



**UNIVERSITE STENDHAL - GRENOBLE 3
UFR DES SCIENCES DU LANGAGE
SPECIALITE FLE**

ANNEE UNIVERSITAIRE 2008 - 2009

MEMOIRE DE MASTER 2

**La motivation de l'apprenant de FLE
Trois études à partir du modèle expectation-valence d'Eccles et al.
et du modèle de l'autodétermination de Deci & Ryan**

PRESENTE PAR :

CODREANU TATIANA

No. étudiante 20532072

SOUS LA DIRECTION DE :

DEVELLOTTE CHRISTINE

Résumé

La présente recherche a pour objectif d'examiner, sous différents points de vue, la motivation à apprendre le français langue étrangère (FLE). Elle s'appuie sur trois enquêtes menées auprès de 9 classes de FLE afin de mettre au jour la motivation à apprendre le français, à partir des perceptions des apprenants. Le but de ces trois études est double : *a)* cerner les ressorts motivationnels de l'apprentissage du français chez différents types de public d'apprenants et *b)* rendre compte de l'impact du tutorat en ligne et de celui des pairs sur la motivation à réaliser différents types d'activités dans des situations d'apprentissage variées.

Mots-clés: Linguistique appliquée ; Apprentissage en ligne ; Langue seconde ; Motivation intrinsèque; Education ; Psychologie de l'apprentissage ; Etude expérimentale ; Modèle expectation-valence ; Théorie de l'autodétermination

Abstract

The aim of this research is to investigate the impact of tutoring method in achievement motivation in a blended learning environment of French Foreign Language. The research goal is twofold: *a)* to understand the changes in expectancy beliefs and task values in the domain of Teaching French as a Foreign Language and *b)* to study the impact of the tutor and the peers on intrinsic motivation for learning French and upon the perceived value of the task. My research will consist of three studies conducted with 9 classrooms studying French.

Key words: Applied Linguistics; Online Learning; Intrinsic motivation; Education; Learning Psychology; Experimental study; Expectation-valence model; Self Determination Theory

LISTE DES ABREVIATIONS

ACAO : Apprentissage Collectif Assisté par Ordinateur

CECR : Cadre Européen Commun de Référence

CoP : Communauté de pratiques

CSCL: Computer Supported Collaborative Learning

FLE : Français Langue Etrangère

LEC : Lexicologie explicative et combinatoire

SPU : Seattle Pacific University

TAD : La théorie de l'autodétermination

TAL : Traitement automatique des Langues

TAS : La théorie de l'apprentissage social

TICE : Technologies de l'information et de la communication éducatives

TSC : La théorie sociale cognitive

TST : Théorie Sens - Texte

Remerciements

Mon intérêt pour la recherche sur la motivation à apprendre provient en grande partie de l'environnement social facilitant et stimulant qui caractérise le Master Sciences du Langage Spécialité FLE à distance de mon université

Je tiens à rendre hommage à ma directrice de recherche, Christine Develotte qui est à l'origine de mon sujet de mémoire et qui m'a accompagnée, soutenue et aidée par de nombreuses corrections, relectures et ses conseils avisés tout au long du chemin

A mon directeur de formation, Thierry Soubrié qui non seulement m'a soutenue dans tous mes projets, mais également a accepté mes nombreuses interrogations en stimulant en plus ma réflexion par ses questionnements toujours pertinents sur les TICE

A Dorothée Potter-Daniau pour son aide et la confiance qu'elle m'a témoignée tout au long de cette année universitaire

A Anne Velimirovic, Anne-Marie Vernon, Hélène Cartraud et Gilles Dannecker pour me faire l'amitié de répondre toujours présents depuis deux ans maintenant

A Andra Ion Niculescu et Paula pour leur soutien et leur amitié

Je remercie Michelle Beauclair et Andréa Brochet de Seattle Pacific University et Christine Knorr ainsi que mes collègues de l'Alliance Française de Seattle pour avoir accepté de participer à cette expérience

Je remercie également tous mes étudiants pour leur participation en ligne et aux études menées dans le cadre de ce mémoire

