

(بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ)



كلية التربية
المجلة التربوية

*Effet de l'apprentissage de l'écoute via des sites Web sur
la motivation des apprenants de FLE à la faculté de
Pédagogie de Sohag*

إعداد

Dr. Hussein Taha Atta Salem

Professeur adjoint en didactique du FLE

Faculté de Pédagogie, Université de Sohag

المجلة التربوية - العدد الثاني والثلاثون - يوليو 2012م

Résumé

La présente étude cherche à vérifier l'effet de l'apprentissage de l'écoute via des sites Web sur la motivation des apprenants de FLE en Egypte, tout en prenant en considération deux facteurs d'importance : le sexe et la performance des étudiants. Quinze étudiants inscrits en troisième année au département de français langue étrangère, à la faculté de Pédagogie de Sohag ont participé à cette étude. Une méthodologie mixte où ont été mises à profit des méthodes de collecte et d'analyses de données qualitatives et quantitatives a été adoptée pour atteindre l'objectif en question. L'analyse des résultats a montré que l'apprentissage via les sites Web a eu un impact évident, au niveau de tous les items du questionnaire (outil du recueil des informations dans l'étude actuelle), sur la motivation des participants.

Effet de l'apprentissage de l'écoute via des sites Web sur la motivation des apprenants de FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag

1- Introduction

La question de la motivation se pose, de manière quotidienne et cruciale, en classe de langue. Les didacticiens de langues, comme le disent Raby et Narcy-Combes (2009), ne s'intéressent pas seulement au comment de l'apprentissage de la langue, mais aussi au pourquoi, et posent la question : qu'est ce qui motive les apprenants à s'investir ou non dans l'apprentissage d'une langue et culture en situation académique ? Cette question majeure résulte du fait que la motivation, pour plusieurs chercheurs, est impliquée, comme l'avait signalé Huit (2001), dans toutes les activités d'apprentissage et, ainsi, elle est un élément essentiel à considérer dans l'explication du comportement des apprenants. Les travaux de Gardner (1991) ayant déjà utilisé une approche psychosociale, ont confirmé que les aptitudes et la motivation sont les deux principales causes de réussite dans les cours de français langue seconde.

A partir de cela, la motivation a été largement acceptée par les enseignants et les chercheurs comme étant le facteur-clef qui influence le succès de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde (Hori, 2008). Dans ce sens, dit Dörnyei (2005) dans la préface de son ouvrage "*The psychology of the language learner*", la motivation, les aptitudes langagières, et les styles d'apprentissage constituent des facteurs importants qui entrent en jeu dans l'apprentissage et qui permettent de réussir à maîtriser une langue étrangère "*nobody would question that factors such as language aptitude, motivation, or learning styles are important contributors to success in mastering a foreign language*". De

sa part, Ishikawa (2009) fait observer que la mise en route d'un processus acquisitionnel d'une langue étrangère nécessite la réunion de trois facteurs : la motivation, la compétence langagière et l'exposition à la langue cible.

La présente étude met l'accent sur la dynamique motivationnelle des étudiants de français langue étrangère face aux activités d'apprentissage en ligne. Cette dynamique motivationnelle qui est au coeur du modèle d'approche sociocognitiviste développé par Rolland Viau se définit comme étant : *un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'étudiant a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre* (Viau, 1999, 12). Cette définition met en relief que cette dynamique motivationnelle est un phénomène complexe qui fluctue constamment en fonction de plusieurs facteurs externes à l'étudiant, et qu'elle met, aussi, en interaction des sources intrinsèques de la motivation et ses manifestations dans l'apprentissage (Viau, 2010). Pourtant, nous signalons que notre étude n'envisagera pas les variations temporelles de la dynamique motivationnelle (Dörnyei, 2005), et qui pourrait être analysée dans une étude future.

2- Problématique de l'étude

Rares sont les travaux reliant la question de la motivation et l'utilisation des TIC, et surtout dans le domaine de l'apprentissage de langue 2 (Frost, 2008). Dans une étude documentaire portant sur plus de 70 articles scientifiques tirés de revues scientifiques anglo-saxonnes en pédagogie et abordant explicitement l'impact des TIC sur la motivation à apprendre en contexte scolaire, Viau (sans date) a constaté qu'en général, les études démontrent que l'utilisation des TIC suscitent un intérêt spontané

chez un grand nombre d'élèves. Mais, ajoute Viau (sans date), il y a deux réserves sur ces résultats, la première concerne l'effet de nouveauté que les études sur les TIC en milieu scolaire peuvent provoquer, et, la deuxième réserve réside dans le fait qu'un grand nombre de chercheurs pensent qu'un apprenant est motivé à apprendre s'il démontre de l'intérêt et du plaisir à accomplir une activité d'apprentissage. Chouinard et Karsenti (2003) ont montré que l'utilisation des TIC peut produire, chez les apprenants, une attitude positive face aux apprentissages et développer leur sentiment d'accomplissement, leur confiance en soi ainsi que leur autonomie en apprentissage. De leur part, Lozinguez et al (2009) ont confirmé, dans une étude sur l'impact d'une cyberquête sur la motivation d'apprenants d'anglais de spécialité, que l'utilisation d'activités médiatisées dans l'apprentissage d'une langue étrangère augmente la motivation des apprenants.

Dans son étude sur l'impact des TIC sur l'apprentissage et la motivation des filles et des garçons au secondaire au Cameroun, Matchinda (2008) a constaté que l'analyse des données empiriques révèle chez les jeunes filles l'émergence d'une dynamique de transformation des représentations de soi qui les pousse à satisfaire des exigences scolaires, par une recherche supplétive de jouissance à l'appropriation des savoirs et à la réalisation des travaux scolaires à travers l'utilisation de l'ordinateur et/ou d'Internet à l'école.

Malheureusement, le contexte des études en didactique du FLE en Egypte montre qu'aucune étude, à notre connaissance, n'a été faite malgré l'importance grandissante de la motivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère. S'ajoutent à cela les résultats de la question que nous avons posée aux participants avant de commencer notre étude sur l'apprentissage via les sites Web (voir le dernier item du questionnaire ajouté à cet effet).

Ces résultats indiquent que 86.66% des participants avaient une démotivation pour l'apprentissage de FLE. Cette démotivation reflète certainement l'influence d'un ensemble de facteurs relatifs à la classe de FLE, à la vie personnelle des apprenants et, également, au contexte éducatif et social de ceux-ci.

De notre part, nous soulignons, avec Karsenti (2003), que les TIC n'auraient leur place en éducation que lorsqu'elles favoriseraient, dans des contextes pédagogiques particuliers, un meilleur enseignement ou un plus grand apprentissage. C'est donc la façon dont elles sont utilisées avec les apprenants qui agira sur leur motivation et favorisera la réussite scolaire. A partir de cette idée de base, la présente étude s'inscrit à ces rares travaux et cherche à vérifier l'impact des TIC sur la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères et cherche à *vérifier l'effet de l'apprentissage de l'écoute via des sites Web sur la motivation des apprenants de FLE en Egypte, tout en prenant en considération deux facteurs d'importance : le sexe et la performance des étudiants.*

3- Questions de l'étude

1. Quel est l'effet de l'apprentissage via des sites Web sur la motivation des apprenants de FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag ?
2. Existe-il une différence significative entre la motivation des garçons et celle des filles à propos de l'apprentissage via des sites Web ?
3. A quel point la motivation via l'apprentissage en ligne influe-t-elle sur la performance linguistique des apprenants?

4- Hypothèses

Suivant les travaux de Raby et al (2008), nous supposons dans la présente étude que :

- Hypothèse 1 : l'apprentissage via des sites Web augmente la motivation des participants.
- Hypothèse 2 : il existe des différences statistiquement significatives entre la moyenne des notes des garçons et celle des notes des filles au questionnaire de motivation des apprenants de FLE face aux activités d'écoute via des sites Web en faveur des garçons.
- Hypothèse 3 : il existe une corrélation statistiquement significative entre la performance linguistique des participants aux activités d'écoute via l'apprentissage en ligne et le degré de leur motivation traduit par leurs notes au questionnaire de motivation.

