

# L'usage des cyberquêtes pour développer les compétences de la compréhension critique et l'autonomie en apprentissage chez les futurs enseignants de FLE

Dr. Esraa Mohammed Mohsen Badary

*Maître de conférences en Didactique du FLE Faculté de Pédagogie - Université de Sohag.*

DOI:

## RÉSUMÉ

Cette recherche a porté sur l'effet d'un usage des cyberquêtes dans le développement de certaines compétences de la compréhension critique et l'autonomie en apprentissage chez les étudiants de FLE.

Les participants étaient (8) étudiants de la troisième année à la faculté de pédagogie, université de Sohag.

Les instruments de la recherche consistaient au test de la compréhension critique, à la mesure d'autonomie en apprentissage et à la fiche d'analyse des compétences de la compréhension critique.

La chercheuse a appliqué le pré-test (compréhension critique) et la mesure d'autonomie en apprentissage sur les deux échantillons de la recherche ( le groupe expérimental et le groupe témoin).

Ensuite, on a commencé à enseigner les cyberquêtes au groupe expérimental. Enfin, on a réappliqué le post- test et la post-application la mesure d'autonomie en apprentissage sur les deux échantillons de la recherche ( le groupe expérimental et le groupe témoin)..

La recherche a montré qu'il y avait une différence significative statistiquement entre les moyennes de rangs de notes des étudiants du groupe expérimental et celle des étudiants du groupe témoin au post-test de la compréhension critique et la post-application de la mesure d'autonomie en apprentissage en faveur du groupe expérimental.

En plus, Il y avait une différence statistiquement significative entre les moyennes des rangs de notes des étudiants du groupe expérimental au pré/ post test des compétences de la compréhension critique et à la pré/ post application de la mesure d'autonomie en apprentissage en faveur du post test et de la post-application de la mesure d'autonomie en apprentissage Les résultats obtenus de l'application de de l'usage des cyberquêtes proposées ont démontré l'effet positif sur le développement des compétences de la compréhension critique et l'autonomie en apprentissage.

**Mots-clés** : les cyberquêtes, les compétences de la compréhension critique, l'autonomie en apprentissage,

## **Introduction**

Le progrès informatique a permis de braquer la lumière sur l'importance de l'apprentissage critique des apprenants.

Il s'avère donc nécessaire d'exploiter des méthodes qui donnent à penser, analyser, interpréter et à porter des jugements, etc.

Ainsi, la compréhension critique est considérée comme un processus mental supérieur et une stratégie multifonctionnelle qui comprend tous les types de pensée : l'évaluation, l'analyse, le jugement, le raisonnement et la résolution des problèmes et qui contribue également au développement des processus cognitifs des étudiants en formation, à travers la prise de position, la confrontation des idées reçues et de leurs préjugés, leur vision du monde et de leur propre réalité tout en améliorant leurs compétences communicatives (Garay,2017 :55).

Dans un tel contexte, la compréhension critique se réfère au processus dans lequel le lecteur réagit de façon critique à ce qu'il est en train de lire, distingue entre les idées, fait des inférences, juge, et évalue le contenu.

Donc, les critères essentiels de la compréhension critique consiste au fait que le lecteur comprend au- delà du texte lu, jugeant et en évaluant la valeur de celui-ci.

Gagnon (2008) ajoute aussi que faire preuve de pensée critique consiste en partie à dépasser la simple opinion en justifiant et appuyant nos propositions, soit par des exemples, par des raisons ou par des critères.

Dans cette optique, la compréhension critique constitue une partie de la pensée critique consistant à identifier le problème, à lancer des hypothèses, à évaluer les preuves, et les idées.

L'objectif principal pour l'étudiant en FLE est donc capable de faire preuve d'autonomie dans sa lecture.

Il s'agit de découvrir les informations, de comprendre le sens profond du

texte, d'analyser les idées de manière critique, de défendre une position sur un sujet; de demander des questions d'éclaircissements appropriées; de rechercher des raisons et des affirmations claires, d'être ouvert d'esprit et de juger les arguments de l'auteur pour évaluer la façon dont il les prend en charge afin de tirer des conclusions.

Étant donné que la compréhension critique permet à l'apprenant d'interagir efficacement avec un texte de nature critique de haut niveau, il serait capable de critiquer et analyser de façon autonome, il devrait donc prendre la responsabilité et le contrôle de son apprentissage, et qui l'aide à évoluer progressivement d'un état de dépendance à un état d'indépendance et d'interdépendance.

D'ailleurs, s'ajoute, à cet objectif principal relié à la nécessité de disposer l'apprenant d'un degré d'autonomie suffisant en apprentissage en déterminant à quel moment, dans quel lieu, dans quelles conditions et selon quelles modalités seront utilisées des ressources médiatisées, la formation distancielle s'avère un enjeu majeur pour dynamiser la situation d'apprentissage et développer l'autonomisation chez lui.

Ce processus d'autonomisation vise à réunir les éléments constitutifs comme la volonté d'apprendre et de communiquer, la liberté, la confiance, la responsabilité, la motivation afin que les étudiants puissent « apprendre à apprendre » pour atteindre une position et une relation structurées de leur formation.

Il s'agit de regrouper leurs capacités selon leurs caractéristiques technologiques, informationnelles, méthodologiques, sociales, cognitives, métacognitives et socio-affectives.

Comme l'affirme Linard (2003), L'autonomie est une capacité de haut niveau, cognitive mais aussi psychologique et sociale, qui implique des qualités d'attention, d'autocontrôle, d'intelligence, de confiance en soi et de relation

que peu d'individus possèdent ensemble à l'état naturel.

Plusieurs études antérieures comme (Houma, S., Lynda, F., et Mesbahi, I. (2022) ; Nissen, E. (2022) ; Gerstein, B. (2021) ; Guo, Y. (2019); Guzmán Bejarano, D. A. (2016) ; Abd Elbar, A-E. (2017); Poteaux, N. (2015) ; George, C. (2015) ; Metz, S. M. V. (2015) ; Bertaux, L., et Jiayin, C., (2014) ; Taha, H., et Soleiman, R.,. (2013) ; Bailly, S., et Ismaïl, N. (2011) attirent l'attention sur l'importance du développement de l'autonomie des apprenants à être conscients de leur manière d'apprendre et à s'autoévaluer.

Le besoin grandissant nous incite à intégrer de TIC dans le cas de la présente recherche en adoptant les cyberquêtes comme une méthode d'enseignement moderne et même propice aux exigences de l'ère actuelle.

En plus, la plupart des études et des recherches antérieures comme l'étude de Saad Aih, A. F. (2022), Nassar, A. (2022), El Dfrawi (2021), Fawzy, H. (2021), Sayed, E (2020), Zaki, E., (2017), Elnaghy, S., (2016), Al-Sayed, R., (2016), ElKhuly, S. (2016), AbdElfatah, A (2016), Ali, A., (2015), Mohammed, M. (2014), AL-Sayed, M (2014), Taha, H(2013, Almasri et Alshumaimeri, (2012), Kocoglu (2010), , Tsai (2005) et Chuo (2004) , ont révélé l'effet positif des cyberquêtes dans le développement des compétences langagières .

Dans un cadre constructiviste, également dans une perspective actionnelle selon dans le Cadre Européen Commun de Références en Langues, nous considérons les apprenants comme des sujets actifs qui sélectionnent et traitent l'information, élaborent des hypothèses et prennent des décisions.

Or, un scénario pédagogique médiatisé basé sur une approche par tâche, impliquant les apprenants dans la compréhension, la production et / ou l'interaction a été proposé.

Pour se faire, les apprenants ont en à leur disposition des fiches de travail sont réalisées autour d'un thème principal selon les compétences visées.

Elles sont présentées sous forme de suite d'exercices que les apprenants doivent faire en suivant des liens de pages internet.

En effet, les cyberquêtes se concentrent sur l'exploitation de l'information plutôt que sur sa recherche, et pour encourager la réflexion des apprenants sur les plans de l'analyse, de la synthèse et de l'évaluation (Mangenot et Louveau ,2006 : 42).

Dans un tel contexte, le but principal d'une cyberquête consiste à la résolution d'un problème et à la réalisation d'un document pour que les apprenants puissent mobiliser des compétences pour comparer, élaborer, synthétiser ou émettre des hypothèses.

A travers les cyberquêtes, les apprenants doivent lire, écouter, parler, analyser, évaluer des contenus différents dans des textes authentiques, sélectionner les informations importantes afin de réaliser leur tâche.

Ces activités favorisent l'apprentissage de la langue, en même temps l'apprentissage de différents contenus, tout en les motivant (Rivero Vila, 2014:93-94).

Par ailleurs, elle sollicite la motivation, l'engagement des étudiants, la pensée critique et favorise l'apprentissage coopératif.

Elle s'inscrit dans une démarche d'apprentissage par projet en proposant aux étudiants une tâche, un scénario ou un problème à résoudre.

L'étendue et la variété des ressources disponibles sur le Web permet d'aborder des sujets controversés, des questions sociales, des questions d'actualité ou bien évidemment des sujets techniques qui mettent l'accent sur les interactions entre les étudiants.

Grâce aux caractéristiques de cyberquêtes mentionnées déjà citées , la chercheuse a utilisé les cyberquêtes en vue de développer certaines compétences de la compréhension critique chez les étudiants du FLE.

## **Sensibilisation au problème de la recherché**

Malgré l'importance octroyée au développement des compétences de la compréhension critique sur le plan de la théorisation, la pratique reste complètement différente.

La maîtrise de ces compétences constitue encore une problématique majeure à laquelle font face les apprenants de FLE.

Cette problématique est donc inspirée de trois pôles :

- **Les études antérieures mettent en relief la dimension du problème :** Hakeem, (2022), El-zftawi (2019), Barbara(2017), Abdelghany (2016), Enany(2021), Chérif (2019)), Rahal (2017), Sobhi (2010), Ezz El-Arab (2003) , Hafez (2003) qui ont indiqué que les étudiants de la section de français en facultés de pédagogie ne possèdent pas suffisamment les compétences de la compréhension critique en FLE.

- En observant que les résultats ont donné lieu à la nécessité de l'utilisation des stratégies plus variées en vue de développer les compétences de la compréhension critique chez les futurs enseignants du FLE.

- **Etats de lieux de l'enseignement de la compréhension critique en FLE dans le contexte universitaire**

- Les études antérieures ci-dessus se sont mises en d'accord avec l'expérience personnelle de la chercheuse en tant que maître de conférences à la faculté de pédagogie de Sohag, département des Curricula et Didactique; la chercheuse a remarqué que les étudiants éprouvent des difficultés dans la compréhension des textes à manière critique.

- Il s'agit de comprendre le sens global en répondant seulement aux questions qui mettent l'accent sur la rétention et la reconnaissance.

- En plus, le manque des méthodes d'enseignement appropriées qui contribue à développer la compréhension critique des apprenants.

- Ces méthodes se limitent à atteindre la compréhension globale du texte lu sans se préoccuper d'analyser les idées implicites et les critiquer de façon personnelle.
- Cela nécessite l'amélioration des méthodes d'enseignement-apprentissage qui pourraient développer les habiletés de la compréhension critique et qui permettraient à l'apprenant d'interagir avec le texte lu, à l'aider à adopter des opinions critiques à l'égard des thèmes inclus dans un texte donné.
- D'ailleurs, le manque des stratégies d'enseignements axés sur les hypothèses, les points de vue, les fins, et l'idéologie de l'auteur.

Il s'agit d'une lecture active tout au long du traitement du texte.

Pour développer ce rôle actif, il serait demandé à l'enseignant de respecter les idées et les questions des apprenants et de les encourager.

En outre, il devrait créer une atmosphère qui favorise la recherche.

Les étudiants doivent être encouragés à poser des questions, à faire des prédictions, à analyser, à remettre en question et à organiser des idées qui soutiennent des jugements de valeur.

Ceci pourrait s'atteindre à travers un curriculum dont le contenu semble attirant et approprié aux niveaux différents des apprenants.

#### - **L'étude explorative**

En vue de confirmer ces observations, la chercheuse a effectué une étude explorative qui se compose de deux volets :

- A. Un test<sup>1</sup> concernant certaines compétences de la compréhension critique du FLE adressé aux étudiants inscrits en 3<sup>ème</sup> année, section de français à la faculté de Pédagogie de Sohag (40 étudiants) pour évaluer leur maîtrise de ces compétences. Les résultats de cette test ont montré que les apprenants ne

---

<sup>1</sup> Test de compétences de la compréhension critique destiné aux étudiants inscrits en 3<sup>ème</sup> année, section de français à la faculté de Pédagogie de Sohag

pratiquent pas suffisamment ces compétences de la compréhension critique en FLE. Ces résultats sont démontrés dans le tableau suivant:

**Tableau N° (1)**

**Résultats de l'étude préliminaire à propos des compétences de la compréhension critique du FLE mesurées**

<b>N°</b>	<b>Compétences</b>	<b>Sous compétences</b>	<b>N° d'étudiants</b>	<b>Nombre des réponses correctes</b>
<b>1.</b>	Interpréter	<b>1.</b> Exposer les raisons de ses actions ainsi que leurs conséquences.	40	18
		<b>2.</b> Prendre des notes sous forme d'une liste de mots clés et des articulateurs qui identifient les informations essentielles.	40	16
<b>2.</b>	Analyser et critiquer	<b>1.</b> Présenter un avis critique sur un texte en tenant compte des éléments thématiques, structuraux et formels et se reporter aux opinions et aux arguments d'autres personnes.	40	15
		<b>2.</b> Evaluer un point de vue critique en l'expliquant de façon argumentée	40	15
<b>3.</b>	Résumer	<b>1.</b> Résumer l'essentiel du contenu du texte donné, en étayant la conclusion	40	18
		<b>2.</b> Synthétiser les informations en présentant un point de vue critiqué.	40	14
<b>4.</b>	Exprimer une réaction personnelle à l'égard du texte donné	<b>1.</b> présenter clairement les réactions personnelles vis-à-vis d'un texte en développant les idées et les étayer par des exemples et des arguments.	40	17
		<b>2.</b> Associer les événements d'un texte aux événements similaires qu'il/elle a vécus ou dont il/elle a entendu parler.	40	18

Selon le tableau ci-dessus, on constate que la plupart des étudiants ne sont pas capables d'évoquer avec clarté les causes et les conséquences du sujet donné et de lire et prendre des notes pour dégager les informations essentielles du sujet demandé.

Notons que 15/40 des étudiants ont la capacité à argumenter en indiquant de façon appropriée points importants et pertinents.

Cependant, la plupart d'entre eux ont la capacité à utiliser la suppression sans prendre en compte les détails importants en négligeant l'utilisation des connecteurs logiques afin de construire le texte de manière cohérente.

En plus, tous les étudiants ont un problème à synthétiser et présenter les idées avec leurs propres mots sous forme d'un nouveau texte étayé par un point de vue bien critiqué.

On peut dire également que très peu d'étudiants peuvent exprimer leurs arguments de façon suffisante appuyés par des exemples bien vécus.

Or, la majorité des apprenants ont du mal à maîtriser les compétences de la compréhension critique du FLE.

B. En se basant sur le modèle dynamique d'autonomie (Tassinari, 2010) qui est constitué de quatre dimensions : la dimension actionnelle (de « planifier » à « évaluer son apprentissage ») ; la dimension cognitive et métacognitive (« structurer ses savoirs ») ; les dimensions motivationnelle et affective (« se motiver », « gérer ses sentiments ») et la dimension socio-interactive (« coopérer »).

La chercheuse a élaboré une mesure de l'autonomie en apprentissage<sup>2</sup> en vue de développer l'autonomie en apprentissage chez l'apprenant tout au long de sa formation distancielle.

Cette mesure porte sur (3) axes: planification et monitoring, Contrôle et Autorégulation et Auto-efficacité dont les réponses sont réparties selon une échelle d'appréciation de type Likert à 2 modalités ( 1oui ou 0 Non).

Le tableau ci-dessous indique bien la répartition des items de cette mesure de l'autonomie en apprentissage en fonction des axes déterminés et ses résultats qui ont mis en évidence que les notes des apprenants sont médiocres.

Tableau (2)

Résultats de l'étude préliminaire à propos de la mesure d'autonomie en apprentissage

N°	Criteres		N° d'étudiants	Nombre des réponses
1.	Planification et Monitoring	1. Prendre conscience des objectifs à atteindre et de la tâche d'apprentissage à accomplir.	40	16
		2. Sélectionner les moyens et les stratégies les plus appropriées à utiliser pour réaliser la tâche.	40	18
2.	Contrôle et Autorégulation	1. Demander de la retroaction au cas où la réalisation de la tâche est compromise.	40	18
		2. Anticiper le résultat de ses apprentissages (performance) et évaluer son niveau de progression.	40	14
3.	Auto-efficacité	1. Identifier les raisons et les motifs qui incitent à s'engager, à participer et à réaliser la tâche demandée	40	15

<sup>2</sup> Mesure d'autonomie en apprentissage destinée aux étudiants inscrits en en 3ème année, section de français à la faculté de Pédagogie de Sohag

	2. Utiliser diverses techniques en vue de renforcer le degré de confiance en soi.	40	16
--	---	----	----

A la lecture des résultats reliés au premier axe, il est à remarquer que la majorité des étudiants n'ont pas la capacité de la la planification et du monitoring dans la réalisation de la tâche.

Tandis que les résultats d'un grand nombre des étudiants ont relevé un niveau instatisfait à propos du degré du contrôle et a l'auto-regulation dans l'apprentissage.

En outre, la totalité des réponses ont montré que les étudiants n'ont pas la motivation de persister à accomplir les tâches demandées et trouver les nouveaux moyens afin de réduire l'anxiété chez eux.

### 3. Problématique de la recherche

Cette problématique peut être formulée selon la question principale suivante:

**Quel est l'impact d'un usage des cyberquêtes pour développer quelques compétences de la compréhension critique chez les futurs- enseignants de FLE ?**

Issues de cette question d'autres sous-jacentes qui sont les suivantes:

- Quelles sont les compétences de la compréhension critique de FLE dont les futurs- enseignants doivent être dotés?
- Quel est le niveau actuel des étudiants de la troisième année à la faculté de pédagogie, section de français en ce qui concerne les compétences de la compréhension critique de FLE?
- Quels sont les critères d'évaluation des compétences de la compréhension critique de FLE chez le public visé ?
- Quel est le degré d' autonomie en apprentissage chez les étudiants de la troisième année à la faculté de pédagogie, section de français?

- Quelles sont les caractéristiques d'un usage des cyberquêtes destinées à développer quelques compétences de la compréhension critique de FLE chez les futurs- enseignants?
- Quel est l'effet d'un usage des cyberquêtes pour développer quelques compétences de la compréhension critique de FLE chez les futurs- enseignants?

#### **4. Objectifs de la recherche**

La présente recherche a eu pour but de:

- Vérifier l'effet des cyberquêtes sur l'amélioration des compétences de la compréhension critique et l'autonomie en apprentissage de FLE chez les étudiants de la troisième année à la faculté de pédagogie.
- Aider les apprenants à atteindre un certain niveau de l'analyse critique au cours de la compréhension critique et l'autonomie en apprentissage lors de l'utilisation des cyberquêtes .

