



Research Title: L'utilisation de l'apprentissage collaboratif en ligne pour développer la compréhension écrite du FLE et la motivation chez les futurs-enseignants à la faculté de pédagogie

الباحث:
Abd El-Monème Samir Alsaka



Faculté de pédagogie, département
de Curricula et de Méthodologie.

L'utilisation de l'apprentissage collaboratif en ligne pour développer la compréhension écrite du FLE et la motivation chez les futurs-enseignants à la faculté de pédagogie

Préparé par
Abd El-Monème Samir Alsaka
Maître-assistant du FLE à l'institut supérieur
du tourisme et d'Hôtellerie, d'Alexandrie

Prof. Azza Abdel Razek Abd rabeH

Professeur émérite de curricula et de méthodologie
du FLE, Faculté de pédagogie
Université de Tana

Prof. Adel Tawfiq Ibrahim

Professeur de curricula et de méthodologie
du FLE et le doyen précédent de la Faculté de
pédagogie, Université d'Al Sadat-Ville

Prof. Mamdouh Mohammed Abd El-Maboud

Professeur de curricula et de méthodologie de
La science, et le doyen de la Faculté de
Pédagogie, Université
D'Al Sadat-Ville.

2021

RÉSUMÉ EN FRANÇAIS

La recherche actuelle vise à développer les compétences de la compréhension écrite du FLE et la motivation, chez les futurs-enseignants de la faculté de pédagogie, université d'Al-Sadat. En ayant recours à l'apprentissage collaboratif en ligne, le chercheur a utilisé la collaboration en ligne. Il a présenté les modules à travers un site collaboratif. L'expérimentation a duré trois mois. Un seul groupe expérimental a participé à cette expérimentation.

L'objectif général de la recherche est d'attirer l'attention au rôle la collaboration en ligne dans l'apprentissage du FLE en général et surtout dans l'amélioration des compétences de la compréhension écrite du FLE et la motivation.

Les résultats de la présente recherche montrent l'intérêt d'intégrer la collaboration en ligne dans l'apprentissage/enseignement du FLE afin d'améliorer les compétences de la compréhension écrite du FLE et la motivation chez les étudiants de la faculté de pédagogie université d'Al-Sadat.

ملخص باللغة العربية

يهدف البحث الحالي إلى تحسين مهارات الفهم الكتابي للغة الفرنسية وتنمية الدافعية نحو تعلم اللغة الفرنسية, لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية, جامعة السادات, باستخدام استراتيجية التعليم التشاركي الإلكتروني, حيث استخدم الباحث بيئة افتراضية, استطاع من خلالها تقديم البرنامج الإلكتروني من خلال موقع تشاركي. استغرق التطبيق ثلاثة أشهر. شاركت مجموعة تجريبية واحدة فقط في هذه التجربة.

يهدف البحث الحالي أيضا إلى تركيز الانتباه إلى دور التعليم التشاركي الإلكتروني في تعلم اللغة الفرنسية بشكل عام وفي تحسين الفهم الكتابي وتنمية الدافعية نحو التعلم اللغوي بشكل خاص.

تظهر نتائج هذا البحث الفائدة الكبيرة من دمج التعليم التشاركي الإلكتروني في تعليم وتعلم اللغة الفرنسية من أجل تحسين مهارات الفهم الكتابي وزيادة الدافعية للغة الفرنسية لطلاب كلية التربية, جامعة السادات.



Face à une société en transformation des TICES rapide, la formation des futurs-enseignants devient constituer une priorité et fait l'objet de réformes à l'échelle internationale. L'enseignant doit placer le futur-enseignant dans des situations d'apprentissage au sein desquelles celui-ci est amené à développer des habiletés intellectuelles qui le rendent de plus en plus autonome dans ses apprentissages de FLE. La formation est un processus par lequel l'apprenant et ses collègues revoient et renouvellent ensemble leur mission comme agents de changement, puis acquièrent et développent des connaissances, des habiletés et des savoirs essentiels pour un bon exercice professionnel. **(Scardamalia, & Bereiter, (2018)**

La collaboration en ligne est de plus en plus présente dans la FAD au niveau universitaire pour la dynamique qu'elle crée et les possibilités que peut offrir le groupe collaboratif en tant que catalyseur de l'apprentissage. Une grande partie des FAD sont construites sur le modèle socioconstructiviste et sont basées sur l'apprentissage collaboratif où « les apprenants travaillent ensemble en vue de la réalisation d'un but commun conciliant leurs intérêts et leurs objectifs personnels ». **(Henri & Cayrol, 2008:33)**

La motivation est en tête des avantages pour les apprenants où les outils technologiques sont une source de motivation supplémentaire permettant une meilleure conservation de l'information et une belle présentation des documents par les apprenants. . **(Price, S. 2013: 288)**

Le futur-enseignant doit posséder une base de connaissances, pour assumer sa mission de transmission du savoir, capable d'agir dans l'urgence et de décider dans l'incertitude. À savoir que la compréhension de FLE est une des étapes les plus fondamentales pour le futur-enseignant dans l'apprentissage de la langue et de la communication. **(Halté J-F et Marielle R.2015:13)**

La compréhension écrite est une compétence fondamentale dans l'acquisition d'une langue. La compréhension écrite est un acte complexe qui suppose l'interaction de plusieurs activités chez le lecteur. La compréhension d'un document écrit est considérée, d'une part, comme un processus interactif qui met en relation un lecteur et un texte dans un contexte. Elle est conçue d'autre part, comme une activité cognitive de prise et de traitement de l'information pendant laquelle le lecteur décode (identifie des signes) et construit du sens (confère une signification à ces signes). **(Hellekjær, G. O. 2017:12)**

Dans la présente recherche, afin de développer les compétences de la compréhension écrite, on a recouru à l'utilisation L'apprentissage collaboratif en ligne qui a été choisi pour trois raisons principales :

- D'abord, parce qu'il se caractérise par la complémentarité et l'interdépendance de la démarche individuelle et collective. Comme le font remarquer **Henri et Cayrol (2003:35)**, c'est un processus actif visant la construction progressive des connaissances qui reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le rattachant aux interactions en groupe ;
- Ensuite, parce que les démarches de collaboration placent les apprenants dans des situations réelles en suscitant des interactions intensives, leur permettant de

construire ensemble leurs connaissances.

- Et enfin, parce que c'est à l'approche collaborative que s'adapte le mieux la perspective actionnelle, étant centrée sur l'accomplissement d'une tâche sociale en agissant avec d'autres en langue étrangère.

En résumé, l'apprentissage collaboratif a des actes de communication, d'interaction, de dialogue et de conversation. Les collaborateurs apprennent les uns des autres. Il peut en être ainsi des apprenants autonomes et responsables de leur apprentissage.

Cette présente recherche a été inspirée **des études antérieures élaborées dans le domaine de la didactique de FLE** afin d'étudier et de renforcer les compétences de la compréhension écrite.

D'une étude pilote: Pendant les cours pratiques du micro enseignement aux étudiants de la troisième année, section de français à la faculté de pédagogie, université d'El-Sadat, Le chercheur a remarqué à l'aide une collègue, le faible niveau des compétences de la compréhension écrite, chez les étudiants.

1. **Problématique de la recherche:**

La problématique de la présente recherche réside dans la question principale suivante:

« **Quel est l'effet d'un dispositif collaboratif en ligne pour développer la compréhension écrite en FLE et la motivation chez les futurs-enseignants de la faculté de pédagogie, université d'Al Sadat?** »

Pour répondre à la question principale, il est nécessaire de poser des questions sous-jacentes issues :

1. Quelles sont les compétences en compréhension écrite, nécessaires aux futurs enseignants de FLE?
2. Comment peut-on développer les compétences en compréhension écrites chez des futurs enseignants de FLE?
3. Quels sont les effets d'un dispositif d'apprentissage collaboratif en ligne pour développer les compétences en compréhension écrites et la motivation chez les futurs enseignants de FLE?

2. **Hypotheses de la recherche: A. (Pôle quantitatif et Pôle qualitatif)**

Hypothèse nulle : « Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes des futurs-enseignants aux pré-post tests des compétences de la compréhension écrite. »

B. Pôle qualitatif : Il est probable que les futurs-enseignants de français utilisent différents processus mentaux et métacognitifs pour acquérir les compétences de la compréhension langagière en FLE.

3. **Importance de l'étude:**

1. Motiver les apprenants pour apprendre la compréhension écrite du FLE.
2. Faire évoluer l'auto apprentissage qui est important pour développer les compétences de la compréhension écrite des enseignants du FLE tout au long de la vie.

3. Engager les futurs enseignants dans une nouvelle expérience (l'apprentissage collaboratif en ligne) pour partager leurs connaissances avec autrui, cette optique développe chez eux les principes du travail en équipe, le respect de l'autre, la responsabilité, l'autonomie et etc.
4. Améliorer les programmes de formation initiale des enseignants (es) du FLE, et de contribuer à la professionnalisation du dispositif de formation.
5. Intégrer les TICE dans apprendre/enseigner du français.

6. **Objectifs de la recherche:**

1. Déterminer les compétences de la compréhension écrite nécessaires aux futurs enseignants de FLE.
2. Évaluer le degré de la maîtrise des compétences de la compréhension écrite chez les futurs enseignants du FLE.
3. Faire acquérir aux apprenants une compétence de communication et les engager à mettre en œuvre leurs diverses connaissances dans des situations de communication de plus en plus nouveautés,
3. Mettre en évidence la compréhension écrite de FLE une compétence principale que l'apprenant d'une langue étrangère doit l'acquérir, telle qu'elle est définie par le Cadre européen commun de référence pour les langues.
4. Contribuer à l'élaboration et l'amélioration constante des contenus d'enseignement et d'apprentissage des programmes d'étude du FLE.
5. Enrichir le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général, et la langue française en particulier en mettant l'accent sur quelques outils d'évaluation authentique comme : Fiche d'observation des processus cognitifs et métacognitifs, formes évaluatives, grilles pour collecter et traiter les données qualitatives ce qui reflète leurs acquis des compétences de la compréhension de FLE.

