

**Emploi des histoires Numériques pour développer
quelques compétences de la lecture critique en
français auprès des élèves du cycle préparatoire aux
Écoles de langues**

préparée Par

ALaa Eddin Hassan Abduel Mohsen Algezawy
Enseignant de français, Ecole préparatoire de Sun Rise

Dr. Gamal Elshaht Abdelhalim
Professeur adjoint de Curricula et
de Méthodologie du FLE Faculté de
Pédagogie, Université Mansoura

Dr. Maha Abdel-Ghany EL-Seify
Professeur adjoint de Curricula et de
Méthodologie du FLE Faculté de
Pédagogie, Université Ménoufia

عنوان البحث:

استخدام القصص الرقمية في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة باللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدارس اللغات

ملخص البحث

هدف هذا البحث إلى تنمية مهارات القراءة الناقدة باستخدام القصص الرقمية لدى عينة من طلاب الصف الثالث الاعدادى بالمدارس الرسمية للغات ، وقد تكونت عينة البحث من (٦٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الاعدادى بمدرسة روجية ابراهيم الرسمية للغات، محافظة المنوفية، وقد تم تقسيمهم عشوائياً الى مجموعتين تجريبية وضابطة كل مجموعة تضم ثلاثون تلميذاً ، وقد أسفر البحث عن مجموعة من النتائج أهمها: فاعلية القصص الرقمية فى تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ؛ حيث وجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي، والقياس البعدي لاختبار القراءة الناقدة لصالح القياس البعدي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة فى القياس البعدي لاختبار القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فاعلية القصص الرقمية فى تنمية مهارات القراءة الناقدة.

الكلمات المفتاحية: القصص الرقمية، القراءة الناقدة.

Introduction:

Les différences entre les systèmes phonologiques et phonétiques du français et de l'arabe génèrent de grandes difficultés pour les élèves arabophones en matière de lecture critique en français. Ces difficultés sont souvent plus grandes pour les élèves du cycle préparatoire car, à ce cycle, la lecture est négligée de la part des enseignants et des élèves.

la lecture critique est un type de lecture à haut niveau. C'est pourquoi, McDonald (2004) souligne que la lecture critique est un niveau mental supérieur où le lecteur distingue entre les idées, déduit, évalue, donne son opinion, juge ce qu'il lit. La lecture critique est un acte où le lecteur comprend le sens profond du texte lu, en interprétant, jugeant et en évaluant la valeur de celui-ci

La lecture critique est une lecture attentive qui va au-delà du texte et qui amène l'apprenant à découvrir les informations et les idées (Kurland, 2000).

La lecture critique permet de juger les arguments de l'auteur pour évaluer la façon dont il les prend en charge afin de tirer des conclusions. La lecture critique nécessite une compréhension à la fois littérale et déductive (Corry, 2002).

Donc, l'un des critères essentiels de la lecture critique, actuellement, consiste au fait que le lecteur comprend le sens de ce qu'il lit, réfléchit et lie les idées pour les évaluer, en juger et en profite pour améliorer sa connaissance du sujet (Paul et Elder, 2008).

Les études ont affirmé que les apprenants qui manifestent de bonnes compétences de lecture critique pourront apprendre facilement à écouter, à parler, et à écrire. Voilà pourquoi les spécialistes de l'enseignement des langues étrangères sont conscients de la nécessité du développement de ces compétences chez les apprenants dès le début de leur apprentissage de la langue.

La lecture critique est la compétence clé dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Le développement des compétences de la lecture critique a un effet positif sur le développement des autres compétences orales et écrites. Lors de l'écoute, l'apprenant, loin d'être passif, construit le sens d'un texte en s'appuyant sur tous les indices linguistiques et non linguistique

Malgré l'importance de la lecture critique dans l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères, elle n'occupe pas la place qu'elle mérite dans l'enseignement des langues étrangères en Egypte. La réalité de l'enseignement de la langue française indique que les élèves sont incapables de bien lire. Cette incapacité a un impact négatif sur le développement des compétences langagières surtout la compréhension critique, la compétence exige des opérations mentales plus complexes.

Tout ce qui précède nous incite à essayer de développer la lecture critique et auprès des élèves du cycle préparatoire, prenant en compte de donner à chaque élève l'occasion d'apprendre d'une façon individualisée selon son rythme et sa méthode. Il est également important d'encourager le contact et l'interaction entre les élevés en utilisant des activités audio et vidéo, écoutées et regardées individuellement et pratiquées en classe dans un environnement participatif et interactif et cela peut être réalisé en histoires numériques.

Le monde où l'on vit se caractérise par le changement et le développement rapides dans tous les domaines de la vie y compris le domaine pédagogique. Par conséquent, la progression des sociétés est liée au développement qui est basé sur des principes scientifiques.

La pédagogie est l'un des domaines qui a été touché par ce développement et ce changement, par conséquent les curricula et les méthodologies doivent escorter ce développement (Omar, H. R. 2008, p. 2).

Avec l'avènement des (NTIC) Nouvelles Technologies de l'Information et de l'expression, nous devons, dès à présent, « penser apprentissage rapide et efficace », avec un minimum de problèmes d'organisation, de logistique et surtout de perte de temps. L'utilisation de Nouvelles Technologies de l'Information et de l'expression (NTIC) au domaine de la formation, l'enseignement et l'apprentissage, a conduit à la création de cette nouvelle réalité appelée **e-learning**. Décrit comme le mariage du multimédia (son, image, texte) et de l'Internet (diffusion en ligne, interactivité). Le e-learning est le nom donné actuellement à une phase importante de l'introduction des NTIC dans la formation (Kassem, W. et al, p. 2-6).

Les histoires numériques comme : l'art de combiner la narration avec les médias numériques tels que les images, les sons et les vidéos pour créer une histoire courte (Robin, 2006, p.709).

La recherche actuelle vérifie l'efficacité des histoires numériques en vue de développer les compétences de la lecture critique auprès des élèves de la troisième année préparatoire.

Problématique de la recherche :

La problématique de cette étude réside dans la faiblesse des compétences de la lecture critique en français auprès des élèves de la troisième année préparatoire dans les écoles officielles des langues.

Le chercheur s'est assuré de ce problème à partir de:

- Son travail comme enseignant de français pendant son travail. Il a remarqué que les élèves de la troisième année préparatoire sont faibles en compétences de la lecture critique.
- Les données des études antérieures : ces études ont montré que la plupart des élèves du cycle préparatoire sont faibles en la lecture critique.
- Le résultat d'une étude pilote effectuée par le chercheur. Cette étude a indiqué que les élèves du cycle préparatoire ne maîtrisent pas la plupart des compétences de la lecture critique Ce qui nous a incités à utiliser les histoires numériques pour développer ces compétences.

De ce qui précède, on peut formuler la question principale de cette recherche :

Quelle est l'efficacité des histoires numériques sur le développement des compétences de la lecture critique auprès des élèves de la troisième année préparatoire dans les écoles officielles des langues ?

Cette question principale est subdivisée en questions secondaires comme suit :

- Quelles sont les compétences des histoires numériques nécessaires pour les élèves de la troisième année préparatoire dans les écoles officielles des langues ?
- Quel est le niveau de ces élèves dans les compétences de la lecture critique ?
- Quelle est l'efficacité des histoires numériques sur le développement de ces compétences auprès des élèves de la troisième année préparatoire dans les écoles officielles des langues ?