5- Limites de l'étude

L'étude actuelle se limite à :

1. 15 étudiants de FLE inscrits en troisième année à la faculté de Pédagogie de Sohag et qui ont déjà participé à une étude sur l'apprentissage de l'écoute via les sites Web.
2. l'application d'un questionnaire semi directif contenant 17 items appartenant à 7 déterminants (la perception de la compétence, la perception de la valeur de la tâche, la perception d'autonomie/de contrôlabilité, la perception de coopération, la perception attributionnelle/d'autoévaluation, la perception des caractéristiques

de l'activité et la perception du support multimédia) et à 3 indicateurs (le choix, l'engagement cognitif et la persévérance).

6- Cadre théorique

Depuis le début du XX^e siècle, le concept de motivation a été étudié selon différentes perspectives. De nombreux modèles, approches et théories ont inspiré les chercheurs dans l'étude de la motivation en éducation (Karsenti, 2001). Cela montre que pour proposer un modèle dynamique de la motivation en situation d'apprentissage via les sites Web, il nous fallait avoir en main deux éléments pouvant nous aider à mettre en évidence un ensemble de déterminants et d'indicateurs qui composent de manière intégrale notre modèle. Ces éléments, à notre sens, sont : la définition pédagogique de la motivation pour l'apprentissage des langues étrangères et la détermination d'une ou (des) théorie (s) à laquelle ou (auxquelles) nous nous référons.

6-1 Définition de la motivation

En vue de définir la motivation, nous nous sommes référés à la définition de Nuttin (1980), de Vallerand et Thill (1993), de Tardif (1997), de Viau (1997), de Dörnyei (2005) et de Raby (2007,2008). Pour Nuttin (1980), la motivation, c'est l'aspect dynamique et directionnel du comportement. Elle désigne l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation, l'intensité et la persistance. Vallerand et Thill (1993, 18) constatent que *le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement*. Pour Tardif (1997, 91), la motivation scolaire est essentiellement définie comme *l'engagement, la participation, et la persistance de*

l'élève dans une tâche. De sa part, Viau (1997,7) fournit une définition largement reprise dans les recherches sur la motivation en éducation, il constate que *la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.* Dörnyei (2005, 8) insiste sur l'idée d'autonomie et définit la motivation comme *the direction and magnitude of human behavior, that is the choice of a particular direction, the persistence with it, and the effort expended on it.*

Plus récemment, Raby (2007, 5, 2008, 10) a proposé une définition plus spécifique de la motivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère en situation académique, elle constate que *"la motivation pour apprendre une langue étrangère en situation académique peut être définie comme un mécanisme psychologique qui génère le désir d'apprendre la langue seconde, qui déclenche des comportements d'apprentissage, notamment la prise de parole en classe de langue, qui permet à l'élève de maintenir son engagement à réaliser les tâches proposées, quel que soit le degré de réussite immédiate dans son interaction avec les autres élèves ou le professeur, qui le conduit à faire usage des instruments d'apprentissage mis à sa disposition (manuel, dictionnaire, tableau, cédéroms) et qui, une fois la tâche terminée, le pousse à renouveler son engagement dans le travail linguistique et culturel"*. Or, pour Raby, cinq conditions doivent être accomplies pour qu'il y ait motivation : désir d'apprendre la langue 2, présence des comportements d'apprentissage, engagement cognitif très fort, usage des instruments de la langue, et renouvellement de l'engagement linguistique et culturel.

De ce qui précède, la présente étude considère la motivation comme *l'ensemble des facteurs dynamiques internes et externes qui orientent l'action d'un apprenant vers un but précis, qui le poussent à s'engager avec assiduité et enthousiasme*

dans son activité d'apprentissage et qui provoquent chez lui le désir de se lancer dans une nouvelle tâche d'apprentissage.

Les définitions évoquées ci-dessus mettent en évidence que la motivation ne se confond pas avec le désir ou l'intérêt, elle suppose aussi le passage à l'action et le maintien de l'effort; elle est le produit de facteurs cognitifs, affectifs et sociaux (Raby et Narcy-Combes, 2009). Egalement, ces définitions reposent principalement sur deux notions, celle d'état interne instable qui fluctue en fonction de l'expérience du sujet, d'un ou (des) mécanisme(s) biologique(s), psychologique(s) et dynamique(s), et celle de comportement, qui, lui, est observable comme l'engagement cognitif, la participation active, la persévérance et le choix des activités. Ces comportements physiques et verbaux conçus comme indicateurs visibles peuvent nous renseigner indirectement sur le processus motivationnel de l'apprenant de langue 2.

6-2 Références théoriques d'un modèle dynamique de la motivation

Plusieurs chercheurs ont étudié la motivation selon des théories diverses. Nous nous en limiterons, dans notre modèle, à trois qui s'intéressent aux processus de la pensée et à leur influence sur le comportement, à savoir la théorie de l'autodétermination, celle de la valeur et celle des attributions causales. De même, nous nous référons aux travaux de Thill et Vallerand (1993), de Barbeau (1993), de Viau (1997, 2000, 2004), de Tardif (1997), de Lavoie et al (1999), de Fenouillet et al (1999), de Fenouillet (2001), de Careau et Fournier (2002), de Long (2006), de Raby (2007, 2008) et de Frost (2008). Ces approches et travaux sont, selon l'expression de Tardif (1997), primordiales dans la mesure où elles permettent théoriquement de mieux comprendre le rôle d'un ou de

plusieurs facteurs considérés isolément; elles ne nous permettent cependant pas de considérer l'ensemble des facteurs en interaction. A partir de tout cela, nous pourrions proposer un modèle de la motivation scolaire qui regroupe, dans un ensemble dynamique cohérent, les divers déterminants et indicateurs de la motivation, auxquels nous allons ajouter des variables reliées à l'usage des sites Web lors de l'apprentissage de français langue étrangère.

6-3 Vers un modèle dynamique de la motivation dans un contexte d'apprentissage de FLE en ligne: déterminants et indicateurs

En s'inspirant des théories et travaux annoncés dans les lignes ci-dessus, nous proposerons ici un modèle dynamique de la motivation dans un contexte d'apprentissage de FLE en ligne. Ce modèle, comme l'indique ci-dessous la figure (1), se compose d'un ensemble de déterminants et d'indicateurs qui influent de manière directe et réciproque sur la performance des apprenants. Ces composantes seront développées à partir de leur lien avec les effets technologiques d'un apprentissage en ligne.

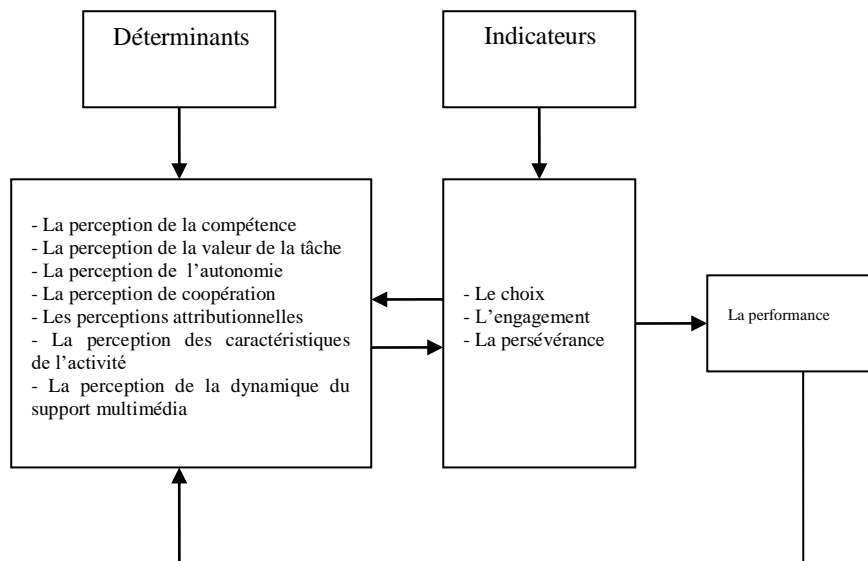


Figure (1) Modèle dynamique de la motivation dans un contexte d'apprentissage de FLE en ligne

6-3-1 Les déterminants :

Selon Viau (1997,33), les déterminants sont *les composantes de la motivation qui sont directement influencées par le contexte dans lequel l'élève se trouve. Ils correspondent à la manière dont l'élève perçoit les activités d'enseignement et d'apprentissage qu'il doit accomplir.*

- La perception de la compétence :