A Valentina

SOMMAIRE

Introduction	9
Chapitre I : Objectifs de la recherche	12
Chapitre II : Présentation du cadre théorique	14
II.1. Les théories socio-cognitives de la motivation	14
II.2. Présentation du modèle expectation-valence	25
Chapitre III : Cadre de la recherche	32
III.1. Présentation des différents dispositifs	32
III.2. Présentation du contexte de la recherche	35
Chapitre IV : Etude 1 : la motivation de l'apprenant de français	38
IV.1. Objectifs et hypothèse	38
IV.1.1 Objectifs	38
IV.1.2 Hypothèse : <i>la motivation des apprenants américains pour l'apprentissage du français</i>	39
IV.2 Méthodologie	39
IV.2.1 Participants	39
IV.2.2 Procédure	40
IV.2.3 Mesures et vérification	41
IV.3. Discussion et implications didactiques	45
Chapitre V : Etudes 2 et 3 : l'impact du tuteur et des pairs sur la motivation intrinsèque dans un dispositif hybride	47
V.1 Cadre théorique et méthodologique	47
V.2 Objectifs et hypothèses	50
V.2.1. Objectifs	50
V.2.2. Hypothèses	51
V.3 Entretiens semi-dirigés	51
V.3.1 Méthodologie	52
V.3.1.1 Résultats	52
V.3.1.2 Analyse des données	54
V.4. Hypothèse 1 : <i>l'impact du tutorat sur la motivation intrinsèque</i>	56

V.4.1. Méthodologie	58
V.4.1.1 Procédure	58
V.4.1.2 Analyse des échanges en ligne	59
V.5 Hypothèse 2 : <i>l'impact des pairs sur la motivation intrinsèque</i>	68
V.5.1. Méthodologie	70
V.5.1.1 Participants	70
V.5.1.2 Procédure	70
V.5.1.3 Mesures	71
V.5.1.4 Analyse des données descriptives	72
V.6 Discussion et implications didactiques	73
Chapitre VI : Discussion générale	80

Bibliographie

Annexes présentées séparément

INTRODUCTION

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre de la réflexion sur la motivation de l'apprenant en classe de français langue étrangère (désormais FLE) et l'impact que le tuteur et les pairs sont susceptibles d'exercer sur la motivation intrinsèque, concept qui peut être défini brièvement comme basé sur l'intérêt personnel, la curiosité qu'un actant a pour accomplir une tâche.

La motivation a fait l'objet de multiples recherches en psychologie et en sciences de l'éducation. Apprendre une langue étrangère implique une mobilisation de connaissances, de compétences et constitue en même temps un acte d'engagement personnel.

Les institutions de langues ont besoin de conserver leurs étudiants et donc de chercher à susciter, ou à prolonger une motivation à apprendre. On ne peut que souligner la nécessité à mieux étudier les phénomènes de motivation dans l'apprentissage des langues étrangères et secondes car elle constitue un des facteurs majeurs influençant le succès du processus d'apprentissage. En partant de ces considérations, le rôle de l'enseignant apparaît comme central, car il peut développer des techniques favorisant l'accroissement motivationnel de ses apprenants « ...teacher skills in motivating learners should be seen as central to teaching effectiveness.» (Dorney, 1998).

L'étude de la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères a fait principalement l'objet de deux types d'approches : une première approche socio-psychologique (Gardner & Lambert, 1959, 1972), qui s'intéresse à la motivation instrumentale et une deuxième, cognitive, qui considère la motivation comme un processus dynamique variant en fonction de multiples facteurs. C'est cette dernière approche qui est à la base de l'étude menée dans le cadre de ce mémoire sur la motivation intrinsèque pour l'apprentissage du français langue étrangère (FLE).

Ma recherche porte plus précisément sur la motivation des apprenants dans le cadre d'un tutorat mixte, en présentiel et en ligne. J'ai choisi pour mener cette expérience une plateforme Moodle classique, hébergée par le site moostic.ch. Deux éléments supplémentaires et leur apport ont été considérés : les TICE (par le biais des scénarios

pédagogiques et des activités réalisées à l'aide d'un logiciel qui permet la création d'activités pédagogiques multimédia) et les outils issus de la recherche sur le *Traitement Automatique des Langues*, TAL (dictionnaires, traducteurs, travail sur corpus).

