

**Efficacité d'un programme proposé basé sur la métacognition pour
développer certaines compétences de la compréhension écrite auprès des
étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie**

Dr Hamada Ahmed Ibrahim Mohamed

Résumé

Cette recherche visait à reconnaître l'efficacité d'un programme proposé basé sur la stratégie métacognitive (auto-questionnement) pour développer certaines compétences de la compréhension en lecture auprès des étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie. Pour réaliser cet objectif, elle a été utilisée une méthodologie quasi-expérimentale où la recherche a été appliquée à un échantillon de (40) étudiants de la première année, de section de français à la Faculté de Pédagogie de Zagazig. Ce groupe a été divisé en deux groupes: un groupe expérimental de (20) étudiants qui ont étudié selon la stratégie de l'auto-questionnement et un groupe témoin qui a étudié selon la méthode traditionnelle. Les outils et le matériel de recherche étaient : un questionnaire de compétences de la compréhension en lecture, un programme proposé basé sur la métacognition et un test de compétences de la compréhension écrite. L'intervention durait sept semaines: elle a commencé par application d'un pré-test aux deux groupes, suivi par un entraînement des membres du groupe expérimental et terminé par un post-test appliqué aux deux groupes. Les résultats de la recherche ont montré la supériorité du groupe expérimental qui a étudié les compétences de la compréhension écrite selon les principes de base de la stratégie métacognitive d'auto-questionnement. L'ampleur de l'impact de la stratégie sur le développement de ces compétences était significative en utilisant ETA-carré (η^2). Le chercheur a recommandé de former les membres du corps professoral de langue française à l'utilisation de stratégies d'enseignement modernes basées sur la métacognition, en particulier la stratégie d'auto-questionnement.

Mots-clés: Stratégie métacognitive, auto-questionnement, compréhension écrite.

فعالية برنامج مقترح قائم على ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات الفهم القرآني لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية

مستخلص

أستهدف البحث الحالي تقصي فعالية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) في تنمية بعض مهارات الفهم القرآني لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية. ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث كل من المنهج الوصفي والمنهج التجريبي. كما قام الباحث بإعداد استبيان وتطبيقه على أعضاء هيئة التدريس وطلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية، بهدف تحديد مهارات الفهم القرآني اللازمة لهم. كما قام الباحث بإعداد برنامج مقترح قائم على ما وراء المعرفة، تم عرضه على المحكمين للتأكد من قدرته على تحقيق أهداف البحث ومناسبته لخصائص الطلاب. ولقد تم اختيار عينة عشوائية من طلاب الفرقة الأولى، شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية، قسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (20) طالب درسوا باستراتيجية التساؤل الذاتي، ومجموعة ضابطة مكونة من (20) طالب درسوا بالطريقة المعتادة. وتم إعداد اختبار لقياس مهارات الفهم القرآني والتحقق من صحته، حيث تم إجراء ما يلزم للتحقق من صدقه وثباته، كما تم تحديد معاملات السهولة والصعوبة والتميز لمفرداته. ولقد تم تطبيق الاختبار قبلًا وبعديًا على أفراد العينة في كلا المجموعتين. ولقد أظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية التي درست مهارات الفهم القرآني وفق المبادئ الأساسية لاستراتيجية التساؤل الذاتي. وكان حجم تأثير الاستراتيجية على تنمية هذه المهارات كبيرًا باستخدام مربع η^2 (ETA). ولقد أوصى الباحث بتدريب أعضاء هيئة تدريس اللغة الفرنسية على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة القائمة على ما وراء المعرفة، ولاسيما استراتيجية التساؤل الذاتي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية ما وراء المعرفة، التساؤل الذاتي، الفهم القرآني.

(1) Introduction

La langue remplit des fonctions majeures dans la vie de l'individu et de la société; elle est un outil de réflexion, d'expression, de notation et de communication. (Klippi, 2023).⁽¹⁾ On utilise donc la langue pour communiquer et se communiquer (exprimer ses besoins, ses ambitions, ses rêves et ses sentiments "joie, malheur, surprise, admiration", etc.). Par conséquent, la grande importance accordée à l'enseignement des langues est justifiée.

Face à l'ère de la mondialisation, l'apprentissage d'une langue étrangère commence à se développer rapidement et à devenir une nécessité. L'enseignement-apprentissage de langue française comme langue étrangère "FLE" est actuellement en expansion en Egypte: le français est considéré en tant que deuxième langue étrangère après l'anglais dans le secteur public, et des cours de français à différents niveaux sont dispensés dans de nombreux centres et instituts de langues. Autrement dit, en raison de l'universalisation des modes de vie, accompagnée de l'accroissement des moyens de communication et de la nouvelle technologie, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, dans le contexte éducatif égyptien, a connu un développement au niveau de nombreux aspects, mais il est toujours remis en cause, notamment l'apprentissage de la lecture qui reçoit sa part de critiques. Cela signifie que l'enseignement des langues étrangères, en Egypte, est devenu un processus aussi complexe qu'essentiel.

Dans l'enseignement-apprentissage des langues, il y a quatre compétences linguistiques qui doivent être maîtrisées, à savoir : les compétences d'écoute, les compétences en lecture, les compétences en expression orale et les compétences en écriture. Ainsi, la capacité de communiquer, que la langue cherche à transmettre à l'apprenant, est assurée par quatre compétences d'écoute, d'expression orale, de lecture et d'écriture. Afin d'atteindre un bon développement langagier, il faut prendre conscience de l'importance de l'interdépendance et de l'intégration qui doivent exister entre ces quatre compétences.

En ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, l'apprenant doit être proactif et capable de maîtriser les quatre compétences linguistiques fondamentales "écouter, parler, lire et écrire"; remarquons que l'un d'eux est les

¹ *Le chercheur utilise le système de documentation APA version 7.*

compétences en lecture. La lecture est le début de tout apprentissage ; elle est considérée comme l'élément le plus important et la base de l'enseignement-apprentissage, aux différents cycles scolaires et universitaires. La lecture, notamment en langue étrangère, est une activité scolaire assez complexe qui fait appel aux efforts visuels, cognitifs et métacognitifs du lecteur. L'enseignement-apprentissage de la lecture est un domaine pédagogique particulièrement riche en informations.

Dans beaucoup de langues, on distingue deux moyens différents de communication: la langue écrite et la langue orale ou parlée. De nos jours, l'écrit a gardé sa place et son importance. En effet, la didactisation de l'écrit a reconnu son renouvellement dans les années 1970, avec l'avènement de l'approche communicative.

Avec l'avènement de l'approche communicative, l'activité de lecture n'est plus considérée comme un processus de réception passive ; il s'agit en revanche, d'un processus complexe dans lequel le lecteur, en identifiant les informations essentielles du texte, pourrait prédire l'intention de l'auteur (Gallardo Rico, juillet 2021). Ainsi donc, une relation d'interaction se fait entre le contenu du texte et les connaissances du lecteur, au moment de la rencontre entre ce dernier et le texte. Au cours de cette activité mentale «la lecture», plusieurs facteurs -le type de textes, l'objectif de lecture, les connaissances antérieures, les stratégies de compréhension de l'apprenant, etc...- interviennent et facilitent ce processus ou au contraire le rendent difficile (De-Souza, juillet 2021).

La compréhension écrite est l'une des principales compétences vers lesquelles s'oriente tout processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère : elle est considérée comme l'une des compétences de base qu'un apprenant doit posséder s'il veut pratiquer cette langue, qu'elle soit orale ou écrite. Maîtriser la compétence de "compréhension en lecture" n'est pas facile, puisque la plupart des apprenants ont du mal à posséder ses stratégies (Nabil, août 2021). En effet, comprendre un document écrit est un processus interactif qui relie le lecteur et le texte dans un contexte. Dans ce processus, le lecteur crée le sens en utilisant à la fois le texte, sa propre connaissance et son intention de lecture (Bien enseigner site web., mars 2022).

La difficulté de toute étude portant sur la compréhension écrite vient de la grande quantité de paramètres et de variables en jeu. Vue comme activité de communication, construction et représentation du sens, la lecture se caractérise par des mécanismes difficilement explicables, car on a affaire à des représentations langagières spécifiques à chaque lecteur dans des situations et des contextes eux aussi bien déterminés. L'apprentissage du nouvel idiome se produit dans des contextes et des situations spécifiques qui produisent des effets peu négligeables pour la lecture (le contexte scolaire, la motivation à l'apprentissage, l'objectif de la lecture, le type de texte présenté à l'étudiant, etc). Comme nous pouvons le constater, les éléments pris en compte lors de la compréhension en lecture (le rôle des représentations mentales, le lexique, le contexte, les hypothèses du lecteur, ses attentes) doublent ainsi d'épaisseur, ce qui ne va pas sans poser de problèmes aux recherches (Pietraróia, juillet 2021).

De nos jours, le domaine devient de plus en plus attractif, en particulier pour les chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues. Par conséquent, nous n'exagérons pas si nous considérons que ce sujet est devenu un simple intérêt pour les chercheurs.

(2) Position du problème

Pour les étudiants de français à la Faculté de Pédagogie, la langue de scolarisation est le français qui sert à l'enseignement des diverses matières (sauf quelques matières pédagogiques). Sous son mode oral comme sous son mode écrit, le français constitue le principal moyen d'acquisition des connaissances dans toutes les disciplines linguistiques.

La lecture est l'axe principal autour duquel s'articulent tous les processus d'apprentissage, ce que confirme Agnès (2021): la lecture est le premier moyen d'apprendre, c'est l'outil de l'apprenant pour étudier et réussir. En d'autres termes, la lecture est l'outil de l'apprenant pour étudier les différentes branches du savoir que l'individu reçoit, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école.

Malgré les progrès des moyens de communication et la croissance cognitive qui augmente de jour en jour, la lecture a une plus grande place qu'auparavant, et la preuve en est comme le déclare Escot (2022), des millions de personnes ont eu envie de lire les journaux malgré leur suivi de divers événements à la télévision. Que le système d'information le plus moderne du monde est désormais représenté par le réseau d'information et que le courrier

électronique oblige ses utilisateurs à lire les informations qu'ils souhaitent sur l'écran indépendant.

Conformément au progrès technique et à l'explosion rapide des connaissances, il est conseillé aux éducateurs de construire le lecteur conscient, ce qui ne s'arrête pas au stade de la reconnaissance et de la prononciation des mots, mais va au-delà pour atteindre le stade de la compréhension en lecture (Larsson-Broman, juillet 2023).

D'après les conclusions d'étude de Garletti (2021), dans les milieux d'enseignement et d'apprentissage universitaires, l'enseignant a de la difficulté à découvrir des stratégies cognitives, ce qui nécessite des outils spécifiques pour visualiser l'activité cognitive de l'apprenant dans son parcours d'apprentissage. Autrement dit, il est nécessaire de travailler sur la planification des programmes de lecture afin que leurs objectifs, leur contenu et leurs méthodes d'enseignement se concentrent sur le développement de la compréhension en lecture. L'étude de Gad (2003) et celle de Trama (2021) ont recommandé d'utiliser des stratégies modernes dans l'enseignement pour développer les compétences de la compréhension écrite à tous les niveaux académiques.

D'après l'étude de Rinaldy (2021), les compétences linguistiques en lecture sont des compétences qui sont relativement plus faciles, mais encore, il y a souvent des difficultés vécues par les étudiants; une des raisons de cette difficulté est l'utilisation de méthodes d'apprentissage non conformes aux supports pédagogiques. Et la question qui se pose maintenant est "Pourquoi enseigner la compréhension écrite?" La réponse paraît facile et simple :

- La compréhension écrite est une compétence essentielle à acquérir lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Si l'idée est actuellement que la fonction première du langage est la communication, alors le texte écrit doit être vu comme un moyen d'utiliser le langage pour assurer la transmission du message entre interlocuteurs et comme un outil de participation à la société humaine où l'écriture est omniprésente.
- L'accomplissement des tâches scolaires et professionnelles dépend en grande partie de la capacité à lire et à comprendre des messages écrits issus de différents contextes (science, commerce, littérature, etc.). Sans

comprendre ce qui est lu, il sera difficile de s'intégrer dans l'environnement dans lequel on travaille.

- L'écriture n'est pas seulement une représentation du langage humain, mais aussi un outil d'expression de soi et de transmission d'informations. Il existe de nombreuses situations où la compréhension écrite ne peut être remplacée (contrats ou documents juridiques).
- La compréhension de la lecture implique des processus complexes qui nécessitent des compétences intellectuelles et sociales de la part du lecteur. Ceci explique l'émergence des difficultés de lecture chez les apprenants de langues étrangères. Face à un texte, le lecteur non seulement s'engage dans un traitement purement linguistique, mais doit aussi mobiliser ses capacités mentales pour traiter les données au niveau supérieur du texte (construction du sens, structuration du texte, relations implicites entre phrases, etc.) (Bianco, février 2023).

Cela signifie que la lecture n'est pas le décodage de signes ou d'unités, mais plutôt la construction de sens à partir de la formulation d'hypothèses de sens, qui sont constamment redéfinies à travers la lecture et l'exploration du texte. (Demont & Gombert, juillet 2023). L'enseignement de la compréhension écrite devient ainsi fondamentale tant pour des raisons sociales que celles cognitives.

Compte tenu de l'importance de la compréhension écrite, elle a retenu l'attention des Facultés de Pédagogie : d'après la description du programme de formation de professeurs de français, l'un des objectifs les plus importants que l'enseignement du français à la Faculté de Pédagogie cherche à atteindre est de *lire des textes, lire consciemment et de manière critique, et être capable de les comprendre* (Université de Zagazig, Faculté de Pédagogie, 2006).

Le principe de base de la lecture est que la compréhension doit venir en premier, car la compréhension de la lecture est une compétence clé, c'est plutôt la compétence de base que l'éducation à la lecture vise à développer. Selon Degas (2023), la compréhension écrite est le but suprême de la lecture, que l'enseignant cherche à atteindre, et vers lequel le processus éducatif est dirigé. Par conséquent, lire sans comprendre n'est pas lire au sens propre. La compréhension des textes est donc le but essentiel de la lecture.

De nombreux chercheurs ont considéré que la compréhension écrite est le résultat final recherché par chaque lecteur et le résultat que chaque enseignant cherche à atteindre (Purinthrapibal, juillet 2021). Dans le même contexte, Hamouri (2023) évoque l'importance de la compréhension écrite en constatant que le but de l'apprentissage des langues est de préparer un apprenant lecteur compréhensif, car la compréhension est l'élément principal de l'apprentissage des langues, et cette fin oblige ceux qui s'intéressent à l'éducation aux langues à se concentrer sur le développement des niveaux de compréhension et des compétences en lecture tout en leur enseignant la langue. La fin n'est pas donc le simple contrôle des formes linguistiques.

L'étude d'Olayan (2006) recommande d'élaborer un plan de formation à différents styles de lecture, afin d'atteindre la compréhension en lecture chez les apprenants à différents stades. Al-Issawi et Al-Zanhani recommandent, dans leur étude (2006), la nécessité de former les étudiants à acquérir des compétences de compréhension en lecture grâce à des méthodes d'apprentissage modernes.

La compréhension de lecture forme la base de tous les processus de lecture: l'étudiant accélère les lectures à voix haute et silencieuse s'il comprend le sens de ce qui est lu, et trébuche et même s'arrête s'il ignore le sens de ce qu'il lit. De même, la compréhension oral n'est d'aucune utilité pour l'étudiant s'il ne comprend pas ce qu'on lui récite et ce que ses oreilles reçoivent (Amer, 2000). Par conséquent, Al-Sulaiman (2001) a appelé les établissements d'enseignement et les institutions à tous les stades à attirer l'attention sur la compréhension en lecture et les compétences qui conduisent à son développement. Pourtant, l'influence de compréhension écrite n'est prise en compte. Cela signifie qu'il est nécessaire de prêter attention à la compréhension de la lecture et au développement de ses compétences à la lumière des exigences de l'ère actuelle de la connaissance et du progrès technique. Donnat (2023) souligne que les demandes sociales et l'énorme quantité de production intellectuelle produite par la presse à imprimer tous les jours affectent maintenant le lecteur.

Malgré l'importance de la compréhension écrite et la vitalité de ses compétences dans la détermination de la réussite ou de l'échec de l'apprenant dans la vie scolaire et universitaire, ces compétences, comme le souligne Abdel Hamid (2000), ne reçoivent pas l'attention qu'elles méritent de la part des enseignants de langues, jusqu'à ce que la faiblesse des apprenants dans ces compétences devienne un problème. À cet égard, les résultats de l'étude de Mussa (2001) ont montré que les étudiants sont faibles en compréhension

écrite : 22% d'entre eux n'ayant pas atteint le degré de réussite, et personne n'a pu atteindre un score élevé. Les conclusions de l'étude de Gad (2003) ont révélé la faiblesse des étudiants en compréhension écrite : tous les étudiants du groupe témoin n'ont pas été en mesure d'acquérir des compétences en compréhension écrite. Dans le même sens, l'étude de Fouad (2014), celle de Lobet (2021), celle de Lucas & Vidal (2021), celle de Mousavi et al. (2021), celle de Molokopeev (2021) et celle de Zermatten (2021) ont convenu que les étudiants en général souffrent d'une nette faiblesse dans la compréhension de ce qu'ils lisent.

Abd Al-Khaleq (2006) et Attia (2006) ont considéré que les faiblesses dans les capacités de compréhension écrite résident dans : la compréhension superficielle des structures linguistiques; la faiblesse dans la compréhension des significations des mots à partir du contexte; la faible capacité à former des phrases avec des sens significatifs; la faiblesse de la capacité à extraire le sens du texte lu; le manque de distinction entre l'opinion de l'écrivain et les idées et les problèmes qu'il présente; le manque de capacité d'analyse, de critique, de jugement sur un paragraphe spécifique; l'incapacité à rédiger des résumés et des commentaires sur le texte lu; l'incapacité d'employer la morale du texte pour résoudre les problèmes auxquels il est confronté dans sa vie quotidienne; le contact direct avec le sens est altéré.

Il a été constaté au chercheur par l'enseignement et par la réunion dans les cours de formation organisés par la Faculté de Pédagogie et les discussions entre les membres du corps-enseignant de français: la méthode de conférence est répandue dans l'enseignement, de sorte qu'il peut y avoir des lacunes dans les résultats de l'enseignement et n'atteignent pas le niveau requis qui est proportionnel aux progrès des connaissances. Cela a été étayé par certaines études, y compris l'étude d'El Safy (2005), celle d'Abdel Satar (2011), celle de Gadou (2014), celle d'Abdel-Aal (2016), celle d'Auphan et al. (2021), celle d'Alston-Abel (2021), celle de Crépeau (2021) et celle de Mehrabi et al. (2021). Selon ces études, la faiblesse de l'acquisition des compétences en compréhension de lecture par les étudiants est due à l'incapacité d'utiliser des méthodes pédagogiques adaptées à la nature et aux objectifs des matières de lecture, et à l'accent mis par les enseignants sur la mémorisation des informations sans mettre l'accent sur l'acquisition des compétences en lecture par les étudiants.

Des études antérieures ont clarifié la complexité des processus de lecture et ont proposé des stratégies pour améliorer son apprentissage. Selon Afifi

(2018), la compréhension écrite suppose pratiquer les quatre étapes suivantes: *la planification /cadrer* (choisir un cadre cognitif, mettre en œuvre un schéma et créer des attentes); *l'exécution* (identifier des indices et en tirer une déduction); *l'évaluation/vérifier des hypothèses* (appairer les indices et le schéma); *la remédiation* (réviser les hypothèses, le cas échéant). L'approche que le chercheur adoptera pour développer les compétences en compréhension de l'écrit, à travers le programme proposé, tiendra compte de ces quatre étapes qui semblent claires et logiques.

L'étude de Rita (2022) a également soutenu que l'émergence de diverses stratégies modernes dans l'enseignement de la lecture en tant qu'applications pédagogiques des théories éducatives a pris leur chemin dans l'expérimentation et l'application dans les établissements d'enseignement. Mais, malheureusement, ces stratégies modernes n'ont pas été suffisamment testées et appliquées en Égypte. Ainsi, nous voyons que les méthodes habituelles basées sur la mémorisation, l'endoctrinement et l'apprentissage par cœur se répandent dans nos établissements d'enseignement, en plus du manque de familiarité des professeurs de français avec les approches et méthodes d'enseignement modernes et de leur désintérêt pour celles-ci. Cela signifie que les professeurs de français en Égypte continuent d'utiliser les méthodes traditionnelles d'enseignement et d'apprentissage.

Sur la base des résultats de son étude, Al-Naghi (2016) a constaté que l'enseignement des compétences de compréhension en lecture se produit accidentellement et involontairement, ce qui fait que la plupart des leçons se concentrent sur des faits. Al-Naghi a également constaté que la méthode d'enseignement actuelle est la méthode traditionnelle qui met l'accent sur le rôle positif de l'enseignant et néglige le rôle des enseignés, ce qui conduit à une mauvaise acquisition des compétences de compréhension en lecture. Al-Naghi estime que la méthode d'enseignement en cours suivie oriente ses efforts vers la mémorisation, la récitation, la transmission et la répétition, en mettant l'accent sur l'information et l'étendue de sa collecte.

Nous constatons que, selon ces méthodes traditionnelles, la grande majorité des étudiants retiennent des informations et des faits sans comprendre ni réaliser les relations entre eux. Nous constatons également que les étudiants n'ont pas la capacité d'utiliser ces informations pour comprendre leur environnement et résoudre leurs propres problèmes et ceux de leur communauté. D'après Simard et al. (2022), le fait de ne pas comprendre ce qui est écrit a une

incidence sur les disciplines non linguistiques, vu que, quelle que soit la discipline enseignée, les étudiants doivent lire seuls des consignes, des énoncés, les comprendre et les exécuter. Ces tâches ne sont réalisables que si les étudiants comprennent ce qui est attendu d'eux.

Pendant les cours magistraux, le chercheur a jugé nécessaire d'observer attentivement les actions des étudiants dans la compréhension du texte et d'essayer de découvrir les causes et les sources des difficultés auxquelles ils sont confrontés. Tout d'abord, on a été interpellé par le fait que leur vocabulaire de base était limité: cela se manifestait par les nombreuses questions de compréhension qu'ils posaient à tout moment (consignes, énoncés, textes). Pourtant, le même type d'énoncés ou de consignes était assez semblable.

De même, le chercheur a passé une étude exploratoire : on a appliqué un test de compréhension écrite sur (15) étudiants de première année de section de français à la Faculté de Pédagogie de Zagazig, durant le mois de novembre 2022. Les résultats de cette étude ont montré que les apprenants ont des faiblesses ou lacunes dans les compétences de la compréhension en lecture. On a remarqué qu'il y a un phénomène étrange basé sur certaines idées fausses, à savoir que certaines personnes éduquées qui ont terminé le baccalauréat et ont l'intention d'aller dans des Facultés de Pédagogie pour étudier la langue, croient que la langue est un matériau pour la mémorisation, et ne nécessite aucune sorte de réflexion. Cela contraste avec des matières telles que les mathématiques, la physique et d'autres disciplines scientifiques qui nécessitent un travail de réflexion et de remue-méninges. Cela reflète la vision négative de l'étude des langues, et craint l'existence de cette méconnaissance au niveau de l'utilisation des méthodes d'enseignement: peut-être certains enseignants pensent-ils qu'ils n'ont pas besoin de méthodes et de stratégies pour développer la réflexion chez leurs apprenants.

Compte tenu de ce que le chercheur a découvert sur l'utilisation des méthodes traditionnelles dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, il a ressenti le besoin de mener une étude qui tienne compte des stratégies et des méthodes d'enseignement modernes recherchées par ceux qui s'intéressent à l'enseignement des langues. Ces méthodes modernes doivent être compatibles avec l'explosion massive de l'information linguistique d'une part et les évolutions récentes d'autre part. Elles doivent correspondre aux changements du processus éducatif qui ont déplacé le centre de gravité de l'enseignant vers l'apprenant. Dans le processus pédagogique moderne, l'enseignant reste un guide

qui travaille avec les apprenants. Le matériel pédagogique devient un moyen et non une fin. L'apprenant qui souhaite développer sa personnalité dans tous ses aspects est au cœur du processus éducatif. Ainsi, les vrais fruits de l'apprentissage des langues sont les processus intellectuels et non les informations accumulées résultant de l'étude de la matière.

À l'université, la lecture de textes, un pilier à l'apprentissage et à la réussite, nécessite une démarche stratégique complexe et autonome par l'étudiant. Le manque de préparation académique des apprenants aux études postsecondaires, dont certaines lacunes par rapport à la lecture, nous renseigne peu sur la nature de leurs besoins en tant que lecteurs. Par conséquent, nous devons développer les capacités des apprenants à travers de nombreuses stratégies d'enseignement, y compris l'auto-questionnement, qui est ensemble de questions que l'apprenant se pose avant de lire, pendant et après avoir abordé le sujet, afin que ces questions aident à comprendre et à réfléchir.

En tant que chercheur et après une longue expérience dans le domaine de l'enseignement au niveau universitaire, on constate que la majorité des étudiants ont beaucoup de difficulté à lire et même ceux qui savent lire ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Après ce constat, nous nous sommes rendu compte des difficultés rencontrées par les apprenants et les enseignants, en classe de FLE, en matière de lecture et de compréhension écrite. C'est l'une des raisons pour lesquelles nous menons cette recherche.

D'après ce qui précède, il est clair qu'il y a une faiblesse dans la compréhension écrite et un manque de maîtrise de ses compétences. On peut attribuer cette faiblesse au fait que la plupart des méthodes couramment utilisées dans l'enseignement de la lecture traitent de la lecture comme un processus de prise de conscience rapide de ce que l'auteur devrait dire; c'est une compétence utile et essentielle, mais si cela s'arrête à ce stade, cela continuera à produire des étudiants capables de comprendre et de se souvenir, qui manquent grandement de capacité à se comprendre eux-mêmes, ou le monde dans lequel ils vivent.

Dans le même sens, l'étude d'Al-Issawi (2004) et celle d'Abd Al-Khaleq (2006) conviennent que l'une des raisons les plus importantes du faible niveau de la compréhension écrite et du manque de ses compétences est l'incapacité de méthodes habituelles d'enseignement. Ces méthodes sont décrites comme un schéma sec et incapable de fournir aux étudiants les compétences de la compréhension écrite qui les aideraient à réussir à apprendre à lire. Ces

méthodes ne prennent pas en compte les préférences des étudiants, ne suscitent pas leur intérêt et ne remettent pas en question leur réflexion. Cela leur a fait perdre leur sens de l'importance de la lecture.

La méthode utilisée pour enseigner les thèmes de lecture a contribué au déficit des étudiants en compréhension écrite. Al-Issawi & Al-Zanhani (2006) et Benzemat (2021) sont unanimes sur l'utilisation habituelle par les étudiants d'un schéma récurrent qui ne change pas: l'enseignant demande aux apprenants de faire sortir les livres de lecture, de sélectionner la page du texte à lire et de commencer à lire un par un jusqu'à la fin du texte. Ainsi, l'enseignant estime que cette méthode est valide et efficace. S'occuper des compétences de la compréhension écrite, qui sont à la base de la lecture, est presque négligeable, négligeant ainsi les objectifs visés d'enseignement de la lecture. De nombreux enseignants consacrent le temps alloué à l'enseignement de la lecture pour établir les dispositions de la phrase grammaticale et connaître les aspects d'analyse. Ils sont tous consacrés à la grammaire, négligeant la lecture et ses compétences. L'un des résultats de cela, comme le souligne Lahire (2023), la réticence des étudiants à assister à des cours de lecture, non pas parce que la lecture n'est pas importante, de leur point de vue, mais parce que les thèmes et les modalités de présentation de textes à lire ne les intéressent pas, ne remettent pas en question leur réflexion et ne présentent rien de nouveau. Par conséquent, selon Brauer (2023), la classe de lecture est très faible et il n'y a rien de nouveau dans ce que les enseignants fournissent, ni en termes de méthode d'enseignement utilisée, ni en termes de sujets présentés.

Sur la base de cette faiblesse, il est clairement évident que la méthode utilisée pour enseigner la lecture est insuffisante pour fournir aux étudiants des compétences de compréhension écrite. Cela confirme la nécessité d'activer des stratégies modernes qui prennent en compte la participation positive de l'étudiant à la situation éducative, en font un axe d'apprentissage et contribuent à fournir et à développer les compétences de compréhension écrite. Ceci est soutenu par Ayirir (2023) qui a constaté que les professeurs de langues n'utilisent pas de stratégies cognitives efficaces pour enseigner la lecture, ce qui entraîne un manque d'opportunités de former les étudiants aux processus mentaux et cognitifs qui contribuent à les doter de compétences de compréhension en lecture.

L'acquisition de compétences en compréhension écrite nécessite que l'apprenant soit interactif et positif. Selon Ralph et al. (2023), cette interactivité

et cette positivité dépendent de la formation des enseignants à des méthodes modernes d'enseignement qui poussent les étudiants à s'engager pleinement dans des tâches éducatives qui ont un sens, une importance, une valeur et des avantages pour eux. Autrement dit, tout contenu éducatif pour enseigner la compréhension écrite est sans valeur s'il ne comprend pas des méthodes d'enseignement efficaces qui cherchent à trouver un bon lecteur.

L'auto-questionnement est l'une des stratégies d'enseignement modernes utilisées pour améliorer les compétences de compréhension écrite. C'est une stratégie qui dépend de la positivité de l'apprenant et de son interaction avec le texte à lire. Elle représente une ouverture intellectuelle au texte de la part d'esprits multiples. Il ne fait aucun doute que le travail de ces esprits combinés dans le texte, et la différence d'opinions et de points de vue représentent la richesse d'apprendre à lire, et le plaisir en même temps qui n'est pas atteint par les questions du professeur ou les questions d'un écrivain, ou toutes les deux. C'est pourquoi l'auto-questionnement est une stratégie prometteuse pour améliorer la compréhension écrite, éviter l'ennui en apprenant à lire et aider les lecteurs à devenir plus actifs, et à voir la lecture comme un lien significatif entre eux et l'écrivain, et entre leurs expériences antérieures, ce qui confirme l'interaction active entre le lecteur et le texte (Wiki-TEDia site web., février 2023).

Dans le même contexte, Fahmi (2003) et Attia (2006) ont convenu que la stratégie d'auto-questionnement offre des opportunités de discussion et d'interaction avec le matériel lu, et en même temps réalise un apprentissage positif grâce à la capacité des étudiants à assumer la responsabilité de l'apprentissage, ce qui conduit à un apprentissage significatif basé sur la compréhension. Par conséquent, l'étude de Hamed (2022) a recommandé de former les apprenants à utiliser des questions personnelles tout en étudiant différentes matières scolaires. Elle a également recommandé la nécessité d'appliquer des stratégies modernes dans l'enseignement tout en développant de compétences de la compréhension écrite, comme la stratégie d'auto-questionnement, en tant que stratégie moderne qui dépend de la positivité des étudiants et de son efficacité dans la situation éducative.

Dans le même sens, Mofleh (2007) estime qu'une stratégie d'auto-questionnement développe les compétences de prévision, d'imagination et de résolution de problèmes. Erian (2003) affirme que l'auto-questionnement profite aux étudiants plus que toute autre stratégie car elle les aide à transmettre l'effet

d'apprentissage, développe de compétences d'autorégulation pour le processus d'enseignement et facilite l'utilisation des connaissances procédurales et explicatives dans la formation du sens qui aide à bien comprendre.

Selon Viola (2023B), l'auto-questionnement constitue une des méthodes les plus utilisées pour enseigner et évaluer la compréhension. Pour satisfaire de nouvelles préoccupations idéologiques et pédagogiques, le questionnement traditionnel est complété, souvent même remplacé, par l'enseignement à l'auto-questionnement qui devient une stratégie de compréhension que le lecteur pourra utiliser consciemment lorsqu'il sera confronté à un problème au cours de sa lecture.