La perception de la compétence est considérée, selon Huart (2004), comme le plus important des facteurs motivationnels, et dont les traces se trouvent dans deux théories, celle de Deci et Ryan (1985) et celle de Bandura (1986). Selon la théorie de l'autodétermination, pour se lancer dans l'exécution d'une tâche, le premier des besoins est, en effet, de se sentir capable de la mener à son terme. Ce besoin, comme le dit Hori (2008), conduit l'individu à poursuivre des défis optimaux pour ses capacités, et à tenter constamment de maintenir et d'augmenter ses compétences. Dans ce

sens, écrivent Pelletier et Vallerand (1993), “*les variables qui nous amènent à nous sentir compétents augmentent notre motivation intrinsèque et notre motivation extrinsèque autodéterminée, mais elles diminuent notre motivation extrinsèque peu autodéterminée et notre amotivation.*” Selon la théorie de l’auto-efficacité de Bandura, la perception de la compétence est reliée à la manière dont les individus évaluent leur capacité à réaliser telle ou telle tâche. Ce sentiment d’auto-efficacité va jouer dans la manière dont un apprenant va sélectionner des tâches, dans ses aspirations, dans la quantité d’effort fourni et la manière dont l’élève maintient ou non son effort (Raby, 2008). Outre, ce terme d’auto-efficacité est étroitement associé à la notion d’estime de soi; ainsi il définit la croyance de l’individu en sa capacité à atteindre des buts qu’il s’est auparavant fixé. Selon Bandura (2003), la perception qu’une personne a de sa compétence provient de quatre sources : les performances antérieures correspondant à ses succès et ses échecs passés, l’observation de l’exécution d’une activité par d’autres, la persuasion ayant trait aux interventions des enseignants et des autres intervenants en milieu scolaire, et les réactions physiologiques et émotionnelles des apprenants.

Ainsi, à cause des propriétés de rétroaction immédiate des TIC, l’étudiant qui se sent incompetent tant dans la matière qu’en tant qu’utilisateur des TIC perçoit, immédiatement et constamment, à travers l’outil une image négative de lui-même plutôt que d’y voir une quelconque forme d’aide. Autrement dit, utilisées de manière inadéquate, les TIC risquent de rendre l’étudiant plus conscient de son incompetence au lieu de le motiver à augmenter son sentiment de compétence. Long (2006) conclut une étude en insistant sur le fait que l’apprenant sera motivé à l’apprentissage accompagné d’un ordinateur s’il se croit habile à l’utiliser. Selon l’expression de Karsenti (2003), l’intégration des TIC peut favoriser la motivation scolaire si les élèves se sentent plus compétents.

- La perception de la valeur de la tâche :

La perception de la valeur de la tâche correspond essentiellement à la signification et à la portée que l'élève accorde à cette tâche. Sa valeur est donc déterminée en fonction des retombées cognitives, affectives et sociales que sa réalisation peut avoir (Tardif, 1997). Et selon la valeur qu'il accordera à une tâche, l'apprenant sera plus ou moins "motivé" à relever un nouveau défi (Lavoie et al, 1999). Autrement dit, l'engagement, la participation et la persistance de l'élève sont grandement influencés par la valeur qu'il attribue à la tâche et par la perception qu'il en a (Tardif, 1997). Deux valeurs d'importance sont à considérer : la valeur intrinsèque désignant le plaisir et la satisfaction que l'on retire pendant la pratique de la tâche, et la valeur extrinsèque révélant l'utilité de la tâche, sa valeur instrumentale (Raby, 2008). De même cette perception de la valeur est étroitement reliée au type de but qu'un apprenant se fixe. Ces buts, comme le disent Thill et Vallerand, (1993), constituent les déterminants immédiats des conduites dans la mesure où il est généralement assumé que la représentation cognitive d'un but désiré procure à l'individu un critère interne destiné à évaluer les effets de ses conduites. On classifie souvent ces buts en deux grandes catégories (Careau, et Fournier, 2002):

- Les buts sociaux : certains peuvent avoir comme objectif, en étudiant, de s'identifier et d'adhérer à un groupe ou à une classe sociale.

- Les buts scolaires : ces buts ont souvent trait à l'apprentissage, à l'acquisition de connaissances, au plaisir d'apprendre et à la satisfaction d'une curiosité. On qualifie ces buts d'intrinsèques. Ils peuvent également parfois avoir trait à la performance, à l'obtention de l'estime, de la reconnaissance des autres, de récompenses et de félicitations ainsi qu'à

l'atteinte d'une moyenne ou d'un résultat prédéterminé. On qualifie ces buts d'extrinsèques.

Dans un environnement de TIC, l'objectif pédagogique exprime ainsi le résultat visible qu'un apprenant doit atteindre intrinsèquement et/ou extrinsèquement au terme de l'apprentissage. Il permet de déterminer la différence entre la situation initiale et la situation finale, de définir les étapes à suivre et de choisir les techniques les plus pertinentes pour y arriver. De plus, pour favoriser les objectifs d'apprentissage visés, dit Landry (2000), il faut savoir que dans le cadre d'un scénario pédagogique intégrant les TIC, la préparation à l'activité devra d'abord être assurée. Puis, il est important de prévoir une situation de départ afin d'offrir un contexte qui stimulera l'apprenant à s'engager dans une démarche réelle d'apprentissage et à établir un premier contact avec l'objet d'apprentissage.

- La perception d'autonomie/de contrôlabilité "d'autodétermination" :

La notion d'autonomie est primordiale dans les théories de l'autodétermination. Elle implique la capacité de l'apprenant à procéder à une analyse de contexte, à se fixer un but et à déterminer des étapes et des moyens d'atteinte de ce but (Karsenti et al, 2001). Dans ce sens, l'apprenant, comme le mentionne Furguele (1995), n'est pas un spectateur qui absorbe passivement les connaissances transmises, ni un simple consommateur de supports pédagogiques.

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, l'influence de l'autonomie des apprenants sur la motivation est notée par beaucoup de chercheurs. Selon Prince (2009), par exemple, autonomie et motivation sont, en matière d'apprentissage, étroitement liées. Un apprenant pleinement autonome est en général motivé. Dickinson (1995)

constate, de sa part, que le succès de l'apprentissage et la force de la motivation sont conditionnés par le fait que les apprenants prennent ou non la responsabilité de leur apprentissage, et par leur perception du fait que le succès ou l'échec de leur apprentissage dépend de leurs efforts et de leur stratégie plutôt que de facteurs hors de leur contrôle.

Cette notion est également liée à une technologie culturelle: l'informatique qui individualise le travail tout en le rendant dépendant d'un ensemble (La Borderie, 2000). L'utilisation des TIC implique souvent une plus grande autonomie de la part de l'apprenant. Dans une salle de cours traditionnelle, l'enseignant choisit le matériel et les supports; il gère la parole, le temps de parole et le rythme de la séance. Dans une situation d'apprentissage où les apprenants sont seuls face à leurs PC, le degré d'autonomie peut varier entre l'autonomie très guidée et une autonomie quasi-totale, mais l'autonomie constitue nécessairement un élément très important en ce qui concerne l'apprentissage médiatisé par l'ordinateur (Frost, 2008). Outre, la documentation scientifique attribue l'impact positif du recours aux TIC sur l'autonomie pour l'apprenant (Karsenti, 1999), et cela constitue une forte source de motivation (Raby, 2008). Selon l'expression de Karsenti (2003), l'intégration des TIC peut favoriser la motivation scolaire si les apprenants se sentent plus autodéterminés (s'ils ont plus de choix, de contrôle dans les activités effectuées à l'aide des TIC). Cela peut se faire grâce à l'utilisation de liens hypertextes logiques permettant à l'apprenant d'effectuer des choix et de contrôler ses activités d'apprentissage, et également via des "feedbacks tolérants" :

Par définition, le feedback est un retour fourni à un sujet sur l'action qu'il vient de réaliser. Il prend la forme d'un résultat plus ou moins précis tel qu'une appréciation, un classement ou une réponse exacte (Mandin et al,

2005). Le feedback a deux fonctions : la première, la plus évidente, est une fonction d'information, et la seconde, une fonction de motivation (Fenouillet, 2001). La notion de « feed-back » (retour de l'information) est également très importante car pour Bandura (2003), les individus ont besoin de savoir quelles performances ils ont atteint. En définitif, pour être efficace, l'auto-efficacité suppose de connaître les résultats (feedback).