5. **Délimites de la recherche:**

- À un échantillon ciblé de 12 futurs-enseignants de FLE (les étudiants (es) de la troisième année) section de français à la faculté de Pédagogie, Université d'Elsadat
- Au développement de quelques compétences de la compréhension écrite chez les futurs enseignants de FLE.
- À l'élaboration d'un dispositif proposé concernant les compétences de la compréhension écrite du FLE.
- À la préparation d'un environnement électronique dans un espace approprié pour les futurs-enseignants de la faculté de pédagogie d'Alsadat.

6. Méthodologie de recherche: À la lueur des objectifs de cette recherche et la nature des données nécessaires pour atteindre ces objectifs, le chercheur a utilisé :

- ***La méthode descriptive***

• **La méthode expérimentale**

6. Outils de la recherche:

1. Test de placement.
2. Les pré-post tests des modules proposés.
3. Fiche d'évaluation des compétences de la compréhension écrite.
4. Grille d'évaluation des compétences de la compréhension orale.
5. Fiche d'observation des processus cognitifs et métacognitifs des compétences de la compréhension écrite.

7. Procédures de la recherche:

1. Présenter une étude théorique traitant deux axes essentiels :
 - Axe (1):l'apprentissage collaboratif en ligne.
 - Axe (2):la motivation.
 - Axe (3): la compréhension écrite du FLE.
2. Choisir un échantillon ciblé.
3. Elaborer les outils de l'étude :
 - Test de placement
 - Pré-post tests des modules proposés.
 - Fiche d'évaluation des compétences de la compréhension écrite
 - Grille d'évaluation des compétences de la compréhension écrite.
 - Fiche d'observation des processus cognitifs et métacognitifs des compétences de la compréhension écrite.
4. Construire le dispositif éducatif.
5. Appliquer le pré-test concernant les compétences de la compréhension de FLE.
6. Enseigner les modules visés du dispositif proposé en ligne.
7. Appliquer l'outil d'évaluation.
8. Appliquer le post-test concernant les compétences de la compréhension orale de FLE.
9. Analyser et interpréter les résultats.
10. Présenter les recommandations de l'étude et les suggestions.

8. Terminologies de la recherche: Le chercheur définit la compréhension comme l'aptitude qui résulte de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet au futur-enseignant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou qu'il lit (compréhension écrite). Il faut distinguer l'écoute et la lecture qui sont des pratiques volontaires, des processus cognitifs, largement involontaires.

Le chercheur définit l'apprentissage collaboratif en ligne comme une démarche active et centrée sur le futur-enseignant.



Au sein d'un groupe et dans un environnement approprié, le futur-enseignant exprime ses idées, articule sa pensée, développe ses propres représentations, élabore ses structures cognitives et fait une validation sociale de ses nouvelles connaissances.

Le cadre théorique

Introduction:

Les TIC peuvent effectivement favoriser la collaboration et la motivation et la rendre plus efficace. L'accès facile à un ordinateur ou un portable en réseau permettra de poursuivre les échanges amorcés sur place ou à distance, de collaborer à un même projet et de recevoir l'avis de collègues ou d'experts. C'est dire que la technologie peut favoriser une ouverture, un échange, une collaboration et un partage de connaissances entre des collègues poursuivant les mêmes objectifs. Cette collaboration entre apprenants peut aussi être bénéfique. (Allaire & Lusignan. 2019:17)

1^{er}axe :l'apprentissage collaboratif en ligne.

L'introduction des nouvelles technologies dans l'apprentissage du français langue étrangère va changer les habitudes des étudiants, mais aussi le rôle de l'enseignant. Ce changement doit être vu de manière positive car il va permettre une évolution de l'apprentissage, en offrant de nouvelles possibilités à chacun des acteurs. (Davies & West. 2018:104)

Pour **Rourke**, l'apprentissage collaboratif en ligne représente bien l'approche Philosophique sous-jacente au constructivisme dans lequel l'autonomie l'engagement actif, la réflexivité, le pluralisme et la pertinence personnelle exercent une importance cruciale. L'apprentissage collaboratif devient un processus dynamique qui favorise le développement de compétences et d'habiletés cognitives et personnelles chez les futurs-enseignants qui le pratiquent dans un tel processus, chaque futur-enseignant prend conscience des avantages ainsi que des exigences du soutien mutuel et développe l'engagement dans l'atteinte d'un but commun. Il apprend alors à utiliser la négociation dans ses rapports au groupe tout en développant son autonomie personnelle et une plus grande maturité. (Rourke, L. 2012:113)

Selon **Friend**, La notion de collaboration est associée à un processus complexe caractérisé par une démarche conjointe de personnes engagées dans la poursuite d'un but commun et ouvert aux savoirs ainsi qu'aux expériences des autres. (Friend & Cook, 2018:85)

Le chercheur définit l'apprentissage collaboratif en ligne comme une démarche active et centrée sur le futur-enseignant. Au sein d'un groupe et dans un environnement approprié, le futur-enseignant exprime ses idées, articule sa pensée, développe ses propres représentations, élabore ses structures cognitives et fait une validation sociale de ses nouvelles connaissances. La démarche collaborative en ligne reconnaît les dimensions individuelle et collective de l'apprentissage, encourage l'interaction et exploite les cognitions réparties au sein de l'environnement.

La démarche collaborative propose à l'apprenant un processus dynamique et réflexif de construction des connaissances. Elle se caractérise de la manière suivante:

- L'exploration des connaissances d'un domaine pour en dégager la structure plutôt que l'assimilation d'un contenu dont les composantes et la structure sont imposées;
- La réalisation de l'apprentissage dans



- des situations réelles, authentiques;
- La participation active et soutenue du futur-enseignant à des interactions de groupe;
 - Le développement progressif de son autonomie et de sa capacité d'interagir de manière efficace;
 - Le développement de compétences de haut niveau: analyse, synthèse, résolution de problème et évaluation;
 - La mise en œuvre de stratégies cognitives et métacognitives efficaces pour exploiter les ressources de cognition disponibles;
 - L'engagement envers le groupe et le partage d'un but commun;
 - Le support mutuel entre apprenants;
 - La synergie du groupe pour l'élaboration des connaissances complexes par la discussion et la négociation du sens. **(Lebow, 2003:100)**

Nous proposons de structurer et d'aménager l'environnement de collaboration en trois grands espaces : l'espace privé, l'espace commun et l'espace de communication. C'est ce dernier que nous situons au cœur des environnements de collaboration. **(Schrage, 2011:51-52)**

À ce propos, le futur-enseignant et le formateur doivent d'abord maîtriser l'outil devant permettre l'apprentissage collaboratif en ligne. Cette habileté technologique pourrait, se limiter au courrier électronique et à la navigation sur le web, mais elle s'étend le plus souvent aux diverses fonctions combinées de façon souvent commode et efficace dans des plates-formes d'apprentissage sur le web. Celles-ci ne posent guère de problèmes aux usagers de l'informatique, même débutants. Cette aptitude constitue un prérequis généralement surmontable, mais parfois dissuasif pour certains apprenants d'âge mûr ou jeunes peu qualifiés. **(Teles, L.2014:22)**

L'enseignant doit être différent de celui d'une organisation traditionnelle de la classe. L'enseignant doit :

- Déterminer les objectifs de l'apprentissage,
- Répartir les apprenants dans des groupes virtuels,
- Prendre des décisions relativement à la planification de l'activité,
- Présenter des informations sur les habiletés collaboratives à appliquer.
- Observer le travail des groupes.
- Expliquer la tâche pour les apprenants.
- Expliquer les critères de réussite.
- Organiser les rôles de chaque membre du groupe surtout au début.
- Guider la discussion des apprenants,
- Organiser et coordonner la participation des futurs-enseignants,
- Valoriser leurs apports,
- Stimuler leur motivation, organiser et coordonner leur participation. **(Burge, 2014:34)**

Ainsi, **L'apprenant** dans un groupe collaboratif en ligne doit:

- Avoir des tâches complexes à accomplir avec un but clairement défini.
- Prendre ensemble des décisions sur la façon de procéder.
- Ne pas faire forcément tous la même chose au même moment.
- Avoir accès à un grand nombre de ressources.
- Traiter une grande quantité d'informations authentiques.
- Interagir entre eux, mais aussi avec des personnes externes (experts, membres de la communauté, etc.).
- Engager dans un processus de découverte / construction des connaissances.
- Réfléchir sur leurs actions et sur les ressources mobilisées.
- Communiquer et partager leur savoir.
- S'autoévaluer tout au long du processus pour améliorer le résultat.
- Développer de nouvelles compétences tout en s'impliquant dans l'action, ces compétences sont à la fois individuelles, sociales, transversales et spécifiques.

(Springer & Koenig-Wisniewska.2019:14)

Dans cette optique, pour réussir au développement de la compréhension écrite de FLE et la motivation à travers l'apprentissage collaboratif en ligne, on va présenter un programme proposé en ligne, qui se compose de modules et de séances pour améliorer les compétences de la compréhension écrite. Le rôle de l'enseignant doit donc changer d'un rôle traditionnel où il était perçu comme un simple transmetteur de savoir et de connaissances, vers un nouveau rôle de médiateur pour aider les futurs-enseignants à développer leurs compétences langagières de la compréhension.