Il est clair que l'enseignement de la lecture est souvent une préoccupation à la fois des experts et des enseignants. Cela peut conduire à des initiatives qui soutiennent plus ou moins adéquatement le travail en classe. Tremblay-Wragg et al. (2023) ont appelé à une diversification des méthodes d'enseignement en fonction de la matière à enseigner et en fonction des différences individuelles existantes entre les apprenants. Ils ont appelé également à s'écarter des méthodes habituelles d'enseignement, avec la nécessité pour les enseignants d'utiliser les meilleures méthodes et les meilleurs outils pédagogiques. De ce point de vue, le chercheur avait une idée de l'importance de cette recherche, et il avait le désir d'identifier l'efficacité de stratégie métacognitive «l'auto-questionnement» pour le développement des compétences de la compréhension écrite chez les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.

(3) Questionnements de la recherche

Le problème de la recherche actuelle a été identifié dans la faiblesse des étudiants de section français à la Faculté de Pédagogie à comprendre ce qu'ils lisent. La solution à ce problème consiste à répondre à la question principale suivante: "*Quelle est l'efficacité d'utiliser la stratégie métacognitive "l'auto-questionnement" pour développer certaines des compétences de compréhension écrite auprès des étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie?"* Autrement dit la stratégie métacognitive «l'auto-questionnement» a-t-elle un effet sur le développement de compétences en compréhension écrite auprès des étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie par rapport aux méthodes traditionnelles utilisées pour enseigner et développer de compétences de compréhension lecture?

Pour avancer dans l'élaboration de notre étude, nous avons jugé essentiel de poser les sous-questions suivantes :

1. Quelles sont les compétences en compréhension écrite requises pour les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie?
2. A quel point les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie possèdent- ils ces compétences ?
3. Comment la stratégie métacognitive «l'auto-questionnement» est-elle utilisée pour développer les compétences en compréhension écrite auprès des étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie?
4. Dans quelle mesure l'emploi de la stratégie métacognitive «l'auto-questionnement» est-il efficace pour développer les compétences en compréhension écrite auprès des étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie?

(4) Hypothèses de la recherche

Les études antérieures menées dans le domaine de la compréhension écrite nous ont permis de formuler deux hypothèses préalables à l'expérience de notre recherche:

1. «Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes des étudiants des deux groupes (expérimental, témoin), au pré-test des compétences de la compréhension écrite».
2. «Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes des étudiants des deux groupes (expérimental et témoin), au post-test des compétences de la compréhension écrite».

(5) Objectifs de la recherche

Cette recherche vise, de façon générale, à identifier l'effet d'utilisation de la stratégie métacognitive «autoquestionnement» sur le développement des habiletés de compréhension en lecture chez les étudiants de section de français à

la Faculté de Pédagogie. En d'autres termes, la recherche actuelle vise à atteindre les objectifs suivants:

1. Dresser une grille pour les compétences de la compréhension écrite nécessaires pour les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.
2. Elaborer un programme pour former les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie aux compétences de la compréhension écrite.
3. Préparer un guide de l'enseignant pour l'aider à enseigner le programme proposé.
4. Préparer un guide pour l'étudiant pour l'aider à étudier le programme proposé.
5. Identifier l'efficacité d'emploi de stratégie métacognitive «auto-questionnement» pour développer les compétences de la compréhension écrite chez les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.

Remarquons que les objectifs de cette recherche représentent principalement le but de renforcer la compréhension et l'interprétation lectrice auprès des étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie. Cela peut être possible à travers la réalisation d'activités de compréhension écrite en utilisant la stratégie métacognitive «auto-questionnement», car celui-ci permettrait d'apprendre des stratégies lectrices d'une façon plus pratique lors de la lecture d'un texte en langue française.

(6) Importance de la recherche

L'importance de cette recherche découle des résultats qu'elle produira, qui, on l'espère, contribueront au bénéfice du domaine éducatif en termes d'importance théorique et pratique comme suit:

1. Cette recherche fournit aux planificateurs de programmes et aux personnes chargées d'enseignement-apprentissage de langues, à la Faculté de Pédagogie, une liste de compétences de compréhension de l'écrit appropriées pour les étudiants de section de français.
2. Cette recherche peut aider les enseignants à trouver les forces des étudiants pour les soutenir et identifier leurs faiblesses pour y remédier.

3. Cette recherche aide à dresser une cartographie des compétences des étudiants de section de français en matière de continuité référentielle en fonction du niveau de classe.
4. Cette recherche vient en réponse aux tendances récentes dans le domaine d'enseignement-apprentissage qui se concentrent sur l'enseignement à chaque individu «comment apprendre» sur la base du principe de l'auto-apprentissage, ce qui contribue à enrichir la position éducative et l'interaction entre ses composantes.
5. Cette recherche vient en réponse aux tendances mondiales et locales appelant à la nécessité de prêter attention aux méthodes et stratégies d'enseignement basées sur la théorie du constructivisme.
6. Cette recherche fournit un guide pour l'enseignant, et un autre pour l'étudiant qui peut être utilisé lors de la formation à l'utilisation d'auto-questionnement dans le domaine de l'enseignement de la langue française.
7. Cette recherche fournit un test pour mesurer les compétences en compréhension de la lecture. Les enseignants peuvent s'en inspirer lors de la conception de tests similaires.
8. Cette recherche aide à préparer le terrain pour que les chercheurs mènent d'autres études et recherches similaires à différents stades de l'enseignement universitaire et dans diverses matières académiques.

(7) Limites de la recherche

Cette recherche est menée à la lumière des limites suivantes:

1. *Limites thématiques*: la recherche est limitée à certaines compétences en compréhension écrite qui obtiennent l'approbation à 80% des opinions des arbitres de la liste de compétences quant à leur aptitude aux étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.
2. *Limites humaines*: la recherche est limitée aux étudiants de la première année de section de français à la Faculté de Pédagogie : le champ de la

compréhension écrite est plus évident à travers la lecture, qui trouve une application plus large dans la première année.

3. *Limites temporelles et délais:* la recherche est mise en œuvre au deuxième semestre de l'année académique 2022-2023.
4. *Limites spatiales:* la recherche est limitée à la Faculté de Pédagogie de l'Université de Zagazig, où le lieu de travail et de résidence du chercheur.
5. *Limites méthodologiques:* les hypothèses de cette recherche sont testées au seuil de signification (0,05).
6. *Approche :* stratégies métacognitives (l'auto-questionnement).

(8) Méthodologie de la recherche

Dans la recherche actuelle, les méthodes suivantes sont utilisées :

1. *La méthode descriptive* pour le cadre théorique.
2. *La méthode quasi-expérimentale* pour vérifier l'efficacité d'emploi de la stratégie métacognitive «l'auto-questionnement» pour le développement de compétences de la compréhension écrite chez les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.

(9) Design expérimental

La recherche actuelle utilise une conception expérimentale avec deux groupes (expérimental et contrôle) et deux applications, pré et post test.

(10) Outils et matériels de la recherche

Dans la recherche actuelle, les outils et matériels suivants sont utilisés :

1. Une grille pour les compétences de la compréhension écrite nécessaires pour les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.

2. Un programme proposé -basé sur la stratégie métacognitive «l'auto-questionnement»- ayant pour but de développer les compétences de la compréhension écrite auprès des étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.
3. Un test des compétences de la compréhension écrite.

(II) Déroulement de la recherche

Pour répondre aux questions de la recherche, le chercheur se déroule comme suit :

1. Dresser une grille pour les compétences de la compréhension écrite à partir de (d'):
 - Un passage en revue des études antérieures.
 - Un passage en revue des analyses théoriques.
 - Un questionnaire des compétences de la compréhension écrite.
 - Valider le questionnaire : validité et fidélité.
 - Appliquer le questionnaire aux groupes du public suivant :
 - Etudiants de français à la Faculté de Pédagogie.
 - Membres du corps-enseignant de langue française aux Facultés des lettres et de Pédagogie.
2. Elaborer et valider un test en compétences de la compréhension écrite.
3. Appliquer le test à un échantillon aléatoire des étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.
4. Élaborer un programme axé sur les compétences en compréhension de lecture et fondé sur les principes de base de la stratégie métacognitive d'auto-questionnement.

5. Valider le programme proposé en en appliquant une unité à un échantillon-pilote des étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.
6. Choisir un échantillon des étudiants de la 1^{ère} année de français et le diviser en deux groupes : un groupe expérimental et un groupe témoin.
7. Appliquer, aux membres des deux groupes, un quiz en compétences de la compréhension écrite comme pré-test.
8. Entraîner les membres du groupe expérimental aux compétences de la compréhension écrite à travers le programme proposé.
9. Appliquer, aux membres des deux groupes, un quiz en compétences de la compréhension écrite comme post-test.
10. Traiter statistiquement les résultats.
11. Interpréter et discuter les résultats.
12. Offrir les suggestions et les recommandations.

(12) Terminologie de la recherche

Parmi les termes les plus importants que le chercheur s'est intéressé à définir dans cette recherche sont les suivants:

a) Efficacité:

L'efficacité est la capacité, d'une personne, d'un groupe ou d'un système, à parvenir à ses fins, à ses objectifs (ou à ceux qu'on lui a fixés). Être efficace revient à produire à l'échéance prévue les résultats escomptés et réaliser des objectifs fixés, objectifs qui peuvent être définis en termes de quantité, mais aussi de qualité, de rapidité, de coûts, de rentabilité, etc. (Wikipédia site web., juillet 2021). Cette définition relie l'efficacité à la réalisation des objectifs, l'échéance prévue, aux résultats attendus, à la quantité, à la qualité, au calendrier, au coût et à la rentabilité ; c'est génial.

Selon Charbonneau (1997 cité par Maris 2021), l'efficacité est l'adéquation de la gestion de l'enseignement, dans le but de provoquer des changements voulus chez les apprenants, qui peuvent être identifiés par

l'expérience, ou par l'impact de ces changements sur le milieu dans lequel ils se sont produits. Cette définition attire l'attention sur trois choses : l'importance de l'administration de l'éducation pour atteindre efficacement l'objectif ; la nature des objectifs à atteindre qui doivent se traduire par des changements dans le comportement des apprenants ; et l'importance de l'expérience pour vérifier le niveau d'atteinte des objectifs. Tout cela sera pris en compte à la fin de la recherche lors de la mesure de l'efficacité du programme proposé dans le développement des compétences de compréhension en lecture.

Notons que ces deux définitions s'accordent sur l'efficacité en tant que capacité et sur les objectifs en tant que fin. L'efficacité est donc la qualité de ce qui permet d'atteindre les résultats escomptés et est directement liée à l'idée de compétence. D'un point de vue plus large, on peut comprendre l'efficacité comme l'action qui produit les effets souhaités.

D'après la recherche actuelle, l'efficacité signifie: le changement positif en comportement des étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie, résultant de l'étude du programme proposé basé sur la stratégie métacognitive de «l'auto-questionnement», qui se traduit par la croissance des compétences spécifiques de la compréhension écrite.

b) Auto-questionnement :

Coyne (2007) estime que l'auto-questionnement est un ensemble de questions que les étudiants se posent avant, pendant et après la lecture. Ces questions nécessitent l'intégration de l'information et de la réflexion des étudiants dans le processus de lecture, cela oblige les étudiants à répondre à ces questions. Cette définition met l'accent sur les trois moments où les questions sont posées (avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture) et sur l'importance d'intégrer l'information et la réflexion dans le processus de lecture.

Théorêt et al. (2004) pense que l'autoquestionnement est une des stratégies métacognitives qui aide les étudiants à s'autoquestionner avant, pendant et après la lecture d'un texte ; il permet aux apprenants de se rendre compte des stratégies métacognitives qu'ils doivent mettre en place pour autogérer leur compréhension écrite. Cette définition met l'accent sur les trois moments de remise en question et d'autogestion, ce qui est très important.

L'auto-questionnement, dans cette recherche, signifie l'ensemble des questions ou toutes les questions qu'un étudiant de section de français à la Faculté de Pédagogie se pose avant, pendant et après la lecture, afin que ces questions l'aident à la compréhension écrite.

c) Compréhension écrite :

Bessis & Sallantin (2021) ont défini la compréhension écrite comme la capacité du lecteur dans le même temps d'interpréter les marques linguistiques et d'organiser les concepts de façon à élaborer une interprétation cohérente du texte. Cette définition met en évidence les deux processus de compréhension «interprétation et organisation» et attire l'attention sur la nécessité de faire coïncider ces deux processus.

Mofleh (2005) indique que la compréhension écrite est un processus d'interaction entre le lecteur et le texte qui se reflète dans la capacité de comprendre, de conclure, de justifier et de contrôler. Selon cette définition, l'interaction entre le lecteur et le texte est une condition nécessaire à une bonne compréhension. Cette dernière est illustrée par des sous-compétences telles que la conclusion, la justification et le contrôle.

Saad (2006) la définit comme un processus cognitif mental basé sur l'observation de l'étudiant de lui-même et de stratégies qu'il utilise lors de la lecture et de son évaluation. Selon cette définition, une bonne compréhension dépend de la conscience que l'apprenant a de lui-même et des stratégies qu'il utilise.

Pour la recherche en cours, la compréhension écrite est la capacité qu'ont les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie de comprendre le contenu de texte à lire et d'en retenir le sens grâce à une pratique consciente d'autoquestionnement au fil des trois moments de la lecture : la pré-lecture, la lecture et la post-lecture.

Cadre théorique

Dans le cadre théorique, le chercheur aborde un certain nombre de thèmes autour desquels s'articule la recherche, en présentant le concept de lecture et son importance. Il traite de la compréhension en lecture en termes de concept, d'importance, de principes, de variables, de niveaux, de compétences et de difficultés. Le cadre théorique inclut la métacognition en termes de concept,

de stratégies et de compétences. Le cadre théorique comprend également la stratégie d'auto-questionnement en termes de nom, de concept, de types de questions, d'objectifs, d'importance, d'avantages et d'inconvénients, d'étapes de mise en œuvre, du rôle de l'enseignant et du rôle de l'apprenant. Voici une revue de chaque thème:

(I) La lecture

La multiplication des études et recherches scientifiques sur l'enseignement/apprentissage de la lecture en français montre la complexité du débat. La plupart des discussions ont longtemps porté sur la question du déchiffrage et de l'accès au texte écrit. Mais la lecture est aussi un traitement d'un message verbal produit par un auteur absent dans le temps et dans l'espace, c'est-à-dire: reproduire le sens exprimé par l'auteur, construire du sens à partir de la production écrite de l'auteur, générer du sens à partir de sa propre expérience. À partir de là, notre discussion sur la lecture commence en termes de concept et d'importance, comme suit:

(1) Concept de lecture

La lecture a pris plusieurs définitions, dans lesquelles il y a une mesure de diversité, mais nous trouvons un accord parmi la plupart des chercheurs sur son concept comme suit :

Ferrand (2022) pense que la lecture est un processus mental qui comprend l'interprétation des symboles que le lecteur reçoit à travers ses yeux; ces symboles nécessitent de comprendre les significations et de relier l'expérience personnelle avec ces significations. Ce concept considère la lecture comme le processus d'interprétation des symboles afin de comprendre les significations. Atteindre cet objectif nécessite une expérience personnelle comme condition préalable.

Leibnitz et al. (2022) soutiennent que la lecture visuelle est un processus par lequel on cherche à comprendre le lien entre la langue de parole et la langue des symboles écrits sur lesquels se trouve l'œil. C'est une activité intellectuelle pour fournir au lecteur une connaissance humaine de la science, de la culture, de l'art et des croyances. Ce concept considère la lecture comme une activité mentale qui cherche à lier l'oral à l'écrit afin de connaître une science, une culture ou un art spécifique.

Ibrahim (2002) note que la lecture est un processus par lequel il est prévu de trouver le lien entre la langue de parole et les symboles écrits. La langue de parole se compose des significations et des expressions qui mènent à ces significations. Ce concept considère la lecture comme un processus qui cherche à relier l'oral à l'écrit. Il trouve que l'oral est chargé de comprendre ou de ne pas comprendre les significations.

Il est à noter que les définitions précédentes qui traitent de la lecture se limitent à la connaissance des symboles et de leur interprétation pour comprendre, et ne vont pas au-delà de cela, pour critiquer, apprécier et résoudre des problèmes.

Simard et al. (2022) trouvent que la lecture est un processus de réception et d'interprétation de l'information encodée dans une forme langagière par le moyen de l'imprimé et implique plusieurs mécanismes (la reconnaissance des mots, l'analyse syntaxique, la construction du sens, l'utilisation des connaissances antérieures) travaillant de concert afin de mener à la compréhension. Ce concept met en évidence les mécanismes de lecture qui doivent fonctionner ensemble pour atteindre son premier objectif (compréhension).

Pietraróia (2021) voit que la lecture, c'est de la communication, de l'interaction, du dialogue, entre un texte et son lecteur. En plus de voir la lecture comme une communication ou un dialogue, ce concept met en évidence l'interaction qui doit toujours exister entre le texte et le lecteur afin de réaliser l'objectif de la lecture.

Gygax (2022) estime que la lecture est un processus mental-émotionnel pragmatique qui comprend l'interprétation de symboles et de graphèmes, que le lecteur reçoit à travers ses yeux, la compréhension des significations (déduction, critique, jugement, goût et résolution de problèmes) et le lien entre le texte et l'expérience antérieure. C'est un concept complet et adéquat qui inclut tous les processus liés à la lecture, qu'il s'agisse de processus qui clarifient les exigences de la compréhension en lecture, comme les processus cognitifs et affectifs, ou de processus qui clarifient le but de la lecture, comme la déduction, la critique, le jugement, le goût et la résolution de problèmes. Ce concept ne nie pas le lien qui doit être fort entre le texte et l'expérience antérieure du lecteur.

Guernier (2022) trouve que la lecture est le processus mental qui dépend de la connaissance des symboles, de leur interprétation, de leur lien avec les significations qu'ils indiquent, de leur analyse, et de la coexistence avec l'écrit, en le jugeant négativement et positivement, et en en bénéficiant face à la vie et à son développement. Ce concept explique beaucoup de choses, dont la plus importante est le but pratique/pragmatique de la lecture, qui est de développer le visage de la vie.

Rosado (2022) estime que la lecture est un processus mental contemplatif basé sur des processus mentaux supérieurs, qui comprend tous les types de pensée, d'évaluation, de jugement, d'analyse, de raisonnement et de résolution de problèmes. Ainsi, la lecture n'est pas seulement une activité visuelle qui se termine par la connaissance des symboles imprimés ou simplement la compréhension de leur signification, c'est un processus très complexe.

Pour Naiel (2006), la lecture est un processus mental qui nécessite la reconnaissance des symboles linguistiques dans leurs formes écrites et leur traduction à vue en sons interrompus avec une compréhension du texte lu, interagir avec lui, l'apprécier, le critiquer et en profiter. Ce concept explique plusieurs choses, dont la plus importante est d'apprécier et de critiquer le texte et d'en tirer profit dans la vie réelle.

Nilsson (2006) cité par Abdel-Aal (2016) pense que la lecture ne se limite pas à la simple compréhension du texte lu, elle suscite également de diverses réflexions et de réactions de la part du lecteur. Elle implique des processus qui contribuent à divers degrés à une compréhension du texte lu. La lecture dépendrait des connaissances antérieures du lecteur et notamment des connaissances linguistiques. Ce concept met l'accent sur l'importance des connaissances antérieures du lecteur comme condition préalable à une bonne compréhension.

Selon Verdelhan-Bourgade (2022), la lecture est une activité cognitive et langagière, apprise, accomplie sous le contrôle d'un individu qui poursuit un but propre. La lecture est orientée vers la compréhension, c'est-à-dire la construction du sens du texte par le lecteur. La lecture est effectuée avec une aisance et une motivation variables qui en affectent le résultat. Ce concept illustre, entre autres choses, le but ultime de la lecture, qui est la compréhension.

Selon Laugier (2023), la lecture ne signifie pas seulement la capacité à reconnaître les lettres, les mots et la prononciation des sons, elle consiste aussi à comprendre le sens des mots et des phrases. La lecture est conçue comme activité cognitive de prise et de traitement de l'information pendant laquelle le lecteur identifie des signes et construit des sens. Ce concept montre que comprendre ne signifie pas simplement extraire des sens apparents du texte, mais signifie plutôt construire habilement des significations.

À partir de ce qui précède, le chercheur conclut que :

- La lecture est une compétence linguistique à travers laquelle les symboles écrits sont interprétés en significations lisibles intelligibles (à haute voix ou silencieuses), de sorte que cette compétence apparaît dans : l'interaction du lecteur avec le texte lu, sa compréhension, sa critique, son appréciation et son utilisation pour résoudre ce qu'il rencontre en termes de problèmes pendant ou après la lecture.
- Le concept de lecture s'est développé à la suite des recherches et des études menées dans le domaine de son éducation dans la dernière moitié du XX^e siècle, en ligne avec les moyens de vie avancés.
- La lecture est un moyen important pour élargir les connaissances du lecteur; la lecture, c'est voir et en même temps comprendre le contenu du message écrit. Comprendre ce qu'on déchiffre, c'est de faire passer directement du signe écrit à la signification.
- La lecture passe par plusieurs étapes commençant par la reconnaissance et la prononciation, passant à la compréhension et à la critique, et se terminant par une activité intellectuelle qui contribue à résoudre des problèmes (Lignée, février 2022). Selon ces développements, le concept de la lecture commence à différer selon les points de vue des spécialistes et le domaine dans lequel la lecture est employée.

(2) Importance de la lecture

La lecture est aussi importante pour l'individu que pour la société:

a) Son importance pour l'individu

L'importance de la lecture augmente de jour en jour, parallèlement à la croissance des connaissances et aux progrès techniques qui ont contribué au transfert des connaissances et de la culture, au développement des technologies de l'information, à sa facilité de rétention et à sa rapidité de récupération.

La lecture n'a pas perdu sa place et n'a pas renoncé à jouer son rôle de diffusion de l'éducation et des connaissances, et la culture d'une génération à l'autre. La lecture, selon Scott (2022), est le moyen pour l'individu d'élargir le cercle de ses expériences, de lui ouvrir les portes de la culture, d'affiner ses sentiments, de l'aider à résoudre ses problèmes, de contribuer à sa préparation scientifique et d'atteindre sa compatibilité et croissance personnelle et sociale.

La lecture est une habilité nécessaire pour se détendre, apprendre de nouveaux contenus, comprendre de nouveaux concepts, étudier et réussir des examens. Selon une étude récente, les apprenants qui lisent et écrivent améliorent leur fonction exécutive et développent des compétences d'étude à long terme (Alston-Abel, juillet 2021).

Grâce à la lecture, l'individu gagne le respect et l'appréciation de tous ses collègues; il devient un personnage célèbre et atteint la suprématie dans la culture, la richesse en langue, les positions sociales élevées et une communication constante avec tout ce que le monde offre en termes de science et de découvertes (Krotky, juin 2022).

La lecture est la base de la réussite scolaire de l'apprenant, car l'excellence en lecture conduit à une éducation utile et productive. La lecture est le moyen le plus efficace d'échanger des idées d'un individu à l'autre, et c'est la fenêtre par laquelle on prend le contrôle de différentes cultures (Al-Beja, 2001).

La lecture aide l'individu à se doter de connaissances, de sorte que sa capacité à connaître la parole augmente, augmentant ainsi son sens linguistique et son goût esthétique de tout ce qu'il lit (Apple, juin 2022).

b) Son importance pour la société

Quant à l'importance de la lecture pour la société, elle n'est pas moins importante que son importance pour l'individu, car Atta (2004) estime qu'une société de lecture est une société en développement qui a la capacité de vivre et

de progresser. Les relations intellectuelles entre ses membres sont fortes, les bénéfices sont mutuels et les expériences sont partagées.

La lecture joue un rôle de premier plan dans la vie des apprenants, car elle contribue à diffuser les idéaux moraux et sociaux qui contribuent à l'harmonie entre les étudiants et leurs enseignants, que ce soit à l'école ou en dehors, et avec les membres de la communauté dans la vie publique (Pierard, juin 2022).

Dans le même contexte, Poissenot (2022) affirme que la lecture fait répandre la curiosité parmi les étudiants, cela leur donne la capacité de connaître le monde dans lequel ils vivent.

La lecture est un outil social et culturel efficace, puisqu'elle cherche à établir la communication entre les membres du groupe, l'échange de connaissances et l'harmonie avec la société, et c'est le seul moyen de transférer la culture d'une génération à l'autre dans tous les domaines (Poissenot, juin 2022).

La lecture contribue socialement au rapprochement entre les pays malgré les frontières géographiques éloignées. La lecture a rapproché de nombreuses cultures et fait des échanges culturels entre sociétés un phénomène mondial (Horellou-Lafarge & Segré, juin 2022). Par conséquent, la lecture est la porte de l'espoir qui doit tout mettre en œuvre pour éduquer tous les groupes de la société (Younes, 2001).

La lecture est un outil permettant aux individus de résoudre de nombreux problèmes auxquels ils sont confrontés, de définir leurs désirs, de les accroître de manière complète et profonde, de générer un sentiment de soi et des autres, et de stimuler l'esprit à vouloir apprendre et penser (Beltrami & Quet, juin 2022).

De tout ce qui précède, on peut constater que : la lecture est une compétence complexe mais essentielle à la réussite scolaire, sociale et professionnelle ; la lecture est de principales activités du travail et de la réussite universitaires. Il est donc essentiel de la pratiquer pour devenir efficace ; la lecture peut se faire n'importe où, mais est plus efficace dans un endroit calme et familial ; la vitesse de lecture peut être augmentée avec la pratique. Toutefois, elle a ses limites ; la lecture exigée pour les cours dans les différents programmes d'études sera variée, tantôt sélective, en diagonale, de base, active

ou analytique. Vous devez être en mesure de l'adapter selon vos besoins ; la lecture est un outil de culture et une ouverture aux idées, aux cultures et aux traditions des peuples. Grâce à elle, la société fait des pas en avant, armée du patrimoine culturel que la lecture a acquis et d'une communication civilisée qui lui permet de connaître les cultures des nations et des civilisations des peuples.

(II) Compréhension écrite:

Au cours des dernières années, l'étude de la compréhension écrite, sous ses multiples aspects, a été abordée par les différentes sciences cognitives et a pris un caractère de plus en plus interdisciplinaire et transdisciplinaire.

(1) Concept de compréhension écrite

Diverses définitions de la compréhension en général et de la compréhension écrite en particulier ont été présentées par des didacticiens :

Selon Robert (1998, cité par Bahrambeiguy, 2021), la compréhension est l'opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur «compréhension orale» ou d'un message écrit par un lecteur «compréhension écrite». Robert veut dire que le terme de compréhension correspond à l'opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur «compréhension orale» ou d'un message écrit par un lecteur «compréhension écrite». Cette définition met l'accent sur le processus mental (décodage) et met en évidence les deux aspects de la compréhension «orale et écrite».

Selon Cuq (2003, cité par Bahrambeiguy, 2021), la compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute «compréhension orale» ou lit «compréhension écrite». Cette définition met l'accent sur le processus de compréhension qui est de nature cognitive, et met également l'accent sur les deux aspects de la compréhension «orale et écrite». Elle attire l'attention sur le sens, qui devrait être considéré comme le but de tout processus de lecture.

La compréhension écrite est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permettent à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute «compréhension orale» ou lit «compréhension écrite» (Bahrambeiguy, juin 2021).

La compréhension écrite est comprendre l'essentiel d'un texte (Le Point du FLE site web., juillet 2021). Cette définition limite la compréhension à la base «essentiel», et en fait la compréhension peut combiner l'essentiel avec le complémentaire.

Gallardo Rico (2021, cité par Boubir, 2023) pense que la compréhension est plus qu'un simple processus réceptif ; il la reconnaît en tant que processus complexe au cours duquel le lecteur identifie les informations essentielles du texte et prédit ce que l'écrivain a eu envie de dire. Cette définition est confirmée par Carriel qui estime que la compréhension écrite est une interaction entre le texte et les connaissances préalables du lecteur. Legendre englobe les deux définitions : la compréhension écrite est une activité mentale dont les composantes primordiales sont le texte, le lecteur et le contexte ; le lecteur essaie de créer le sens d'un texte en l'interprétant dans un contexte, son interprétation sera faite à partir de ses opinions, de ses sentiments, de ses connaissances, de sa personnalité et de son intuition de lecture.

Bianco (2023) pense que la compréhension écrite est une activité, cognitive et langagière, apprise, accomplie sous le contrôle d'un individu qui poursuit un but propre, elle est orientée vers la compréhension, c'est-à-dire la construction du sens du texte par le lecteur et elle est effectuée avec une aisance et une motivation variables qui en affectent le résultat. Les connaissances antérieures font partie du lecteur et influencent sa compréhension et le lecteur se caractérise par ses traits affectifs (son intérêt, son attitude, sa motivation au texte et son but de lecture) qui influencent sa compréhension. Cette définition explique beaucoup de choses, la principale étant que la compréhension en lecture peut être enseignée et apprise. Cela signifie que notre tentative de développer des compétences en compréhension de lecture, à travers le programme proposé, est justifiée, logique et susceptible d'être efficace.

Selon Giasson (2000, cité par Gommeetgribouillages site web. 2023), comprendre un texte signifie en créer une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient avec ses propres connaissances. Cette représentation est dynamique; elle change et devient plus complexe au fur et à mesure qu'on lit. Chaque fois que le lecteur rencontre un nouvel élément dans le texte, il doit décider comment l'incorporer dans sa représentation du texte. Cette définition met en évidence l'intégration qui doit se faire, lors de la lecture, entre les informations contenues dans le texte et

les connaissances antérieures du lecteur. Cette intégration est un préalable à une bonne compréhension.

Saad (2006) a présenté un ensemble varié de définitions de la compréhension écrite, notamment:

- Bormouth pense que la compréhension écrite est la maîtrise d'un ensemble de compétences génériques qui permettent aux individus d'acquérir et de démontrer des informations et des connaissances grâce au langage écrit. Cette définition met l'accent sur l'objectif principal de la compréhension qui est l'acquisition d'informations et de connaissances.
- Huff trouve que la compréhension écrite est un interprétant profondément la phrase en termes de sens et de structures linguistiques. Cette définition met l'accent sur la profondeur d'interprétation que le lecteur doit atteindre pour bien comprendre les significations du texte.
- Corol voit que la compréhension écrite est le processus de capture du sens de la langue écrite. C'est un processus complexe qui comprend des processus mentaux pour reconnaître les significations, évaluer les significations présentées et choisir les significations correctes. Cette définition se concentre sur les processus impliqués dans la compréhension: reconnaître, évaluer et choisir des significations. Cela souligne la complexité du processus de compréhension.
- Harris croit que la compréhension écrite est le fruit de l'interaction entre la perception d'un individu des symboles qui représentent le langage et les compétences linguistiques et cognitives. Cette définition attire l'attention sur l'importance des expériences antérieures, dont la présence est une condition préalable à une bonne compréhension.

Abdel-Hamid (2000) définit la compréhension écrite comme le processus mental qui dépend de la reconnaissance des symboles écrits, de leur interprétation et de leur lien avec leurs connotations à la lumière de l'expérience culturelle de l'apprenant. Cette définition est cohérente avec la définition de Harris : les deux attirent l'attention sur l'interaction qui doit se produire entre la reconnaissance des symboles écrits du langage et les expériences passées du lecteur.

Younes (2001) estime que la compréhension écrite comprend le lien correct entre le symbole et le sens, trouver le sens dans le contexte, choisir le sens approprié, organiser les idées lues, se souvenir de ces idées et les utiliser dans certaines activités présentes et futures. Notons que Younes, dans sa définition, se concentre sur les composants ou les compétences de la compréhension en lecture. Sa définition montre à quel point la compréhension est un processus complexe ; il comprend six sous-processus : reconnaître les liens entre les symboles et la signification, trouver des significations, sélectionner des significations, organiser des idées, se souvenir d'idées et utiliser des idées dans des situations nouvelles.