L'usage des TIC dans l'enseignement permet de fournir aux étudiants des feedbacks appropriés et susceptibles de renforcer le sentiment de contrôle des apprentissages, ainsi que leur motivation (Mignon et Closset, 2004). Ces feedbacks peuvent prendre la forme des encouragements appropriés et des commentaires judicieux sur les actions que l'élève pose et sur sa démarche d'apprentissage. Un autre avantage réside dans la capacité des environnements pédagogiques informatiques à tolérer l'erreur (Spitzer, 1996). En fait, avec les TIC, on peut offrir un environnement «tolérant» dans lequel un apprenant percevra qu'il peut se reprendre après avoir fait une erreur, sans pour autant être jugé et critiqué par un humain.

- La perception de coopération /d'affiliation/d'appartenance sociale :

Elle correspond à une nécessité d'entretenir avec autrui des relations sociales satisfaisantes et enrichissantes. La coopération entre apprenants, l'abandon d'un système de compétition, les moyens dits « relationnels » mis en œuvre par les «pédagogies actives» constituent, comme le constate Matchinda (2008), autant d'éléments favorables à la satisfaction de ce besoin d'appartenance sociale. Or, une activité communicative, dans une classe de langue, n'est pas seulement celle qui utilise un support authentique, discursif, mais aussi celle qui engage les apprenants dans une

véritable communication, soit entre eux, soit, avec l'extérieur. Comme l'ont montré Henri et Basque (2003), les interactions de groupe, dans une perspective coopérative/ collaborative, favorisent l'extériorisation des connaissances préalables des apprenants et l'émergence de conflits sociocognitifs, et stimulent ainsi l'élaboration de nouvelles structures cognitives en plus de faciliter leur intégration dans les structures existantes.

Cependant, l'outil informatique fait revenir à des pratiques dépassées de ce point de vue. Il faut que la philosophie du produit utilisé s'accorde avec l'approche communicative ou du moins puisse, par quelque détournement, s'y intégrer (Salem, 2009). L'importance de la médiation pédagogique humaine, dit Mangenot (1997, 2002), dans les processus d'apprentissage avec les technologies *est insuffisamment prise en compte*. Il fallait donc prévoir l'interaction entre les utilisateurs et les exercices proposés, comme il convient de concevoir un système d'aides à dimension variable, pour tenir compte de l'hétérogénéité des apprenants. Dans une étude méta-analytique sur les effets de l'intégration des TIC en pédagogie collégiale, Barrette (2009) a constaté que l'intégration efficace des TIC qui soutiennent des activités d'inspiration socioconstructiviste ayant recours à des dispositifs d'apprentissage collaboratif, comme des environnements virtuels de formation, a des effets positifs sur la motivation et l'intérêt des apprenants, et sollicite des opérations cognitives complexes.

- Les perceptions attributionnelles/d'autoévaluation :

Pour Weiner (1992, cité par Raby 2008), les perceptions attributionnelles ne sont pas seulement une des sources de la motivation, mais en sont la source première. Elles reflètent la manière dont les individus tentent d'expliquer leurs succès ou échecs antérieurs en élaborant des

déterminants causaux et leurs différentes influences sur les comportements. Ces explications pèsent ensuite sur la motivation en ce que la manière dont un individu interprète les raisons de ses échecs ou de ses succès et influent sur l'orientation et la force de ses désirs et de ses efforts à venir (Raby, 2008). Il s'agit de la motivation qui amène les individus à vouloir exercer un contrôle sur leur environnement aussi bien physique que social, en tentant de comprendre les causes des comportements et des événements. Les théoriciens, dit Fenouillet (2001), ont distingué trois axes principaux sur lesquels il est possible de distribuer les attributions des individus : interne ou externe, globale ou spécifique, et stable ou temporaire. Pour Crahay, (1999), la cause peut être interne ou externe, stable ou variable, contrôlable ou incontrôlable.

Selon Viau (1997), la plupart des recherches dont le but était de modifier les perceptions attributionnelles des apprenants ont tenté d'amener ceux-ci à attribuer leurs échecs ou leurs succès à leurs efforts. D'autres recherches ont bien montré que le feedback donné par l'enseignant peut affecter négativement la motivation des apprenants faibles qui attribuent leurs échecs par rapport aux apprenants ayant obtenu de meilleures notes, à un manque d'aptitudes intellectuelles.

La possibilité d'auto-évaluation est l'un des avantages fréquemment attribués à l'utilisation des TIC censées aider l'apprenant à devenir autonome. Cette utilisation, comme le confirment Theall et Franklin (2001), doit être pensée, d'une part, comme un ajout ou un mécanisme pour l'évaluation et, d'autre part, comme une partie d'une approche complète de l'enseignement et de l'apprentissage.

Recevoir du feedback pour les activités réalisées par un apprenant pour atteindre ses objectifs augmente la motivation (Bandura 2003). De sa part, Bouheraoua (2006), constate qu'en enseignement en ligne, les exercices interactifs doivent être conçus pour être motivateur, car l'élève motivé, dit Viau (2001), planifie son apprentissage, s'auto-évalue, gère son temps d'étude et se motive lui-même. Or, pour que les nouvelles technologies (ordinateur, multimédia, Internet, etc.) puissent être vraiment adaptées aux innovations pédagogiques, il faut que ces environnements permettent à l'apprenant de s'auto-évaluer afin de pouvoir, d'une part, déterminer les causes réelles de ses succès et de ses échecs et, d'autre part, améliorer ses apprentissages.

- La perception des caractéristiques de l'activité :

Viau (2000) établit une liste de dix conditions pour motiver, en présentant les variables sur lesquelles elles agissent. Nous nous en limitons ici à quatre caractéristiques pouvant faire partie intégrale des déterminants d'une tâche motivante dans un contexte d'apprentissage en ligne. Pour lui, pour qu'une activité d'apprentissage suscite la motivation, il faut qu'elle :

- ait un caractère interdisciplinaire.
- soit diversifiée et s'intègre aux autres activités : le fait d'établir des activités variées, de permettre le choix d'activité et l'intégration de l'activité dans une véritable démarche pédagogique touche particulièrement à la perception que l'élève a du contrôle qu'il exerce sur ses apprentissages.
- comporte des consignes claires : la clarté d'une tâche est un facteur important qui affecte directement le comportement attendu de l'apprenant et peut réduire son anxiété.

- se déroule sur une période de temps suffisante : le fait d'accorder à l'élève le temps dont il a besoin l'aide à porter un jugement positif sur sa capacité de faire ce qui est exigé de lui.

- La perception de la dynamique du support multimédia :

Le multimédia “en ligne”, selon l’expression de Lancien (1998), constitue en fait un support bien spécifique, comportant une dimension didactique (Mangenot et Potolia, 2000, Salem, 2009). Il offre des atouts considérables dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère ou maternelle. La présence simultanée de sons, d'images fixes ou animées et de textes reconstruit l'aspect multidimensionnel de la langue, favorise l'exploration et la simulation, et crée les conditions naturelles de l'apprentissage et de la motivation (Furstenberg, 1997). Les apprenants peuvent ainsi tirer profit, au maximum, de l'écoute des natifs où l'usage de la langue est fort soigné, et ceci peut affecter positivement leur motivation intrinsèque. Dans ce contexte d'apprentissage, le bon apprenant est, comme le dit Barbot (1998), celui qui utilise, en complémentarité et avec souplesse, tous les types de ressources en fonction de ses objectifs.

Selon Viau (sans date), le fait de mettre des effets sonores, des images en couleur et de l'animation susciterait la motivation. Egalement, le rapport de la conférence tenue à Alexandrie en 2003 sur le thème “*Assises méditerranéennes des enseignants de FLE/FLS utilisant le multimédia*”, a mis en évidence que les TIC sont stimulantes et changent à la fois la motivation de l'apprenant et la relation enseigné/enseignant (Koulayan, 2003). D'après Mangenot (2003), parmi les facteurs supposant la motivation face à l'apprentissage via le support multimédia viennent d'abord le mode de

travail autodirigé exigeant une certaine autonomie, et, ensuite, le tutorat qu'il est possible de fournir aux étudiants.

6-3-2 Les indicateurs :

Les indicateurs sont *des composantes qui permettent de mesurer le degré de motivation d'un élève* (Viau, 1997,34).