2^e axe: la motivation

La motivation constitue l'ensemble des raisons qui pousse une personne à s'engager dans une formation, à exprimer un désir de savoir. Elle est un processus multiforme, biologique, psychique, culturel : il conduit l'apprenant à donner du sens à ce qu'il apprend, ce qui augmente en retour sa motivation. Elle comporte des éléments cognitifs et affectifs qui varient selon les individus et déterminent leur comportement notamment en termes de persévérance, d'assiduité et d'enthousiasme durant leur apprentissage. Elle influence leurs actions en vue d'atteindre un but précis et constitue ainsi une source d'autorégulation de l'apprenant face à son environnement et aux différentes situations qu'il rencontre. (Cuq, 2003 : 171)

La motivation est un concept dynamique dont Deci et Ryan (2004 : 16) se proposent de faire la typologie selon un continuum qui va de l'absence de motivation à la motivation intrinsèque en passant par la motivation extrinsèque en fonction du degré d'autonomie de l'apprenant, que sa motivation est autodéterminée. Selon la théorie de Deci et Ryan, nous pouvons donc considérer que plus la motivation est autodéterminée, plus elle suppose une implication, une assiduité de l'apprenant qui à son tour favorise un apprentissage efficace, répondant à des besoins intrinsèques de compétence et d'autonomie.



Dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, la majorité des apprenants adultes s'engagent dans une formation pour des motifs extrinsèques : obtenir un diplôme, trouver un emploi ou tout simplement apprendre la langue d'un pays pour y vivre ou y faire du tourisme. Ces motifs peuvent évoluer en cours de formation et s'orienter vers une motivation intrinsèque sous l'influence d'un environnement formatif, qui plus est, rationalisé autour du concept d'autonomie. La motivation est un processus cognitif fondé sur la faculté de l'apprenant à se projeter dans l'avenir, à s'autoréguler et à anticiper les résultats. **(Bandura. 2007: 188)**

Donc, L'apprenant doit ainsi percevoir l'utilité de l'activité qu'il entreprend à long terme, l'espérance pratique d'utiliser une langue étrangère et surtout la compréhension écrite, et à court terme à quoi sert une activité. Dans le domaine de la formation pour adultes, « l'importance des buts, les croyances d'auto efficacité et le sentiment d'autodétermination sont trois motivateurs d'autant plus puissants qu'ils s'appliquent, à la fois à la finalité et aux moyens. **(Carré, 2005 : 144)**

En résumé, nous noterons que la motivation est essentiellement élaborée sur un plan cognitif dans la mesure où elle réside dans les représentations et les anticipations de l'apprenant liées à son avenir. Ces dernières agissent sur son désir de développer ses savoirs, de vouloir s'engager dans une formation et de persévérer ou non devant les difficultés. Elles peuvent faciliter son apprentissage ou au contraire l'entraver. Dans cette perspective, l'étude des représentations constitue également un enjeu majeur au sein d'un dispositif de formation. Eu égard à leur influence sur l'acte d'apprendre, il importe donc de les identifier, de comprendre leur fonctionnement pour les analyser en vue d'effectuer d'éventuels réajustements didactiques et pédagogiques appropriés.

3^e axe: la compréhension écrite du FLE.

La compréhension en lecture représente une des compétences langagières, qui constitue une partie très importante dans l'apprentissage d'une langue vivante parce qu'elle a une grande influence sur la connaissance de la langue, sur l'acquisition du vocabulaire et sur les progrès grammaticaux et orthographiques. Pour cela, les linguistes et les pédagogues considèrent la compréhension en lecture comme la discipline-clef ou la clef de voûte de l'apprentissage. **(Brouillette, C. 2010:61)**

Cavallini définit la compréhension en lecture comme étant l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en termes de classes d'équivalences fonctionnelles, c'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'information nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme. **(Cavallini, F. 2017:87)**

Le chercheur définit la compréhension comme l'aptitude qui résulte de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet au futur-enseignant d'accéder au sens d'un texte qu'il lit (compréhension écrite). Il faut distinguer la lecture qui est des pratiques volontaires, des processus cognitifs, largement involontaires.

La compréhension est la base de toute opération de lecture. On n'imagine jamais une opération de lecture sans compréhension. Cette compréhension ne nécessite nullement le concours de la parole. On peut penser même que l'effort fait par l'enfant (pour traduire en sons les symboles que sont les mots) ne peut que gêner la compréhension même des

idées. D'ailleurs, la lecture a d'autres objectifs variés, comme suit: (Wiener et Baserman, 2008: 52 & Rahimira, M., & Moini, M. 2015:9.SI)

La lecture pour feuilleter,

La lecture pour prendre une idée générale,

La lecture pour compiler des informations,

La lecture pour délasser,

La lecture pour goûter,

La lecture pour réviser et acquérir,

La lecture pour reconnaître les paragraphes-modèle,

La lecture pour critiquer et analyser les idées.

Nécessaires à la compréhension, ces processus. Mentaux font référence à la mise en œuvre d'activités cognitives de la part du lecteur comme autant de stratégies. Il existe des processus orientés vers la compréhension des éléments de la phrase (les microprocessus), d'autres vers la recherche de la cohérence entre les phrases (les processus d'intégration), d'autres encore ont comme fonction de construire un modèle mental du texte ou une vision d'ensemble qui permettra au lecteur d'en saisir les éléments essentiels (les macro processus) et par la suite de faire des hypothèses, d'intégrer le texte à ses connaissances antérieures (les processus d'élaboration). D'autres processus enfin servent à gérer la compréhension (les processus métacognitifs). (Camiciottoli. 2019:20-21)

On constate, que « la compréhension en lecture est fonction de trois variables indissociables :

- Le lecteur.
- Le texte.
- Le contexte. (Giasson, J.2012:26-27)

Dans cette perspective Goigoux, distingue trois types de variables touchant à la compréhension en lecture. Il s'agit des difficultés liées au lecteur, au texte et aux pratiques pédagogiques. (Goigoux, R. 2009:12-14)

Selon Marchi, pour améliorer la compréhension en lecture, il faut:

- Donner un objectif de lecture:
- Choisir les textes:
- Déterminer le niveau des textes:
- Etablir une progression:
- Privilégier les textes authentiques:
- Prévoir une phase de pré- lecture:
- Lire et analyser le texte:
- Evaluer la compréhension. (Marchi, B. 2010:105-106)

Pour évaluer la compréhension écrite chez l'apprenant, on ajoute quatre méthodes comme suit: (Corinne, G. 2010:52-53 & Jouve, V.2016:101-103 & Francey, G. et Cain, K. 2015:8-9)

- Les questions sur le texte:

- La technique de vérification de phrases:
- La reformulation ou rappel de texte,
- La discussion à haute voix.

Méthodologie de la recherche

La problématique de la présente recherche réside dans la question principale suivante:

« **Quel est l'effet d'un dispositif collaboratif en ligne pour développer la compréhension écrite en FLE et la motivation chez les futurs-enseignants de la faculté de pédagogie, université d'Al Sadat?** »

Pour répondre à la question principale, il est nécessaire de poser des questions sous-jacentes issues :

1. Quelles sont les compétences en compréhension écrite, nécessaires aux futurs enseignants de FLE?
2. Comment peut-on développer les compétences en compréhension écrites chez des futurs enseignants de FLE?
3. Quels sont les effets d'un dispositif d'apprentissage collaboratif en ligne pour développer les compétences en compréhension écrites et la motivation chez les futurs enseignants de FLE?

Le chercheur divise cette partie en deux **axes** dont le premier concerne les démarches suivies pour préparer **les outils** de la recherche, et le deuxième porte sur la démarche qu'on a suivie pour élaborer et construire **le dispositif** éducatif proposé aussi bien que la procédure de **l'expérimentation**.

• Choisir l'échantillon:

Le chercheur a choisi les futurs-enseignants de la troisième année, section de français, faculté de pédagogie d'Al-Sadat, de l'année universitaire 2019-2020 pour les raisons suivantes :

Nous avons utilisé un seul groupe expérimental pour les raisons suivantes:

- Le nombre des étudiants de la troisième année après exclure l'échantillon du test de placement, ne permet pas l'emploi de plus qu'un groupe,
- Eviter la transmission des compétences du groupe expérimental au groupe témoin,
- Avoir difficulté d'étudier de la manière traditionnelle avec un groupe témoin à cause de **COVID-20** et s'arrêter l'étude traditionnelle dans l'Etat.

En effet, le chercheur a choisi son échantillon selon les considérations suivantes :

- Le niveau de leur acquis linguistique préalable du français, langue étrangère,
- Le niveau de leur utilisation de l'ordinateur où ils ont étudié dans leur curricula de deuxième année une matière concernant les compétences informatiques et comment utiliser l'ordinateur. Cette matière est intitulée "Technologie et moyens d'apprentissage",
- les membres de l'échantillon se caractérise par la curiosité de s'ouvrir au monde et de rencontrer d'autres cultures

- L'âge des membres de l'échantillon vacille entre (19-21).
- La période de transition chez les apprenants de la base théorique à l'usage et à la pratique, ainsi que c'est la période pendant laquelle les apprenants peuvent se former et acquérir des compétences de la compréhension orale et écrite.

Afin de mener à bien un programme visant à développer quelques compétences de la compréhension du FLE, le chercheur a choisi **12** étudiants et étudiantes. Ils ont environ 19 à 21 ans.

(Axe 1). Outils de la recherche.