À partir des définitions précédentes, le chercheur conclut ce qui suit:

1. La compréhension verbale est la capacité d'accéder au sens des messages langagiers qui sont délivrés oralement ou par écrit.
2. La compréhension écrite est le but essentiel de la lecture.
3. La compréhension écrite permet à l'étudiant de relier une information à un modèle mental. En d'autres termes, la compréhension est l'ensemble des activités qui relient de nouvelles informations à des données précédemment obtenues et stockées dans la mémoire à long terme.
4. La compréhension d'un texte, sur le plan psycho cognitif, est la construction d'une représentation donnée en fonction de la situation décrite dans le texte. Autrement dit, la compréhension écrite est la capacité à construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte.
5. La compréhension écrite est un processus interactif qui met en relation un lecteur et un texte dans un contexte.
6. La compréhension écrite dépend de ce que l'apprenant a tiré des informations précédentes. Cela signifie que le mécanisme de compréhension nécessite l'implication des expériences passées afin d'être en mesure d'accepter de nouvelles informations.

7. La compréhension écrite est mesurée par la capacité de l'apprenant à utiliser ses compétences pour donner du sens. Cela signifie que la lecture dans une langue étrangère nécessite des performances cognitives de la part des lecteurs.
8. L'activité mentale est un facteur essentiel de la compréhension écrite.
9. Le lecteur crée le sens en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture.
10. Le lecteur construit le sens à partir de l'information implicite et explicite du texte et de ses connaissances antérieures.
11. Le lecteur n'est pas toujours motivé face à la lecture parce qu'elle ne représente pas toujours un besoin: elle peut être imposée.
12. L'acte de lecture n'est pas aussi simple qu'on le voit .

(2) Objectifs de compréhension écrite

La compréhension écrite découlant d'un processus cognitif ne vise que la construction mentale de l'intention de l'auteur. Pour ce faire, le lecteur identifie les nouvelles informations mentionnées explicitement dans le texte et les relie à ses prérequis.

La compréhension écrite est toujours orientée vers des objectifs précis: lire pour obtenir, collecter, classer, condenser et reformuler des informations ; lire pour savoir, comprendre, réfléchir, s'émouvoir et rêver ; lire pour prendre d'informations ; lire pour la réussite scolaire ; lire pour élargir et développer l'expérience de l'apprenant ; lire pour la culture, l'imagination, la pensée critique, la pensée créative et la résolution des problèmes ; lire pour développer différents pouvoirs et compétences ; lire pour pratiquer la consultation de dictionnaires, d'ouvrages de référence et le respect des livres ; lire pour acquérir des valeurs, des normes et des attitudes éthiques, sociales et esthétiques ; lire pour développer la mémoire et la compréhension ; et lire pour savoir comment exploiter et utiliser les informations dans la vie de tous les jours (Sabri, 2009).

L'objectif de la compréhension écrite est donc d'amener notre apprenant progressivement vers le sens d'un écrit, à comprendre et à lire différents types de texte. L'objectif premier de cette compétence n'est donc pas la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif de stratégies de lecture dont la maîtrise doit à long terme, permettre à notre apprenant d'avoir envie de lire de feuilleter un journal ou de prendre un livre en français. Les apprenants vont acquérir petit à petit les méthodes qui leur permettront plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension écrite (Mema, juillet 2021).

Ainsi, les objectifs de compréhension en lecture peuvent être résumés comme suit : obtenir ou prendre des informations ; collecter des informations ; classer des informations ; condenser des informations ; reformuler des informations ; savoir ; comprendre ; réfléchir ; s'émouvoir ; rêver ; réussir ses études ; élargir et développer son expérience; se cultiver ; développer son imagination ; développer la pensée critique ; développer la pensée créative ; développer sa capacité à résoudre des problèmes; s'entraîner à consulter des dictionnaires; s'entraîner à consulter d'ouvrages de référence ; respecter des livres ; acquérir des valeurs ; acquérir des normes ; acquérir des attitudes éthiques, acquérir des attitudes sociales ; acquérir des attitudes esthétiques ; développer la mémoire; apprendre à exploiter et utiliser les informations dans la vie; lire différents types de texte ; lire ou parcourir les journaux ; et lire des livres en français. Notons que ces objectifs peuvent être traduits en compétences ou stratégies de compréhension en lecture.

(3) Importance de compréhension écrite

La compréhension écrite est d'une grande importance car c'est une question vitale dans le processus de lecture, et c'est le summum des compétences en lecture, et la base de ses opérations pour contrôler toutes les compétences linguistiques (Hanna & Al-Nasser, 1993).

Dans le même contexte, Fadlallah (2001) évoque son importance en soulignant que la compréhension écrite est une garantie d'améliorer la langue de l'apprenant, de lui fournir des idées riches, d'acquérir des informations utiles, d'acquérir des compétences de critique objective, de l'habituer à exprimer une opinion, de porter des jugements sur le texte lu avec ce qui les soutient et de l'aider à noter ce qui est nouveau, à faire face aux problèmes qu'il rencontre et à lui apporter ce qui l'aide à innover.

Par conséquent, Al-Zayyat (1998) estime que la faiblesse de la compréhension en lecture est une cause majeure de retard scolaire, car elle affecte l'image de soi de l'étudiant et son sentiment d'efficacité personnelle, et le retard scolaire peut le conduire à l'anxiété et à une baisse de l'estime de soi. Cela montre l'importance de former les étudiants à la compréhension écrite, car c'est le moyen de réussir dans tous les domaines de la vie.

La compréhension écrite nécessite une formation approfondie et continue de ses compétences et une formation de l'esprit à la critique, à l'analyse et à l'interprétation (Gad, 2003). Dans le même sens, l'étude d'Abdel-Khaleq (2006) a appelé à une intensification de la formation en compréhension écrite, afin que les étudiants progressent et excèdent à tous les niveaux académiques. Abdel-Hamid (2000) pense que la compréhension écrite ne se limite pas à une matière académique spécifique ; il confirme que la compréhension écrite est une exigence fondamentale et nécessaire en lecture.

La compréhension écrite, quels que soient son contenu, son domaine et sa matière académique, améliore la réalité. L'écrivain acquiert ses informations et est formé sur les expériences par la lecture, et il ajoute à la science de ce qu'il lit et de ce qu'il sait (Ibrahim, 1999). Cela montre le reflet de la compréhension écrite sur la vie éducative et sociale de l'étudiant dans le futur. C'est son arme sur le front social, intellectuel et politique de la société. C'est ce que Younes (2001) a confirmé, en constatant que quiconque lit l'histoire de grands savants, écrivains et philosophes trouve que la caractéristique unificatrice de tout cela est la compréhension écrite, et que toute personne essayant d'être dirigeant intellectuel, social ou politique doit lire et comprendre.

De là, il devient clair l'importance de la compréhension écrite pour trouver un lecteur comprenant les développements qui se déroulent autour de lui dans tous les domaines. Un lecteur armé de connaissances que sa mémoire garde plus longtemps. La façon de faire est de s'entraîner à comprendre le texte lu et à maîtriser les compétences de la compréhension écrite. Al-Dulaimi et Al-Waeli (2005) l'ont confirmé en constatant que l'apprentissage par la mémorisation perd rapidement la mémoire de l'apprenant, tandis que l'apprentissage résultant de l'assimilation reste plus longtemps dans la mémoire de l'apprenant. Cela confirme l'importance de la compréhension et son impact positif sur le processus d'apprentissage, car elle fait de la lecture une partie intégrante des connaissances de l'apprenant.

D'après les analyses ci-dessus, il est évident que la compréhension de la lecture est au cœur des compétences en lecture. C'est la pierre angulaire et le point de départ pour apprendre et comprendre toutes les matières. La compréhension écrite est l'une des compétences langagières visant à enseigner et à apprendre toute forme d'enseignement du français langue étrangère, et c'est le secret d'une prise de conscience aussi complète de l'importance de la compréhension en lecture aujourd'hui.

(4) Principes didactiques de compréhension écrite

Salam (2004) pense que la compréhension écrite dépend d'un ensemble de principes: la motivation du lecteur et ses antécédents en matière de compréhension écrite ; la conscience du lecteur des stratégies nécessaires pour interpréter le texte et comprendre sa signification ; la conscience du lecteur du processus rationnel qui lui permet d'observer la compréhension ; la capacité de diriger le processus mental vers la fin souhaitée ; l'utilisation du contexte pour comprendre le sens de ce qui est lu. Notons que ces principes ne sont que des conditions préalables d'une bonne compréhension. Certaines de ces bases peuvent être traduites en compétences ou en stratégies de compréhension en lecture.

Dans le même contexte, Habib Allah (2000) cite les principes suivants de la compréhension écrite: prise en compte du temps dont le lecteur a besoin pour lire un texte spécifique (vitesse de lecture) ; le niveau de compréhension du lecteur pour atteindre l'objectif de lecture ; investir les énergies du lecteur et les activer pour parvenir à la compréhension. Ces principes peuvent être ajoutés aux principes de Salam : tous deux peuvent être considérés comme des prérequis et traduits en compétences ou en stratégies de compréhension en lecture.

Al-Dulaimi et Al-Waeli (2005) énumèrent les principes de compréhension en lecture comme suit: le but du lecteur et la nature du but à atteindre; la stratégie de compréhension appropriée que le lecteur utilise ; le niveau du lecteur et sa richesse linguistique ; la connaissance préalable du sujet du texte. Ainsi, Al-Dulaimi et Al-Waeli estiment que : la conscience du but de la lecture aide à déterminer le niveau de compétence nécessaire à la compréhension, le choix de la stratégie de lecture appropriée augmente la capacité de comprendre la lecture. Le lecteur utilise ses connaissances antérieures pour comprendre et assimiler de nouvelles connaissances, et la

différence de compréhension en lecture est due à la différence d'intérêt pour le sujet qu'il contient.

Selon Brown, cité par Sultan (2006), la compréhension écrite part des principes suivants: déterminer les aspects importants de la compréhension ; concentrer l'attention sur l'idée principale plutôt que sur les idées secondaires ; observer les activités existantes; s'engager dans l'examen ; prendre les mesures appropriées lorsque des lacunes dans le processus de compréhension sont constatées. Le chercheur estime que cette série de fondements est plus liée à l'enseignant qu'à l'apprenant, à la lumière des justifications suivantes : c'est à l'enseignant de déterminer si la compréhension est en cours en observant les activités ; c'est encore à l'enseignant de déterminer si les objectifs ont été atteints grâce à l'application permanente d'examens ou de quiz ; et c'est à lui enfin de prendre les mesures appropriées lorsque des lacunes sont constatées.

Al-Zayyat (1998) estime qu'il est possible d'activer et de stimuler les impulsions pour atteindre la compréhension écrite en s'appuyant sur un certain nombre de principes qui sont les suivants:

1. *La compréhension écrite est un processus cognitif* : la compréhension écrite dépend de ce que le lecteur invoque cognitivement pendant la situation de lecture. Ce principe inclut les expériences et les connaissances de base du lecteur. Il comprend également une connaissance appropriée des structures linguistiques en fonction du texte lu.
2. *La compréhension écrite est un processus linguistique*: la compréhension écrite est le processus pour atteindre un sens à travers le langage. Le lecteur ne peut pas terminer le processus de réflexion pendant le processus de lecture une fois que le dernier mot ou la dernière phrase du texte lu est atteint. Lorsque les yeux se déplacent de gauche à droite lors de la lecture du texte, l'esprit déplace la pensée de manière circulaire et transversale jusqu'à ce que le processus de réflexion soit terminé.
3. *La compréhension écrite est un processus de réflexion*: il existe une relation étroite entre la lecture et la réflexion. La lecture est une forme de résolution de problèmes : dans la résolution de problèmes, l'individu utilise des concepts, développe et teste des hypothèses, ajuste des

concepts et en déduit des significations. De cette manière, la lecture est une sorte de réflexion et de conclusion, afin d'atteindre les significations contenues dans le texte. Ainsi, on peut constater que la lecture est une activité mentale dirigée.

4. *La compréhension écrite nécessite une interaction active avec le texte:* le lecteur doit être positif et actif pendant la lecture et interagir avec le texte lu. Cela se fait en composant et en utilisant ses connaissances des informations contenues dans le texte en cours de lecture.
5. *La compréhension écrite dépend de la fluidité mentale:* la maîtrise de la lecture signifie la capacité à reconnaître rapidement des mots, et à lire de longues phrases et paragraphes de manière continue, afin de compléter le sens des paragraphes ou textes sujets à lecture, en fonction de la présence mentale de l'apprenant.

Pour que ces principes portent leurs fruits dans la compréhension de la lecture, plusieurs éléments doivent être pris en compte, notamment: l'objectif que l'apprenant cherche à atteindre à partir du processus de lecture, la prise en compte des différences individuelles entre les apprenants (leurs capacités, niveau de réussite, etc.), la prise en compte de nature du matériel appris, le choix de la stratégie appropriée pour présenter le contenu de la matière, et le choix de l'enseignant compétent.

(6) Variables de compréhension écrite

Dans le cas de la lecture de texte, trois variables entrent en jeu : le lecteur, le texte et le contexte. Ces trois composantes influencent la compréhension en lecture, qui varie selon l'imbrication de ces trois variables.

a) Le lecteur

Le lecteur a des connaissances sur la langue et sur le monde. Ces connaissances représentent les structures qui vont influencer sa compréhension en lecture. Les structures désignent ce que possède le lecteur indépendamment du texte. Elles sont de deux types :

1. *Structures cognitives* qui rassemblent les connaissances du lecteur sur la langue (connaissances phonologiques, grammaticales, sémantiques et

pragmatiques) et sur le monde (comprendre signifie que le lecteur construit des ponts entre le connu et le nouveau).

2. *Structures affectives* qui incluent l'attitude générale, les intérêts, les goûts, les besoins et la perception de soi de l'apprenant dans la situation d'apprentissage (Melimelune site web., mars 2023).

En bref, le lecteur aborde la tâche de lecture avec ses propres structures cognitives et affectives. Cela veut dire que ces structures vont intervenir dans sa compréhension du texte.

Les processus de lecture font référence au développement des activités cognitives et des compétences nécessaires pour comprendre un texte. Cinq catégories de processus peuvent être distinguées:

1. *Les microprocesseurs* utilisés pour comprendre les informations contenues dans la phrase;
2. *Les processus d'intégration* qui créent des liens entre des propositions ou des phrases ;
3. *Les macroprocessus* orientés vers la compréhension générale du texte ;
4. *Les processus d'élaboration* qui permettent au lecteur d'aller au-delà du texte ;
5. *Les processus métacognitifs* qui gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'adapter au texte et à la situation (Melimelune site web., mars 2023).

Cela signifie que le lecteur met en œuvre différents types de processus pour comprendre le texte.

b) Le texte

Les composantes du texte (intention de l'auteur, organisation des idées et contenu du texte) jouent leur rôle dans la compréhension en lecture. De plus, le type de texte, la nature de l'écriture, la structure du texte et les conventions

d'écriture sont des éléments qui peuvent faciliter ou compliquer la compréhension. En résumé, le variable «texte» comprend tout ce qui concerne l'intention de l'auteur, la structure du texte, le contenu, les propriétés graphiques, etc. (Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, mars 2023).

c) Le contexte

Il s'agit des conditions dans lesquelles se trouve le lecteur quand il entre en contact avec le texte. En d'autres termes, le contexte représente la situation dans laquelle le lecteur se trouve pour aborder le texte. Ce contexte est autant psychologique et social que physique :

1. *Contexte psychologique* : ce sont les conditions propres au lecteur lui-même : son intérêt pour le texte, sa motivation à le lire sur le moment, et son intention de le lire.
2. *Contexte social* ou mode de lecture : il peut être individuel, devant un groupe, collectif, avec ou sans aide, etc.
3. *Contexte physique* : il comprend les conditions physiques dans lesquelles la lecture a lieu (bruit, température, nombre de copies, qualité d'impression, etc.) (Melimelune site web., mars 2023).

Ainsi, l'intention de lire, l'intérêt manifesté par le lecteur pour la matière, l'intervention de l'enseignant ou des pairs ainsi que le temps disponible et le niveau de bruit autour d'eux peuvent faciliter ou compliquer la tâche de lecture. En résumé, le variable «contexte» se rapporte à l'intention de lecture, aux interventions d'une personne extérieure (l'enseignant, les pairs), ainsi qu'au contexte physique de lecture (le niveau de bruit, la température, etc.).

(7) Niveaux de compréhension écrite

La compréhension écrite a des niveaux plus élevés et des niveaux inférieurs. Sous l'égide de chaque niveau, un ensemble de compétences que chaque niveau requiert. Le but de déterminer les niveaux de compréhension et de compétences écrite, est: simplifier la compréhension de ces niveaux et les discuter; faciliter la tâche de l'enseignant dans la préparation des objectifs d'enseignement de la lecture; former les enseignants à l'utilisation des méthodes

d'enseignement de la compréhension écrite; formuler des questions d'instruction à la lecture à la lumière de ces compétences (Attia, 2006).

Selon Al-Issawi et Al-Zanhani (2006), la compréhension en lecture comprend plusieurs niveaux, et chaque niveau nécessite des processus différents comme suit :

(1) Niveaux de compréhension horizontale qui comprennent :

1. *Comprendre le sens du mot:* il est représenté en tenant compte du contexte dans laquelle le mot est venu à la fois à l'écrivain et au lecteur.
2. *Comprendre le sens de la phrase:* la compréhension de la phrase dépend de la compréhension des mots qui la composent, de la disposition de ces mots et de leur séquence.
3. *Comprendre le sens du paragraphe:* cela nécessite de comprendre l'ordre dans lequel les phrases sont arrivées, de comprendre l'organisation de ses idées par l'écrivain, de savoir de quoi le paragraphe tente de parler, puis de déterminer l'idée principale qui l'exprime.
4. *Comprendre les grandes unités (sujet ou texte):* cela nécessite une compréhension de tous les composants du sujet, afin que l'étudiant comprenne les mots comme des parties de phrases et les phrases comme des parties de paragraphes et les paragraphes comme des parties du sujet, puis les relie dans une intégration, un chevauchement et un système coordonné pour former une image claire de ce qu'il lit.

(2) Niveaux de compréhension verticale qui comprennent :

1. *Le niveau de compréhension littérale:* cela signifie comprendre des mots, des phrases, des informations et des événements tels que mentionnés explicitement dans le texte.

2. *Le niveau de compréhension déductive*: cela signifie la capacité de l'étudiant à relier les significations et les conclusions des relations entre les idées pour comprendre le texte.
3. *Le niveau de compréhension critique*: il a pour but de porter un jugement sur le matériel linguistiquement et fonctionnellement, et de l'évaluer en termes de qualité, d'exactitude et d'étendue de son influence sur le lecteur selon des critères appropriés et contrôlés.
4. *Le niveau de compréhension appréciative*: il se réfère à la compréhension qui est basée sur une expérience spéculative esthétique qui apparaît au sens du lecteur de ce que ressent le poète ou l'écrivain; C'est un comportement linguistique par lequel l'apprenant exprime son sens de l'idée que vise le texte et le plan qu'il a dessiné pour exprimer cette idée.
5. *Le niveau de compréhension créative*: il fait référence à l'utilisation de faits, d'informations et de concepts pour trouver de nouvelles solutions aux problèmes mentionnés dans le texte, ou pour prédire de nouvelles idées qui peuvent être jugées bonnes ou mauvaises.

Giasson (1991, cité par Cordier 2023) identifie trois niveaux de compréhension:

1. *La compréhension littérale ou de surface*, qui provient de l'information donnée précisément dans le texte.
2. *La compréhension inférentielle*, qui demande au lecteur de faire des liens entre les différentes parties du texte. Ces liens ne sont pas donnés explicitement par l'auteur.
3. *La compréhension critique*, qui exige que le lecteur tienne compte des propos de l'auteur (explicites et implicites) pour les comparer à sa propre conception du monde ou pour évaluer la pertinence du texte.

Selon Fouad (2014), il existe quatre niveaux de compréhension écrite:

1. *La compréhension littérale* qui consiste à comprendre d'informations ou d'idées expressément présentées par l'auteur ou l'écrivain dans un texte. Autrement dit, l'apprenant identifie des informations, des idées ou des situations qui apparaissent clairement dans le texte.
2. *La compréhension inférentielle ou interprétative* qui consiste à comprendre des informations tacites «implicites» supplémentaires. Le lecteur découvre ces informations en inférant de sa structure cognitive. En d'autres termes, l'apprenant trouve des informations qui ne sont pas clairement exprimées dans le texte.
3. *La compréhension critique* qui consiste à porter des jugements sur un texte. Le lecteur évalue l'exactitude du texte lu à la lumière de ses connaissances.
4. *La compréhension créative* qui consiste à permettre au lecteur d'appliquer les différentes significations trouvées dans la lecture à sa propre vie.

Notons que les habiletés de ces quatre niveaux de compréhension sont organisées selon la hiérarchie de la taxonomie de Bloom.

Il convient de noter ici que la classification verticale pour la compréhension écrite sera un point de départ pour la recherche en cours lors de la classification des niveaux de compréhension écrite. En raison de son exhaustivité, le chercheur essaiera d'étudier toutes ses compétences dans ses niveaux littéral, déductif, appréciatif, critique et créatif. ⁽²⁾

(8) Compétences de compréhension écrite

La compréhension écrite comprend des niveaux, et chaque niveau a des compétences, et les efforts des chercheurs ont atteint de multiples classifications

² Cf. Annexe no. 3: *Questionnaire des compétences de la compréhension écrite (Version finale)*.

de compétences de compréhension écrite, à la surface desquelles apparaissent la pluralité et la diversité, mais en profondeur, il y a beaucoup d'accord .

Il est généralement considéré que la compréhension de l'écrit fait appel aux compétences et connaissances/ressources suivantes :

1. Capacité à décoder les formes graphiques pour une reconnaissance efficace des mots (traitement phonologique, orthographique, morphologique et sémantique) ;
2. Capacité à accéder au sens d'un grand nombre de mots automatiquement (connaissance du vocabulaire) ;
3. Capacité à déduire le sens à partir de l'information grammaticale contenue aux niveaux des phrases et des clauses (analyse grammaticale efficace) ;
4. Capacité à associer les sens tirés au niveau des clauses pour créer un réseau plus large de relations de sens (structuration au niveau du discours et détection du genre de texte) ;
5. Capacité à utiliser une gamme de stratégies de lecture sur des textes plus difficiles (y compris la fixation d'objectifs, la déduction et le suivi) ;
6. Capacité à s'appuyer sur ses connaissances personnelles préalables, le cas échéant ;
7. Capacité à évaluer, intégrer, et synthétiser les informations contenues dans un texte pour créer un modèle de situation de compréhension (ce que le lecteur retire du texte) ;
8. Capacité à maintenir ces processus de façon fluide sur une longue période ;
9. Capacité à persévérer dans la lecture et à utiliser les informations du texte de façon appropriée et conformément aux objectifs du lecteur (*rm.coe.int site web., juillet 2021*).

Considérant la compréhension de la lecture comme le summum des compétences en lecture, Aser (1992) identifie un certain nombre de ses principales compétences comme suit :

1. Interpréter les allusions en contexte et en mots.
2. Comprendre les mots en contexte et choisir les significations les plus appropriées pour le même contexte.
3. Approfondir les significations progressives du texte ou du sujet représenté dans les significations des mots, des phrases, des paragraphes et des idées du sujet.
4. Découvrir et comprendre l'idée de base dans le texte.
5. Découvrir des preuves des détails.
6. Mettre en œuvre des instructions écrites.
7. Comprendre les relations entre les phrases telles que: relations partie à tout, relations de cause à effet, en général en particulier, lieu, séquence, volume et temps.
8. Interpréter d'expressions et de phrases métaphoriques.
9. Évaluer la personnalité de l'écrivain et organiser ses motivations et ses buts.
10. Prédire les résultats.
11. Découvrir des idées et les organiser.

Selon Megawer (1999), les spécialistes de la lecture classent les compétences de compréhension écrite comme:

1. Choisir le matériau.
2. Comprendre les idées principales.
3. Arriver aux résultats.

4. Expliquer les objectifs de l'écrivain.
5. Comprendre les relations entre les parties, et les relations entre les parties principales et les idées.
6. Évaluer le texte lu et le comparer avec du matériel provenant d'autres sources.
7. Appliquer de ce qui a été lu aux problèmes présents et futurs.

Selon Anderson, cité par Megawer (1999), les suivantes sont les compétences majeures de la compréhension écrite:

1. Choisir les significations appropriées des mots.
2. Sélectionner et résumer l'idée principale.
3. Distinguer les idées principales des idées secondaires.
4. Comprendre les phrases directes établies par l'auteur.
5. Noter les caractéristiques organisationnelles du sujet.
6. Critiquer du sujet en termes d'idées et d'objectifs.
7. Déterminer le point de vue et le but de l'écrivain.
8. Connaître le langage abstrait et l'expliquer.
9. Connaître de la règle et de l'enchaînement des idées.
10. Relier les idées inspirées de la lecture aux informations présentes.
11. Mettre en œuvre des idées inspirées de la lecture aux situations vécues.

Taima et Maihana (1999) ont indiqué que les compétences de la compréhension écrite les plus importantes sont:

1. Donner au symbole sa signification.

2. Comprendre les unités plus grandes qu'un simple symbole: la phrase, le paragraphe et le texte.
3. Lire en unités intellectuelles.
4. Comprendre les mots à travers le contexte et choisir le sens approprié.
5. Comprendre les significations voulues du mot.
6. Choisir les idées principales et les comprendre.
7. Percevoir l'organisation que l'écrivain a suivie.
8. Déduire les idées principales.
9. Comprendre la tendance de l'écrivain.
10. Préserver les idées principales du texte.
11. Évaluer le texte lu, connaître les styles littéraires, le but de l'écrivain et son humeur.
12. Appliquer des idées et les interpréter à la lumière de l'expérience antérieure.

El-Halawani (2003) identifie les compétences suivantes comme essentielles pour la compréhension en lecture :

1. Rappeler la signification des mots.
2. Inférer la signification d'un mot à partir du texte.
3. Trouver des réponses claires et directes aux questions.
4. Reformuler le contenu afin de trouver des réponses aux questions.
5. Lier les idées du texte.
6. Tirer des conclusions en lisant le texte.

7. Percevoir du but, de la position, de la solitude et de l'humeur de l'écrivain.
8. Connaître le style et le mode de création propres à l'écrivain.
9. Suivre de la structure linguistique du texte.

Il ressort clairement de ce qui précède que les classifications précédentes des compétences en compréhension écrite se concentraient sur la compréhension en tant que compétence principale comprenant des sous-compétences qui se chevauchent. Cela est peut-être principalement dû à la variation et à la différence de compréhension de la nature de la lecture et des objectifs de son enseignement.

Dans son étude, Gaballah (1997) présente une classification des compétences de compréhension écrite comprenant trois niveaux:

A. *Niveau du mot* qui comprend les compétences suivantes:

1. Déterminer le sens du mot.
2. Déterminer l'antonyme du mot.
3. Comprendre la relation entre deux mots et le type de cette relation.
4. Classer les mots en groupes de sens similaires.

B. *Niveau de la phrase* qui comprend les compétences suivantes:

1. Déterminer le but de la phrase et comprendre sa signification.
2. Critiquer du sens contenu dans la phrase.
3. Lier la phrase avec des significations similaires et des textes qui lui conviennent.
4. Comprendre la relation correcte entre deux phrases et le type de cette relation.

5. Classer les phrases en fonction des opinions et des concepts auxquels elles appartiennent.
- C. *Niveau du paragraphe* qui comprend les compétences suivantes:
 1. Établir un titre approprié pour le paragraphe.
 2. Percevoir l'objectif du paragraphe.
 3. Comprendre les idées de base du paragraphe.
 4. Evaluer le paragraphe à la lumière des idées et opinions qu'il contient.
 5. Comprendre entre les lignes d'idées implicites (non dites).

La classification (horizontale) de Gaballah est fondée sur des unités (mot, phrase et paragraphe), ce qui est bien, mais l'unité du texte est complètement absente. En d'autres termes, bien que cette classification inclue à l'intérieur de chaque niveau un ensemble de compétences qui lui conviennent et l'expriment avec précision, il lui manque une unité de base, qui est l'unité de texte. Ceci est confirmé par Bahloul (2004), expliquant que cette classification méconnaît l'unité du sujet dont le rôle est de relier tous les paragraphes en un système cohérent.

Sultan (2006) présente une classification des compétences en compréhension de lecture qui comprend également trois niveaux :

- A. *Niveau de compréhension du mot* qui comprend les compétences suivantes:
 1. Définir des synonymes du mot.
 2. Déterminer la signification des mots.
 3. Déterminer les sens des mots.
 4. Identifier des antonymes.

5. Déterminer les relations entre les mots.
 6. Déterminer les mots les plus précis.
- B. *Niveau de compréhension de la phrase* qui comprend les compétences suivantes:
1. Déterminer les sens des phrases.
 2. Déterminer les éléments de base des phrases.
 3. Déterminer la signification sémantique contextuelle des phrases.
 4. Déterminer les relations entre les phrases.
- C - *Niveau de compréhension du texte* qui comprend les compétences suivantes:
1. Déterminer l'idée de base du texte.
 2. Extraire d'idées partielles.
 3. Dédire les idées implicites inhérentes au texte (entre les lignes).
 4. Prédire les événements (derrière les lignes).
 5. Dédire le but de l'auteur du texte.
 6. Définir de la vision personnelle majeure dans le texte (critique du texte).
 7. Appliquer les idées mentionnées dans le texte.

Notons que cette classification (horizontale) est basée sur des unités (mot, phrase et texte). Elle inclue à l'intérieur de chaque niveau un ensemble de compétences qui lui conviennent et l'expriment avec précision, mais l'unité de paragraphe est complètement absente.

Selon le niveau vertical, Abdel Hamid (2000) trouve que les compétences de compréhension écrite appartiennent aux niveaux suivants :

- A. *Compétences de compréhension de base* qui comprennent les éléments suivants:
1. Déterminer la connotation du mot.
 2. Déterminer l'idée générale du texte.
 3. Identifier des idées secondaires en analysant le texte.
 4. Lire de figures, tableaux et graphiques.
- B. *Compétences de compréhension inférentielle ou implicite* qui comprennent les éléments suivants:
1. Déduire les significations implicites que l'auteur n'a pas énoncées.
 2. Inférer les significations de mots inconnus à travers le contexte.
 3. Déduire l'organisation que l'auteur a suivie dans la construction du texte.
 4. Comparer entre des choses similaires et différentes.
 5. Distinguer les idées incluses dans le texte.
 6. Identifier les premières phrases (inaugurales).
- C. *Compétences de compréhension critique* qui comprennent les éléments suivants:
1. Découvrir le point de vue de l'écrivain.
 2. Faire la distinction entre la vérité et l'opinion.
 3. Déterminer la position du lecteur sur le texte lu en exprimant son opinion et en le jugeant.
 4. Déterminer les relations de cause à effet.

5. Évaluer les preuves et les évidences présentées par l'auteur.

Dans la classification d'Abdel-Hamid, la compréhension de base est la compréhension littérale, la compréhension implicite est la compréhension déductive et la compréhension créative est complètement absente. Certains croient que la compréhension critique et la compréhension créative sont la même chose. Et Abdel-Hamid ne fait pas exception.

Attia (2006) identifie dans son étude un certain nombre de compétences en compréhension de lecture qui se répartissent en trois niveaux, à savoir :

- A. *Niveau de compréhension littérale* qui comprend les éléments suivants:
1. Déterminer le titre principal du sujet.
 2. Définir de l'idée principale du paragraphe.
- B. *Niveau de compréhension inférentielle* qui comprend les éléments suivants:
1. Déduire la relation de cause à effet
 2. Déduire des similitudes et des différences.
 3. Déduire la relation de la partie au tout.
 4. Inférer le but de l'écrivain.
- C. *Niveau de compréhension critique* qui comprend les éléments suivants:
1. Distinguer entre vérité et opinion.
 2. Distinguer les idées raisonnables et déraisonnables.
 3. Distinguer ce qui est lié au sujet et ce qui ne lui est pas lié.
 4. Distinguer les arguments forts des arguments faibles.