Objectif de la recherche :

Cette recherche vise à :

- Vérifier l'efficacité des histoires numériques sur le développement des compétences de la lecture critique chez les élèves de la troisième année préparatoire dans les écoles officielles des langues.
- Déterminer les compétences de la lecture critique nécessaires aux élèves de la troisième année préparatoire aux écoles officielles des langues.
- Développer les compétences de la lecture critique auprès des élèves de la troisième année préparatoire aux écoles officielles des langues.

Importance de la recherche:

- Sensibiliser l'attention des responsables du système éducatif dans les écoles et les centres de formation en Egypte à l'importance de la lecture critique et son influence sur la performance linguistique auprès des élèves du cycle préparatoire.
- Présenter une nouvelle stratégie pour développer les compétences de la lecture critique en FLE.
- Aider à présenter des solutions efficaces en prenant en considération les différences individuelles des apprenants d'après la variété des activités menées en histoires numériques.

Limites de la recherche:

La recherche se limite :

- Aux élèves de la troisième année préparatoire aux écoles officielles des langues qui étudient le français comme 2ème langue étrangère.
- Aux compétences de la lecture critique convenables au niveau des élèves de la troisième année préparatoire aux écoles officielles des langues selon le CECR et la méthode Bienvenue (3).

Hypothèses de la recherche:

- Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des élèves du groupe expérimental et celles du groupe témoin au post test de la lecture critique en faveur du groupe expérimental.
- Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des élèves du groupe expérimental au pré-post test de la lecture critique en faveur du post test.

Outils de la recherche:

- **Un questionnaire** adressé aux experts et aux spécialistes, en vue de déterminer les compétences de la lecture critique nécessaires aux élèves de la troisième année préparatoire aux écoles officielles des langues.
- **Un pré - post test** pour mesurer le niveau des compétences de la lecture critique auprès de ces élèves avant et après l'application du programme.

Echantillon de la recherche:

Dans cette recherche, l'échantillon comprend seulement des élèves de la troisième année préparatoire aux écoles officielles des langues (Rohyia Ibrahim) au gouvernorat de Menoufia.

Ces élèves sont répartis en deux groupes (expérimental et témoin), chaque groupe comprend 30 élèves.

Terminologies de la recherche**La lecture critique :**

La lecture critique est le processus de porter des jugements sur ce qu'on lit et de décider ce qu'il faut croire et ne pas croire. La lecture critique permet de juger les arguments de l'auteur pour évaluer la façon dont il les prend en charge afin de tirer des conclusions. La lecture critique nécessite une compréhension à la fois littérale et déductive (Corry, 2002).

Définition opérationnelle

La lecture critique est une activité mentale complexe incluant la compréhension explicite et implicite dans un texte écrit pour évaluer le texte et de donner un point de vue.

Les histoires numériques

L'histoire numérique est comme une stratégie pédagogique par laquelle l'enseignant conçoit un ensemble d'histoires. Elle comprend la narration d'événements courts et pédagogiquement planifiés, qui comprend un ensemble d'éléments multimédias tels que : Images, vidéo, animation et effets sonores en utilisant l'un des programmes préparés (Al-Harby, 2016, p. 281).

Définition opérationnelle

L'histoire numérique est une combinaison du texte, des images, des sons et des plusieurs multimédias en support des outils de la technologie pour être plus intéressante et plus profitable.

Le cadre théorique

Etant donné que notre recherche vise à vérifier l'efficacité de l'utilisation des histoires numériques pour développer quelques compétences de la lecture critique en français auprès des élèves du cycle préparatoire aux écoles de langues

Pour atteindre ce but, on abordera dans une étude théorique sur :

- **La première partie** : La lecture critique :
- **La deuxième partie** : Les histoires numériques

La première partie : La lecture critique **que :**

Selon le propos que nous venons de mentionner ci-dessus, la lecture critique est un type de lecture à haut niveau.

C'est pourquoi, McDonald (2004) souligne que la lecture critique est un niveau mental supérieur où le lecteur distingue entre les idées, déduit, évalue, donne son opinion, juge ce qu'il lit. La lecture critique est un acte où le lecteur comprend le sens profond du texte lu, en interprétant, jugeant et en évaluant la valeur de celui-ci. La lecture critique est une lecture attentive qui va au-delà du texte et qui amène l'apprenant à découvrir les informations et les idées (Kurland, D. 2000).

La lecture critique permet de juger les arguments de l'auteur pour évaluer la façon dont il les prend en charge afin de tirer des conclusions. La lecture critique nécessite une compréhension à la fois littérale et déductive (Corry, 2002).

Donc, l'un des critères essentiels de la lecture critique, actuellement, consiste au fait que le lecteur comprend le sens de ce qu'il lit, réfléchit et lie les idées pour les évaluer, en juger et en profite pour améliorer sa connaissance du sujet (Paul et Elder, 2008).

D'ailleurs, la lecture critique est le processus de porter des jugements sur ce qu'on lit et de décider ce qu'il faut croire et ne pas croire. La lecture critique permet de juger les arguments de l'auteur pour évaluer la façon dont il les prend en charge afin de tirer des conclusions. La lecture critique nécessite une compréhension à la fois littérale et déductive (Corry, 2002).

Variables de la lecture

Demers,S.(1997) indique que la compréhension en lecture n'est plus comprise comme dépendante d'un ensemble de sous habiletés qu'il faut développer les unes après les autres, mais est reconnue comme un processus où les composantes: lecteur, texte et contexte s'influencent mutuellement (Demers,S.1997:5).

A cet égard Giasson,J. (2000) a traité les trois variables primordiales de la compréhension en lecture comme suit :

- 1- Le lecteur.
- 2- Le texte.
- 3- Le contexte.

La compréhension en lecture varie selon le degré de relation entre les trois variables, plus les variables (le lecteur, le texte et le contexte) sont imbriquées les unes dans les autres meilleure est la compréhension.

1- Le lecteur:

Le lecteur constitue certainement la variable la plus complexe. Il met en œuvre les différents processus qui lui permettent de comprendre le texte.

Le lecteur possède des structures cognitives et affectives: les structures cognitives se réfèrent aux connaissances que le lecteur doit posséder sur la langue et sur le monde.

Quant à la connaissance du monde, elle désigne la connaissance que l'apprenant a développée sur le monde qui l'entoure. Elle constitue un élément crucial dans la compréhension des textes qu'il aura à lire. Pour bien comprendre, le lecteur doit établir des relations entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures)

Le lecteur ne comprend pas seulement les idées, mais les interprète et les évalue. Il est donc nécessaire que le lecteur ait une bonne connaissance des structures grammaticales, à savoir phonologiques, syntaxique, sémantique, et pragmatique.

Quant aux les structures affectives, elles comprennent les attitudes et les intérêts du lecteur. Dans tout apprentissage, il existe ce que l'apprenant peut faire et ce qu'il veut faire. Ce que le lecteur veut faire est relié à ses attitudes et à ses intérêts, en d'autres mots à ses structures affectives. Ces dernières vont jouer un rôle crucial dans la compréhension de textes

2- Le texte:

Le texte constitue la deuxième variable de la compréhension en lecture. Il comprend le contenu et la structure, et tous les deux doivent être cohérents. La structure fait référence à la façon dont les idées sont organisées dans un texte, alors que le contenu renvoie au thème, aux concepts présentés dans le texte.