Dans son article « *L'impact des TIC dans l'enseignement* », F. Poyet souligne qu'il n'est pas aisé de cerner les effets réels des TICE dans l'enseignement et l'apprentissage, mais que le constat général est que les nouvelles technologies participent de la motivation à apprendre, surtout par le fait qu'elles correspondent bien aux stratégies pédagogiques axées sur l'apprenant :

« (...) il est difficile de cerner réellement les avantages et les inconvénients des TIC, nous pouvons établir (selon le rapport de W.J. Pelgrum et N. Law voir p. 5) que les TIC semblent améliorer des connaissances, des aptitudes et des compétences transversales concernant particulièrement la motivation, le plaisir d'apprendre ; l'estime de soi... En outre, la flexibilité, l'accessibilité, les modes de communication et d'interaction accrues, la variété des modes d'enseignement et d'apprentissage et l'augmentation de la capacité de résolution de problèmes et d'utilisation des stratégies métacognitives des élèves mis en avant par Karsenti, sont des éléments consignés par d'autres chercheurs et semblent faire consensus (voir le rapport du Becta). »

Les outils de la lexicologie, l'étude sur corpus, la fouille de texte s'avèrent être une aide précieuse pour faire ressortir le sens en contextes variés et favoriser l'enseignement / apprentissage du lexique. Même si peu de didacticiens font vraiment usage des avancées des linguistes dans le domaine du lexique dans leurs méthodes, les expériences menées par l'équipe du LIDILEM¹ dans ce domaine sont concluantes et présentent un intérêt didactique évident (A.Tutin, A.Tutin & C.Cavalla 2006,2008, A.Tutin & O. Kraif 2006, C.Cavalla 2008, F.Grossman, F.Boch & C.Cavalla 2008, G. Antoniadis, S.Granger, O.Kraif, C. Ponton & V.Zampa 2009, P.Dessus, S. Trausan-Matu, V. Zampa, T. Rebedea, S. Mandin, 2009).

Cependant à ma connaissance aucune étude à ce jour n'a été menée sur l'impact de ces outils sur la motivation à apprendre une langue étrangère.

Par conséquent il serait intéressant de s'interroger : quelles pratiques de la communication pédagogique sont susceptibles d'accroître la motivation intrinsèque ?

¹ Laboratoire de linguistique et de didactique des langues étrangères et maternelles, fondé en 1987 par Louise Dabène

Quels outils, instruments peuvent être mobilisés afin de permettre la mise en œuvre d'une dynamique interactionnelle favorisant la motivation pour l'apprentissage du français ?

Après un tour d'horizon (non exhaustif) des études sur la motivation qui constituent le cadre théorique des réflexions pédagogiques menées dans le cadre de ce mémoire, je présenterai les variables du modèle expectation-valence d'Eccles et al. Le choix de ce modèle s'explique par le fait qu'il présage la poursuite de l'apprentissage du français en fonction d'un ensemble de variables cognitives et sociales. Il constitue le cadre heuristique pour examiner l'impact du tutorat en ligne sur la motivation intrinsèque. Afin de mettre en évidence le changement motivationnel des apprenants, les variables cognitives de la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan s'approprient mieux à une enquête longitudinale portant sur l'évolution de la motivation. Ces deux modèles présentent des construits conceptuels similaires (Eccles, 2005) sur le plan de la motivation intrinsèque.

Je rendrai compte ensuite de trois études sur la motivation menées auprès de 9 classes. La première est une étude expérimentale (étude 1, chapitre IV) et met en regard les apprenants de deux institutions différentes, l'Alliance Française de Seattle (AFS) et Seattle Pacific University (SPU). Les deux dernières études sont longitudinales et essaient de dégager les facteurs qui auraient pu avoir une influence sur la motivation intrinsèquement dégagée par le tutorat en ligne et les pairs (études 2 et 3, chapitre V). Les modèles théoriques et les méthodologies sont intégrés à chacune des trois enquêtes.

I. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

L'objectif général de ce mémoire est d'évaluer l'impact du tutorat et des pairs sur la motivation intrinsèque dans le cadre des cours hybrides organisées à l'AFS.

Pour cela, trois études ont été menées auprès de 9 classes au total sur une période de 5 mois (de janvier à mai 2009).

Les méthodologies utilisées sont distinctes.

La première étude met en regard la motivation pour l'apprentissage du français des étudiants de deux institutions différentes, l'ASF et le SPU. Il s'agit d'une recherche classique expérimentale basée sur un questionnaire qui analyse les quatre valeurs du modèle d'Eccles sur le plan cognitif (motivation).