Remarquons que la classification d'Attia néglige deux types de compréhension de base : la compréhension appréciative et la compréhension créative. Certains croient que la compréhension appréciative et la compréhension critique sont la même chose, et que la compréhension critique et la compréhension créative sont la même chose. Attia ne fait pas exception.

Et Gad (2003) identifie les niveaux et compétences suivants:

- A. *Compétences de niveau de compréhension littérale (directe)* qui comprennent les éléments suivants:
1. Déterminer la signification du mot à partir du contexte.
 2. Dériver du vocabulaire à partir d'un seul mot.
 3. Distinguer le singulier du pluriel.
 4. Déterminer les mots clés du texte.
 5. Ajuster correctement la terminologie pour comprendre sa signification.
- B. *Compétences de compréhension déductive* qui comprennent les éléments suivants:
1. Mettre un titre approprié au texte lu.
 2. Déterminer l'idée principale de chaque paragraphe.
 3. Connaître les sous-idées de chaque paragraphe.
 4. Comprendre les significations partielles dans le texte lu.
- C. *Compétences de compréhension critique* qui comprennent les éléments suivants:
1. Distinguer les idées principales des idées secondaires.

2. Distinguer ce qui est lié au sujet et ce qui ne lui est pas lié.
3. Se forger une opinion sur certaines des idées et questions soulevées.

La classification de Gad ignore également la compréhension appréciative et la compréhension créative. Il pense peut-être que la compréhension appréciative et celle-ci critique sont la même chose, et que cette dernière et la compréhension créative sont la même chose. Peut-être qu'il a raison.

L'étude d'Ubeid (1996) identifie cinq niveaux de compréhension écrite impliquant, sous chaque niveau, un certain nombre de compétences, dont:

- A. *Niveau de compréhension littérale (directe)* qui comprend les compétences suivantes:
 1. Déterminer le sens approprié du mot à partir du contexte.
 2. Définir du synonyme du mot et de son contraire.
 3. Définir plus d'un sens du mot.
 4. Définir l'idée générale (centrale) du texte.
 5. Déterminer l'idée principale du paragraphe.
 6. Identifier les idées partielles et les détails à l'appui dans le texte.
 7. Percevoir de l'arrangement temporel et spatial.
- B. *Niveau de compréhension inférentielle* qui comprend les compétences suivantes:
 1. Déduire des similitudes et des différences.
 2. Inférer des relations de cause à effet.
 3. Inférer les buts et les motivations de l'auteur.

4. Déduire les implications du texte.
- C. *Niveau de compréhension critique* qui comprend les compétences suivantes:
1. Distinguer les idées principales des idées secondaires.
 2. Distinguer ce qui est lié au sujet et ce qui ne lui est pas lié
 3. Distinguer entre vérité et opinion.
 4. Distinguer les idées raisonnables et déraisonnables.
 5. Se forger une opinion sur les idées et les questions soulevées dans le texte.
- D. *Niveau de compréhension appréciative* qui comprend les compétences suivantes:
1. Disposer les preuves en fonction de la force du sens.
 2. Réaliser la valeur esthétique et la connotation positive des mots et des expressions.
 3. Réaliser l'état émotionnel et l'ambiance entourant le texte.
 4. Choisir la signification la plus proche d'une preuve spécifique.
- E. *Niveau de compréhension créative* qui comprend les compétences suivantes:
1. Réorganiser de manière créative les événements d'une histoire.
 2. Proposer de nouvelles solutions aux problèmes évoqués dans un texte ou une histoire.

3. Atteindre les attentes d'événements en fonction de certaines hypothèses.
4. Prédire les événements, tracer le texte ou l'histoire avant sa fin.
5. Déterminer la fin d'une histoire à moins que l'auteur n'en précise la fin.
6. Dramatiser et représenter du texte lu.

La classification d'Ubeid distingue clairement les cinq types de compréhension: littérale, déductive, appréciative, critique et créative. Le chercheur est d'accord avec cette classification et la trouve logique et vraie, c'est pourquoi il l'adopte lors de l'établissement d'une liste de compétences en compréhension de lecture.

Dans un travail plus complet, l'étude de Moussa (2001) conclut que sept compétences de base relèvent de plusieurs sous-compétences, notamment:

- A. *Compétences en compréhension littérale* qui comprennent les éléments suivants:
 1. Mentionner un fait spécifique donné dans le texte.
 2. Mentionner les nombres donnés dans le texte.
 3. Mentionner les personnages précisés dans le texte.
 4. Mentionner les lieux définis dans le texte.
 5. Mentionner les couleurs décrites dans le texte.
- B. *Compétences de compréhension déductive* qui comprennent les éléments suivants:
 1. Déduire le sens d'un mot mentionné dans le texte, en utilisant le contexte.
 2. Inférer ce qui est indiqué par le style structurel mentionné dans le texte.

3. Tirer les leçons et les morales incluses dans le texte.
 4. Déterminer les facteurs et les causes du phénomène mentionné dans le texte.
 5. Expliquer la raison du phénomène mentionné dans le texte.
 6. Interpréter les mots métaphoriques dans le texte.
 7. Distinguer les expressions indiquant le temps.
 8. Prédire des raisons et des relations à la lumière de ce qui a été mentionné dans le texte.
 9. Dédire les caractéristiques des personnages mentionnés dans le texte.
 10. Classifier des idées et des événements en groupes homogènes.
- C. *Compétences en compréhension appliquée* qui comprennent les éléments suivants:
1. Dédire, de ce qu'il a lu, des généralisations qui peuvent s'appliquer à un phénomène nouveau.
 2. Dédire, de ce qu'il a lu, une nouvelle leçon liée à sa vie future.
 3. Identifier une cause fondamentale pour l'apparition d'un nouveau phénomène qui n'a pas été mentionné dans le texte.
 4. Résoudre un problème public ou privé en utilisant ce qu'il a lu.
 5. Proposer une solution pour améliorer un phénomène mentionné dans le texte.
- D. *Compétences de compréhension critique* qui comprennent les éléments suivants:

1. Emettre un jugement sur un phénomène ou une personnalité mentionné dans le texte.
 2. Déterminer son opinion sur un comportement ou un phénomène mentionné dans le texte.
 3. Déterminer l'étendue de sa maîtrise avec ce qui est mentionné dans le texte.
 4. Déterminer ce qui est bien et mal dans le comportement d'une personne mentionnée dans le texte.
 5. Définir les nouveaux points dans le texte.
- E. *Compétences de compréhension, émotionnelle ou appréciative* qui comprennent les éléments suivants:
1. Définir les sentiments et les émotions inclus dans le texte.
 2. Définir les valeurs et les tendances dans le texte.
 3. Spécifier certains aspects de l'admiration dans le texte.
- F. *Compétences de compréhension créative* qui comprennent les éléments suivants:
1. Définir un nouveau titre pour le texte.
 2. Soumettre des propositions nouvelles et diversifiées pour développer le texte.
 3. Fournir des solutions innovantes à certains des problèmes mentionnés dans le texte.
 4. Fournir une nouvelle formulation du texte.

Cette classification introduit un nouveau type de compréhension appelé «compréhension appliquée», qui comprend une gamme passionnante de

compétences. Et elle donne à la «compréhension appréciative» un nouveau nom, «compréhension émotionnelle». C'est une étiquette intéressante. Le chercheur peut accepter un nouveau type de compréhension "appliquée", mais il est très réticent à accepter une compréhension "émotionnelle", car il pense que la compréhension "appréciative" peut combiner des aspects cognitifs et émotionnels.

Les trois dernières classifications semblent être plus étendues et complètes que les autres. Elles traitent des compétences des niveaux supérieurs de compréhension représentés par: des niveaux de compréhension critique, appréciative et créative, en plus des compétences des niveaux inférieurs de compréhension représentés par: les deux niveaux de compréhension littérale et de compréhension déductive.

En passant en revue les classifications précédentes des compétences en compréhension écrite, il apparaît qu'elles tournent dans une sphère, et alors ces compétences ne peuvent pas être isolées les unes des autres, ou se préférer l'une à l'autre, et c'est ce que confirme Abdel Khaleq (2006) en constatant que ces compétences sont interdépendantes, et il se peut que certains sont importants dans une situation et plus importants dans une autre.

Il convient de noter que la recherche actuelle a bénéficié d'études antérieures pour déterminer les compétences de la compréhension écrite appropriées pour les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie. Et il convient de constater ici que les compétences en compréhension écrite dans cette recherche sont censées être l'ensemble des habilités que les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie doivent acquérir avec un niveau de précision et de qualité de performance. Nous sommes censés mettre ces compétences sous la forme d'une liste assez longue, citons : trouver le sens approprié du mot à partir du contexte ; prouver le contraire du mot ; clarifier les relations entre les phrases ; choisir un titre approprié pour le texte ; déduire les idées principales ; déterminer ce qui est lié au texte et ce qui n'y est pas lié ; énoncer le but de l'écrivain ; comprendre les significations implicites ; juger le texte à lire à la lumière de l'expérience antérieure ; distinguer le fait et l'opinion ; ressentir le type d'émotion qui domine le texte ; définir les images esthétiques dans le vocabulaire et les phrases ; définir les connotations des références à ces vocabulaires et phrases ; utiliser à lire pour résoudre des problèmes ; et prédire des événements sur la base de certaines introductions. Il est important de souligner que les compétences identifiées dans cette recherche sont aussi

identifiées par Simard al. (2022) et Giasson, cité par scribd site web (2023), comme étant indispensables pour travailler la compréhension de la lecture.

(9) Difficultés de compréhension écrite

Al-Moussa (2003) a constaté que les étudiants ne lisent pas aussi bien qu'ils le devraient : ils ne lisent pas à haute voix de manière expressive, ils n'accélèrent pas la lecture silencieuse et ils ne comprennent pas le sens explicite ou implicite. En général, ils n'aiment pas lire. Et la question qui se pose maintenant est que «Pourquoi ?». Dans cette partie, nous essayons, à travers quelques études antérieures, d'identifier les obstacles auxquels se confrontent les apprenants face à un texte, et les stratégies correspondantes qui peuvent être mises en œuvre pour mieux éduquer les apprenants.

Selon les résultats de l'étude d'Ahmadi & Miloudi (2023), les difficultés de compréhension écrite se résument à des déficiences lexicales et à la complexité du système de la langue française qui présentent des obstacles pour l'apprenant afin de déchiffrer et de comprendre un texte en français. A ces obstacles s'ajoute la qualité de la lecture qui peut causer un problème de compréhension. Pour pallier ces difficultés, Ahmadi & Miloudi proposent de mettre en pratique les points suivants : développer des stratégies à adopter par les apprenants pour améliorer la lecture et assurer le décodage et le déchiffrement ; développer un projet de classe consistant à augmenter le stock lexical de l'apprenant; habituer les apprenants à lire des textes accessibles et courts, compatibles avec leurs besoins et leur rythme d'apprentissage.

D'après les conclusions de l'étude d'Ayaichia & Boudechiche (2023), une incompréhension du lexique ainsi que une absence totale de connaissances antérieures sur le thème du texte peuvent constituer des obstacles à la compréhension écrite. Notons cette concordance entre les découvertes d'Ahmadi & Miloudi et celles d'Ayaichia & Boudechiche concernant l'ignorance lexicale qui est un véritable obstacle à la compréhension écrite. Ayaichia & Boudechiche estiment que le manque de connaissances préalables sur le sujet du texte reste l'un des obstacles à la compréhension.

Selon son étude, Moucheikh (2023) a noté que lorsque les apprenants s'exprimaient, ils rencontraient divers problèmes : ils ne comprenaient pas quelques mots, peut-être en raison du type et du style du texte et de leur manque de vocabulaire. Moucheikh pense que ces jeunes apprenants n'ont pas encore les

concepts ou les mots nécessaires pour formuler leurs idées de manière à pouvoir les partager avec les autres. De plus, Moucheikh a repéré de nombreuses fautes d'orthographe dans leurs copies. Pour surmonter ces difficultés, Moucheikh suggère d'utiliser des illustrations et des vignettes qui peuvent aider les apprenants à comprendre le texte.

Selon Bensalah (2023), les difficultés de la compréhension écrite peuvent être les suivantes :

1. *Pointillisme* : lire le texte de manière linéaire et le décoder mot à mot rend la compréhension problématique.
2. *Complexité du système verbal du français*: confrontés à un système étranger, les apprenants se retrouvent dans une situation complexe à comprendre.
3. *Différence culturelle* : face à une culture inconnue, les apprenants se retrouvent dans une situation difficile à appréhender.
4. *Manque de connaissances antérieures*: de fausses inférences ou des interprétations inexactes peuvent être développées si les connaissances préalables font défaut.
5. *Manque d'expérience de l'apprenant* : les connaissances extralinguistiques de l'apprenant (sa vision du monde) interviennent dans la compréhension.

Lors de leurs analyses, Kadri & Ahli (2023) ont observé quelques cas de confusion quant à l'appropriation des temps verbaux du français. Ils ont constaté que cette confusion est due à la méconnaissance des valeurs des temps verbaux si divers, de la terminaison des verbes, de l'accord du verbe et de l'emploi de l'auxiliaire être / avoir. Kadri & Ahli estiment que cette confusion due à la complexité du système verbal français; ce système qui apparaît étrange et difficile à maîtriser par des apprenants d'une langue étrangère. Pour remédier ces erreurs, Kadri et Ahli proposent de : se baser davantage sur la grammaire textuelle et ne pas limiter l'enseignement des formes verbales au niveau phrastique ; savoir expliciter à l'oral, les règles de ces formes verbales (le passé simple et l'imparfait "les temps du récit") et s'y exercer au niveau de la production écrite ; et proposer des contenus riches en verbes qui expriment des

actions variées dans des situations de communication variées surtout au niveau de l'écrit. En résumé, Kadri et Ahli estiment que la méconnaissance de la grammaire (syntaxe et morphologie) et la complexité du système verbal français peuvent présenter des obstacles majeurs à la compréhension et à l'expression écrites.

De l'exposé ci-dessus, il ressort que les difficultés de la compréhension écrite se résument aux points suivants: complexité du système de la langue française; manque de connaissance préalable du sujet du texte; type de lecture; type et style du texte; méconnaissance de la grammaire (syntaxe et morphologie); et déficiences lexicales ou manque de vocabulaire. Ces difficultés peuvent être classifiées en catégories suivantes:

- a. *Difficultés linguistiques* : complexité du système de la langue française; manque de vocabulaire ; et méconnaissance de la grammaire (structure syntaxique).
- b. *Difficultés textuelles* : type du texte et style du texte.
- c. *Difficultés culturelles*: manque de connaissance préalable du sujet du texte et type de lecture.

De l'expérience de terrain, la compréhension écrite est une activité complexe soit pour les enseignants ou pour les enseignés de langues étrangères. Il existe des raisons liées à l'existence de lacunes dans les stratégies de lecture utilisées, qui affectent négativement et directement la production orale et écrite des étudiants lorsqu'ils étudient un texte écrit en français. C'est peut-être le secret qui empêche les étudiants de participer aux activités communicatives qui font partie du contenu des cours pour étudier le français à la Faculté de Pédagogie.

Selon le chercheur, l'incapacité de certains apprenants à comprendre des textes peut les amener à quitter la section de langue française, car ils se sentent en retard sur leurs pairs. Cela signifie que la présence d'abandons chez les apprenants peut être due à leur incapacité à comprendre ce qu'ils lisent (Abdel Hamid, 2000). Cela indique que de nombreuses difficultés de réussite scolaire en lecture sont directement liées à des difficultés de compréhension en lecture.

Le chercheur pense qu'il y a des lacunes liées à l'enseignement de la lecture, qui ont conduit à un faible niveau de compréhension en lecture. Ces

lacunes peuvent résulter de plusieurs facteurs, dont le plus important est l'incapacité des méthodes traditionnelles d'enseignement de la lecture à atteindre les objectifs souhaités. Ainsi que le manque d'intérêt pour le rôle positif de l'apprenant dans l'apprentissage et la réflexion. Dans l'enseignement, même si les apprenants possèdent des habiletés en lecture, ils ne comprennent pas vraiment ce qu'ils lisent. En effet, beaucoup d'enseignants et chercheurs sont préoccupés de trouver les causes de cet état de fait et d'y remédier. La nécessité de trouver une stratégie d'enseignement moderne à travers laquelle les compétences de compréhension en lecture peuvent être développées est devenue une question urgente.

En résumé, la capacité de lire dépend en partie des connaissances développées par le lecteur sur le domaine auquel le texte se rapporte (Kelatma, avril 2023). Pendant la lecture, il doit faire des va-et-vient entre le nouveau (le texte) et les connaissances antérieures (les connues) qui sont stockées dans sa mémoire à long terme. L'expérience de l'apprenant permet d'assurer les activités d'élaboration comme faire des prédictions, raisonner sur le contenu du texte ou intégrer les nouvelles informations à ce qui est déjà connu. Selon la majorité des didacticiens, la saisie des signifiés qui repose sur une connaissance linguistique et [...] la saisie du sens reposent sur un raisonnement qui associe les signifiés de la langue à des connaissances autres que linguistiques.

A ce résumé s'ajoute la constatation suivante : les difficultés en compréhension écrite évoluent selon le niveau de langue des apprenants. Par exemple, les débutants peuvent confondre des mots homographes, sans pouvoir distinguer leur catégorie grammaticale et leur usage en contexte. Pour les apprenants dans un niveau intermédiaire même avancé, les phénomènes qui leur posent des difficultés sont : des mots inconnus des domaines généraux; des mots déjà vus mais avec un sens inconnu ou figuré dans un contexte donné; des termes spécifiques d'un certain domaine; des expressions figées, des idiomes; des structures syntaxiques complexes, des phrases longues avec une logique complexe (Zhai et al., juillet 2021).

(III) Métacognition et auto-questionnement:

(1) Stratégie de métacognition

Nos propos sur la métacognition portent sur les points suivants :

1) Concept de métacognition

La métacognition dans le contexte éducatif est une prise de conscience de la part de l'apprenant de la façon dont l'apprentissage se déroule. Ainsi, le but est d'améliorer nos processus d'apprentissage (Edu Tech Wiki.fr site web., avrile 2023). Ainsi, l'apprenant porte la responsabilité de son apprentissage en utilisant ses connaissances, ses croyances et ses processus de réflexion pour convertir les concepts et les faits en significations pouvant être utilisées pour résoudre les problèmes auxquels il est confronté.

La métacognition est l'ensemble des actions entreprises par l'apprenant dans le but de réaliser un apprentissage métacognitif. Ces actions comprennent la connaissance de la nature de l'apprentissage, de ses processus et de ses objectifs, la conscience des procédures et des activités qui doivent être menées pour atteindre un résultat spécifique, et l'auto-apprentissage. -contrôle et direction des processus d'apprentissage (Wikipédia site web., avril 2023). Autrement dit, la métacognition consiste à avoir une activité mentale sur ses propres processus mentaux, c'est-à-dire (penser sur ses propres pensées).

Selon Pintrich, cité par Relief site web. (2023), plusieurs psychopédagogues considèrent la métacognition comme l'un des quatre grands domaines des connaissances générales, les trois autres étant les connaissances factuelles, conceptuelles et procédurales.

2) Stratégies de métacognition

Dans cette approche métacognitive, il existe différentes stratégies qui permettent d'améliorer la qualité de l'apprentissage et d'organiser en fonction de cela, la façon d'étudier. Bahloul (2004) indique que les stratégies métacognitives comprennent (31) sous-stratégies d'enseignement et d'apprentissage; parmi ces stratégies sont les suivantes: *je sais, je veux savoir, j'ai appris "KWL"*; *auto-questionnement*; *organiseurs avancés*; *penser à voix haute (brainstorming)*; *modélisation (enseignement réciproque)*; *apprentissage collaboratif (constructivisme)*; *résumer (faire des illustrations)*; *et cartes conceptuelles ou cartes de la figure (v)*. A noter que ces stratégies sont de type actif: elles dépendent de l'activité (positivité) de l'apprenant.

3) *Compétences de métacognition*

Il existe trois compétences métacognitives :

- a) **Planification** : la planification est l'organisation selon un plan. C'est un processus volontariste de fixation d'objectifs, suivi d'une détermination des moyens et des ressources nécessaires pour atteindre ces objectifs selon un calendrier donnant les étapes à franchir. Ce processus comprend plusieurs tâches : déterminer l'objectif exact à atteindre ; choisir la stratégie de mise en œuvre appropriée pour la tâche à mettre en œuvre ; organiser la séquence d'étapes ou d'opérations ; identifier les obstacles et les erreurs possibles ; déterminer les moyens de surmonter les difficultés ; et prédire les résultats souhaités.
- b) **Auto-contrôle** : il s'agit du processus de contrôle et de suivi de la mise en œuvre du plan prédéterminé; il comprend les aspects suivants: garder la cible au point ; savoir quand un sous-objectif est atteint ; maintenir la séquence des étapes ou des processus ; savoir quand passer au processus suivant ; choisir le processus approprié ; et repérer les obstacles et les erreurs.
- c) **Evaluation** : il s'agit du processus de détermination de la mesure dans laquelle les objectifs cognitifs prédéterminés ont été atteints, ou du processus de comparaison des résultats obtenus avec les objectifs préparés à l'avance; il comprend ce qui suit: évaluer dans quelle mesure les objectifs ont été atteints ; juger de l'exactitude et de l'efficacité des résultats ; évaluer la pertinence des méthodes utilisées ; évaluer comment gérer les obstacles et les erreurs ; et évaluer l'efficacité du plan ou de la stratégie (Institut de troubles d'apprentissage, avril 2023).

4) *Objectifs de métacognition*

De ce qui précède, on peut voir que la stratégie d'apprentissage métacognitif a plusieurs objectifs, notamment: encourager les apprenants à réfléchir; les aider à développer leur réflexion; les aider à évaluer leur façon de penser; les aider à interagir, discuter et tirer des conclusions; et les aider à résoudre leurs problèmes.

La recherche en éducation indique que la métacognition représente le plus haut niveau d'activité mentale qui maintient la conscience d'un individu de lui-même et des autres tout en pensant à résoudre un problème et à l'examiner, y compris les compétences de planification, de suivi et d'évaluation, et ce que la métacognition exige de la capacité d'un individu à construire une stratégie occasion d'évoquer les informations dont il a besoin, et pleine conscience de cette stratégie, qui contribuent toutes au développement des processus mentaux de l'apprenant, à la croissance de ses capacités cognitives et donc à l'amélioration de ses apprentissages (Beach et al., avril 2023).

Ainsi, l'efficacité et le rôle fondamental de la métacognition dans l'apprentissage ne font plus de doute. Cependant, sa récente émergence fait en sorte qu'elle est encore mal comprise par les enseignants. Plusieurs la perçoivent comme un concept théorique, flou de surcroît, et difficile à actualiser dans la classe (Relief site web., avril 2023).

(2) Auto-questionnement

Nos propos sur l'auto-questionnement portent sur les points suivants :

1) Appellation d'auto-questionnement

L'auto-questionnement (self-questioning) a de nombreux noms : il y a ceux qui l'appellent stratégie d'auto-assistance, auto-planification, estime de soi et autoréflexion. Et il y a aussi ceux qui l'appellent stratégie de prédiction de lecture (Abdel-Hamid, 2000). Notons que tous ces noms sont similaires et montrent qu'ils sont tous de la même nature, des mêmes objectifs et de la même philosophie de mise en œuvre. Selon Mofleh (2007), les stratégies connexes sont : les questions de l'apprenant, le dialogue socratique et l'auto-interprétation. A noter que les trois stratégies d'enseignement s'apparentent à l'auto-questionnement : toutes ces stratégies permettent aux apprenants d'apprendre en se posant des questions, en se parlant à eux-mêmes et en trouvant individuellement des réponses à leurs questions. Même les stratégies apparentées semblent être de la même nature, des mêmes objectifs et de la même philosophie de mise en œuvre.

2) *Concept d'auto-questionnement*

Quelques-uns pensent que l'auto-questionnement est une micro stratégie qui peut être utilisée comme formule pédagogique pour concevoir une activité d'enseignement-apprentissage (Wiki-TEDia site web, février 2023). Autrement dit, pour certains éducateurs, la remise en question n'est qu'une petite stratégie. Mais elle ressemble à un certain nombre de stratégies en posant des questions et en mettant l'accent sur la positivité de l'apprenant qui joue un rôle dans son apprentissage.

L'auto-questionnement est une stratégie pédagogique couramment utilisée auprès des étudiants pour faciliter leur apprentissage. Selon cette stratégie, les apprenants sont souvent invités à se questionner, à la suite d'une lecture, d'un exercice, de la réalisation d'un projet ou en cours de stage, afin de stimuler leur réflexion, favoriser l'organisation de leur pensée et s'assurer de leur compréhension (Villeneuve et al., mai 2022). Cette définition précise les objectifs du questionnement comme suit: faciliter l'apprentissage, stimuler la réflexion, favoriser l'organisation de la pensée et assurer la compréhension. Ces objectifs sont intéressants et rejoignent les objectifs de la recherche actuelle qui vise à développer les compétences de compréhension en lecture.

Selon Adas (1996), l'auto-questionnement est un ensemble des questions posées, par les étudiants, qui traitent du sujet qu'ils étudient avant, pendant et après la lecture. Cette définition précise la nature de l'activité demandée aux apprenants (poser des questions) et les trois moments où poser des questions : avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture. Ces trois moments (avant, pendant et après la lecture) seront pris en compte lors de l'élaboration du programme proposé.

Costa (1998) pense que l'auto-questionnement est une gamme des questions que l'apprenant s'adresse à lui-même avant et pendant l'apprentissage, pour faciliter la compréhension et encourager la réflexion sur les éléments importants du sujet étudié. Cette définition met l'accent sur le but de poser des questions (faciliter la compréhension et encourager la réflexion) avant et pendant l'apprentissage, mais elle ne parle pas d'après-lecture. Peut-être en tient-il compte implicitement.

Théorêt et al. (2004) estiment que l'auto-questionnement est une des stratégies métacognitives qui aide les étudiants à s'autoquestionner avant,

pendant et après la lecture d'un texte. Ces questions peuvent être catégorisées d'ordre cognitif, affectif ou métacognitif (Viola, 2023A). Cette définition précise les trois types de questions à poser (cognitives, affectives et métacognitives) et les trois moments où poser des questions (avant, pendant et après la lecture).

Selon Asr (1999), l'auto-questionnement est la formation des étudiants à conclure l'idée principale, puis à poser des questions sur la même idée et à reformuler d'autres questions dans le même sens. Cette définition insiste sur la définition de l'idée principale avant de poser des questions à son sujet, ce qui a beaucoup de sens.

Selon Ashour et Miqdadi (2005), l'auto-questionnement est l'ensemble des questions que les lecteurs se posent avant, pendant ou après la lecture, et leur tentative d'y répondre. En plus de définir les trois moments de poser des questions, cette définition attire l'attention sur l'effort que le lecteur doit fournir pour répondre aux questions. La tâche n'est donc pas facile : identifier l'idée principale, poser des questions et y répondre.

Montague considère l'auto-questionnement comme un dialogue interne structuré qui analyse les informations contenues dans le texte lu en posant un ensemble de questions sur les idées contenues dans le texte (Attia, 2006). Cette définition attire l'attention sur les processus internes qui cherchent à analyser les idées avant de poser des questions et d'y répondre.

El-Gendy et Sadek (2001) considèrent l'auto-questionnement comme la formulation d'une série de questions que l'apprenant peut se poser lors du traitement de l'information. Ces questions peuvent être réparties en plusieurs étapes selon le moment de leur utilisation (avant, pendant et après l'apprentissage). Ainsi, elles contribuent à accroître la sensibilisation des apprenants au processus de réflexion. En plus de nombreux éléments de cette définition, elle attire l'attention sur l'objectif principal de l'auto-enquête : accroître la réflexion des apprenants.

Badr (2006) trouve que l'auto-questionnement est un groupe de questions que l'étudiant s'adresse à lui-même lors du traitement de l'information. A noter que le traitement de l'information n'est pas une tâche facile, c'est une interaction entre une variété d'expériences (linguistiques, psychologiques, etc.) et de croyances.

À travers les définitions précédentes, on peut constater que (qu') :

- Il s'agit d'une stratégie basée sur le fait de poser un ensemble de questions lors du traitement de l'information. Cela rend l'étudiant plus intégré à l'information qu'il apprend. Il crée une prise de conscience des processus de pensée pour établir des relations entre les parties du sujet d'étude d'une part et les informations, les expériences et les croyances de l'étudiant d'autre part.
- L'efficacité de ces questions est due au fait qu'elles créent une structure émotionnelle, de motivation et cognitive et quand les étudiants commencent dans l'utilisation des questions, ils deviennent plus responsables de leur apprentissage et jouent un rôle plus positif.
- Il semble que le traitement de l'information à la manière de questions soulève les motivations des étudiants à envisager l'apprentissage dans le contexte de leurs expériences antérieures et de leurs situations de la vie quotidienne, ce qui augmente la probabilité de stocker des informations dans la mémoire à long terme et rend de les utiliser dans le futur et dans diverses situations une question simple.
- Cette stratégie confirme la signification du rôle positif de l'étudiant dans l'acquisition de connaissances au cours du processus d'enseignement/apprentissage et dans l'utilisation de ces connaissances dans de nouvelles situations.
- Il est utile pour les étudiants, quelle que soit la matière qu'ils étudient, d'échanger l'impression que le titre de la leçon leur a laissé, et pour eux de développer eux-mêmes des questions qui abordent le matériel qu'ils étudient avant, pendant et après leur processus d'apprentissage (Khazindar et al., 2006).

A ces constatations s'ajoutent les suivantes :

- L'enseignant doit former l'étudiant à la logique des questions qu'il se pose pour que la capacité de l'étudiant à suivre son apprentissage, à observer et à surveiller ses processus de réflexion grandisse. Cela aide

l'étudiant à mieux comprendre, assimiler et apprendre que s'il prenait les informations de l'enseignant (Shehab, 2000).

- Ainsi, les étudiants peuvent découvrir leurs ambiguïtés, corriger leurs idées fausses et la construction de sens a lieu à la suite de l'interaction entre les nouvelles connaissances et l'expérience, et ainsi ils peuvent transférer leurs connaissances et expériences acquises dans des situations similaires, obtenant ainsi des résultats positifs dans le développement de la motivation et du sens des responsabilités de l'apprenant (Bahloul, 2004).
- L'auto-questionnement constitue une des méthodes les plus utilisées pour enseigner et évaluer la compréhension. Pour satisfaire de nouvelles préoccupations idéologiques et pédagogiques, le questionnement traditionnel est complété, souvent même remplacé, par l'enseignement à l'auto-questionnement qui devient une stratégie de compréhension que le lecteur pourra utiliser consciemment lorsqu'il sera confronté à un problème au cours de sa lecture (Viola, avril 2023B).
- Nous pouvons juger que le sujet a été compris si les étudiants connaissent les idées principales du sujet, sentent que les idées sont coincées dans leur tête et ont du sens pour eux, et aussi s'ils sont capables de relier ce sujet à ce qu'ils avaient déjà connu dans le même domaine, et à quoi il est lié.
- On peut juger que le sujet a été assimilé si les étudiants en ont proposé des exemples ou des cas similaires, et s'ils ont su surmonter les difficultés qui l'empêchaient d'être compris, ou lever les obstacles qui s'y opposaient. Ce qui contribue à renforcer la conscience de soi et le contrôle de l'étudiant sur tout ce qui touche à ses études.

3) Types de questions

Les questions jouent un rôle important dans le travail sur la compréhension mais très souvent l'enseignant cherche à savoir si l'apprenant a compris plutôt que de l'aider par le biais des questions à mieux comprendre le texte. Barret (2006) distingue deux types de questions :

1. *Questions d'évaluation* dont la réponse se trouve explicitement dans le texte, il s'agit souvent de questions fermées : *quel est le nom des personnages ? où et quand se passe l'histoire ?*
2. *Questions d'enseignement* : elles permettent à l'apprenant d'évoluer dans sa compréhension car elles l'amènent à réfléchir sur la réponse. Là, les questions sont ouvertes et elles permettent de saisir l'articulation du texte, de travailler l'implicite et d'apporter un jugement critique.

