

**Efficacité de la stratégie des tâches fragmentées via
une plateforme collaborative pour développer la
compréhension écrite en FLE auprès des étudiants
de différents niveaux de motivation**

Dr. Khaled Mohamed El Hegazi

Professeur adjoint
à la Faculté de Pédagogie
Université de Helwan

مستخلص البحث:

هدف البحث إلي قياس فاعلية إستراتيجية المهام المجزأة عبر منصة ميكروسوفت تيمز التشاركيه في تنمية الفهم الكتابي باللغة الفرنسية كلغة أجنبية لدي الطلاب ذوي مستويات الدافعية المختلفة و قد تم تطبيق البحث علي عينة قوامها 70 طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بمعهد السياحة قسمت لمجموعتين تبعاً لمستوي الدافعية (مجموعة دافعية مرتفعة والآخرى دافعية متوسطة) حيث قام الباحث بتطبيق مقياس الدافعية للتحصيل علي أفراد العينة وبناء اختبار لقياس الفهم الكتابي باللغة الفرنسية ثم تدريس المحتوى بإستراتيجية المهام المجزأة عبر منصة ميكروسوفت تيمز كنمط تعليمي تشاركي باستخدام التطبيقات التكنولوجية المتاحة عبر الشبكة الالكترونية وقد اثبت التحليل الكمي للنتائج أثراً دالاً وفعالاً للإستراتيجية علي الطلاب عينة البحث .

كلمات مفتاحية: المهام المجزأة , المنصات التشاركية , الفهم الكتابي .

Résumé de la recherche :

Cette recherche vise à mesurer l'efficacité de la stratégie des tâches fragmentées via la plateforme collaborative Microsoft Teams pour développer la compréhension écrite en langue française chez des étudiants de différents niveaux de motivation (niveau élevé et moyen) qui représentent un échantillon des étudiants de la 2^{ème} année de l'institut du tourisme et de l'hôtellerie. Le chercheur a appliqué une mesure de motivation aux membres de l'échantillon 70 étudiants répartissent en deux groupes de différents niveaux de motivation et le chercheur a élaboré un pré-post test pour mesurer la compréhension écrite en langue française, puis il a enseigné le contenu par la stratégie

des tâches fragmentées via la plateforme collaborative (Microsoft Teams) comme outil pédagogique en utilisant les applications et les ressources technologiques disponibles via le réseau électronique. L'analyse quantitative et qualitative des résultats s'est avérée significative et efficace pour la stratégie des tâches fragmentées via les plateformes collaboratives sur les étudiants de l'échantillon de la recherche.

Mots-clés :

Les tâches fragmentées, les plateformes collaboratives, la compréhension écrite.

Introduction :

Il est évident que la langue est un moyen important de la communication et la compréhension écrite représente la compétence langagière la plus importante car il est difficile pour un apprenant de progresser dans les autres compétences langagières (compréhension orale, production orale et production écrite) sans lire et comprendre ce qu'il a lu. La lecture et la compréhension écrite est la base sur laquelle se construisent les autres branches de l'activité langagière. (Hafez, Hanan 2003)*¹ affirme que la lecture est une condition essentielle et vitale de

¹ La documentation est selon le style APA (Nom, prénom de l'auteur. Année)

toute éducation parce que l'apprenant ne peut rien acquérir s'il ne sait pas lire aisément.

La lecture joue un grand rôle dans notre vie puisqu'elle ne se limite non seulement à la reconnaissance des mots et des phrases ou à leur prononciation, mais surtout à la capacité de comprendre le contenu. La compréhension écrite est l'origine du processus de la lecture. Dans cette perspective, il est important d'enseigner aux apprenants cette compétence fondamentale. Le chercheur a constaté que le niveau de perfectionnement de la compréhension écrite n'est pas au niveau souhaité auprès des étudiants de la 2^{ème} année à l'institut du tourisme et de l'hôtellerie à Mokattame. Il y a des étudiants qui présentent chaque cours et il y a d'autres qui s'absentent et ne respectent pas l'assiduité car ils n'ont pas de motivation d'apprendre le français et cela exige de choisir des stratégies et des techniques pour développer motiver les apprenants et aussi pour développer la compréhension écrite en français en prenant en compte de donner aux apprenants l'occasion d'apprendre d'une façon interactive et aussi chacun selon son rythme et sa capacité. Le niveau de la motivation chez ces apprenants était différent à cause de plusieurs raisons et Il est important d'insister sur le contact et l'interaction entre les apprenants durant l'apprentissage d'une langue étrangère et cela peut être réalisé

à travers l'emploi de la stratégie des tâches fragmentées. Cette stratégie qui est appelée aussi (Jigsaw) n'est pas nouvelle, elle fait partie des stratégies coopératives mais elle a été renouvelée avec la technologie nouvelle et a eu une nouvelle forme électronique. Il existe certains chercheurs (arabes et étrangers) qui ont signalé l'importance de cette stratégie comme les études de (YILMAZ Gungo R.Z.U.H.E 2011), (Hamdy, Baligh. 2016), (CochonDrouet, O et al 2021) (CochonDrouet, O et al 2022).

Les sociétés modernes visent la formation de l'individu cultivé capable de s'harmoniser avec les technologies nouvelles qui ont envahi notre vie quotidienne. Pour atteindre cet objectif nous sommes obligés de changer notre manière de former les nouvelles générations. L'association américaine de formation des professeurs (AACTE) et l'organisation internationale de technologie de l'enseignement (NCATE) ont signalé l'importance de renouveler les programmes d'études et d'intégrer les technologies nouvelles d'informations et de la communication dans tous les programmes de formation. Les nouvelles recherches ont aussi signalé l'importance de la réforme éducative et l'intégration des TIC dans les systèmes éducatifs (Barber, M & Mourshed, M 2007). Durant la période difficile de COVID.19 les établissements scolaires ont bien senti la nécessité de trouver un outil technologique collaboratif pour continuer les processus

de l'(enseignement/apprentissage) à distance (synchrone ou asynchrone). Les nouvelles recherches ont affirmé l'efficacité de l'enseignement /apprentissage collaboratif et ont aussi affirmé que les étudiants qui utilisent cet apprentissage ont une bonne opportunité d'échanger les informations et d'améliorer leur façon d'apprendre (Musanti S.I & Pence, L (2010). L'utilisation des plateformes collaboratives est différente de l'enseignement classique où les apprenants perdent la connexion avec l'enseignant et les collègues à cause de l'absence. Les plateformes collaboratives fournissent un environnement interactif où les étudiants peuvent trouver des outils, des applications d'évaluation, des outils de communication, des outils de contrôle d'apprentissage et des outils pour échanger des fichiers de toutes sortes (Bakerson, Trottier et Mansfield 2015) et aussi de renforcer l'autorégulation et la responsabilité chez les apprenants. (Zayapragassarazan, Z 2020).

Il est évident selon la connaissance du chercheur que la stratégie des tâches fragmentées n'a pas été largement utilisée dans l'enseignement de langue française via les plateformes collaboratives ce qui incite le chercheur à l'employer dans le but de développer la compréhension écrite en français auprès des étudiants de l'institut du tourisme et de l'hôtellerie.

Problématique de la recherche :

Le chercheur enseigne le français à l'institut supérieur du tourisme et de l'hôtellerie à AL Mokattame au Caire. L'institut accepte les étudiants qui ont un baccalauréat général ou technique et selon la Loi ² et les règlements intérieurs de l'institut, les étudiants étudient le français au choix durant leurs études à l'institut pour quatre ans, leur niveau de langue est équivalant au niveau (A1–A2) selon le cadre européen commun de références pour les langues.

Le chercheur a remarqué que les étudiants s'absentent beaucoup et ils n'ont pas de motivation pour apprendre le français, ils ont une difficulté à poursuivre leurs études et ils ont un niveau faible en français de façon général et en compréhension écrite de façon particulière. Le chercheur a appliqué une mesure de la motivation (Voir annexe 1) pour classifier les étudiants selon leur niveau de motivation. Pour s'assurer de ce problème le chercheur a appliqué une étude pilote sur un échantillon d'étudiants de la 2^{ème} année à l'institut en appliquant un test de compréhension écrite en français (niveau A2) ³ et les résultats ont affirmé la faiblesse des étudiants en ce qui concerne la compréhension écrite en français.

²Loi 1483 datée de 18 octobre 1994 selon la décision du ministre de l'enseignement supérieur et les règlements intérieurs de l'Institut du tourisme et de l'hôtellerie.

³ <http://www.delfdalf.fr/delf-a2-sample-papers.html>

Cette recherche propose comme question principale « Quelle est l'efficacité de la stratégie des tâches fragmentées via une plateforme collaborative pour développer la compréhension écrite en FLE auprès des étudiants de différents niveaux de motivation? »

De cette question émanent les questions suivantes :

1. Quel est le niveau de motivation d'apprendre le français auprès des étudiants de la 2^{ème} année à l'institut supérieur du tourisme et de l'hôtellerie ?
2. Quel est le niveau langagier actuel en français auprès les étudiants de l'échantillon en ce qui concerne la compréhension écrite en français ?
3. Quelles sont les caractéristiques des activités langagières en compréhension écrite destinées aux étudiants de l'échantillon basées sur la stratégie des tâches fragmentées via une plateforme collaborative ?
4. Quelle est l'efficacité de la stratégie des tâches fragmentées via une plateforme collaborative pour développer la compréhension écrite en FLE auprès des étudiants de différents niveaux de motivation ?

Objectifs de la recherche :

Cette recherche vise à :

- Développer la compréhension écrite en français auprès les étudiants de la 1^{ère} année à l'institut supérieur du tourisme et de l'hôtellerie.
- Employer la stratégie des tâches fragmentées via (Microsoft Teams) comme une plateforme collaborative en vue d'enseigner le français.

Délimitations de la recherche :

- La compréhension écrite comme un processus mental (microprocessus, les processus d'intégration, les processus d'élaboration, les macro-processus et les processus métacognitifs) selon le modèle d'IRWIN.
- La compréhension écrite en français au niveau A2 selon le cadre européen de références pour les langues.
- La langue française comme langue de spécialité enseignée à l'institut supérieur du tourisme et de l'hôtellerie.
- Les étudiants de la 2^{ème} année universitaire à l'institut supérieur du tourisme et de l'hôtellerie qui apprennent les français comme langue de spécialité.
- Les étudiants de la 2^{ème} année à l'institut supérieur du tourisme et de l'hôtellerie qui ont un niveau de motivation (élevé ou moyen).
- Le premier semestre de l'année universitaire 2022-2023

Hypothèses de la recherche :

1. Il existe une différence statistiquement significative au niveau de (0.05) entre les moyennes des notes des étudiants du premier groupe expérimental (motivation élevée) à la pré–post application du test de la compréhension écrite en français en faveur de la post application du test.
2. Il existe une différence statistiquement significative au niveau de (0.05) entre les moyennes des notes des étudiants du deuxième groupe expérimental (motivation moyenne) à la pré–post application du test de la compréhension écrite en français en faveur de la post application du test.
3. Il existe une différence statistiquement significative au niveau de (0.05) entre les moyennes des notes des étudiants du premier groupe expérimental (motivation élevée) et du deuxième groupe expérimental (motivation moyenne) à la post application du test de la compréhension écrite en français en faveur de premier groupe expérimental (motivation élevée).

Les outils et le matériel de la recherche :

Le chercheur a :

1. Adopté une mesure de motivation pour apprendre de (Hermans, H–J 1970) adressé aux étudiants à l'institut supérieur du tourisme et de l'hôtellerie à Mokattame au Caire pour classier les étudiants selon leur niveau de motivation.

2. Elaboré un pré–post test pour mesurer le niveau langagier en ce qui concerne la compréhension écrite en français auprès des étudiants à l'institut supérieur du tourisme et de l'hôtellerie à Mokattame.
3. Employé les outils technologiques (Microsoft teams) qui servent à diffuser le contenu, à échanger les informations à communiquer avec le public visé.
4. Elaboré des activités langagières en vue de développer la compréhension écrite basées sur la stratégie des tâches fragmentées via une plateforme collaborative (Microsoft Teams).

Plan de la recherche :

Le chercheur a procédé de la manière suivante :

A– Etude théorique qui contient les axes suivants :

1. Etudes théoriques réflexives concernant les stratégies de l'enseignement coopératif de façon générale et la stratégie des tâches fragmentées en particulier.
2. Etudes théoriques réflexives des compétences langagières en langue française chez l'apprenant de FLE et spécialement la compréhension écrite.
3. Etudes théoriques concernant les plateformes collaboratives et surtout (Microsoft teams) comme une plateforme collaborative.