3- Le contexte:

Le contexte comprend toutes les conditions et les éléments qui ne font pas partie littéralement du texte et qui ne concernent pas directement les structures mais influent sur la compréhension du texte (Giasson,J. 1990:7-23).

Les processus de la lecture critique:

Plusieurs processus entrent dans la lecture critique : les microprocessus, les macroprocessus, les processus d'intégration, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Ces processus ne sont pas séquentiels, mais simultanés. Voici une explication de ces processus.

Il existe plusieurs classifications des processus de la lecture à citer :

Selon le propos d'El Sayed, A.S.(1996), La compréhension en lecture comprend quatre processus essentiels:

- 1- Le processus lexical : C'est l'opération dans laquelle l'étudiant feuillette sa mémoire pour reconnaître les mots.
- 2- Le processus syntaxique : C'est la reconnaissance des structures linguistiques et grammaticales.
- 3- Le processus sémantique : C'est la reconnaissance des sens des mots et des phrases.

4- Le processus pragmatique : C'est la capacité de communiquer avec les autres dans de nouvelles situations (El Sayed, A.S.1996:24).

Giasson,J. (2000), Boonyaratapan,M.(2000) et Irwin (1991) cité par Sirois,P.(2004) s'entendent pour classifier les processus de la compréhension en lecture comme suit:

1- Les microprocessus:

Il s'agit de ceux qui servent à comprendre l'information contenue dans une phrase. Ils supposent la maîtrise des trois habiletés fondamentales suivantes:

- a- La reconnaissance des mots.
- b- La lecture par groupes de mots.
- c- La microsélection.

a) La reconnaissance des mots: elle suppose que le lecteur utilise efficacement les correspondances graphèmes- phonèmes et les syllabes pour trouver la prononciation des mots. Il est à noter que le décodage mène à la reconnaissance des mots.

b) La lecture par groupes de mots: elle fait appel au principe selon lequel, on peut saisir le sens d'une phrase, il ne suffit pas d'en comprendre isolément tous les mots, mais le lecteur doit s'appuyer sur sa connaissance de la syntaxe pour identifier les éléments qui sont reliés par le sens. Le fait de regrouper ces éléments permet d'établir le sens global des phrases.

c) La microsélection: il s'agit d'une habileté qui aide le lecteur à décider quelle information il doit retenir dans une phrase. En général, la microsélection peut correspondre à la détermination de l'idée principale de la phrase. Elle amène le lecteur à concentrer ses efforts vers la compréhension essentielle d'un texte.

2- Les processus d'intégration:

Ils permettent d'établir des liens entre les propositions ou entre les phrases. L'auteur utilise habituellement des indices comme des répétitions, des pronoms, des connecteurs, etc..... pour établir des liens entre les phrases. Ces liens assurent la cohésion du texte, celle-ci doit être identifiée par le lecteur.

Ces processus d'intégration consistent à:

- Comprendre les indices explicites qui indiquent une relation entre les propositions ou les phrases, soit les référents et les connecteurs.
- Inférer les relations implicites entre les propositions ou les phrases. Ces inférences peuvent être fondées soit sur le texte, soit sur les connaissances du lecteur.

3- Les macroprocessus:

Ces processus portent sur l'ensemble du texte et sur le lien entre ses différentes parties : la phrase, le paragraphe ou les idées qu'il renferme.

Ils aident à la compréhension globale du texte. Ces processus comprennent l'identification des idées principales du texte, l'habileté à résumer le contenu du texte et l'utilisation efficace de la structure du texte pour le comprendre. Il est remarquable qu'il existe une relation entre la sensibilité à la structure du texte et le type d'informations rappelées. Les lecteurs qui sont sensibles à la structure du texte rappellent plus d'informations de haut niveau.

4- Les processus d'élaboration:

Ils constituent des habiletés pragmatiques qui assurent le lien entre le texte et le destinataire et conduisent à une compréhension interprétative ou critique du texte.

5- Les processus métacognitifs:

Ces processus font référence aux connaissances qu'un lecteur possède sur le processus de lecture et sur ses propres stratégies cognitives. Pour savoir si la compréhension s'effectue de façon adéquate, le lecteur doit posséder des connaissances intuitives ou conscientes sur les habiletés, les stratégies et les ressources nécessaires pour résoudre un problème de lecture.

Ce type de processus implique :

- a) L'identification de la perte de compréhension.

b) La réparation de la perte de compréhension (Giasson, J.2000:38-150) (Boonyaratapan, M.2000:61-65) (Irwin.1991,cité par Sirois, P.2004:11-12).

Le tableau suivant récapitule les processus de la compréhension en lecture :

Les compétences de la lecture critique

Selon Giasson,J. (2000) la conception de la compréhension en lecture est passé d'un modèle centré sur des listes séquentielles d'habiletés à un modèle plus global orienté vers l'interaction et l'intégration des habiletés. La notion nouvelle de la compréhension est la notion d'interaction texte, lecteur et contexte. Dans ce modèle d'interaction, les enseignants doivent concevoir la compréhension en lecture comme un ensemble de sous – habiletés qu'il faut enseigner les unes après les autres d'une façon hiérarchique. Il est à noter que toute habileté est apprise en dedans d'une activité globale de lecture. Toute habileté est continuellement en interaction avec les autres habiletés dans le processus de lecture. Il est également à noter qu'une habileté de lecture séparée de son contexte perdra une grande partie de sa signification (Giasson, J.1990:4- 5).

D'après Mahmoud, K.E. & Wahid, H. (2002) et Demers, S.(1997) la lecture comprend trois compétences essentielles:

- 1- La compétence de la reconnaissance qui se trouve dans la capacité de l'élève à reconnaître :
 - La graphie des mots.
 - La phonie des mots.
 - La signification des mots.
- 2- La compétence de la prononciation : C'est la capacité de prononcer des lettres isolées et des mots.
- 3- La compétence de la compréhension : C'est le but ultime de la lecture. Elle s'effectue lorsque le lecteur établit une relation entre les informations contenues dans le texte et les connaissances qu'il possède et qu'il a activées en regard du sujet dont il est question. (Demers,S.1997)(Mahmoud,K .E. & Wahid,H.2002).

Les étapes de la lecture critique :

Si l'on veut faciliter l'apprentissage de la lecture auprès des l'apprenant, il est très important de segmenter la tâche de lecture en quelques étapes : prélecture, lecture et après la lecture.

a- La prélecture ;

La pré lecture est une phase importante qui facilite l'entrée dans un texte. C'est le moment de la mise en situation où l'élève est conscient de l'intention de lecture.

La prélecture, ou la préparation à la lecture, est une étape indispensable pour faciliter l'entrée dans le texte et la formulation des hypothèses. Cette étape est consacrée à préparer l'apprenant au texte qu'il va lire, en s'assurant qu'il possède des connaissances à la fois sur le sujet, sur la réalité socioculturelle du texte et on pourra lui demander d'aller se renseigner sur certains points particuliers en faisant une recherche.