Fahmi (2003) estime que l'auto-questionnement comprend deux types de questions:

1. *Questions dirigées*: ce sont des têtes de questions que l'enseignant pose à ses étudiants pour qu'ils les complètent et qu'ils génèrent des questions similaires.
2. *Questions non dirigées*: ce sont des questions que l'étudiant formule avant, pendant ou après le processus d'apprentissage, afin de l'aider à comprendre la matière apprise, à prendre conscience de sa signification et à y réfléchir.

Théorêt et al. (2004) estiment que les questions peuvent être catégorisées d'ordre cognitif, affectif ou métacognitif.

En somme, les questions à poser sont de natures et d'objectifs différents : questions d'évaluation, questions d'enseignement, questions dirigées, questions non dirigées, questions cognitives, questions émotionnelles et questions métacognitives. L'important ici est que l'étudiant soit capable de réfléchir et de résoudre des problèmes.

4) Objectifs d'auto-questionnement

Selon Gerwan (1999), l'auto-questionnement vise à: rechercher de nouvelles informations en créant et en soulevant des questions ; savoir ce que l'étudiant a des connaissances antérieures sur le sujet de la leçon et susciter son intérêt ; aider l'enseignant à façonner les expériences d'apprentissage et aider les étudiants à arriver à un concept scientifiquement acceptable ; créer une certaine

tendance mentale pour les étudiants et créer un guide pour eux pour les guider dans l'apprentissage et dans le traitement des données et de l'information ; aider à organiser les informations des étudiants, à s'en souvenir et à générer de nouvelles idées, ce qui les rend réfléchir aux étapes qui les aideront à résoudre le problème sous ses différents aspects ; activer les processus métacognitifs des étudiants ; relier les connaissances antérieures aux nouvelles informations, les analyser en profondeur et les organiser, ce qui conduit à l'acquisition de connaissances et à leur intégration ; aider les étudiants à réfléchir à ce qu'ils ont produit, à revoir leurs étapes de travail, à évaluer ce qu'ils ont accompli et à maîtriser la capacité d'écouter les autres lorsqu'ils essaient de transmettre leurs idées ou de réfléchir à voix haute.

À partir des objectifs ci-dessus, un ensemble de résultats est dérivé : l'apprenant doit jouer un rôle actif dans le processus de questionnement. (Notre programme proposé invite également les enseignants à apprendre aux apprenants à se poser des questions sur le texte) ; l'interaction entre les connaissances actuelles et les expériences passées est essentielle pour une bonne compréhension ; le rôle de l'enseignant est d'apporter une aide à l'étudiant ; l'étudiant a besoin de formation et d'orientation pour être en mesure de traiter l'information ; les apprenants ont besoin d'être actifs pour apprendre, comprendre et transférer les apprentissages ; les étudiants doivent présenter leurs problèmes en posant des questions ; le rappel et l'organisation des idées génèrent de nouvelles idées ; avoir de nouvelles idées est le seul moyen de trouver des solutions aux problèmes ; une lecture efficace et comprise dépend étroitement de l'engagement et de la participation active de l'apprenant dans la tâche ; la métacognition est nécessaire pour une bonne compréhension ; un outil efficace pour atteindre ces objectifs est le questionnement ; il convient, comme le proposent de nombreux auteurs, que le questionnement provienne davantage de l'apprenant (Viola, avril 2023B) ; l'autoquestionnement se réalise au fur et à mesure de la lecture ; pour que l'apprenant arrive à maîtriser cette stratégie, l'enseignant doit intervenir directement et enseigner l'auto-questionnement en respectant différentes étapes qui contribuent à développer l'autonomie de l'apprenant à l'égard de l'utilisation de la stratégie.

5) Importance d'auto-questionnement

L'auto-questionnement est une stratégie utile parce qu'il contribue au développement cognitif et métacognitif de l'apprenant, et il engage l'apprenant dans un processus actif de traitement de l'information. De plus, les apprenants

qui se questionnent construisent leur propre représentation du texte. En s'autoquestionnant, l'apprenant apprend à lire entre les lignes et cette lecture répond à un besoin réel de comprendre. L'apprenant qui s'autoquestionne entrevoit souvent plusieurs possibilités de réponses qu'il doit justifier dans l'ensemble de sa lecture (Viola, avril 2023B).

L'auto-questionnement est d'une grande importance, car il est, selon Mahmoud (2006), une méthode efficace pour le travail de l'esprit, et soulevant un certain nombre de questions sur quelque chose qui existe ou établie pour atteindre une nouvelle pensée qui mène à des idées créatives.

Costa (1998) exprime l'importance d'une stratégie d'auto-questionnement: selon lui, il est utile pour l'apprenant de se poser des questions avant et pendant l'apprentissage. Ces auto-questions facilitent la compréhension et encouragent les étudiants à faire une pause et à réfléchir aux éléments importants de la matière qu'ils apprennent: les personnages, les idées principales et la relation entre ce qu'ils lisent et leurs expériences passées. Tout cela les aide à prendre conscience de leur degré de compréhension et à mieux contrôler l'apprentissage. Comme le soutient De Koninck (1991), une question s'avérerait signifiante et devrait faire cheminer l'apprenant de la non-compréhension à la compréhension, puisqu'elle est directement et intrinsèquement reliée aux besoins et aux attentes du lecteur (Angers et Bouchard, 1985).

Dans le même sens, Gerwan (1999) souligne que l'auto-questionnement aide les étudiants à réfléchir à ce qu'ils ont produit, à revoir leurs étapes de travail, à évaluer ce qu'ils ont accompli et à maîtriser la capacité d'écouter les autres alors qu'ils essaient de transmettre leurs idées ou de réfléchir à voix haute.

Adas (1996) insiste sur l'importance de former les étudiants à utiliser des questions personnelles dans l'apprentissage: il espère que le moment viendra où les étudiants formuleront et poseront leurs questions, et présenteront eux-mêmes leurs problèmes et leurs questions, plutôt que de demander à l'enseignant de le faire. Il attend avec impatience le jour où les étudiants changeront leurs formulaires de questions pour être plus spécifiques et plus réfléchies. Il est également impatient de concevoir une base de données à laquelle les étudiants pourront se référer dans leurs réflexions et conclusions.

Taima et Al-Shuaibi (2006) constatent que le lecteur a recours à des questions sur ce qu'il lit pour parvenir à la compréhension en utilisant ses

nouvelles informations lors de la première lecture du texte. Ainsi, son indépendance est acquise lorsqu'il s'exprime dans ses mots personnels et dans sa propre langue, loin de la pratique de transmettre ou de copier à partir du paragraphe.

Van Kroger, cité par Fahmi (2003), croit que l'auto-questionnement offre à l'étudiant l'occasion de s'auto-apprendre, de s'approprier l'apprentissage et de développer son potentiel de travail d'équipe. Cela augmente également la compréhension du sujet par l'étudiant et l'aide à analyser le sujet et à dialoguer avec les autres en générant des questions sur le texte à lire.

Ashour et Miqdadi (2005) estiment que l'utilisation de stratégie d'auto-questionnement dans le processus de lecture explique l'idée que la lecture est un processus actif et efficace qui conduit à focaliser l'attention du lecteur : le lecteur qui pose un groupe de questions dirigera son attention et se concentrera sur l'information qui forme les réponses à ces questions.

L'étudiant qui recourt à se poser des questions sur ce qu'il lit pour parvenir à la compréhension en utilisant ses nouvelles informations lors de la première lecture du texte, atteint ainsi son indépendance lorsqu'il exprime ses mots personnels et dans sa propre langue loin de la pratique de transmettre, copier et mémoriser le sujet (Taima & Al-Shuaibi, 2006).

Un professeur de langue peut investir ces aspects positifs et les employer à enseigner le sujet en demandant aux étudiants de poser des questions, de chercher des réponses en participant au dialogue les uns avec les autres, et d'examiner d'autres points de vue sur le même sujet, ce qui conduit à développer activement des connaissances avec les autres. Ainsi, la stratégie d'auto-questionnement est employée dans le processus de lecture, et nous pouvons donc considérer le processus de lecture comme un processus actif et influent qui mène à la concentration de l'attention de l'étudiant, de sorte que l'étudiant qui pose un ensemble de questions dirigera son attention et se concentrera sur les informations qui forment des réponses à ces questions (Ashour & Miqdadi, 2005).

L'auto-questionnement aide l'étudiant à mieux comprendre, assimiler et apprendre d'une meilleure façon que s'il prenait les informations de l'enseignant, car les questions que les étudiants se posent avant, pendant et après la lecture les aident à comprendre en profondeur le texte lu (Darwaza, 2000).

Il est clair à quel point l'auto-questionnement est important pour changer le parcours d'apprentissage de l'endoctrinement à la participation positive, afin que l'étudiant devienne efficace dans le processus d'apprentissage et soit capable de s'auto-apprendre, ce qui est devenu une exigence urgente à cette époque.

Viola (2023A) considère que le questionnement de soi permet le développement cognitif et métacognitif de l'apprenant ; lui permet de construire sa propre représentation du texte ; permet aux étudiants de bien réviser les textes. Il aide les étudiants ayant de faibles performances scolaires et leur permet de mieux apprendre. Cela signifie que l'auto-questionnement encourage l'apprentissage indépendant, forme les compétences de questionnement et met l'accent sur le principe de l'auto-apprentissage.

En somme, le chercheur pense que l'auto-questionnement peut se caractériser par les éléments suivants : il aide les étudiants à formuler leurs questions sur le sujet et leur permet d'engager un dialogue et de présenter ce qu'ils savent et ce qu'ils aimeraient savoir ; il augmente la compréhension du sujet par les étudiants et libère leur énergie pour le travail d'équipe, devenant ainsi des apprenants plus efficaces ; il aide les étudiants à s'appuyer sur eux-mêmes pour construire du sens à travers leur découverte, et donc son impact perdure pendant longtemps ; les questions des étudiants aident à révéler leur style de pensée, leurs concepts alternatifs, leur compréhension cognitive et ce qu'ils veulent savoir ; il augmente la compréhension des étudiants des sujets qu'ils étudient et conduit ainsi à un apprentissage significatif ; il aide à la transmission de l'effet d'apprentissage et augmente la motivation des étudiants à apprendre et adopte ainsi des traitements cognitifs profonds ; l'auto-questionnement encourage l'étudiant à penser de différentes manières et avec différents niveaux de complexité ; ces questions peuvent aider à développer une pensée réflexive.

En guise de conclusion, il convient de rappeler que l'auto-questionnement est d'une grande importance, en tant que méthode efficace pour le travail de l'esprit, en soulevant un certain nombre de questions sur une chose existante ou établie pour atteindre une nouvelle pensée qui mène à des idées créatives. Il est utile pour l'étudiant de se poser des questions avant et pendant l'apprentissage, car ces auto-questions facilitent la compréhension et l'encouragent. S'arrêter et réfléchir à des éléments importants du matériel que l'étudiant apprend, à la fois en termes de terminologie, d'idées principales et de

relation entre ce qu'il lit et ses expériences antérieures, l'aide à réaliser son niveau de compréhension, à réfléchir à ce qu'il a produit, à réviser les étapes de son travail, évaluer ce qu'il a accompli, maîtriser l'écoute et le dialogue. Il essaie de communiquer ses pensées aux autres, ou pense à haute voix, et acquiert plus de contrôle sur l'apprentissage (Mahmoud, 2006).

6) *Avantages et inconvénients d'auto-questionnement*

Le chercheur estime que le questionnement sur soi est plein de bienfaits. On touche ses avantages au fil de traitements des titres qui suivent. Cependant, selon certains, les lacunes de l'auto-questionnement peuvent être résumées comme suit : faible capacité des étudiants à se contrôler ; et les étudiants habitués à mémoriser ont du mal à apprendre. Notons que le questionnement de soi n'est pas entaché d'un grand nombre d'aspects négatifs, ce qui incite le chercheur à être optimiste et enthousiaste à l'idée de l'utiliser pour développer des compétences de compréhension en lecture.

7) *Auto-questionnement et compréhension écrite*

Si, dans l'enseignement classique de la lecture, il est courant que l'enseignant adresse aux étudiants une série de questions qui stimulent leur réflexion et les encouragent à apprendre, il est tout aussi important de former les étudiants à poser des questions. Costa (1998) soutient que poser des questions aide à comprendre la lecture, à focaliser l'attention, à faire de nouvelles prédictions, à identifier les informations les plus importantes et à développer la pensée créative.

De nombreux chercheurs conviennent que l'auto-questionnement est efficace pour stimuler les étudiants, les encourager à comprendre et à améliorer la lecture. Les questions auto-génératrices sont des signaux vers une compréhension profonde du texte à lire, et en même temps, c'est une raison pour explorer ce que l'esprit de l'apprenant ne peut pas comprendre (Moussa, 2001). C'est ce qu'Adas (1996) confirme en soulignant ce qui suit: ce qui est bénéfique pour les étudiants, quel que soit le sujet d'étude, c'est de se concentrer sur l'impact du sujet de la lecture sur leur esprit, de manière à générer de l'auto-questions pour faciliter la compréhension et encourager les étudiants à réviser et à critiquer la lecture.

L'auto-questionnement rend les apprenants plus enthousiastes et plus vivants dans l'apprentissage ; il les aide à comprendre ce qu'ils lisent et leur permet de pratiquer diverses activités (Bahloul, 2004) . Dans le même contexte, Chermello souligne que ce qui indique la compréhension des étudiants est l'intégration avec le texte, l'ensemble des questions que les étudiants se posent, et la recherche de réponses à ces questions, pour atteindre l'objectif : la formation et la construction du sens (Fahmi, 2003).

D'après ce qui précède, il est évident que les questions que les étudiants se posent avant, pendant et après la lecture les aident à comprendre profondément le texte à lire. Darwaza (2000) le confirme en constatant que l'auto-questionnement aide l'apprenant à mieux comprendre, assimiler et apprendre que s'il prenait les informations de l'enseignant. Cela reflète l'importance de l'auto-questionnement pour changer le chemin de l'apprentissage de l'endoctrinement à la participation positive, de sorte que l'apprenant devienne efficace dans le processus d'apprentissage et soit capable de s'auto-apprendre, ce qui est devenu une exigence urgente à cette époque.

8) Étapes d'auto-questionnement

Pour faciliter la compréhension de textes et aider les lecteurs à interagir avec les textes, Viola (2023A) propose une démarche en trois temps:

1. *Avant la lecture* : active les connaissances des étudiants, fait des prédictions sur le texte et définit l'intention de lecture.
2. *Pendant la lecture* : permet la vérification des prédictions, la création de nouvelles prédictions, la compréhension et l'interprétation.
3. *Après la lecture* : permet de vérifier les attentes, de revoir l'intention de lecture, de répondre et d'élargir l'expérience de lecture.

Notons que ces trois moments correspondent bien aux trois étapes proposées par l'approche du processus de lecture : avant, pendant et après la lecture. Viola définit clairement les objectifs de chaque instant, ainsi que la nature et le type de questions que l'étudiant doit poser à chaque instant.

Abdel-Hamid (2000) trouve que les étudiants peuvent être formés à l'auto-questionnement selon les étapes spécifiques suivantes:

1. *Prédire et activer les connaissances antérieures*: Dans cette étape l'enseignant commence par présenter aux étudiants le sujet de lecture et les encourage à poser quelques questions. L'étudiant regarde le titre du texte, puis se pose des questions de type: *À la lumière de ce titre, de quoi va parler ce texte? Que puis-je attendre de la lecture de ce texte?* L'objectif de cette étape est d'activer les processus de métacognition afin de connaître leurs expériences antérieures sur le sujet de lecture. L'un des moyens utiles à cet égard est que l'étudiant dessine des cartes conceptuelles ou des diagrammes en raison des informations dont il dispose sur le sujet de lecture.
2. *Évaluer de prédiction et d'autoréflexion*: l'étudiant lit le texte et teste en le lisant dans quelle mesure ses prédictions sur le texte étaient correctes. Si la prédiction est correcte, alors il continue à prédire et à réfléchir à ce qui se passe dans le reste du texte, puis il se demande : *Quelle est la solution proposée au problème? Quelle est la conclusion appropriée de l'histoire? Quelle est la fin attendue du sujet?* Mais si les prédictions ne sont pas identiques, proches du texte / sujet, ou sont incorrectes, alors l'étudiant se pose des questions de type : *Pourquoi mes prédictions étaient incorrectes? Comment puis-je faire des prévisions différentes?*
3. *Récomprendre*: si l'étudiant lit quelque chose qui n'est pas clair, il est préférable de le comprendre à nouveau en relisant le sujet. A ce stade, l'enseignant discute avec l'étudiant des résultats auxquels il parvient en posant des questions qui l'aident à traiter l'information, à l'analyser, à l'évaluer et à déterminer comment l'utiliser dans d'autres situations de la vie. Elle (l'évaluation) peut être faite en comparant les nouvelles informations avec les informations précédentes et l'étudiant devient capable d'utiliser les nouvelles informations dans différentes situations.

A noter qu'Abdel-Hamid ne précise pas les moments de questionnement, mais ses trois étapes semblent correspondre aux trois moments proposés par Viola et à l'approche du processus de lecture : avant, pendant et après la lecture. Il pose des questions précises avec des objectifs claires, à chacune des étapes proposées.

Montague, cité par Attia (2006), identifie les étapes d'auto-questionnement comme une stratégie métacognitive comme suit: *identifier les idées de base ; rédiger des idées principales ; réfléchir à des questions basées sur des idées de base et les écrire ; répondre aux questions ; et discuter des idées et des questions*. Notons que Montague ne précise pas non plus les moments d'interrogation, mais il suggère cinq étapes avec des objectifs clairs.

Mowey, cité par Attia (2006), note que l'étudiant procède à une stratégie d'auto-questionnement selon trois étapes fondamentales:

1. *Avant la lecture*: à cette étape, l'étudiant se pose des questions de type: *Quel est le thème de lecture? Quelles informations sont incluses dans le thème de lecture? Quel est le titre du texte à lire?*
2. *Pendant la lecture* : à ce stade, l'étudiant pose des questions telles que : *Qu'est-ce que j'attends après avoir lu? Comment puis-je vérifier ma compréhension du sujet? Que dois-je faire si je ne comprends pas le sujet? Qu'ai-je appris du sujet?*
3. *Après la lecture*: à ce moment, l'étudiant se pose les questions suivantes: *Quelle était la première question que je me posais avant de commencer à lire? Qu'ai-je appris du sujet lu? Suis-je d'accord avec les idées de l'auteur du texte? Quelles parties faut-il relire? Pourquoi?*

Il est à noter que Mowey adhère aux trois étapes de l'approche du processus de lecture, en fournissant des questions spécifiques à poser à chaque étape et en accordant plus de détails pour que les tâches soient claires.

Dans le même ordre d'idées, Erian (2003) considère que l'enseignement par le questionnement de soi passe par les étapes suivantes :

- a) *Etape de pré-enseignement (pré-lecture)*: l'enseignant présente aux étudiants le sujet de lecture, et les forme à se poser des questions de type (*Que sais-je de ce sujet?*), dans le but d'activer leurs connaissances antérieures ; (*Quel est mon objectif?*), afin de trouver un point focal aidant la mémoire à court terme à commencer à réfléchir ; (*Pourquoi est-ce que je fais cela?*), afin de trouver un but vers lequel se tourne la réflexion ; (*Pourquoi est-ce important pour moi?*), afin de découvrir la

raison de faire des opérations de réflexion ; (*Comment cela se rapporte-t-il à ce que je sais déjà?*), afin d'identifier la relation entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures.

Dans cette étape, il devient clair pour l'étudiant l'objectif de poser ces questions : se familiariser avec ses connaissances antérieures sur le sujet de lecture, et susciter son intérêt. Il peut se débarrasser de cette connaissance si elle est erronée, ou la modifier, la corriger ou la conserver si elle est correcte. Ces questions aident l'étudiant à trouver des tendances positives en matière d'apprentissage et de traitement de l'information.

- b) *Etape d'enseignement (lecture)*: l'enseignant forme les étudiants aux méthodes d'auto-questionnement, pour activer les processus cognitifs. L'enseignant peut orienter les étudiants vers l'importance du suivi des performances de lecture, en se posant les questions suivantes: (*De quelles informations dois-je me souvenir?*), dans le but de récupérer les informations précédentes ; (*Quelles questions dois-je poser dans cette situation?*), afin de découvrir des aspects inconnus ; (*Ai-je besoin d'un plan spécifique pour comprendre ou apprendre cela?*), pour concevoir une méthode d'apprentissage ; (*Quelles sont les principales idées dans cette situation?*), pour susciter l'intérêt.

Il est à noter que grâce aux réponses des étudiants à ces questions, les expériences sont transférées sur des sujets multiples et nouveaux ; les objectifs sont mûris en définissant le problème et ses principaux aspects ; l'information est organisée et de nouvelles idées sont générées ; l'achèvement de l'activité est planifié, les étapes par lesquelles elle passe sont définies, le moment approprié pour la mise en œuvre est déterminé et la manière dont elle est mise en œuvre est connue; l'activité est menée dans le but d'obtenir des résultats; la pertinence des réponses des étudiants aux questions qu'ils se sont posées est évaluée.

- c) *Etape de post-enseignement (post-lecture)*: pour activer les processus de connaissance, l'enseignant forme ses étudiants, à ce stade, sur les méthodes de réflexion en se posant des questions telles que: (*Comment*

utiliser ces informations dans d'autres aspects de ma vie?), dans le but de les appliquer dans d'autres situations pour relier de nouvelles informations à des expériences à long terme ; (*Dans quelle mesure suis-je efficace dans ce processus?*), dans le but d'évaluer les progrès ; (*Dois-je faire un nouvel effort?*), afin de suivre si une autre procédure est nécessaire ou non.

La réponse à ces questions, à ce stade d'auto-questionnement, aide l'étudiant à gérer les informations, à les analyser, à les évaluer et à apprendre à les utiliser dans d'autres situations de la vie.

Dans la littérature sur le sujet, le chercheur constate que les étapes de la stratégie de remise en question sont mises en œuvre dans l'enseignement selon des visions quasi convenues. Le chercheur adopte cette vision en trois étapes : Avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture. ⁽³⁾

9) Rôles de l'enseignant dans l'auto-questionnement

D'après cette stratégie, le rôle de l'enseignant est de former des étudiants qui sauront se questionner de façon autonome. Mais, il est à noter que l'enseignant ne peut pas intervenir dans le cerveau de ses disciples pour y insérer de nouveaux éléments de savoir.

Bien que l'auto-questionnement fasse de l'étudiant un axe d'apprentissage, cela ne diminue en rien l'impact de l'enseignant et son rôle positif dans cette stratégie. C'est ce que fait remarquer Darwaza (2000) en constatant que l'enseignant a une grande influence et une grande responsabilité dans la stratégie d'auto-questionnement, avec l'attention qu'il porte à former l'étudiant à générer des questions qu'il se dirige vers lui-même, à augmenter sa capacité à poursuivre son apprentissage, et à surveiller ses processus de réflexion, ce qui conduit à accroître sa volonté d'apprendre et son sens des responsabilités pour ce qu'il a acquis. Par conséquent, le rôle de l'enseignant reste très vital.

Ce rôle très important de l'enseignant est souligné par Bahloul (2004) qui estime que l'enseignant de langue peut aider les étudiants et les guider pour

³ Cf. *Etude de terrain, programme proposé, méthode et démarche.*

réfléchir, générer, suivre et contrôler les questions lors de la lecture d'un texte. Ainsi, l'enseignant aide les étudiants à développer des connaissances actives avec les autres.

De plus, l'enseignant peut jouer un rôle positif en trouvant des situations spécifiques qui aident les étudiants à poser des questions : l'enseignant apprend aux étudiants à simuler ces situations en posant d'autres questions dans des situations similaires (Al-Halawani, 2003). Ainsi Orlich et al. (2007) ont appelé les enseignants à aider les étudiants à formuler des questions personnelles qui répondent aux objectifs à atteindre.

Parmi les principaux rôles que joue l'enseignant dans la stratégie d'auto-questionnement, Qatami (1998), Asr (1999) et Abu Rish (2007) rapportent les suivants: convaincre les étudiants de l'importance de l'auto-questionnement et de sa faisabilité pour améliorer la compréhension écrite ; inciter les étudiants à poser plus de questions après chaque processus de lecture ; éduquer les étudiants sur l'importance de la succession, de la continuité et de la gradation en posant des questions ; prendre en compte de la logique de génération des questions proportionnellement à l'ordre des opérations de lecture ; pratiquer la méditation et la patience pour parvenir à la formulation de questions personnelles ; attirer l'attention des étudiants sur l'utilisation de diverses méthodes lors de la génération de questions personnelles, telles que des présentations pratiques en classe ; former les étudiants à poser des questions, leur apprendre à s'arrêter pendant la lecture, puis à formuler eux-mêmes des questions à l'aide de têtes de questions ouvertes telles que (qui, quoi, quand, où, pourquoi, comment).

À la lumière de ce qui précède, on peut constater que l'enseignant joue un rôle important et positif dans la stratégie d'auto-questionnement, et cela peut être expliqué brièvement comme suit:

1. *Dans la phase de pré-lecture*, l'enseignant active les connaissances de base des étudiants en leur apprenant à pratiquer le questionnement de soi (questions que l'étudiant peut poser après avoir affiché le titre du texte au tableau ou sur le rétroprojecteur).
2. *Dans la phase de lecture*, l'enseignant dirige les étudiants vers l'importance du suivi des performances, à travers les questions qu'ils se posent à eux-mêmes pendant la lecture.

3. *Dans la phase de post-lecture*, l'enseignant dirige les étudiants vers la nécessité de soulever des questions subjectives qui abordent divers aspects du sujet en termes de vocabulaire, de significations, de styles, d'images, d'émotions et d'autres compétences incluses dans le sujet.

Après chacune de ces étapes, l'enseignant provoque la discussion et le dialogue entre les étudiants: l'enseignant peut interroger chacun des deux étudiants voisins, dont l'un joue le rôle de questionneur, et l'autre celui d'auditeur, puis discute des idées et les questions que chacun d'eux a proposées, avec l'échange des rôles et l'identification des erreurs survenues lors de la pratique et de la correction du processus de réflexion.

10) Rôle de l'étudiant dans l'auto-questionnement

L'auto-questionnement permet à l'étudiant d'être au coeur de son apprentissage. Autrement dit, il fait de l'étudiant un axe d'apprentissage, avec le rôle principal qu'il joue à toutes les étapes d'enseignement de la lecture, et la génération conséquente de questions sur le contenu du texte à lire. D'après cette stratégie, c'est l'étudiant qui exerce son apprentissage puisque c'est lui qui s'autoquestionne et cherche des réponses pour satisfaire son besoin d'apprentissage. Selon cette stratégie, les connaissances que chacun possède ne sont accessibles qu'à lui seul. C'est donc l'étudiant qui doit créer lui-même de nouvelles structures de connaissance (Viola, janvier 2023A).

En guise de conclusion, il convient de souligner que : la compréhension écrite est une compétence incontournable pour l'apprentissage des langues mais aussi pour pouvoir vivre dans la société ; l'activité de lecture est complexe par la mise en jeu des opérations cognitives ; les processus de lecture demandent aux lecteurs une bonne régulation pour faire coordonner des informations inférieures et des savoirs extralinguistiques avec leurs capacités mentales ; les difficultés de compréhension concernent non seulement les unités de base du texte mais aussi les lecteurs eux-mêmes ; afin de réussir la tâche de lecture, il existe une variété des stratégies correspondantes, y compris l'auto-questionnement.

Etude de terrain

Introduction

Dédiée à l'étude de terrain, cette partie couvre les outils et supports de recherche : un questionnaire sur les compétences en compréhension écrite, un programme proposé basé sur la métacognition (l'auto-questionnement) et le test de compétences en compréhension écrite. Pour atteindre l'objectif de recherche, les outils et matériels suivants ont été conçus :

A) Questionnaire des compétences de la compréhension écrite :

Afin de déterminer les compétences appropriées en compréhension écrite pour les étudiants de première année de section de langue française à la Faculté de Pédagogie, le chercheur a préparé un questionnaire comme suit:

- 1) *But du questionnaire:* le questionnaire que nous avons développé vise à identifier les compétences les plus importantes ou nécessaires en compréhension de lecture pour les étudiants de première année de français à la Faculté de Pédagogie. Pour recueillir les données de cette recherche, nous avons utilisé un questionnaire visant à sonder les opinions des étudiants et des membres du corps professoral de langue française concernant les compétences en compréhension de lecture que les étudiants devraient posséder pour être en mesure de bien comprendre les textes. Ces compétences seront utilisées dans la préparation du programme proposé et du test de la compréhension écrite.
- 2) *Sources du questionnaire:* lors de la préparation du questionnaire, le chercheur s'est appuyé sur les sources suivantes:
 - a) *Références et sources* liées au thème de la recherche (compétences en compréhension de lecture). ⁽⁴⁾
 - b) *Recherches et études antérieures* portant sur les compétences en lecture et la compréhension écrite.

⁴ Voir annexe no. 1 : Sources du questionnaire.

- c) *Listes et classifications* des niveaux et compétences de compréhension en lecture.
- d) *Objectifs d'enseignement de la lecture* en première année de section de langue française à la Faculté de Pédagogie tels que précisés dans le descriptif de cours.
- 3) *Questionnaire en version initiale*: le questionnaire, dans sa forme initiale, consiste en un ensemble de compétences en compréhension de lecture répertoriées et catégorisées en (37) sous-compétences appartenant à cinq compétences principales. Le questionnaire combine plusieurs pages : ⁽⁵⁾
- *Une page d'interface* qui comprend : université, collège, département, titre, version, auteur et date de création du questionnaire.
 - Page de jugement, qui comprend, en plus des données ci-dessus, des directives aux juges.
 - *Une page d'aide* qui comprend, en plus des données ci-dessus : le public cible, les objectifs, des instructions et orientations pour les répondants (questionnés), une explication sur la façon de répondre aux items du questionnaire.
 - Une page d'items regroupant (37) compétences indépendantes, dont chacune représente une dimension des compétences que doivent posséder les étudiants de section de français de la Faculté de Pédagogie.

Pour les juges, l'échelle de notation bidimensionnelle a été utilisée pour poser des questions sur: la mesure dans laquelle les compétences sont appropriées pour les étudiants (appropriées ou inappropriées), la mesure dans

⁵ Cf. Annexe n° 2 : *Questionnaire des compétences de compréhension écrite (forme initiale)*.

laquelle la compétence appartient au type de compréhension (appartenantes ou non-appartenantes), la clarté de la formulation linguistique de chaque compétence (claire ou peu claire).

Pour les juges, une échelle d'évaluation à deux dimensions a été utilisée pour poser des questions sur: la pertinence de la compétence pour les étudiants (appropriée ou non), l'appartenance de la compétence au type de compréhension (appartenir ou non) et la clarté du libellé des items (clair ou pas clair).

Pour les participants (questionnés), le questionnaire a été préparé selon une échelle de réponse Likert en 3 points: «*Très important, important, moins important*». Les répondants au questionnaire ont été invités à lire attentivement chaque élément du questionnaire et à marquer la colonne correspondante en exprimant leur point de vue. À la fin de la grille, le chercheur demande aux répondants de donner leurs suggestions et d'ajouter des compétences qui ne sont pas répertoriées. ⁽⁶⁾ Le tableau suivant fournit une brève description du questionnaire comme suit:

Tableau no. (1) : Descriptif du questionnaire sur les compétences en compréhension écrite (version initiale)

No.	Catégories	Nombre d'items
1	<i>Compréhension littérale</i>	9
2	<i>Compréhension déductive</i>	8
3	<i>Compréhension critique</i>	9
4	<i>Compréhension appréciative</i>	5
5	<i>Compréhension créative</i>	6
Totalité	5	37

Dans le tableau ci-dessus, notons que ces compétences sont au nombre de (37). Elles appartiennent à (5) catégories/compétences principales (types de compréhension): compétences de compréhension littérale, compétences de compréhension déductive, compétences de compréhension critique, compétences de compréhension appréciative, et compétences de compréhension

⁶ Cf. Annexe n° (2): *Questionnaire des compétences de compréhension écrite (Forme initiale)*.

créative. Chaque compétence principale contient un certain nombre de sous-compétences.