Les deux études portant sur l'impact de la relation pédagogique et des pairs sur la motivation pour l'apprentissage du français sont regroupées en chapitre V. La réflexion théorique part, d'une part du modèle mis en avant par la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan et d'autre part du modèle expectation- valence d'Eccles et al. Les enquêtes ont été réalisées en milieu naturel. Elles visent à mesurer le changement de la motivation intrinsèque chez les apprenants américains au fur et à mesure des interactions en ligne et de l'accomplissement des tâches proposées, ainsi que l'impact de la relation pédagogique sur celle-ci. Il s'agit de deux études longitudinales menées auprès de 5 classes et trois binômes (cours semi-intensifs) sur un période d'un semestre.

Les deux modèles sont différents et afin de rendre compte des variables qui changent, je cite le professeur Ohki (Revue japonaise de didactique du français², p.9):

« (...) le modèle expectancy-value de la motivation (Eccles & Wigfield,1995 ; Wigfield & Eccles, 2000) diffère de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2002) et ce de la manière suivante :

1) Selon le modèle expectancy-value, les deux déterminants essentiels affectant la motivation d'un individu à s'engager dans une tâche sont sa croyance quant à la probabilité de réussite dans cette tâche (composante « expectancy ») et ses

² Extrait de l'article du professeur Ohki « Les causes principales de la baisse de la motivation chez les apprenants japonais de français », Revue japonaise de didactique du français, 2009, page 9

propres perceptions des valeurs octroyées à cette tâche (composante « value »), alors que selon la théorie de l'autodétermination, ce sont ses propres perceptions de la compétence et de l'autodétermination.

2) Le modèle expectancy-value ne privilège aucun de ces deux déterminants et aucune des quatre valeurs n'est privilégiée, alors que la théorie de l'autodétermination privilégie les régulations internes (i.e., régulations intrinsèque et intégrée). (Eccles, 2005, pp.114-115)

3) Le modèle expectancy-value met au premier plan le coût qui joue un rôle négatif dans la poursuite des activités. (Eccles, 2005, p.114) » (Ohki, 2009, p.9)

Plus précisément la première étude aura pour objectif d'évaluer les facteurs motivationnels suivants : les attentes de réussite par rapport à l'apprentissage et par rapport au dispositif mis à la disposition des apprenants de l'AFS, la motivation intrinsèque à s'investir dans la formation, l'importance accordée à l'accomplissement des tâches et le coût perçu par l'engagement dans la formation.

Les deux dernières études ont pour objectif de déterminer l'impact du tuteur et des pairs sur la motivation intrinsèque.

Deux autres objectifs complémentaires découlent de ces études.

Le premier est de déterminer si l'utilisation des TICE (activités Hot Potatoes, scénarios TICE, site pédagogique FantastICE³) est un facteur de motivation participant de la poursuite de l'engagement.

Le deuxième est de chercher à savoir si l'utilisation des outils issus de la recherche sur le TAL⁴ (recherche sur corpus, utilisation du TLFi, etc.) favorisent l'apprentissage du français et la dynamique interactionnelle en ligne, et cela dès le niveau A1-A2.

³ Les scénarios pédagogiques et le site FantastICE sont présentés en chapitre V

⁴ Les outils exploités en classe et en ligne sont présentés en chapitre V également

II. PRESENTATION DU CADRE THEORIQUE

Je me pencherai dans le cadre de ce mémoire sur la motivation des étudiants de l'AFS à apprendre le français dans un dispositif hybride. En partant de cette situation, l'impact du tuteur et celui des pairs apparaît comme central.

Apprendre une langue étrangère suppose des motivations personnelles, institutionnelles, économiques, sociales, ou bien politiques.

Après une présentation des théories sociocognitives de la motivation à apprendre qui m'ont servi de cadre théorique, je présenterai les variables du modèle expectation-valence qui est à la base de l'étude sur la motivation des étudiants américains pour l'apprentissage du français⁵ et sur l'impact de la relation pédagogique sur la motivation intrinsèque⁶.

II.1 Les théories socio-cognitives de la motivation :

La présentation qui suit n'est pas exhaustive et reprend les divisions opérées par Jacquelynne S. Eccles et Allan Wigfield.