Le vocabulaire est un outil indispensable à la compréhension et avant d'aborder la lecture du texte. Il existe des suggestions méthodologiques pour présenter le vocabulaire nouveau: utiliser des définitions par l'intermédiaire du contexte, donner une traduction, donner un mot ou une expression dont le sens est proche de celui qui est nouveau.

b- La lecture;

C'est l'étape où lecteur lit le texte et met en œuvre les différentes stratégies qui lui permettront de gérer sa compréhension en fonction de son intention de lecture

La lecture est une première lecture silencieuse au cours de laquelle on demandera par exemple de recueillir les idées principales, identifier les principaux personnages, le lieu où se déroule l'action, de faire une liste d'événements importants. Les questions de types (vrai ou faux), les questions orales ou écrites, les grilles diverses peuvent être utilisée afin de vérifier rapidement la compréhension de ces informations. Cette première lecture est importante car elle fournit les assises sur lesquelles l'apprenant va pouvoir s'appuyer pour arriver ensuite à faire une bonne hypothèse des idées véhiculées par le texte. Ensuite, c'est de faire relire le texte silencieusement et attentivement afin que l'apprenant puisse en recueillir toutes les informations pertinentes, les classer et les mettre en relation. L'évaluation de

la compréhension peut se faire au moyen d'activités et de techniques variées, des discussions, des questions orales ou écrites, des questions à choix multiples, l'élaboration de grilles, de graphiques, de fiches, de tableaux où sont reportés divers renseignements mentionnés dans le texte, etc.

C- Post-lecture ;

C'est l'étape où le lecteur réfléchit sur ce qui a été fait, comment cela a été fait, sur les difficultés rencontrées et sur ses acquisitions au niveau du contenu général et linguistique.

Les informations étant extraites du texte, les apprenants vont alors s'en servir pour réaliser un projet ou atteindre les objectifs préalablement fixés, par exemple : cuisiner un plat après avoir lu une recette de cuisine; exécuter un dessin à partir d'une description; découvrir le trajet le plus efficace d'un endroit à un autre à l'aide d'horaires de chemins de fer ou de cartes routiers; composer arbre généalogiques de la famille (Cornaire, C. 1998, pp.73-77) (Nguyen, T, 2004, p35)

Stratégies de la lecture critique

Ainsi, parmi les typologies les plus connues et les plus récentes, celle de Cotentin (1995) qui désigne quelques stratégies que le lecteur utilise selon le projet de lecture comme suit :

La prise de notes :

La prise de notes est une des plus importantes stratégies de la lecture à mémoriser de ce qui a été entendu ou lu; elle sert à classifier les informations et éventuellement à les réutiliser plus tard dans une situation d'expression. Elle a de nombreuses méthodes comme : la prise de notes structurée, le résumé, le schéma heuristique et le tableau des mots clés.

L'élaboration d'un plan :

L'organisation des informations ou des idées en un plan est très nécessaire à tout mode d'expression écrite. Elle est utilisée à abrégé les informations (fiche, compte rendu), à faire un bilan (rapport, synthèse) et à développer les idées ou les arguments (récit, dissertation). Il y a trois types de plan :

- Plan dialectique

Il se compose de trois parties : une thèse (accord), une antithèse (désaccord) et une synthèse (explication ou résolution de la contradictoire).

- Plan analytique comparatif

Il comporte trois parties : analyse des points communs, analyse des disjonctions et interprétation globale.

- Plan inventaire (plan en catégories)

Il implique trois parties : aller du particulier au général, du moins important au plus important et du concret à l'abstrait.

Le compte rendu :

C'est une activité par laquelle on peut transmettre une information et faire gagner du temps aux interlocuteurs. Le compte rendu devient un document référence qui puisse être consulté à tout moment. Il se fonde sur une prise de notes bien maîtrisée, s'il s'agit de rendre compte des informations orales, des stratégies de lecture, s'il s'agit de regrouper des informations écrites. Il décrit fidèlement le déroulement de l'événement ou l'articulation des idées directrices d'un texte sans commentaire personnel.

Le résumé :

C'est une activité qui pratique la construction d'un texte ou d'un document dont l'objectif principal est de dégager l'essentiel d'un texte et d'en transmettre le sens global le plus fidèlement possible. En d'autre terme, il est une reformulation des idées essentielles d'un document écrit, cette reformulation est très objective. Il fait appel à deux principes de base pour sa rédaction: savoir articuler les différentes idées du texte et économiser les mots.

La synthèse :

La synthèse est un mode de communication et d'expression écrite fondamentale pratiqué dans divers secteurs professionnels: l'administration, la diplomatie, l'entreprise, le journalisme, la recherche scientifique. Elle est donc un bilan objectif, une reformulation structurée et condensée de deux plusieurs documents, ces documents ne sont pas obligatoirement de même nature, elle se construit à partir d'une confrontation entre les idées principales ou thèmes directeurs, communs aux différents documents traités. Il faut enfin acquérir une pratique de l'expression objective d'un point de vue, d'une opinion personnelle sur la problématique générale.

Le commentaire :

Le commentaire explique le sens d'un document écrit ou d'un événement selon des critères choisis par le rédacteur et valorise le point de vue du

lecteur/rédacteur face aux idées exprimées par autrui ou face à l'événement. Il y a trois formes de commentaire comme suit :

- Commentaire dirigé

Dans cette forme, il y a des questions ordonnées qui guident la lecture et l'analyse.

- Commentaire suivi

Cette forme fait appel à une présentation analytique et chronologique du déroulement des événements du texte.

- Commentaire composé

Il exige une organisation plus thématique et synthétique.

La composition

La composition, c'est savoir comment présenter des connaissances ou des savoirs, des idées ou des points de vue qui concernent un sujet précis ou une problématique préalablement définie. Ce mode s'appuie sur un savoir et une culture personnelle de l'apprenant, ainsi que sur sa réflexion personnelle, il comporte aussi la qualité et l'efficacité de l'argumentation. Au niveau de l'enseignement, la composition peut prendre de nombreuses appellations comme essai, discussion, et dissertation mais au niveau professionnel, savoir composer est la base de toute activité de transmission écrite des connaissances et des idées de la personne.

Les modèles de la lecture critique

Il y a plusieurs modèles de compréhension écrit qui ont pour but d'offrir une compréhension plus claire et correcte. Parmi ces modèles, on peut citer

1. Modèles ascendants : « modèles du bas vers le haut »,

Ces modèles de compréhension sont aussi appelés « modèles du bas vers le haut », « base-sommet » dans ces modèles le lecteur entre au sens du texte en suivant un ordre logique : le lecteur commence par voir la lettre et remonte jusqu'au mot, à la phrase, au paragraphe puis au texte. Ces modèles accordent beaucoup d'importance aux variables liées au texte, telles que la syntaxe, le vocabulaire ou la structure rhétorique

Ahmed Helmy (2018) cité selon ces modèles, la compréhension en lecture est perçue, comme un processus de décodage où le sens voulu par l'auteur est reconstruit via la reconnaissance des lettres et des mots comme unités de sens (Cornaire, C. & Germain, 1999, p.21).

2. Modèles descendants :

Ces modèles de compréhension appelés ainsi « du haut vers le bas » se fondent sur le principe que la compréhension est un processus de vérification et d'élaboration. Le lecteur utilise les connaissances antérieures sur le monde, sur la langue et sur le sujet pour faire des prédictions et diffuser des hypothèses qu'il pourra par la suite confirmer ou infirmer en utilisant aux indices sémantiques et morphosyntaxiques retenus. Alors, la signification globale du texte est construite depuis le début de la lecture afin d'une hypothèse. Peu à peu et à mesure de sa lecture, le lecteur conserve de nouveaux indices grâce auxquels il vérifie l'hypothèse de départ et forme de nouvelles hypothèses. Ces nouvelles hypothèses permettent au lecteur l'accès au sens. En bref, les modèles descendants sont déductifs, ils procèdent du tout à la partie : des connaissances antérieures aux indices syntaxiques, aux indices sémantiques et à d'autres informations plus spécifiques.