Pour répondre aux hypothèses suivantes : (A) **Pôle quantitatif:**

Hypothèse nulle : « Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes des futurs-enseignants aux pré-post tests des compétences de la compréhension écrite. »

Le chercheur a donc élaboré les outils suivants:

- Test de placement.
- Les pré-post tests des modules proposés.
- Fiche d'évaluation des compétences de la compréhension écrite.
- Grille d'évaluation des compétences de la compréhension orale.
- Fiche d'observation des processus cognitifs et métacognitifs des compétences de la compréhension écrite.

(1). Test de placement:

Le chercheur a préparé un test de placement, pour déterminer le niveau linguistique des étudiants de la troisième année, faculté de pédagogie, université d'Al-Sadat.

Pour élaborer ce test, le chercheur s'est intéressée à :

- Lire des recherches et des documents qui mettent l'accent sur le niveau linguistique du FLE.
- Réviser le Cadre européen commun de référence pour les langues.
- Réviser les modèles des tests dans la Bibliothèque du Centre Culturel du Français.
- Consulter des références, des questionnaires, des activités, des fiches pédagogiques, des tests et des sites qui évaluent les compétences du FLE. Ces sources sont : Des références comme : **Courtilon,(2002), Morlat (2009), et Schmid (2010)**
- Des sites d'internet :
 - http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_FR.pdf
 - <http://www.bonjourdefrance.com/index/indexappelem.htm>

Ce test comprend 16 pages:

- **La première page** inclut la couverture,
- **La deuxième page** montre l'objectif, le barème de notation et les consignes.
- **La troisième page** contient le nom et le prénom de l'apprenant.

- Les autres pages contiennent les quatre parties essentielles de FLE qui sont nécessaires

Le test de placement se compose de 4 parties essentielles du FLE:

- *Compréhension orale*
- *Compréhension des écrits*
- *Production écrite*
- *Production orale*

Mesure de la validité:

- Pour réussir à déterminer le niveau linguistique des apprenants, le chercheur a vu important de présenter ce test à des spécialistes du FLE.
- Notons qu'après avoir présenté ce test aux spécialistes, le chercheur a supprimé quelques questions et a modifié d'autres pour le présenter et l'appliquer en sa forme finale.

(2). Fiche d'évaluation des compétences de la compréhension écrite de FLE:

Le chercheur a élaboré une grille d'évaluation appropriée pour déterminer et préciser les compétences de la compréhension écrite du FLE chez l'échantillon de la recherche.

Pour élaborer cette liste, le chercheur s'est intéressée à :

- Lire et étudier des recherches, des revues et des articles dans le domaine de la didactique de FLE en général, et du développement de compétence de la compréhension écrite en particulier.
- Consulter des références, des documents, des grilles descriptives et des sites d'Internet qui traitent le développement des compétences de la compréhension langagière en général, et, en particulier, dans la langue française la compréhension écrite par exemple :

Cette grille comprend 4 pages:

- La première page inclut la couverture (titre de la recherche)
- La deuxième page montre l'objectif et les consignes.
- La troisième page contient les **compétences nécessaires de la compréhension écrite**.
- Notons que **La compréhension écrite** : comprend **13 compétences sous-jacentes** qui évoquent les compétences nécessaires pour les futures-enseignants.

Mesure de la validité:

- Conformément aux besoins des apprenants et aux objectifs visés dans les quatre modules de la compréhension mis en ligne sur le dispositif éducatif en ligne proposé, le chercheur a inspiré cette grille des compétences de la compréhension du **CECRL(2001)** en mettant en considération le niveau linguistique des membres de l'échantillon (**A2**) et qui s'adapte à la culture déterminante des mêmes effectifs.

- Pour confirmer la nécessité des compétences visées, le chercheur a vu important de présenter cette liste à des spécialistes de FLE
- Notons qu'après avoir présenté cette grille aux spécialistes, le chercheur a supprimé quelques compétences et a modifié d'autres pour la présenter en sa forme finale.

Fiche des compétences de la compréhension écrite	
L'apprenant doit être capable de	
(1) : Au niveau des idées	
A. Repérer les idées	
1. Trouver l'idée principale	
2. Trouver les idées secondaires	
3. Trouver les idées importantes	
B. Faire des liens	
4. Faire des prédictions	
5. Comparer différentes versions d'un même nuage.	
6. Analyser les relations de cause à effet	
7. Faire du résumé	
(2) : au niveau des mots	
A. Comprendre les mots inconnus	
8. Identifier et chercher à comprendre les mots inconnus	
9. Trouver un mot d'après sa définition.	
10. Remplacer le mot inconnu par un mot qu'il comprend	
B. Trouver les liens entre les idées	
11. Identifier les marqueurs de relation	
(3) : au niveau du style	
A. Reconnaître la plume de l'auteur	
12. Reconnaître l'intention de l'auteur	
13. Reconnaître le ton	

(3) Pré-Post Test des modules proposés:

Le test a pour objectif d'évaluer le niveau linguistique des compétences de la compréhension écrite du FLE, des futurs-enseignants de la troisième année, section du français, à la faculté de pédagogie d'Al-Sadat à la lueur des axes et des thèmes déjà précis dans les modules proposés en ligne.

Pour élaborer ce test, le chercheur a suivi les démarches suivantes:

1. Lire et étudier des recherches et des documents qui mettent l'accent sur le rôle des compétences de la compréhension écrite en langues étrangères en général, et en langue française en particulier.
2. Consulter des références, des questionnaires, des activités, des fiches pédagogiques, des tests qui évaluent les compétences de la compréhension et des sites d'internet qui s'intéressent à traiter les thèmes et les axes déjà mentionnés aux modules proposés.

Description des items barèmes de notation.

Chaque test (pré ou poste), se compose des questions divisées en deux textes, la note totale de test est 60.

Ces questions représentent un amalgame de questions objectives et subjectives qui mesurent l'acquis et la performance de l'échantillon dans les thèmes et les compétences traitées dans les modules proposés.

Les questions des tests ont seulement deux types:

- Donner des réponses aux questions.
- Questions de types (QCM).

Dans cet axe, les apprenants doivent apprendre 13 compétences principales liées à la compréhension écrite: trouver l'idée principale, trouver les idées secondaires, trouver les idées importantes, faire des prédictions, comparer différentes versions d'un même nuage, analyser les relations de cause à effet, faire du résumé, identifier et chercher à comprendre les mots inconnus, trouver un mot d'après sa définition, remplacer le mot inconnu par un mot qu'il comprend, identifier les marqueurs de relation, reconnaître l'intention de l'auteur et déterminer le genre du texte.

Mesure de la fidélité du test: On a calculé le coefficient de fidélité en utilisant la méthode " Alpha Cronbach" en ayant recours au logiciel SPSS. On a calculé le coefficient de discrimination pour chaque question afin de savoir la capacité du test à discriminer les questions faciles et difficiles. Les résultats ont montré que le coefficient d'Alpha Cronbach est 0,62. Cela veut dire que le test est fidèle et applicable.

Mesure de la validité du test : Le calcul de la validité de cohérence interne entre la note totale du test et la note de chaque item en calculant le coefficient de corrélation de **Guttman Split-Half** entre la note de chaque item du test et la note totale du test. Les valeurs sont significatives à un seuil de 0,59.

Durée des tests: Pour déterminer la durée convenable du pré post-test écrit, on a demandé à un échantillon d'étudiants de répondre au test de compréhension écrite. On a calculé la durée prise par l'étudiant qui a fini en premier, et celle prise par l'étudiant qui a terminé son travail en dernier, pour trouver la durée moyenne de répondre au test. Ainsi on a trouvé que la durée globale de l'application du pré post-test est 80 minutes.

(4) : Grille d'évaluation des compétences de la compréhension écrite :

Le chercheur vise à travers de cette grille, à déterminer les compétences les plus nécessaires de la compréhension écrite pour les évaluer chez l'échantillon de la recherche.

Sources de la grille:

1. lire et étudier des recherches, des revues et des articles dans le domaine de la didactique du FLE en général, et du développement de compétence de la compréhension écrite en particulier.
2. Consulter des références, des documents, des grilles de vérification et d'évaluation et des sites d'Internet qui traitent le développement des compétences de la compréhension écrite dans les langues étrangères en général, et en particulier, dans la langue française visant.

Description des items : Cette grille contient 13 compétences sous-jacentes de la compréhension écrite.

Barèmes de notation: Les barèmes ont été élaborés selon la catégorisation entre (**oui ou non**) d'après la réalisation de maîtrise des apprenants des compétences de la compréhension écrite traitées aux modules proposés. La note totale de la grille est de 13 Points.

Mesure de la validité: Le chercheur a pris en considération le calcul de la stabilité des correcteurs en ce qui concerne les fiches d'évaluation de compétence de la compréhension écrite en utilisant le coefficient de corrélation de "Kendall" entre les notes des correcteurs des fiches d'évaluation de la compréhension orale en ayant recours au logiciel SPSS :

- Coefficient de corrélation = .665
- Seuil de signification = .05
- Signification au seuil de (0.05) = Significatif

Grille d'évaluation des compétences de la compréhension écrite

Apprenant :.....
Module () Leçon ().....

Grille d'évaluation des compétences de la compréhension écrite				
Les activités			Réalisation	
			Oui	Non
1	Lecture globale	1. Trouver l'idée principale.		
2	Lecture selective	2. Trouver les idées secondaires.		
		3. Trouver les idées importantes.		
3	Lecture linéaire	4. Faire des prédictions.		
		5. Comparer différentes versions d'un même nuage		
		6. Analyser les relations de cause à effet		
		7. Faire du résumé		
		8. Identifier et chercher à comprendre les mots inconnus		
		9. Trouver un mot d'après sa définition.		
		10. Remplacer le mot inconnu par un mot qu'il comprend		
		11. Identifier les marqueurs de relation		
		12. Reconnaître l'intention de l'auteur		
		13. Déterminer le genre du texte (politique, littéraire, social...)		

