman: Prof. Dr. Hasan KARAL)

Eryılmaz, A. & Mammadov, M. (2017). Zimmerman'in Modeli Temelinde Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi,* 4(10), 79-93.

Evin Gencel, İ. & Erdoğan, Ö. & Aydın, Ö. (2014) Öğretmen Adaylarının Öz düzenleyici Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* Cilt: 4, Sayı: 8; 69-84.

Güven, Z. Z.(2017) Yabancı Dil Öğreniminde Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı:Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Social Science Studies, Cilt 5, Sayı IV :* 873-888.

İğci, G. & Özdemir, O. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerileri Ve Derse Yönelik Tutumlarının Akademik Başarıları İle İlişkisi. *Küreselleşen Dünyada Eğitim, Pegem Akademi. Ankara.* (pp.185-198).

Jacob, T. L. (2018). Les classes inversées en premier cycle universitaire : de la motivation initiale à l'autorégulation de l'apprentissage. Thèse de doctorat. Université de Strasbourg.

Karasar, N. (2015). *Araştırmalarda rapor hazırlama (19. Baskı).* Ankara : Nobel Akademik Yayıncılık.

Ömür, M., & Çubukçu, F. (2017). Investigating the relationship between foreign language learners' use of self-regulation strategies and their level of motivation. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES),* 3(2), 18-33.

Ozcelik, N., (2015). Üniversitede Fransızcanın İkinci Yabancı Dil Olarak Öğretimi/Öğreniminde Öğrenen Özerkliği *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal Of Education*, 30, (3), ss.102-115.

Öztürk, M & Çakıroğlu, Ü. (2018). Relationships Between Students' Self-regulated Learning Skills and Academic Achievements in a Flipped EFL Classroom, *Inonu University Journal of the Faculty of Education,* 19(2), 21-35. *DOI: 10.17679/inuefd.298059.*

Pintrich, P. R., (2000). The role of orientation in self-regulated learning. In M., Boekaerts ve P.R.,Pintrich (Eds.), *Handbook of Self-Regulation,13-39,* San Diego, CA: Academic Pres.

Rondier, M. « A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle », L'orientation scolaire et professionnelle *[En ligne], 33/3 | 2004, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 21 septembre 2020. URL : http://journals.openedition.org/osp/741 ; DOI : https://doi.org/10.4000/osp.741.*

Schunk D. & Ertmer P. (2000). « Self-regulation and academic learning. Self-efficacy enhancing interventions ». In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation. San Diego : Academic Press,* p. 631-649.

Turan, S. (2009). Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi/Sosyal bilimler Enstitüsü, Ankara.

Vardar, A. & Arsal, Z. (2014). Öz düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin ingilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 2(3), 32-52.

Yüce, E. (2019). Self-Regulated Learning Perceptions of Foreign Language Learners: A Cross-Sectional Study. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language),* 13(1), 36-46.

Zimmerman Barry J., (2000). "Attaining Self-Regulation A Social Cognitive Perspective", (ed. Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich ve Moshe Zeidner), *Handbook of SelfRegulation, Elsevier Academic Press, United States of America*.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self---regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman, D. H. Schunk, (Eds.), *Self---regulated learning and academic achievement* (pp. 1---39). New York: Lawrence Erlbaum Associates.