3. Modèles interactifs :

Les modèles interactifs insistent sur l'interaction entre les modèles ascendants et les modèles descendants. Ils combinent les points forts sur les deux modèles. On a pris en considération les systèmes de niveaux inférieurs et supérieurs. Alors, le lecteur peut utiliser des stratégies relevant de ce modèle ou de l'autre ou des deux à la fois pour construire le sens du texte. Si l'information contextuelle est faible ou inexistante le lecteur recourra à des stratégies du modèle ascendant au contraire, si le texte est riche le lecteur recourra à des stratégies du modèle descendant (Fatma, B. 2014 P. 29).

Conclusion

Après avoir abordé l'étude théorique détaillée de la lecture critique, sa définition, son importance, ses variables et ses stratégies, Nous en avons profité dans l'élaboration des outils de traitement et de l'évaluation de cette recherche.

La deuxième partie: les histoires numériques

Deuxième partie : Les histoires numériques:

Définition des histoires numériques

L'histoire numérique est comme une stratégie pédagogique par laquelle l'enseignant conçoit un ensemble d'histoires. Elle comprend la narration d'événements courts et pédagogiquement planifiés, qui comprend un ensemble d'éléments multimédias tels que : Images, vidéo, animation et effets sonores en utilisant l'un des programmes préparés (Al-Harby, 2016, p. 281).

L'histoire numérique se fait au moyen d'une vidéo et elle est conçue au moyen de confusion entre le son enregistré, les images fixes, la musique et d'autres effets sonores (Ivala et al., 2016, p. 218).

On peut réunir les idées de toutes les définitions mentionnées auparavant en quelques mots, l'histoire numérique est une combinaison du texte, des images, des sons et des plusieurs multimédias en support des outils de la technologie pour être plus intéressante et plus profitable.

Le chercheur voit que les histoires numériques sont un ensemble d'histoires dans lesquelles les éléments de construction technique pour le multimédia sont disponibles, tels que le texte, l'audio, l'image, la vidéo et la musique, et ils sont modifiés ou produits au moyen d'un ensemble de programmes préparés pour cela. Selon un ensemble de critères adaptés au niveau des apprenants.

Avantages des histoires numériques

L'histoire numérique a plusieurs avantages à travers les quels, elle peut :

- travailler sur le développement du langage de l'apprenant, l'écoute et la parole, et l'augmentation de sa richesse linguistique

- aider l'apprenant à employer les mots et les structures qu'il a acquis dans de nouvelles situations
- donner aux apprenants la possibilité de s'exprimer et d'améliorer leurs sentiments individuels
- Contribuer à insuffler des valeurs et des tendances désirables
- Développer les différents sens de l'apprenant, car il s'adresse à la fois à l'ouïe et à la vue
- fournir à l'apprenant des informations et des expériences simplifiées et précises incluses dans le contenu de l'histoire en fonction du son, de l'image, du mouvement, de la musique, des effets sonores, des couleurs et des arrière-plans.
- prendre en compte les différences individuelles entre les apprenants dans les capacités et les préparations à travers la variation du temps utilisé pour présenter les histoires ou la quantité d'informations dont chaque enfant a besoin séparément, réalisant ainsi le principe d'individualisation
- développer les compétences du XXIe siècle et met l'accent sur la confiance en soi des étudiants timides ayant une déficience intellectuelle
- correspondre aux caractéristiques des élèves ayant une déficience intellectuelle qui sont capables d'apprendre en termes de capacité à les entendre et à les regarder plusieurs fois. Cette répétition aide ces apprenants à établir des informations et des compétences, ainsi que la possibilité de contrôler le contenu des histoires pour répondre aux besoins de ces apprenants.

Comment concevoir une histoire numérique ?

Selon Clarke, T. & Hermens, A (2001), on trouve trois composantes de concevoir une histoire numérique. Ces composantes interviennent à n'importe quel apprentissage virtuel comme suit :

- a- Le contenu ;
- b- La technologie ;
- c- Les services.

a- **Le contenu** : il doit être ce qui apporte la plus-value à l'entreprise ; c'est-à-dire ce qui ajoute réellement au savoir, aux habiletés et compétences de ses ressources humaines. Ce contenu doit donc être élaboré à partir des besoins de développement des compétences des apprenants et des besoins d'opération de l'organisation. Idéalement, il est basé sur des objectifs individuels et organisationnels à atteindre ainsi que des standards très précis.

Il existe quatre types de contenus qui peuvent être utilisés dans une stratégie d'apprentissage numérique :

- L'éducation :

Les concepts, les démonstrations, les séminaires en ligne, les liens Internet.

- La collaboration :

La disponibilité d'un enseignant 24 heures sur 24,7 jours par semaine, les pairs avec l'enseignant, les groupes de discussions en ligne, les présentations en ligne.

- La pratique :

Les simulations sur ordinateurs, les exercices interactifs, les simulations de jeux de rôles, les simulations quantitatives, les laboratoires en ligne.

- L'évaluation :

En dernier lieu, on trouve l'évaluation (les pré-tests, les tests de performance, les tests de certification). Le contenu doit respecter les mêmes critères de qualité que les contenus de diffusion en classe, c'est-à-dire qu'ils doivent être pertinents, actuels et personnalisés aux besoins individuels et corporatifs et consistants. De plus, parce qu'il s'agit de formation en apprentissage virtuel, le contenu doit être facilement accessible.

b- La technologie :

La technologie est la méthode utilisée pour diffuser le contenu, c'est-à-dire l'infrastructure technologique (Internet, Intranet et les plates-formes technologiques) ainsi que les technologies elles-mêmes permettant le tuteur

en ligne, le clavardage, les forums de discussions, les séminaires sur le Web, les liens avec des bases de données, l'accès aux bibliothèques, etc. De plus, la technologie doit être utilisée de manière à favoriser autant que possible les interactions entre les apprenants et le formateur afin d'éviter leur isolement inutile et nuisible à leur apprentissage.

c- Les services

Les services font référence à des aspects de consultation, de support et d'élaboration de matériel et de services. En fait, dans un système intégré d'apprentissage électronique ou virtuel, les services font également référence à la planification stratégique de la formation, c'est-à-dire aux plans de développement individuels et globaux des individus en fonction des besoins individuels (Clarke, T. & Hermens, A. et al. 2001).

Importance des histoires numériques

L'importance d'utiliser des histoires numériques dans l'enseignement du français. Les apprenants se sont développés en raison de l'émergence et du développement de la technologie et de sa propagation rapide à cette époque. La génération actuelle d'apprenants a été décrite comme des natifs du numérique en référence aux personnes nées pendant ou après l'entrée de la technologie dans nos vies, tandis que celles qui sont nées avant cette période sont décrits comme des immigrants numériques et diplômés en Aujourd'hui, ils passent moins de 5 000 heures de leur vie à lire et plus de 10 000 heures à utiliser la technologie, de sorte que leur utilisation intensive et interactive de la technologie les a amenés à penser radicalement différemment de leur prédécesseurs (Moodely & Aronstam, 2016, p. 34)

Grâce à la technologie qui permet le partage et la production d'histoires numériques de manière simple et accessible, nous pouvons créer et partager des histoires numériques et les utiliser au service de l'enseignement de la langue française.