B) Pôle qualitatif:

Pour répondre à l'hypothèse dirigée suivante: **Il est probable que les futurs-enseignants de français utilisent différents processus mentaux pour acquérir les compétences de la compréhension écrite en FLE.** Le chercheur a élaboré des fiches d'observation et d'analyse des processus métacognitifs de l'échantillon utilisés pendant l'apprentissage du contenu culturel.

(1). Fiche d'observation et d'analyse des processus métacognitifs de compréhension écrite:

Cette fiche d'analyse vise à identifier les processus cognitifs que les apprenants utilisent dans les trois phases d'une tâche ou d'une activité de lecture (avant, pendant et après)

Pour élaborer cette fiche, le chercheur a suivi les démarches suivantes :

- lire et étudier des recherches, des revues et des documents portant sur la métacognition et son rôle dans l'apprentissage en général et dans l'acquisition des compétences de compréhension écrite en particulier.
- Consulter des carnets d'apprentissage, des entretiens et des inventaires concernant les composantes métacognitives de la compréhension écrite et les moyens d'évaluation des capacités métacognitives de lecture.

Description des items:

- Au départ, le chercheur explique aux apprenants le but de la fiche d'analyse qui vise à connaître leurs habitudes de lecture. Il leur a indiqué qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et ils doivent mentionner ce qu'ils font et non ce qu'ils devront ou aimeront faire.
- Ensuite, les apprenants doivent cocher devant le(s) processus cognitif(s) qu'ils utilisent avant, pendant et après la lecture.
- Alors, la fiche d'analyse se compose de 3 pages :
- La première page inclut la couverture (titre de la recherche)
- La deuxième page montre l'objectif, le nom de l'apprenant, le nombre de la leçon et les consignes,
- La troisième page comprend 3 moments ou 3 phases essentiels du processus de lecture qui sous chacun des processus cognitifs devant lesquels les apprenants doivent choisir le(s)quel(s) ils utilisent:
 - Avant de commencer à lire.
 - Pendant la lecture.
 - Après la lecture.

Barèmes de notation : Le critère a été élaborée selon le type dichotomique (**oui / non**). Dans chaque phase, les apprenants ont choisi s'ils utilisent ce(s) processus cognitif(s) de lecture ou non.

Mesure de la Validité: Le chercheur a pris en considération le calcul de la stabilité des correcteurs en ce qui concerne les fiches d'observation et d'analyse des processus métacognitifs de la lecture en utilisant le coefficient de corrélation de "Kendall" entre les notes des correcteurs des fiches d'observation et d'analyse la lecture en ayant recours au logiciel SPSS:

- Coefficient de corrélation = 0.60
- Seuil de signification = 0.001
- Signification au seuil de (0.05) = Significatif

Fiche d'observation et d'analyse des processus métacognitifs de la lecture

Apprenant :..... Module () leçon () :.....

Cochez devant les processus que vous utilisez avant, pendant et après la lecture:



Avant de commencer à lire, je....	Oui	Non
1. Cherche à savoir qui est l'auteur et l'illustrateur.		
2. Fais des prédictions sur le texte.		
3. Pense aux raisons pour lesquelles l'auteur a écrit le texte.		
4. Me fixe un objectif de lecture.		
5. Pose des questions sur le texte.		
Pendant la lecture, je . . .	Oui	Non
1. Décide si ce que je lis a du sens.		
2. Reviens sur ce que j'ai lu et je poursuis ma lecture quand ce que je lis n'a pas de sens.		
3. Essaie de comprendre le vocabulaire.		
4. Me représente une image de ce que je lis dans ma tête.		
5. Fais connaissance avec les personnages.		
6. Prédis ce qui va se passer par la suite		
7. Essaie de répondre aux questions que je me pose		
Après la lecture, je . . .	Oui	Non
1. Réfléchis à ce que j'ai lu.		
2. Vérifie pour voir si mes prédictions sont correctes		
3. Réponds à mes questions.		
4. Donne mon opinion personnelle sur le texte.		
5. Pose de nouvelles questions.		
6. Pense à d'autres textes semblables.		
7. Fais des liens avec des événements qui se sont produits dans ma vie personnelle.		

(Axe 2). Matériel de l'expérimentation de la recherche

Dans cet axe, le chercheur va proposer des modules dont l'objectif est l'acquisition et le développement des compétences de la compréhension de FLE (écrite). Ces modules sont élaborés à destination des étudiants de la troisième année, section du français, faculté de Pédagogie, université d'Al-Sadat.

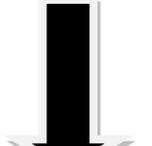
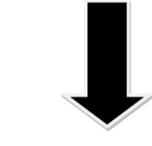
Le chercheur a essayé de respecter une progression dans la présentation du sujet selon la logique du facile au difficile, mais aussi selon les besoins concrets des apprenants. L'acquisition des compétences de la compréhension de FLE passe dans les modules proposés à travers le développement de toutes les compétences.

Dans le programme proposé, le futur-enseignant peut suivre trois modules interactifs en ligne autour du thème de la compréhension écrite pour développer quelques compétences écrites, lorsqu'on part écouter, et visionner des textes, et des activités différentes en améliorant quelques compétences de la compréhension (écrite), tout au long des modules.

Pour élaborer le dispositif éducatif proposé, le chercheur a organisé une conception du dispositif éducatif autour de 5 phases essentielles comme suit :

- **Analyse**
- **Conception**

- *Organisation du dispositif mis en ligne*
- *Développement*
- *Mise en œuvre*
- *Evaluation*

<p>1. Analyse</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Choisir l'échantillon ; ❖ analyser ses besoins ; ❖ analyser ses prérequis (pour mesurer leurs compétences de la compréhension); ❖ analyser l'environnement d'apprentissage, ❖ analyser des thèmes (pour identifier et décrire le contenu du cours) ❖ analyser des tâches (pour identifier les tâches que les apprenants doivent apprendre et les compétences qui doivent être développées) ❖ Décrire le contenu.
<p>2. Conception</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Déterminer les objectifs et les compétences à acquérir ; ❖ Déterminer le séquençage pour définir l'ordre dans lequel les objectifs doivent être atteints (Réflexion sur les différentes compétences de la compréhension écrite) ; ❖ Déterminer les thèmes et les tâches pour réaliser les objectifs ; ❖ déterminer les matériels, les supports et les ressources pédagogiques complémentaires. ❖ décrire la structure du contenu (son organisation en modules, leçons et activités); ❖ présenter les objectifs d'apprentissage associés à chaque module; ❖ Déterminer les modalités d'apprentissage (à distance) ; ❖ déterminer les méthodes d'évaluation des processus métacognitifs.
<p>1. development</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Elaborer le contenu ; ❖ Préparer un guide de l'enseignant en déterminant son rôle et celui de l'apprenant ; ❖ Réviser et évaluer le contenu didactique au niveau de la langue ; ❖ installer le dispositif éducatif sur la plateforme; ❖ Evaluer le dispositif éducatif au niveau technologique pour assurer sa structure finale et l'ergonomie du site ; ❖ Déterminer les noms d'utilisateurs et les mots de passe pour chaque étudiant pour accéder au site https://sites.google.com/view/collaboratifeu/accueil ;
<p>4. Mise en œuvre</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Mettre en ligne le dispositif éducatif ; ❖ Donner le nom d'utilisateur et le mot de passe pour chaque étudiant ; ❖ Expliquer aux étudiants comment accéder aux cours et comment passer d'une séance à l'autre ; ❖ appliquer le dispositif basé sur l'apprentissage collaboratif.
<p>5. Evaluation</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Evaluer les apprenants tout au long des modules proposés pour mesurer leur maîtrise des compétences de la compréhension (évaluation formative) ; ❖ Evaluer la réalisation des objectifs de chaque module pour orienter les apprenants vers un autre module de formation ; (évaluation sommative) ; ❖ Evaluer les processus métacognitifs des apprenants dans les compétences de la compréhension; ❖ Evaluer la réaction des apprenants à travers une fiche intitulée "Réflexion métacognitive" qui est présentée à la fin de chaque module ; ❖ analyser les résultats qualitativement et quantitativement ; ❖ discuter les résultats en présentant les suggestions et les recommandations, selon ces résultats, pour des recherches prochaines.

Résultats et interprétation de la recherche

Le chercheur vise à extraire et à analyser les résultats de ce travail en suivant la méthode mixte qui combine des données/méthodes quantitatives et qualitatives.

Dans cette optique, la recherche actuelle a recouru au modèle de "La triangulation" comme un des modèles de méthodes mixtes. Il s'agit, comme l'indique **Vianin (2011)**, d'obtenir des données différentes mais complémentaires sur un même sujet afin de mieux comprendre le problème de recherche. D'après ce modèle, **Bollecker et Nobre (2015)** supposent que le chercheur utilise plusieurs sources d'informations (orales, écrites), différentes méthodes d'enquête (questionnaires, observations) et divers informateurs.

Axe (1) Pour l'analyse quantitative:

Hypothèse nulle : « Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes des futurs-enseignants aux pré-post tests des compétences de la compréhension écrite. »

Le chercheur a analysé les résultats de l'échantillon du pré-post-test avant et après l'expérimentation. Puis, il a calculé la moyenne et les écarts types pour le pré-post test, et le niveau de signification statistique entre la moyenne des notes de l'échantillon au pré-test des compétences de la compréhension écrite et la moyenne des étudiants de leurs notes au post-test.