Dans leur article, *Motivational Beliefs, Values and Goals* (Annu. Rev. Psychol, 2002), J. Eccles et A. Wigfield effectuent un classement des pistes théoriques récentes en quatre grandes sections :

- Les théories centrées sur l'expectation :
 - la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1997,2001).
 - les théories du locus de contrôle (Crandall et al.1965, Rotter 1966, Findley & Copper 1893, Weisz 1984, Connell et al. 1994, Skinner & Belmont 1993, Skinner 1995, 1998, Weiner 1985)

⁵ Étude 1, chapitre IV

⁶ Études 2 et 3, chapitre V

- Les théories centrées sur les raisons de l'engagement :
 - Les théories de la motivation intrinsèque (Sansone & Harackiewicz 200, Deci&Ryan 1985, 2000,2001, Deci et al. 1999, Csikszentmihalyi 1988, Nicholls 1984, Nicholls et al. 1990)
 - Les théories axées sur l'intérêt (Alexander et al. 1994, Hidi & Harackiewicz 2001, Schiefele 1999)
 - Les theories des buts (Ames 1992, Anderman et al. 2001, Covington 2000, Dweck 1999, Pitrich 2000b, Ford 1992, Wentzel 1991) :

- Les théories de l'expectation-valence :
 - La théorie de l'attribution (Weiner 1985, Graham 1991)
 - Les théories modernes de l'expectation-valence (Eccles et al. 1983, 1984, Meece et al.1990, Wigfield 1994, Feather 1988,1992, Heckhausen 1991)

- Les théories intégrant motivation et cognition :
 - Les théories sociocognitives de l'auto-regulation et de la motivation (Zimmermann 1989,2000, Schunk 1990, Schunk & Zimmermann 1994)
 - Les théories liant motivation et cognition (Borkowski & Muthukrishna 1995, Winne & Marx 1989, Borkowski et al. 1990, Pintrich 200a,b, De Groot 2000)
 - Les théories intégrées de l'autorégulation et les modèles d'expectation-valence de la motivation (Wingfield & Eccles 2001)

Dans leur article, J. Eccles et A. Wigfield soulignent la convergence de certains modèles et l'élargissement de la recherche actuelle.

Je me propose de présenter avec plus de détails les modèles qui ont servi de réflexion pour les études menées dans le cadre de ce mémoire et d'expliquer mes choix.

II.1.2.1 La théorie de l'autodétermination (TAD):

La TAD, ou bien *the Self-Determination Theory* a été développée par Edward L. Deci et Richard M. Ryan (1985, 1991, 2000, 2002) qui se sont intéressés au développement de la personnalité et au changement automotivé du comportement. La TAD met l'accent sur la motivation autonome et la motivation régulée par des facteurs contraignants (*i.e.* contrôlée).

Selon Deci & Ryan (1985), l'autodétermination est la capacité de l'acteur à choisir plutôt qu'à être déterminé par des circonstances extérieures.

En partant du principe qu'il existe de raisons variées qui peuvent expliquer le comportement des individus, trois types de motivation ont été dégagés :

➤ *La motivation intrinsèque*

Elle est basée sur l'intérêt que l'individu a, ou perçoit pour la tâche ou l'activité proposée, ou de la curiosité que l'accomplissement de celle-ci suscite en lui. Dans ce cas on peut parler d'*intérêt personnel*.

➤ *La motivation extrinsèque*

La motivation extrinsèque est basée sur les notions de devoir, contrainte et récompense. L'individu motivé extrinsèquement perçoit l'action comme un moyen d'atteindre un but extérieur.

➤ *L'amotivation*

L'amotivation est le niveau le plus bas de l'autodétermination et apparaît lorsque l'individu a l'impression de ne pas pouvoir contrôler son environnement ou bien lorsqu'il ne perçoit pas l'intérêt ou le sens de la tâche ou de l'activité proposée.

L'amotivation caractérise l'état de manque d'intention dans l'action. Elle est directement liée au sentiment de manque de compétence ou à la perception de la valeur donnée à l'action et à son résultat.

Dans ce cas on peut observer une relation négative entre l'amotivation et l'intérêt que l'individu aura pour l'accomplissement de celle-ci.

Sur l'axe proposé par Deci & Ryan, l'amotivation et la motivation intrinsèque se trouvent aux pôles opposés.

La TAD présente la particularité d'articuler les différents types de motivation au sein d'un continuum motivationnel allant de la *motivation intrinsèque* à la *motivation extrinsèque* et à l'*amotivation* (cf. figure 2). Ainsi, plutôt que de traiter d'une façon binaire la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque, celles-ci sont considérées en fonction du degré d'autodétermination.