B- Etude expérimentale passant par les étapes suivantes :-

Elaborer les outils de la recherche :

1. Un pré-post test en français pour évaluer la compétence de la compréhension écrite en langue française auprès les étudiants échantillon de la recherche.
2. Des activités langagières destinées aux étudiants de la 2^{ème} année de l'institut du tourisme et de l'hôtellerie basées sur la stratégie des tâches fragmentées via la plateforme collaborative (Microsoft teams).
3. Appliquer une mesure de motivation sur les membres de l'échantillon pour classier les étudiants selon leur niveau de motivation (élevé et moyen) (Moussa, Farouk 2003).
4. Sélectionner l'échantillon de la recherche (70 étudiants de la 2^{ème} année à l'institut supérieur du tourisme et de l'hôtellerie année universitaire 2022-2023) cet échantillon a été reparti en deux groupes (niveau élevé et niveau moyen).
5. Appliquer la pré-application du test pour évaluer la compréhension écrite en français sur le sujet de l'échantillon.
6. Appliquer les activités proposées élaborées basées sur la stratégie des tâches fragmentées pour enseigner le français auprès les étudiants d l'échantillon.
7. Appliquer la post-application test du français pour évaluer la compréhension écrite en français sur le sujet de l'échantillon.

8. Analyser les résultats et les interpréter.
9. Proposer quelques recommandations et suggestions

Terminologies de la recherche :

Le chercheur a consulté un certain nombre d'ouvrages, de thèses et de dictionnaire pour définir les concepts de la recherche:

La stratégie des tâches fragmentées :

Le chercheur a adopté la définition de ELIKS (2005) qui a défini la stratégie des tâches fragmentées comme une stratégie d'enseignement basée sur l'apprentissage coopératif, les élèves sont organisés d'une manière qui les rend dépendants les uns des autres afin d'atteindre les objectifs de la leçon et a ajouté que cela encourageait un meilleur apprentissage, rendait l'apprentissage amusant et a contribué à réduire l'absentéisme des étudiants.

Les plateformes collaboratives :

Dans cette recherche, le chercheur définit les plateformes collaboratives comme étant des sites Web qui fournissent un environnement social interactif qui permet à l'apprenant et à l'enseignant d'échanger des informations et de partager des fichiers de toutes sortes et de soutenir l'apprentissage collaboratif ou les apprenants se répartissent en groupes de travail et les

tâches sont distribuées de manière à ce que chaque apprenant ait une tâche spécifique.

La compréhension écrite :

Le chercheur a adopté la définition de LAGACHE, Jean (2000) qui a défini la compréhension est une activité complexe basée sur l'extraction du sens littéral du message, sa transformation selon des principes d'économie cognitive et l'intégration du résultat au réseau de la connaissance du sujet.

Le chercheur a défini la compréhension écrite selon le modèle d'IRWIN qui a défini la compréhension écrite comme une opération mentale complexe qui comprend des processus amenant le lecteur à mieux comprendre le sens d'un texte lu.

Le cadre théorique de la recherche

Premier axe : La stratégie « Jigsaw »

Introduction

Dans cette partie, le chercheur va présenter la stratégie des tâches fragmentées comme une des stratégies actives de l'apprentissage coopératif. Le nom de cette stratégie vient du jeu « jigsaw puzzle » où le joueur essaie de mettre les parties d'un puzzle pour compléter l'image. Cette stratégie représente exactement l'objectif de travailler ensemble et de coopérer pour achever une mission ou une tâche précise.

La stratégie des tâches fragmentées «Jigsaw»

La stratégie des tâches fragmentées (Jigsaw) est une stratégie dans laquelle il y a l'esprit de l'équipe entre les apprenants eux-mêmes, et entre eux et leur enseignant, en plus le développement de l'interaction positive, de la responsabilité sociale et les relations amicales entre les apprenants laissent un impact positif sur la personnalité de l'apprenant. La stratégie des tâches fragmentées (Jigsaw) encourage les apprenants à s'entraider dans un sujet et à le maîtriser et à obtenir le maximum de réussite et à avoir le plaisir d'apprendre. Cette stratégie a été élaborée au début des années 1978 par Eliot Aronson et ses étudiants de l'Université du Texas et de l'Université de Californie. Aronson a utilisé cette stratégie qui rend chaque apprenant efficace, indépendant et il apprend à son propre style d'apprentissage (Metlzer, M. 2011).

D'après la stratégie (Jigsaw) les apprenants sont répartis en groupes appelés groupes « puzzle » ou groupe d'origine où chaque groupe contient cinq membres et le sujet d'étude est divisé en cinq ou six parties principales et chaque élève est chargé d'étudier une partie de ces parties et il est chargé d'expliquer sa partie aux autres membres de son groupe, et les élèves de différents groupes qui ont pris la même partie forment des groupes d'experts, pour discuter la matière scientifique et

prendre des notes dessus jusqu'à ce qu'ils la maîtrisent, puis chaque membre retourne dans son groupe d'origine, pour enseigner aux autres ce qu'il a appris. (Al-Tamaran, Omar, 2012). Cette stratégie permet d'obtenir des résultats positifs tels que la création de liens, le renforcement et l'interaction par les pairs, ainsi que le développement de compétences sociales (Weidman, R et Bishop, M. 2009 ; Johnson et Johnson, 2008).

(Al Mtawaq, 2013) a indiqué que la stratégie des tâches fragmentées (Jigsaw) a plusieurs noms, notamment : la stratégie d'intégration coopérative pour les groupes fragmentés, la stratégie du puzzle, la stratégie d'apprentissage coopératif basée sur le groupe d'experts, tandis que (Zaitoun, 2007) a mentionné que la stratégie de tâche fragmentée (Jigsaw) est appelée la stratégie de réseau, la stratégie de modèle périodique, la stratégie de rotation ou la méthode périodique d'Aronson.

Définitions de la stratégie des tâches segmentées (Jigsaw)

Cette stratégie représente un style collaboratif prévu par l'enseignant dans lequel les élèves sont répartis en groupes hétérogènes, Où les élèves sont chargés d'assigner des tâches à réaliser, selon des étapes organisées pour atteindre le meilleur apprentissage. L'expérience de l'enseignant est montrée dans la façon dont les groupes sont organisés et les élèves sont sélectionnés pour chaque groupe, il est de sa responsabilité de

gérer le temps de classe et de contrôler la classe lors de son application. Elle vise à engager les apprenants à travers de situations d'apprentissage qui maximisent des gains sociaux et cognitifs (Buchs, C., & Butera, F. 2015).

ELIKS (2005) l'a défini comme une stratégie d'enseignement basée sur l'apprentissage coopératif, les élèves sont organisés d'une manière qui les rend dépendants les uns des autres afin d'atteindre les objectifs de la leçon et a ajouté que cela encourageait un meilleur apprentissage, rendait l'apprentissage amusant et a contribué à réduire l'absentéisme des élèves. Ledlow, S (2007) a souligné que cette stratégie confirme le principe que l'on peut apprendre en enseignant aux autres, cette stratégie pousse l'apprenant à approfondir une partie du matériel d'étude, et à rechercher de nouvelles informations ou une compétence dans laquelle il est expert, puis il l'enseigne à un autre élève et tous les élèves travaillent ensemble de manière intégrée.

Le chercheur peut définir la stratégie des tâches fragmentées(Jigsaw) comme suit : c'est une des stratégies d'apprentissage coopératif adaptable pour enseigner la langue française et les compétences de la compréhension écrite en FLE, dans laquelle les élèves sont répartis en groupes constitués de (3- 5) élèves, dans lequel les documents de la compréhension

écrite en langue française sont divisés en tâches afin que chaque élève ait une tâche spécifique dans le groupe, à condition que chaque élève soit un expert dans la tâche qui lui est attribuée et discute de cette tâche avec le groupe d'experts affectés au même sujet, puis retourne à son groupe d'origine doté d'informations, d'expériences et de connaissances et à les transmettre.

Importance de la stratégie des tâches fragmentées**«Jigsaw» :**

(Karacop&Dikin, 2017 ; Van Dat, 2016 ; Deci& Ryan, 1985; Legrain et al. 2019 ; Abrami, Poulsen, Chambres, 2004 ; Escalié et al. 2018 ; Huang, 2000 ; Mari& Gumel, 2015 ; Colosi&Zales, 1998 ; Arslan, 2018 ; özdemir&Arslan, 2016 ; Saadeh et al. 2008) précisent l'importance de la stratégie des tâches fragmentées « Jigsaw » dans le processus d'apprentissage, nous en citons les suivants :

- 1- Elle permet de stimuler la motivation des élèves et d'augmenter le plaisir et l'envie d'apprendre.
- 2- Elle donne la possibilité à satisfaire les besoins essentiels chez les élèves (cognitif, social et affectif).
- 3- Elle accorde l'occasion aux élèves de développer leurs connaissances pédagogiques.
- 4- Elle accorde l'opportunité aux enseignants de mieux aider leurs élèves en difficulté durant l'apprentissage et leur fournir

une atmosphère éducative intéressante et motivationnelle pour le travail en classe.

- 5- Elle donne la possibilité aux élèves de devenir des participants actifs, responsables de leur propre apprentissage.
- 6- Elle permet aux élèves de passer du temps à discuter ensemble activement.
- 7- Elle favorise la collaboration, l'interdépendance et le soutien entre les coéquipiers.
- 8- Chacun est responsable en cas de faiblesse.
- 9- Elle rend le matériel pédagogique passionnant à apprendre, intéressant et attrayant.
- 10- Les élèves coopèrent pour s'enrichir les uns les autres.

Étapes de la stratégie des tâches fragmentées :

Marhamah, M et Mulyadi, M (3013) ont identifié les étapes de la stratégie des tâches fragmentées (Jigsaw) dans les étapes suivantes :

- Sélectionner le sujet principal sur lequel la classe va travailler.
- Repartir d'abord la classe en groupes de (4-5) apprenants chacun
- Attribuer ensuite un numéro à l'apprenant de chaque groupe, ce groupe est appelé groupe d'origine.
- Attribuer à chaque numéro, (apprenant) une tâche dans laquelle il devient un expert.

- Les tâches doivent être liées à un sujet de contenu général.
- Réorganiser les apprenants en groupes d'experts en fonction des numéros et des sujets qui leur assigné.
- Fournir aux experts le matériel et les ressources nécessaires pour en savoir plus sur leurs sujets (tâches)
- Les experts devraient avoir la possibilité d'acquérir des connaissances par la recherche et la lecture et la discussion.
- Les apprenants experts remontent leur groupe d'origine.
- Les apprenants experts enseignent ensuite ce qu'ils ont appris au reste du groupe.
- L'enseignant fait une rotation jusqu'à ce que tous les apprenants experts présentent leurs nouvelles informations.
- Les apprentis travaillent en groupes d'origines et ce travail soit intégré et évaluable, comme dans un jeu de puzzle où chaque pièce est nécessaire (Casey, A 2015). Chaque apprenant est responsable d'une petite partie de l'apprentissage et l'enseigne aux autres membres du groupe (Slavin, R E 2014).

Rôle de l'enseignant dans la stratégie des taches fragmentées :

L'enseignant dans cette stratégie peut :

- Repartir les apprenants en petits groupes hétérogènes de niveaux
- Aider à fournir du matériel et des outils d'apprentissage

- Valoriser les consignes d'apprentissage coopératif
- Encourager les apprenants à travailler et coopérer ensemble
- Evaluer l'interaction dans le travail.

Rôle de l'apprenant dans cette stratégie :

Les apprenant durant l'application de cette stratégie connaissent leur groupe ce qui génère une certaine sécurité émotionnelle et d'attention plus élevée et ils acquièrent d'autres compétences à travers ses coéquipiers car ils enseignent et apprennent. La communication et l'interaction entre les apprenants développent leur capacité langagière et leur comportement positif.

Avantage de la stratégie des tâches fragmentées :

- L'apprenant participe avec deux groupes de travail coopératif (il est membre du groupe d'origine et membre du groupe d'experts) cela élargit son interaction et sa communication avec ses collègues ;
- L'enseignant répartit le sujet du matériel en sous tâche, chaque apprenant devient responsable de sa tâche.
- L'apprenant approfondit la tâche dont il ; est responsable en participant dans le groupe expert et la tâche a été parfaitement comprise par les experts (collègues)
- La stratégie des tâches fragmentées applique deux types d'évaluation (individuelle et collective)

- Cette stratégie se caractérise par un niveau élevé d'interdépendance positive et de différenciation des responsabilités individuelles.
- Cette stratégie développe les capacités de réflexion d'ordre supérieur (Wang, G 2020) des apprenants.
- Cette stratégie rend les apprenants plus actifs.

Beaucoup de chercheurs ont utilisé la stratégie des tâches fragmentées dans la classe comme (Hassan, Z 2021), (Al Sharif, B 2021), (Issa, M 2020), El Shemary, M 2020) et (Wanlu, Song 2011).