#### **5. Méthodologie de la recherche**

La recherche actuelle a adopté les méthodologies: **descriptive, quasi-expérimentale et mixte.**

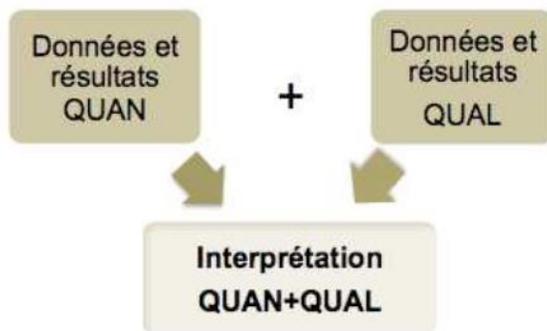
La première a eu pour but de vérifier jusqu'à quel point les membres de l'échantillon peuvent analyser, interpréter et comprendre le texte de manière critique en FLE.

La deuxième a été appliquée pour la partie pratique de cette recherche et mesure l'impact d'un usage des cyberquêtes pour développer les compétences de la compréhension critique et l'autonomie en apprentissage chez les futurs-enseignants de FLE.

Tandis que la méthode mixte a servi à recueillir les données quantitatives ( en se servant de Test pour mesurer les compétences de la compréhension critique de FLE et la mesure de l'autonomie en apprentissage) et qualitatives (Fiche d'analyse des compétences de la compréhension critique de FLE), l'intégration

les deux (quantitatives et qualitatives contribue, d'une part, à comprendre des problèmes de recherche et d'autre part, à enrichir les résultats de la recherche actuelle (Creswell et Clark, 2011).

Figure (1): Le design de triangulation (inspiré de Creswell et al, 2006)



## 6. Outils et matériel de la recherche

Afin de répondre aux questions de la présente recherche, la chercheuse a élaboré les outils suivants:

### Pour le pôle quantitatif

- Une grille des compétences de la compréhension critique de FLE adressé aux futurs-enseignants (étudiants de la troisième année à la faculté de pédagogie).
- Un test des compétences de la compréhension critique de FLE visant à mesurer le niveau des performances chez futurs-enseignants (étudiants de la troisième année à la faculté de pédagogie).
- Une mesure de l'autonomie en apprentissage
- L'usage des cyberquêtes en déterminant: les objectifs, les contenus, les activités et les outils d'évaluation.

### Pour le pôle qualitatif

Une fiche d'analyse pour évaluer les performances des membres de l'échantillon en ce qui concerne les compétences de la compréhension critique de FLE.

## **7. Hypothèse de la recherche**

Les hypothèses de la recherche actuelle peuvent être formulées statistiquement comme suivi: :

- Il y a une différence significative statistiquement entre les moyennes de rangs de notes des étudiants du groupe expérimental et celle des étudiants du groupe témoin au post-test de la compréhension critique en faveur du groupe expérimental.
- Il y a une différence significative statistiquement entre les moyennes de rangs de notes des étudiants du groupe expérimental et celle des étudiants du groupe témoin à la post application de la mesure d'autonomie en apprentissage du groupe expérimental.
- Il y a une différence statistiquement significative entre les moyennes des rangs de notes des étudiants du groupe expérimental au pré/ post test des compétences de la compréhension critique en faveur du post test.
- Il y a une différence statistiquement significative entre les moyennes des rangs de notes des étudiants du groupe expérimental au pré/ post application de la mesure d'autonomie en apprentissage en faveur de la post application .

## **8. Délimites de la recherche**

Les délimites de la présente recherche sont:

- Un échantillon d'étudiants qui sont inscrits à troisième année aux facultés de pédagogie-Université de Sohag pour l'année universitaire (2022).
- Quelques compétences de la compréhension critique de FLE.
- Certains axes de l'autonomie en apprentissage
- Les 6 cyberquêtes ( l'usage des cyberquêtes ) pour développer les compétences de la compréhension critique de FLE .

## **9. Procédures de la recherche**

En vue de répondre aux questions de la recherche, la chercheuse a poursuivi les étapes suivantes:

- **Présenter le cadre théorique traitant deux axes principaux suivants:**

- Les compétences de la compréhension critique
- l'utilisation des cyberquêtes

- **Élaborer les outils de la recherche:**

- Une grille des compétences de la compréhension critique du FLE nécessaires.
- Un test des compétences de la compréhension critique en FLE.
- Une mesure de l'autonomie en apprentissage
- Une fiche d'analyse pour observer et analyser la performance des membres de l'échantillon en ce qui concerne les compétences de la compréhension critique du FLE.

- **Construire le matériel de la recherche :** L'usage des cyberquêtes approprié aux futurs enseignants de la troisième année, section de français à la faculté de pédagogie de Sohag.

- Présenter les outils et le matériel de la recherche au jury, les modifier selon leurs points de vue et les mettre dans leur forme finale.
- Choix de l'échantillon de la recherche et la répartition de cet échantillon en deux groupes (groupe expérimental et groupe témoin).
- Appliquer le pré test des compétences de la compréhension critique du FLE ) et la pré-application de la mesure d'autonomie en apprentissage sur les deux groupes de la recherche.
- Enseigner les cyberquêtes aux groupes de la recherche.
- Appliquer le post test des compétences compréhension critique du FLE et la post-application de la mesure d'autonomie en apprentissage sur les deux groupes de l'échantillon.
- Analyser et interpréter les résultats de la recherche .
- Présenter les recommandations et les suggestions de la recherche.

## **10. Terminologie de la recherche**

### **La compréhension = critique:**

La chercheuse définit la compréhension critique, c'est la capacité de comprendre un texte lu soit narratif, descriptif ou argumentatif en s'appuyant sur l'interaction entre le lecteur, le texte et le contexte afin de développer les compétences d'analyser, de synthétiser et d'évaluer.

### **L'autonomie en apprentissage**

Selon la recherche actuelle, le terme de l'autonomie en apprentissage se définit comme la capacité de l'apprenant d'avoir une liberté de planifier, de mener son apprentissage activement et de manière indépendante pour contrôler et réguler cet apprentissage en renforçant la confiance en soi.

### **Une cyberquête**

La Définition opérationnelle de la cyberquête est un moyen pédagogique médiatisé visant à la réalisation d'une tâche basée sur l'analyse, de la synthèse et de l'évaluation à l'aide de ressources présélectionnées par l'enseignant pour développer les compétences de la compréhension critique. Dans les lignes qui suivent, nous présentons les soubassements théoriques de notre recherche afin de nous doter d'un cadre de référence scientifique qui nous permettra d'éclairer notre objet d'étude.

## **2.Cadre théorique**

Depuis la nuit des temps, la langue sert d'un un moyen colossal de communication permettant d'exprimer nos besoins, nos sentiments, nos idées et même le méandre de nos pensées d'où l'importance d'en développer les quatre compétences pertinentes : parler, écouter, lire et écrire pour mieux se communiquer.

C'est dans cette optique que l'enseignement/l'apprentissage de ces compétences langagières vise à améliorer les capacités des apprenants à comprendre et à s'exprimer, c'est pourquoi la compréhension est considérée

comme une activité pivot dans l'enseignement des langues vivantes, dû à son impact si significatif autant sur l'acquisition langagière que morphosyntaxique et discursive.

Par ailleurs, il est intéressant de se rendre compte que la compréhension s'inscrit dans un processus actif dans lequel se fusionnent non seulement la capacité à s'ouvrir sur l'autre horizon et celle à reconnaître un différent contexte, mais aussi l'esprit ouvert et la stratégie utilisée par le lecteur jouent un rôle primordial dans la compréhension profonde de la lecture.

Ce faisant, il apparaît très utile de reprendre les propos de (Giasson, 2013 : 227) : « Comprendre un texte, c'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites, implicites qu'il contient à ses propres connaissances.

Cette représentation est dynamique et cyclique. Elle se transforme et se complexifie au fur et à mesure de la lecture. Chaque fois que le lecteur rencontre un nouvel élément dans le texte, il doit décider de quelle façon l'intégrer à sa représentation du texte. »

En effet, afin d'optimiser la compréhension critique, le besoin des matériels appropriés devient la clé de voûte qui rendrait le processus de compréhension critique plus fructueux chez les apprenants. C'est pourquoi Chastain (1998) a mis en exergue le rôle primordial que joue le matériel en vue d'améliorer cette compétence en prenant en compte quelques piliers lors de la sélection du matériel :

- a) Les objectifs et les intérêts des apprenants ; b) La lisibilité et la longueur du matériel ; c) L'authenticité du matériel ; d) La motivation et l'engagement des apprenants.

### **1. Qu'est-ce que la compréhension critique ?**

La compréhension critique se réfère à la technique ou au processus qui permet de découvrir les idées et les informations sous-jacentes dans un texte

écrit et du coup cela nécessite une lecture analytique, réfléchie et active (Robert,2008 :116).

Telle que définie ici, la lecture/compréhension est le processus de prise de décision consistant à porter des jugements sur ce que l'on lit et à décider ce qu'il faut croire et ce qu'il ne faut pas croire.

C'est d'ailleurs au premier cas de figure que la compréhension critique est donc perçue comme une orientation, une tendance à accéder au sens profond du texte, ses idées sous-jacentes, son arrière-plan, son raisonnement et son idéologie, en tenant compte des interprétations logiques à bon escient. (Uriarte, 2016).

Certes, il est à ce propos très pertinent de rappeler que selon, Hafez (2003:28) la lecture/ compréhension critique est un acte de réflexion basé sur une interaction consciente et par conséquent cette implication de la part du lecteur fait appel à des composants fondamentaux tels que l'acceptation des points de vue critiques, la reconnaissance de l'altérité et la formation de jugements concernant les informations et les idées implicites et explicites dégagées du texte lu.

Il va de soi que le lecteur critique manipule intentionnellement le texte de sorte qu'il devient apte à mettre en parallèle les interprétations d'autres lecteurs afin de pouvoir s'imprégner du sens sous-entendu et profond du texte lu. De ce point de vue, émis par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (2000), il existe quatre niveaux de compréhension:

- **Compréhension littérale :**

Il s'agit de capter des informations et des idées explicitement, voire directement annoncées par l'auteur. Les élèves sont alors appelés à identifier des informations, des idées ou des situations clairement visibles dans le texte.

- **Compréhension inférentielle ou interprétative :**

Contrairement au niveau précédent, ce niveau exige un décodage de l'implicite de sorte que la déduction se fait à partir des opérations cognitives pour que le lecteur puisse dégager des informations sous-entendues.

- **Compréhension critique :**

Aux compétences précédentes s'ajoutent celles de l'exactitude et la précision du texte lu à la lumière des connaissances antérieures du lecteur qui est appelé à porter un jugement sur le texte.

- **Compréhension créative :**

De son nom, ça fait référence bien évidemment à la Taxonomie de Bloom où la créativité se place à la tête et du coup ce niveau revendique que le lecteur réinvestisse des termes et de différentes significations acquises de la lecture effectuée.

Ainsi, constate-t-on que la compréhension critique ne se contente pas d'une simple lecture visant à une compréhension superficielle ou en diagonale mais plutôt une activité mentale aboutissant au décodage de l'implicite et du sous-entendu.

**2. Rôle de la compréhension critique dans l'enseignement/ apprentissage du FLE :**

Sans aucun doute, la compréhension joue un rôle fondamental à forger la personnalité de l'individu, à enrichir ses connaissances, à satisfaire ses besoins, à proférer ses intérêts et par conséquent à justifier ses comportements.

Au même diapason, la didactique du FLE préconise que la compréhension critique incite les apprenants à opter pour un œil critique et pas une simple compréhension afin de bien passer le texte lu au crible (Davies, 2006, cité par Chendi, 2017 :10).

À cet égard, pour contourner cette mission cruciale, plusieurs études ont été menées telles que (Diab, 2020), (Chendi, 2017) (Ahmed, 2016), (Sobhi

,2010), Et qui ont convenu que la compréhension critique favorise le développement de certaines compétences chez les apprenants, à savoir :

- Identifier ce qui est cohérent et non cohérent.
- Distinguer le réel de l'imaginaire.
- Séparer les faits des opinions.
- Reconnaître la vraisemblance et l'invraisemblance.
- Effectuer une analyse, une critique, une interprétation et une évaluation des informations incluses dans un texte lu.

C'est exactement dans ce sens que nous osons de dire que la compréhension critique est le vecteur de plusieurs compétences telles que la réflexion, l'interprétation, l'argumentation, le jugement objectif et la formulation d'une conclusion appropriée.

### **3. Bénéfices d'une compréhension dirigée vers la pensée critique**

Étant donné qu'une tête bien faite vaut mieux qu'une tête bien pleine, comme a dit Montaigne, l'optimisation de la compréhension critique chez les apprenants devient donc une exigence pour les outiller des capacités à analyser, argumenter, interpréter et évaluer.

Pour ce faire, Il est à cet égard utile de souligner que Paul et Elder (2005) ont mis en exergue l'importance de la pensée critique considérée comme un processus méthodique aboutissant à rendre la pensée plus performante tout en mettant en œuvre quelques critères autant intellectuels que réflexifs tels que :

- Collecter les informations liées à la problématique d'après des questions posées
- Émettre des hypothèses pour tenter de les résoudre.
- Peser le pour et le contre des solutions proposées.
- Synchroniser les conclusions partagées afin d'en trier la plus appropriée.

Il s'avère que la pensée critique est prise comme un processus dont la finalité est l'évaluation consciente qui engendrait des échelons étroitement liés commençant par la démarche de la mémorisation en passant par la

compréhension puis l'analyse méthodique pour atteindre une déduction à bon escient (Alquichire, 2016).

De même, Gelder (2003) fait allusion à l'écart dépité entre les penseurs critiques et les penseurs non critiques. Dans l'ensemble, les penseurs critiques veillent à passer le texte au peigne fin et avec méfiance. En revanche, les penseurs non critiques réduisent la vision du monde en larguant la complexité des éléments pertinents inclus dans le texte.

En outre, Facion (2009) a introduit une nouvelle Taxonomie plus facile à comprendre et plus largement utilisée. Cette Taxonomie comprend l'interprétation, l'analyse, l'évaluation, l'interférence, l'explication et l'autorégulation, et comme le montre Honey (2003), la bonne combinaison de ces éléments encourage la pensée critique et du coup rend l'apprentissage plus performant :

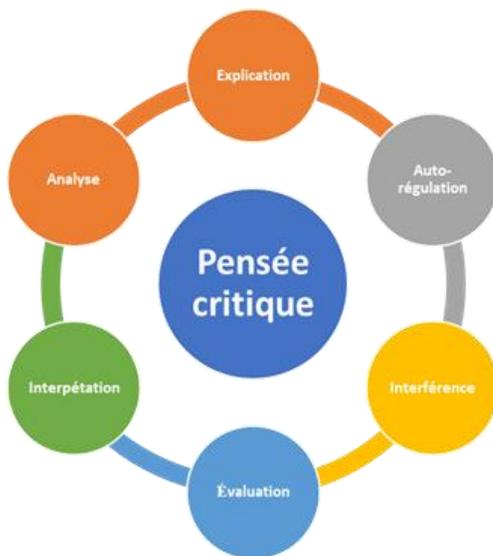


Figure inspirée de Facion (2009)

Quelles que soient les différents composants de cette Taxonomie, la liste des bénéfices fournis par la mise en place de la compréhension critique au processus d'apprentissage d'une langue étrangère ne semble pas exhaustive et

dont le développement des capacités intellectuelles et communicatives d'une manière critique et créative fait partie intégrante.

À ce stade, Chaffe et d'autres (2000) ont noté certains avantages tellement convoités que nous octroie l'enseignement de la compréhension réflexive suivant le sillage d'une pensée critique :

- **Côté apprenants**, la pensée critique les incite à trouver une passerelle entre la réflexion et la compréhension.
- **Côté enseignant**, ça changerait la donne en offrant une nouvelle stratégie où la grammaire est contextuellement enseignée.

En parallèle, le travail collaboratif et l'esprit d'équipe s'y règne au détriment de l'individualisme et l'isolement par le biais des activités variées de la compréhension critique.

#### **4. Compétences de la compréhension critique du FLE**

Pour mieux appréhender ce point, il est tellement pertinent de recenser quelques compétences accompagnant la compréhension critique que Ezz-El-Arab (2003, 173) stipule : Identifier l'idée dominante du texte. - Déterminer les idées secondaires. – Émettre et examiner les hypothèses. - Effectuer des inférences. - Dégager des conséquences logiques. - Préciser les techniques de conviction utilisées dans le texte.

Quant à Oakhill et Garnham (2000) , ils ont identifié le profil d'un bon lecteur critique via quelques capacités comme ce qui suit:

- La capacité de reconnaître les lettres et les mots
- La capacité de l'étendue lexicale et orthographique
- La capacité morphosyntaxique
- La capacité de l'implicite et le sous-entendu.

De sa part, le ministère de l'éducation et de l'enseignement (2003 : 101-103) a défini les compétences de la lecture/ compréhension critique :

- Emettre des jugements critiques depuis le texte lu

- Identifier les idées essentielles et celles secondaires
- Retenir le détail du texte
- Évaluer le point de vue transmis par l'auteur.

Partant de cette perspective, les compétences de la compréhension critique sont si nombreuses et variées que les apprenants doivent être actifs, voire proactifs pendant le processus de la compréhension afin d'en remplir les exigences. Il s'agit ici de rompre tout hiatus trouvé entre la théorie et la pratique. Et Comme la compréhension critique engendre plusieurs habilités, ça nous mène à en développer les nombreuses caractéristiques :

- L'identification et la résolution des problèmes.
- La lecture analytique et celle de jugement.
- La lecture créative et de l'imagination.
- La motivation et la flexibilité pour acquérir de nouvelles connaissances.

Par ailleurs, et afin de faire acquérir ces compétences aux apprenants du FLE, la chercheuse suggère une grille qui suive une démarche progressive ou graduelle et cette grille est inspirée bien évidemment des études effectuées par de nombreux chercheurs. En d'autres termes, on recommande une échelle de compétences en spirale avec des critères qui servent à évaluer le progrès effectué par les apprenants et qui se résident dans les compétences principales : interpréter, analyser et critiquer, résumer et exprimer une réaction personnelle à l'égard du texte donné.

## **5. Stratégies de la compréhension critique du FLE**

Compte rendu que l'objectif de cette étude est de mettre en place d'un programme efficace ayant comme mission de développer les compétences que nécessite la compréhension critique, il devient donc essentiel d'en concevoir quelques stratégies mais qu'en est-il a priori des stratégies de la compréhension critique ?

Trabasso et Bouchard (2002 :177), les ont définies « les stratégies de la lecture sont comme des procédures spécifiques et apprises, qui favorisent une lecture active, intentionnelle et auto-régulée. »

En des termes plus précis ; l'Université de Salisbury (2016) a recensé sept démarches qui pourraient concrétiser une telle stratégie de la compréhension critique :

- Afficher : C'est de s'informer avant de lire le texte.
- Mettre en contexte : C'est de bien mettre le corpus du texte à bon escient.
- Poser des questions pertinentes : il s'agit d'une série des questions pour retenir les rouages du corpus.
- Passer en revue vos croyances : C'est de vérifier votre réponse personnelle et vos hypothèses émises.
- Synthétiser : C'est d'identifier les idées principales et les décrire autrement.
- Passer au crible les arguments : C'est d'examiner la traçabilité du texte en examinant ses traces, son impact et son message.
- Mettre en parallèle les textes liés : C'est de faire émerger les similitudes et les différences entre les textes ayant un cousinage pour une meilleure compréhension.