La différence entre l'histoire numérique et l'histoire traditionnelle :

Selon (Elmaleky, 2005, 2 (l'histoire numérique se diffère de l'histoire traditionnelle en plusieurs points, nous l'expliquons dans le tableau suivant:

La différence entre le e-book et le livre traditionnel Tableau (1) :

axes	l'histoire numérique	histoire traditionnelle
Capacité	Densité relativement faible de stockage de données	Haute densité de stockage de données
Transport	Les données sont difficiles à transférer en grand nombre.	Déplacez-vous facilement sur des cylindres. Il peut être lu sans appareil intermédiaire.
feuilleter	Il peut être lu sans appareil intermédiaire.	Il a besoin d'un appareil intermédiaire pour le lire.
Domage	Résiste dans différentes conditions, selon la qualité du papier.	Il peut être endommagé ou essuyé dans certaines circonstances.
Méthode de navigation	Il peut être lu dans un fauteuil inclinable ou sur le lit.	La lecture se fait debout
Aspects sanitaires	Ne cause aucun effet si suffisamment de lumière est disponible.	Une longue assise devant l'écran affecte le sens de la vue
Affichage	Les illustrations et schémas utilisés sont statiques dans chaque cas.	La possibilité d'utiliser des effets et des installations dans les images, les graphiques et le texte.
La variété est proposée	Des schémas et des illustrations sont utilisés pour illustrer des points liés au contenu du texte.	Il est considéré en soi comme un moyen de clarifier des points liés au contenu du texte.
Corriger des erreurs	Difficulté à corriger les erreurs, ajouter des informations ou modifier sauf après la publication d'une nouvelle édition révisée .	L'erreur peut être détectée, corrigée et fournie aux lecteurs avec de nouvelles informations à un instant.
Accessibilité	La possibilité d'accessibilité du livre papier auprès des bibliothèques et des maisons d'édition, ou la difficulté de l'obtenir.	Toujours disponible sur demande sur Internet et évite d'avoir à chercher dans les bibliothèques et les maisons d'édition.

Étapes des histoires numériques

Étapes de production du récit numérique

Iman Al-Sharif et Brunner ont convenu que la production d'histoires numériques passe par trois étapes de base, à savoir les étapes de pré-production, les étapes de production proprement dites et les étapes de post-production:

Tout d'abord, les étapes de pré-production

Elle est divisée en sous-étapes : planification, préparation et rédaction.

Ces étapes sont divisées en un ensemble de procédures comme suit :

l'étape de planification, dans laquelle le groupe cible auquel l'histoire numérique sera présentée est déterminé et ses caractéristiques sont déterminé en fonction du bagage cognitif, social, psychologique et linguistique dont bénéficie cette catégorie Déterminer les sources du choix des idées de l'histoire numérique Qu'il s'agisse d'écrire une nouvelle histoire ou d'utiliser des idées, des histoires précédentes, la phase de préparation, dans laquelle l'idée de l'histoire, le point de vue, le sujet ou les compétences que l'auteur souhaite développer à travers l'histoire numérique pour les élèves du collège dans les écoles de langues sont déterminés Déterminer le but ou l'objectif général de l'histoire numérique Recueillir le contenu informationnel du histoire numérique Qui couvre et atteint ces objectifs ?

L'étape d'écrire une histoire, et c'est fait

L'auteur entreprend le processus d'écriture de l'histoire numérique à travers le vocabulaire et le contenu informatif sur papier, en identifiant les éléments de l'histoire numérique à partir des personnages principaux et des personnages secondaires, la séquence des événements, le problème et la solution, et ce qu'on appelle le numérique story flow map Planifier l'histoire visuelle en deux dimensions : la première dimension, le temps qui se déroulera au début, puis au milieu et à la fin Les autres sont l'interaction des éléments multimédias qui formeront l'histoire, et elle est concernée avec le fonctionnement des effets audiovisuels. Deuxièmement, les étapes de production proprement dites.

Elle, à son tour, est divisée en deux étapes : l'étape d'assemblage et d'organisation et l'étape de construction ou de conception, et un ensemble de procédures en fait partie. L'étape d'assemblage et d'organisation dans laquelle un dossier est créé sur le bureau pour collecter et organiser les ressources collectées et les sources visuelles telles que les images, les graphiques, etc., et les enregistrer dans ce dossier. Les sources audio telles que la musique et les effets sonores et enregistrer ces ressources dans un dossier

Phase de construction ou de conception

Le programme d'écriture d'histoires numériques est sélectionné, et il existe de nombreux programmes d'écriture d'histoires numériques, mais les plus célèbres et les plus simples de tous sont PowerPoint, Photo Story et Movie Maker. Produire et enregistrer des éléments audio à l'aide du microphone connecté à l'appareil et inséré dans les outils du programme de création d'histoires numériques, ou importer des sons enregistrés à partir du Web.

Troisièmement, les étapes de post-production, qui à leur tour sont divisées en deux étapes, et un ensemble de procédures en relève

L'étape de publication

Dans lequel l'histoire numérique est publiée sur Internet via des sites de réseaux sociaux, via des forums et des blogs, ou via des sites Web, ou incluse dans des fichiers de réussite numériques pour l'apprentissage, ou enregistrée sur l'un des supports de stockage numériques.

L'étape d'utilisation du récit numérique se déroule ainsi selon les modalités suivantes : - L'enseignant détermine le lieu approprié pour présenter le récit numérique.

- L'enseignant détermine le moment approprié pour utiliser l'histoire numérique
- L'enseignant prépare le dispositif d'affichage approprié pour présenter l'histoire numérique L'enseignant organise la disposition des sièges des élèves avant de présenter l'histoire numérique

- L'enseignant prépare l'esprit des élèves à l'idée et au contenu de l'histoire numérique L'enseignant affiche un bref résumé du contenu de l'histoire numérique avant de la présenter électroniquement aux élèves

Après la présentation, l'enseignant présente diverses activités aux élèves sur l'histoire numérique, comme le fait que l'enseignant choisisse certains des élèves pour raconter l'histoire numérique et encourage les élèves à imiter les personnages de l'histoire numérique.

Le chercheur a suivi le type d'histoires éducatives, car elles représentent un ensemble d'informations, de connaissances et de compétences issues de sujets d'étude programmés pour les étudiants de niveau préparatoire dans les écoles de langues, et leur scénario est préparé numériquement.

Conclusion

Le chercheur a abordé de façon détaillée les variables concernant la recherche et il en a profité à bien comprendre la nature de chaque variable. Il a aussi compris les étapes et la façon de faire apprendre pédagogiquement l'histoire numérique. Ainsi que, il a aidé le chercheur à préciser la manière d'élaborer les outils de traitement et de 'évaluation de sa recherche.

Le cadre expérimental

Premièrement : Les outils de la recherche.

Le chercheur a élaboré deux outils comme suit :

- 1- Une grille des compétences de la lecture critique.
- 2- Un pré/post test de la lecture critique.

1. Une grille des compétences de la lecture critique.

1.1. But de la grille : Cette grille vise à déterminer les compétences de la lecture critique nécessaires aux élèves de la troisième année préparatoire en français deuxième langue étrangère dans les écoles officielles des langues.

1.2. Les sources de la grille: Pour élaborer la grille de compétences requises pour le public cible, le chercheur a consulté un grand nombre d'études, de travaux théoriques, de manuels d'enseignement /apprentissage du français langue étrangère. Nous citons à titre d'exemple ;

- CECR (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Conseil de l'Europe /Les Éditions Didier, paris.