Deuxième axe : les plateformes collaboratives

Dans l'ère actuelle, les nouvelles technologies dans les classes de langues tant qu'outils pédagogiques sont plus en plus présentes dans le processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. La définition de (TAHA, H 2012) qui affirme que l'apprentissage en ligne a un impact positif sur la performance linguistique des apprenants et leur fait ressentir de l'individualisme, l'autonomie, l'autorégulation et l'autoévaluation. Beaucoup des recherches comme Foucher, A. L (2008), Hasni, A et Lenoir, Y (2006) et Depover et al (2007) confirment que l'utilisation des TIC sert à combler les faiblesses de l'enseignement classique. L'utilisation des TIC rend le processus d'apprentissage plus motivant et contribue :

- A améliorer le rendement des apprenants
- A développer les compétences de coopération entre les apprenants
- A relier les apprenants et les enseignants dans des relations réciproques.

Le Web 2.0 révolutionne notre manière de penser et il est devenu une composante de nos organisations et de notre vie quotidienne. Selon Ollivier et Puren (2011) le web 2.0 représente l'application qui utilise l'internet comme un environnement qui permet la participation, la coopération active et l'interaction entre les utilisateurs. Les enseignants cherchent les moyens qui améliorent l'environnement éducatif. Durant ces dernières années, on a entendu par l'enseignement à distance, l'université virtuelle, le E-Learning et les plateformes d'apprentissage collaboratif (Saleh, Mostafa 2008). Ces outils permettent à l'apprenant d'interagir avec le contenu fourni, ainsi qu'avec ses pairs et son enseignant, et cela rend le processus de l'enseignement/apprentissage plus facile et implique les apprenants dans un certain nombre de tâches qui développent leurs compétences (Batsila, M et al 2014).

Définition des plateformes collaboratives :

La définition de (Ecoutin, E et Even, N 2001) qui considèrent la plateforme collaborative comme un logiciel qui prend en charge

la réalisation des formations à distance, qui ressemble les outils nécessaires aux utilisateurs fondamentaux d'un dispositif dont le but de consulter à distance des contenus d'apprentissage et de communiquer avec les membres d'équipe.

La définition de (George, S et Derycke, A 2005) selon laquelle ils définissent les plateformes collaboratives comme un système informatique destiné à automatiser les diverses fonctions relatives à l'organisation des cours, à la gestion de leur contenu, au suivi des progrès des participants et la supervision des personnes responsables des différentes formations et de donner accès à un ensemble d'activités et des ressources pédagogiques. La définition de (El Sayed, A 2016) selon laquelle il affirme que les plateformes collaboratives fournissent un environnement interactif qui permet à l'enseignant et à l'apprenant d'échanger des informations et de partager des fichiers de toutes sortes.

Il existe beaucoup de plateformes collaboratives comme Moodle, Zoom, Padlet et Microsoft Teams. La plateforme collaborative **Microsoft Teams** présente plusieurs caractéristiques dans le processus éducatif, le chercheur peut résumer les plus importantes comme suit :

- Cette plateforme permet de créer, administrer et mettre à jour des messages pour les participants et il est facile à utiliser.

- Elle permet d'inviter les collaborateurs à travers une adresse URL où un message électronique pour rejoindre l'équipe de travail.
- Elle est efficace pour la conversation pour dialoguer rapidement avec les collègues et les groupes de travail
- Elle permet de créer de réunions et de partager des fichiers
- Elle permet de sauvegarder les discussions avec tous les membres de l'équipe sur le mur de l'équipe.
- Elle permet d'enregistrer la séance sous forme d'une fiche MP4 vidéo pour l'utiliser après et la voir plusieurs fois.
- Elle permet aux collaborateurs de poser/répondre des questions sur le mur de l'équipe.
- Elle favorise la collaboration et la communication accrues.
- Elle permet aux membres de l'équipe de rester connectés à tout moment où qu'ils soient.

Pour toutes les raisons précédentes, le chercheur a utilisé la plateforme Microsoft teams dans cette recherche comme une plateforme collaborative pour enseigner le contenu du français aux étudiants de l'institut du tourisme et de l'hôtellerie.

Troisième axe : La compréhension écrite :

Selon TOMPKINS, Gail (1997) la compréhension est la construction du sens elle est le but de la lecture. Les lecteurs construisent le sens par faire des connections, en intégrant ce

qu'ils lisent avec ce qu'ils savent déjà sur le sujet lu. Selon LAGACHE, Jean (2000) la compréhension est une activité complexe basée sur l'extraction du sens littéral du message, sa transformation selon des principes d'économie cognitive et l'intégration du résultat au réseau de la connaissance du sujet. De ces définitions, on peut conclure que la compréhension est une construction du sens. La compréhension est toujours le but de tout acte de lire. Le processus de compréhension fait partie des processus cognitifs, il nous apparaît donc important d'adopter dans l'apprentissage de la compréhension écrite une approche cognitive. Selon CUQ, J-P (2003) le cognitivisme est le courant de pensée qui considère le cerveau humain comme un système de traitement et d'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information antérieurement, stockée en mémoire. La psychologie cognitive accorde un rôle important à la notion de la mémoire, elle la divise en deux types : **La mémoire à court terme** : concernant les données écrites transformées en influx nerveux sont mises en mémoire courte lorsqu'elles atteignent le cerveau (NARCY, Paul (1996). Ces données vont être analysées à la lumière des connaissances du lecteur (lexicales, syntaxiques...) pour déterminer le sens du contenu et cette mémoire est limitée. **La mémoire à long terme** : Cette mémoire concerne le fond et non la forme. On se souvient du message et

non de ses constituants. Elle représente un système complexe composé d'unités de sens qui représentent l'ensemble des connaissances accumulées par un individu (CORNAIRE, Claudette (1999)).

La conception de la compréhension écrite a été passée d'un modèle centré sur des listes séquentielles de compétences à un modèle plus globale orienté vers l'intégration des compétences et l'interaction (texte lecteur). Il est difficile de limiter la lecture à un assemblage des compétences spécifiques puisqu'on n'a jamais réussi à dresser une liste unique des compétences (CORNAIRE, Claudette (1999) contribuant à la compréhension. Ceci est à cause de la différence des avis des lecteurs devant la même situation, selon leurs intentions de lecture, leurs utilisations des stratégies de lecture et selon la nature du texte et le contexte même. En effet, toute compétence est continuellement en interaction avec les autres dans le processus de lecture et la compréhension écrite. Apprendre à lire c'est donc apprendre à intégrer ces différents processus pour découvrir un nouveau texte. Pour ces raisons le chercheur a adopté le modèle de compréhension écrite d'IRWIN (IRWIN, Judith Westphal (1999)).

Les situations de lecture sont des processus de résolution des problèmes où existent une interaction entre tous les processus mis en œuvre par le lecteur et selon DEVIANNE, B (1999) qui

considère la lecture comme un ensemble de processus perceptifs et cognitifs.

Le modèle IRWIN : Le modèle d'IRWIN (1991) propose que la compréhension écrite fonctionne de (3) grandes variables.

1. **Le lecteur** : ce sont les structures qui font référence à ce que le lecteur possède (ses connaissances et ses attitudes) et à ce qu'il fait durant la lecture.
2. **Le texte** : concerne le matériel à lire et dans notre recherche les textes présentent un contenu des sujets liés au domaine de tourisme soit des textes narratifs, argumentatifs, descriptifs, informatifs ou injonctifs).
3. **Le contexte** : comprend les éléments du texte, mais qui influent sur la compréhension écrite du texte et surtout le contexte psychologique ou social.

La compréhension écrite comprend cinq processus qui s'intercalent ensemble :

1. **Les microprocessus**, il s'agit de comprendre et choisir l'idée principale de la phrase pour être mémoriser.
2. **Les processus d'intégration**, il s'agit de déduire les relations entre les parties de la phrase
3. **Les processus d'élaboration** présentent des inférences non précisées par l'auteur.

4. **Les macro-processus** il s'agit de déterminer la structure du texte et de la comprendre globalement
5. **Les processus métacognitifs** par lesquels le lecteur choisit ses stratégies et les évalue avant de lire pendant et après la lecture pour gérer sa compréhension.

La plupart des chercheurs ont présenté la compréhension écrite sous forme des listes de compétences comme (El Shahat, Gamal 2000) en français qui a précisé (6) compétence initiales pour les étudiants des facultés de pédagogie, (El Khamisy, Nadia 2001) en anglais qui a précisé (5) compétences, (Osman, Khalaf 2003) en langue arabe et (Attya, Maha 2001) en langue allemande. Il y a d'autres chercheurs comme (Mahmoud, Safaa 1998) en langue arabe et (Abdel Ghany, Asmaa 2005) qui ont traité la compréhension écrite comme un ensemble de processus.

Les processus de compréhension écrite :

Les microprocessus sont des processus de base de lecture car ils sont responsables de la compréhension de la phrase. Ces processus se caractérisent par la compréhension de l'information contenue dans une phrase.

Ces processus sont :

- a) La reconnaissance des mots d'une façon automatique et le décodage pour identifier de façon autonome un mot pendant la lecture d'un texte.

- b) La lecture par groupe de mots est important pour identifier dans la phrase les éléments qui sont reliés par le sens (la mémoire à court terme et à long terme), le lecteur aura beaucoup d'éléments dans sa mémoire pour chercher et découvrir le sens.
- c) La micro sélection (Milad, M 1998) qui ressemble à la compétence traditionnelle qui consiste à la détermination de l'idée principale de la phrase.

Les processus d'intégration :

La fonction des processus d'intégration est de permettre de lier les phrases entre elles de manière logique. Un texte fonctionne sur des règles de relation et des règles de progression, il s'agit donc de trouver des informations antérieures et aussi de relier ces informations aux nouvelles données. Pour posséder ces processus le lecteur doit faire attention aux éléments suivants :

- a) **Les référents (Giasson, Jocelyne 2000)** : Pour éviter la répétition les auteurs utilisent des reprises plus ou moins explicites comme les pronoms personnels, adverbess de lieu, de temps, les termes génériques, les sous-entendus.
- b) **Les connecteurs** : ce sont des mots qui relient deux événements d'une façon explicite comme Sami a réussi **parce qu'**il a beaucoup étudié. Et Il y a plusieurs connecteurs en français.

- c) Les inférences : ce sont des opérations mentales pour saisir une information et prendre décision quant au sens implicite du texte (Martinez, Jean-Paul 2000). Il y a deux types d'inférences (inférence logique, c'est la cohérence sémantique et inférence pragmatique, pour reconstruire des éléments qui sont sous-entendus implicites)

Les macro-processus :

Le lecteur tient compte de la structure du texte :

- L'idée principale : le lecteur doit dégager l'idée principale qui représente l'information essentielle du texte.
- Le résumé qui représente une forme réduite d'un document initial afin d'informer de manière précise une information à quelqu'un.
- La structure du texte ; c'est la façon dont les idées sont organisées à l'intérieur du texte.

Les processus d'élaboration :

Il y a cinq types de processus d'élaboration :

- a) Les prédictions : ce sont les hypothèses, que le lecteur fait sur ce qui arrivera ensuite dans le texte, il est important pour l'enseignant d'entraîner les apprenants à réfuter les hypothèses erronées et d'éviter l'habitude de deviner sans contrôle.

- b) L'imagerie mentale : c'est d'être capable de se créer mentalement des images fortes et claires. Elle augmente la capacité de la mémoire, facilite la création d'analogies ou de comparaisons et renforce l'intérêt et le plaisir à lire.
- c) Les réponses affectives : elles affectent le lecteur en ce qui concerne les textes narratifs. Le lecteur s'engage émotionnellement dans la lecture d'un texte.
- d) Le raisonnement : il est nécessaire au lecteur de porter des jugements sur les textes d'après les connaissances qu'il a retirées d'un texte. Le raisonnement c'est d'utiliser son intelligence pour traiter le contenu du texte pour l'analyser ou pour le critiquer.
- e) L'intégration de l'information du texte aux connaissances, c'est d'établir des liens entre le texte et les connaissances personnelles des liens qui ne sont pas indispensables à la compréhension du texte.

Les processus métacognitifs :

Ces processus permettent au lecteur de prendre conscience de ses propres stratégies de lire et comprendre le contenu d'un texte.

L'étude expérimentale

Les outils de la recherche :

Dans ce chapitre, le chercheur va présenter les outils qu'il a utilisés et élaborés pour l'étude expérimentale et les démarches qu'il a suivies.

Le chercheur a commencé le choix de l'échantillon de la recherche en appliquant une mesure de motivation pour classer les étudiants de la 2^{ème} année à l'institut du tourisme selon leur niveau de motivation (élevé ou moyen) (voir annexe 1) et il a laissé les étudiants de motivation faible qui n'ont pas de motivation pour étudier et apprendre le français. Cette application était au début du 1^{er} semestre le premier octobre 2022.