## **6. Approches et Techniques de la compréhension critique du FLE :**

Comme nous l'avons dit plus haut, l'intérêt ultime, c'est de développer les compétences de la compréhension critique chez les apprenants, c'est pourquoi nous trouvons opportun à ce stade d'aborder également les approches et les techniques adéquates qui visent à améliorer le processus de l'intégration de la compréhension critique du FLE.

Plusieurs études ont été menées dans ce domaine telle que celle de Tomlinson (2001), de Longman et d'autres (1997) dont le résultat montrait que nulle stratégie n'est ni absolue ni panacée mais plutôt il s'agit d'une bonne gestion des stratégies suivant le contexte éducatif et social et qui pourraient

rendre la compréhension critique plus performante à condition que les lecteurs se montrent flexibles et motivés.

D'autre part, certaines approches considèrent la compréhension comme un processus ayant comme mission de décoder des lettres en unités de sens, autrement dit, de capter le sens dégagé du texte depuis des lettres, des mots et des phrases (Nunan, 1999 : 252).

Bref, contrairement aux clichés reçus des méthodes dites traditionnelles, le choix des techniques se fait en fonction de la nature du texte et des compétences à développer chez les apprenants.

Par ailleurs, suivant la logique de l'exigence du 21ème siècle en matière des compétences à acquérir, l'intégration des TICE « Technologie, Information et Communication dans l'Enseignement » émerge clairement dans le ciel de l'apprentissage / l'enseignement du FLE et s'impose surtout pendant le confinement et le télé-enseignement dû au Covid-19 tout en apportant plusieurs bénéfices dont enrichir les savoirs et les savoir-faire en l'occurrence la production écrite chez les apprenants du FLE.

## **7. Une approche pour gérer la compréhension critique à partir de ressources**

### **Web : La cyberquête**

les techniques, les stratégies De ce qui précède, il devient apparent que et les approches proposées visent à développer les différentes compétences de la compréhension critique chez l'apprenant mais si l'on en cherche le défaut de la cuirasse, on en dégage parfois une sorte de chronophage mais également une inappétence pour la recherche traditionnelle effectuée dans les bouquins classiques à la bibliothèque ! C'est pourquoi on préconise la cyberquête qui sert d'un moyen efficace qui présenterait aux apprenants l'accès aux informations variées sous forme numérique en vue enrichir l'inventaire linguistique et le bagage de connaissance dans tous les domaines.

## **1. Définition et structure de la cyberquête**

Fort diversifiées, les définitions de la cyberquête que plusieurs chercheurs ont fournies surtout à profils linguistiques et culturels si variés, ça suscite le besoin de la définir d'une manière plus adaptée à notre contexte, en l'occurrence l'apprentissage / l'enseignement du FLE à l'université Sohag. Nous se contentons donc de reprendre la définition émise par (Mangenot et Louveau , 2006 :42) d'un volet purement constructiviste et en spirale où la cyberquête est prise comme un processus de recherche menée par les apprenants afin de fouiller toutes les données et les informations pertinentes à leurs domaines sur la Toile.

Cependant, un autre volet d'une perspective actionnelle s'y impose, et attribué au « CECRL » le Cadre Européen Commun de Références en Langues, repris par Nunan (1989 : 10) selon lequel est définie la tâche par (Taha, 2021 :43) : « une unité de travail centrée sur le sens (meaning-focused work) impliquant les apprenants dans la compréhension, la production et / ou l'interaction en langue cible ». Et du coup, la notion de la tâche ainsi définie, est étroitement liée au processus de l'investigation incarnée par la cyberquête qui incite les apprenants à s'imprégner des ressources variées et authentiques ou celles didactisées déposées en ligne et qui leur permettent de « mener une investigation et, chemin faisant, de traiter l'information en L2 » (Guichon, 2006 : 57).

Force est de constater que comme preuve de son efficacité à motiver les apprenants addicts de la technologie et à l'instar de Cancre , poème de Jacques Prévet, les apprenants de cette génération revendiquent sans répit l'intégration de ce tel outil dans leur parcours scolaire , c'est la raison pour laquelle on peut adopter la cyberquête en tant que stratégie plus efficiente pour développer les compétences de la compréhension critique chez les étudiants de la troisième année, faculté de pédagogie, université Sohag.

## **2. Importance de la cyberquête dans les cours de la langue étrangère**

S'agissant toujours de l'apprenant comme acteur social dans son apprentissage du FLE, nous voudrions mettre en exergue ici, l'apport bénéfique de la cyberquête dont Arevalo (2009) énumère les cinq piliers :

- La motivation
- L'apprentissage
- L'apprentissage collaboratif
- Méthodologie plus active
- Intégration des TICE

De toute évidence, on constate que la cyberquête en tant qu'outil pédagogique pourrait apporter des bien faits en classe du FLE parmi lesquels :

- Travail en équipe
- Accès aux ressources bien diversifiées et enrichissantes
- Résolution des problèmes d'une manière méthodique
- Favoriser horizontalement et verticalement la pluridisciplinarité
- Vérifier les différentes sources d'information.
- Décloisonnement des murs interculturels et sortir de l'ethnocentrisme

## **3. Composition de la cyberquête**

Quant aux composants de cette stratégie, nous optons pour les éléments que Dodge (2001) préconise, à savoir : une introduction, une tâche faisable et intéressante, la description de la tâche à réaliser, des sources d'information, des indications sur la manière d'organiser les informations trouvées et une conclusion.

### **- L'introduction**

Il s'agit de susciter l'intérêt de l'apprenant au thème de la quête de manière qu'il s'approprie le sujet dégagé et du coup trouver une passerelle entre son quotidien et la thématique présentée et cela peut être incarné par une série des

questions posées dont la finalité est de découvrir le sujet en question.

(Bourgeois, 2005 :7).

- **La tâche**

Conformément à sa définition dans CECRL, elle doit clôturer les phases consécutives du déroulement pédagogique piloté par l'enseignant, ce dernier est appelé à bien en éclairer les consignes afin de rompre toute confusion qui pourrait empêcher l'apprenant de la comprendre et réinvestir les acquis de son enquête sur la Toile. Cette tâche peut avoir de différentes formes telles que production écrite, expression orale, un magazine, un article ....etc

- **Le processus**

C'est le déroulement qui comprend toutes les démarches suivies par l'apprenant selon le plan conçu par l'enseignant afin de réaliser la tâche annoncée. Pour ce faire, l'apprenant est invité à parcourir les différentes ressources conseillées par l'enseignant afin d'en fouiller les informations pertinentes à la l'achèvement de la tâche demandée.

- **Les ressources**

Contrairement aux stratégies traditionnelles, la cyberquête offre aux apprenants des ressources didactisées ou authentiques sectionnées au préalable par l'enseignant en vue de guider les apprenants à la fois à réaliser leur tâche et éviter la perte de temps (Catroux, 2004). Ces ressources peuvent avoir des formes variées telles que des sites web, des podcasts, des blogs ...etc. La cerise sur le gâteau est que l'apprenant pourra travailler à son rythme et de choisir les compétences à travailler telle que la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale ou l'expression écrite titrés aux sujets d'actualité.

- **L'évaluation**

Cette étape représente une démarche tellement indispensable afin de valoriser et apprécier le progrès effectué par l'apprenant en vérifiant l'atteinte

(Luzon, des objectifs déjà précisés par l'enseignant au début de l'activité 2007). Or, les critères d'évaluation montrent évidemment les acquis admis et non admis et par conséquent, les compétences disciplinaires ou transversales ou bien les lacunes au cas d'échéant.

#### - **La conclusion**

En nous appuyant sur ces étapes citées ci-avant, nous considérerons la conclusion comme un bilan bien conscient qui tend à porter un jugement raisonnable sur les acquis, le scénario pédagogique, le déroulement. Autrement dit, c'est comme le carnet de bord de l'apprentissage mais également un outil de prolongement qui permettrait aux apprenants d'aller plus loin en leur proposant d'autres thèmes d'enrichissement.

D'après cet exposé de la composition de la cyberquête, on constate que cette stratégie constitue un processus méthodique d'une recherche encadrée et guidée où l'apprenant doit accomplir une tâche dont les consignes sont clairement annoncées par l'enseignant, et aboutit à une production sous forme variée et qui répondrait aux besoins des apprenants. À cet effet, on peut raccourcir ces attributs en une sigle « SMART » pour donner : Spécifique, Mesurable, Atteignable, Réalisable et à Temps précis.

#### **4. Autonomie de l'apprenant à distance**

La notion d'autonomie dont elle est question, elle est conçue comme la capacité de prendre en charge son propre apprentissage selon Holec (1988). Il s'agit de mener l'apprenant à gérer son apprentissage activement et de façon individuelle et indépendante en fonction de ses propres objectifs et de ses propres capacités en déterminant ses besoins, en prenant ses décisions et en faisant ses propres choix.

Dans cette même perspective, la formation chez l'apprenant d'une capacité d'autonomie constitue donc une compétence à soutenir pour qu'il tire davantage profit de sa formation comme le mentionne Porcher (1992 :127) «

L'autonomie en effet n'est pas un objectif tout fait, que l'on trouverait tel quel en un endroit quelconque, et qu'il serait possible de transmettre immédiatement comme une technique fermée ou comme un héritage. L'autonomie est toujours quelque chose vers quoi l'on va, que l'on construit, que l'on ne possède jamais totalement et qui, même, par définition, disparaîtrait à l'instant où l'on prétendrait l'avoir atteint pleinement. »

De sa part, Albero (2000) distingue les différentes dimensions d'autonomie requise dans des situations d'apprentissage pour augmenter le degré d'autonomie des apprenants, et qui sont d'ordre :

- **Autonomie organisationnelle** (savoir organiser son travail, déterminer les objectifs, les contenus et les progressions, sélectionner les méthodes et techniques à mettre en œuvre) ;
- **Autonomie socio-affective** (réguler ses émotions, savoir prendre une initiative, assumer sa part de responsabilité dans la formation) ;
- **Autonomie technique** (maîtriser les technologies ; s'adapter, savoir où trouver de l'aide) ;
- **Autonomie évaluative** (activité réflexive sur l'action, sur la démarche et sur les résultats d'apprentissage).

Ainsi, on peut considérer l'autonomie comme une compétence plurielle, à plusieurs dimensions qui soutient l'apprenant dans son processus d'autonomisation en mettant à profit le dispositif pédagogique qui lui est proposé, autrement dit prendre en main son apprentissage.

Dans cette optique de la responsabilisation de l'apprenant face à son apprentissage, il est nécessaire qu'il doit accepter la responsabilité d'établir un sens, pour lui, des actions faites en vue d'apprendre, c'est-à-dire de gérer ou de réguler son apprentissage, de sélectionner ou de mettre en œuvre des méthodes ou des techniques et de les évaluer (Garrison, 2017 : 15).

Donc, l'apprenant peut travailler en toute autonomie en exerçant dans une certaine mesure une autodirection à travers laquelle il prend, de manière réflexive, de la distance par rapport à ses actions, les interroge et prend des décisions les concernant pour les ajuster et optimiser (Nissan, 2022).

De l'autre côté, choisir des activités fondées sur l'analyse et l'esprit critique, et qui font sens pour l'apprenant facilitent son engagement et conduisent à l'acquisition de l'autonomie dans l'apprentissage.

## **5. La cyberquête et la compréhension critique du FLE :**

Pour bien dévoiler le lien entre la cyberquête et l'esprit critique galopant dans la compréhension, on peut recourir à un simple syllogisme dont les permissives sont comme ce qui suit :

Vu que la cyberquête nourrit l'appétence de l'apprenant à chercher, à comprendre, à penser, à analyser, à collaborer pour réaliser la tâche attribuée (Villanueva, 2009 :76),

Étant donné que ces démarches exigent un engagement et une vraie motivation de la part de l'apprenant vers une immersion autant linguistique que culturelle, (Blumenfeld, 1991 : 375)

Compte rendu que la cyberquête favorise le travail collaboratif où les apprenants assument chacun une tâche qui fait appel aux « conflits socio-cognitifs » et les sous-compétences qu'ils comprennent,

Admettons que les ressources variées que préconise la cyberquête, incitent les apprenants à synthétiser les différents textes liés à leur tâche en prenant en compte la transdisciplinarité sous-entendue,

La conséquence attendue des prémisses précédentes aboutit à une conclusion concrète de ce syllogisme, soit que la cyberquête est un atout quasi clé pour la compréhension critique du FLE à condition que les démarches et le déroulement conseillés soient littéralement respectés.

## ❖ Les rôles de l'enseignant

À la lumière de ce que nous venons d'exposer dans cette partie, nous tenons à mettre l'accent sur le rôle majeur que peut jouer l'enseignant pour mettre en place de la cyberquête comme l'indique Lipscomb (2003 :124, cité par Nassar,2022 :75) et dont on peut décrypter l'étendu comme ce qui suit :

- Tri conscient du thème pour lequel s'effectue la cyberquête.
- Précision des objectifs sur lesquels porte la cyberquête.
- Positionnement du niveau et la mise d'un schéma en spirale pour les connaissances à acquérir avant d'entamer la cyberquête.
- Mise en œuvre d'un plan d'action basé sur les données collectées.
- Conception de la grille d'évaluation et en précisant ses critères.
- Définition des tâches à assumer et les répartir aux apprenants selon leurs profiles et leurs aptitudes.
- Préconisation des ressources en ligne en vue d'atteindre les objectifs de la cyberquête.
- Expérimentation des ressources recommandées avant qu'elles ne soient utilisées dans la cyberquête.
- Précision du temps et de la date d'échéance aux apprenants pour la mise en œuvre de la cyberquête.
- Mise en place d'un environnement qui favoriserait le travail collaboratif.
- Encadrement donné aux apprenants au fur et à mesure pour surmonter les obstacles éventuels lors de la réalisation de la tâche.
- Inciter les apprenants à s'autoévaluer.

Il convient, cependant, de signaler d'emblée que le rôle des enseignants s'inscrit à une géométrie variante qui suit les aléas des contextes éducatifs et sociaux très hétérogènes mais en somme, on peut catégoriser ces rôles en quatre : à vocation sociale, managériale, pédagogique ou technique.

Il y a lieu de confirmer que pour que cette stratégie donne des résultats favorables et fructueux, il nous faudrait une conciliation et une harmonie entre le côté cour et le côté jardin pour mieux se communiquer, c'est-à-dire, côté apprenants : une motivation, une frénésie et une implication sérieuse d'une part, côté enseignant : une bonne planification et du professionnalisme d'autre part. C'est conformément à ce qu'on dit « On ne planifie un échec mais on échoue par manque de planification ».

Partir du principe que le succès d'un tel projet pédagogique dépend de la bonne utilisation des ressources et la combinaison efficace des stratégies appropriées, on trouve qu'il est bel et bien pertinent d'effectuer une analyse autant systémique que systématique des besoins de notre contexte éducatif à l'université Sohag, s'ensuit un plan d'action qui tiendrait en compte la qualité du rendement et l'évaluation longitudinale des compétences de pensée de niveau supérieur à développer chez les apprenants du FLE à la faculté de pédagogie.

### **3. L'étude expérimentale**

Cette partie vise à expliquer le processus même de cette recherche en abordant la méthodologie que nous avons suivie, les étapes procédurales et l'application des outils élaborés par la chercheuse pour répondre aux questions de la recherche et vérifier l'exactitude de ses hypothèses.

Nous présentons également la description des diverses démarches suivies dans la préparation de ces outils et le matériel de l'expérimentation. Ces démarches se résument dans les étapes suivantes:

- Élaborer une grille des compétences de la compréhension critique.
- Élaborer le test de la compréhension critique.
- Élaborer les cyberquêtes.
- Élaborer la fiche d'analyse.

➤ Présenter les étapes expérimentales.

## 1. **Méthodologie de la recherche**

Cette recherche se base sur le design des recherches mixtes ( **Le design de triangulation**) Ce design permet d'obtenir des données différentes mais complémentaires sur un même sujet afin de mieux comprendre le problème de recherche (Morse, 1991). ce design est également utilisé afin de bénéficier des différents avantages des méthodes qualitatives (plus de détails, de profondeur) et quantitatives (taille de l'échantillon, tendances, généralisation) réduisant ainsi les faiblesses de chacune par la complémentarité de l'autre. Un des buts de la triangulation est la recherche d'une convergence ou d'une corroboration des résultats sur un même phénomène étudié afin de renforcer la validité de l'étude.

## 2. **Choix de l'échantillon**

L'échantillon choisi est ciblé de la troisième année de la section de français à la faculté de pédagogie université de Sohag de l'année universitaire (2022). Le nombre des étudiants était 16 étudiants; 8 étudiants comme groupe expérimental et 8 comme groupe témoin.

## 3. **Outils et matériel de la recherche**

### 3.1. **Élaborer la grille de la compréhension critique**

Pour identifier les compétences de la compréhension critique, on a élaboré une grille adressée à des membres du Jury en indiquant les démarches suivantes :

#### - **Définir les objectifs de la grille:**

Cette grille vise à déterminer les compétences de la compréhension critique de FLE.

#### - **Déterminer les sources de la grille:**

Afin de préparer cette grille, la chercheuse a fait appel à utiliser de multiples ressources :

- Les études et les recherches antérieures qui traitent les compétences de la compréhension critique.

- La lecture des grilles CECR pour la compréhension écrite

- La consultation des méthodes d'enseignement de la langue française et d'internet.

**- Décrire les composantes de la grille:**

La grille proposée se compose de deux parties:

- La première partie comporte : le titre de la thèse, les objectifs et les consignes de la grille.
- La deuxième partie contient 4 compétences principales et leurs sous compétences. Devant chaque compétence se trouvent trois choix (très pertinente- pertinente- peu pertinente).

**- Présenter la grille au jury:**

La chercheuse a présenté la grille des compétences de la compréhension critique à un jury composé de spécialistes didactique en FLE en leur demandant de donner leurs avis sur la pertinence des compétences mettant le signe (✓) devant le choix déterminé entre les choix déjà mentionnés et de vérifier de la formulation des items de la grille pour les modifier si nécessaire.