- Compétences fondamentales pour les langues étrangères ; standards nationaux de formation. (2011). Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Netten, J & Germain, C. (2001). La précision et l'aisance en langue seconde ou étrangère. Synergie Corée. N° 1. Revue de didactologie des langues étrangères.
- Niveaux de compétence linguistique canadiens. Français langue seconde pour adultes. (2012). Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens. Ottawa (Ontario) Canada.

1.3 La description : Nous avons abouti à une grille de compétences, sous sa forme initiale, elle se compose de deux parties :

La première partie contient le titre de la recherche, les objectifs et les consignes de la grille. La deuxième partie contient (16) items, représentant les compétences de la lecture critique nécessaires aux élèves de la troisième année préparatoire en français deuxième langue étrangère dans les écoles officielles des langues.

Le chercheur a formulé les items de cette grille en termes de comportements spécifiés, précis et mesurables, décrivant ce que les élèves doivent maîtriser. Devant chaque compétence se trouve une rubrique pour le degré de nécessité (très nécessaire, nécessaire, peu nécessaire, pas nécessaire) .

Après avoir élaboré la grille des compétences de la lecture critique, nous l'avons soumis, sous sa forme initiale, aux membres du jury afin qu'ils :

- Vérifient la justesse de la formulation des compétences de la conscience phonologique, et de les modifier si nécessaire.
- Suppriment les compétences non nécessaires.
- Rajoutent les compétences non incluses.
- Vérifient que les compétences sont du niveau des élèves de la troisième année préparatoire qui étudient le français deuxième langue étrangère dans les écoles officielles des langues.

Les membres du jury ont apprécié la grille des compétences de la conscience phonologique à l'exception de quelques remarques concernant la formulation. Ils ont supprimé quelques items

1.4. Le calcul des pourcentages des compétences : Les compétences les plus importantes à développer auprès des élèves d'après le jury sont treize compétences. Ce sont les compétences qui sont plus de 75%.

Prenant en considération ces remarques, et faisant ces modifications, la grille a pris sa forme finale

2- Un pré/post test de la lecture critique.

Pour élaborer ce test, nous avons suivi les étapes suivantes :

2.1. But du test :

Ce test vise à mesurer les compétences de la lecture critique auprès des élèves de la troisième année préparatoire qui étudient le français deuxième langue étrangère dans les écoles officielles des langues.

2.2. Les sources du test : Pour élaborer ce test, le chercheur a consulté les ouvrages suivants :

- Desrochers, A., Kirby, J. R., Thompson, G. L., & Fréchette, S. (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 59-82.
- Valette, R. (1975) *Le test en langue étrangère*, Trad. Par Francis Rey, Paris: Hachette,
- Milanovic, M. (2002). *Évaluation de compétences en langues et conception de tests*. Division des Politiques Linguistiques. Éditions du Conseil de l'Europe. Strasbourg.

2.3. La description : Ce test se compose de deux documents, chacun a dix questions. Chaque question contient cinq items. La totalité des notes du test est 80 points et la durée est 90 minutes. Ces questions visent à mesurer les capacités des élèves à critiquer.

2.4. La transcription et le barème du test : Pour la transcription et le barème du test (Voir annexe 3).

2.5. La fidélité du test : Pour calculer la fidélité du test, on a choisi un échantillon de 30 élèves de la troisième année préparatoire. Un intervalle de deux semaines a séparé les deux applications du pré-post test. Pour calculer la fidélité, on a appliqué la formule de coefficient de corrélation de Pearson. Le coefficient de la fidélité est 0.91. Ce qui éprouve la fidélité du test.

2.6. La validité du test : Pour calculer la validité du test, on a appliqué la formule suivante : La Validité = $\sqrt{\text{La fidélité}}$

Deuxièmement : 2. les outils du traitement expérimental :

Les outils du traitement se composent d'un logiciel inclus des histoires numériques.

Pour élaborer les outils du traitement, nous avons passé par les étapes suivantes :

2.1. Le but du logiciel :

Ce logiciel vise à développer la lecture critique auprès des élèves de la troisième année préparatoire dans les écoles officielles de la langue au gouvernorat de Menoufia

2.2. Le choix du contenu et description:

Le chercheur a élaboré un logiciel en fonction des histoires numériques qui contient six histoires.

Pour choisir le contenu adéquat de ce logiciel, nous avons pris en considération les principes suivants:

- Que ce contenu traduise les besoins langagiers des élèves. Nous avons choisi ce contenu en fonction des objectifs déjà précisés.
- Que la langue utilisée soit au niveau des élèves.
- Que ce contenu soit présenté sous forme d'activités permettant aux apprenants d'apprendre selon leurs rythmes et leurs capacités et de se collaborer pour atteindre l'objectif visé qui est le développement des compétences de la lecture critique

Le **logiciel** choisi comprend six histoires numériques.

2.4. La description et la répartition des activités:

Le logiciel contient trois unités. Chaque unité comprend trois texte suivis par des activités portées sur la lecture critique.

2.4. Le public visé : Ce logiciel s'adresse aux élèves de la troisième année préparatoire aux écoles officielles des langues.

2.5. La méthode d'enseignement :

La méthode adoptée dans cette recherche dépend des stratégies d'apprentissage :

- Auto-apprentissage.
- auto- évaluation.
- jeu de rôles.

2.5. L'évaluation :

- **Formative :** pendant le cours suivi de feedback.

- **Sommative** : les post tests de la lecture critique.

Troisièmement : 3- l'expérimentation :

3.1. L'échantillon :

Nous avons choisi notre échantillon parmi les élèves de la troisième année préparatoire de l'école Ragia officielle des langues au gouvernorat de Menoufiia.

Ces élèves étudient le français comme 2ème langue étrangère d'après la méthode « Bienvenue 3 ».

Les membres de l'échantillon sont 60 élèves répartis en deux groupes : 30 comme groupe expérimental et 30 comme groupe témoin.

3.2. Le plan temporel de l'expérimentation

L'expérimentation a commencé du 2 octobre 2022 par les pré-tests et a terminé au 2 décembre 2022 par les post tests.

3.3. L'application des pré-tests.

Nous avons appliqué les pré-tests sur l'échantillon de la recherche (les deux groupes) le 2 octobre 2022. L'application du test a duré 60 minutes.

3.4. Le pré-test de la lecture critique

Après avoir appliqué le pré-test, nous avons corrigé les réponses des élèves. Le résultat a indiqué que:

- Les élèves de la troisième année préparatoire sont faibles dans les compétences de la lecture critique.
- Il n'existe pas de différence significative entre les élèves des deux groupes (expérimental et témoin) avant l'application de l'outil du traitement.

Tableau no. (5)

La différence entre le groupe expérimental et le groupe témoin au pré-test de la lecture critique

Groupe	test	N.	M.	E.T.	T.	S.
expérimental	la lecture critique	30	36,93	6,27	0,277	N. S.
Témoin		30	36,53	4,81		

N. Nombre des élèves

M. Moyenne des notes

E. T. Ecart type

T. Valeur de T.

S. Niveau de signification

Ce tableau montre qu'il n'existe pas de différences significatives entre les moyennes des notes des élèves du groupe expérimental et celles des élèves du groupe témoin aux pré-tests de la lecture critique

La valeur de T. pour le test de la lecture critique est (0,277). Ces valeurs ne sont pas significatives. Ces résultats indiquent que les élèves de deux groupes sont homogènes avant l'application de l'outil du traitement (le logiciel) dans les compétences de la lecture critique.