La mesure de la motivation :

Cette mesure a été élaborée par (Hermans, H-J 1970) et elle a été traduite en langue arabe par (Moussa, Farouk 2003). Cette mesure sous forme de questionnaire a pour but de déterminer le niveau de motivation chez les apprenants et elle vise dix caractéristiques personnelles de l'individu. Elle se compose de (28) énoncés sous forme de questions aux choix multiples.

Description de la mesure :

Devant chaque énoncé il y a cinq ou quatre choix (a-b-c-d-e), le candidat va choisir un en mettant le signe (x) et la passation de la mesure est 30 minutes.

La première page de la mesure présente les instructions de la mesure. Devant chaque énoncé les choix étaient dégradés de (1 à 5) points si l'énoncé était affirmatif, mais au contraire si l'énoncé était négatif la dégradation était de (5 à 1) points. Les notes minimum est (28) et le maximum est (130).

La fidélité et la validité de la mesure : Le concepteur de la mesure a calculé la fidélité de la mesure après avoir l'appliquer sur un échantillon exploratoire, elle était 87.5% et la corrélation était 0.67 et cette valeur était significative au niveau de (0.01).

Les procédures à suivre pour élaborer le test de la compréhension écrite

Objectif du test. Le chercheur a élaboré un test en vue de mesurer la compréhension écrite en français chez les étudiants de la 2^{ème} année à l'institut du tourisme selon le concept déterminé dans l'étude théorique, ce qui nous permet de savoir l'efficacité de la stratégie des taches fragmentées via les plateformes collaboratives sur la compréhension écrite en français.

Description du test : Ce test comprend cinq parties chaque patrie mesure un des cinq processus de la compréhension écrite voir annexe (2). Les questions du test sont variées entre les questions aux choix multiples, les questions ouvertes selon la nature des processus.

Les textes inclus dans le test sont des documents authentiques dans le domaine du tourisme et de l'hôtellerie.

Ressources du test : Le chercheur a élaboré le pré-post test de la compréhension écrite en s'appuyant sur l'analyse théorique de quelques études et ouvrages comme :

- MOTHE, C (1979). L'évaluation par les tests dans la classe de français. Paris. Hachette
- DECLETY, G.M (2001). Test d'évaluation de français. Paris. Hachette.
- GIRARDET, J et Pécheur, J (2016). Echo méthode de français A2. CLE international. Paris
- BILLAUD, S et RELET, H (2017) 250 activité : test de connaissance de français. CLE international. Paris, Hachette.
- MEGRE, B et PORTELLI, S (2014) : ABC TCF : test de connaissance de français. CLE international. Paris.
- CORBEAU, Sophie et autres. (2013) Français professionnel de l'hôtellerie et de la restauration. CLE. Paris

Notation du test : La note totale du pré-post test est 50 points divisées en cinq parties.

Les caractéristiques psychométriques du test de la compréhension écrite en français pour les étudiants de la 2^{ème} année à l'institut du tourisme et de l'hôtellerie. Le chercheur a vérifié la disponibilité des conditions psychométriques (fiabilité – stabilité – coefficient de difficulté et de facilité – coefficient de discrimination) pour le test comme suit :

La fiabilité du test

Afin de vérifier la fiabilité du test, le chercheur l'a présenté à un groupe de corps enseignants dans le domaine de la didactique du FLE et des afin de mesurer la fiabilité et la cohérence interne, comme suit :

La fidélité externe :

Le chercheur a présenté le test dans sa forme initiale à un groupe de spécialistes dans le domaine de didactique et de la méthodologie de l'enseignement du FLE afin d'exprimer leur opinion sur le vocabulaire du test s'il est lié à l'objectif du test selon deux alternatives (lié / non lié), et dans quelle mesure le vocabulaire appartient à ses compétences affiliées, selon deux alternatives (affilié / non lié), le degré d'adéquation du vocabulaire au niveau des élèves selon deux alternatives (approprié/inapproprié), et le degré d'exactitude de la formulation du vocabulaire scientifiquement et linguistiquement (exact/inexact), et la proposition de modifier ce qu'ils jugent approprié, que ce soit par suppression ou ajout, et en fonction de leurs opinions, le chercheur a fait les modifications convenues par les membres du jury, le chercheur a accepté seulement le vocabulaire dont la validité a été convenue de (80,00%) ou plus. Voici le tableau (1) montrant les pourcentages d'accord des membres du jury sur le test et les compétences qu'il contient :

Tableau (1)

Les pourcentages d'accord des membres du jury sur le test de la compréhension écrite en français destiné aux étudiants de l'institut du tourisme et de l'hôtellerie.

N	Les processus/ les axes	Taux d'accord
1	Microprocessus	%93.33
2	Processus d'intégration	%91.11
3	Macro-processus	%94.44
4	Processus d'élaboration	%90.00
5	Processus métacognitifs	%92.22
Le pourcentage d'accord pour le test dans son ensemble		%92.22

Selon les observations faites par les membres du jury, tout le vocabulaire du contenu dans le test de la compréhension écrite en français a été accepté et il était adapté pour évaluer cette compétence langagière chez les étudiants de l'institut du tourisme et de l'hôtellerie, le pourcentage d'accord sur le test dans son ensemble était de (92,22%), ce qui est un pourcentage élevé indiquant la validité du test. C'est après avoir apporté les modifications indiquées par les membres du jury, qui comprenaient quelques modifications de certains énoncés du test.

La cohérence interne

La cohérence interne du test de la compréhension écrite en français pour les étudiants de l'institut du tourisme et de l'hôtellerie a été vérifiée par l'application du test sur un échantillon exploratoire, comme suit :

- a) Calculer les coefficients de corrélation entre les items du test et la note totale des compétences qui lui sont associées.

Tableau (2)

Coefficients de corrélation entre les sous-compétences du test et la note totale de la compétence principale

Micro-processus		Processus d'intégration		Macro-processus		Processus d'élaboration		Processus métacognitifs	
items	Le coefficient de corrélation de sous-compétence avec la note totale de compétence principale	items	Le coefficient de corrélation de sous-compétence avec la note totale de compétence principale	items	Le coefficient de corrélation de sous-compétence avec la note totale de compétence principale	items	Le coefficient de corrélation de sous-compétence avec la note totale de compétence principale	items	Le coefficient de corrélation de sous-compétence avec la note totale de compétence principale
1	**0.800	1	**0.809	1	**0.855	1	**0.847	1	*0.329
2	**0.716	2	**0.711	2	**0.719	2	**0.810	2	**0.804
3	**0.777	3	**0.800	3	**0.658	3	**0.826	3	**0.800
4	*0.330	4	**0.713	4	**0.601	4	**0.855	4	**0.777
5	**0.801	5	**0.658	5	**0.803	5	**0.809	5	**0.528
6	**0.825	6	*0.328	6	**0.718	6	**0.805	6	**0.698
7	**0.743	7	**0.829	7	**0.713	7	**0.496	7	**0.817
8	*0.327	8	**0.652	8	**0.825	8	**0.588	8	**0.830
9	**0.655	9	**0.815	9	**0.719	9	**0.711	9	**0.742
10	**0.711	10	**0.718	10	**0.814	10	**0.498	10	**0.780

*Significatif au niveau de 0.05 / **Significatif au niveau de 0.01

Il ressort clairement du tableau précédent (2) que les coefficients de corrélation entre les sous compétences de la compréhension écrite en français et la note totale pour chaque compétence principale variaient entre (0.327) et (0.855), qui sont tous statistiquement significatifs aux niveaux (0,01) et (0,05).

B) Calculer les coefficients de corrélation entre la note totale pour chaque compétence principale et la note totale du test.

Tableau (3)

Coefficients de corrélation entre la note totale pour chaque compétence principale et la note totale du test.

Les compétences principales	Coefficient de corrélation
Micro-processus	**0.990
Processus d'intégration	**0.983
Macro-processus	**0.991
Processus d'élaboration	**0.991
Processus métacognitifs	**0.989

****Significatif au niveau de 0.01**

Il ressort clairement du tableau précédent (3) que les coefficients de corrélation entre les compétences principales du test de la compréhension écrite en français et la note totale du même test dans son ensemble variaient entre (0.983) et (0.991),

Elles sont statistiquement significatives au niveau (0,01). Cela indique que le test a une cohérence interne.

Deuxième : La stabilité du test :

La stabilité du test a été calculée de plusieurs manières, comme: Le Coefficient alpha de Cronbach et la demi-segmentation, comme suit :

Le Coefficient alpha de Cronbach : Le chercheur a utilisé cette formule pour calculer la stabilité du test en l'appliquant à un échantillon de (45) étudiants (es) de la même communauté de la recherche. Le tableau (4) montre les coefficients de stabilité pour chacune des sous compétences du test, ainsi que la note totale du test en utilisant le coefficient alpha de Cronbach, comme suit :

Tableau (4)

Les valeurs de coefficient de fiabilité par la formule alpha de Cronbach pour chacune de sous compétences du test de la compréhension écrite en français et pour le test dans son ensemble

Les compétences/ les axes	Items	Coefficient alpha de Cronbach
Micro-processus	10	0.811
Processus d'intégration	10	0.798
Macro-processes	10	0.800
Processus d'élaboration	10	0.815
Processus métacognitifs	10	0.788
Le test dans son ensemble	50	0.836

Ces valeurs indiquent que le test a un degré de stabilité approprié pour évaluer la compréhension écrite en français chez les étudiants de la 2^{ème} année à l'institut du tourisme et de l'hôtellerie, puis la stabilité du test dans son ensemble. Il ressort clairement du tableau que les valeurs sont appropriées et fiables et indiquent la validité du test pour l'application.

La demi-segmentation (Split Half) :

Le coefficient de stabilité du test a également été calculé par la formule du demi-segmentation (Split Half), lorsque les notes de l'échantillon exploratoire ont été déchargées, puis les notes du test dans son ensemble ont été divisés en deux moitiés, puis les coefficients de corrélation simples (Pearson) ont été extraits entre les notes des deux parties, puis corrigé à l'aide de l'équation (Spearman-Brown). Comme indiqué dans le tableau (5)

Tableau (5)

Valeurs de coefficient de stabilité par la formule (split-half) pour le test de compréhension écrite chez les étudiants de la 2^{ème} année à l'institut du tourisme et de l'hôtellerie

Test	Items	Stabilité de Pearson	Stabilité de Spearman-Brown
La compréhension écrite chez les étudiants de la 2 ^{ème} année à l'institut du tourisme et de l'hôtellerie	50	0.791	0.869

Ces valeurs indiquent que le test a un degré de stabilité approprié pour évaluer la compréhension écrite chez les étudiants de la 2ème année à l'institut du tourisme et de l'hôtellerie, ce qui signifie que les valeurs sont appropriées et fiables et indiquent la validité du test pour l'application.

Coefficient de difficulté:

Le chercheur a calculé un coefficient de difficulté pour chacun des items du test et le tableau (6) montrant l'indice de difficulté des items comme suit :

Le tableau (6)

Coefficient de difficulté pour chacun des items du test

Items	Coefficient de difficulté	Items	Coefficient de difficulté	Items	Coefficient de difficulté	Items	Coefficient de difficulté	Items	Coefficient de difficulté
1	0.50	11	0.56	21	0.46	31	0.49	41	0.55
2	0.55	12	0.46	22	0.55	32	0.53	42	0.50
3	0.49	13	0.46	23	0.50	33	0.50	43	0.49
4	0.50	14	0.53	24	0.49	34	0.55	44	0.50
5	0.53	15	0.51	25	0.46	35	0.49	45	0.47
6	0.59	16	0.50	26	0.51	36	0.52	46	0.46
7	0.55	17	0.47	27	0.49	37	0.55	47	0.57
8	0.48	18	0.49	28	0.50	38	0.49	48	0.55
9	0.50	19	0.53	29	0.51	39	0.46	49	0.48
10	0.58	20	0.49	30	0.46	40	0.58	50	0.51

Il ressort clairement du tableau précédent (6) que les coefficients de difficulté variaient entre (0.46 – 0.59), qui sont de bons coefficients de difficulté et le coefficient de difficulté du test dans son ensemble était de (0.51), ces résultats indiquent la validité du test.