**- Résultats du dépouillement des opinions du jury sur la grille**

Après le dépouillement des avis des membres du jury, le tableau suivant présente la forme finale de la grille des compétences de la compréhension critique de FLE:

Tableau (3)

La forme finale de la grille des compétences de la compréhension critique de FLE

Compétences	Sous-compétences et leurs indicateurs de performance		Commentaire						degré d'accord
			Très pertinente		Pertinente		Peu pertinente		
			Rép.	%	Rép.	%	Ré p.	%	
Interpréter	Posséder une bonne maîtrise d'une interprétation personnelle des thèmes dans un texte	1. Exposition des raisons de ses actions ainsi que leurs conséquences.	7	70	3	30	0	0	90.00 %
		2. Désignation des événements les plus importants d'un texte de façon structurée.	7	70	2	20	1	10	86.67 %
		3. Prise des notes sous forme d'une liste de mots clés et des articulateurs qui identifient les informations essentielles.	9	90	1	10	0	0	96.67 %
		4. Identification la fonction d'un texte.	8	80	2	20	0	0	93.33 %
Analyser et critiquer	Retrouver les éléments précis dans le texte en analysant les prises de position	1. Présentation un avis critique sur un texte en tenant compte des éléments thématiques, structuraux et formels et se reporter aux opinions et aux arguments d'autres personnes.	9	90	1	10	0	0	96.67 %
		2. Evaluation d'un point de vue critique, la façon dont la structure et la langue sont utilisées dans	9	90	1	10	0	0	96.67 %

		un texte et expliquer de façon argumentée en quoi cette utilisation est adéquate et efficace.							
Résumer	Réformuler les informations d'un texte	1. Résumé l'essentiel du contenu du texte donné, en étayant la conclusion par des références aux informations précises du document original.	8	80	1	10	1	10	90.00 %
		2. Comparaison, opposition et synthèse des informations en présentant un point de vue critiqué.	9	90	1	10	0	0	96.67 %
Exprimer une réaction personnelle à l'égard du texte donné	Exprimer les réactions personnelles avec précision et argumentation	1. présentation clairement les réactions personnelles vis-à-vis d'un texte en développant les idées et les étayer par des exemples et des arguments.	10	100	0	0	0	0	100.00 %
		2. Association des événements d'un texte aux événements similaires qu'il/elle a vécus ou dont il/elle a entendu parler.	10	100	0	0	0	0	100.00 %

Il importe constater du tableau précédent que les pourcentages d'accord concernant les éléments de la grille des compétences de la compréhension critique varient entre 86,67 % et 100 %, ces pourcentages sont donc acceptables puisque leur valeur dépasse 85 %.

### 3.2. Élaborer le test de la compréhension critique de FLE

Après avoir élaboré la grille des compétences de la compréhension critique de FLE, la chercheuse a préparé le test de ces compétences en évaluant le niveau de l'échantillon de la présente recherche. Ce test est passé par les étapes suivantes:

- Déterminer les objectifs du test des compétences de la compréhension critique de FLE.

- Décrire le test des des compétences de la compréhension critique de FLE.
- Présenter le test des compétences de la compréhension critique de FLE aux jury.
- Passer le test des compétences de la compréhension critique de FLE:
- ❖ Mesure de la fidélité du test des compétences de la compréhension critique de FLE.
- ❖ Mesure de la validité du test des compétences de la compréhension critique de FLE.
- ❖ Déterminer les critères de notation du test des compétences de la compréhension critique de FLE.

### **3.2.1. Déterminer les objectifs du test des compétences de la compréhension critique de FLE:**

#### **- Objectif général**

Ce test a pour but de mesurer la maîtrise des compétences de la compréhension critique chez les étudiants de la troisième année de la section de français à la faculté de pédagogie, université de Sohag échantillon de la recherche.

#### **- Objectifs spécifiques**

Ce test vise à vérifier si l'étudiant est capable de / d' :

- Interpréter
- Analyser et critiquer
- Résumer
- Exprimer une réaction personnelle à l'égard du texte donné.

### **3.2.2. Décrire le test des compétences de la compréhension critique de FLE:**

Le test se compose de dix pages:

- La première page contient le titre de la recherche, l'objectif du test et les consignes.

- La deuxième page présente une description du test, c'est à dire l'objectif du test, le public visé, la durée, les consignes et la note totale du test.
- Les autres pages contiennent deux documents longs ( 20 items au total) qui se divisent en deux parties:
  - La première partie (QCM) comporte 10 items, chaque item est noté d'un point pour chaque réponse correcte.
  - La deuxième partie comporte 10 items (QCM et questions ouvertes). Chaque item est noté d'un point pour chaque réponse correcte.

### **3.2.3. Présenter le test des compétences de la compréhension critique de FLE aux jury:**

Après avoir formulé les items du test et déterminé ses critères de notation, nous l'avons présenté, aux membres du jury afin qu'ils:

- vérifient la justesse de la formulation des items du test, et de les modifier si nécessaire;
- suppriment les items non nécessaires;
- rajoutent des items manquants;
- vérifient que les items sont du niveau des étudiants et valables pour mesurer leurs compétences dans la compréhension critique

### **3.2.4. Passer le test des compétences de la compréhension critique de FLE:**

Afin de vérifier l'homogénéité entre les groupes contrôle et expérimental dans la pré-application du test de compréhension critique de FLE , on a recours à l'utilisation du test U de Mann-Whitney pour comparer les rangs des moyennes dans la pré-application.

Tableau (4)

Homogénéité entre les groupes contrôle et expérimental sur le test des compétences de la compréhension critique de FLE

Test des compétences de la compréhension critique		Groupe	N	Rang moyen	S	Z	Valeur Significative
1	Interpréter	Témoin	8	7.69	61.5	0.800	N.S
		Expérimental	8	9.31	74.5		
2	Analyser et critiquer	Témoin	8	9	72	0.522	N.S
		Experimental	8	8	64		
3	Résumer	Témoin	8	8	64	0.620	N.S
		Expérimental	8	9	72		
4	Exprimer une réaction personnelle à l'égard du texte donné	Témoin	8	9	72	0.522	N.S
		Expérimental	8	8	64		
Note Totale		Témoin	8	7.13	57	1.230	N.S
		Expérimental	8	9.88	79		

**N.S = non significatif**

❖ **Mesure de la fidélité du test des compétences de la compréhension critique**

Pour vérifier la fiabilité du test de la compréhension critique, la chercheuse l'a appliqué sur un échantillon pilote d'étudiants ( 40 étudiants ) en utilisant Le coefficient (Alpha Cronbac et Le coefficient de mi-parcours de (Spearman Brown). Les résultats sont indiqués dans le tableau suivant :

Tableau N° (5)

Coefficients de la fidélité du test des de la compréhension critique de FLE

Test des compétences de la compréhension critique		Coefficients de la fidélité	
		Cronbach's alpha	Spearman-Brown
1	Interpréter	0.797	0.819

2	Analyser et critique	0.725	0.772
3	Résumer	0.719	0.757
4	Exprimer une réaction personnelle à l'égard du texte donné	0.766	0.820
Total score		0.803	0.844

Le tableau ci-dessus indique que la valeur du coefficient (Alpha Cronbach) .844. Il est .803 et la valeur du coefficients de Spearman Brown était 0.était 0 remarquable que toutes les valeurs du coefficient de la fiabilité étaient plus de 0,7, cela veut dire que L'ensemble de ces résultats indique que le test fait preuve d'une fidélité acceptable.

❖ **Mesure de la validité du test des compétences de la compréhension critique de FLE**

Afin de vérifier la validité de ce test, la chercheuse a recours à trois méthodes différentes:

➤ **La validité interne du test des compétences de la compréhension critique de FLE**

Pour évaluer la validité de cohérence interne du test, on a calculé le coefficient de corrélation de Pearson entre chaque question du test et la note totale du test. Les résultats sont bien montrés dans le tableau suivant :

Tableau N° (6)

Coefficient de corrélation de la validité du test des compétences de la compréhension critique de FLE

Question	Corrélation avec le test	Valeur significative	Question	Corrélation avec le test	Valeur significative
1	0.570	0.01	11	0.673	0.01
2	0.511	0.01	12	0.608	0.01
3	0.519	0.01	13	0.508	0.01

4	0.606	0.01	14	0.563	0.01
5	0.664	0.01	15	0.509	0.01
6	0.636	0.01	16	0.493	0.01
7	0.594	0.01	17	0.533	0.01
8	0.530	0.01	18	0.439	0.01
9	0.520	0.01	19	0.475	0.01
10	0.571	0.01	20	0.427	0.01

\*\* niveau de signification au seuil (0.01)

Tableau N° ( 7 )

La Corrélacion entre les notes de compétences et la note totale du test

Les compétences ciblées		Corrélacion avec le test	Valeur significative
1	Interpréter	0.529	0.01
2	Analyser et critique	0.618	0.01
3	Résumer	0.650	0.01
4	Exprimer une réaction personnelle à l'égard du texte donné	0.610	0.01

Les deux tableaux ci-dessus montrent que les valeurs des coefficients de corrélation sont significatives au seuil de ( 0.01). Ce qui prouve la validité de cohérence interne entre chaque axe et l'ensemble du test. C'est-à-dire que le test est valide.

➤ **Vérification de la difficulté et de la discrimination des questions du test**

Al-Azzawi (2008, 81) indique que les items avec un coefficient de discrimination supérieur à (0,39) sont considérés comme des items avec une capacité de discrimination élevée, et pour vérifier les indices de discrimination des items, on constate que les coefficients de facilité ou difficulté varient de (0,2 à 0,8), et ils sont acceptables. et le tableau suivant montre les valeurs des

coefficients de discrimination et des coefficients de difficulté pour les questions du test :

Tableau N° (8)

Indices de la difficulté et de la discrimination des items du test

Items	Indice de la difficulté	Indice de la discrimination	Items	Indice de la difficulté	Indice de la discrimination
1	0.800	0.621	11	0.750	0.565
2	0.825	0.454	12	0.625	0.565
3	0.325	0.558	13	0.400	0.503
4	0.425	0.540	14	0.700	0.412
5	0.575	0.476	15	0.350	0.480
6	0.225	0.410	16	0.650	0.608
7	0.375	0.603	17	0.600	0.550
8	0.500	0.526	18	0.475	0.409
9	0.275	0.512	19	0.175	0.556
10	0.200	0.617	20	0.450	0.499

A la lecture du tableau (6), on pourrait constater que tous les items du test se caractérisent par les corrélations raisonnablement élevées indiquant qu'elle possède une validité discriminante acceptable, cela veut dire que les valeurs des indices de la discrimination vont de (0,409) à (0,621) et les valeurs des indices de la difficulté vont de (0,175) à (0,825), elles sont également acceptables. Il en ressort de même que toutes les valeurs des des indices de la discrimination et de la difficulté se situent parmi l'échelle acceptable pédagogiquement

➤ **Validité discriminatoire:**

On a vérifié la Validité du test à travers la validité discriminatoire en mettant en ordre descendant les notes des étudiants, puis on a calculé l'indication

statistique entre la moyenne des grades (ranks) du quartier supérieur (25%) et celle du quartier inférieur (25%) en utilisant le test de (MannWhitney U), les résultats sont comme suit:

**Tableau N° (9)**

**Coefficients de la difficulté et de la discrimination des items du test**

Test des compétences de la compréhension critique		Groupe	N	Rang moyen	S	Z	Valeur significative
1	Interpréter	Elevé	10	15	150	3.48	0.01
		Bas	10	6	60		
2	Analyser et critique	Elevé	10	15.1	151	3.58	0.01
		Bas	10	5.9	59		
3	Résumer	Elevé	10	15	150	3.52	0.01
		Bas	10	6	60		
4	Exprimer une réaction personnelle à l'égard du texte donné	Elevé	10	14.65	146.5	3.22	0.01
		Bas	10	6.35	63.5		
Note totale		Elevé	10	15.45	154.5	3.81	0.01
		Bas	10	5.55	55.5		

Il importe de constater qu'il y a une différence statistiquement significative au niveau (0,01) entre la moyenne des grades (ranks) des étudiants de haut niveau et la moyenne des grades (ranks) des étudiants de niveau bas dans le test de la compréhension critique ; Ce qui corrobore le test à une grande validité.

**3.2.5. Déterminer les critères de notation du test des compétences de la compréhension critique de FLE :**

Tableau (10)

Grille de notation du test de la compréhension critique au premier document

N° de question	Compétences visées	Point
Q1	Identification la fonction d'un texte.	1
Q2	Prise des notes en dégagant les informations essentielles.	1
Q3	Désignation des événements les plus importants d'un texte de façon structurée	1
Q4	Exposition des raisons de ses actions ainsi que leurs conséquences.	1
Q5	Présentation un avis critique sur un texte en tenant compte des éléments thématiques, structuraux et formels et se reporter aux opinions et aux arguments d'autres personnes.	1
Q6	Evaluation d'un point de vue critique, la façon dont la structure et la langue sont utilisées dans un texte et expliquer de façon argumentée en quoi cette utilisation est adéquate et efficace.	1
Q7	Résumé l'essentiel du contenu du texte donné, en étayant la conclusion par des références aux informations précises du document original.	1
Q8	Comparison, opposition et synthèse des informations en présentant un point de vue critiqué.	1
Q9	présentation clairement les réactions personnelles vis-à-vis d'un texte en développant les idées et les étayer par des exemples et des arguments.	1
Q10	Association des événements d'un texte aux événements similaires qu'il/elle a vécus ou dont il/elle a entendu parler.	1

Tableau (11)

Grille de notation du test de la compréhension critique au deuxième document

N° de question	Compétences visées	Point
Q1	Identification la fonction d'un texte.	1
Q2	Prise des notes en dégagant les informations essentielles.	1
Q3	Désignation des événements les plus importants d'un texte de façon structurée	1
Q4	Exposition des raisons de ses actions ainsi que leurs conséquences.	1
Q5	Présentation un avis critique sur un texte en tenant compte des éléments thématiques, structuraux et formels et se reporter aux opinions et aux arguments d'autres personnes.	1
Q6	Evaluation d'un point de vue critique, la façon dont la structure et la langue sont utilisées dans un texte et expliquer de façon argumentée en quoi cette utilisation est adéquate et efficace.	1
Q7	Résumé l'essentiel du contenu du texte donné, en étayant la conclusion par des références aux informations précises du document original.	1
Q8	Comparison, opposition et synthèse des informations en présentant un point de vue critiqué.	1
Q9	présentation clairement les réactions personnelles vis-à-vis d'un texte en développant les idées et les étayer par des exemples et des arguments.	1
Q10	Association des événements d'un texte aux événements similaires qu'il/elle a vécus ou dont il/elle a entendu parler.	1

### **3.3. Élaborer la mesure d'autonomie en apprentissage**

Pour élaborer cette mesure, la chercheuse a suivi les étapes suivantes:

- Déterminer l'objectif de la mesure d'autonomie en apprentissage.
- Identifier les ressources de la mesure d'autonomie en apprentissage .
- Décrire les items de la mesure d'autonomie en apprentissage.
- Passer l'étude pilote de la mesure d'autonomie en apprentissage:
  - Calcul de la fidélité de la mesure d'autonomie en apprentissage.
  - Calcul la validité de la mesure d'autonomie en apprentissage.
  - Déterminer les critères de notation de la mesure d'autonomie en apprentissage.

#### **3.3.1. Déterminer l'objectif de la mesure d'autonomie en apprentissage**

Cette mesure a pour but de déterminer le degré de l'autonomie en apprentissage distanciel chez les étudiants en s'engageant aux cyberquêtes, aptes à réaliser les tâches demandées et à contrôler et réguler leur apprentissage.

#### **3.3.2. Identifier les ressources de la mesure d'autonomie en apprentissage**

Afin de préparer la mesure de l'autonomie en apprentissage, la chercheuse a recours aux certaines recherches de didactique portant sur l'autonomie en apprentissage et les sites internet.

#### **3.3.3. Décrire les items de la mesure d'autonomie en apprentissage**

Cette mesure de l'autonomie en apprentissage que la chercheuse a élaborée se compose de (3) axes suivants: Planification et Monitoring, le Contrôle et l'autorégulation, Auto-efficacité Cette mesure a été reformulée par l'échelle qui es docthomique: (oui ou non) en observant la présence ou l'absence des

caractéristiques ou des comportements attendus. Cette mesure est utilisée comme outil de vérification de l'autonomisation chez les étudiants ciblés.

### 3.3.4. Passer l'étude pilote de la mesure d'autonomie en apprentissage

Afin de vérifier l'homogénéité entre le groupe témoin et expérimental dans la pré-application de la mesure de l'autonomie en apprentissage, on a recours à prendre de la note totale de la mesure comme critère de validité et à prendre le maximum et le minimum 25% des notes des étudiants afin de représenter le groupe des étudiants 25% ayant des notes maximales et le groupe des étudiants 25% ayant des notes minimales en utilisant le test U de Mann-Whitney pour comparer les rangs des moyennes dans la pré-application.

Tableau (12)

Homogénéité entre les groupes Témoin et expérimental sur la mesure de l'autonomie en apprentissage

La mesure de l'autonomie en apprentissage		Groupe	N	Rang moyen	S	Z	Valeur Significative
1	Planification et Monitoring	Témoin	8	9.31	74.5	0.75	0.01
		Expérimental	8	7.69	61.5		
2	Contrôle et Autorégulation	Témoin	8	9.75	78	1.18	0.01
		Expérimental	8	7.25	58		
3	Auto-efficacité	Témoin	8	7.63	61	0.80	0.01
		Expérimental	8	9.38	75		
Note totale		Témoin	8	9.13	73	0.56	0.01
		Expérimental	8	7.88	63		

Basé sur le tableau précédent qu'il y a des différences statistiquement significatives au niveau (0,01) entre les moyennes du groupe supérieur (les 25% les plus élevés) et les moyennes du groupe inférieur (les 25% les moins élevés) dans la note totale de la mesure d'autonomie en apprentissage, ce qui indique la validité discriminatoire de la mesure.

❖ **Mesure de la fidélité de la mesure d'autonome en apprentissage**

Pour vérifier la fiabilité de la mesure d'autonomie en apprentissage, la chercheuse l'a appliqué sur un échantillon pilote d'étudiants (40 étudiants) en utilisant Le coefficient (Alpha Cronbac). Les résultats sont indiqués dans le tableau suivant :

**Tableau N° (13)**

**Coefficient de la fidélité de la mesure d'autonomie en apprentissage**

La mesure de l'autonomie en apprentissage		Coefficient de la fidélité de Cronbach's alpha
1	Planification et Monitoring	0.810
2	Contrôle et Autorégulation	0.788
3	Auto-efficacité	0.760
Note Totale		0.819

Le tableau ci-dessus indique que la valeur du coefficient (Alpha Cronbach) est de 0.819. Il est remarquable que toutes les valeurs du coefficient de la fiabilité étaient plus de 0,7, cela veut dire que L'ensemble de ces résultats indique que la mesure fait preuve d'une fidélité acceptable.

❖ **Mesure de la validité de la mesure d'autonome en apprentissage**

Afin de vérifier la validité de cette mesure, la chercheuse a recours à trois méthodes différentes:

➤ **La validité interne de la mesure d'autonome en apprentissage**

Pour évaluer la validité de cohérence interne de la mesure , on a calculé le coefficient de corrélation de Pearson entre chaque axe avec la note totale de la mesure. Les résultats sont bien montrés dans le tableau suivant :

Tableau N° (14)

Coefficient de corrélation de la validité du test des compétences de la compréhension critique de FLE

Item	Corrélation avec la mesure	S Valeur significative	Item	Corrélation avec la mesure	Valeur significative
1	0.463	0.01	9	0.493	0.01
2	0.585	0.01	10	0.605	0.01
3	0.665	0.01	11	0.478	0.01
4	0.520	0.01	12	0.489	0.01
5	0.491	0.01	13	0.662	0.01
6	0.484	0.01	14	0.628	0.01
7	0.451	0.01	15	0.527	0.01
8	0.648	0.01			

\*\* niveau de signification au seuil (0.01)

Tableau N° ( 15 )

La Corrélation de chacun des axes avec la note totale de la mesure

Items	Corrélation avec la mesure	Valeur significative
1 Planification et Monitoring	0.529	0.01
2 Contrôle et Autorégulation	0.608	0.01
3 Auto-efficacité	0.513	0.01

Les deux tableaux ci-dessus montrent que les valeurs des coefficients de corrélation sont significatives au seuil de ( 0.01).