- Le choix

Selon Viau (1997), le choix est le premier indicateur de la motivation scolaire. Une étudiante ou un étudiant qui est motivé par un cours en ligne décidera de s'y investir. La liberté de choix fait appel à la motivation intrinsèque des étudiants et conduit à un libre engagement et, par là, à une implication plus profonde (Paris et Turner, 1994, cité par Lebrun, 2002). La nature et le moment des choix peuvent être variés : choix d'une tâche particulière dans un ensemble de tâches, choix des démarches à entreprendre, des ressources à consulter. L'un des avantages des TIC réside dans le fait qu'elles offrent à l'apprenant de multiples possibilités de faire des choix.

- L'engagement cognitif

L'engagement cognitif correspond à l'effort intellectuel à fournir afin de réaliser une activité. Il représente l'ensemble des stratégies cognitives et métacognitives utilisées dans le but de réussir. Pour réussir, l'apprenant prend la décision de mettre de l'énergie dans l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage. Ainsi, l'apprenant motivé planifie son apprentissage, s'évalue, gère son temps d'étude et se motive lui-même. Selon Tricot et al (2004), parmi les facteurs motivationnels suscitant l'engagement cognitif des apprenants, les chercheurs ont mis notamment en évidence les rôles des

buts d'accomplissement que se fixe l'apprenant, le sentiment d'auto-efficacité, les coûts et utilités perçus.

Dans une récente étude sur l'impact de l'intégration des TIC sur l'engagement des élèves du primaire en milieux défavorisés, Bernet (2010) constate que l'utilisation des TIC exerce une influence importante sur la dimension affective des élèves, assez bonne sur la dimension comportementale et plus discutable sur la dimension cognitive.

- La persévérance

La persévérance est reliée au facteur du temps consacré à accomplir les travaux exigés dans et en dehors de classe. Cet indicateur prend toute son importance dans un apprentissage en ligne, car la majeure partie du travail se fait de façon autonome. Étant donné que l'apprentissage en ligne favorise, dans la majeure partie des cas, la visite de la plateforme du cours selon les disponibilités de l'apprenant.

- La performance

La performance désigne les résultats de l'apprentissage, c'est-à-dire un ensemble de comportements indiquant le degré de réussite à une activité. Dans une évaluation axée sur la performance, on considère que l'élève a appris parce qu'il a obtenu de bons résultats. Elle représente alors le résultat de l'interaction dynamique entre les déterminants et les indicateurs de la motivation. L'apprenant motivé se trouve souvent dans un état de réussite en comparaison avec ses camarades les moins motivés ou les plus démotivés.

7- Méthodologie

En fonction de l'objectif de l'étude consistant à vérifier l'effet de l'apprentissage de l'écoute via des sites Web sur la motivation des apprenants de FLE en Egypte, tout en prenant en considération le facteur du sexe, de la performance et de l'image de soi, nous avons opté pour une méthodologie mixte où seront mises à profit des méthodes de collecte et d'analyses de données qualitatives et quantitatives (Raby, 2007, et Karsenti et al, 2001). Cette méthodologie permet le mariage stratégique de données qualitatives et quantitatives, de façon cohérente et harmonieuse, et, ainsi, elle réalise l'objectivité du traitement quantitatif et l'importance accordée à l'induction et aux descriptions et analyses riches distinguant le traitement qualitatif. Les données quantitatives serviront à évaluer le taux de la motivation des participants. Les données qualitatives permettront une meilleure explication des facteurs qui sont à la base des résultats quantitatifs.

8- Participants

Quinze étudiants inscrits en troisième année au département de français langue étrangère, à la faculté de Pédagogie de Sohag ont participé à la présente étude. Ces étudiants ont déjà suivi avec assiduité une expérience que nous avons menée en vue de vérifier de l'apprentissage via des sites Web sur le développement de la compréhension orale chez les apprenants de FLE. Dans cette expérience, les étudiants ont assisté à 10 séances d'apprentissage autonome en fonction de leurs objectifs, de leurs besoins et de leur rythme d'apprentissage. Ils se disposaient d'un guide de sites Web consacrés à l'apprentissage de l'écoute en FLE et à partir duquel ils pouvaient naviguer. De même, un pré-post test leur a été adressés en vue de

mesurer le taux de développement des compétences visées. Dans la présente étude, les participants ont passé une séance de 2 heures pour répondre au questionnaire, dont la première heure a été consacrée à éclairer son objectif et les modalités d'y répondre.

9- Matériel

Nous avons eu recours dans la présente étude à l'outil de recueil des informations le plus fameux en sciences de l'éducation, à savoir le questionnaire. Celui-ci vise, comme nous l'avons déjà indiqué au sein de cette étude, à déterminer le degré de motivation des étudiants lorsqu'ils participent à une expérience d'apprentissage via des sites Web considérée comme une des formes de l'intégration des TICE dans une classe de FLE.

9-1 Composition du questionnaire

Le questionnaire en question se compose de 17 items correspondant à l'ensemble des déterminants et des indicateurs que nous avons mis en évidence. Le tableau ci-dessous indique bien la répartition de ces items en fonction des déterminants et des indicateurs déterminés.

N°	Déterminants et indicateurs	N°	Items
1-	La perception de la compétence	1-	Dans ces activités, je croyais avoir les compétences nécessaires en informatique pour accomplir mes activités d'écoute.
		2-	Dans ces activités, je me sentais capable de réussir mes tâches d'apprentissage.
2-	La perception de la valeur de la tâche	3-	Ces activités correspondaient à mes objectifs personnels et professionnels.

		4-	J'ai l'impression que ces activités m'ont été et me seront utiles.
		5-	Dans ces activités, j'avais du plaisir à apprendre à écouter.
3-	La perception d'autonomie/de contrôlabilité	6-	Dans ces activités, je sentais avoir du contrôle sur mon apprentissage.
4-	La perception de coopération	7-	Ces activités me permettaient d'interagir et de collaborer positivement avec mes collègues.
5-	La perception attributionnelle /d'autoévaluation	8-	À la fin de chaque séance, j'avais la possibilité d'évaluer ma performance.
		9-	À la fin de chaque séance, je me sentais satisfait de mes résultats.
6-	La perception des caractéristiques de l'activité	10-	Ces activités me permettaient de me servir des connaissances déjà acquises dans d'autres activités linguistiques.
		11-	Je crois que ces activités ont été variées au niveau des thèmes, des compétences développées, et de la présentation.
		12-	Je crois que les consignes de ces activités ont été claires et cela m'a permis de naviguer facilement et librement.
		13-	Dans ces activités, j'avais assez de temps pour réaliser avec réussite mes tâches.
7-	la perception du support multimédia	14-	Je crois que le support multimédia, offert par les sites Web d'apprentissage, présente une image de modernité attirante et intéressante.

8-	Le choix	15-	Dans ces activités j'ai parcouru à mon gré des informations organisées d'une façon non linéaire appartenant à plusieurs types de médias et de thèmes.
9-	L'engagement cognitif	16-	Dans ces activités, j'ai travaillé fort pour réussir mes tâches d'apprentissage.
10-	La persévérance	17-	Dans ces activités, j'ai fait preuve de persévérance.
	(impression générale)	-	Je recommande vivement à mes amis de suivre ce type d'activités.
	Motivation pour l'apprentissage du FLE avant de participer aux activités	-	Avant de débiter ces activités, j'avais un sentiment de découragement à l'égard de l'apprentissage de FLE en Egypte.

9-2 La validité et la fiabilité du questionnaire

Nous avons statistiquement calculé la fiabilité et la validité du questionnaire. La fiabilité a été réalisée par le calcul du coefficient d'Alpha où la corrélation a été 0.75. Cette valeur est statistiquement significative. De plus, la valeur de la validité a été 0.73, et celle-ci est aussi significative. Egalement, nous avons présenté ce questionnaire à un ensemble de spécialistes (français et égyptiens) en didactique du FLE et Sciences de l'éducation.¹ Ces experts ont été priés de se prononcer sur la formulation linguistique des items, l'appartenance de ceux-ci aux déterminants et indicateurs choisis, et la logique du choix de chaque déterminant ou indicateur. Les résultats, en ce sens, ont été positifs sur les trois niveaux

¹ Voir en annexe les noms de spécialistes

d'évaluation et nous avons pris en considération toutes les remarques signalées par ces experts.