Coefficient de discrimination:

Le chercheur a calculé le coefficient de discrimination pour chacun des items du test et le tableau (7) montre l'indice de discrimination de chaque item, comme suit :

Le tableau (7)

Coefficient de discrimination pour chacun des items du test

Items	Coefficient de discrimination	Items	Coefficient de discrimination	Items	Coefficient de discrimination	Items	Coefficient de discrimination	Items	Coefficient de discrimination
1	0.60	11	0.55	21	0.54	31	0.61	41	0.60
2	0.58	12	0.60	22	0.60	32	0.54	42	0.54
3	0.51	13	0.61	23	0.55	33	0.52	43	0.56
4	0.53	14	0.53	24	0.60	34	0.50	44	0.61
5	0.52	15	0.58	25	0.58	35	0.55	45	0.52
6	0.61	16	0.60	26	0.61	36	0.50	46	0.50
7	0.61	17	0.50	27	0.60	37	0.61	47	0.51
8	0.60	18	0.52	28	0.57	38	0.52	48	0.60
9	0.52	19	0.50	29	0.50	39	0.57	49	0.53
10	0.57	20	0.60	30	0.53	40	0.55	50	0.60

Le tableau précédent (7), il est clair que les valeurs de discrimination des items du test se situaient entre (0,50 et 0,61), qui sont des valeurs acceptables qui indiquent la capacité des items à faire la distinction entre les étudiants, le test a été publié en sa forme définitive après modifications et le coefficient de discrimination du test dans son ensemble atteint (0,56), ces résultats indiquent la validité du test à l'application.

Les méthodes et les styles de traitements statistiques utilisés :

Le chercheur a utilisé le progiciel statistique SPSS ver.22 pour effectuer des analyses statistiques et il a appliqué dans cette recherche, les méthodes statistiques suivantes :

- Équation de Cooper pour trouver les pourcentages d'accord entre les membres du jury, les observateurs et les évaluateurs.
- Équation alpha Cronbach et la division en moitiés pour le calcul de la stabilité des outils de la recherche.
- Coefficient de corrélation de Pearson pour mesurer la cohérence interne des outils de la recherche.
- (T) Test pour les groupes indépendants afin de vérifier l'équivalence des deux groupes expérimentaux dans la pré-application du test de la lecture à haute voix en français, et sa significativité a été vérifiée par la valeur de (t).

- (T) Test pour les groupes indépendants pour examiner la signification des différences entre les moyennes des notes de deux groupes expérimentaux afin de déterminer le montant de la croissance dans la post-application du test de la lecture à haute voix en français et la signification a été vérifiée par la valeur de (T).
- (T) Test pour les groupes apparentés pour examiner la signification des différences entre les moyennes des notes de pré et post application afin de déterminer le degré de croissance en compétences de la lecture à haute voix en français pour les deux groupes expérimentaux, chaque groupe séparément et sa signification a été vérifiée par la valeur de (T).
- Taille d'effet (Ezzat Abdel Hamid Mohamed, 2016, 267–273) pour montrer la force de l'effet du traitement expérimental sur les variables dépendantes
- Le taux de gain ajusté pour Blake (Ikhlas Muhammad Abdel Hafeez, et al. 2004, 236) pour montrer l'efficacité de la variable indépendante sur la variable dépendante.

L'application de l'expérimentation de la recherche : le chercheur a suivi les étapes suivantes :**Le choix de l'échantillon de la recherche :**

Après avoir préparé l'outil de la recherche, le chercheur a choisi les étudiants de la 2^{ème} année à l'institut du tourisme et de l'hôtellerie à Al Mokattame 70 étudiants et il les a repartis en deux groupes expérimentaux en fonction de leur niveau de motivation d'apprendre le français (niveau élevé et niveau moyen). Chaque groupe contient 35 étudiants. Le chercheur a choisi cet échantillon pour les raisons suivantes :

1. Les étudiants en 2^{ème} année n'ont pas encore commencé à choisir une filière (guidage, tourisme ou hôtellerie) et ils apprennent le français comme langue étrangère.
2. Les étudiants de 2^{ème} année doivent posséder le niveau (A2) d'après les règlements de l'institut, mais en réalité ils n'ont pas atteint ce seuil en compréhension écrite et cela les empêche de poursuivre leur métier.

L'application de la mesure de motivation a été effectuée le samedi le 1^{er} octobre 2022 sur les étudiants de la 2^{ème} année de l'institut du tourisme et de l'hôtellerie afin de classer les étudiants selon leur niveau de motivation. Le chercheur a formé deux groupes expérimentaux de niveau différent de motivation (élevé et moyen).

L'application du pré-test pour évaluer les compétences de la compréhension écrite en français:

La première application du pré-test a été effectuée avant l'enseignement du contenu proposé par la stratégie des tâches fragmentées, le samedi 1^{er} octobre 2022 sur l'échantillon de la recherche (les étudiants de 2^{ème} année à l'institut du tourisme et de l'hôtellerie à Al Mokattame durant le premier semestre de l'année universitaire 2022-2023). Cette application vise à vérifier que les deux groupes expérimentaux sont équivalents en ce qui concerne la compréhension écrite en français avant l'exécution de l'expérimentation, le chercheur a eu les résultats de la pré-application du test et les a analysés statistiquement en utilisant le (T) test pour deux groupes indépendants. Le tableau suivant présente ces résultats :

Tableau (8)

Valeur de (T) pour le niveau de significativité entre les moyennes de notes de deux groupes expérimentaux à la pré- application du test de la compréhension écrite en français

Compréhension écrite	Groupe	N° étudiants	Moyenne	Ecart-Type	Degré de liberté	Valeur de (T)	Signification statistique
Microprocessus	Expérimental (1)	35	1.86	0.494	68	1.536	Non Significative Au niveau de (0.05)
	Expérimental (2)	35	2.06	0.591			
Processus d'intégration	Expérimental (1)	35	2.86	0.355	68	0.324	Non Significative Au niveau de (0.05)
	Expérimental (2)	35	2.83	0.382			
Macro processus	Expérimental (1)	35	2.37	0.490	68	1.198	Non Significative Au niveau de (0.05)
	Expérimental (2)	35	2.51	0.507			
Processus d'élaboration	Expérimental (1)	35	2.71	0.458	68	0.265	Non Significative Au niveau de (0.05)
	Expérimental (2)	35	2.74	0.443			
Processus métacognitifs	Expérimental (1)	35	3.89	0.323	68	1.541	Non Significative Au niveau de (0.05)
	Expérimental (2)	35	3.74	0.443			
La compétence dans l'ensemble	Expérimental (1)	35	13.69	1.231	68	0.818	Non Significative Au niveau de (0.05)
	Expérimental (2)	35	13.89	0.758			

La valeur de (T) au niveau de (0.05) et degré de liberté 68 est égale à = 1.995

Les résultats du tableau précédent N° (6) :

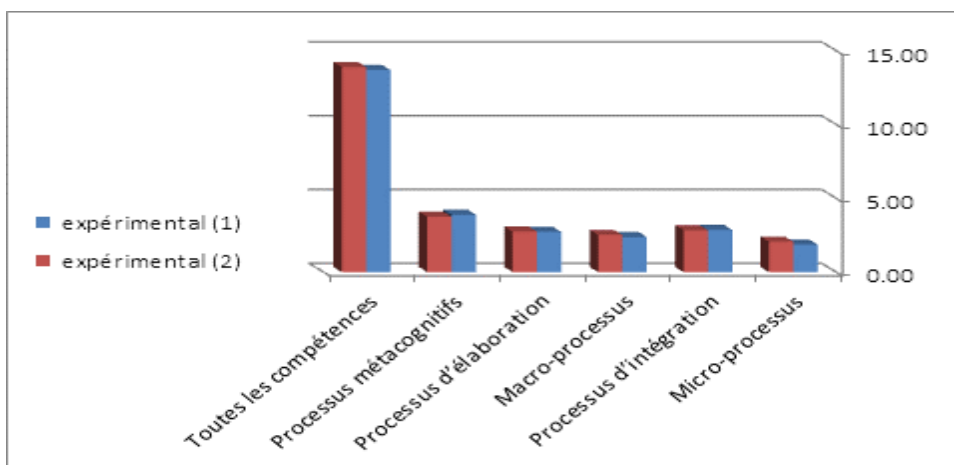
- Il n'y a pas de différence statistique significative entre le groupe expérimental (1) motivation élevé et le groupe expérimental (2) motivation moyen à la pré-application du test de la compréhension écrite en français en ce qui concerne les microprocessus de la compréhension écrite. La valeur de (T) calculée était (1.536), cette valeur est inférieure de la valeur de (T) au niveau de (0.05) et degré de liberté (68) qui était (1.995). Ces résultats confirment que les deux groupes expérimentaux sont équivalents en ce qui concerne les

microprocessus de la compréhension écrite en français avant l'expérimentation.

- Il n'y a pas de différence statistique significative entre le groupe expérimental (1) motivation élevé et le groupe expérimental (2) motivation moyen à la pré-application du test de compréhension écrite en français en ce qui concerne les processus d'intégration. La valeur de (T) calculée était (0.324), cette valeur est inférieure de la valeur de (T) au niveau de (0.05) et degré de liberté (68) qui était (1.995). Ces résultats confirment que les deux groupes expérimentaux sont équivalents en ce qui concerne les processus d'intégration de la compréhension écrite en français avant l'expérimentation.
- Il n'y a pas de différence statistique significative entre le groupe expérimental (1) motivation élevé et le groupe expérimental (2) motivation moyen à la pré-application du test de compréhension écrite en français en ce qui concerne la macro processus. La valeur de (T) calculée était (1.198), cette valeur est inférieure de la valeur de (T) au niveau de (0.05) et degré de liberté (68) qui était (1.995). Ces résultats confirment que les deux groupes expérimentaux sont équivalents en ce qui concerne la macro processus de la compréhension écrite en français avant l'expérimentation.

- Il n'y a pas de différence statistique significative entre le groupe expérimental (1) motivation élevé et le groupe expérimental (2) motivation moyen à la pré-application du test de compréhension écrite en français en ce qui concerne le Processus d'élaboration. La valeur de (T) calculée était (0.265), cette valeur est inférieure de la valeur de (T) au niveau de (0.05) et degré de liberté (68) qui était (1.995). Ces résultats confirment que les deux groupes expérimentaux sont équivalents en ce qui concerne le Processus d'élaboration de la compréhension écrite en français avant l'expérimentation.
- Il n'y a pas de différence statistique significative entre le groupe expérimental (1) motivation élevé et le groupe expérimental (2) motivation moyen à la pré-application du test de compréhension écrite en français en ce qui concerne le Processus métacognitif. La valeur de (T) calculée était (1.541), cette valeur est inférieure de la valeur de (T) au niveau de (0.05) et degré de liberté (68) qui était (1.995). Ces résultats confirment que les deux groupes expérimentaux sont équivalents en ce qui concerne le Processus métacognitif de la compréhension écrite en français avant l'expérimentation.

- Il n'y a pas de différence statistique significative entre le groupe expérimental (1) motivation élevé et le groupe expérimental (2) motivation moyen à la pré-application du test de compréhension écrite en français. La valeur de (T) calculée était (0.818), cette valeur est inférieure de la valeur de (T) au niveau de (0.05) et degré de liberté (68) qui était (1.995). Ces résultats confirment que les deux groupes expérimentaux sont équivalents en ce qui concerne la compréhension écrite en français avant l'expérimentation.



Le schéma (1)

Le schéma précédent nous présente un diagramme des moyennes de la pré-application du test de la compréhension écrite en français pour les deux groupes expérimentaux.

Scénario pédagogique :

L'objectif général : l'objectif général de cette recherche est de développer la compréhension écrite en français chez les étudiants de la 2^{ème} année à l'institut du tourisme et de l'hôtellerie à travers la stratégie des tâches fragmentées via la plateforme collaborative Microsoft Teams comme une des plateformes collaboratives. (Voir annexe 3 « les activités »). Le chercheur a adopté le modèle de l'apprentissage collaboratif de (Khamis, Mohamed Attya 2015). Ce modèle consiste à répartir les étapes de la planification éducative en quelques phases :

La planification :

- Le chercheur a choisi les étudiants qui ont un ordinateur à la maison et qui ont toujours une connexion internet pour participer à l'expérimentation. Les étudiants qui n'ont pas un ordinateur vont assister au cours et vont apprendre d'une manière ordinaire en salle de classe.
- Le chercheur a aussi choisi les étudiants qui maîtrisent l'utilisation de l'internet et qui savent communiquer à distance.
- Le chercheur a consacré une séance avant de commencer l'expérimentation pour expliquer aux étudiants comment la plateforme Microsoft Teams fonctionne.

- Le chercheur a commencé la planification par la précision de son objectif général et les tâches éducatives pour chaque membre dans un groupe.
- La détermination des objectifs spécifiques et l'élaboration des activités d'apprentissage.
- La détermination des tâches spécifiques pour chaque membre
- La détermination des ressources éducatives en ligne.

La production ou l'application :

- Le chercheur a créé deux équipes de travail (une équipe pour les étudiants de motivation élevée et une seconde équipe pour les étudiants de motivation moyenne) sur Microsoft Teams et il a donné un titre pour chaque groupe.
- Le chercheur a reparti les étudiants en groupes de cinq étudiants chacun.
- Le chercheur a élaboré une chaîne (canal) sur le groupe et il a mis les activités numérotées par ordre avant de commencer le cours.
- Le chercheur s'est mis d'accord avec les étudiants après le cours en présentiel qu'il va télécharger le contenu et les activités le même jour et il forme les groupes volontairement avec les étudiants.