Ce qui prouve la validité de cohérence interne de chacun des axes avec l'ensemble de la mesure. C'est-à-dire que le test est valide.

➤ **Validité discriminatoire:**

On a vérifié la Validité du test à travers la validité discriminatoire en mettant en ordre descendant les notes des étudiants, puis on a calculé l'indication statistique entre la moyenne des grades (ranks) du quartier supérieur (25%) et celle du quartier inférieur (25%) en utilisant le test de (MannWhitney U), les résultats sont comme suit:

**Tableau N° (16)**  
**La validité discriminatoire des items de la mesure**

L'autonomie Scale		Groupe	N	Rang moyen	S	Z	Valeur significative
1	Planification et Monitoring	Elévé	10	14.1	141	2.80	0.01
		Bas	10	6.9	69		
2	Contrôle et Autorégulation	Elévé	10	14.1	141	2.81	0.01
		Bas	10	6.9	69		
3	Auto-efficacité	Elévé	10	13.7	137	2.50	0.01
		Bas	10	7.3	73		
Total score		Elévé	10	14.65	146.5	3.25	0.01
		Bas	10	6.35	63.5		

Il importe de constater qu'il y a une différence statistiquement significative au niveau (0,01) entre la moyenne des grades (ranks) des étudiants de haut niveau et la moyenne des grades (ranks) des étudiants de niveau bas dans la mesure de l'autonomie en apprentissage ; Ce qui corrobore la mesure a une grande validité.

**3.4. Élaborer les cyberquêtes:**

Pour élaborer les cyberquêtes, nous avons suivi les étapes suivantes:

- Déterminer les objectifs des cyberquêtes.
- Élaborer le contenu des cyberquêtes.

- Choisir l'environnement électronique pour enseigner les cyberquêtes.
- Construire les activités visant au développement de la compréhension critique.
- Présenter les cyberquêtes au jury.

### **3.4.1. Déterminer les objectifs des cyberquêtes**

#### **- Les objectifs généraux des cyberquêtes:**

Les cyberquêtes proposées ont pour but de développer les compétences de la compréhension critique et l'autonomie en apprentissage chez les étudiants de la troisième année de la section de français à la faculté de pédagogie, université de Sohag.

#### **- Les objectifs spécifiques des cyberquêtes:**

On a proposé 6 cyberquêtes Chacune de cette cyberquête vise à réaliser ses objectifs spécifiques comme suit:

- Dédire rapidement le thème principal à travers les éléments du texte ( le titre, le chapeau, les intertitres et les sources) .
- Identifier la fonction du texte.
- Prendre des notes pour retirer les informations essentielles dans le texte.
- Exposer les raisons et les conséquences concernant au thème proposé.
- Présenter un point de vue critiqué s'appuyant sur les arguments pertinents
- porter un jugement afin d'évaluer la pertinence des informations justifiées de sa position ou le point de vue de l'auteur
- Résumer le problème soulevé et le reformuler d'un style personnel.
- Présenter une réaction personnelle et l'associer aux expériences vécues.

### **3.4.2. Élaborer le contenu des cyberquêtes:**

Pour bien choisir le contenu des cyberquêtes proposées, la chercheuse a pris en compte certaines considérations:

- L'adéquation des sujets des leçons sélectionnées à l'objectif de la recherche , aux intérêts et au niveau des étudiants.

- La variété des activités afin d'atteindre l'objectif des cyberquêtes proposées concernant le développement des compétences de la compréhension critique en FLE chez les étudiants de la troisième année, section de français.
- On a proposé six cyberquêtes (Annexe 5), chaque cyberquête a deux fiches (méthodologique et descriptive). La fiche méthodologique comporte le nom de la cyberquête, la durée, les compétences visées, le public visé, les stratégies d'enseignement et les objectifs d'apprentissage. En ce qui concerne la fiche descriptive, elle contient les étapes de la cyberquête (introduction, tâche, processus, ressources, évaluation et conclusion).

Chaque cyberquête dure quatre heures à raison de deux séances par semaine.

### **3.4.3. Choisir l'environnement électronique pour enseigner les cyberquêtes :**

La chercheuse a utilisé le zunal et google classroom comme environnement électronique pour enseigner les cyberquêtes. Le chercheuse a choisi les deux plateformes pour les raisons suivantes :

- Le zunal permet de gérer les ressources pédagogiques et d'y associer des activités d'apprentissage interactives.
- Il permet d'accéder directement aux informations de façon précise.
- Il donne l'occasion aux apprenants de mettre en ordre leurs idées pour réaliser les tâches demandées.
- Tandis que, on a utilisé Le google classroom afin de nous aider à appliquer une notation cohérente à l'aide d'une grille d'observation et d'analyse qui s'affiche à côté des devoirs en préparant le clanderier des tâches demandées et en stockant les expressions fréquentes dans une archive de commentaires

### **3.4.4. Évaluation formative et sommative des cyberquêtes proposées**

**a- L'évaluation formative :** L'évaluation a pour but de poursuivre le niveau des étudiants à travers des exercices pendant le déroulement de chaque séance pour vérifier qu'ils comprennent leur tâche qu'ils réalisent et évaluer leurs

produits finaux soit par eux –mêmes ou soit par l’enseignant à la fin de chaque cyberquête.

**2- L’évaluation sommative:** La chercheuse évalue le niveau du progrès des étudiants sommativement en appliquant le post-test des compétences de la compréhension critique, le post application de la fiche d’analyse des compétences de la compréhension critique pour comparer leur niveau avant et après l’enseignement de l’usage des cyberquêtes

#### **4. Déroulement de l’expérience de la recherche:**

Dans cette partie , on a suivi les étapes suivantes:

- Pré-application des outils de la recherche (le test des compétences de la compréhension critique de FLE et la mesure de l’autonomie en apprentissage).
- Déroulement et enseignement de l’usage des cyberquêtes.
- Post-application des outils de la recherche (le test des compétences de la compréhension critique de FLE et la mesure de l’autonomie en apprentissage).

#### **- Pré-application du test des compétences de la compréhension critique en FLE et la mesure de l’autonomie en apprentissage)**

Avant de commencer l’application des cyberquêtes, la chercheuse a effectué une épreuve initiale ( le pré-test) demandant aux étudiants qui ont participé à l’expérimentation de lire le document et répondre aux questions posées.

Les résultats de ce test ont indiqué qu’il existe une problématique au niveau des étudiants de la troisième année, section de français, dans quelques compétences de la compréhension critique

#### **- Déroulement et enseignement de l’usage des cyberquêtes:**

On a commencé l’expérimentation de l’usage des cyberquêtes.

L’application de de l’usage des cyberquêtes a eu lieu en deuxième semestre de l’année universitaire 2022 à la faculté de pédagogie du Sohag.

- **Post-application du test des compétences de la compréhension critique en FLE et la mesure de l'autonomie en apprentissage**

Après avoir fini l'application de l'usage des cyberquêtes proposées.

La chercheuse a invité les étudiants à effectuer le post-test pour mesurer l'impact de de l'usage des cyberquêtes.

**Analyse statistique et interprétation des résultats de la recherche:**

Cette partie vise à déterminer et analyser les résultats obtenus quantitativement afin de répondre aux questions de la recherche et de vérifier les hypothèses dirigées et logiques et qualitativement pour identifier l'effet des cyberquêtes pour améliorer les compétences de la compréhension critique, en observant et interprétant les performances des étudiants lors de l'expérimentation :

**1. Analyse des résultats de la recherche selon la méthode mixte :**

- **Pour l'évaluation quantitative :** - Le traitement statistique des résultats obtenus du test des compétences de la compréhension critique en utilisant le test " *U* de Mann-Whitney " et le test de Wilcoxon Signed-Rank en vue de comparer les moyennes de rangs de notes des étudiants du groupe expérimental et celle des étudiants du groupe témoin au post-test et de calculer les moyennes de rangs de notes des étudiants au pré test et au post test des compétences de la compréhension critique de FLE. Le traitement statistique des résultats obtenus de la mesure d'autonomie en apprentissage en utilisant le test " *U* de Mann-Whitney" afin de comparer les moyennes de rangs de notes des étudiants du groupe expérimental et celle des étudiants du groupe témoin à la post-application de la mesure d'autonomie en apprentissage.

- **Pour l'évaluation qualitative:** Les résultats de la fiche d'évaluation et d'analyse des compétences de la compréhension critique de FLE.

- **Pour l'interprétation quantitative et qualitative:** L'effet des cyberquêtes pour l'amélioration du niveau des étudiants dans les compétences dans la compréhension critique de FLE et l'autonomie en apprentissage.

❖ L'analyse quantitative des résultats de la recherche :

**A. Vérification de la première hypothèse de la recherche:**

“ Il y a une différence significative statistiquement entre les moyennes de rangs de notes des étudiants du groupe expérimental et celle des étudiants du groupe témoin au post-test de la compréhension critique en faveur du groupe expérimental.”

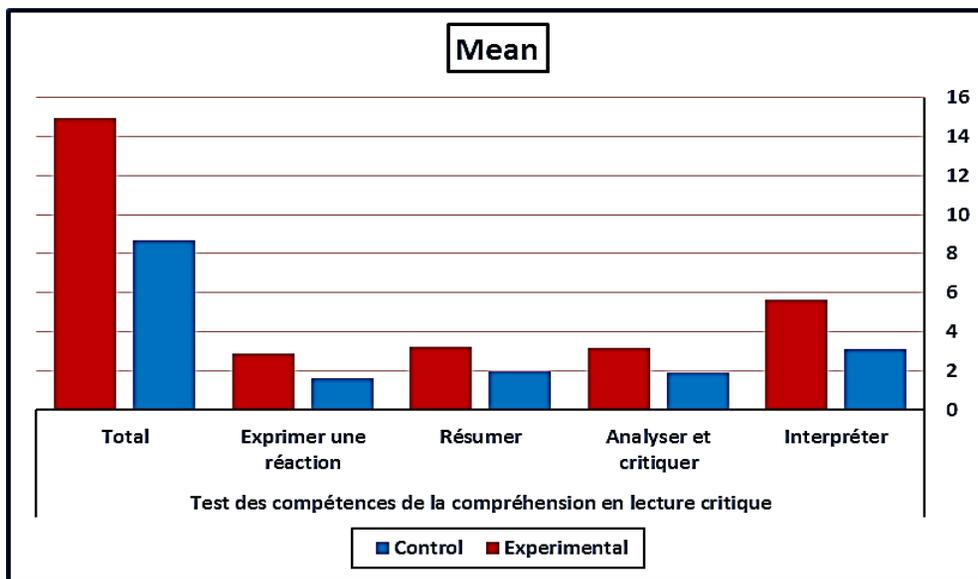
Afin de vérifier cette hypothèse, on a appliqué le test de “ U de Mann-Whitney ”. Ce test dépend du calcul de la différence entre les moyennes de rangs de notes des étudiants du groupe expérimental et celle des étudiants du groupe témoin au post-test de la compréhension critique de FLE comme dans un tableau suivant :

**Tableau ( 17 )**

**Les résultats du test “ U de Mann-Whitney pour les échantillons appariés en vue de révéler la signification des différences entre les moyennes de rangs de notes des étudiants du groupe expérimental et celle des étudiants du groupe témoin au post-test de la compréhension critique**

Test des compétences de la compréhension critique		Groupe	N	Rang moyen	S	Z	Valeur Significative
1	Interpréter	Témoin	8	4.5	36	3.47	0.01
		Expérimental	8	12.5	100		
2	Analyser et critiquer	Témoin	8	5.94	47.5	2.30	0.05
		Expérimental	8	11.06	88.5		
3	Résumer	Témoin	8	5.56	44.5	2.62	0.01
		Expérimental	8	11.44	91.5		
4	Exprimer une réaction personnelle à l'égard du texte donné	Témoin	8	5.75	46	2.45	0.05
		Expérimental	8	11.25	90		

Total score	Témoïn	8	4.5	36	3.39	0.01
	Expérimental	8	12.5	100		



**Diagramme ( 1 ) les moyennes de rangs de notes des étudiants du groupe expérimental et celle des étudiants du groupe témoin au post-test de la compréhension critique**

**Selon le tableau précédent et son diagramme:**

- Il y a des différences statiquement significatives au niveau de (0.01) entre les moyennes de rangs de notes des étudiants du groupe expérimental et celle des étudiants du groupe témoin au post-test de la compréhension critique en faveur du groupe experimental. Ainsi, la valeur du Z est (3.39), cette valeur est significative au niveau (0.01).
- Il y a des différences statiquement significatives au niveau de (0.01) entre les moyennes de rangs de notes des étudiants du groupe expérimental et celle des étudiants du groupe témoin au post-test de la compétence ‘ **Interpréter** ’ en faveur du groupe expérimental. Ainsi, la valeur du Z est (3.47). Cette valeur est significative au niveau (0.01).

- Il y a des différences statiquement significatives au niveau de (0.01) entre les moyennes de rangs de notes des étudiants du groupe expérimental et celle des étudiants du groupe témoin au post-test de la compétence “ **Analyser et critiquer**” en faveur du groupe expérimental. Ainsi, la valeur du Z est (2.30). Cette valeur est significative au niveau (0.01).
- Il y a des différences statiquement significatives au niveau de (0.01) entre les moyennes de rangs de notes des étudiants du groupe expérimental et celle des étudiants du groupe témoin au post-test de la compétence “ **Résumer** “ en faveur du groupe expérimental. Ainsi, la valeur du Z est (2.62). Cette valeur est significative au niveau (0.01).
- Il y a des différences statiquement significatives au niveau de (0.01) entre les moyennes de rangs de notes des étudiants du groupe expérimental et celle des étudiants du groupe témoin au post-test de la compétence “ **Exprimer une réaction personnelle à l'égard du texte donné** “ en faveur du groupe expérimental. Ainsi, la valeur du Z est (2.45). Cette valeur est significative au niveau (0.01).

➤ **Calcul de la Taille de l'effet pour indiquer la signification des différences entre pré/post test de la compréhension critique:**

On peut constater que on a utilisé la formule de " r "et la valeur de " d" pour calculer la taille de l'effet.

**Tableau ( 18)**

**Les valeurs de la taille de l'effet de la signification des différences entre pré/post test de la compréhension critique**

Test des compétences de la compréhension critique	Description statistique		Taille de l'effet		
	Moyenne	Écart-type	Cohen's d	r	niveau

<b>Interpréter</b>	<b>Témoïn</b>	<b>3.11</b>	<b>0.53</b>	<b>3.35</b>	<b>0.867</b>	<b>Large</b>
	<b>Expérimental</b>	<b>5.63</b>	<b>0.92</b>			
<b>Analyser et critique</b>	<b>Témoïn</b>	<b>1.92</b>	<b>0.76</b>	<b>1.88</b>	<b>0.576</b>	<b>Large</b>
	<b>Expérimental</b>	<b>3.18</b>	<b>0.57</b>			
<b>Résumer</b>	<b>Témoïn</b>	<b>1.98</b>	<b>0.73</b>	<b>2.02</b>	<b>0.654</b>	<b>Large</b>
	<b>Expérimental</b>	<b>3.24</b>	<b>0.49</b>			
<b>Exprimer une réaction personnelle à l'égard du texte donné</b>	<b>Témoïn</b>	<b>1.63</b>	<b>0.75</b>	<b>1.93</b>	<b>0.612</b>	<b>Large</b>
	<b>Expérimental</b>	<b>2.89</b>	<b>0.53</b>			
<b>Total</b>	<b>Control</b>	<b>8.65</b>	<b>1.41</b>	<b>4.54</b>	<b>0.848</b>	<b>Large</b>
	<b>Experimental</b>	<b>14.94</b>	<b>1.36</b>			

- En examinant le tableau ci-dessus, la valeur de (r) était (0.848). Tandis que la valeur de (d) était (4.54). Ainsi, cette valeur démontre un grand effet ou un rôle efficace de l'usage des cyberquêtes pour développer les compétences de la compréhension critique chez le groupe expérimental.
- D'ailleurs, la valeur de (r) était (0.867). Tandis que la valeur de (d) était (3.35). Ainsi, cette Valeur démontre un grand effet ou un rôle efficace de l'usage des cyberquêtes pour développer la compétence ‘ ‘ **interpréter**’ ’ chez le groupe expérimental.
- D'après ce résultat statistique, la valeur de (r) était (0.576). Tandis que la valeur de (d) était (1.88). Ainsi, cette valeur démontre un grand effet ou un rôle de l'usage des cyberquêtes pour développer la compétence ‘ ‘ **analyser et critiquer**’ ’ chez le groupe expérimental.

- De plus, la valeur de (r) était (0.654) alors que la valeur de (d) était (2.02). Ainsi, cette valeur démontre un grand effet ou un rôle efficace de l’usage des cyberquêtes pour développer la compétence “résumer” chez le groupe expérimental.
- De même, la valeur de (r) était (0.612). Tandis que la valeur de (d) était (1.93). Ainsi, cette valeur démontre un grand effet ou un rôle efficace de l’usage des cyberquêtes pour développer la compétence “ Exprimer une réaction personnelle à l’égard du texte donné” chez le groupe expérimental.

**B. Vérification de la deuxième hypothèse de la recherche**

« Il y a une différence statistiquement significative entre les moyennes des rangs de notes des étudiants du groupe expérimental au pré/ post test des compétences de la compréhension critique en faveur du post test ».