9-3 Durée du questionnaire

Pour déterminer la durée convenable permettant à chaque participant de bien répondre au questionnaire de la motivation, nous avons d'abord effectué une étude pilote appliquée à 15 étudiants. Ensuite, nous avons calculé la durée prise par l'étudiant qui a fini en premier, et celle prise par l'étudiant qui a fini le dernier, pour trouver la durée moyenne de répondre au questionnaire et nous avons trouvé que la durée globale de l'application du questionnaire est de 60 minutes comme suit :

$$D = \frac{D1 + D2}{2}$$

D : La durée.

D1 : durée prise par l'étudiant qui a fini en premier.

D2 : durée prise par l'étudiant qui a fini le dernier.

Temps moyen = temps pris par le premier + temps pris par le dernier

$$\frac{\quad}{2}$$

$$\text{Temps moyen} = \frac{51 + 69}{2}$$

10- Analyse des résultats

- Hypothèse 1 :

En vue de vérifier la première hypothèse selon laquelle *“l'apprentissage via des sites Web augmente la motivation des participants”*, nous avons eu recours à deux types d'analyse : 1- une analyse quantitative concrétisée par des pourcentages d'accord et de désaccord avec les items proposés aux participants. 2- une analyse qualitative visant à construire une image intégrale en reliant finement les réponses données par les participants à leurs avis explicatifs. Nous allons détailler ces analyses dans les lignes qui suivent.

Item 1 : *“Dans ces activités, je croyais avoir les compétences nécessaires en informatique pour accomplir mes activités d'écoute”*

11 participants (73,33%) ont constaté qu'ils sont compétents en matières de l'usage de l'informatique. Selon certains d'entre eux, l'usage de l'Internet fait partie de leur vécu et la consultation des sites d'apprentissage ne constituait aucun problème”, “l'usage de l'informatique ne pose aucune charge cognitive”, “ce n'est pas un problème d'apprendre via les sites d'Internet”.....Au contraire, 4 participants (26,66%) ont exprimé leur inquiétude à propos de l'usage de l'informatique, mais ce sentiment, selon eux également, se dégradait d'une session à une autre.

Item 2 : *“Dans ces activités, je me sentais capable de réussir mes tâches d'apprentissage”*

6 participants (40%) seulement se sentaient capables de réussir leur tâche d'apprentissage. Alors que le reste des participants ont fourni des

réponses négatives. Selon cette majorité, ce sentiment passif vient du fait que *“cette expérience est la première au niveau de l'apprentissage de l'écoute”*. Mais, toujours selon cette majorité, *cette sensation changeait de manière positive d'une activité à une autre, et la capacité de réussir se mettait graduellement en place.*

Item 3 : *“Ces activités correspondaient à mes objectifs personnels et professionnels”*

14 participants (93,33%) ont confirmé que ces activités correspondaient à leurs objectifs personnels et professionnels. Ils ont aussi ajouté qu'à coté de l'apprentissage de l'écoute, ils ont acquis un ensemble varié du vocabulaire et de règles grammaticales.

Item 4 : *“J'ai l'impression que ces activités m'ont été et me seront utiles”*

Tous les participants (100%) ont montré que ces activités leur étaient utiles et que celles-ci leur permettraient de réussir leur mission d'enseignants. Ils ont également exprimé que ces activités pourraient les aider à atteindre leurs objectifs d'apprentissage en tant qu'enseignants de FLE capables de mener suffisamment un discours oral et de participer à de maintes activités linguistiques.

Item 5 : *“Dans ces activités, j'avais du plaisir à apprendre à écouter”*

La majorité des participants (86,66%) ont mentionné qu'ils avaient vécu d'agréables moments d'apprentissage. Pour eux, ils ont apprécié le fait d'apprendre en écoutant des natifs et de vivre des situations d'apprentissage variées et intéressantes. Certains disent qu'*il leur était intéressant d'écouter des français au lieu d'écouter des professeurs qui ne maîtrisent pas suffisamment le français.*

Item 6 : *“Dans ces activités, je sentais avoir du contrôle sur mon apprentissage”*

12 participants (80%) ont constaté qu'ils avaient du contrôle sur le déroulement des activités et qu'ils avaient pu résoudre les problèmes auxquels ils faisaient face. Selon certains d'entre eux :

“On travaillait tout seul et on faisait rarement appel à la tutrice”

“La majorité des problèmes ont été résolus en comptant sur nous-mêmes”

“On travaillait sur ces sites à la maison et cela nous a aidé à connaître de près les secrets de leur fonctionnement”

Item 7 : *“Ces activités me permettaient d'interagir et de collaborer positivement avec mes collègues”*

Un seul participant (6.66%) préférait travailler tout seul, alors que les autres (93,33%) coopéraient entre eux en vue de réaliser de bonnes expériences et de construire une meilleure communication.

“Echanger avec l'autrui approfondit les connaissances acquises”

“C'est mieux de travailler en groupe”

“En groupe, on pouvait arriver à bien comprendre”

Item 8 : *“À la fin de chaque séance, j'avais la possibilité d'évaluer ma performance”*

13 participants (86,66%) ont déclaré qu'ils évaluaient leur travail de façon continue et précisaient les objectifs qui n'ont pas été réalisés. Pour eux, l'écart entre les objectifs prédéterminés et la réalité aidait à mener à bien l'apprentissage.

“Nous évaluons continuellement nos apprentissages surtout le vocabulaire et les règles grammaticales apprises”

“L’évaluation nous montrait à quel point ces activités étaient utiles”

Item 9 : *“À la fin de chaque séance, je me sentais satisfait de mes résultats”*

14 étudiants (93,33%) ont affirmé qu’ils se sentaient satisfaits à la fin de chaque séance. Pour eux, la réalisation des objectifs était à la base de ce sentiment. Certains ont dit qu’ils réalisaient du progrès tangible d’une séance à une autre. En fait, ces étudiants comparent souvent ces activités aux cours traditionnels auxquels ils assistent. Ils constatent qu’il y avait du progrès au niveau de leurs compétences de compréhension, de prononciation et d’écoute.

Item 10 : *“Ces activités me permettaient de me servir des connaissances déjà acquises dans d’autres activités linguistiques”*

13 étudiants (86,66%) ont constaté qu’il y avait eu un effet réciproque entre les cours appris et les activités d’écoute. Les liens de réciprocité résidaient dans le fait que les structures linguistiques apprises aux cours constituaient sans doute les socles de base pour l’apprentissage de l’écoute. Selon certains d’entre eux :

“Les cours, même si le contenu et les méthodes ne sont pas efficaces, servaient à tout apprentissage via les sites d’Internet et vice versa”

“Le sac linguistique dont nous nous disposions était le fruit de notre apprentissage des matières académiques”

“Il est à constater qu’il y a toujours au niveau linguistique un lien étroit entre ce que nous apprenons dans les cours et le degré d’acquisition via les sites Web”

Item 11 : *“Je crois que ces activités ont été variées au niveau des thèmes, des compétences développées, et de la présentation”*

Tous les étudiants (100%) ont affirmé que les activités étaient variées en type et mode de présentation et d'évaluation.

Item 12 : *“Je crois que les consignes de ces activités ont été claires et cela m'a permis de naviguer facilement et librement”*

Tous les participants (100%) ont souligné que les consignes étaient claires et que la présence de la tutrice, qui leur présentait des conseils appréciables et leur portait un soutien moral, constituait une aide précieuse pour la navigation dans un tel ou tel site.

Item 13 : *“Dans ces activités, j'avais assez de temps pour réaliser avec réussite mes tâches”*

5 étudiants (33,33) ont exprimé qu'ils n'avaient pas assez de temps dans ces activités. Ils se sentaient débordés à cause du temps qui devait être consacré aux cours, car ces activités se coïncidaient avec les cours qu'ils doivent réussir.

“Nous n'avons pas suffisamment du temps à consacrer pour ces activités”

“Tout le monde le sait, il faut d'abord réussir les cours”

“L'important, c'est de réussir à l'examen écrit en fin du semestre”

Item 14 : *“Je crois que le support multimédia, offert par les sites Web d'apprentissage, présente une image de modernité attirante et intéressante ”*

Tous les étudiants (100%) ont souligné que le support multimédia offert par les sites d'apprentissage était intéressant et attractif. Ils avaient du plaisir à voir intégrés le son, l'image et le texte dans un seul support.