-
- Le même jour le chercheur met sur le mur de l'équipe Microsoft Teams un texte à lire avec une série d'activités et il forme les groupes originaux d'étudiants sur la plateforme.
 - Le chercheur met sur le mur de l'équipe quelques ressources (dictionnaire, un lien, une vidéo) pour aider les étudiants à exécuter leurs tâches.
 - Dans chaque groupe les étudiants eux même vont repartir les tâches comme suit :
 - **(Tâche « 1 ») : Microprocessus :**
 1. Découvrir le sens des quelques mots difficiles (dans le texte il y a des mots en gras)
 2. Mettre les mots en ordre logique pour écrire une phrase complète (des mots qui existent dans le texte original.
 3. Choisir l'idée essentielle de chaque phrase (choix multiple)
 - **(Tâche « 2 ») : Processus d'intégration :**
 1. Trouver dans le texte tous les référents
 2. Trouver dans le texte tous les connecteurs
 3. Répondre à quelques questions (Vrai ou Faux)
 - **(Tâche « 3 ») : Macro processus :**
 1. Diviser le texte en paragraphe
 2. Choisir l'idée principale de chaque paragraphe dans le texte
 3. Choisir une phrase qui résume ce texte

- **(Tâche « 4 ») : Processus d'élaboration :**

1. Répondre aux questions (cocher la bonne case selon vous)
2. Donner un autre titre pour ce texte

- **(Tâche « 5 ») : Processus métacognitifs :**

1. Déterminer l'objectif de l'auteur de ce texte

Après avoir réparti les tâches dans le groupe original

Le chercheur demande aux étudiants du groupe expert de chaque tâche de se réunir ensemble comme groupe via Microsoft teams.

Cette phase peut durer deux séances parce que les étudiants discutent et échangent les informations ensemble

Après avoir terminé les tâches demandées les étudiants reviennent à leurs groupes originaux pour affiner les réponses.

L'évaluation :

- Le chercheur vérifie que chaque membre dans une équipe va achever sa tâche et s'il a rencontré un problème il peut contacter les membres de son équipe via Microsoft Teams
- Le chercheur guide et oriente les groupes
- Le chercheur corrige les travaux à la fin

Les résultats de la recherche

Dans cette partie, on va présenter les résultats de l'expérimentation et répondre aux questions de la recherche en vérifiant les hypothèses de la recherche et en discutant les résultats à la lumière de l'étude théorique et les études antérieures.

Premièrement : Vérifier la première hypothèse de la recherche :

1. Il existe une différence statistiquement significative au niveau de (0.05) entre les moyennes des notes des étudiants du premier groupe expérimental (motivation élevée) à la pré-post application du test de la compréhension écrite en français en faveur de la post application du test.

Pour vérifier cette hypothèse, le chercheur a utilisé le (T) test de deux groupes indépendants afin de discuter la signification entre la différence des moyennes de notes de groupe expérimental (1) (motivation élevée) à la pré-post application du test de la compréhension écrite en langue française. Le tableau suivant présente les notes obtenues.

Tableau (9)

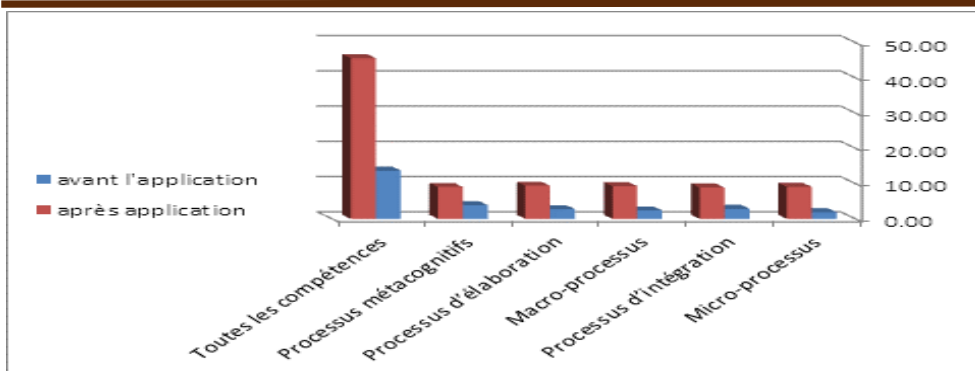
Valeur de (T) pour le niveau de significativité entre la différence des moyennes de notes de groupes expérimental (1) à la pré-post application du test de la compréhension écrite en français

Compréhension écrite	application	N°	Moyenne	Différence M	Ecart-Type	Différence ET	Degré liberté	Valeur de T	Signification	Valeur De η^2	Valeur De d	Taille de l'impact
Microprocessus	pré	35	1.86	7.20	0.494	0.759	34	56.102	Significative au niveau 0.05	0.957	9.483	Grande
	post	35	9.06		0.591							
Processus d'intégration	pré	35	2.86	6.00	0.355	0.804	34	44.128	Significative au niveau 0.05	0.933	7.459	Grande
	post	35	8.86		0.733							
Macro processus	pré	35	2.37	6.89	0.490	0.583	34	69.914	Significative au niveau 0.05	0.972	11.818	Grande
	post	35	9.26		0.505							
Processus d'élaboration	pré	35	2.71	6.66	0.458	0.765	34	51.498	Significative au niveau 0.05	0.950	8.705	Grande
	post	35	9.37		0.690							
Processus métacognitifs	pré	35	3.89	5.14	0.323	0.494	34	61.633	Significative au niveau 0.05	0.964	10.418	Grande
	post	35	9.03		0.296							
La compétence dans l'ensemble	pré	35	13.69	31.89	1.231	1.586	34	118.926	Significative au niveau 0.05	0.990	20.102	Grande
	post	35	45.57		1.220							

La valeur de (T) au niveau de (0.05) et degré de liberté 34 est égale à = 2.032

Par la comparaison entre la moyenne de notes de la pré-post application du test de la compréhension écrite en français pour le premier groupe expérimental (motivation élevé), on peut distinguer que la pré application du test avait une moyenne (13.69) et un écart-type (1.231) et la post-application du test du même groupe avait une moyenne (45.57) et un écart-type

(1.220). La valeur de (T) calculée pour signifier la différence entre les moyennes de deux applications en ce qui concerne la compréhension écrite en français qui s'élevait à (31.89) plus que la valeur du tableau de (T) qui s'élevait à (118.926) au niveau de (0.05) et degré de liberté (34) et cela signifie qu'il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes de notes des étudiants de même groupe expérimental (motivation élevée) à la pré–post application du test de la compréhension écrite en français en faveur de la post application. La valeur du carré ETA (2η) pour la compréhension écrite en français est de (0.990), ce qui signifie que (99.0%) de la variance survenant au niveau **de la compréhension écrite** en français (la variable dépendante) est due à l'utilisation de la stratégie des tâches fragmentées via les plateformes collaboratives (la variable indépendante) et la valeur de (d) s'élève à (20.102), ce qui exprime une grande taille d'impact pour la variable indépendante. **Cela signifie qu'on peut accepter la première hypothèse de la recherche** : qu'il y a une différence statistiquement significative au niveau de (0.05) entre les moyennes des notes des étudiants du premier groupe expérimental (motivation élevée) à la pré–post application du test de la compréhension écrite en français en faveur de la post application du test



Le schéma (2)

Le schéma précédent, nous présente un diagramme des moyennes de la pré-post-application du test de la compréhension écrite en français pour le 1^{er} groupe expérimental (motivation élevée).

Afin de vérifier de l'efficacité de la stratégie des tâches fragmentées via les plateformes collaboratives, on a appliqué la formule de gain de BLACK et sa signification de développement de la compréhension écrite en français selon le tableau suivant :

Tableau (9)

Variable	Note totale	<u>Pré/moyenne</u>	Post/moyenne	Degré de gain	Valeur de gain	Signification
La compréhension écrite en français	50	13.69	45.57	31.89	1.516	Acceptée

La stratégie des tâches fragmentées via les plateformes collaboratives est efficace pour développer les compétences de compréhension écrite en langue française, car le taux de gain atteint (1.516), qui est considéré comme un pourcentage acceptable et indique que l'utilisation cette stratégie est efficace

en vue de développer la compréhension écrite en langue française chez les étudiants de 2^{ème} année à l'institut du tourisme et de l'hôtellerie.

Deuxièmement : Vérifier la deuxième hypothèse de la recherche :

1. Il existe une différence statistiquement significative au niveau de (0.05) entre les moyennes des notes des étudiants du deuxième groupe expérimental (motivation moyenne) à la pré-post application du test de la compréhension écrite en français en faveur de la post application du test.

Pour vérifier cette hypothèse, le chercheur a utilisé le (T) test de deux groupes indépendants afin de discuter la signification entre la différence des moyennes de notes de groupe expérimental (2) (motivation moyenne) à la pré-post application du test de la compréhension écrite en langue française. Le tableau suivant présente les notes obtenues.

Tableau (10)

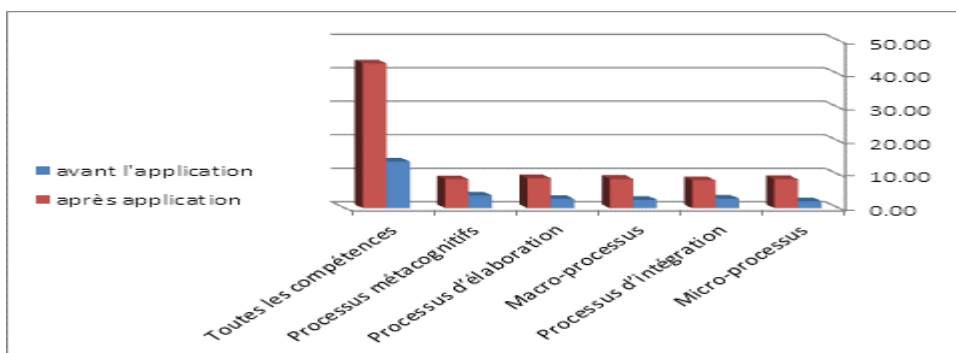
Valeur de (T) pour le niveau de significativité entre la différence des moyennes de notes de groupe expérimental (2) à la pré-post application du test de la compréhension écrite en français

Compréhension écrite	application	N°	Moyenne	Différence M	Ecart-Type	Différence ET	Degré liberté	Valeur de T	Signification	Valeur De η^2	Valeur De d	Taille de l'impact
Microprocessus	pré	35	2.06	6.60	0.591	1.117	34	34.965	Significative au niveau 0.05	0.897	5.910	Grande
	post	35	8.66		0.968							
Processus d'intégration	pré	35	2.83	5.45	0.382	0.612	34	53.012	Significative au niveau 0.05	0.953	8.961	Grande
	post	35	8.31		0.471							
Macro processus	pré	35	2.51	6.23	0.507	0.910	34	40.482	Significative au niveau 0.05	0.921	6.843	Grande
	post	35	8.74		0.611							
Processus d'élaboration	pré	35	2.74	6.17	0.443	0.707	34	51.677	Significative au niveau 0.05	0.950	8.735	Grande
	post	35	8.91		0.507							
Processus métacognitifs	pré	35	3.74	4.86	0.443	0.879	34	32.681	Significative au niveau 0.05	0.884	5.524	Grande
	post	35	8.60		0.553							
La compétence dans l'ensemble	pré	35	13.89	29.34	0.758	1.662	34	104.466	Significative au niveau 0.05	0.987	17.658	Grande
	post	35	43.23		1.437							

La valeur de (T) au niveau de (0.05) et degré de liberté 34 est égale à = 2.032

Par la comparaison entre la moyenne de notes de la pré–post application du test de la compréhension écrite en français pour le deuxième groupe expérimental (motivation moyenne), on peut distinguer que le pré application du test avait une moyenne (13.89) et un écart–type (0.758) et la post–application du test du même groupe avait une moyenne (43.23) et un écart–type (1.437). La valeur de (T) calculée pour signifier la différence entre les moyennes de deux applications en ce qui concerne la compréhension écrite en français qui s'élevait à (29.34) plus que la valeur du tableau de (T) qui s'élevait à (104.466) au niveau de (0.05) et degré de liberté (34) et cela signifie qu'il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes de notes des étudiants de même groupe expérimental (motivation moyenne) à la pré–post application du test de la compréhension

écrite en français en faveur de la post application. La valeur du carré ETA (2η) pour la compréhension écrite en français est de (0.987), ce qui signifie que (98.7%) de la variance survenant au niveau de la compréhension écrite en français (la variable dépendante) est due à l'utilisation de la stratégie des tâches fragmentées via les plateformes collaboratives (la variable indépendante) et la valeur de (d) s'élève à (17.658), ce qui exprime une grande taille d'impact pour la variable indépendante. Cela signifie qu'on peut accepter la première hypothèse de la recherche : qu'il y a une différence statistiquement significative au niveau de (0.05) entre les moyennes des notes des étudiants du deuxième groupe expérimental (motivation moyenne) à la pré-post application du test de la compréhension écrite en français en faveur de la post application du test



Le schéma (3)

Le schéma précédent, nous présente un diagramme des moyennes de la pré-post-application du test de la compréhension écrite en français pour le 2^{ème} groupe expérimental (motivation moyenne).