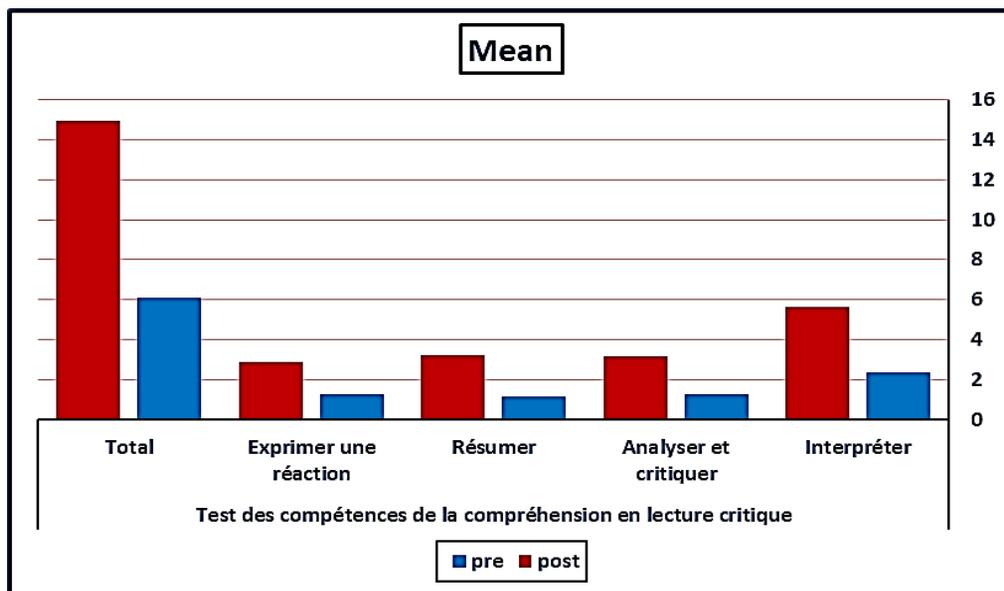
Afin de vérifier cette hypothèse, on a appliqué le test de " Wilcoxon signed-rank " des échantillons appariés en vue de calculer de la différence entre les moyennes de rangs de notes des étudiants au pré test et au post test des compétences de la compréhension critique comme indique sur le tableau suivant:

**Tableau (19)**

**Résultats du test le test de " Wilcoxon signed-rank " des échantillons appariés pour révéler la signification de la différence entre les moyennes de rangs de notes des étudiants du groupe expérimental au pré test et au post test des compétences de la compréhension critique**

Test des compétences de la compréhension critique	Type de Rangs	N	Rang moyen	S	Valeur de z	Significative au niveau
Interpréter	Négatifs	0	0	0	2.58	0.01
	Positifs	8	4.5	36		

	Egalisé	0				
Analyser et critique	Négatifs	0	0	0	2.71	0.01
	Positifs	8	4.5	36		
	Egalisé	0				
Résumer	Négatifs	0	0	0	2.43	0.05
	Positifs	7	4	28		
	Egalisé	1				
Exprimer une réaction personnelle à l'égard du texte donné	Négatifs	0	0	0	2.44	0.05
	Positifs	7	4	28		
	Egalisé	1				
Total	Négatifs	0	0	0	2.55	0.05
	Positifs	8	4.5	36		
	Egalisé	0				



## Diagramme (2 ) Les moyennes des notes des étudiants du groupe experimental au pré/ post test des compétences de la compréhension critique

### ➤ Commentaire générale sur les résultats des étudiants du groupe experimental selon le tableau précédent (11) et le diagramme (2):

- Il y a des différences statistiquement significatives au niveau de (0.05) entre les moyennes des rangs de notes des étudiants membres de l'échantillon au pré/post test des compétences de la compréhension critique en faveur du post test (**au total**). Ainsi, la valeur du Z est (2.55), cette valeur est significative au niveau (0.05).
- Il y a des différences statistiquement significatives au niveau de (0.01) entre les moyennes des rangs de notes des étudiants membres de l'échantillon au pré/post test de la compétence «**Interpréter**» en faveur du post test. Ainsi, la valeur du Z est (2.58), cette valeur est significative au niveau (0.01).
- Il y a des différences statistiquement significatives au niveau de (0.01) entre les moyennes des rangs de notes des étudiants membres de l'échantillon au pré/post test de la compétence «**Analyser et critiquer**» en faveur en faveur du post test. Ainsi, la valeur du Z est (2.71), cette valeur est significative au niveau (0.01).
- Il y a des différences statistiquement significatives au niveau de (0.05) entre les moyennes des rangs de notes des étudiants membres de l'échantillon au pré/post test de la compétence «**Résumer**» en faveur en faveur du post test. Ainsi, la valeur du Z est (2.43), cette valeur est significative au niveau (0.05).
- Il y a des différences statistiquement significatives au niveau de (0.05) entre les moyennes des rangs de notes des étudiants membres de l'échantillon au pré/post test de la compétence «**Exprimer une réaction personnelle à l'égard du texte donné**» en faveur en faveur du post test. Ainsi, la valeur du Z est (2.44), cette valeur est significative au niveau (0.05).

➤ **Calcul de la Taille de l'effet pour indiquer la signification des différences entre pré/post test de la compréhension critique:**

On peut constater que on a utilisé la formule de " r "et la valeur de " d" pour calculer la taille de l'effet.

**Tableau ( 20 )**

**Les valeurs de la taille de l'effet de la signification des différences entre pré/post test de la compréhension critique**

Test des compétences de la compréhension critique		Description statistique		Taille de l'effet		
		Moyenne	Ecart-type	Cohen's d	r	niveau
Interpréter	pré	2.38	0.52	4.37	0.867	Large
	post	5.63	0.92			
Analyser et critique	pré	1.29	0.46	3.64	0.576	Large
	post	3.18	0.57			
Résumer	pré	1.16	0.41	4.60	0.654	Large
	post	3.24	0.49			
Exprimer une réaction personnelle à l'égard du texte donné	pré	1.28	0.39	3.44	0.612	Large
	post	2.89	0.53			
Total	pré	6.11	0.83	7.82	0.848	Large
	Post	14.94	1.36			

- D'après le tableau ci-dessus, la valeur de (r) était (0.848) et la valeur de (d) était (7.82). Ainsi, cette valeur démontre un grand effet ou un rôle efficace de l'usage des cyberquêtes pour développer les compétences de la compréhension critique chez le groupe expérimental.

- Si on examine le tableau précédent, la valeur de (r) était (0.867) et la valeur de (d) était (4.37). Ainsi, cette Valeur démontre un grand effet ou un rôle efficace de l'usage des cyberquêtes pour développer la compétence “ **interpréter**” chez le groupe expérimental.
- D'après ce résultat statistique, la valeur de (r) était (0.576) et la valeur de (d) était (3.64). Ainsi, cette valeur démontre un grand effet ou un rôle efficace de l'usage des cyberquêtes pour développer la compétence “ **analyser et critiquer**” chez le groupe expérimental.
- De plus, la valeur de (r) était (0.654) et la valeur de (d) était (4.60). Ainsi, cette valeur démontre un grand effet ou un rôle efficace de l'usage des cyberquêtes pour développer la compétence “**résumer**” chez le groupe expérimental.
- D'ailleurs, la valeur de (r) était (0.612) et la valeur de (d) était (3.44). Ainsi, cette valeur démontre un grand effet ou un rôle efficace du de l'usage des cyberquêtes pour développer la compétence “ **Exprimer une réaction personnelle à l'égard du texte donné**” chez le groupe expérimental.

### C. Vérification de la troisième hypothèse de la recherche:

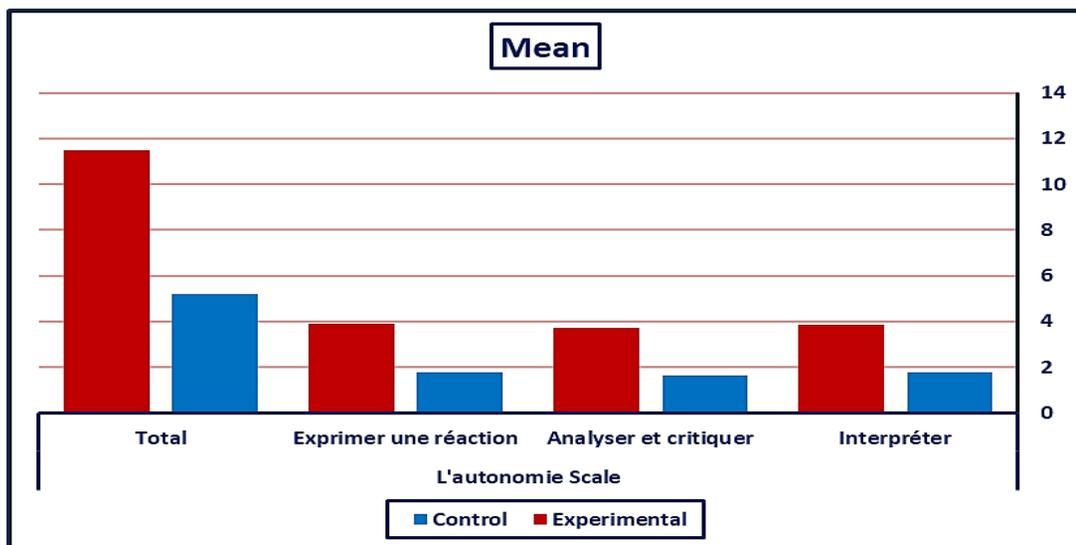
**“ Il y a une différence significative statistiquement entre les moyennes de rangs de notes des étudiants du groupe expérimental et celle des étudiants du groupe témoin à la post- application de la mesure de l'autonomie en apprentissage en faveur du groupe expérimental.”**

Afin de vérifier cette hypothèse, on a appliqué le test de “ U de Mann-Whitney”. Ce test dépend du calcul de la différence entre les moyennes de rangs de notes des étudiants du groupe expérimental et celle des étudiants du groupe témoin à la post- application de la mesure de l'autonomie en apprentissage comme dans un tableau suivant :

**Tableau ( 21 )**

**Les résultats du test “ U de Mann-Whitney pour les échantillons appariés en vue de révéler la signification des différences entre les moyennes de rangs de notes des étudiants du groupe expérimental et celle des étudiants du groupe témoin à la post- application de la mesure de l’autonomie en apprentissage**

Mesure de l'autonomie en apprentissage		Group	N	Rang moyen	S	Z	Valeur significative
1	Planification et Monitoring	Témoin	8	12	96	3.07	0.01
		Expérimental	8	5	40		
2	Contrôle et Autorégulation	Témoin	8	11.56	92.5	2.62	0.01
		Expérimental	8	5.44	43.5		
3	Auto-efficacité	Témoin	8	11.5	92	2.60	0.01
		Expérimental	8	5.5	44		
Note Totale		Témoin	8	12.5	100	3.40	0.01
		Expérimental	8	4.5	36		



**Diagramme ( 3 ) les moyennes de rangs de notes des étudiants du groupe expérimental et celle des étudiants du groupe témoin à la post- application de la mesure de l'autonomie en apprentissage**

**Selon le tableau précédent et son diagramme:**

- Il y a des différences statiquement significatives au niveau de (0.01) entre les moyennes de rangs de notes des étudiants du groupe expérimental et celle des étudiants du groupe témoin à la post- application de la mesure de l'autonomie en apprentissage (au total) en faveur du groupe experimental. Ainsi, la valeur du Z est (3.40), cette valeur est significative au niveau (0.01).
- Il y a des différences statiquement significatives au niveau de (0.01) entre les moyennes de rangs de notes des étudiants du groupe expérimental et celle des étudiants du groupe témoin à la post- application des axes de la mesure d'autonomie en apprentissage (**Planification et Monitorag, Contrôle et Autorégulation Auto-efficacité**) en faveur du groupe expérimental. Ainsi, les valeurs du Z sont en ordres (3.07, 2.62, 2.60). Ces valeurs sont significatives au niveau (0.01).

➤ **Calcul de la Taille de l'effet pour indiquer la signification des différences entre pré/post – application de la mesure d'autonomie en apprentissage**

On peut constater que on a utilisé la formule de " r "et la valeur de " d" pour calculer la taille de l'effet.

**Tableau ( 22 )**

**Les valeurs de la taille de l'effet de la signification des différences entre pré/post-application de la mesure d'autonomie en apprentissage**

Mesure de l'autonomie en apprentissage		Description statistique		Taille de l'effet		
		Moyenne	Écart-type	Cohen's d	R	Level
Planification et Monitoring	Témoin	1.80	0.36	4.47	0.768	Large
	Expérimental	3.86	0.54			
Contrôle et Autorégulation	Témoin	1.64	0.41	4.50	0.655	Large
	Expérimental	3.71	0.51			
Auto-efficacité	Témoin	1.77	0.74	3.51	0.650	Large
	Expérimental	3.92	0.46			
Total	Témoin	5.21	0.91	6.49	0.850	Large
	Expérimental	11.49	1.02			

- En examinant le tableau ci-dessus, la valeur de (r) était (0.850). Tandis que la valeur de (d) était (6.49). Ainsi, cette valeur démontre un grand effet ou un rôle efficace de l'usage des cyberquêtes pour développer l'autonomie en apprentissage chez le groupe expérimental.
- Pour les trois axes de la mesure d'autonomie en apprentissage (**Planification et Monitoring, Contrôle et Autorégulation Auto-efficacité**), les valeurs de (r) étaient (0.650, 0.655, 0,768). Tandis que les valeurs de (d) étaient en ordre

(3.51, 4.50, 4.47). Ainsi, ces valeurs démontrent un grand effet ou un rôle efficace de l'usage des cyberquêtes pour développer les axes de l'autonomie en apprentissage chez le groupe expérimental.

**D. Vérification de la quatrième hypothèse de la recherche**

**« Il y a une différence statistiquement significative entre les moyennes des rangs de notes des étudiants du groupe experimental a la post- application de la mesure de l'autonomie en apprentissage en faveur de la post- application ».**

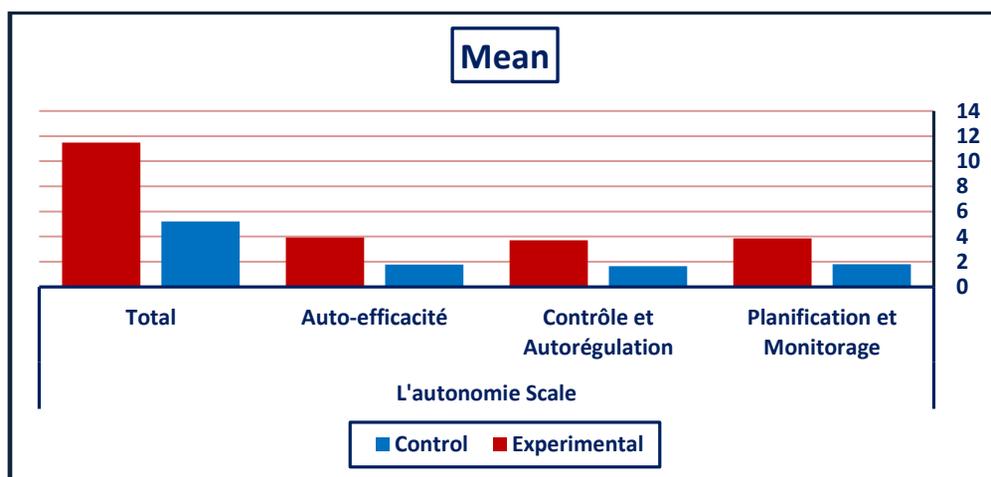
Afin de vérifier cette hypothèse, on a appliqué le test de " Wilcoxon signed-rank " des échantillons appariés en vue de calculer de la différence entre les moyennes de rangs de notes des étudiants à la pré/post application de la mesure de l'autonomie en apprentissage comme indique sur le tableau suivant:

**Tableau (23)**

**Résultats du test le test de " Wilcoxon signed-rank " des échantillons appariés pour révéler la signification de la différence entre les moyennes de rangs de notes des étudiants du groupe experimental à la pré/post application de la mesure d'autonomie en apprentissage**

Mesure de l'autonomie en apprentissage	Type de Rangs	N	Rang moyen	S	Valeur de z	Significative au niveau
Planification et Monitoring	Négatifs	0	0	0	2.55	0.01
	Positifs	8	4.5	36		
	Egalisé	0				
Contrôle et Autorégulation	Négatifs	0	0	0	2.55	0.05
	Positifs	8	4.5	36		
	Egalisé	0				
Auto-efficacité	Négatifs	0	0	0	2.53	0.05

	Positifs	8	4.5	36		
	Egalisé	0				
Total	Négatifs	0	0	0	2.54	0.05
	Positifs	8	4.5	36		
	Egalisé	0				



**Diagramme (4 ) Les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental a la pré/ post- application de la mesure d'autonomie en apprentissage**

➤ **Commentaire générale sur les résultats des étudiants du groupe expérimental selon le tableau précédent (11) et le diagramme (2):**

- Il y a des différences statistiquement significatives au niveau de (0.05) entre les moyennes des rangs de notes des étudiants membres de l'échantillon à la pré/post application de la mesure de l'autonomie en apprentissage en faveur de la post- application (**au total**). Ainsi, la valeur du Z est (2.54), cette valeur est significative au niveau (0.05).

- Il y a des différences statistiquement significatives au niveau de (0.05) entre les moyennes des rangs de notes des étudiants membres de l'échantillon à la pré/post application des axes de la mesure de 'autonomie en apprentissage (**Planification et Monitorag, Contrôle et Autorégulation Auto-efficacité**) en faveur de la post- application. Ainsi, la valeur du Z est en ordre (2.53, 2.55, 2.55), ces valeurs sont significatives au niveau (0.05).
- **Calcul de la Taille de l'effet pour indiquer la signification des différences entre pré/post application de la mesure d'autonomie en apprentissage**  
On peut constater que on a utilisé la formule de " r " et la valeur de " d " pour calculer la taille de l'effet.

**Tableau ( 24 )**

- **Les valeurs de la taille de l'effet de la signification des différences entre pré/post post application de la mesure d'autonomie en apprentissage**

Mesure de l'autonomie en apprentissage		Description statistique		Taille de l'effet		
		Moyenne	Ecart-type	Cohen's d	r	niveau
Planification et Monitorage	pré	1.64	0.68	3.61	0.638	Large
	post	3.86	0.54			
Contrôle et Autorégulation	pré	1.88	0.41	3.95	0.638	Large
	post	3.71	0.51			
Auto-efficacité	pré	1.83	0.39	4.93	0.633	Large
	post	3.92	0.46			
Total	Pré	5.35	0.96	6.20	0.635	Large
	post	11.49	1.02			

- D'après le tableau ci-dessus, la valeur de (r) était (0.653) et la valeur de (d) était (6.20). Ainsi, cette valeur démontre un grand effet ou un rôle efficace de l'usage des cyberquêtes pour développer l'autonomie en apprentissage.
- A propos des axes de la mesure d'autonomie en apprentissage, les valeurs de (r) étaient (0.633, 0.638, 0.638) et les valeurs de (d) étaient (4.39, 3.95, 3.61). Ainsi, ces Valeurs démontrent un grand effet ou un rôle efficace de l'usage des cyberquêtes pour développer l'autonomie en apprentissage chez le groupe expérimental.

❖ **L'analyse qualitative des résultats de la recherche :**

Dans cette partie, on expose les résultats de la fiche d'évaluation et d'analyse des compétences de la compréhension critique et la mesure de l'autonomie en apprentissage. La chercheuse se contente d'analyser la performance de huit apprenants seulement représentant différents niveaux de performances (excellent, moyen, faible) dans chaque compétence de celles de la compréhension critique.