Item 15 : *“Dans ces activités j'ai parcouru à mon gré des informations organisées d'une façon non linéaire appartenant à plusieurs types de médias et de thèmes”*

Toutes les réponses sont positives, les participants ont indiqué qu'ils avaient toute la liberté de naviguer et de choisir les sites d'apprentissage en fonction de leurs besoins linguistiques.

“Chacun de nous choisissait librement les sites d'apprentissage qu'il voulait”

“C'était vraiment une expérience d'individualisation”

“On choisissait les styles d'apprentissage selon nos capacités personnelles et linguistiques”

Item 16 : *“Dans ces activités, j'ai travaillé fort pour réussir mes tâches d'apprentissage”*

Tous les étudiants (100%) ont indiqué qu'ils faisaient de leurs mieux pour réussir leurs tâches. Ils prouvaient de leur enthousiasme et de leur ambition pour réussir.

“J'avais de l'enthousiasme pour réussir”

“J'avais du plaisir et cela me poussait à travailler fort”

“Chaque fois, je voulais apprendre une nouvelle chose”

Item 17 : “*Dans ces activités, j’ai fait preuve de persévérance*”

La majorité des étudiants ont fait preuve de persévérance dans ces activités. Ils voulaient y passer plus de temps pour les raisons qu’ils ont précédemment indiquées dans l’item 16.

- Hypothèse 2 :

Pour vérifier la deuxième hypothèse consistait en "*une existence des différences statistiquement significatives entre la moyenne des notes des garçons et celle des notes des filles au questionnaire de motivation des apprenants de FLE face aux activités d'écoute via des sites Web en faveur des garçons*", nous avons calculé la corrélation entre les notes des garçons et celles des filles. Les résultats selon le tableau ci-dessous, indiquent qu’il n’existe pas de différences significatives entre les garçons et les filles en matières de motivation pour l’apprentissage via les sites web. Or, la présente hypothèse a été rejetée, car la valeur de T calculée est moins grande que celle de T tabulée.

Nombre	Moyenne	Ecart type	Valeur de T	Seuil de significativité
15	19.222	27.179	2.122	0.01

- Hypothèse 3 :

La vérification de cette troisième hypothèse selon laquelle "*il existe une corrélation statistiquement significative entre la performance linguistique des participants aux activités d'écoute via l'apprentissage en ligne et le degré de leur motivation traduit par leurs notes au questionnaire de motivation*" a nécessité de calculer la moyenne des notes des participants, l’écart type et la valeur de T en ce qui concerne leurs réponses au test de compréhension orale et celles au questionnaire de motivation. Les résultats indiquent que cette hypothèse

est acceptée, car la valeur de T calculée est plus grande que celle de T tabulée. Le tableau ci-dessous indique bien ces valeurs :

Nombre	Moyenne	Ecart type	Valeur de T	Seuil de significativité
15	33.533	6.323	20.540	0.01

11- Discussion

Nous avons mené une étude ayant permis à des étudiants en FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag de vivre une expérience d'apprentissage via des sites Web consacrés au développement des compétences de la compréhension orale et d'exprimer leurs avis favorables ou défavorables à propos d'une telle expérience. Ayant recueilli leurs opinions via un questionnaire semi directif, nous avons tenté de mettre ces données en perspective pour analyser l'effet de cette expérience sur la motivation de ces étudiants.

L'analyse des résultats montre que ce type d'expérience a eu un impact évident, au niveau de tous les items du questionnaire, sur la motivation des participants. En comparant ces résultats avec l'image de soi négative des étudiants avant de commencer l'expérience (voir le dernier item du questionnaire ajouté à cet effet), nous pouvons constater que cette image a eu un changement positif, même si cela ne s'applique que sur une seule compétence linguistique (la compréhension orale).

Ces résultats rejoignent ce qu'avaient déjà confirmé Burns et Ungerleider (2003), Chouinard et Karsenti (2003), de Matchinda (2008) et de Lozinguez et al (2009). Toutes ces études démontrent l'effet positif et significatif des TICE sur la motivation et l'intérêt des apprenants. Cet effet

traduit sur le plan réel d'apprentissage les caractéristiques motivationnelles des TIC. En tête de celles-ci, vient la possibilité de construire avec l'apprenant une relation interactive, c'est-à-dire une relation dans laquelle il doit interagir avec la machine. Une autre caractéristique tient à la possibilité de permettre à l'apprenant de faire des choix. S'ajoute à tout cela, la possibilité d'offrir à l'utilisateur des rétroactions lui permettant de réguler et d'évaluer lui-même sa performance. C'est sans oublier le rôle efficace du support multimédia dont les sites d'apprentissage trient profit. Ces caractéristiques primordiales de TIC peuvent ainsi susciter la motivation de l'apprenant qui peut, à son gré, préciser ses objectifs, gérer son temps, satisfaire ses besoins linguistiques et s'engager activement dans ses activités.

De même, la présente étude montre qu'il n'existe pas de différences significatives entre les garçons et les filles à propos de la motivation. Ces résultats contredisent, d'une part, avec ce qu'avaient affirmé Kikpatrick et Cuban (1998). Mais ils viennent confirmer, d'autre part, ce qu'avait souligné Karsenti (2003) ayant constaté, selon plusieurs études, que l'écart entre la motivation des garçons et celle des filles diminue. Nous suggérons ainsi d'aborder les études comparant les filles et les garçons avec prudence, car les mentalités, les conceptions et les perceptions des gens changent rapidement lorsqu'il s'agit des TIC.

Finalement, l'étude actuelle met en évidence l'effet significatif de l'usage des sites d'apprentissage via l'Internet sur la performance des étudiants. Cet effet positif, comme nous l'avons déjà confirmé dans une autre étude (Salem, 2010), pourrait être attribué à l'ensemble d'avantages pédagogiques offerts par ce type de sites comme l'individualisation, le sentiment d'autonomie accompagnant les apprenants, l'autorégulation et bien évidemment la pratique de l'autoévaluation. Mais, il est important de

souligner ici la corrélation positive et significative entre le degré élevé de motivation des étudiants et leur bonne performance linguistique.

12- Recommandations

Nous avons constaté dans le cadre de notre étude que les TIC ont un fort potentiel motivationnel. Elles possèdent des caractéristiques qui peuvent susciter la motivation des apprenants. Pourtant, il convient de se garder de toute généralisation et de toute simplification, car, d'une part, nous avons appliqué notre matériel sur un échantillon limité en nombre. D'autre part, dans le contexte d'enseignement de FLE en Egypte, les recherches sur la motivation des apprenants à l'égard des outils technologiques ne sont, en effet, qu'à leurs débuts et demandent à être profondément développées. Ces réserves ne nous empêchent pas de confirmer que de maintes recherches sont possibles. Nous en présentons ci-dessous quelques unes :

1. Etude longitudinale des effets de TIC sur la motivation des apprenants de FLE.
2. Les effets motivationnels de TIC sur l'image de soi chez les apprenants de FLE.
3. La motivation des apprenants de FLE à l'égard des activités pédagogiques innovatrices.
4. Les apports de la théorie de l'autodétermination dans l'apprentissage de FLE.
5. Les effets des facteurs contextuels sur l'évolution de la motivation chez les apprenants de FLE.

6. Effet des stratégies d'enseignement pratiquées en classe de FLE sur la dynamique motivationnelle des apprenants.
7. Etude des variations temporelles de la dynamique motivationnelle dans un contexte d'apprentissage en ligne d'un cours de FLE.

Références

Bandura., A. (2003). Auto-efficacité.Le sentiment d'efficacité personnel. Traduit par J. Lecomte. De Boeck Université.

Barbeau., D. (1993). Les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire selon une approche sociocognitive. Pédagogie collégiale, 7, 1, 20-27.

Barrette., B. (2009). Métarecherche sur les effets de l'intégration des TIC en pédagogie collégiale. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education, 6,18-25.

Bernet., E. (2010). Engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du primaire dans un contexte pédagogique d'intégration des TIC : une étude multicas en milieux défavorisés. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

Bouheraoua., Z. (2006). Les exercices interactifs : outil d'apprentissage ? Actes du Colloque "Innovations, Usages, Réseaux Colloque IUR – Montpellier". 17-18 novembre 2006. http://www.iep.univ-cezanne.fr/publication_cat7.php

Careau., L. & Fournier., A-L. (2002) La motivation. Université Laval : Centre d'orientation et de consultation psychologique.