Afin de vérifier de l'efficacité de la stratégie des tâches fragmentées via les plateformes collaboratives, on a appliqué la formule de gain de BLACK et sa signification de développement de la compréhension écrite en français selon le tableau suivant :

Tableau (11)

Variable	Note totale	Pré/moyenne	Post/moyenne	Degré de gain	Valeur de gain	Signification
La compréhension écrite en français	50	13.89	43.23	29.34	1.399	Acceptée

La stratégie des tâches fragmentées via les plateformes collaboratives est efficace pour développer les compétences de compréhension écrite en langue française, car le taux de gain atteint (1.399), qui est considéré comme un pourcentage acceptable et indique que l'utilisation cette stratégie est efficace en vue de développer la compréhension écrite en langue française chez les étudiants de 2^{ème} année à l'institut du tourisme et de l'hôtellerie.

Troisièmement : Vérifier la troisième hypothèse de la recherche :

Il existe une différence statistiquement significative au niveau de (0.05) entre les moyennes des notes des étudiants du premier groupe expérimental (motivation élevée) et du deuxième groupe expérimental (motivation moyenne) à la post application du test

de la compréhension écrite en français en faveur de premier groupe expérimental (motivation élevée).

Pour vérifier cette hypothèse, le chercheur a utilisé le (T) test de deux groupes indépendants afin de discuter la signification entre la différence des moyennes de notes de deux groupes expérimentaux à la post application du test de la compréhension écrite en langue française. Le tableau suivant présente les notes obtenues.

Tableau (12)

Valeur de (T) pour le niveau de significativité entre la différence des moyennes de notes de deux groupes expérimentaux à la post application du test de la compréhension écrite en français

Compréhension écrite	application	N°	Moyenne	Ecart-Type	Degré liberté	Valeur de T	Signification	Valeur De η^2	Valeur De d	Taille de l'impact
Microprocessus	pré	35	9.06	0.591	68	2.086	Significative au niveau 0.05	0.060	0.506	Moyen
	post	35	8.66							
Processus d'intégration	pré	35	8.86	0.733	68	3.685	Significative au niveau 0.05	0.166	0.894	Grande
	post	35	8.31							
Macro processus	pré	35	9.26	0.505	68	3.838	Significative au niveau 0.05	0.178	0.931	Grande
	post	35	8.74							
Processus d'élaboration	pré	35	9.37	0.690	68	3.159	Significative au niveau 0.05	0.128	0.766	Moyen
	post	35	8.91							
Processus métacognitifs	pré	35	9.03	0.296	68	4.043	Significative au niveau 0.05	0.194	0.981	Grande
	post	35	8.60							
La compétence dans l'ensemble	pré	35	45.57	1.220	68	7.355	Significative au niveau 0.05	0.443	1.784	Grande
	post	35	43.23							

La valeur de (T) au niveau de (0.05) et degré de liberté 68 est égale à = 1.995

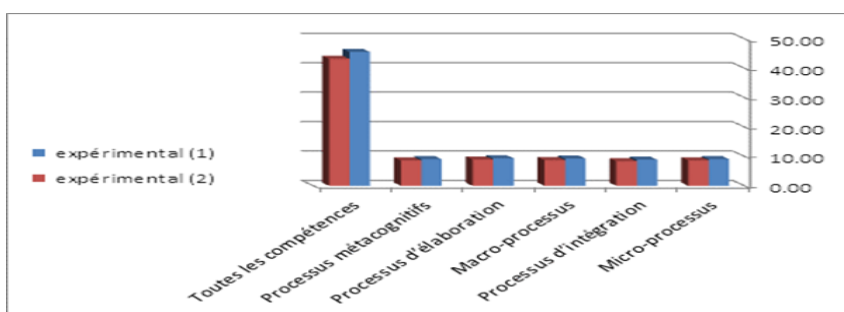
Par la comparaison entre la moyenne de notes de la post application du test de la compréhension écrite en français pour les deux groupes expérimentaux, on peut distinguer que la moyenne du 1^{er} groupe expérimental (motivation élevée) avait une moyenne ((45.57)) et un écart-type (1.220) et la post-application du test de 2^{ème} groupe expérimental (motivation moyenne) avait une moyenne (43.23) et un écart-type (1.437). La valeur de (T) calculée pour signifier la différence entre les moyennes de deux applications en ce qui concerne la compréhension écrite en français qui s'élevait à (7.355) plus que la valeur du tableau de (T) au niveau de (0.05) et degré de liberté (68) et cela signifie qu'il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes de notes des étudiants de groupe expérimental (motivation élevée) et de groupe expérimental (motivation moyenne) à la post application du test de la compréhension écrite en français en faveur du groupe expérimental (motivation élevée). La valeur du carré ETA (2η) pour la compréhension écrite en français est de (0.443), ce qui signifie que (44.3%) de la variance survenant au niveau de la compréhension écrite en français (la variable dépendante) est due à l'utilisation de la stratégie des tâches fragmentées via les plateformes collaboratives (la variable indépendante) et la valeur

de (d) s'élève à (1.784), ce qui exprime une grande taille d'impact pour la variable indépendante.

Cela signifie qu'on peut accepter la première hypothèse de la recherche : qu'il y a une différence statistiquement significative au niveau de (0.05) entre les moyennes de degré des notes des étudiants du premier groupe expérimental (motivation élevée) et du deuxième groupe expérimental (motivation moyenne) à la post application du test de la compréhension écrite en français en faveur de premier groupe expérimental (motivation élevée).

Le schéma (4)

Le schéma, nous présente un diagramme des moyennes de la post-application du test de la compréhension écrite en français pour les groupes expérimentaux.



Les recommandations

1. Entraîner les étudiants-maitres dans les facultés de pédagogie à l'utilisation des plateformes collaboratives qui les amènent à améliorer leur niveau en langue française.

2. Accorder une place importante à l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite et orale comme principe sur lequel se base la maîtrise des compétences langagières.
3. Augmenter le temps consacré à l'université pour apprendre les langues afin de donner la chance aux étudiants à la pratique professionnelle.
4. Attirer l'attention des pédagogues à l'importance de la technologie nouvelle dans l'enseignement des langues étrangères et spécialement le français.
5. Entraîner les étudiants–maitres à l'emploi de la stratégie des tâches fragmentées et l'apprentissage coopératif comme une stratégie d'enseignement efficace pour renforcer les apprenants à construire leurs savoirs, savoir–faire, savoir–être et aussi savoir **apprendre**.
6. Développer les compétences de l'autoévaluation chez les étudiants en vue de développer le savoir–apprendre comme compétence de base.
7. Donner beaucoup d'importance à l'autonomie de l'apprenant de façon générale, et en particulier afin de développer sa responsabilité à l'égard de son futur métier.

Suggestions

1. Elaborer une telle recherche sur l'utilisation de la stratégie des tâches fragmentées en vue de développer les différentes compétences langagières.
2. Effectuer plus de recherches dans le domaine de (TIC) technologie d'information et de communication et lier ces ressources éducatives au cours de langues en utilisant des plateformes collaboratives.
3. Effectuer plus de recherches dans le domaine de formation continue des enseignants pour les aider à faire utiliser les différentes plateformes collaboratives dans l'enseignement/apprentissage.

Analyse des résultats :

Pour répondre à la question principale de la recherche selon laquelle nous postulons que l'usage des plateformes collaboratives durant l'enseignement du français dans le domaine du tourisme et de l'hôtellerie influence de manière positive le degré de la compréhension écrite en français, nous avons appliqué le pré-post test de la compréhension écrite en français auprès des deux groupes expérimentaux de différents niveaux de motivation. Nous avons appliqué le T. Test pour comparer la moyenne des notes et nous avons constaté l'effet positif de la stratégie des tâches fragmentées via les plateformes

collaboratives. Ces résultats sont en harmonie avec ceux donnés de, (Taha, H 2012), (De-Souza, A. Y. M. 2013) (Escalié, G et al 2018),(Yahia Fangary Ali, Ola 2020), (Issa, Mohamed 2021) et(Zayapragassarazan, Z 2020). Selon l'opinion d'étudiants la partie enseignée par la stratégie des tâches fragmentées était très motivante en travaillant en équipe à distance. Les étudiants ont beaucoup apprécié l'apprentissage à distance à travers l'outil (Microsoft teams) car chacun apprend à sa capacité et à sa vitesse et sent qu'il est devenu expert dans une partie de travail et il peut expliquer à ses collègues ce qu'il a appris avec le groupe expert, c'est la partie forte de l'apprentissage chaque apprenant devient responsable et autonome. La plateforme Microsoft teams a aussi consolidé la confiance de l'apprenant car s'il avait des questions après le cours il va recourir à l'enseignant directement.

Bibliographies

Référence en langue française

1. Abdel Ghany, Asmaa (2005) Efficacité de quelques stratégies d'apprentissage sur le développement de la compréhension écrite chez les étudiants de la faculté de pédagogie section de français. Université de Helwan. Magistère non publiée.
2. BILLAUD, S et RELET, H (2017) 250 activités : test de connaissance de français. CLE international. Paris, Hachette.

3. Cochon Drouet, O., Lentillon–Kaestner, V., Roure, C., & Margas, N. (2022). Utiliser le dispositif Jigsaw pour faire coopérer les élèves en EPS : oui mais dans quelles APSA?
4. Cochon Drouet, O., Lentillon–Kaestner, V., Roure, C., & Margas, N. (2021). Effets ambivalents de la méthode coopérative Jigsaw sur la motivation selon le champ d'apprentissage .
5. Collet, E. (2021). Les effets de l'apprentissage coopératif sur la compréhension écrite, l'acquisition de connaissances et de compétences.
6. CORBEAU, Sophie et autres. (2013) Français professionnel de l'hôtellerie et de la restauration. CLE. Paris
7. CORNAIRE, Claudette (1999). Le point sur la lecture. CLE international. Paris
8. CUQ, Jean Pierre (2003). Dictionnaire didactique du français, CLE international. Paris.
9. Depover, C et al (2007). Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages et développer des compétences édition PUQ.
10. De–Souza, A. Y. M. (2013). *Stratégies de compréhension écrite sur l'Internet : quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana?* (Doctoral dissertation, Université de Strasbourg; University of Cape Coast)
11. DEVIANNE, Bernard (1999) Lire et écrire, tom 1 Armand Colin p 75
12. Ecoutin, E et Even, N (2001) Mise en œuvre des palteformes de formation à distance. Les doculments fiche pratique n°3 disponible sur <http://www.algora.org>

13. El Sahat, Gamal (2000). Efficacité du programme proposé pour le développement des compétences de lecture d'études en français chez les étudiants des facultés de pédagogie thèse de doctorat non publié faculté de pédagogie université de Mansoura.
14. El-Nagy, S. (2016). Efficacité de L'Utilisation des Cyberquêtes sur le Développement de Quelques Compétences de la Compréhension Ecrite en Langue FrancaiseAuprés des Elèves du Cycle Secondaire. Revue de lecture et de connaissance. Faculté de pédagogie. Université d' Ain Chams, (175), 1-18.
15. Escalié, G., Legrain, P., &Lafont, L. (2018). *L'apprentissage coopératif en « groupe d'experts » et la professionnalisation des futurs enseignants : un exemple en éducation physique et sportive*. Carrefours de l'éducation, 46, 161-176.
16. Foucher, A. L (2008) TICE et didactique des langues étrangères et maternelles : La problématique des aides à l'apprentissage (Vol.2) Press. Univ Blaise Pascal.
17. Georges, S et Derycke, A (2005) Conceptions et usages des plateformes de formation. Revue STICEF, 12/ 51- 64
18. GIASSON, Jocelyne (2000) La compréhension en lecture. DE Boeck. Bruxelles. Niveau Tirage.
19. Giasson, Jocelyne (2000) La compréhension en lecture. De Boeck. Bruxelles. Martinez, Jean-Paul (2000) les difficultés de lecture. Thèse de doctorat. <http://www.er-ugan.ca/nobel/lire/textes/difficullect.pdf>
20. GIRARDET, J et Pécheur, J (2016). Echo méthode de français A2. CLE international. Paris

21. Hafez, Hanan (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. Université d'Ain Chams. V°22 p-1-43
22. Hamed, D. M. M. (2019). Efficacité de l'utilisation de la stratégie d'auto-questionnement sur le développement des compétences de la compréhension écrite chez les étudiants du cycle secondaire des écoles de langue. 131-109, (6)108, مجلة كلية التربية بالمنصورة.
23. Hasni, A et Lenoir, Y (2006). La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire (vol.22) édition PUQ.
24. <http://www.delfdalf.fr/delf-a2-sample-papers.html>
25. LAGACHE, Jean (2000). Bulletin départemental de l'inspection académique du Nord. [http://netia59.ac.lille.fr/www/bd/bd81/langue spécial/PDF](http://netia59.ac.lille.fr/www/bd/bd81/langue%20sp%C3%A9cial/PDF).
26. LAGACHE, Jean (2000). Bulletin départemental de l'inspection académique du Nord. [http://netia59.ac.lille.fr/www/bd/bd81/langue spécial/PDF](http://netia59.ac.lille.fr/www/bd/bd81/langue%20sp%C3%A9cial/PDF).
27. MEGRE, B et PORTELLI, S (2014) : ABC TCF : test de connaissance de français. CLE international. Paris.
28. Milad, M (1998) la didactique de la production écrite en français langue seconde. Didier. Paris.
29. Mohammed, N. Y. (2015). Efficacité d'emploi des activités langagières basées sur l'approche constructiviste pour développer quelques compétences de la compréhension écrite en français langue étrangère chez les étudiants du cycle secondaire. Mémoire de magistère, faculté de pédagogie, Université du Fayoum .