❖ **Le développement de la performance des étudiants dans les compétences de la compréhension critique :**

➤ **Le développement de la performance des étudiants en ce qui concerne la compétence " interpréter" :**

Il importe de constater les résultats de la performance des étudiants dans la compétence " interpréter" pendant l'application de l'usage des cyberquêtes selon Le tableau ci-dessous et son diagramme :

Tableau (25)

La moyenne et l'écart-type de la compétence ‘ interpréter’

Etudiants	CYBERQUÊTES						Moyenne	écart-type
	1	2	3	4	5	6		
1	4	5	7	9	11	14	8.33	3.78
2	5	8	9	11	12	15	10.00	3.46
3	4	6	9	10	11	13	8.83	3.31
4	5	7	8	10	11	12	8.83	2.64
5	5	6	7	9	10	11	8.00	2.37
6	4	5	7	8	9	10	7.17	2.32
7	5	6	8	9	10	12	8.33	2.58
8	4	5	7	8	9	12	7.50	2.88

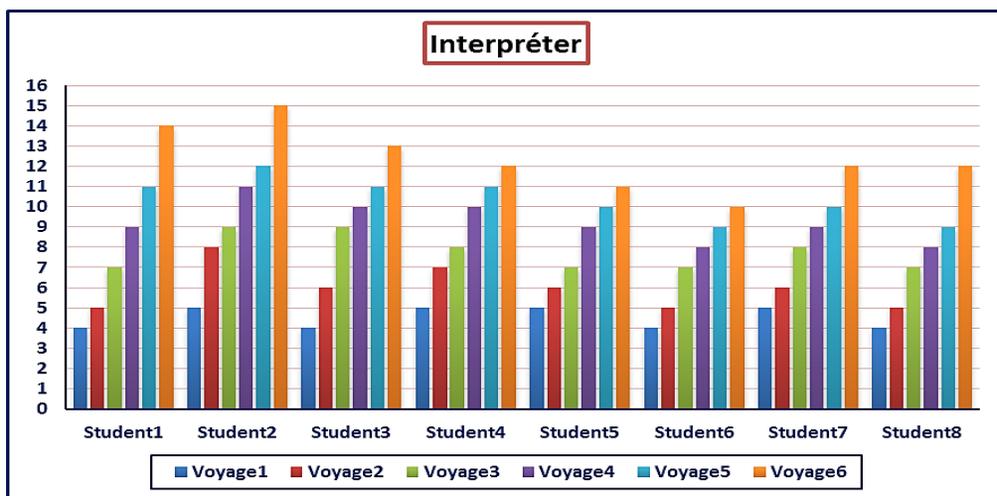


Diagramme ( 5 ) : les notes des étudiants ( groupe expérimental) dans la compétence ‘ interpréter’

❖ **Commentaire sur le tableau et le diagramme :**

A la lecture des données dans le tableau ci-dessus et son diagramme , le développement de la performance des étudiants en ce qui concerne la

compétence d’ ‘’interpréter’’ était très remarquable. Les moyennes obtenues vont de (7.17 a 10.00) . On peut constater également un progress intelligible dans la performance de l’étudiant no 2 par rapport aux autres collègues. Autrement dit, il a eu la capacité à lire efficacement un texte et à prendre des notes en identifiant sa fonction, les informations essentielles et les prises de positions fin de répondre aux questions. Tandis que l’étudiant no 6 marque une faiblesse dans sa performance de cette compétence ‘’ interpréter’’. Il n’a pas pu identifier la fonction du texte et les points de vue exprimes. En plus, il avait une difficulté à dégager le thème principal en préférant de lire le texte et répondre aux questions sans prendre des notes

❖ **Le développement de la performance des étudiants en ce qui concerne la compétence ‘’ analyser et critiquer’’**

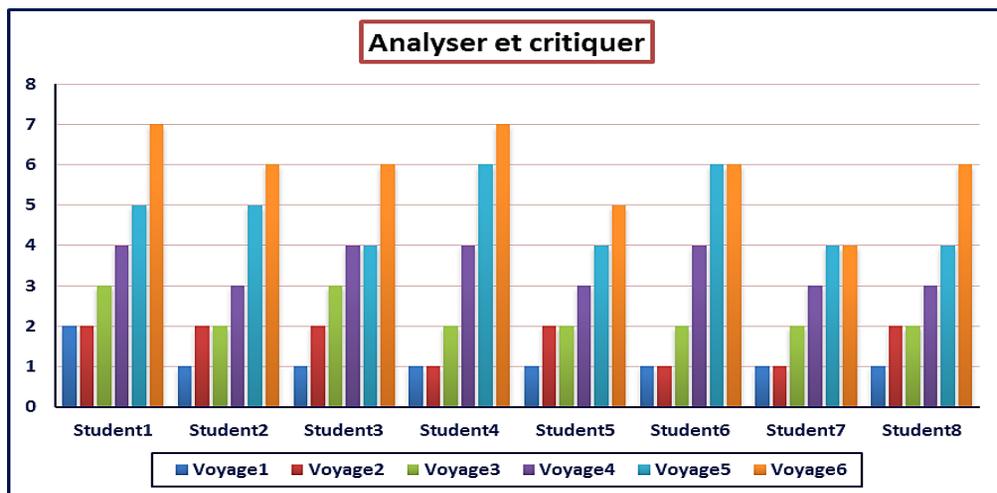
Le tableau suivant et son diagramme mettent en exergue les résultats de la performance des étudiants dans la compétence ‘’ interpréter’’ pendant l’application de l’usage des cyberquêtes :

**Tableau ( 26)**

**La moyenne et l’écart-type de la compétence ‘’ analyser et critiquer’’**

Etudiant s	CYBERQUÊTES						Moyenn e	Ecart- type
	1	2	3	4	5	6		
1	2	2	3	4	5	7	3.83	1.94
2	1	2	2	3	5	6	3.17	1.93
3	1	2	3	4	4	6	3.33	1.75
4	1	1	2	4	6	7	3.50	2.59
5	1	2	2	3	4	5	2.83	1.47
6	1	1	2	4	6	6	3.33	2.34
7	1	1	2	3	4	4	2.50	1.38

8	1	2	2	3	4	6	3.00	1.79
---	---	---	---	---	---	---	------	------



**Diagramme ( 6 ) : les notes des étudiants ( groupe expérimental) dans la compétence ‘analyser et critiquer’**

❖ **Commentaire sur le tableau et le diagramme:**

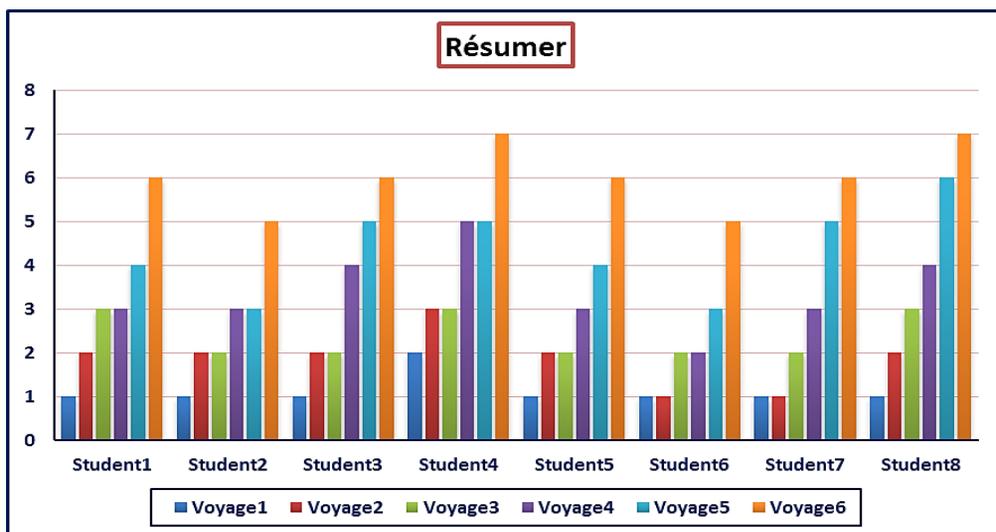
Il est à remarquer que les performances des étudiants se sont développées progressivement pendant l’application des cyberquêtes. Les valeurs des moyennes obtenues vont de (2.50 à 3.83) en observant que la performance de l’étudiant no 1 était bien considerable. On constate que la moyenne obtenue est (3.83), cela veut dire que sa performance se caractérise par la richesse des idées. Il a acquis la capacité à exprimer sa pensée critique et à analyser le sujet traité de façon approfondie en présentant des arguments convaincants et suffisants. Alors que la moyenne obtenue de l’étudiant no 7 est (2.50), il s’agit que sa performance était insatisfaisante et son incapacité à analyser et présenter son point de vue et ses arguments insuffisamment.

❖ **Le développement de la performance des étudiants en ce qui concerne la compétence ‘résumer’**

Le tableau suivant et son diagramme manifestent les résultats de la performance des étudiants dans la compétence ‘‘ résumer ’’ pendant de l’usage des cyberquêtes:

**Tableau (27)**  
**La moyenne et l’écart-type de la compétence ‘‘résumer’’**

Etudiant s	CYBERQUÊTES						Moyenn e	Ecart- type
	1	2	3	4	5	6		
1	1	2	3	3	4	6	3.17	1.72
2	1	2	2	3	3	5	2.67	1.37
3	1	2	2	4	5	6	3.33	1.97
4	2	3	3	5	5	7	4.17	1.83
5	1	2	2	3	4	6	3.00	1.79
6	1	1	2	2	3	5	2.33	1.51
7	1	1	2	3	5	6	3.00	2.10
8	1	2	3	4	6	7	3.83	2.32



**Diagramme (7) : les notes des étudiants ( groupe expérimental) dans la compétence ‘‘résumer’’**

❖ **Commentaire sur le tableau et le diagramme:**

En ce qui concerne cette compétence, le tableau ci-dessus et le graphique précédent montrent que la performance des étudiants développait fortement .les moyennes obtenues vont de (2.33 a 4.17). Il est à constater également que l'étudiant no 6 avait un probleme a synthesiter le texte a cause de manque de vocabulaire et la négligence des connecteurs logiques qui assurent la cohérence du texte reformulé. Par ailleurs , il n'a pas eu la capacité de dégager les idées principales et les reformuler de manière efficace en montrant sa moyenne obtenue était (2.33), malgré la performance de l'étudiant no 4 qui était plus remarquable dans cette compétence à cause de son recours au dictionnaire en ligne qui l'a aidé à rédiger son résumé , il a pu utiliser les informations essentielles en les organisant de manière très logique avec les arguments qui étayent son point de vue en indiquant que sa moyenne obtenue était (4.17), elle était ainsi la meilleure par rapport aux autres collègues.

❖ **Le développement de la performance des étudiants en ce qui concerne la compétence ‘ ‘ Exprimer une réaction personnelle à l'égard du texte donné’’**

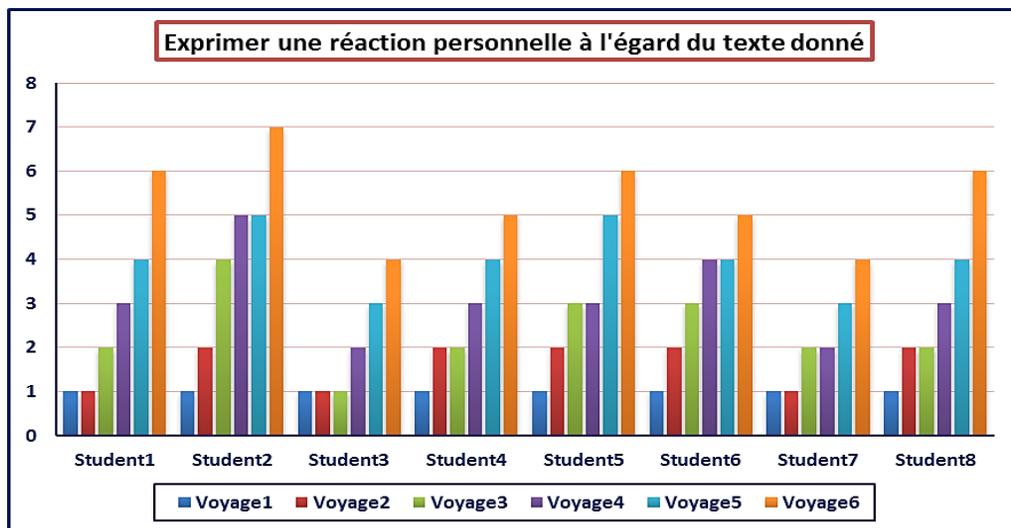
D'après le tableau ci-dessous et son diagramme, on voit que la performance des étudiants s'est développée tout au long des cyberquêtes dans la compétence ‘ ‘Exprimer une réaction personnelle à l'égard du texte donné’

**Tableau ( 28 )**

**La moyenne et l'écart-type de la compétence ‘ ‘ Exprimer une réaction personnelle à l'égard du texte donné’’**

Etudiant s	CYBERQUÊTES						Moyenn e	Ecart- type
	1	2	3	4	5	6		
1	1	1	2	3	4	6	2.83	1.94
2	1	2	4	5	5	7	4.00	2.19
3	1	1	1	2	3	4	2.00	1.26
4	1	2	2	3	4	5	2.83	1.47
5	1	2	3	3	5	6	3.33	1.86

6	1	2	3	4	4	5	3.17	1.47
7	1	1	2	2	3	4	2.17	1.17
8	1	2	2	3	4	6	3.00	1.79



**Diagramme ( 8 ) : les notes des étudiants ( groupe expérimental) dans la compétence ‘Exprimer une réaction personnelle à l'égard du texte donné’**

❖ **Commentaire sur le tableau et le diagramme:**

De ces résultats, il est bien évidant que la performance des étudiants se caractérise par sa progression considérable. Les moyennes obtenues vont de (2.00 à 4.00). En fait, l'étudiante no 2 a révélé un grand développement dans cette compétence , c'est-à-dire que sa moyenne obtenue était (2.33) par contre l'étudiant no 3 qui était très excellent à cause de sa capacité à présenter son avis personnel en le défendant par les arguments plus convaincants et bien sélectionnés en donnant des solutions intelligibles d'un tel problème en observant que sa moyenne obtenue était (4.00), cela veut dire qu'elle a réalisé un progrès par rapport aux autres collègues.

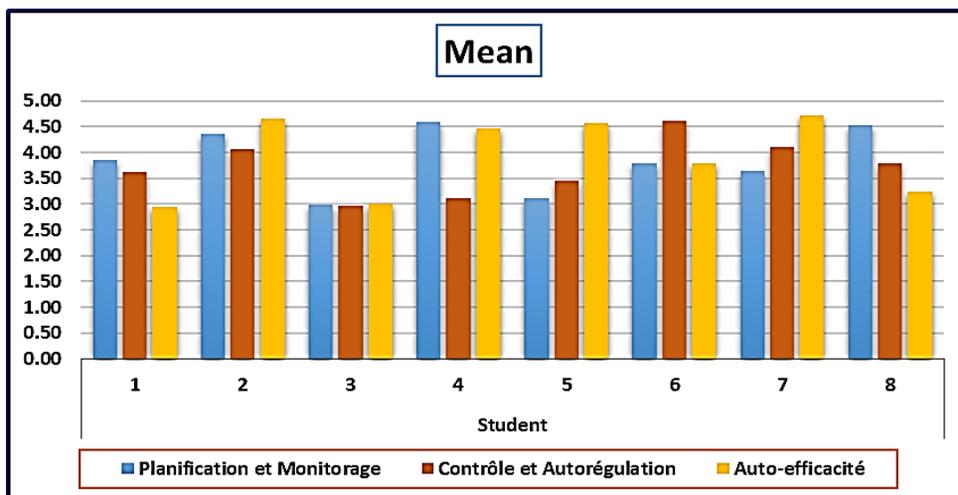
❖ **Le développement de l'autonomie en apprentissage chez les étudiants lors de l'expérimentation**

Le tableau suivant démontre les moyennes de notes de chaque étudiants dans le groupe expérimental en ce qui concerne la mesure de l'autonomie en apprentissage

**Tableau ( 29 )**

**La moyenne et l'écart-type de la mesure d'autonomie en apprentissage**

Nombre d'étudiants	Planification et Monitoring		Contrôle et Autorégulation		Auto-efficacité		Note toale	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
1	3.85	0.66	3.61	0.60	2.94	0.71	10.47	0.83
2	4.35	0.63	4.07	0.67	4.66	0.50	13.08	0.82
3	2.98	0.48	2.97	0.42	3.01	0.54	8.89	1.07
4	4.59	0.41	3.12	0.61	4.47	0.49	12.18	1.06
5	3.12	0.66	3.44	0.69	4.56	0.50	11.12	1.06
6	3.79	0.55	4.61	0.61	3.78	0.72	12.18	1.03
7	3.64	0.38	4.11	0.38	4.72	0.63	12.47	0.83
8	4.52	0.63	3.79	0.39	3.24	0.69	11.55	1.02
<b>TOTAL</b>	<b>3.86</b>	<b>0.54</b>	<b>3.71</b>	<b>0.51</b>	<b>3.92</b>	<b>0.46</b>	<b>11.49</b>	<b>0.79</b>



**Diagramme ( 9 ) : les notes des étudiants ( groupe expérimental) dans la mesure de l'autonomie en apprentissage**

❖ **Commentaire sur le tableau et le diagramme:**

- Selon les résultats donnés, on constat que la majorité d'apprenants considèrent avoir progressé dans leur autonomie en apprentissage notamment dans la compétence de ( planification et monitoring) lors de l'expérimentation des cyberquêtes, Les moyennes obtenues vont de (2.98 à 4.59). En observant que l'étudiante no 3 a révélé son grand besoin du developpement de la cette compétence par rapport aux autres, tandis que l'étudiant no 4 a réalisé un degré d'autonomie plus élevé.

- Il est également contestable qu'il y a ne progression remarquable dans la compétence (**Autorégulation et Contrôle**) lors de l'expérimentation. Ainsi, les moyennes obtenues vont de (4.61 à 2.97). En indiquant que la performance de l'étudiante no 3 était inférieure par rapport aux autres étudiants. Par contre, la performance de l'étudiant no 6 était plus supérieure parmi aux autres collègues.

- En observant aussi que les étudiants ont réalisé un grand développement dans la compétence (**Auto-efficacité**), notons que les moyennes obtenues vont de (2.94 à 4.72). cela veut dire que l'étudiant n° (1) a

moins progressé dans cette compétence obtenant une moyenne arithmétique de (2,33), tandis que l'étudiant n° (7) a plus progressé où il a obtenu une moyenne (4,17). Ainsi, les cyberquêtes apportent un rythme de travail propice à l'apprentissage et offre aux étudiants un espace de liberté et suscite des interactions.

### **Conclusion générale et conséquences pédagogiques:**

Afin de rendre compte la relation mutuelle entre les variables de la recherche actuelle, la chercheuse trouve qu' il est essentielle de présenter les conséquences pédagogiques sous forme trois axes (l'axe théorique, l'axe applicative et l'axe méthodologique)

1. Les conséquences pédagogiques théoriques qui démontrent jusqu'à quel point la recherche actuelle profite des études antérieures.
2. Les conséquences pédagogiques empiriques qui porte sur la présentation des résultats de la recherche et leurs interprétations
3. Les conséquences pédagogiques méthodologiques qui s'attachent à la méthodologie utilisée dans la recherche pour réaliser ses objectifs.

De même, la chercheuse expose dans cette partie des difficultés rencontrées en présentant des recommandations proposées pour surmonter ces difficultés.

#### **Axe (1) : Les conséquences pédagogiques théoriques :**

Le but principal de cette recherche est basé sur le fait de développer les compétences de la compréhension critique chez les futurs enseignants de la 3ème année de la faculté de pédagogie au Sohag , section de français.

Pour atteindre cet objectif, la chercheuse a proposé l'usage des cyberquêtes qui comportent des documents, extraits de l'internet concernant les thèmes de la vie d'actualités, visant à la réalisation d'une tâche proposée à l'aide de ressources présélectionnées par l'enseignant.

En fait, la compréhension critique peut fonctionner comme un mécanisme qui contribue au développement des processus cognitifs des étudiants en même temps qu'au progrès de leurs capacités communicatives.

Ainsi, engager les étudiants plus profondément dans le processus de la compréhension critique peut avoir des conséquences positives et efficaces. Le résultat de la recherche actuelle peut avoir des implications pour les enseignants du FLE et les concepteurs de programme à cet égard.

- Premièrement, afin d'approfondir la compréhension critique , les enseignants et les concepteurs de programmes devraient renforcer les principes de la pensée critique chez les apprenants.
- Deuxièmement, il est recommandé aux enseignants d'intégrer l'informatique dans le programmes d'études car le déplacement de l'attention de l'autorité de l'enseignant vers l'autonomie de l'apprenant lui rend plus actif et engagé dans le processus de la compréhension critique. Il s'agit de donner l'occasion aux apprenants de développer la langue ciblée, d'augmenter leur compétence et de développer les compétences de recherche et assure le principe de l'apprentissage par la découverte.
- Troisièmement, proposer de nombreuses tâches concernant des thèmes d'actualités permet aux apprenants de s'entraîner plus en analysant les textes de façon critique afin d'en profiter pendant la réalisation de la tâche demandée.
- En fin , Mettre en application des formes d'évaluation afin de mesurer les niveaux des apprenants et le degré de leur progrès dans chaque cyberquête.