Crahay, M. (1999). Psychologie de l'éducation. Paris: PUF.

Dörnyei., Z. (2005). Teaching and researching motivation. Harlow: Pearson Education Limited.

Fenouillet, F., Tomeh, B., & Godquin, I. (1999). Motivation et informatique en contexte scolaire. Pratiques Psychologiques, 3, 81-91.

Fenouillet, F. (2001). La motivation chez les collégiens et les lycéens. In D. Gaonac'h & C. Golder (Eds.), Manuel de psychologie pour l'enseignant. Paris : Hachette Education.

Frost., D. (2008). La conception d'un outil d'apprentissage médiatisé. Thèse de Doctorat. Université Victor Segalen Bordeaux 2.

Gardner, R. C. (1991). Attitudes and motivation in second language learning. In A. G. Reynolds (Ed.) Bilingualism, multiculturalism, and second language learning. New Jersey : Lawrence Erlbaum.

Giordan. A. (2005). Vive la motivation ? Cahiers Pédagogique. 431. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article1359>

Henri, F & Basque, J (2003). Conception d'activités d'apprentissage collaboratif en mode virtuel. In C. Deaudelin & T. Nault. (Eds). Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques, (29-53). Presses de l'université du Québec.

Hori., S. (2008). Application de la théorie de l'autodétermination à l'enseignement du FLE : corrélation entre le degré d'autodétermination et la performance. Revue japonaise de didactique du français, 3,1, 84-98.

Huart., Th. (2004). L'école primaire, un filtre sélectif de la population ? Une étude développementale de la motivation scolaire, de la maternelle au sortir du primaire. Le point sur la recherche en éducation, 29, 3-20.

Huitt., W. (2001). Motivation to learn : an overview. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://chiron.valdosta.edu /whuitt/col/motivation/motivate.html>

Ishikawa, F. (2009). Impact des motivations sur le développement de la L2 en interaction didactique : représentations en français langue étrangère. Revue Lidil. Numéro spécial "La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde entre concept et dispositifs". 40, 49- 69.

Karsenti., T. (2001). De quelles façons peut-on motiver l'élève à apprendre le français en immersion ? Stratégies pédagogiques exemplaires d'enseignants du primaire. Journal de l'immersion, 23, (2), 15-20.

Karsenti., T. (2003). Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : Les TIC feront-elles mouche ? Vie pédagogique, (127), 27-32.

Karsenti., T., & Chouinard, R. (2003). Les TIC à l'école : un instrument de motivation? Conférence d'ouverture du Colloque annuel de l'Association québécoise des utilisateurs d'ordinateurs au primaire et au secondaire, Québec, QC.

Karsenti., T., Savoie-Zajc, L & Larose., F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. Éducation et francophonie : revue scientifique virtuelle, XXIX (1), <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-1/03-Karsenti.html>

Karsenti., T. (1999). Comment le recours aux TIC en Pédagogie universitaire peut favoriser la motivation des étudiants : le cas d'un cours médiatisé sur le Web. Cahiers de la recherche en éducation, 6, 1, 455-484.

Kikpatrick., H. & Cuban., L. (1998). Should we be worried ? Educational Technology, 38 (4), 56-59.

Koulayan. N. (2003). Assises méditerranéennes des enseignants de FLE/FLS Utilisant le multimédia. Conférence tenue par l'Organisation Internationale de la Francophonie. Alexandrie 19, 20 octobre.

Landry., C. (2000). Guide pour la création de scénarios pédagogiques intégrant les TIC. <http://www.fse.ulaval.ca/pelletier/apo/>.

Lavoie, M., Lavoie., J. & Nogue., A. (1999). La motivation scolaire..fautez-en votre affaire ! Vie pédagogique, 112, 5-6.

Lebrun., M. (2002). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les Tic dans l'éducation? Bruxelles: De Boeck Université.

Lozinguez.,L., Ben Gayed., B & Annick Rivens Mompean.,A.R (2009). L'impact d'une cyberquête sur la motivation d'apprenants en anglais de spécialité". Revue Lidil. Numéro spécial: La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde entre concept et dispositifs. 40, 89-104.

Mandin., S, Dessus. P &, Lemaire., B. (2005). Effet d'un feedback informatif sur la prise de notes dans un environnement d'apprentissage informatisé. Revue Sticef. 12, 1-19.

Matchinda., B. (2008). Les TIC, l'apprentissage et la motivation des filles et des garçons au secondaire au Cameroun. In K. Toure, T.M.S. Tchombe, & T. Karsenti (Eds.) ICT and Changing Mindsets in Education. (180-191). Cameroon: Langaa.

Mignon., J. & Closset J-L. (2004). Maintien et stratégies de renforcement de la motivation des étudiants dans l'enseignement à distance. 21ème Congrès de l'AIPU. 3-7 Mai, Université Cadi Ayyad, Marrakech, Maroc.

Pelletier.L.G. & Vallerand., R.J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination. Dans R.J. Vallerand & E.E. Thill. (Eds). Introduction à la psychologie de la motivation. (233-281). Montréal : Les Editions de la Chenelière inc.

Prince, P. (2009). Un ménage à trois fragile : autonomie, motivation et apprentissage dans un centre de langues. Revue Lidil, Numéro spécial. La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde entre concept et dispositifs. 40, 71- 88.

Raby., F. & Narcy-Combes., J-P. (2009).Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et L2 ? Revue Lidil. Numéro spécial : la motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde entre concept et dispositifs. 40, 5-18.

Raby., F. (2008). Comprendre la motivation en LV2, quelques repères venus d'ici et d'ailleurs, Les langues modernes, 3, 9-16.

Raby, F., Lima, L & Zouari, K. (2008). L'effet du cyber scénario sur la motivation des élèves. Ecole et sciences cognitives/ Axe 3. La dynamique des apprentissages. Rapport de recherche.
<http://www.grenoble.iufm.fr/fraby/PUBLICATIONS/rabyHDR.pdf>

Raby., F. (2007). A Triangular Approach to Motivation in Computer Assisted Autonomous Language Learning (CAALL)", ReCALL, 19, (2), 181-201.

Salem., H.T.A. (2009). L'effet du multimédia sur le développement de la compréhension écrite chez les étudiants de la faculté de Pédagogie de Sohag. Revue de la faculté de Pédagogie de Sohag, 26, 1-29.

Salem., H.T.A. (2010). Impact de l'usage d'Internet sur le développement de la compréhension orale chez les étudiants de FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag. Etudes en curricula et méthodes d'enseignement, 171, 23-65.

Tardif., J. (1997). Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Québec : Les Editions logiques.

Theall., M. et Franklin, J. (2001). Using technology to facilitate evaluation. New Directions for Teaching and Learning, 88, 41-50.

Tricot., A. Mariné., C. & Alban Amiel., A. (2004). Quels facteurs peuvent influencer l'engagement dans une formation à distance ? Étude exploratoire auprès de prescripteurs de formation en milieu industriel¹. Les dossiers des sciences de l'éducation, 12, 65-78.

Vallerand., R.J. & Thill., E.E. (1993). Introduction au concept de motivation. Dans R.J.Vallerand & E.E.Thill (Eds). Introduction à la psychologie de la motivation. (3-39). Montréal: Les Editions de la Chenelière inc.

Viau., R. (sans date). 12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre.
<http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/lombard/motivation/viau-motivation-tic.html>

Viau., R. (1997). La motivation en contexte scolaire. Paris : De Boeck Université.

Viau, R. (1999). La motivation dans l'apprentissage du français. St-Laurent (Qc): Éditions du Renouveau pédagogique.

Viau., R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. Correspondance.5, 3.<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Viau.html>.

Viau, R. (2001). La motivation condition essentielle de la réussite. Eduquer et former : les connaissances et les débats en éducation et en formation. (113-121). 2ème édition. Auxerre : Editions Sciences Humaines.

Viau, R. (2004). La motivation: condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. Texte de la Conférence d'ouverture du 3ème Congrès des Chercheurs en Education. Bruxelles,http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/2004/viau/conf_ouverture.pdf.

Viau., R. (2010). La motivation dans l'apprentissage du français. Conférence donnée à l'Université de Kyoto, 6-7 novembre.
http://www.pages.usherbrooke.ca/rviau/articles/principales_communications/texteconferencemyoto