4) Validité du questionnaire :

Un facteur à considérer est la validation de l'outil en cours de développement, la mesure honnête est celle qui peut mesurer ce qui est mesuré (Van Dallen, 1993).

a) Validité du jury

Pour s'assurer de la validité du questionnaire, le chercheur a d'abord validé le contenu en passant en revue et en analysant les sources et études antérieures liées à la compréhension en lecture et ses différentes catégories. Le chercheur a présenté le questionnaire dans sa forme initiale à un groupe de spécialistes des programmes et des méthodologies. Il leur a demandé d'exprimer leur opinion sur le questionnaire en fonction de : la pertinence de la compétence pour l'étudiant de première année, la mesure dans laquelle la compétence appartient au niveau de compréhension, la clarté de la formulation des items, et la suppression, la modification ou l'ajout de compétences. Les arbitres ont émis certaines opinions et directives qui ont été prises en compte, notamment:

1. Modifier le libellé des six items suivants:

- a. L'item no. 10 devrait être modifié : De «Déduire un titre approprié du texte». À «Choisir un titre appropriée du texte».
- b. L'item no. 14 devrait être modifié: De «Inférer le but de l'écrivain». À «Déclarer l'intention de l'écrivain».
- c. L'item no. 20 devrait être modifié: De «Donner un jugement sur le texte» (compétence générale). À «Juger le texte à la lumière de l'expérience antérieure » (compétence spécifique).
- d. L'item no. 27 devrait être modifié: De «Réaliser l'émotion dominante sur le texte». A «Clarifier l'émotion qui domine le texte».
- e. L'item no. 28 devrait être modifié: De «Percevoir les figures de style et les métaphores incluses dans le texte» (compétence composée).

A «Déterminer les figures de style incluses dans le texte» (compétence simple).

- f. L'item no. 29 devrait être modifié: De « Comprendre la signification des mots et des expressions. A «Mentionner la signification des mots et des expressions».
2. Supprimer le mot (*perception*) des compétences numérotées (28, 27, 26), car la «*perception*», selon eux, est un acte suggestif qui ne peut être observé et son effet éducatif mesuré. Le chercheur a pris cet avis et la modification nécessaire a été apportée.
 3. Supprimer la compétence n° (3), dont le texte est «*Faire la distinction entre le singulier et le pluriel.*», parce qu'il est, selon eux, en dessous du niveau académique des étudiants.
 4. Supprimer la compétence n°(26), dont le texte est «*Faire la distinction entre acceptables et inacceptables des idées.*», car, selon eux, à en juger par le caractère raisonnable de certaines idées, et le caractère déraisonnable d'autres, est une question qui diffère d'un individu à l'autre, et il n'y a pas de mesure précise pour les mesurer.
 5. Supprimer les (21) items dont les catégories et les nombres sont les suivants:
(⁷)
 - A) Compréhension littérale : Les items no.3, 4, 5, 6, 7, 8.
 - B) Compréhension déductive: Les items no.11, 15, 16, 17.
 - C) Compréhension critique: Les items no. 19, 21, 23, 24, 26.
 - D) Compréhension appréciative: Les items no. 30, 31.
 - E) Compréhension créative: Les items no. 34, 35, 36, 37.

Cependant, le chercheur a préféré conserver les (12) items dont les catégories et les nombres sont les suivants, car ils sont considérés comme essentiels : (⁸)

⁷ Cf. Annexe no. 2, t. 2: Items supprimés sur l'avis des juges.

- A) Compréhension littérale : Les items no.6, 7, 8.
- B) Compréhension déductive: L'item no. 15.
- C) Compréhension critique: Les items no.19, 21, 23, 24.
- D) Compréhension appréciative: L'item no. 31.
- E) Compréhension créative: Les items no. 35, 36, 37.

Le chercheur a retiré les compétences restantes parce qu'il était satisfait des raisons données par les juges. Après avoir ajusté la grille à la lumière des avis des juges, une version finale des compétences en compréhension de lecture adaptée aux étudiants de première année a été atteinte. Cette version finale se compose de (28) sous-compétences, divisées en cinq compétences de base en compréhension de la lecture. Cela figurait dans la liste des compétences en compréhension de lecture sous sa forme finale. ⁽⁹⁾

b) Validité statistique

La validité statistique d'un outil est sa capacité à produire une mesure cohérente avec les liens théoriques qui doivent exister entre les concepts mesurés. Il s'agit de corroborer la signification conceptuelle ou théorique de la mesure (Shuttleworth, M., avril 2022).

Afin d'évaluer la validité statistique du questionnaire, le chercheur a mené une enquête en septembre 2022. Le nombre de répondants - qui ont été tirés au sort - était de (15) personnes: (5) membres du personnel enseignant de la langue française des Facultés des Lettres et de Pédagogie de l'Université de Zagazig, et (10) étudiants de la première année de la section de français à la Faculté de Pédagogie de l'Université de Zagazig. Le chercheur leur a demandé de répondre librement aux items du questionnaire. Les opinions sur chacun des items ont été sondées à l'aide d'une échelle de notation numérique à 3 points (de 1 à 3). Le chercheur a recueilli les données et celles-ci ont été répertoriées et organisées dans un tableau récapitulatif.

La validité du questionnaire a été évaluée en calculant la corrélation entre les scores obtenus dans le premier quartile (25%) et les scores obtenus

⁸Cf. *Annexe no. 2, t.3 : Items conservés en fonction des préférences du chercheur.*

Voir annexe n° (3): Questionnaire des compétences de compréhension écrite ⁹ dans sa forme finale.

dans le deuxième quartile (25%) du questionnaire. Le 1^{er} quartile combine les (7) items dont les totalités sont hautes et le 2^e quartile combine les (7) items dont les totalités sont basses. Les items étaient mis en ordre ascendant, et les moyennes et les écarts-types des items sont retrouvés.

Le chercheur a appliqué la formule ci-contre pour retrouver le quotient critique.

$$\frac{x' - y'}{\sqrt{\frac{(Sx)^2 + (Sy)^2}{N}}}$$

Et il a appliqué le (T test) en utilisant la formule ci-contre pour trouver les différences entre les deux quartiles (haut et bas).

$$T = \frac{x' - y'}{\sqrt{Sx^2 + Sy^2}}$$

Après avoir appliqué les équations, le chercheur a obtenu la valeur de T, qui est estimée à (0, 0086). Cette valeur indique explicitement qu'il existe des différences statistiquement significatives au seuil (0, 01) entre les deux extrémités du questionnaire. Ainsi, le questionnaire devient valide, c'est-à-dire capable de mesurer ce qu'il devrait être mesuré.

5) Fidélité du questionnaire

La cohérence est une exigence majeure pour tout outil de recherche. Un outil peut être considéré comme fiable s'il donne les mêmes résultats lorsqu'il est répété plus d'une fois dans des conditions similaires (Gaber et Kazem, 2002). Pour vérifier la cohérence du questionnaire, la formule de Cooper a été appliquée pour calculer le pourcentage d'accord entre les arbitres. Le tableau suivant l'explique.

Tableau no. (2) Fidélité du questionnaire des compétences de compréhension écrite

Niveau de compréhension	Littérale	Déductiv	Critiqu	Appréciativ	Créativ	Moyenn
n	e	e	e	e	e	e
Nombre de compétences	9	8	9	5	6	
Pourcentage d'accord	86%	89%	87%	83%	88%	86.6%

Il ressort clairement du tableau ci-dessus que le taux d'accord sur les capacités de compréhension en lecture parmi les juges était élevé, atteignant (86,6%), ce qui indique la fiabilité du questionnaire, car Cooper a déterminé le niveau de fiabilité en termes de pourcentage d'accord : moins de 70 % (faible fidélité), 85 % ou plus (haute fidélité) (Al-Mufti, 1991). Ainsi, le chercheur a vérifié la fiabilité du questionnaire avec une moyenne de 86,6 %, ce qui est une fiabilité élevée en termes de pourcentage d'accord des arbitres, qui est un indicateur de la crédibilité du questionnaire.

6) *Forme final du questionnaire*

Après suppressions, modifications, remplacements, ajouts et analyses que nous avons effectués - selon les recommandations des membres du jury et selon les analyses statistiques des notes - le questionnaire a pris sa forme définitive, qui comprenait (28) items représentant (28) compétences en compréhension écrite. ⁽¹⁰⁾

Tableau no. (3) : Descriptif du questionnaire des compétences en compréhension écrite (version finale)

No.	Catégories	Nombre d'items
1	Compréhension littérale	6
2	Compréhension déductive	5
3	Compréhension critique	8
4	Compréhension appréciative	4
5	Compréhension créative	5
Totalité	5	28

Lorsqu'il atteint sa version finale, le questionnaire devient applicable aux répondants (membres du corps professoral des Facultés des Lettres et de Pédagogie, et étudiants de section de français de la Faculté de Pédagogie), afin de déterminer quelles compétences en compréhension de lecture sont prioritaires pour les étudiants. Ces compétences seront centrales et le point de départ de notre initiative pour développer notre programme proposé. Il faudrait développer ce dernier de manière à correspondre aux caractéristiques des

¹⁰ Cf. Annexe no. 3: *Questionnaire des compétences de compréhension écrite (forme finale)*.

étudiants de section de français de la Faculté de Pédagogie et à répondre à leurs besoins.

7) Application du questionnaire

a) Échantillonnage

L'échantillonnage est la sélection d'une partie dans un tout (Statistique Canada site web., avrile 2023). Comme il n'était pas possible d'interroger chaque élément de la population (étudiants et membres du corps-enseignant de langue française) et pour définir les compétences de compréhension écrite requises pour les étudiants, le chercheur a choisi aléatoirement -pour assurer la conformité- (50) questionnés: (10) membres du corps-enseignant de langue française des Facultés des Lettres et de Pédagogie, de l'université de Zagazig, et (40) étudiants de Pédagogie Zagazig. Soit le tableau suivant:

Tableau no (4): Caractéristiques démographiques des questionnés

No.	Faculté et université	Type d'échantillon	
		Étudiants	Membres du corps-enseignant
1	Pédagogie Zagazig	40	3
2	Lettres Zagazig	-	7
	Totalité	40	10

b) Consigne:

Les questionnés ont été invités à lire chaque item du questionnaire en cochant une des trois colonnes correspondantes (très important «3 points», important «2 points», moins important «1 point»), pour déterminer le degré de signification de leur point de vue. En plus, on leur a demandé de fournir leurs suggestions et d'ajouter des compétences non répertoriées.

c) Passation du questionnaire

Le questionnaire a été adressé à (40) étudiants, de la première année, de section de français à la Faculté de Pédagogie de Zagazig et (10) membres du corps professoral de langue française aux Facultés des Lettres et de Pédagogie,

de l'Université de Zagazig. Pour les exemplaires des étudiants, (32) ont été collectées à partir de (40), qui ont été distribuées aux personnes interrogées, dont (7) ont été exclues: le chercheur a trouvé quatre d'entre eux un arbitrage incomplet, et trois des questionnés n'ont pas écrit leurs noms dessus. Ainsi, le nombre d'exemplaires étudiants est de (25) et celui du corps-enseignant (10). Ainsi, le nombre total devient (35) exemplaires à partir de (50).

d) Interprétation des résultats du questionnaire

Compte tenu de la petite taille de l'échantillon (35 questionnés : 25 étudiants et 10 membres du corps professoral), nous avons interprété les données obtenues à la lumière de la fréquence d'occurrence de chaque réponse. Afin de déterminer les compétences de compréhension écrite requises pour les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie, nous avons traité statistiquement les réponses des questionnés selon une échelle de points (de 1 à 3).⁽¹¹⁾

Le chercheur a étudié et analysé les opinions des questionnés et extrait leurs pourcentages. Les compétences convenues entre les questionnés à 80% ont été considérées comme des compétences appropriées pour l'étudiant de la première année. Ce pourcentage a été adopté à la lumière des études antérieures, comme l'étude d'Al-Shizawi (2006) et celle d'Al-Zahrani (2006). Sur la base de ce pourcentage pris par le chercheur, les compétences ayant obtenu un score inférieur à 80% ont été exclues. À la lumière de cela, les compétences de compréhension écrite appropriées pour l'étudiant de la première année ont été adoptées.⁽¹²⁾

D'après les analyses statistiques des scores, (28) compétences sont prioritaires et vus comme compétences requises pour les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie. Remarquons que les (28) compétences ont de pourcentage de 93.33-100%, de l'avis des étudiants seuls, de 80-93.33% , de l'avis des membres du corps professoral seul et de 87.62-97.14%, de l'avis des étudiants et des membres du corps professoral tous ensemble. Ces items sont évalués par les questionnés comme "très importants», ils ont été pris comme champs d'intérêt à partir desquels le programme proposé a été élaboré. L'étude

¹¹ *CF. Annexe no. 4: Réponses des questionnés : tableaux 1, 2, 3.*

¹² *Cf. Annexe no. 3: Questionnaire des compétences de la compréhension écrite (forme finale).*

empirique menée a montré donc que les (28) compétences incluses dans la grille sont nécessaires pour les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie. C'est pourquoi le programme proposé portera sur les (28) compétences.

B) Programme proposé

Cette partie porte sur l'élaboration du programme proposé qui combine deux processus : description du programme et validité du programme.

1) Description du programme

La description du programme proposé comprend cinq processus : identification du public visé ; définition des objectifs ; définition des sources ; sélection du contenu, des activités et des matériaux didactiques ; organisation du contenu d'après une démarche appropriée à la stratégie métacognitive (l'auto-questionnement), aux objectifs, à la nature du contenu et aux caractéristiques des étudiants de première année de section de français à la Faculté de Pédagogie.

1. **Public visé** : ce programme s'adresse aux étudiants de première année de section de français de la Faculté de Pédagogie. Après 4 ans d'études, ces étudiants seront professeurs de français.
2. **Objectifs** : le programme proposé vise à réaliser deux types d'objectifs :
 - a. **Objectif général** : le programme proposé vise généralement à développer les compétences de compréhension écrite chez les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.
 - b. **Objectifs spécifiques** : le programme proposé vise à développer (28) compétences de compréhension en lecture chez les étudiants de première année, de section de français à la Faculté de Pédagogie. ⁽¹³⁾
3. **Sources** : la conception du programme, la démarche, les activités et les supports ont été inspirés d'une lecture élargie et approfondie d'un nombre si grand de références. ⁽¹⁴⁾

¹³ Cf. Annexe no. 9B: Liste des objectifs spécifiques du programme proposé.

¹⁴ Cf. Annexe no. 9A: Sources du programme proposé.

4. *Sélection de contenus, d'activités et de matériaux didactiques*

a. *Contenus* : dans les cinq modules du programme, presque toutes les composantes de la langue ont été couvertes : vocabulaire, grammaire, phonétique et sémantique. Ces composantes sont mises en œuvre à travers un grand nombre d'exercices principalement liés aux compétences communicatives et langagières visées. À la fin de chaque unité, les étudiants seront en mesure de s'auto-évaluer. Les détails sont les suivants:

- *Vocabulaire*: Le vocabulaire utilisé dans les différentes parties du programme (activités, consignes, jeux de questions-réponses, tests, etc.) a été choisi à la lueur des objectifs et des caractéristiques des étudiants de première année, de section de français à la Faculté de Pédagogie.
- *Grammaire*: Les règles de grammaire ont été sélectionnées en fonction de la langue cible et des compétences communicatives. Il n'y a pas de règles en dehors des compétences ciblées.
- *Phonétique*: Axé sur la compréhension écrite comme domaine d'intérêt de cette recherche, le programme proposé est très concerné par la grammaire phonologique (notamment dans le cas de la lecture à voix haute).
- *Textes*: Le programme accorde une plus grande importance aux textes authentiques qui font partie intégrante de la littérature française. Les textes énoncent simplement et directement le but de leur sélection. Ils combinent des lexiques, structures, expressions figées, expressions imagées et figures de style visés. Les textes inclus dans le programme proposé abordent des thèmes très variés qui rejoignent l'apprenant dans sa sensibilité et ses goûts personnels. Ils permettent de poursuivre l'apprentissage du français en ouvrant la porte à l'appréciation, la critique et la créativité. L'apprenant expérimente diverses façons de lire silencieusement et à haute voix un texte, de l'apprécier et d'en donner un jugement. L'apprenant a

ainsi l'occasion de mobiliser toutes ses compétences à comprendre un texte avec profondeur. Les textes choisis sont de différents types: récit fantastique ou romantique, récit biographique ou d'aventures, fait-divers, etc.

- *Exercices*: Chaque aspect linguistique du programme est présenté à travers une variété d'exercices à difficulté progressive; leur typologie est connue pour les apprenants: exercices à trous, à choix multiple, de complétion et de mise en relation. Les exercices sont faciles d'accès et présentés de façon claire.
- b. *Matériel pédagogique et supports* : les moyens techniques utilisés dans le programme ont été sélectionnés de manière étroitement liée aux objectifs et aux caractéristiques des étudiants de section de français. Tant que l'information était de nature verbale, elle se présentait sous la forme de textes, de passages, de paragraphes, de tableaux ou de listes de données généralement placées de manière thématique.

4) *Organisation du contenu*

- a) *Méthode et démarche* : le programme proposé est là pour aider les étudiants à progresser. Conforme aux objectifs assignés, le programme permet aux étudiants de s'entraîner de façon simple, concrète et progressive. Les étudiants doivent d'abord apprendre à utiliser le programme et surtout à l'utiliser régulièrement : ainsi, leurs niveaux de compréhension, de raisonnement (cognitif et métacognitif) et de résolution de problèmes s'amélioreront. Au terme de cette recherche, l'apprenant sera capable de comprendre des textes de différents types tout en respectant la philosophie de la stratégie métacognitive d'«auto-questionnement». La vision éducative du développement se déroule en trois étapes (avant la lecture, pendant la lecture, après la lecture). Les détails sont comme suit :

- Dans la phase *d'Avant la lecture*, l'enseignant demande aux étudiants de regarder le titre du texte, sans ouvrir le livre, à travers

l'écran d'affichage, le tableau noir ou les cartes. En fonction du titre que l'étudiant se pose un ensemble de questions comme: *A partir du titre, le texte portera sur quoi? Quelles informations peuvent être incluses dans le texte à lire? Ai-je des informations sur ce sujet? Qu'est-ce que je m'attends à cela?*

- Dans la phase de *lecture*, l'étudiant commence à lire le texte, il continue à se poser des questions à propos de l'idée principale, des sous-idées et du vocabulaire en termes de sens, d'antithèse, de verbes et des structures linguistiques.
- Dans la phase *d'Après la lecture*, les étudiants continuent à formuler eux-mêmes des questions pour s'assurer qu'ils comprennent le texte grâce à leur capacité à utiliser les informations qu'ils ont trouvées dans différentes situations, et si la lecture n'est pas claire à l'esprit, l'étudiant le relit afin de pouvoir formuler des questions.

b) *Descriptif des modules*: les modules du programme sont définis selon les résultats du questionnaire et répondent aux besoins de développement des compétences de la compréhension écrite. (15)

(2) Validité du programme

a. Validité du jury

Pour juger la validité du programme proposé, le chercheur l'a présenté à un nombre de spécialistes en didactique du FLE, et en langue et littérature françaises. Les juges ont été invités à évaluer le programme du point de vue : de l'univocité du lexique et des structures, de la pertinence, de la progression, de la clarté, de l'intérêt et de l'accessibilité des situations, des exercices et des activités pour les étudiants de la section de langue française de la Faculté de Pédagogie. Les observations et recommandations faites par le comité d'arbitrage ont été d'une grande aide pour le chercheur, car il en a beaucoup profité, que ce soit leurs observations ou leurs recommandations.

¹⁵ Cf. *Annexe no. 10: Descriptif du programme proposé.*

b. Forme définitive du programme

Le programme, en sa version finale se composant de (5) modules portant sur (28) compétences de la compréhension écrite. A son arrivée à cette étape, le programme devient valide et applicable aux étudiants de première année, de section de français à la Faculté de Pédagogie. ⁽¹⁶⁾

c. Guide pédagogique

Pour aider l'enseignant à mettre en œuvre la stratégie d'auto-questionnement, pour développer les compétences de compréhension écrite chez les étudiants de première année, le chercheur a préparé le guide de l'enseignant pour mettre en œuvre cette stratégie. Après avoir terminé le guide, il a été présenté à un échantillon d'arbitres, spécialistes des programmes et des méthodes d'enseignement du français. Certains arbitres ont conseillé de modifier le libellé de certains objectifs procéduraux pour qu'ils soient brefs et concis. Certains d'autres arbitres ont indiqué la nécessité d'inclure le guide un corrigé des questions de l'évaluation finale, afin que l'enseignant et l'étudiant puissent déterminer dans quelle mesure les objectifs du module sont atteints. L'amendement a été fait selon ce scénario. Le guide de l'enseignant, dans sa forme définitive, combine les objectifs, les conseils, les exemples et les corrigés des exercices ; il est prêt à l'emploi. ⁽¹⁷⁾

d) Test de la compréhension écrite

L'un des outils les plus couramment utilisés pour juger du succès d'un processus éducatif est le test. Allam (2007) définit le test comme un instrument de mesure conçu et utilisé aux fins pour lesquelles il a été préparé, afin d'obtenir des scores qui peuvent être interprétés de manière significative à la lumière d'un cadre de référence approprié. Le test étant un outil approprié pour atteindre des résultats fiables, le chercheur a préparé un test pour mesurer les capacités de compréhension en lecture auprès des étudiants de première année, de section de français à la Faculté de Pédagogie selon les étapes suivantes:

¹⁶ Cf. Annexe no.11: Programme proposé.

¹⁷ Cf. Annexe n° 12: Guide de l'enseignant

- (1) **Objectif général:** le test vise généralement à mesurer les compétences de compréhension en lecture auprès des étudiants de première année de section de français à la Faculté de Pédagogie.
- (2) **Objectifs spécifiques :** le test a pour but d'évaluer (28) compétences de compréhension en lecture auprès des étudiants de première année de section de français à la Faculté de Pédagogie. ⁽¹⁸⁾
- (3) **Publique visé :** les étudiants de la première année de section de français à la Faculté de Pédagogie.
- (4) **Sources :** les sources du test sont le programme proposé, et un certain nombre d'ouvrages et sites web. ⁽¹⁹⁾
- (5) **Version initiale du test :** dans sa forme préliminaire, le test comprend : une feuille de couverture, une feuille d'instructions et un certain nombre de pages contenant 28 questions qui mesurent les compétences de compréhension de lecture ciblées. ⁽²⁰⁾
 - a) **Instructions :** les étudiants sont encouragés à écrire leurs noms, lire les items, répondre aux questions en écrivant un court essai et éviter les fautes d'orthographe, de grammaire et de style.
 - b) **Contenu:** le test comprend un ensemble de questions (28 questions composées de 130 items) qui mesurent les compétences de compréhension de lecture qui ont été identifiées. 28 sous-compétences sont incluses dans les compétences de base de compréhension : littéral, déductive, critique, appréciative et créative. Le contenu du test est dérivé des cinq unités du programme proposé, après les avoir reformulées afin de ne pas affecter l'objectivité du test. Cela signifie que l'échantillon de recherche n'a pas été préalablement formé pour répondre à ces questions,

¹⁸ Cf. Annexe no.5B: Liste des objectifs spécifiques du test.

¹⁹ Cf. Annexe no. 5A : Sources du test.

²⁰ Cf. Annexe no. 6 : Test des compétences de la compréhension écrite (Version initiale).

c'est-à-dire que les connaissances préalables du test ne sont pas disponibles ⁽²¹⁾

- c) **Items:** les items du test ont été formulés sur la base des questions d'essai, puisqu'elles offrent à l'étudiant la possibilité de répondre à la question sous la forme d'essais dans son propre style. Ici ses compétences et capacités jouent un rôle majeur dans la création d'une réponse solide, exempte de fautes d'orthographe et de grammaire susceptibles de réduire sa note, le cas échéant. Le choix de ce type de questions est venu en raison de ses avantages: elles aident l'étudiant à organiser sa réponse comme il le souhaite, et de la manière qu'il veut, et lui permettent de choisir les idées qu'il juge appropriées pour la réponse. Le chercheur a pris en compte les critères suivants lors de la formulation des questions : précision, clarté, intégrité linguistique, diversité, différenciation et pertinence de la question par rapport à la compétence à mesurer. Les étudiants ont été invités à répondre à toutes les questions sous la forme d'un court essai.
- d) **Score et code de notation:** 300 points sont attribués pour l'ensemble du test. Les points sont répartis entre les questions en fonction du nombre et de la nature des tâches requises: 15 points sont attribués pour chacune des 4 questions numérotées : 6, 7, 9 et 17, et 10 points sont attribués pour chacune des 24 questions restantes. Cela signifie que les résultats du test ont été corrigés sur la base de la notation de 10 ou 15 points pour chaque élément correct et de zéro pour la mauvaise réponse, omise ou abandonnée. Ceci était basé sur le code de notation du test : le chercheur a développé un code de notation grâce auquel tout candidat peut corriger toutes les questions du test. Le code de notation comprend toutes les clés de correction, les réponses possibles et les suggestions. Son contenu a été organisé de manière systématique et professionnelle afin qu'il puisse être utilisé facilement et efficacement. ⁽²²⁾

²¹ Cf. Annexe no. 10: Descriptif du test (Version initiale).

²² Cf. Annex no.7: Code de notation.

(6) **Validité du test:** l'une des caractéristiques les plus importantes qui distinguent un outil des autres est la validité qu'il contient. Un test valide, selon Al-Assaf (2003), «mesure ce qui est prêt à mesurer avec précision» (p. 249). Il existe plusieurs types pour vérifier la validité du test. Le chercheur s'est appuyé sur deux types de validité:

a) **Validité de façade :** le chercheur a présenté le test à (10) arbitres : (5) spécialistes des programmes de langue et (5) spécialistes des méthodologies pour évaluer sa validité.

Tableau No. (5) : Caractéristiques démographiques des arbitres

No.	Faculté et université	Nombre	Type d'échantillon
1	Pédagogie Zagazig	2	Spécialistes des programmes de langues
2	Pédagogie Suez	3	
	Pédagogie Port-Saïd	3	Spécialistes des méthodologies
3	Pédagogie Ismaïlia	2	
	Totalité	10	2

Il leur a été demandé de donner leur avis sur le test en termes de : la pertinence des questions pour mesurer les compétences à mesurer, l'adéquation du nombre de questions, et la clarté de la formulation des questions. Certains juges ont recommandé de modifier partiellement la formulation des questions, d'autres ont demandé de supprimer la répétition et de faire la parité entre les compétences en termes de nombre de questions. Ces modifications ont été apportées.

(7) **Etude-pilote du test:**

- 1) **But :** le but de cette étude-pilote du test était de (d'): identifier la clarté des instructions du test; calculer le temps de réponse pour le test; calculer la fidélité du test; calculer les facteurs de facilité, de difficulté et de discrimination des items du test.
- 2) **Echantillonnage :** pour augmenter la clarté du test et pour éviter les malentendus de certaines phrases de la part des étudiants, le chercheur a appliqué le test -de manière pilote- sur (12) d'étudiants de première

année de section de français à la Faculté de Pédagogie (non inclus dans l'échantillon de recherche d'origine).

- 3) *Passation* : cette étude-pilote a été appliquée le dimanche 04/09/2022. Le chercheur a essayé le test -de manière pilote- après avoir obtenu les approbations nécessaires de l'administration de la Faculté de Pédagogie de l'Université de Zagazig.
- 4) *Résultats* : l'étude-pilote a atteint les résultats suivants:
 - a) *Clarté des instructions*: elles sont compréhensibles pour tous étudiants.
 - b) *Durée du test*: la durée du test a été déterminée, en enregistrant la durée qu'il a fallu au premier étudiant pour répondre au test, et la durée que le dernier étudiant a pris, puis en trouvant la moyenne arithmétique pour eux à travers l'équation ci-dessous. Après avoir appliqué l'équation, le temps approprié pour passer le test est 180 minutes : la durée pour le premier étudiant de terminer le test était de 150 minutes et la durée pour le dernier étudiant de terminer le test était de 210 minutes. $150+210=360 / 2 = 180$ minutes.

$$D = \frac{D1 + D2}{2} \quad \text{Durée du test} = \frac{\text{Durée de plus rapide} + \text{Durée de plus lent}}{2}$$

- c) *Fidélité du test*: une caractéristique d'un bon test est qu'il est cohérent. Le test fidèle est celui qui donne des résultats identiques ou proches s'il est répété plus d'une fois dans des conditions similaires (Obaidat, 2003). Il existe plusieurs façons de vérifier la fidélité du test : le chercheur a choisi la méthode de la moitié fractionnée. Après avoir corrigé le test, les questions ont été divisées en deux moitiés, la première moitié contenant les questions impaires et la seconde moitié les questions paires, puis le chercheur a calculé le coefficient de corrélation entre les questions impaires et les questions paires au moyen de la formule ci-dessous de Pearson.

(r) est le coefficient de corrélation (la fidélité estimée du test) entre les deux parties du test (les impaires et les paires).

$$r = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{(n \sum x^2 - (\sum x)^2)(n \sum y^2 - (\sum y)^2)}}$$

(n) est le nombre des questions : 14 (la moitié du test).

(x) est les notes des questions impaires.

(y) est les notes des questions paires.

Le coefficient de corrélation entre les deux moitiés du test était de 0,75, ce qui est un facteur de corrélation fort. Après cela, la fiabilité du test a été calculée selon l'équation de Spearman Brown et a constaté qu'elle était égale à (0,85), ce qui est un degré élevé de fidélité, le tableau suivant la montre:

Tableau no. (6) Le coefficient de fiabilité du test de compréhension écrite

Énoncé	Coefficient de corrélation	Coefficient de fiabilité
Test de compréhension	0,75	0,85

- d) *Facteurs de facilité et de difficulté*: les facteurs de facilité et de difficulté ont été calculés en comptant le nombre d'étudiants qui ont répondu correctement pour chacun des items du test, et le nombre d'étudiants qui ont répondu incorrectement pour l'item lui-même, et en excluant ceux qui n'ont pas répondu à l'item, que ce soit à tort ou à raison. On a évalué la difficulté et la facilité des items (questions) à partir de la moyenne des réponses justes en appliquant la formule suivant :

$$\text{Indice de difficulté} = \frac{\text{Nombre des réponses justes}}{\text{Nombre total des réponses}}$$

Le chercheur a énuméré les items avec un coefficient de difficulté supérieur à 64% et les a considéré comme des items très faciles, et les items avec un coefficient de difficulté inférieur à 20% et les a considéré comme des items très difficiles, basé sur les conclusions de certain nombre d'études antérieures. Alors que les coefficients de facilité et de difficulté compris entre (20-64%) peuvent être acceptables, il est recommandé de les conserver pour les tests (Odeh, 2002, p. 297). D'après le tableau ci-dessous, l'indice de difficulté se

considère approprié s'il va de (20) à (64). Autrement dit, la question dont l'indice est moins de (20) se considère trop difficile et la question dont l'indice est plus de (64) se considère trop facile. Soit le tableau suivant:

Tableau no. (7) : Scale d'interprétation des indices de facilité et de difficulté

Index	Interprétation
Moins de 5	Extrêmement difficile
6-10	Très difficile
11-20	Difficile
20-34	Modérément difficile
35-64	Convenable pour l'étudiant moyen
65-100	Faciles

En appliquant le scale ci-dessus aux scores des étudiants, dans le test-pilote, il a été constaté que les indicateurs de facilité et de difficulté des items (questions) vont de 33,33 - 66,67 %, comme suit : ⁽²³⁾

Tableau no. (8) : Facteurs de facilité et de difficulté des items du test

Index	Questions	Nombre de questions	Interprétation
Moins de 5	-	0	Extrêmement difficile
6-10	-	0	Très difficile
11-19	-	0	Difficile
20-34	Q1, Q5, Q8, Q27.	4	Modérément difficile
35-64	Q2, Q3, Q4, Q6, Q7, Q8, Q9, Q11, Q12, Q14, Q15, Q16, Q18, Q19, Q20, Q21, Q22, Q24, Q25, Q26, Q28.	21	Convenable pour l'étudiant moyen
65-100	Q13, Q17, Q23.	3	Faciles

Cela signifie que la majorité de questions du test sont acceptables. Cependant, les questions (Q13, Q17, Q23) sont très faciles, il fallait les écarter,

²³ Cf. Annexe n° 8: Facteurs de facilité et de difficulté du test.

mais -selon les conseils de quelques pédagogues et spécialistes en évaluation et mesurement pédagogiques, le chercheur préfère de les garder, les reformuler et les remettre en ordre. Pas d'écart donc.

d. *Facteur de discrimination* : pour évaluer la discrimination des items (questions), on a suivi les étapes suivantes :

1. Mettre en ordre descendant les notes.
2. Diviser les notes en deux groupes : groupe A : 50% des notes représentant les notes élevées et groupe B : 50% des notes représentant les notes moins élevées.
3. Définir le nombre des étudiants répondant justement à chacune des questions.
4. Appliquer la formule suivant :

$$\text{Indice de discrimination} = \frac{\text{Totalité des réponses correctes au groupe A} - \text{Totalité des réponses correctes au groupe B}}{\text{Nombre des étudiants dans un des deux groupes}}$$

En appliquant la formule ci-dessus aux scores des étudiants, en passation pilote, on a trouvé les indices de discrimination des items (questions). D'après le scale ci-dessous, l'indice de discrimination se considère approprié s'il n'est pas moins de 0.30. Autrement dit, la question dont la discrimination est moins de 0.30 se considère inappropriée et incapable de discriminer les étudiants.