30. MOTHE, C (1979). L'évaluation par les tests dans la classe de français. Paris. Hachette
DECLETY, G.M (2001). Test d'évaluation de français. Paris. Hachette.
31. NARCY, Paul (1996). Apprendre une langue étrangère, les éditions d'organisation. Paris.
32. Ollivier, C et Puren, L (2011). Le web 2.0 en classe de langue. Une réflexion et des activités pratiques pour faire le point. Paris. Edition Maison des langues.
33. TAHA, H (2012). Effet de l'apprentissage de l'écoute via des sites Web sur la motivation des apprenants de FLE à la faculté de pédagogie de Sohag. *Revue pédagogique de Sohag*. 32 (32) 1–46
34. Yahia Fangary Ali, Ola (2020). Utilisation de la stratégie de l'enseignement réciproque pour remédier aux difficultés de la compréhension écrite en FLE chez les étudiants de la faculté de pédagogie de Minia. *Revue de recherche en éducation et psychologie. Université de Minia*, (2), 122–148
35. YILMAZ GÜNGÖR, Z. Ü. H. R. E. (2011). La compréhension écrite en langue étrangère et l'apprentissage coopératif 1. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 263–285.

Référence en langue anglaise

36. (NCATE, 2000): Teacher education and performance Based Reform, Antoinette Mitchell, PH.D. Associate director of accreditation national council for accreditation of teacher education.
37. Abrami, P. C., Poulsen, C., & Chambers, B. (2004). *Teacher motivation an Educational innovation: factors differentiating users and non- users of cooperative learning*. *Educational psychology*, 24, 201–216.

-
38. Arslan, A. (2016). *Effect of Jigsaw I technique on teaching Turkish grammar*. Educational Research and Reviews, 11(8), 635.
39. Bakerson, M &Trottier, T & Mansfield, M (2015) the value of embedded formative assessment: an integral process in online learning environments implemented through advances in technology. S. Koç, x. Liu, & P. wachira, assessment in online and blended learning environment. 3–20
40. Barber, M &Mourshed, M (2007). How the world's best performing schools systems come out on top. Mckinsey Company.
41. Batsila, M. Tishouridis, C etVavougios, D (2014) Entering the web Edmodo word to support learning tracing teachers opinion after using it in their classes. International Journal of emerging technologies in learning/9(1), 53–60. Doi:10.3391/ijet, vgil.3018
42. Buchs, C., &Butera, F. (2015). Cooperative learning and social skills development. In Gillies R. M. (Ed.), Collaborative Learning: Developments in Research and Practice. Nova Science. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:84406>
43. Casey, A (2015) Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of littérature. Quest 67(1), 56–72
44. Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985). *The general causality orientations scale: self-determination personality*. Journal of Research in personality, 19(2), 109–134.
45. El Khamisy, Nadia (2001). The effectiveness of self-directed learning in developing EFL student teacher's language skills. Thèse de doctorat non publiée faculté de pédagogie université de Mansoura.

46. Eliks, (2005). Experiences and Reflections about Teaching Atomic Structure in a Jigsaw Classroom in Lower Secondary School Chemistry lessons. *Journal of chemical Education*, 81(3), 213
<https://doi.org/10.1021/edo&3p314>
47. Eliks, (2005). Experiences and Reflections about Teaching Atomic Structure in a Jigsaw Classroom in Lower Secondary School Chemistry lessons. *Journal of chemical Education*, 81(3), 213
<https://doi.org/10.1021/edo&3p314>
48. Hermans, H-J (1970) A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of applied Psychology*. 54, 353-363. Site par عبد النبي , منصور أحمد (2010) التفریط التحصيلي لدي المتفوقين عقليا من طلاب المرحلة الثانوية و علاقته ببعض المتغيرات وفاعلية برنامج إرشادي لتنمية دافعيتهم نحو الانجاز, دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة حلوان
49. Hermans, H-J (1970) A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of applied Psychology*. 54, 353-363.
50. Huang, C.-Y.(2000). *The Effects of cooperative learning and model demonstration strategies on motor skill performance during video instruction*. *Proceeding National Sciences Council*, 2, 255-268.
51. IRWIN, Judith Westphal (1999) Teaching reading comprehension processes. Allyn and Bacon 2ème edition.
52. Johnson, D.w. & Johnson, R.T. (1992). Positive Interdependence key to effective cooperation.
53. Karacop, A., & Diken, E.H. (2017). *The Effects of Jigsaw Technique based on cooperative learning on prospective science teachers' science process skill*. *Journal of Education and practice*, 8(6), 86-97.

-
54. Ledlow, S. (2007). Jigsaw strategy version of Jigsaw, Schreyer Institute for Teaching Excellence, University Park, available at : www.schreyerinstitutione.psu.e
55. Legrain, P., Escalié, G., Lafont, L., & Chaliès, S. (2019). *Cooperative learning: a relevant Instructional model for physical education perspective training?* Physical Education and sport pedagogy, 24(1), 73–86.
56. Loi 1483 datée de 18 octobre 1994 selon la décision du ministre de l'enseignement supérieur et les règlements intérieurs de l'Institut du tourisme et de l'hôtellerie.
57. Marhamah, M et Mulyadi, M (2013) Jigsaw cooperative learning: available teaching learning strategy? Journal of education and social research 3(7)710)715 Doi: <https://doi.org/10.590/jesr.2013.v3n7p710>
58. Mari, J., Gumel, S.A. (2015). *Effects of Jigsaw model of cooperative learning on self-efficacy and achievement in Chemistry among concerted and formal reasoners in colleges of education in Nigeria.* International Journal of Information and Education Technology, 4(3), 196.
59. Mettzer, M. (2011). Instructional models for physical education (3rd.ed). Scottsdale A2: Hollcomb, Hathway.
60. Musanti, S.I & Pence, L (2010) Collaboration and teacher development unpacking resistance, constructing knowledge and navigating identities teacher education quarterly, 37(1), 73–89
61. Özdemir, E., & Arslan, A. (2016). *The Effect of self-regulated Jigsaw IV on university students' Academic Achievements and Attitudes towards English course.* Journal of Education and Training studies, 4(5), 173–182.

62. Slavin, R E (2014) cooperative learning and academic achievement: Why does group work work? Analyses psychologies/ analys of psychology, 30(3à, 785–791
63. TOMPKINS, Gail. E (1997). Literacy of the twenty first century. Prentice hall P.30
64. Van Dat, T. (2016). *The Effects of Jigsaw Learning on Students' Knowledge Retention in Vietnamese Higher Education* International Journal of Higher Education, 5(2), 236.
65. Wang, G (2020) On the application of cooperative learning in college English teaching. International education studies 13(6), 62–Doi: <https://doi.org/10.5539/ies.v136p62>
66. Wanlu. Song (2011) Learning vocabulary without tears: A comparative study of the Jigsaw and information GAP tasks in vocabulary acquisition at school. Krisitiantad Univeristyschool of teacher Education. English spring 2011
67. WEIDMAN. R & Bishop, M.J. (2009). Using the Jigsaw model to facilitate Cooperative learning in an online course. The Quarterly Review of Distance Education, volume 10 (1) 2009, pp.51–64.
68. Zayapragassarazan, Z (2020) Covid19: strategy for online engagement of remote learners.9.246.10.7490/f1000reserch.1117835.1

Référence en langue arabe

69. إبراهيم , صفاء محمد محمود 1998 اثر تدريب تلاميذ الصف الأول لإعدادي علي استخدام الاستراتيجيات المعرفية في استيعابهم للمقروء واتجاهاتهم نحو القراءة رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة الإسكندرية
70. أخلاص محمد عبد الحفيظ ، مصطفى حسين باهي ، عادل محمد النشار (2004) : التحليل الإحصائي في العلوم التربوية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية

71. التمران، عمر سعد. (٢٠١٢). فاعلية إستراتيجية الجيكسو في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، السعودية
72. حسان ، زهرة (2021) اثر إستراتيجية الجيكسو في تنمية مهارات التفكير التأملي واتخاذ القرار في مبحث الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بفلسطين،
73. حمدي إسماعيل عبدالقادر، بليغ. (2016). أثر استخدام إستراتيجية المهام المجزأة (Jigsaw) في تدريس البلاغة في اكتساب المفاهيم البلاغية والكتابة التعبيرية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالتعليم الأزهرى. *Journal of Education/AI MejlhAltrbyyh*, 30.
74. خميس ، محمد عطية 2015 مصادر التعلم الالكتروني الجزء الاول (الافراد والوسائط) القاهرة دار السحاب
75. خلف الديب عثمان 2003 فاعلية استخدام بعض المداخل التكاملية الوظيفية في تعليم اللغة العربية علي بعض مهارات القراءة والكتابة لدي عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة الأزهر الشريف
76. زيتون، عايش. (٢٠٠٧). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمان: دار الشرق
77. سعادة، جودت، عقل فواز، سرطاوي ، عادل ،علي، ابو علي (٢٠٠٨) (التعلم التعاوني- نظريات وتطبيقات ودراسات، الاردن، دار وائل للنشر
78. السيد ، عبد العال عبد الله 2016 المنصات التعليمية Edmodo رؤية مستقبلية لبيئات التعلم الالكترونية الاجتماعية مجلة التعليم الالكتروني العدد 1 جامعة المنصورة
79. الشريف ، بيضاء محمد غالب (2021) أثر إستراتيجية المهام المتقطعة الجيكسو في التحصيل الدراسي لمقرر طرق تدريس الاقتصاد المنزلي لدى طالبات كلية التصاميم بجامعة أم القرى مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية مجلد (13)، 4(31) ص 183-215
80. الشمري ، محمد خديم عمير (2020) أثر استراتيجية الجيكسو في مستوى التحصيل الفوري والمؤجل في مقر الاجتماعيات لدى طلاب المرحلة الثانوية في السعودية مجلة الجامع في الدراسات والعلوم النفسية والعلوم العربية المجلد (5) العدد (2)

81. صالح , مصطفى (2008) الحاجات المستقبلية للجامعات المصرية من مستودعات التعليم الالكتروني الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم مؤتمر تحديات التطوير التربوي في الوطن العربي القاهرة
82. عبد النبي , منصور أحمد (2010) التقريط التحصيلي لدي المتفوقين عقليا من طلاب المرحلة الثانوية و علاقته ببعض المتغيرات وفاعلية برنامج إرشادي لتنمية دافعيتهم نحو الانجاز , دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة حلوان
83. عزت عبد الحميد محمد حسن (2016): الإحصاء النفسي والتربوي "تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18" ، القاهرة ، دار الفكر العربي
84. عيسي , محمد رمضان (2021) فاعلية توظيف إستراتيجية جيجسو في تنمية مهارات فهم المقرأ واتخاذ القرار لدي تلاميذ الصف الرابع الأساسي بجامعة غزة ماجستير جامعة الاقصي غزة
85. المطوق، هاني فايز. (٢٠١٣). أثر استخدام إستراتيجية جيكسو فى تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو العلوم لدي طلاب الصف الثامن في غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
86. مها عطية 2001 تنمية بعض مهارات القراءة باللغة الألمانية لدي طلاب المرحلة الثانوية ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة عين شمس
87. موسي , فاروق عبد الفتاح (2003) تعليمات اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين (ط4) القاهرة . مكتبة النهضة المصرية