Dans le **tableau n.º (11)** et les **diagrammes n.º (5 et 6)** suivants, le chercheur indique les résultats des étudiants sur le pré-post test des compétences de la compréhension écrite pour comparer leurs performances.

Tableau n.º (1): Résultat de l'application du test de Wilcoxon pour comparer les performances des étudiants sur le pré-post test des compétences de la compréhension écrite.

Groupe	Nombre des paires	moyenne	Ecart type	Moyenne Rang négative	Total rang négative	Moyenne Rang positif	Total rang positif	Valeur de Z	Seuil de signification
écrit-pré		9.58	2.778						
écrit-post	12	28.08	1.164	0.00	0.00	6.50	78.00	3.066	Significatif 0.02

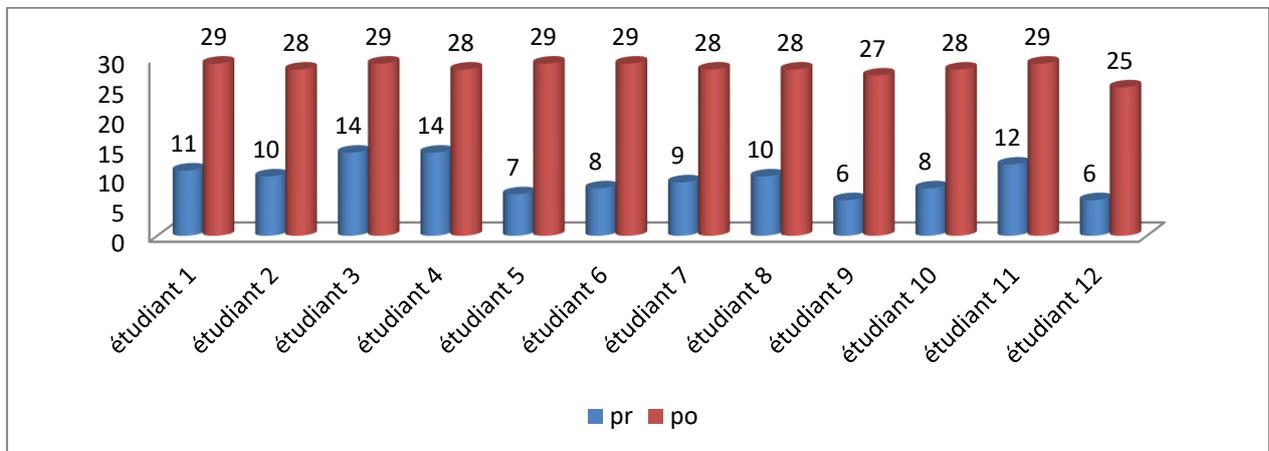


Diagramme n.º (1) : Notes de l'échantillon sur le pré-post application du test des compétences de la compréhension écrite

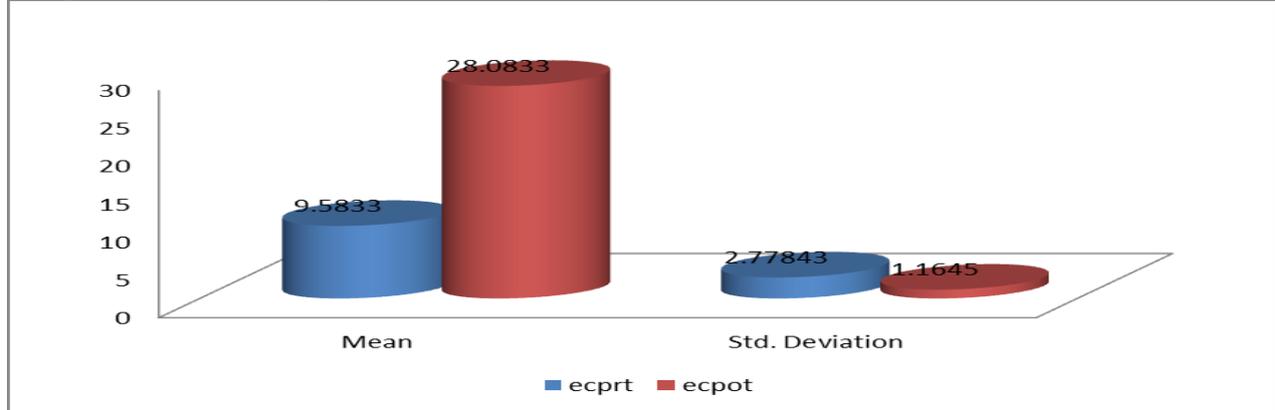


Diagramme n.º (2) : Notes totales de l'échantillon sur le pré-post application du test des compétences de la compréhension écrite

Selon le *tableau n.º (1) et le diagramme n.º (1 et 2) précédents*, les résultats montrent qu'il y a de différences significatives au seuil de ($\alpha \leq 0.02$) au niveau de la compétence de la **compréhension écrite** comme une des compétences de la **compréhension du FLE**, au pré-post test en faveur du post-test où la valeur de Z (3.066), est significative.

En réalité, on peut dire que le dispositif éducatif proposé a un effet essentiel sur le développement de la compétence de la compréhension écrite. En outre, le chercheur voit que l'amélioration des apprenants dans la compétence de la compréhension écrite revient à des facteurs comme: nouveauté du sujet traité concernant la compréhension écrite, les bonnes habitudes mentales que les apprenants font pendant le processus de lecture, leur motivation pour approfondir leurs connaissances et accomplir leurs tâches, prendre le temps pour préparer, planifier et réviser leurs réponses, diversifier les activités de compréhension écrite, impliquer les apprenants dans l'évaluation de leurs propres compréhension écrite et recourir aux liens et aux documents complémentaires d'enrichissement pour approfondir leurs connaissance et s'exprimer, inciter les apprenants à travailler ensemble, donner des conseils aux apprenants avant et après les séances de lecture, et prendre le temps pour bien préparer le texte qu'ils doivent lire.

Ainsi le **tableau n.º(2),n.º (3) et n.º(4), et les diagrammes n.º(3), et n.º(4)**, suivants, on remarque que les apprenants ont réalisé un développement observable dans le post-test de la compréhension écrite comparable à leur performance dans le pré-test.

Tableau n.º (2): Notes et pourcentages des apprenants au pré-post tests des compétences de la compréhension écrite.

Apprenant	pré-test	pourcentage	post-test	pourcentage
apprenant 1	11	36.66 %	29	96.66 %
apprenant 2	10	33.33 %	28	93.33 %
apprenant 3	14	46.66 %	29	96.66 %
apprenant 4	14	46.66 %	28	93.33 %
apprenant 5	7	23.33 %	29	96.66 %
apprenant 6	8	26.66 %	29	96.66 %
apprenant 7	9	30 %	28	93.33 %

apprenant 8	10	33.33%	28	93.33 %
apprenant 9	6	36.33 %	27	93.33 %
apprenant 10	8	26.66 %	28	93.33 %
apprenant 11	12	40 %	29	96.66 %
apprenant 12	6	20 %	25	83.33 %

Tableau n.º (3): Pourcentages des apprenants aux modules des compétences de la compréhension écrite.

Modules Apprenants	Compétence de la compréhension écrite		
	Module 1	Module 2	Module 3
apprenant (1)	63.33%	93.33%	96.66%
apprenant (2)	76.66%	90%	96.66%
apprenant (3)	63.33%	93.33%	100%
apprenant (4)	80%	93.33%	100%
apprenant (5)	80%	90%	90%
apprenant (6)	63.33%	87%	96.66%
apprenant (7)	66.66%	90%	96.66%
apprenant (8)	70%	90%	100%
apprenant (9)	56.66%	90%	100%
apprenant (10)	66.66%	93.33%	100%
apprenant (11)	60%	93.33%	100%
apprenant (12)	56.66%	83.33%	93.33%

Tableau n.º (4): Pourcentages des apprenants aux Bilans des compétences de la compréhension écrite

Bilans Apprenants	Compétence de la compréhension écrite		
	Bilan 1	Bilan 2	Bilan 3
apprenant (1)	70%	93.33%	100%
apprenant (2)	63.33%	90%	96.66%
apprenant (3)	56.66%	90%	96.66%
apprenant (4)	63.33%	86.66%	96.66%
apprenant (5)	66.66%	86.66%	96.66%
apprenant (6)	70%	83.33%	96.66%
apprenant (7)	66.66%	86.66%	96.66%

apprenant (8)	66.66%	86.66%	96.66%
apprenant (9)	56.66%	86.66%	96.66%
apprenant (10)	76.66%	90%	96.66%
apprenant (11)	73.33%	86.66%	96.66%
apprenant (12)	46.66%	83.33%	93%

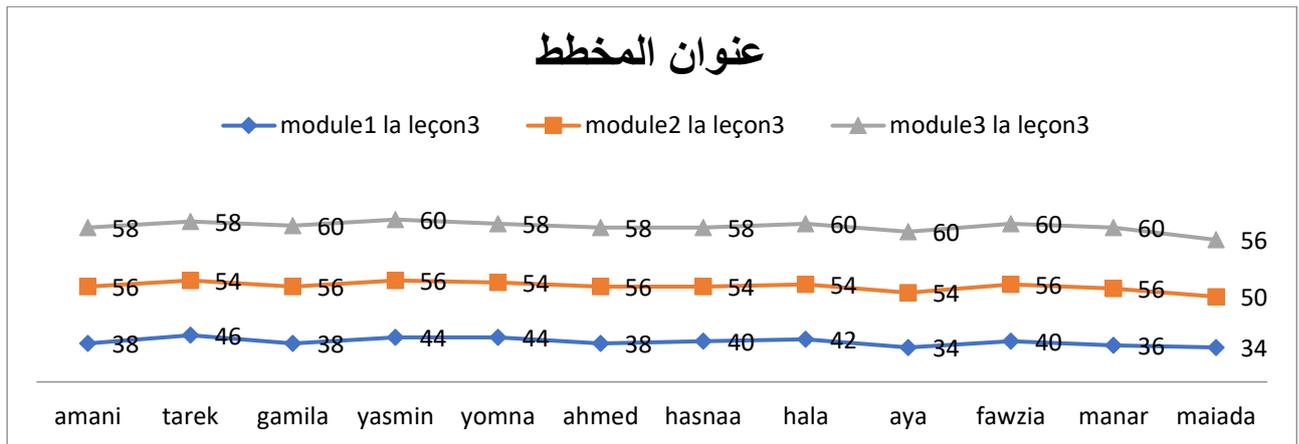


Diagramme n.º (3) : Notes des apprenants aux modules des compétences de la compréhension écrite.