### **Axe (2) : Les conséquences pédagogiques empiriques :**

A la lueur de l'expérience de la chercheuse et des résultats de cette recherche , la chercheuse arrive à ces conséquences pédagogiques :

- Mettre en évidence l'importance de l'intégration des outils technologiques dans l'enseignement /apprentissage du FLE puisqu'ils aident les apprenants à enrichir leur compréhension critique.

- Inciter les apprenants à être responsables de leur apprentissage. Il s'agit de développer la compétence de la recherche d'informations par le recours aux sites internet.
- Entraîner les apprenants d'exploiter les nombreux outils des TICE en leur offrant la possibilité de contacter avec leur enseignant à distance.
- Mettre l'accent sur l'évaluation formative qui permet de préciser les lacunes chez les apprenants.
- Mettre en considération les différences individuelles des apprenants pendant la réalisation des tâches proposées.
- Utiliser et insérer l'apprentissage collaboratif pour améliorer d'autres compétences langagières en F.L.E.

### **Axe (3) : Les conséquences pédagogiques méthodologiques :**

Ce dernier axe porte sur la méthodologie de la recherche actuelle afin de répondre à toutes les questions de recherche actuelle qui vise à indiquer l'effet de l'utilisation des cyberquêtes pour développer la compréhension critique chez les futurs enseignants de la faculté de pédagogie section de français, université du Sohag.

La présente recherche fait appel à utiliser le design de triangulation de la méthode mixte qui repose sur la combinaison des méthodologies quantitatives et qualitatives au sein d'une même recherche .

**La méthode descriptive:** Pour vérifier jusqu'à quel point les membres de l'échantillon peuvent comprendre le texte et l'analyser de manière critique en observant leur performance et le degré de leur progrès durant l'usage des cyberquêtes.

**La méthode quasi-expérimentale:** Pour déterminer l'effet de l'utilisation des cyberquêtes afin d'améliorer la compréhension critique chez les étudiants de l'échantillon choisi.

Pour conclure, citons quelques recommandations et suggestions issues de tout le travail exécuté :

- Intégrer des TICE afin de développer des compétences de la recherche d'informations pour aider les étudiants du FLE à développer les compétences de la compréhension critique.
- Mettre en considération l'intérêt de l'aspect cognitif qui implique différentes activités mentales dans le processus de la compréhension critique
- Déterminer les difficultés des étudiants au niveau de la compréhension critique et faire le point notamment sur les niveaux supérieurs de pensée pour développer leur compétence d'analyse, d'interprétation et d'évaluation pendant la compréhension.
- Concevoir des tâches qui captivent l'attention de l'apprenant
- Mieux cerner les processus d'apprentissage mis en œuvre par les apprenants.
- Motiver les apprenants à lire différents documents (des articles de presse, des publicités, des enquêtes, des magazines, des périodiques...etc.) afin de développer leur pensée critique.
- Insister sur l'importance de la compréhension critique aux différents cycles d'apprentissage et au niveau universitaire en particulier.
- Élaborer les cyberquêtes en vue de développer les compétences langagières en FLE.
- Étudier l'effet des cyberquêtes pour améliorer l'écriture créative et la pensée critique en FLE.
- Utiliser les cyberquêtes en vue de perfectionner les compétences professionnelles chez les futurs enseignants en FLE.
- Attirer l'attention sur l'efficacité des cyberquêtes afin de développer les compétences interculturelles en FLE.

## **Bibliographie**

- Abd Elfatah, M & Ahmed. A. (2014): The Effect of Using a WebQuest Program on Developing Some EFL Critical Reading Process Writing Skills and Dccrasing Writing Appréhension of the First Year Experimental Secondary School Students.AWEJ. Volume.5 Numbcr.1, 2014. Pp. 197-210.
- Ahmed, M. A. E. A. S. (2016). Web Quest and EFL critical reading and writing. *Cultural and Religious Studies*, 4(3), 175-184.
- AL-Awasa, A. (2015): The Effect of Using Web Quests on Improving Seventh Grade Female Students' Writing Skills in Southern AL- Mazar Directorate of Education. *Journal of Education 8c Social Policy*. Vol. 3, No. 1; March 2016.
- Ali, A. (2015). The Effect of Web Quest Strategy on Developing EFL Reading Comprehension Skills and Cultural Awareness of Experimental Secondary School Students. Thesis of PH.D, Faculty of education, Minoufyia University.
- Alquichire, K. J. G. (2016). La lecture critique pour développer les processus cognitifs chez des étudiants universitaires de FLE niveau B2, une étude qualitative. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (10), 53-71.
- Al-Sayed, M. (2014). The Effect of a Web Quest Program on Developing First Year Preparatory Stage Students' English Writing Skills and their Attitudes towards Writing, Thesis of M.A, Faculty of education, Fayoum University.
- Al-Sayed, M. (2014). The Effect of a Web Quest Program on Developing First Year Preparatory Stage Students' English Writing Skills and their Attitudes towards Writing, Thesis of M.A, Faculty of education, Fayoum University.
- Al-Sayed, R. (2016). The effectiveness of using"webquest" approach in developing EFL writing strategies and creative writing skills among experimental preparatory school pupils, Thesis of PH.D, Faculty of education, Benha university.
- Alshumaimer, Y. A., & Almasri, M. M. (2012). The effects of using WebQuests on reading comprehension performance of Saudi EFL students. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(4), 295-306
- Arevalo, (2009). La cyberquête: faite par et pour les élèves. *Colloque Cyberlangues*.

- Bailly, S., & Ismaïl, N. (2011). Evaluation des effets de l'accompagnement sur l'autonomisation d'apprenants de FLE dans un dispositif de formation ouverte. *Mélanges CRAPEL*, 32, p-133.
- Barbara, M. (2017). Programme enrichissant basé sur l'approche actionnelle pour développer quelques compétences de la lecture critique chez la future-enseignante de la langue française. *مجلة البحث العلمي فى التربية*، (الجزء السادس)، ٦٤١-١٨٦٦٣.
- Bertaux, L., & Jiayin, C. H. E. N. (2014). Apprentissage en autonomie par les TICE, un forum en ligne à destination des étudiants du SIAE: Apports, limites, perspectives. *Synergies Chine*, (9).
- Bourgeois, V. (2005). La cyberenquête : Analyse comparée en fonction de l'âge des destinataires. Analyse d'un scénario d'exploitation pédagogique d'Internet. *LEARN-nett 2004-2005*.
- Catroux, M. (2004). La «cyberenquête», tâche significative vecteur de transfert des connaissances. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 23(1), 57-66
- Cherif, Abdel-Naser (2019). Emploi de la Technique des Chapeaux de Réflexion Mélangée avec les Stratégies de Compréhension pour Développer Quelques Compétences de la Compréhension Critique chez les Futurs Maîtres de FLE, Faculté de Pédagogie. Université du Fayoum, *International journal of research and studies*, (الاول)، العدد (الثاني)
- Chuo, T - W. (2004). The effect of the Webquest writing instruction on EFL learners' writing performance, writing apprehension, and perception. (PhD thesis, School of Education, La Sierra University, California, USA). Available at ProQuest Dissertations & Theses. (N3133526).
- Chuo, T - W. (2004). The effect of the Webquest writing instruction on EFL learners' writing performance, writing apprehension, and perception. (PhD thesis, School of Education, La Sierra University, California, USA). Available at ProQuest Dissertations & Theses. (N3133526).

- Dary, H. (2013). Les TICE au service de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère en cycle 3, pourquoi et comment? L'exemple de la webquest, Mémoire du master, disponible sur: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00906829>.
- Denis, B. (2002). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? , Revue Distances et savoirs, avril 2002, révisé en août 2002.
- Diab, A. A. M. (2020). A Blended Learning Program Based on Cognitive Apprenticeship for Developing Critical Reading and Academic Enablers among EFL Pre-Service Teachers. *Journal of Education*, 80.
- Dodge, B. (1995). WebQuests: A technique for internet-based learning. *Distance Educator*, 1, 10-13.
- El Dfrawi, H.(2021). Efficacité d'utilisation des cyberquêtes pour développer quelques compétences de la conversation chez les étudiants de FLE à la faculté de Pédagogie de Sadat. Thèse de Magistère, Faculté de Pédagogie, Université à la cité de Sadat.
- El Naghy, S. (2016). Programme proposé fondé sur l'utilisation des cyberquêtes pour développer quelques compétences de l'expression écrite en langue française chez les élèves du cycle secondaire. Thèse de Doctorat, faculté de pédagogie, Université de Port Saïd.
- El-Arch Enany, H., (2021). Efficacité d'une unité basée sur la théorie de l'intelligence réussie en vue de développer quelques compétences de la lecture critique auprès des étudiants de la faculté de pédagogie-section de français. *مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*, 40(189), 630-647.
- ElKhuly, S. H. A. (2016). The Effect of Webquest on Enhancing EFL Student Teachers' Argumentative Writing and Critical Thinking (Doctoral dissertation, Tanta University Tanta).
- Facion, P.A. (2009). La pensée critique, What it is and why it counts. *Journaux asiatiques*.42/3, 70-79.

- Fawzy, H. (2021). Efficacité d'utilisation des cyberquêtes pour développer quelques compétences de la conversation chez les étudiants de FLE à la faculté de pédagogie de Sadat. Thèse du Magistère, Faculté de pédagogie, Université de El Sadat.
- Gagnon, M. (2008). Etude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation : entre «science et technologie», histoire et philosophie au secondaire. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.
- Gelder, V-t., (2003). Teaching Critical Thinking : lessons from cognitive science. *Asian Journal*, 44 /1, 54-59.
- George, C. (2015). *Environnement et autonomie d'apprentissage de langue: le cas d'apprenants de FLE apprentis en France* (Doctoral dissertation, Université de Lorraine).
- Gerstein, B. (2021). Formations hybrides en langues et autonomisation de l'apprenant.
- Gerstein, B. (2021). Formations hybrides en langues et autonomisation de l'apprenant.
- Giasson, J. (2013). *La lecture : apprentissage et difficulté* (1ère éd., 3e tirage). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Gray, D.W. (2006). Améliorer les compétences en lecture critique et en pensée critique. Qu'est ce qu'une pédagogie efficace dans un environnement d'apprentissage collégial ? *Asian Journal*, 44 /1, 54-59.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE: méthodologie de conception multimédia*. Paris: Ophrys.
- Guide endure du formateur en protection intégrée, (2010). Comment concevoir une Cyberenquête? [http://www.endurenetwork.eu/fr/content/download/5884/44733/file/M12\\_Cybere\\_nqu%C3%AAte.pdf](http://www.endurenetwork.eu/fr/content/download/5884/44733/file/M12_Cybere_nqu%C3%AAte.pdf).
- Guo, Y. (2019). Autonomisation des apprenants chinois de FLE: Analyse des interventions tutorales dans un dispositif de formation à distance
- Hafez, H. (2003). "Emploi des stratégies métacognitives pour le développement des compétences de la lecture critique en français chez les futurs

- enseignants à la faculté de pédagogie." Revue de la lecture et de la connaissance, N°. 22, Mai, faculté de pédagogie, université d'Ain-Chams.
- Hakeem, A. (2022). Programme proposé pour développer la capacité de la lecture critique des dessins de presse écrite et de la caricature à la lueur des quelques sujets d'actualités chez les étudiants de 4ème année faculté de pédagogie de Minia. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 8(2), 73-132.
  - Holec, H. (1988). *Autonomie et apprentissage auto-dirigé: terrains d'applications actuels*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
  - Honey, P. (2003). Apprendre une langue par la pensée critique. *Asian Journal*, 12/2, 1-8.
  - HOUMA, S., Lynda, F., & MESBAHI, I. (2022). La compréhension de l'écrit et le développement de l'autonomie de l'étudiant. Le cas des étudiants en Master 1 du département de français à l'université d'El-Oued 2021-2022.
  - Kocoglu, Z. (2010). WebQuests in EFL reading/writing classroom. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 3524—3527. Retrieved from [http://ac.els-cdn.com/S1877042810005859/1-s2.0-S1877042810005859-main.pdf?tid=686f108c-0aeb11e4-9299-00000aacb362&acdnat=1405296871\\_1a8103d233da68fdb2f6e0354c2a531f](http://ac.els-cdn.com/S1877042810005859/1-s2.0-S1877042810005859-main.pdf?tid=686f108c-0aeb11e4-9299-00000aacb362&acdnat=1405296871_1a8103d233da68fdb2f6e0354c2a531f).
  - Le ministère de l'éducation de la Saskatchewan. (2000). *Français Programme d'études Niveau élémentaire Écoles francophones*.
  - LINARD, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxe de l'autonomie, in Albergo B. (sous la dir. de), *Autoformation et enseignement supérieur*, Hermès / Lavoisier, p. 241-263.
  - Lipscomb, G. (2003). I Guess It Was Pretty Fun: Using WebQuests in the Middle School Classroom. *The Clearing House*, 76(3), 152155.
  - Luzon, M. J. (2007). Enhancing Webquest for Effective ESP Learning. *CORELL: Computer Resources for Language Learning*, 1, 1-13.
  - Macedo-Rouet, C., Zampa, V. et Rouet, J-F. (2006). Jugement de qualité de documents Web: Rôle de l'expertise et de la tâche. Dans A. Piolat (sous la

- direction). Lire, écrire, communiquer et apprendre avec Internet (pp. 463-488). Solal Éditeurs : Marseille
- Mahmoud Essawy, D., & Salah Abdel Ghany, N. (2016). Programme proposé basé sur la réflexivité pour développer les compétences la lecture critique des enseignants de FLE en cours de service. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*, 213(213), 61-123.
  - Mahmoud Ezz- El- Arab. (2003). Utilisation des stratégies métacognitives pour le développement des compétences de la lecture critique en français chez les étudiants des facultés de pédagogie (étude expérimentale), , thèse de magistère non publiée, faculté de pédagogie Damiette, université de Mansoura.
  - Mangenot, F. et Louveau, E. (2006). Internet et la classe de langue, Paris, CLE International.
  - Media.Villanueva, M-L. (2009). Tâches et cybergenres : une perspective actionnelle. *FDLM Recherches et Applications*, (45),72-82.
  - Metz, S. M. V. (2015). *Instrumenter l'autonomie pour l'apprentissage universitaire* (Doctoral dissertation, Université de Montpellier 3).
  - Mohamed, M. A. H. (2015). Efficacité de l'enseignement réciproque dans le développement de quelques compétences de la lecture critique auprès les étudiants de la section de français à la faculté de pédagogie. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*, 59(2), 391-437.
  - Mohammad, S. (2012), EFFICACITE DE LA DIVERSITE DES MODES D ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE ASSISTE PAR ORDINATEUR AU DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES DE LA LECTURE CRITIQUE CHEZ LES ETUDIANTS DE LA SECTION DE FRANCAIS AUX FACULTES DE PEDAGOGIE , THESE DE DOCTORAT, L'UNIVERSITE D'ALZHAR.
  - Nassar, A. (2021) Efficacité d'un programme basé sur les cyberquêtes en utilisant les documents authentiques sur le développement des compétences de la compréhension auditive et de l'expression orale chez les étudiants de la section de français à la Faculté de pédagogie, Université d'Al-Azhar, Thèse de doctorat, Faculté de Pédagogie, Université d'Al-Azhar

- Nissen, E. (2022). Accompagnement de l'autonomisation dans des dispositifs d'apprentissage des langues médiatisés: des leviers récurrents. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 1(19-1).
- Nunan, D., (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oakhill et Garnham, A. (2000), *Becoming skilled reader*, Istanbul : Heinle and Heile Publication.
- Paul, R., et Elder, L. (2008). Mini-guide de la pensée critique [ressource électronique]: concepts et instruments.
- Porcher, L. (1992). *Les Auto-apprentissages*. Paris : Hachette Education.
- Poteaux, N. (2015). Le développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues et cultures étrangères: Le cas de l'Université de Strasbourg. *OLBI Journal*, 7.
- Pugin, C. (2008). *TRANSMETTRE LE WEB 2.0.. UNIVERSITÉ DE FRIBOURG, SUISSE CENTRE DE DIDACTIQUE UNIVERSITAIRE*
- Rahal, S.,(2017). *Programme Proposé Basé sur Quelques Activités d'Enrichissement en vue de Développer les Compétences de la Lecture Critique chez les Étudiants de Section du Français à la Faculté de Pédagogie. Thèse de magistère , université de Ménoufy.*

#### **A- Références en langue anglaise**

#### **B- Références en langue française**

- Rivero Vila, I. (2014). L'interculturel à travers le multimédia dans l'enseignement du français langue étrangère. *L'interculturel à travers le multimédia dans l'enseignement du français langue étrangère*, 1-684.
- Saad Aish, A. F. (2022). Efficacité d'un programme proposé basé sur les cyberquêtes sur le développement des compétences de l'expression orale en français chez les élèves du cycle préparatoire dans les écoles officielles de langues. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*, 117(1), 1-50.
- Sobhi, W. (2010). Effet de la stratégie du brainstorming sur le développement des compétences de la lecture critique chez les étudiants du département de français

aux facultés de pédagogie. Mémoire de Magistère. Université de Ménoufya: Faculté de Pédagogie P, 242

- SOLEIMAN, R. I. M. (2013). Des exercices interactifs en ligne pour développer l'autonomie d'apprentissage et la compréhension de cours de la didactique du FLE. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*, 40(4), 289-330
- Taha, H. (2013) : Une cyberenquête proposée pour développer les compétences de l'exposé oral chez les étudiants de FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag, *Journal of Arabie Studies in Education & Psychology*, No 44 , Part 3 , Décembre ,2013
- Taha, H., et Soleiman, R.,. (2013). Des exercices interactifs en ligne pour développer l'autonomie d'apprentissage et la compréhension de cours de la didactique du FLE. 330-389,(4)40, *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Tsai, S. (2005). The effect of EFL reading instrucion by using a Webquest learning module as a ÇAI enhancement on collège students' reading performance in Taiwan. (PhD Thesis, College of Education, Idaho State University, Idaho, USA). Available at ProQuest Dissertations & Theses. (N3193423).
- Uriarté, Celso Delgado (2016).La lecture critique, un outil pour la pensée critique. Consulté en août 2017. Disponible à : <https://iresmo.jimdo.com/2016/11/14/la-lecture-critique-un-outil-pour-la-pens%C3%A9e-critique/>
- Zaki, E. (2017). A Suggested Programme Based on Web Quest for Developing Postgraduate Students'EFL Academic Writing Abilities. Thesis of PH.D, Faculty of education, Ain Shams University.

مراجع باللغة العربية:

عبد الرحيم العزاوي (٢٠٠٨). القياس والتقويم في العملية التدريسية، عمان، دار دجلة.

عبد الناصر محمد عبد الحميد عبد البر (٢٠١٧). فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التواصل الرياضي الإلكتروني واستقلالية التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي. كلية التربية. جامعة المنوفية