Tableau no. (9) : Scale d'interprétation des indices de discrimination

Index	Interprétation
Plus de 50	Discrimination très bien
30-50	Discrimination adéquate
20-29	Discrimination faible
0-29	Discrimination très faible
Moins de 0	Question probablement invalide

Du Tableau No (10) : Indices de discrimination des items du test

Index	Questions	Nombre des questions	Interprétation
Plus de 50	Q1, Q12, Q13.	3	Discrimination très bien
30-50	Q8, Q9, Q10, Q14, Q15, Q26, Q28	7	Discrimination adéquate
20-29	Q6, Q12, Q16, Q21, Q22, Q24.	6	Discrimination faible
0-29	Q7, Q17, Q19, Q20, Q23, Q25. Q28.	7	Discrimination très faible
Moins de 0	Q2, Q3, Q4, Q5, Q18.	5	Question probablement invalide
	Totalité	28	

Tant que la discrimination des questions (Q2, Q3, Q4, Q5, Q18, Q7, Q17, Q19, Q20, Q23, Q25. Q28, Q6, Q12, Q16, Q21, Q22, Q24) va de (invalide) à (faible), il fallait les écarter, mais -selon les conseils de quelques pédagogues et spécialistes en évaluation et mesure pédagogiques, le chercheur préfère de les garder, les reformuler et les remettre en ordre. Pas d'écart donc.

(8) Version finale du test: après avoir déterminé la validité et la fiabilité du test, trouvé des facteurs de facilité, de difficulté et de discrimination pour les items du test, calculé la durée appropriée pour le mettre en œuvre et vérifié la clarté de ses instructions, le test se compose de (28) questions qui combinent (107) items. Ainsi, le test est prêt à être passé. ⁽²⁴⁾

Etude expérimentale

Cette partie traite l'expérience de la recherche en termes de l'objectif, de la méthode, des variables, d'échantillonnage, des préparations, des procédures pré-intervention, des procédures d'intervention et des procédures post-intervention. Les détails sont les suivants:

(1) Objectif : l'expérience vise à vérifier l'efficacité du programme proposé - basé sur la métacognition - pour développer les compétences de

²⁴ Cf. Annexe n° 6 : Test des compétences de la compréhension écrite (Version finale).

compréhension écrite chez les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.

(2) *Population et échantillon*

- a) *Population* : Al-Qahtani et al. (2004) définissent la population de recherche comme le groupe d'unités dans lequel l'échantillon a été réellement choisi (p. 286). Sabry (2006) l'a également défini comme un groupe intégré d'individus, de choses, de nombres ou des mesures ayant une caractéristique commune qui peut être observée et que l'on souhaite analyser (p. 19). La population de la recherche actuelle est constituée d'étudiants de première année de section de français, à la Faculté de Pédagogie, de l'Université de Zagazig, et leur nombre est (74) d'étudiants au cours du premier semestre de l'année universitaire 2022-2023, selon les dernières statistiques reçues du Département des affaires étudiantes.
- b) *Echantillon* : Obaidat (2003) définit un échantillon comme un sous-ensemble d'une population ayant des caractéristiques communes (p. 151). Abu Allam (2004) estime que l'échantillon fait partie de la population de recherche d'origine (p. 132). L'échantillon de la recherche actuelle est composé de (50) étudiants de la première année de section de langue française à la Faculté de Pédagogie de l'université de Zagazig.
- (3) *Méthode de la recherche* : la nature du problème de la recherche nécessite l'utilisation de la méthode quasi-expérimentale. Selon Al-Assaf (2003), c'est une méthode de recherche scientifique par laquelle le chercheur peut connaître l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante (p.303). Obaidat (2003) indique que la méthode quasi-expérimentale est une méthode qui n'adhère pas à la réalité, mais travaille plutôt à la réformer en y introduisant des changements et en mesurant son impact et les résultats qu'elle atteint (p.309). Gaber et Kazem (2002) définissent la méthode quasi-expérimentale comme un changement délibéré et contrôlé des conditions fixées pour un incident spécifique, et l'observation et l'interprétation des

changements qui en résultent dans ce même incident (p.194). Et parce que la présente recherche vise à révéler l'efficacité de stratégie métacognitive d'auto-questionnement pour le développement des compétences de la compréhension écrite, la méthode quasi-expérimentale est celle qui l'aide à atteindre ses objectifs.

- (4) **Design expérimental** : tant que la recherche actuelle se sert de la méthode quasi-expérimentale, l'échantillon de la recherche a été réparti en deux groupes : un groupe expérimental composé de (25) étudiants qui étudient le programme proposé fondé sur la métacognition et un groupe témoin, composé de (25) étudiants qui étudient les mêmes thèmes de lecture selon la méthode traditionnelle.
- (5) **Variables de la recherche** : Al-Qahtani et al. (2004) définissent une variable comme un adjectif ou un attribut qui prend des valeurs différentes pour différents individus ou différents groupes (p. 222).

1) *Variables expérimentales*: elles sont les suivantes:

- a) *La variable indépendante*: Al-Obaidi (2004) définit la variable indépendante comme la variable dont nous testons l'effet sur la variable dépendante (p.105). Le facteur expérimental (la variable indépendante) dans cette étude est la stratégie métacognitive (l'auto-questionnement).
- b) *La variable dépendante*: Obaidat (2003) définit la variable dépendante comme le facteur qui résulte de l'effet du facteur indépendant (p. 312). Le facteur résultant (la variable dépendante) dans cette étude est la compréhension écrite.
- c) *La variable associée*: elle est représentée, dans cette recherche, par les scores obtenus par les étudiants des deux groupes «expérimental et témoin» dans le test de la compréhension écrite. Ce test a pour but

de déterminer la parité des deux groupes avant de mener l'expérience, et jusqu'à ce que les différences qui surviennent après cela soient attribuées à l'effet de la méthode d'enseignement utilisée exclusivement.

2) *Variables non expérimentales* (variables externes ou étrangères):

Abu Allam (2004) définit les variables non expérimentales comme les variables dont l'existence affecte les résultats de la recherche (p. 190). Al-Assaf (2003) note que les variables externes sont celles qui doivent être contrôlées pour être à égalité dans les groupes (expérimental et témoin) (p. 307). Obaidat (2003) estime que le contrôle de ces variables vise à exclure l'influence de facteurs autres que la variable indépendante, de sorte que la variable indépendante et la variable dépendante soient liées (p. 312). Et dans l'intérêt du chercheur de rendre les deux groupes «expérimental et témoin» équivalents dans toutes les variables à l'exception de la variable indépendante, il a entrepris un processus d'ajustement pour certaines variables qui pourraient affecter les résultats. Voici quelques-unes des variables qui ont été définies pour les empêcher d'interférer avec les résultats de l'expérience:

- a) *Âge chronologique*: le chercheur a pu examiner les dossiers des étudiants qui ont constaté que les âges des étudiants des deux groupes sont similaires, car leur âge varie entre (18-19) ans lorsque l'expérience a été appliquée. Par conséquent, les deux groupes peuvent être considérés comme égaux dans la variable d'âge chronologique.
- b) *Niveau de rendement*: pour contrôler cette variable, le chercheur a préalablement appliqué le test de compréhension écrite aux deux groupes de la recherche. Les résultats n'ont abouti à aucune différence statistiquement significative, ce qui confirme l'équivalence des deux groupes dans le rendement avant l'expérience.
- c) *Sexe*: les deux groupes de recherche «expérimental et témoin» sont des garçons et des filles. L'échantillon de recherche est composé de

(50) étudiants, de (25) étudiants dans chacun du groupe expérimental et du groupe témoin, les deux groupes sont donc égaux en nombre.

- d) *Niveau économique et social*: le chercheur a supposé que les étudiants de l'échantillon appartenaient au même niveau économique et social, étant donné que l'échantillon sélectionné comprend des étudiants appartenant à un environnement géographique presque proche sur les plans social et économique. Lorsqu'on interroge les étudiants de chaque groupe sur le travail d'un parent, leurs réponses varient entre un employé, un artisan et un ouvrier, ce qui est un indicateur de la convergence des niveaux économique et social. En plus de confirmer, le chercheur a mené un entretien avec les responsables du service des affaires des étudiants, qui ont approuvé les informations des étudiants ; il s'agit d'un contrôle des niveaux économique et social.
- e) *Contenu académique*: tous les éléments du contenu pédagogique fourni aux étudiants des deux groupes ont été unifiés, et la seule différence était le programme proposé fondé sur la méthode métacognitive (l'auto-questionnement), cela signifie que le groupe expérimental étudie en utilisant une stratégie de questionnement, tandis que le groupe témoin étudie de la manière habituelle.
- f) *Expériences antérieures*: cette variable a été définie pour que les étudiants des groupes «expérimental et témoin» soient de nouveaux étudiants, et le chercheur l'a vérifié en se référant aux dossiers des étudiants via le service des affaires des étudiants, ce qui confirme que l'échantillon de la recherche n'a pas d'expérience préalable sur les sujets du cours.
- g) *Responsables pédagogiques*: le chercheur a enseigné les compétences de compréhension en lecture au groupe expérimental

selon les principes de base de la stratégie métacognitive (l'auto-questionnement), tandis que l'enseignant agrégé a enseigné les mêmes thèmes de lecture au groupe témoin selon la méthode traditionnelle habituelle. Le chercheur a confirmé au co-enseignant, l'enseignant en charge du groupe contrôle, que la différence entre les deux groupes, le "expérimental et le contrôle", réside dans la méthode d'enseignement.

- h) *Durée de l'enseignement*: afin d'atteindre, à l'issue de cette recherche, des résultats corrects reflétant la réalité de l'expérience, il a été nécessaire d'ajuster la durée allouée à l'enseignement dans les groupes expérimental et témoin, afin qu'elle soit égale. L'enseignant associé responsable du groupe témoin s'est montré réactif et enthousiaste pour travailler avec le chercheur, «l'enseignant responsable du groupe expérimental», selon le calendrier fixé pour l'enseignement des matières cibles. En conséquence, l'expérience a été réalisée en (7) semaines au cours desquelles (5) modules ont été étudiés par (2) conférences par semaine, avec une compatibilité totale dans le module, et la durée allouée à l'enseignement de chaque module. Le chercheur et l'enseignant associé - qui sont responsables de l'enseignement de la matière - adhèrent au plan spécifié selon la description de cours préparée par l'unité de qualité de la Faculté de Pédagogie.

(6) *Procédures de mise en œuvre de l'expérience*

Après avoir examiné le test, effectué les ajustements nécessaires et l'avoir finalisé, le chercheur a procédé à la mise en œuvre des procédures d'expérimentation. L'expérience a été menée selon un ensemble de procédures qui peuvent être classées dans l'ordre de leur apparition en: procédures de pré-intervention, procédures d'intervention et procédures de post-intervention. Voici une description de ces procédures:

a) *Procédures de pré-intervention* : les procédures de pré-intervention sont comme suit :

1. Obtenir l'autorisation de l'administration de la Faculté de Pédagogie de Zagazig pour lancer la candidature, puis obtenir l'approbation pour appliquer l'outil de la recherche à l'échantillon. Cela a été fait selon une lettre envoyée par le doyen de la Faculté, le dimanche 12/02/2023, au vice-doyen pour les affaires étudiantes, pour faciliter la tâche du chercheur et lui permettre d'appliquer les outils et matériaux de la recherche.
2. Obtenir l'autorisation du vice-doyen pour les affaires étudiantes selon une lettre adressée, le dimanche 12/02/2023, au chef du comité des horaires, pour aider le chercheur et coopérer avec lui dans l'application de l'outil de la recherche.
3. Identifier les deux groupes de recherche : le groupe expérimental dont le nombre est (25) étudiants et le groupe témoin dont le nombre est (25) étudiants de première année de section de langue française à la Faculté de Pédagogie de Zagazig.
4. Appliquer le pré-test, le mercredi 15/02/2023, dans le but d'assurer la parité des deux groupes «expérimental et témoin» avant l'expérience, et de visualiser le point de départ des étudiants des deux groupes. Le chercheur a tenu à appliquer le test dans les premières conférences, afin que les étudiants soient pleinement actifs, et que le professeur responsable du cours de lecture aide le chercheur à distribuer le test, en s'assurant que les étudiants comprennent les instructions.

N.B : Certaines procédures et préparations nécessaires pour appliquer l'expérience de recherche ont été complétées avant et pendant la pause de mi-semester.

b) *Procédures d'intervention*, l'application de recherche a été réalisée selon un ensemble d'étapes dont les détails sont les suivants:

1. L'expérience a débuté la première semaine du deuxième semestre de l'année académique 2022-2023, faute de temps.
2. L'expérience de recherche actuelle a été menée du 12/02/2023 au 28/03/2023 ; elle durait sept semaines. Cette période comprenait l'application du pré-test et du post-test de compréhension de lecture.
3. Cette période comprenait dix cours magistraux pour chacun des deux groupes de recherche (expérimental et témoin), à raison de deux cours par semaine, selon les programmes d'études approuvés par l'administration du collège pour enseigner la matière de «lecture et conversation». Par conséquent, la période d'application du programme proposé fondé sur la stratégie métacognitive (l'auto-questionnement) est précisée de presque deux mois.
4. Au cours de la première semaine (mercredi 15/02/2023), le chercheur a appliqué le pré-test de compréhension en lecture aux étudiants des deux groupes de recherche (expérimental et contrôle).
5. Au jour suivant (jeudi 16/02/2023), le chercheur a donné un bref aperçu de stratégie d'auto-questionnement, de la manière de la mettre en œuvre et des compétences en compréhension écrite qui sont censées être développées selon cette stratégie.
6. À partir de la deuxième semaine, le chercheur a débuté à enseigner le programme proposé aux étudiants du groupe expérimental en utilisant la stratégie d'auto-questionnement comme suit:
 - La deuxième semaine, le dimanche 19 et le mardi 21 février 2023, le premier module a été enseigné.
 - La troisième semaine, le dimanche 26 et le mardi 28 février 2023, le deuxième module a été enseigné.
 - La quatrième semaine, le dimanche 5 et le mardi 7 mars 2023, le troisième module a été enseigné.

- La cinquième semaine: le dimanche 12 et le mardi 14 mars 2023, le quatrième module a été présenté.
 - La sixième semaine, le dimanche 19 et le mardi 21 mars 2023, le cinquième module a été enseigné.
7. Les étudiants du groupe témoin ont appris les mêmes thèmes de lecture par le co-enseignant de la manière habituelle. Le groupe témoin a passé le même temps à étudier ces thèmes que le groupe expérimental à étudier le programme proposé.
 8. Pour s'assurer que les aspects subjectifs n'interfèrent pas lors de l'enseignement au groupe témoin, le chercheur a enseigné au groupe expérimental uniquement, tandis qu'un co-enseignant a été invité à enseigner au groupe témoin.
 9. Le chercheur a tenu à mettre en œuvre l'expérience lui-même, afin de pouvoir contrôler les variables qui pourraient affecter les résultats de la recherche.

c) *Procédures de post-intervention*, elles procèdent comme suit:

1. L'enseignement des thèmes de lecture aux deux groupes de recherche (expérimental et témoin) a été fini le mardi 21/03/2023.
2. Le chercheur a fixé une date pour les étudiants des deux groupes de recherche pour appliquer le post-test de compréhension en lecture. Le test a été appliqué le mardi 28/03/2023.
3. L'application du post-test s'est déroulée selon les mêmes procédures que celles suivies lors du pré-test et décrites dans l'application du pré-test.
4. Après avoir terminé l'application du test, il a été corrigé à la lumière du code de notation. Les résultats ont été collectés en vue d'un traitement statistique afin de tirer des conclusions, de valider des hypothèses et de formuler des recommandations et des suggestions. Nous nous appuyons plus particulièrement sur les résultats obtenus par (40) étudiants, issus

des deux groupes, qui ont participé à l'ensemble des évaluations. Autrement dit, l'analyse des résultats a été limitée à (40) étudiants, par (20) étudiants du groupe expérimental et (20) étudiants du groupe témoin, ce qui signifie que l'étude a perdu (10) étudiants, par (5) étudiants dans chaque groupe. Comme il est indiqué dans le tableau suivant:

Tableau no. (11) : Echantillon de la recherche

Groupe	Nombre de sujets	Sujets exclus lors de l'analyse des résultats		Nombre total
		Être absent au pré-test	Être absent au post-test	
Expérimental	25	3	2	20
Témoin	25	4	1	20

Résultats de la recherche

La recherche actuelle essaie de vérifier les hypothèses suivantes:

Pour la 1^{ère} hypothèse : «il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes des étudiants des deux groupes (expérimental et témoin) au pré-test des compétences de la compréhension écrite». Pour tester la validité de cette hypothèse, le chercheur a utilisé le test "T" (des échantillons indépendants) pour comparer les moyennes des notes des étudiants des deux groupes (expérimental et témoin) au pré-test des compétences de la compréhension écrite. Les résultats sont les suivants:

Tableau (12A): Moyennes des notes des étudiants des deux groupes (expérimental et témoin) au pré-test des compétences de la compréhension écrite

Groupe	Nombre	Moyenne	Écart-type	Valeur de T		Seuil de signification
				Calculée	Tabulaire	
Expérimentale	20	11,5185	0,57981	103,226	0,000	0.05
Témoin	20	11,5926	0,63605			

Il ressort du tableau précédent que la valeur de (T) pour tester la différence entre les moyennes des notes des deux groupes d'étude (expérimental et témoin), au pré-test des compétences de la compréhension écrite, s'élève à (103 226), qui est une valeur statistiquement significative pour le niveau de signification (0,05). Ces résultats montrent l'égalité des étudiants des deux groupes (expérimental et témoin). Ainsi, l'hypothèse nulle est acceptée.

Pour la 2^e hypothèse : «il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes des étudiants des deux groupes (expérimental et témoin) au post-test des compétences de la compréhension écrite ». Après avoir corrigé les réponses des étudiants des deux groupes au post-test, les résultats de la recherche ont montré la supériorité des étudiants du groupe expérimental qui étudient avec la stratégie métacognitive (l'auto-questionnement). Ainsi, l'hypothèse nulle est rejetée et l'alternative est acceptée, comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau no. (12B) : Moyennes des notes des étudiants des deux groupes (expérimental et témoin) au post-test des compétences de la compréhension écrite

Groupe	Nombre	Moyenne		Variance	Valeur de T		Seuil de signification
		50	100		Calculé	Tabulaire	
Expérimental	20	34.4	68.8 %	52.49	2.779	2.021 au point de 38	0.05
Témoin	20	28.9	57.8 %	49.09			

Le concept de signification statistique des résultats exprime le degré de confiance que nous attachons aux résultats des différences ou des relations, quelle que soit la taille de la différence ou la taille de la corrélation, tandis que le concept de (taille de l'influence) se concentre sur la taille de la différence ou la taille de la corrélation, quel que soit le degré de confiance que nous accordons aux résultats (Fam, 1997).

La taille de l'effet a été calculée en calculant l'Eta-carré (η^2) de l'influence de la variable indépendante (stratégie métacognitive «auto-questionnement») sur la variable dépendante (compétences en compréhension de lecture), en appliquant l'équation suivante où «T» est la valeur calculée de T.

$$T^2$$

$$\text{Eta-carré } (\eta^2) = \frac{\text{-----}}{T - 2 + \text{degrés de liberté}}$$

La littérature sur le sujet fait référence à l'utilisation de valeurs comme référence pour déterminer les niveaux de taille d'effet pour chaque mesure de taille. Soit le tableau ci-dessous :

Tableau (13) Taille de l'effet en fonction de la valeur d'Eta-carré (η^2)

Outil utilisé	Taille de l'effet		
	Petite	Moyenne	Grande
η^2	0.01	0.06	0.14

Source : (Afaneh, 2008)

Lors d'application de l'équation ETA (η^2), il a été constaté que la taille d'effet (ETA²) de la stratégie d'auto-questionnement sur les compétences de la compréhension écrite a atteint (0,17), ce qui a un effet important, par rapport à la valeur théorique mentionnée.

Interprétation des résultats

Les résultats valident nos hypothèses comme suit: il ressort des résultats de la recherche qu'il existe des différences statistiquement significatives au niveau de (0,05) entre les moyennes des notes des étudiants du groupe expérimental qui ont étudié d'après la stratégie d'auto-questionnement et les moyennes des notes des étudiants du groupe témoin qui ont étudié d'après la méthode traditionnelle, au post-test des compétences de la compréhension écrite, en faveur du groupe expérimental. Le chercheur attribue cette différence à la stratégie d'auto-questionnement pour les raisons suivantes:

1. La stratégie d'auto-questionnement a aidé les étudiants du groupe expérimental à contrôler leur processus d'apprentissage, et ce contrôle a été clairement démontré par les étudiants eux-mêmes qui se sont interrogés sur les compétences contenues dans le texte requis. Ce qui a conduit à une augmentation de leur motivation à comprendre les textes de lecture qui leur sont présentés.
2. L'indépendance des étudiants pendant le processus d'apprentissage, ainsi que leur indépendance dans l'acquisition de connaissances et leur interaction directe par le biais d'activités d'apprentissage et de lecture conscientes, leur ont fourni un environnement approprié pour réaliser un apprentissage significatif basé sur la compréhension.

Les résultats de la recherche actuelle sont en accord avec les résultats de l'étude d'Al-Ayed (1997), l'étude d'Al-Qalini (2000), l'étude d'Al-Qatabi (2000), l'étude de Dawahidi (2006), l'étude de Saïd & Eid (2006), l'étude d'Abu Ajwa (2009), l'étude d'Al-Amawi (2009) et l'étude de Kassm Allah (2009),

Recommandations

A partir des conclusions de la recherche actuelle, on peut recommander de ce suit :

1. Améliorer les pratiques d'enseignement au niveau universitaire en s'éloignant des méthodes traditionnelles axées sur l'acquisition de connaissances et de concepts en eux-mêmes.

2. Rester à l'écart des méthodes traditionnelles qui enracinent la négativité de l'étudiant lors de l'acquisition de connaissances et de concepts, ce qui fait que ces connaissances et concepts perdent leur importance et leur valeur pour l'étudiant.
3. Se concentrer sur des méthodes et des stratégies, fondées sur une philosophie constructive, qui contribuent à développer activement différentes skills langagières, en particulier la compréhension écrite, et pratiquer ses compétences dans différentes situations.
4. Mettre l'accent sur les méthodes et les stratégies, basées sur la philosophie de la théorie constructiviste, qui contribuent au développement efficace de diverses compétences langagières, en particulier les compétences de compréhension en lecture.
5. Se concentrer sur des stratégies qui motivent les étudiants à appliquer et à pratiquer leurs compétences linguistiques dans des situations de communication réelles.
6. Former les professeurs de langues à utiliser des stratégies d'enseignement modernes basées sur les idées du constructivisme, y compris la stratégie d'auto-questionnement.

Conclusions:

À la lumière des résultats de la recherche actuelle, les conclusions suivantes pourraient être tirées:

1. La stratégie d'auto-questionnement est efficace pour développer les compétences de la compréhension écrite par rapport à la méthode régulière.
2. L'ampleur d'impact de stratégie d'auto-questionnement est importante pour développer les compétences de la compréhension écrite dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue.
3. L'utilisation de la stratégie d'auto-questionnement peut amener les étudiants à ressentir l'importance des sujets d'étude et des faits et informations qu'ils contiennent liés aux réalités de leur vie, ce qui aide à surmonter la difficulté et la sécheresse de la langue, et conduit à leur plaisir de l'étudier, et leur bon usage de celle-ci avec leur conscience de son importance et de sa valeur, tout cela peut contribuer à modifier les attitudes des étudiants envers l'étude des langues.
4. Les modules que les étudiants ont étudiés en utilisant la stratégie d'auto-questionnement contiennent de nombreuses activités et nécessitent un travail actif et continu au cours du module. Cela peut aider les étudiants à assumer la responsabilité d'apprendre, d'organiser avec précision les connaissances et d'essayer de faire le lien entre les anciennes et les nouvelles connaissances. Il aide également à stocker, assimiler et récupérer, ce qui rend l'apprentissage basé sur la compréhension et le sens. Il génère un sentiment de confiance en soi chez les étudiants, ainsi que un sens de l'importance de leur apprentissage, et les aide à acquérir des concepts cognitifs dans la langue.
5. L'enseignement utilisant la stratégie d'auto-questionnement peut contribuer à accroître l'encouragement des étudiants dans les situations éducatives et leur volonté d'apprendre le contenu pédagogique de l'unité spécifique, de mettre en œuvre des activités avec enthousiasme et efficacité, et d'obtenir des résultats solides, en les écrivant, en les discutant et en les révisant pour s'assurer qu'ils sont corrects avant de les présenter à l'enseignant.

6. Après une période d'application, le chercheur a remarqué ce qui suit:
- Les commentaires répétés de certains membres du corps professoral sur la stratégie d'auto-questionnement, et comment enseigner avec elle, et le désir de certains d'entre eux d'obtenir le guide de l'enseignant. Le guide leur a été dédié sur leurs demandes.
 - La volonté d'utiliser la stratégie d'auto-questionnement dans l'enseignement : certains étudiants du groupe expérimental ont conçu des paperboards dans lesquels ils ont écrit les étapes de la stratégie (avant, pendant et après la lecture), sans leur demander auprès du chercheur.
 - Certains des étudiants du groupe expérimental ont indiqué avoir commencé à étudier certains de leurs disciplines (civilisation et littérature) selon les principes de base de la stratégie métacognitive (l'auto-questionnement).

Bibliographie

A) Références en langue arabe

- إبراهيم، زكريا. (١٩٩٩م). طرق تدريس اللغة العربية. دار المعرفة الجامعية.
 إبراهيم، عبد العليم. (٢٠٠٢م). الموجة الفني لمدرسي اللغة العربية (ط5). دار الكتب العلمية.
 أبو رياش، حسين محمد. (٢٠٠٧م). التعليم المعرفي. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
 أبو عجوة، حسام صلاح. (2009م). أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسألة الكيميائية للصف الحادي عشر. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
 أبو علام، رجا محمود. (٥١٤٢٥هـ). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية (ط4). دار النشر للجامعات.
 البجة، عبد الفتاح حسن. (٢٠٠١م). أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة. دار الفكر.
 بدر، بثينة محمد. (2006م). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة. مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، أبريل، المجلد (41)، العدد (41)، ص ص 389-441.
 بهلول، إبراهيم أحمد. (2004). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة، العدد 30.
 جاب الله، علي سعد. (١٩٩٧ م). تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. بحوث مؤتمر تربية الغد في العالم العربي، عدد خاص من مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، الجزء الأول، ص ص ٧٠٢-٧٢٣.
 جاد، محمد لطفي. (٢٠٠٣م). فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة : كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الثاني والعشرون، ص ص ١٨-٤٦.
 جروان، فتحي عبد الرحمن. (١٩٩٩). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. دار الكتاب الجامعي.
 الجندي، أمينة، وموسى، منير صادق. (2001م). فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الأبتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي نوى الساعات العقلية المختلفة. المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية (التربية العالمية للمواطنة)، 2001.
 حبيب الله، محمد. (٥١٤٢١هـ). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق (ط2). دار عمار.
 حنا، سامي عياد، والناصر، حسين جعفر. (١٩٩٣ م). كيف أعلم القراءة للمبتدئين. دار الحكمة.
 الحيلواني، ياسر. (٢٠٠٣ م). تدريس وتقييم مهارات القراءة. مكتبة الفلاح.
 الخزندار، نائلة وآخرون. (2006م). تنمية التفكير. آفاق للنشر والتوزيع.
 دروزة، أفنان نظير. (٢٠٠٠م). النظرية في التدريس وترجمتها عملياً. دار الشروق.
 الدليمي، طه علي، والوائلي، سعاد عبد الكريم. (٢٠٠٥ م). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. دار الكتب الحديثة.
 الدواهيدي، عزمي عطية أحمد. (2006 م). فعالية التدريس وفقاً لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية في غزة.