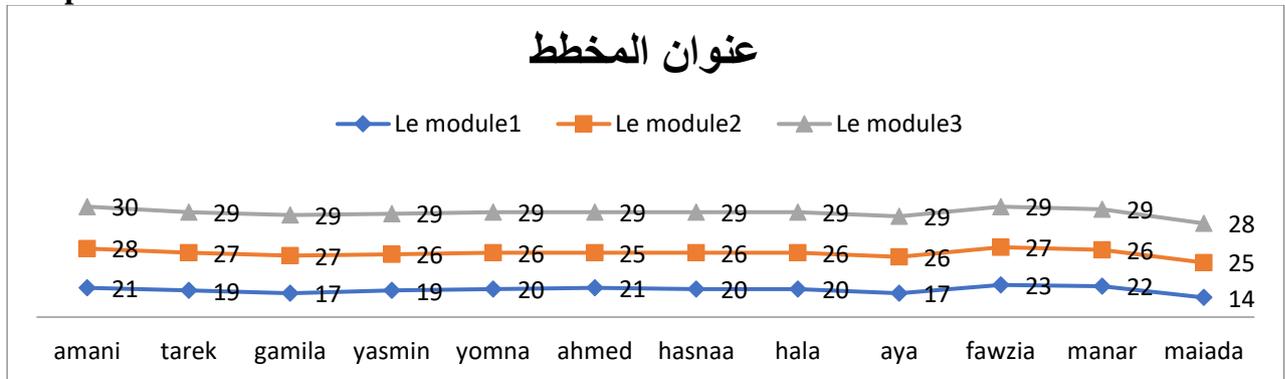


Diagramme n.º (4) : Notes des apprenants aux Bilans des compétences de la compréhension écrite.

- En effet, les résultats des apprenants au **pré-test** de cette compétence sont les plus ignorées et les plus ambiguës de la part des apprenants, **72 %** des apprenants n'ont pas pu répondre aux questions qui mesurent les compétences-adjointes. Et les autres ont essayé de répondre mais d'une manière vague, incorrecte et incompréhensible.

Par exemple, la plupart des apprenants ne comprennent pas ce qu'on veut de « *Faire du résumé, Trouver les idées secondaires Faire des prédictions ...etc* »

- Mais, au **post-test, aux modules et aux bilans**, d'après les **tableaux n.º (2), n.º (3) et n.º (4), et les diagrammes n.º (3 et 4),**

on remarque que les notes des apprenants n.° (1), n.° (2), n.° (3) et n.° (4), n.° (5) n.° (6) n.° (7) n.° (8) n.° (9) n.° (10) et n.° (11) sont élevées car ils ont fait beaucoup de progrès au post test de compétence de la compréhension écrite; tandis que les notes de l'apprenante n.°(12) a commencé peu d'augmenter, car le dernier apprenant est toujours occupée par son bébé et a beaucoup de difficultés au réseau de l'internet dans son village, qui l'interdit quelques fois de l'interaction avec son groupe.

Notons que le chercheur a observé que tous les apprenants ont réalisé un progrès graduel, et ils avaient du début du travail, l'enthousiasme d'apprendre et d'avoir une compréhension, ils se sont intéressés souvent à consulter des sites et les liens d'enrichissement indiqués au site pour approfondir leur compréhension et à poser au chercheur de questions pour comprendre. Bien que leurs notes varient d'un moment à l'autre.

B. Pôle qualitatif : *Il est probable que les futurs-enseignants de français utilisent différents processus mentaux et métacognitifs pour acquérir les compétences de la compréhension langagière en FLE.*

D'après l'analyse de l'apprenante n.° (12) de ses fiches en ce qui concerne les processus métacognitifs, le chercheur a observé que cette apprenante a presque utilisé des processus métacognitifs similaires avant, pendant et après la lecture. **Avant de commencer à lire**, elle indique qu'elle se fixe un objectif de lecture. **Pendant la lecture**, elle se représente une image de ce qu'elle lit dans leur tête en essayant de répondre aux questions qu'elle se pose. Tandis qu'elle vise à réfléchir de ce qu'elle a lu **après la lecture**.

D'autre part, les autres apprenants : **les apprenants n.° (1), n.° (2), n.° (3) et n.° (4), n.° (5) n.° (6) n.° (7) n.° (8) n.° (9) n.° (10) et n.° (11)** ont réalisé, au début, une interaction puis rapidement ils ont commencé à se lasser. En effet, le chercheur a marqué que ces apprenants ont recours rarement aux outils ou des liens d'enrichissement pour approfondir leurs compétences. D'après l'évaluation de leur compétence écrite.

En outre, selon l'analyse de leurs processus métacognitifs dans la compétence de lecture par rapport à leurs démarches et à leurs stratégies dans les séances de lecture, le chercheur en les surveillant, il a remarqué que la plupart de leurs choix sont aléatoires où ils ont coché des processus mentaux qu'ils devraient ou aimeraient faire et pas ce qu'ils font effectivement dans les séances.

En vue d'ensemble, le chercheur voit que la fréquence et la régression de quelques apprenants reviennent à plusieurs raisons comme :

1. Nouveauté du sujet traité "compréhension écrite" les mots et les expressions attachés sont nouveaux pour les apprenants. En plus, ils ont parfois négligés à consulter le "dictionnaire en ligne" et le "glossaire" mis en ligne sur le dispositif pour comprendre un mot difficile ou une nouvelle expression.

2. Les apprenants ont des mauvaises habitudes dans la lecture où ils insistent souvent sur la compréhension de chaque mot sans émettre des hypothèses selon le

contexte de la phrase. En général, le chercheur a remarqué que les apprenants s'intéressent au vocabulaire ; **les apprenants n.o 11 et n.o 12**, plus précisément ne savent pas parfois chercher les idées principales de chaque paragraphe, de texte, ils dépendent du sens des mots qui les empêchent de saisir le sens du texte.

3. Les apprenants n'ont pas des stratégies métacognitives précises à suivre avant, pendant et après la lecture d'un texte. Le chercheur a observé que la plupart de leur choix est aléatoire.

D'après le point de vue du chercheur, la métacognition favorise la prise de conscience de l'apprenant de ce qu'il faisait à partir des compétences et des processus dans le cadre de la réflexion en vue d'améliorer et surveiller les processus mentaux qu'il fait pendant son apprentissage, et par conséquent pour améliorer sa performance et son acquisition des compétences.

En somme, le chercheur s'appuie sur l'étude de **Marchi, Brigitte Urbano (2010)** qui affirme que toutes les raisons précédentes représentent des difficultés des apprenants dans la compréhension écrite. D'après son étude, la moitié des apprenants avouent qu'ils ont toujours des difficultés en compréhension écrite contre 46% qui en ont parfois, 4% disent qu'ils n'en ont jamais. De ces chiffres, on affirme encore une fois, comprendre un texte correctement en français, c'est assez difficile à acquérir.

4. La plupart des apprenants a un manque de motivation d'achèvement. En fait, ils commencent assez enthousiastes, puis rapidement ils s'ennuient en perdant leur motivation.

Selon l'observation du chercheur, les apprenants ont été démotivés parce qu'ils craignent de ne pas posséder les capacités nécessaires de lecture. Or, ils ont toujours l'impression de n'avoir aucune responsabilité dans ce que le chercheur leur demande de faire car ils voient que les activités d'apprentissage proposées n'ont pas été intégrées dans leurs cours universitaires.