3.5. L'application des post-tests

Après avoir terminé l'application du logiciel, nous avons appliqué le post-tests de la lecture critique le 2 décembre 2022. Nous avons corrigé les réponses des élèves. Nous avons calculé les moyennes et les écarts types pour les utiliser à l'analyse statistique.

Quatrièmement : Analyse et discussion des résultats

Le chercheur va exposer les résultats et l'analyse statistique à travers la vérification des hypothèses de la recherche. L'analyse statistique se fait par le programme SPSS.

Les deux hypothèses de cette recherche sont vérifiées par le T. Test. Ce test calcule la différence entre les moyens des notes entre deux groupes.

Première hypothèse

Il existe une différence significative entre les moyennes des notes des élèves du groupe expérimental et celles du groupe témoin au post test de la lecture critique en faveur du groupe expérimental.

Pour vérifier cette hypothèse, le chercheur a calculé la valeur de T. pour examiner la signification statistique des différences entre les deux groupes (expérimental et témoin) au post test de la lecture critique

Tableau no. (1)

La différence entre les moyennes des notes des élèves du groupe expérimental et celles des élèves du groupe témoin au post test de la lecture critique

Test	Groupes	M	E.T.	T.	S.
la lecture critique	expérimental	63,46	2,27	13,73	0,01
	témoin	34,30	2,86		

N = Nombre d'élèves

E.T = Ecart type

M = Moyenne des notes

T = Valeur de T.

S = Niveau de signification

Ce tableau montre qu'il existe des différences significatives entre les moyennes des notes des élèves du groupe expérimental et celles des élèves du groupe témoin au post test de la lecture critique en faveur du groupe expérimental. Donc, ces différences se trouvent dans tous les compétences de la lecture critique. La valeur de T. dans le test total est (13,73). Cette valeur est significative au niveau 0.01.

Cela indique aussi que le niveau des élèves est plus élevé au post test qu'au pré test dans tous les compétences de la lecture critique. Donc la première hypothèse est confirmée.

Deuxième hypothèse

Il existe une différence significative entre les moyennes des notes des élèves du groupe expérimental au pré-post test de la lecture critique en faveur du post test.

Pour vérifier cette hypothèse, le chercheur a calculé la valeur de T.

Tableau no. (2)

La différence entre les moyennes des notes des élèves du groupe expérimental au pré-post test la lecture critique

test	groupes	N	M	E.T.	T.	S.
Lecture critique	Post-test	30	63,46	2,27	19,02	0,01
	Pré-test	30	36,93	3,26		

N = Nombre d'élèves

T = Valeur de T.

M = Moyenne de notes

S = Niveau de signification

E. T = Ecart type

Ce tableau montre qu'il existe une différence significative entre les moyennes des notes des élèves du groupe expérimental au pré-post test de la lecture critique en faveur du post test. La valeur de T. est (19.02). Cette valeur est significative au niveau 0,01.

Cela indique que le niveau des élèves est plus élevé au post test qu'au pré test dans tous les compétences de la lecture critique. Donc la deuxième hypothèse est confirmée.

Discussion des résultats:

D'après les résultats déjà présentés, nous pouvons conclure que l'histoire numérique est efficace à développer les compétences de la lecture critique chez l'échantillon de la recherche.

Ce résultat peut être interprété comme suit :

- L'histoire numérique a contribué à créer une atmosphère interactive qui favorise l'acquisition des compétences de la lecture critique dans un contexte plus naturel et plus interactif. Les élèves étaient donc plus enclins à apprendre et à fournir l'effort nécessaire.
- L'histoire numérique a contribué à favoriser l'auto-apprentissage l'apprentissage autonome chez les élèves.
- L'histoire numérique a aidé à développer des attitudes positives envers la matière enseignée ce qui a rendu les élèves plus motivés.
- Le feedback automatisé, systématisé et direct que les élèves ont reçu, les a aidés à se corriger pendant le travail et à se communiquer efficacement.
- La variété des exercices présentés aux élèves, leur ont permis de pratiquer la langue dans ses différents aspects.

Recommandations de la recherche :

D'après les résultats de la présente étude, nous pouvons présenter les recommandations suivantes:

- Le développement de la lecture critique a besoin d'une pratique. Les élèves doivent participer à des situations réelles, comme dans la vie quotidienne.
- La nécessité d'insérer la lecture critique dans les programmes du français 2ème langue étrangère comme pré-requis des compétences orales.
- La nécessité d'utiliser les méthodes modernes appliquées dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères qui reposent sur l'emploi du support audio-visuel (cassette audio – dessin – image – carte, etc...). La variété des techniques aide les élèves à bien apprendre.
- La nécessité d'accorder un souci particulier à la compréhension en classe du FLE
- La nécessité d'élaborer des programmes basés sur la lecture critique visant à développer les compétences orales et écrites chez les élèves dans tous les cycles d'apprentissage.

Références

- Al-Harbi, Salma Eid. (2016). L'efficacité des histoires numériques dans le développement des compétences d'écoute critique dans le cours d'anglais auprès des élèves du cycle secondaire de la ville de Riyad. Revue Pédagogique Internationale Spécialisée, Volume (5), (No. 8), Émirats Arabes Unis, (Ar.)
- Brenner, K. (2014). Digital Stories : A 21 st -Century communication Tool for the English Language Classroom. English Teaching forum, 52(1),22-29.(An online ERIC database Full text No. EJ1029170)
- Cornaire, C. (1998). "La compréhension orale", Didactique des langues étrangères, Clé international, Paris.
- Giasson, J. (2002)."Les Stratégies de Lecture". Disponible Sur: <http://www.pedagonet.com/other/lecture3.htm1>. Consulté le lundi 30/3/2016
- Giasson, J.(2000).La Compréhension en Lecture, Canada, Bibliothèque Nationale du Québec.
- Ivala, E, Gachago D, Chigona, A. (2014). Digital Storytelling and Reflection in Higher Education:A Case of Pre-service Student Teacher and Their Lecturers at University of Technology , Journal of Educational and Training Studies ,Vol(2),No.1
- Kurland,D.(2000).“ How the Language Really Works : The Fundamentals of Critical Reading and Effecting and Effective Writing”. Available from (<http://www.Criticalreading.com>).
- Mahdi, Hussein, Al-Jarf, Reem et Darwish, Atta (2016). Efficacité stratégique des histoires numériques pour fournir aux élèves de neuvième année à Gaza des concepts technologiques. Revue d' Al-Quds université ouverte de la recherche et des études éducationnelles et psychologiques, Palestine, Volume (4), Issue (13). (Ar).

- Moodley, T., & Aronstam, S. (2016). Authentic learning for teaching reading: Foundation phase pre-service student teachers' learning experiences of creating and using digital stories in real classrooms. *Reading & Writing*, 7(1).
- Robin, B. (2006). " The Educational Use of Digital Storytelling". In C.Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society For Information Technology & Teacher Education International Conference 2006*(pp.709-716). Chesapeake, VA : AACE
- Shehata, N. R. (2014). Concevoir une de stratégie éducative proposée via le web à la lumière du modèle des dimensions d'apprentissage pour développer les compétences de développement des histoires numériques éducatives et la tendance à leur égard. *Revue d'études technologiques*, Volume (24), Numéro (2), République Arabe d'Égypte (Ar).