- الزهراني، مرضي غرم الله. (١٤٢٧هـ). فعالية مجتمعات تعليمية في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب المستوى الأول في كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى واتجاهاتهم نحوها. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الزيات، فتحي مصطفى. (١٩٩٨ م). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. دار النشر للجامعات.
- سعد، مراد علي. (٢٠٠٦ م). الضعف في القراءة وأساليب التعلم. عالم الكتب.
- سعيد، عاطف محمد، وعيد، رجا أحمد. (٢٠٠٦ م). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين الشمس، ص ص 111-141.
- سلام، علي عبد العظيم. (٢٠٠٤ م). استراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربي وعلاقتها بكل من المستوى التعليمي والجنس ونوع النص. مجلة التربية، القاهرة، جامعة الأزهر، كلية التربية، العدد الثالث والعشرون بعد المئة، ص ص ١٨٤ - ٢٠٢.
- سلطان، صفاء عبد العزيز. (٢٠٠٦ م). أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.
- السليمان، مها عبد الله. (٢٠٠١). أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.
- شهاب، منى عبد الصبور. (2000). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الثالث الإعدادي. مجلة التربية العلمية، المجلد 3 ، العدد 3.
- الشيخاوي، عبد الغفار محمد. (٢٠٠٦ م). أساليب حديثة في تدريس القراءة للدارسين في فصول محو الأمية في سلطنة عمان. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد التاسع عشر بعد المئة، ص ٦٩.
- طعيمة، رشدي أحمد، والشعبي، محمد علاء الدين. (١٤٢٧ هـ). تعليم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي أحمد، ومناع، محمد السيد. (١٤٢٠ هـ). تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب. دار الفكر العربي.
- عاشور، راتب قاسم، ومقدادي، محمد فخري. (٢٠٠٥ م). المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها. دار المسيرة.
- عامر، فخر الدين. (٢٠٠٠). طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية (ط2). عالم الكتب.
- العايد، سليمان إبراهيم. (١٤١٨ هـ). القراءة الجهرية بين الواقع وما نتطلع إليه. بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المجلد الثالث، ص ص ١٤٢.
- عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد. (٢٠٠٠ م). فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية

- المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الثاني، ص ص ٢٣١-١٩٢.
- عبد الخالق، مختار. (٢٠٠٦ م). فعالية برنامج مقترح لتطوير تدريس القراءة في ضوء قضايا العولمة في تنمية مهارات القراءة والوعي بتلك القضايا لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه كلية التربية، جامعة المنيا.
- عبيد، محمد عبيد. (١٩٩٦ م). تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عبيدات، ذوقان. (١٤٢٤ هـ). البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه. دار إشرافات للنشر والتوزيع.
- العبيدي، محمد جاسم. (٢٠٠٤ م). علم النفس التربوي. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عدس، محمد عبد الرحيم. (١٩٩٦ م). المدرسة وتعليم التفكير. دار الفكر.
- عريان، سميرة عطية. (٢٠٠٣ م). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثره في اتجاهاتهم نحو التفكير التأملي الفلسفي. المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (القراءة وبناء الإنسان)، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٩-١٠ يوليو، ص ص ٢٠٤-٢١٢.
- العساف، صالح حمد. (١٤٢٤ هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط3). مكتبة العبيكان.
- عصر، حسني عبد الباري. (١٤١٢ هـ). القراءة طبيعتها مناشط تعليمها وتنمية مهاراتها. المكتب العربي الحديث.
- عصر، حسني عبد الباري. (١٩٩٩ م). الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه. المكتب العربي الحديث.
- عطا، إبراهيم محمد. (١٤٢٥ هـ). المرجع في تدريس اللغة العربية. مركز الكتاب.
- عطية، جمال سليمان. (1999م). فعالية استخدام استراتيجيات الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، تربية بها، جامعة الزقازيق.
- عطية، محسن علي. (2008م). الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عفانة، عزو إسماعيل، والجيش، يوسف. (2008م). التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين. مكتبة نضال.
- العليان، فهد علي. (٢٠٠٦ م). الفهم بين القراءة الجهرية والصامتة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الثاني والخمسون، ص ص ١٢٠-١٥٢.
- العمادي، جيهان أحمد. (2009). أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- عودة، أحمد سليمان. (٢٠٠٢ م). القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار الأمل.
- العيسوي، جمال مصطفى. (٢٠٠٤ م). فاعلية تدريس القراءة باستخدام برنامج العروض في تحسين السرعة والفهم القرائي. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الثلاثون، ص ص ١٠٠ - ١٣٢.
- العيسوي، جمال مصطفى، والظنحاني، محمد عبيد. (٢٠٠٦ م). تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الرابع عشر بعد المئة، ص ص ١٤٧-١٠٧.

- فام، رشدي منصور. (1997م). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد السادس، القاهرة.
- فان دالين، ديوبولد ب. (1993م). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس* (ط10). ترجمة: محمد نبيل نوفل وأخران، مكتبة الأنجلو المصرية.
- فضل الله، محمد رجب. (2001م). *مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة تحصيلية)*. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد السابع، ص ص 79-100.
- فهومي، إحسان عبد الرحيم. (2003م). *فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقذة لدى طالبات الصف الأول الثانوي*. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الثالث والعشرون، ص ص 119-151.
- القحطاني، سالم؛ آل مذهب، معدي محمد؛ العامري؛ أحمد سالم؛ العمر، بدران عبد الرحمن.. (2005هـ). *منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على SPSS* (ط2). مكتبة العبيكان.
- قسم الله، تهاني الرفاعي سعيد. (2009م). *أثر إستراتيجية التدريس فوق المعرفي على التحصيل في بعض مفاهيم الفيزياء الأساسية وعلى اكتساب مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي*. أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الخرطوم.
- قطامي، يوسف. (1998م). *سيكولوجية التعليم والتعلم الصفي*. دار الشروق.
- قطامي، يوسف، والقطامي، نايفة. (1998م). *نماذج التدريس الصفي* (ط2). دار الشروق.
- القحطبي، محمد علي. (1421هـ). *أثر استراتيجية القراءة للدرس في استيعاب المقروء وثباته لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- القليني، عاطف عبد القادر. (2000م). *فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي والتعبير الكتابي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- كاظم، علي مهدي. (2001م). *القياس والتقويم في التعليم والتعلم*. دار الكندري للنشر والتوزيع.
- كوستا، آرثر. (1998م). *تعليم من أجل تنمية التفكير*. ترجمة: صفاء الأعسر، دار قباء.
- مجاور، محمد صلاح الدين. (1971). *تدريس اللغة العربية أسسه وتطبيقاته التربوية* (ط2). دار المعارف.
- محمود، صلاح الدين عرفة. (2006م). *تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه*. عالم الكتب.
- مفلح، غازي. (2005م). *فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي*. مجلة كلية التربية، جامعة دمشق، العدد الثاني. المجلد 21.
- مفلح، غازي. (1428هـ). *دليل تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام*. مكتبة الرشد.
- موسى، مصطفى إسماعيل. (2001م). *أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية*. بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة)، المجلد الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس، 11 - 13 يوليو ص ص 75-105.
- الموسى، نهاد. (2003م). *الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية*. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- يونس، فتحي. (2001م). *استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية*. مطبعة الكتاب الحديث.

B) Références en langue française

- Abdel Satar, H. (2011). *L'effet de l'utilisation des multimédia sur le développement de quelques compétences de la compréhension écrite chez les étudiants de la section de français, faculté de pédagogie de Kena*. Thèse de Magistère en didactique de FLE, Faculté de Pédagogie de Kena, Université du Sud de la Vallée.
- Abdel-Aal, M. (2016). *Efficacité de la stratégie de l'enseignement réciproque pour le développement des compétences de la compréhension des textes lus et l'attitude envers la langue française chez les étudiants du cycle secondaire d'Al Azhar*. Thèse de magistère en pédagogie (didactique du FLE), Faculté de pédagogie, Université de Mansoura.
- Abdel-Aal, M. (2022, avril 12). *Programme d'entraînement pour développer les compétences de la communication écrite chez les étudiants du cycle secondaire*. *Journal of ekb*. https://maed.journals.ekb.eg/article_132098_a6f00b6b4f2748d599efa10aabe412ee.pdf
- Afifi, A. (2018). *Efficacité d'un programme basé sur l'enseignement différencié sur le développement des compétences de la compréhension en lecture chez les étudiants de la section de français*. Thèse de Magistère, Faculté de Pédagogie - Université d'Al Azhar.
- Agnès, P.-D. (2021, juillet 4). *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble, 2012. <https://hal.science/tel-01083079/document>
- Ahmadi, A. & Miloudi, M. (2023, avril 1). *Les difficultés de compréhension d'un texte en classe de FLE*. *Paradigmes*, septembre 2021, Volume IV, Numéro 03, pages 153 à 162. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/646/4/3/163712>
- Al Naghi, S. (2016). *Efficacité de l'utilisation des cyberquêtes sur le développement de quelques compétences de la compréhension écrite en langue française auprès des élèves du cycle secondaire*. Thèse de Doctorat, Faculté de pédagogie, Université de Port-Saïd.
- Alston-Abel, N. (2021, juillet 24). *Lire et écrire à la maison pour développer des techniques d'étude à long terme*. *Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)*, janvier 2018. <http://rire.ctreq.qc.ca/2018/01/lecture-ecriture-etude/>.
- Apple, L. (2022, juin 17). *Comment la lecture aide les individus et la société*. *Right for education {R : Ed}*, janvier 2021.

<https://rightforeducation.org/fr/2021/01/27/comment-la-lecture-aide-les-individus-et-la-societe/>

- Auphan P., Potocki A., Ecalle J. & Magnan A. (2021, juillet 24). *Evaluation informatisée de la compréhension en lecture d'enfants autistes sans déficience intellectuelle*. *Psychoéducation*, 2018, Volume 47, Numéro 2. <https://www.erudit.org/en/journals/psyedu/1900-v1-n1-psyedu04129/1054064ar.pdf>
- Ayaichia, H. & Boudechiche, N. (2023, avril 1). *Les représentations du récit historique et les difficultés de sa compréhension en classe de français langue étrangère*. *Journal of Apuleius*, Volume 9, Numéro 2, juin 2022, Pages 375-387. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/460/9/2/201432>
- Ayirir, I. O. (2023, février 16). *La cognition et les stratégies cognitives dans l'apprentissage des langues étrangères*. *Journal of Education*, 2011, Numéro 40, pages 44 à 56. https://www.academia.edu/1324235/La_cognition_et_les_strat%C3%A9gies_cognitives_dans_l'apprentissage_des_langues_%C3%A9trang%C3%A8res
- Bahrambeiguy, M. (2021, juin 20). *La compréhension écrite : Une compétence par la perception du texte, l'interprétation du texte et les stratégies de lecture*. *Plume*, septembre 2018. http://www.revueplume.ir/article_69511.html
- Barret, E. et al. (2006). Enseigner la compréhension de textes littéraires. http://paf.acdijon.fr/doc_stagiaires/goigoux%2520thomazet%2520lecture%2520comprehension
- Beach, P.T., Anderson, R. C., Jacobidis, J. N. & Chadwick, K. L. (2023, avril 2). Rendre l'abstrait explicite : le rôle de la métacognition dans l'enseignement et l'apprentissage. <https://ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/metacognition-research-brief-fr.pdf>
- Beltrami, D. & Quet, F. (2022, juin 6). *Lecture : l'espace d'un problème*. *Le français aujourd'hui*, février 2002, Numéro 137, pages 57 à 71. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2002-2-page-57.htm>
- Bensalah, B. (2023, avril 1). *La compréhension de texte : obstacles et pédagogie possible*. *Revue des sciences humaines*, Université Mohamed Khider Biskra, mai 2003, Numéro 4, pages 30 à 31. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/41/3/4/49598>
- Benzelmat, A. (2021, août 2). *La lecture d'un texte accompagnée d'un enregistrement audio dans le cadre d'une compréhension écrite en*

- classe d'anglais. Semantic Scholar, avril 2019.*
<https://www.semanticscholar.org/paper/La-lecture-d%E2%80%99un-texte-accompagn%C3%A9-d%E2%80%99un-audio-dans-Benzelmat/f28efa73b30c8fe2acd7200c14a0a02e4d9a5fe6>
- Bessis, C. & Sallantin, R. (2021, mars 12). *La compréhension écrite au cycle 3 : des concepts, un outil diagnostique*. *Développements*, février 2012, Numéro 11, pages 25 à 35 . <https://www.cairn.info/revue-developpements-2012-2-page-25.htm>
- Bianco M. (2023, février 5). *La compréhension en lecture: pourquoi et comment l'enseigner?* Séminaire Education Prioritaire, Académie de Lyon, Villeurbanne, 12 octobre 2016. <https://www.canope-ara.fr/podcast/supports-de-conferences/bianco-comprehension-en-lecture-pourquoi-et-comment-l-enseigner.pdf>
- Bien enseigner site web. (2022, mars 22). Les 7 avantages de la lecture pour les élèves. <https://www.bienenseigner.com/avantages-de-la-lecture/>
- Bien enseigner site web. (2023, janvier 20). 10 stratégies pour améliorer la compréhension de lecture des élèves. Traduit de l'anglais : Kelly, M. «10 Strategies to Increase Student Reading Comprehension». ThoughtCo, 27/08/2020. <https://www.bienenseigner.com/comprehension-de-lecture-des-eleves/>
- Boubir, N. (2023, février 20). *Les stratégies de compréhension utilisées lors de la lecture de textes en FLE chez des étudiants algériens*. Thèse de doctorat, Université d'Annaba. <https://gerflint.fr/Base/Algerie9/Boubir.pdf>
- Brauer, M. (2023, janvier 3). Chapitre 8. Les relations avec les étudiants. Dans: *Enseigner à l'Université Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*. Armand Colin, Paris, 2011, pages 131 à 149. <https://www.cairn.info/enseigner-a-l-universite--9782200254582.htm>
- Charmeux, É. (2023, janvier 18). Enseigner l'enseignement de la lecture et de l'écriture ou comment fabriquer un miel didactique à partir des recherches fondamentales. Dans : *Didactique de la lecture, Regards croisés*. Garcia-Debanc, C., Grandaty, M. & Liva, A. (ed.). Presses universitaires du Midi {PUM}, Toulouse, 2020. <https://books.openedition.org/pumi/3938?lang=en>
- Giasson, J. (2023, janvier 8). *La compréhension en lecture*. {Compte-rendu} Cordier Françoise. *Revue française de pédagogie*, 1991, Numéro 97, pages 125 à 127. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_97_1_2494_t1_0125_0000_3

- Crépeau, N. (2021, juillet 24). *Une étude descriptive et exploratoire des stratégies de lecture d'étudiants autochtones en première année d'université*. Maîtrise en Éducation, Université du Québec, 2011. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/274/1/nancycrepeau.pdf>.
- Degache, Ch. (2023, février 7). *L'enseignement de la compréhension écrite de l'espagnol à un public d'étudiants débutants non-spécialistes : prémices de l'élaboration d'un outil adapté*. SHF 1994 - Journées d'étude de la Société des Hispanistes Français, Société des Hispanistes Français, Mar 1994, Paris, France. hal-02546328. <https://hal.science/hal-02546328/document>
- Demont E., Gombert J.-E. (2023, juillet 15). *L'apprentissage de la lecture: évolution des procédures et apprentissage implicite*. *Enfance*, mars 2004, Volume 56, pages 245 à 257. <https://www.cairn.info/revue-enfance1-2004-3-page-245.htm>
- De-Souza, A.Y. (2021, juillet 3). *Stratégies de compréhension écrite sur l'internet. Quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana*. Thèse de doctorat, Université de Cape Coast, Ghana, 2013. <https://theses.hal.science/tel-00975218v1>
- Djaghri, Kh. (2022, mai 18). *La lecture au collège en Algérie: objectifs visés et compétences réelles*. *Expressions*, avril 2018, Numéro 5. <https://fac.umc.edu.dz/fll/images/expressions5/Khalida%20DJAGHRI.pdf>
- Donnat, O. (2023, février 20). *Lecture, livre et littérature à l'ère numérique*. Dans : *L'Observatoire*, mars 2010 (Hors-série 3), pages 24 à 28. <https://www.cairn.info/revue-l-observatoire-2010-3-page-24.htm>
- Dufour, Ch. (2023, janvier 2). Outils et méthodes d'évaluation continue de la formation. *Érudit*, aout 2015. <https://www.erudit.org/en/journals/documentation/2015-v61-n2-3-documentation02049/1032814ar/>
- Edu Tech Wiki.fr site web. (2023, avril 8). Métacognition et apprentissage-Les stratégies métacognitives. https://edutechwiki.unige.ch/fr/M%C3%A9tacognition_et_apprentissage/Les_strat%C3%A9gies_m%C3%A9tacognitives
- Edu Tech Wiki.fr site web. (2023, avril 8). Métacognition et apprentissage. https://edutechwiki.unige.ch/fr/M%C3%A9tacognition_et_apprentissage
- El-Chahat, G. (2000). *Efficacité d'un programme proposé pour le développement des compétences de lecture d'étude chez les étudiants des*

- départements de français des facultés de pédagogie. Thèse de Doctorat, Faculté de pédagogie - Université de Mansourah.
- El-Safy, M. (2005). *L'emploi de l'enseignement réciproque en vue de développer des compétences de la compréhension écrite nécessaires aux étudiants de la faculté de pédagogie, (étude expérimentale)*. Thèse de magistère en didactique du FLE, Faculté de Pédagogie, Université de Ménoufya.
- Escot, N. (2022, juillet 13). Les intérêts de la lecture. *Crefad Loire*, 18, Décembre 2019. <https://crefadloire.org/les-interets-de-la-lecture/>
- Ferrand, L. (2022, juin 5). Introduction. Dans: *Cognition et lecture*. De Boeck Supérieur, 2001, pages 7 à 8. <https://www.cairn.info/cognition-et-lecture--9782804137717-page-7.htm>
- Fouad, R. (2014). *Efficacité de l'emploi de la stratégie des cartes sémantiques sur le développement des compétences de la compréhension lectorale chez les étudiants de la faculté de pédagogie-section de français*. Thèse de Magistère, Faculté de Pédagogie, Université de Mansourah.
- Français langue d'enseignement et d'apprentissage site web. (2023, mars 31). Didactique de la lecture I. Acte de lire et modèles de compréhension en lecture. <https://edu1022.telug.ca/lecture/didactique-de-la-lecture-i/la-lecture-un-processus-actif/>
- Gadou, I. (2014). *Efficacité de la stratégie de Remue-méninges en vue de développer les compétences de la compréhension lectorale en français chez les étudiants de la faculté de pédagogie*. *Revue de la recherche en éducation*, Faculté de pédagogie, Université de Tanta. Avril 2014, 4ème édition. Numéro 54, pages 2 à 8.
- Gallardo Rico, L.V. (2021, juillet 4). *Les facteurs qui interfèrent dans la compréhension écrite des apprenants de FLE*. *Opening Writing Doors*, 2013, Volume 10, Numéro 2, pages 119 à 142. https://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/OWD/article/view/380/403
- Garletti, A. (2021, juillet 19). *Instrumentation du tuteur distant, par l'intermédiaire d'une typologie théorique des habiletés cognitives, afin d'identifier les stratégies cognitives de l'apprenant singulier d'un niveau A2 de français langue étrangère en compréhension écrite au sein d'un dispositif hybride de formation*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Centre de Recherches en Education, Nantes, 2013. <http://www.theses.fr/2013LEMA3007>.
- Gaussel, M. (2022, avril 4). Lire pour apprendre, lire pour comprendre. *Édupass* mai 2015. <https://edupass.hypotheses.org/824>

- Gommeetgribouillages site web. (2023, janvier 4). *La compréhension en lecture*. Giasson, J., Pratiques Pédagogiques, 2000. <https://www.gommeetgribouillages.fr/CAFIPMF/ARLacomprehensionlecturegiasson.pdf>
- Guernier, M-C. (2022, juin 11). *L'orientation épistémique de la lecture Selon comme nous poserons le problème nous n'enseignerons pas la même chose*. *Recherches en didactique du français langue maternelle {Repères}*, 2012, Numéro 45, pages 39 à 61. <https://journals.openedition.org/reperes/133>
- Gygax, P. (2022, mai 18). *L'inférence émotionnelle durant la lecture et sa composante comportementale*. *L'année psychologique*, février 2010, Volume 110, pages 253 à 273. <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2010-2-page-253.htm>
- Hamed, D.M. (2022, mars 20). *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*. *Journals of ekb* https://maed.journals.ekb.eg/article_132102_3b9b2d4c7246664e119642d081c670c4.pdf
- Hamouri, S. (2023, février 20). *L'importance de la compréhension du texte écrit en classe de français langue étrangère*. *Jerash for Research and Studies Journal*, 2021, Volume 22, Numéro 1, pages 629 à 645. <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/cgi/viewcontent.cgi?article=1025&context=jpu>
- Horellou-Lafarge, Ch. & Segré, M. (2022, juin 10). Introduction. Dans : *Sociologie de la lecture*. La Découverte, 2007, pages 3 à 6. <https://www.cairn.info/sociologie-de-la-lecture--9782707153166-page-3.htm>
- Lahire B. (2023, janvier 2). *Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral*. *Sociétés contemporaines*, avril 2002, Numéro 48, pages 87 à 107. <https://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2002-4-page-87.htm>
- Institut de troubles d'apprentissage (2023, avril 8). *Astuces pour intervenants : Enseigner des stratégies métacognitives au postsecondaire*. <https://www.institutta.com/s-informer/enseigner-strategies-metacognitives-postsecondaire-astuces>
- Kadri, H. et Ahli, F. (2023, avril 1). *Les difficultés morphosyntaxiques dans le texte narratif des apprenants en Fle: cas des étudiants de Master de*

- l'Université de Khenchela. Alkalim*, décembre 2021, Volume 6, Numéro 2, pages 852 à 867.
<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/513/6/2/171929>
- Kelatma, N. (2023, avril 1). *Difficultés et processus de compréhension de l'écrit en FLE. Cas des apprenants de la 2ème année secondaire, lycée Choukri Mohamed*. Mémoire de master, 2015. <http://thesis.univ-biskra.dz/1555/>
- Klippi, C. (2023, juillet 4). *La vie du langage*. ENS Editions, Lyon, 2010.
<https://books.openedition.org/enseditions/31380>
- Krotky, E. (2022, juin 7). Chapitre 2. Finalité de l'éducation. *Former l'homme, L'éducation selon Comenius (1592-1670)*. Éditions de la Sorbonne, 1996, pages 45 à 88.
<https://books.openedition.org/psorbonne/15792?lang=en>
- Larsson-Broman, H. (2023, juillet 5). L'explosion des connaissances – Du déficit au surplus. <https://www.mercuri.fr/insights/lexplosion-des-connaissances-du-deficit-au-surplus/>
- Laugier, S. (2023, janvier 12). *L'expérience de la lecture et l'éducation de soi. Lire, une expérience de la vie*, février 2017, Numéro 8, pages 39 à 53.
<https://www.cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2017-2-page-39.htm>
- Le Point du FLE site web. (2021, juillet 16). Compréhension écrite – Lecture.
<https://www.lepointdufle.net/p/lire-francais.htm>
- Leibnitz L., Grainger J., Muneaux M., Ducrot S. (2022, juin 4). *Processus visuo-attentionnels et lecture: une synthèse. L'Année psychologique*, avril 2016, Volume 116, pages 597 à 622. <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2016-4-page-597.htm>
- Lignée, P. (2022, février 20). Les trois grandes étapes de l'apprentissage de la lecture au cycle 2. <https://etreprof.fr/ressources/4402/les-trois-grandes-etapes-de-lapprentissage-de-la-lecture-au-cycle-2>
- Lobet, J-L. (2021, juillet 19). *Apprendre à lire en français langue étrangère : les énoncés elliptiques du discours télématique*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Nancy 2, 1995.
<http://www.theses.fr/1995NAN21002>
- Lucas, M. & Vidal, M. (2021, juillet 23). *Une étude de la compréhension écrite en situation d'acquisition-apprentissage de langues voisines. Études de linguistique appliquée {Éla}*, avril 2007, Numéro 148, pages 447 à 456.
<https://www.cairn.info/revue-ela-2007-4-page-447.htm>
- Maris, B. (2021, juin 3). Qu'est-ce que l'efficacité? Dans: Bernard Charbonneau. *Une vie entière à dénoncer la grande imposture*. Érès, 1997, pages 99 à 108. <https://www.cairn.info/bernard-charbonneau-une-vie-entiere-a-denoncer--9782865864645-page-99.htm>

- Mehrabi M., Rezvantab Z., Eivazi Abhari Z. (2021, juillet 28). *Stratégies de la compréhension écrite des apprenants débutants*. Franciscola, 2016, Volume 1, Numéro. 2. <https://ejournal.upi.edu/index.php/FANCISOLA/article/view/5552>
- Melime lune site web. (2023, mars 31). Chapitre 1 : Un modèle de compréhension en lecture. Dans : Jocelyne Giasson. *La compréhension en lecture*. De Boeck, 2008. <https://www.melime lune.com/2013/05/18/6601/>
- Mema M. (2021, juillet 5) Compréhension écrite. <http://mikaelamema.unblog.fr/2013/06/16/comprehension-ecrite/>
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (2023, mars 31). Programme d'études, Niveau élémentaire, Écoles fransaskoises, 2000. <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/copy.html>
- Moats, L. C. (2023, février 15). *Enseigner la lecture ce n'est pas une science infuse 2022*. Consortium national de formation en santé, Volet Université Laurentienne, 2022. https://micheleminorcorriveau.com/theme1/wp-content/uploads/2022/05/Enseigner-la-lecture-ce-nest-pas-de-la-science-infuse_2020_finale.pdf
- Molokopeev, T. (2021, juillet 23). *Compréhension en lecture en langue seconde et mémoire de travail*. Maîtrise en linguistique, Université du Québec à Montréal, 2016. <https://archipel.uqam.ca/9387/1/M14635.pdf>
- Moucheikh, H. (2023, mai 6). *La fable en bande dessinée dans une classe de FLE : cas de la 2ème année moyenne en Algérie*. Journal of Abaad, Volume 5, Numéro 2, décembre 2018, Pages 475 à 482. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/403/5/2/72131>
- Mousavi, H. et al. (2021 juillet 23). *Analyse des problèmes des apprenants iraniens dans la compréhension du texte en langue étrangère: l'étude de la variation de la dilatation de la pupille lors de la lecture du texte*. Études de la Langue Française, 2018, Volume 10, Issue 1, (N° de Série 18), pages 31 à 46. https://www.researchgate.net/publication/349466249_Revue_des_Etudes_de_la_Langue_Francaise_Analyse_des_problemes_des_apprenants_iraniens_dans_la_comprehension_du_texte_en_langue_etrangere_l_etude_de_la_variation_de_la_dilatation_de_la_pupille_lors_de
- N'Namdi, K. A. (2023, janvier 20). *Guide pour l'enseignement de la lecture dans le primaire*. UNESCO, 2005. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141171_fr
- Nabil, M. (2021, aout 2). Identification des difficultés liées à la compréhension écrite, en classe de FLE.-Cas des apprenants de 2ème AM, au CEM

- Abdelhamid Ben Badis-M'sila. Thèse de Doctorat, dspace, université de M'sila.
<https://scholar.google.com/scholar?q=Identification%20des%20difficult%C3%A9s%20li%C3%A9es%20%C3%A0%20la%20compr%C3%A9hension%20%C3%A9crite%2C%20en%20classe%20de%20FLE.%20-%20Cas%20des%20apprenants%20de%202%C3%A8me%20AM%2C%20au%20CEM%20Abdelhamid%20Ben%20Badis-M%E2%80%99sila>.
- OCDEilibrary (2022, avril 5). *Résultats du PISA 2009 : Tendances dans l'apprentissage* (Volume V). OCDE, 2011. https://read.oecd-ilibrary.org/education/resultats-du-pisa-2009-tendances-dans-l-apprentissage_9789264091603-fr#page2
- Pierard, A. (2022, juin 8). *Pourquoi développer le goût de la lecture à l'école fondamentale ?* Union Francophone des Associations des Parents de l'Enseignement Catholique {UFAPEC}, mars 2016. <https://www.ufapec.be/nos-analyses/0316-gout-lecture.html>
- Pierre, R. (2022, janvier 3). *L'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000: fondements historiques, épistémologiques et scientifiques*. *Revue des Sciences de l'Éducation* {RSE}, novembre 2004. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2003-v29-n1-rse826/009490ar/>
- Pietraróia, C. C. (2021, juillet 24). Chemins de sens en lecture. *Revue des linguistes de l'Université Paris Ouest Nanterre la défense (Linx)*, 1998, Numéro 10. <https://journals.openedition.org/linx/973>
- Poissenot, C. (2022, juin 10). Chapitre 2. La différenciation sociale des pratiques de lecture. Dans: *Sociologie de la lecture*, Armand Colin, Paris, 2019, pages 67 à 123. <https://www.cairn.info/sociologie-de-la-lecture--9782200621513-page-67.htm>
- Ralph C. S., Dina F., Marion D. J., Miles A. T., Eve J. M., Alan R. H., Omar S., Constance M., Albert J. H. (2023, janvier 20). *L'enseignement de la lecture, Problèmes et réflexions*. Les Presses de l'Unesco, 1973. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152911_fre
- Relief site web. (2023, avril 8). Stratégies de métacognition. <http://www.francoisguite.com/2007/02/strategies-de-metacognition-schema/>
- Rinaldy, T. S. P. (2021, aout 3). *Utilisation de la méthode Extending Concept Through Language Activity (ecola) pour améliorer la compétence de la compréhension écrite*. *Revue de Psychology*, juin 2015. <https://www.semanticscholar.org/paper/utilisation-de-la-methode-extending-concept-through-satyaputra/f3812ecb42e903ff32bca8ef5762f7bd7b7343d5>

- Rita, S. (2022, octobre 12). Effet de l'enseignement réciproque sur la compréhension en lecture d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire. Thèse de maîtrise (M.A.), 2012, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, pages 27 à 31. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9086>
- Rosado, E. (2022, juin 10). Chapitre II. Qu'est-ce que lire? Dans : Claire Bélisle (ed.). *Lire dans un monde numérique*. Presses de l'enssib, Villeurbanne, 2011, p. 68-110. <https://books.openedition.org/pressesenssib/1089?lang=en>
- rm.coe.int site web. (2021, juillet 15). *Compréhension de l'oral et de l'écrit – vers une définition des constructs*. <https://rm.coe.int/16806fba33>
- Sabri, N. (2009). *Efficacité d'un programme proposé à la lueur de l'Approche des histoires sur le développement de quelques compétences de la compréhension lectorale en langue française et de valeurs morales chez les élèves du cycle préparatoire*. Thèse de doctorat, Faculté de Jeunes Filles, Université d'Ain Chams.
- Scribd site web. (2023, janvier 5). *La lecture de la théorie à la pratique*. <https://www.scribd.com/document/514230944/La-Lecture-de-La-Theorie-a-La-Pratique-Images-Trait>
- Simard, C., Dufays, J-L., Dolz, J., Garcia-Debanco, C. (2022, juin 5). Chapitre 10. La lecture. *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur, 2010, pages 223 à 260. <https://www.cairn.info/didactique-du-francais-langue-premiere--9782804161736-page-223.htm>
- Statistique Canada site web. (2023, avril 5). Échantillonnage probabiliste. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/edu/power-pouvoir/ch13/prob/5214899-fra.htm>
- Trama, G. (2021, juillet 19). *Lecture et lexique : intercompréhension et L2*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Laboratoire MoDyCo (Nanterre), 2018. <http://www.theses.fr/2018PA100148>.
- Tremblay-Wragg, E., Raby, C., Ménard, L. (2023, février 20). *La diversification des stratégies pédagogiques à l'université : quelques exemples d'application en salle de classe*. *Le Tableau*, 2019, Volume 8. <https://pedagogie.quebec.ca/le-tableau/la-diversification-des-strategies-pedagogiques-luniversite-quelques-exemples>
- Université de Zagazig, Faculté de Pédagogie (2006). *Guide du programme de formation des professeurs de français*.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2022, août 18). *Lecture et langage en français langue seconde: problèmes cognitifs et didactiques*. *Revue international en*

- science de l'éducation et didactique {Tréma}*, 1995, Volume 7, pages 38 à 46. <https://journals.openedition.org/trema/2180>
- Villeneuve L., Leblanc J., Ruph F., Lemieux L. (2022, mai 4). Chapitre 6. Le questionnement et la réflexivité. Dans: *Accompagner des étudiants. De Boeck Supérieur*, 2010, pages 155 à 185. <https://www.cairn.info/accompagner-des-etudiants--9782804133313-page-155.htm>
- Viola, S. (2023, janvier 22). *L'autoquestionnement en lecture. Québec français*, 2000, Numéro 118, pages 63 à 66. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2000-n118-qf1197351/56066ac.pdf>
- Viola, S. (2023, avril 1). *Dis-moi quelles questions tu poses et je te dirai qui tu es... Activités d'autoquestionnement et compréhension de textes au primaire. Québec français*, hiver 1998, Numéro 108, pages 40 à 46. <https://id.erudit.org/iderudit/56367ac>
- Wikipedia L'encyclopédie libre (2023, avril 8). Métacognition. <https://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9tacognition>
- Wikipédia site web. (2021, juillet 16). Efficacité. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Efficacit%C3%A9>.
- Wiki-TEDia site web. (2023, février 2). Auto-questionnement. <https://wiki.telug.ca/wikitedia/index.php/Auto-questionnement>
- Zermatten, M. (2021, juillet 23). *Apprentissage de la lecture à l'école enfantine : mise en place d'une séquence didactique durant le stade de la lecture émergente*. Thèse de doctorat, Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS), 2011. https://doc.rero.ch/record/32140/files/Zermatten_Martin.pdf
- Zhai, Y. Illouz, G. Vilnat, A. (2021, juillet 29). *Conception d'un outil d'aide à la compréhension écrite pour les apprenants de français langue étrangère*. 9ème Conférence sur les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, juin 2019, Paris, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02265646/document>