Conséquences pédagogiques de la recherche et ses recommandations

Le chercheur voit qu'il est nécessaire d'aborder les conséquences pédagogiques liées aux résultats de l'étude à la lumière de trois dimensions représentées dans :

Les conséquences pédagogiques théoriques (qui s'attachent au profit des études, des recherches et des références théoriques pertinentes à l'objet de la recherche)

Les conséquences pédagogiques empiriques (qui s'attachent à l'observation et aux facteurs effectifs du développement des compétences de la compréhension écrite du FLE)

Les conséquences pédagogiques méthodologiques (qui s'attachent à la méthodologie utilisée dans la recherche pour réaliser ses objectifs)

Axe (1) : Les conséquences pédagogiques théoriques:

1. **Importance de l'apprentissage de la compréhension écrite dans la classe du FLE :** l'objectif de l'apprentissage de la compréhension du FLE n'est pas de comprendre de savoirs, mais plutôt de modifier les comportements de l'apprenant

2. **Importance de l'utilisation de l'apprentissage collaboratif en ligne dans l'enseignement /apprentissage la compréhension écrite du FLE :** le chercheur à choisir cette stratégie comme une stratégie principale à côté d'autres outils déjà mentionnées qui est, parmi ces outils, la plus convenable avec la nature de cette recherche et son objectif général qui se réside en: développer quelques compétences de la compréhension du FLE à l'aide des TIC.
3. **Importance des TIC pour enseigner/apprendre les compétences de la compréhension écrite du FLE :** l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TICE) dans la didactique des langues étrangères nous offre aujourd'hui la possibilité de mettre en place un dispositif d'apprentissage où les apprenants travaillent en prenant en charge leur apprentissage.
4. **La motivation est** en tête des avantages pour les apprenants: Les outils technologiques sont une source de motivation supplémentaire permettant une meilleure conservation de l'information et une belle présentation des documents par les apprenants.
5. **Conscience des processus mentaux que les apprenants font pendant l'acquisition des compétences de la compréhension écrite du FLE.** le chercheur a remarqué que les apprenants n'ont pas des stratégies ou des processus cognitifs précis et organisés pour apprendre. Dans la plupart de temps, ils ont indiqué les processus mentaux qu'ils aimeraient ou voudraient faire et non pas ce qu'ils font effectivement pendant leur traitement des informations données.

Axe (2) : Les conséquences pédagogiques empiriques :

1. **Sensibiliser les apprenants au rôle de la compréhension du FLE et ses compétences adjointes, pour prendre conscience de leur importance dans l'apprentissage:** D'après les résultats des réflexions métacognitives des apprenants dans cette recherche actuelle:86 %des apprenant sont marqué leur désir d'apprendre sur l'Internet afin d'éviter les difficultés langagières.
2. **Considérer l'acquisition quelques compétences de la compréhension du FLE comme premier pas pour apprendre la langue :** Les résultats de cette recherche a indiqué que 85 % des apprenants ont marqué qu'ils sont fières d'apprendre et d'enseigner d'autres compétences langagières.

Axe (3) : les conséquences méthodologiques: le chercheur a utilisé les deux formes de données en même temps et elles sont ensuite intégrées dans l'interprétation des résultats globaux .Le chercheur a présenté les résultats en deux temps. Dans un premier temps, elle a commenté les données quantitatives par l'intermédiaire de la formulation; dans un second temps, elle a fait une analyse et une interprétation approfondie des données.

De tout ce qui précède, le chercheur peut proposer les suggestions suivantes pour des études prochaines:

1. Profiter de l'apprentissage collaboratif en ligne pour une formation continue sur différentes activités linguistiques, ainsi que pour former des enseignants de français sur différentes compétences linguistiques, car cela se fait de manière sécurisée, facile et peu coûteuse.
2. Profiter de l'apprentissage collaboratif en ligne pour développer les compétences orales chez les lycéens.
3. Entraîner les futurs enseignants d'exploiter les nombreux outils des TICE pour maîtriser la langue française.
4. Attirer l'attention sur l'efficacité de l'apprentissage hybride pour développer le FLE.
5. Mettre en évidence l'importance de l'intégration des TICE dans l'enseignement du FLE.
6. Mettre l'accent sur l'apprentissage numérique du FLE.
7. Inviter à perfectionner les compétences de la compréhension orale et celles de la compréhension écrite du FLE chez les apprenants universitaires.

BIBLIOGRAPHIE

(A). Bibliographie en langue française :

- CUQ, Jean-Pierre, Dir., 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et secondes*. Paris. Clé international.
- CARRE, Philippe, 2005. *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod.
- BANDURA, Albert, 2007. *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Henri, F, Lundgren – Cayrol, K. (2008):" *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir des environnements d'apprentissage virtuels*". Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Halté J-F & Marielle R, (2015):" *l'oral dans la classe, compétence*", enseignement, activités", paris.
- Henri, F, Lundgren – Cayrol, K. (2003):" *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir des environnements d'apprentissage virtuels*". Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Allaire, S., & Lusignan, G. (2019):" *Enseigner et apprendre en réseau*": collaborer entre écoles distantes à l'aide des TIC. Anjou: CEC.
- SPRINGER, C., Koenig-WISNIEWSKA, A. (2019):" *Du journal intime aux réseaux sociaux*", en Le Français dans le monde, n° 351, mai-juin, Paris, CLE International Disponible en ligne sur, <http://www.fdlm.org/fle/article/351/springer.php>.
- Brouillette, C. (2010):" *Vers une définition de la lecture professionnelle*". Disponible en ligne sur: <http://www.fas.umontreal.ca/EBSI/C>
- Camiciottoli, B. C. (2019):" *The impact of online technologies and English medium instruction on university lectures in an international learning context*": A systematic review. ESP Today: Journal of English for Specific Purposes in Tertiary Level, 7(1), 2–23. Disponible en ligne sur <https://doi.org/10.18485/esptoday.2019.7.1.1> [Web of Science ®], [Google Scholar]
- Giasson, J. (2012):" *La lecture – Apprentissage et difficultés*", - De Boeck
- Goigoux, R & Cèbe, C (2009):" *Je lis, je comprends*", Paris, Éditions du CNÉFÉI
- Marchi, Brigitte Urbano (2010):" *Le «savoir-être» pour la formation initiale dans le contexte de CECL*": la prise en compte du handicap par le biais du «slam», CiDd , II congrès International de didactiques 2010 , L'activité de l'enseignant : Intervention, Innovation ,Recherche , Girona les 3, 4,5 et 6 février.

- Corinne, G, Gorzegno, A, Claude, L, et Patrick, V, (2010): "*Stratégies pour lire au quotidien - Apprendre à inférer de la GS*", au CM2, - Scérén.
- Jouve, V. (2016): "*l'acte de parole*", 3ème édition, Editions Fernand Nathan, Université de Besançon, Paris, France.
- CECL (2001): "*les descripteurs généraux de la compréhension (orale et écrite) suivant les niveaux déterminés dans le cadre commun de référence pour les langues*".
- Vianin, P. (2011): "*Neurosciences cognitives et pédagogie spécialisée*": un exemple d'évaluation diagnostique des processus cognitifs». Bruxelles: De Boeck.
- Bollecker et Nobre (2015): "*Pourquoi le contrôle de gestion à l'université est-il un échec?*" un exemple d'évaluation diagnostique des processus cognitifs». Bruxelles: De Boeck.
- Marchi, Brigitte Urbano (2010): "*Le «savoir-être» pour la formation initiale dans le contexte du CECL*": la prise en compte du handicap par le biais du «slam», CiDd, II congrès International de didactiques 2010, L'activité de l'enseignant : Intervention, Innovation, Recherche, Girona les 3, 4, 5 et 6 février.

(B). Bibliographie en langue anglaise :

- Francey, G. & Cain, K. (2015): "*Effect of imagery training on children's comprehension of pronouns*". The Journal of Educational Research, 108(1), 1-9. Disponible en ligne sur <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.824869>
- DECI, Edward ; RICHARD, Ryan, 2004. A handbook of self-determination research. Rochester : The University of Rochester Press.
- Scardamalia, M., et Bereiter, C. (2018): "*Computer support for knowledgebuilding communities*". The Journal of the Learning Sciences, 3(3), 265-283. Disponible en ligne sur <http://carbon.cudenver.edu/~bwilson/building.html>.
- Price, S., & Marshall, P. (2013): "*Designing for learning with tangible technologies*". In R. Luckin, S. Puntambekar, P. G. Grabowski, J. Underwood, & N. W. (Ed), Handbook of design in educational technology. New York: Routledge.
- Hellekjær, G. O. (2017): "*Assessing lecture comprehension in Norwegian English-medium higher education*". In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.), Language use and language learning in CLIL classrooms (Vol. 7). John Benjamins. [Crossref], [Google Scholar]
- Davies, R. S., & West, R. E. (2018): "*Technology Integration in second language*". In M. J. Spector, Handbook of research on educational communications and technology. New York: Springer.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D.R., & Archer, W. (2012): "*Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing*". Journal of Distance Education, 14 (2).
- Friend, M., & Cook, L. (2018): "*Interactions: Collaboration skills for schools professionals*". (7e ed.). USA: Pearson Education, Inc.
- Lebow, D. (2003): "*Constructivist values for instructional systems design*": five principles toward a new mindset.
- Schrage, M. (2011): "*Shared minds the new technologies of collaboration*". New York: Random House.
- Teles L. (2014): "*Cognitive apprenticeship in global networks*", in Harasim L. (ed.) Global Networks, Cambridge (MA, USA), MIT Press.
- Burge, E. (2014): "*Learning in computer conference contexts*": The learner's perspective. Journal of Distance Education, 9(1), 19-43.
- Cavallini, F. (2017): "*Mental retardation and reading rate*": Effects of precision teaching. Life Span and Disability, 13(1).
- Wiener, S. & Baserman, Ch. (2008): "*Reading skills hand book*". Houghton Mifflin Company, Boston
- Rahimira, M., & Moini, M. (2015) : "*The challenges of listening to academic lectures for EAP learners and the impact of metacognition on*



Research Title: L'utilisation de l'apprentissage collaboratif en ligne pour développer la compréhension écrite du FLE et la motivation chez les futurs-enseignants à la faculté de pédagogie

الباحث:

Abd El-Monème Samir Alsaka



academic lecture listening comprehension". SAGE Open, 5(2), 1–9.
https://doi.org/10.1177/2158244015590609 [Web of Science ®], [Google Scholar] Robert Bibeau,
, « Portfolio numérique », Disponible en ligne sur: <http://www.robertbibeau.ca/portfolio2.html>