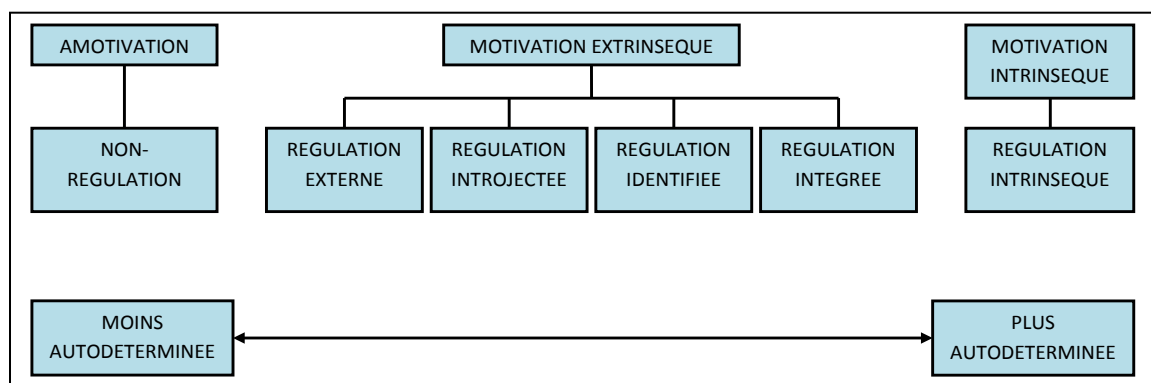


Figure 1 ⁷ : Les types de motivation et de régulation dans le cadre de la théorie sur l'automotivation ainsi que leur place sur le continuum motivationnel de l'autodétermination relative

Dans ce système la motivation intrinsèque est la plus autodéterminée par rapport à motivation extrinsèque et l'amotivation, qui est la moins autodéterminée. Afin d'augmenter le degré d'autodétermination, la théorie de la motivation intrinsèque prend appui sur les besoins psychologiques de l'individu : les besoins d'*affiliation sociale*, d'*autonomie* et de *compétence*. Le degré d'autodétermination augmente en fonction du degré de satisfaction de ces besoins.

⁷ La présente figure a été reproduite du Vol.49, No.1, Canadian Psychology avec l'autorisation de son auteur, Edward L. Deci

La TAD postule que l'individu motivé intrinsèquement peut être également motivé extrinsèquement et vice-versa.

Dans ce cas, par exemple, quand l'individu motivé extrinsèquement est également motivé intrinsèquement, il augmente son degré d'autodétermination sans nécessairement abandonner sa motivation extrinsèque.

La TAD détermine quatre étapes de l'autodétermination dans la motivation extrinsèque :

- ✚ La régulation externe : elle est fortement attachée à la volonté de recevoir une récompense ou d'échapper à une sanction. Dans la lignée de la théorie du conditionnement de Skinner, cette forme de motivation extrinsèque correspond au besoin de satisfaire une demande externe ou une contrainte sociale. Il y a donc régulation externe quand l'apprenant vise par exemple un résultat minime.

- ✚ La régulation introjectée : elle correspond à une régulation externe qui a été internalisée par l'individu sans qu'il l'ait acceptée comme faisant partie de lui-même. Dans ce cas elle est directement liée aux sentiments d'amour-propre et de valeur personnelle. Il y a régulation introjectée quand la raison de l'action est de satisfaire à un sentiment d'ego, d'échapper à une sanction (*i.e.* obéir aux règles) ou d'éviter un sentiment de honte.

- ✚ La régulation identifiée : elle correspond à la forme la plus autodéterminée de la motivation extrinsèque. Il y a régulation identifiée quand la raison de l'action implique une valorisation de la tâche ou de l'activité et une acceptation de l'accomplissement de celle-ci comme importante sur le plan personnel. C'est un pas important vers le concept d'autonomie, car quand l'individu s'identifie à l'action ou à la valeur, il fait le choix de l'assumer, donc l'identification s'accompagne d'une perception d'autonomie.

- 🚩 La régulation intégrée : elle correspond à la forme la plus autonome de la motivation extrinsèque. Dans ce cas, l'individu accomplit une action ou une tâche car il éprouve un sentiment de satisfaction ou de réjouissance. Il y a régulation intégrée quand l'identification est perçue à égalité avec les valeurs, les buts et les besoins assumés par l'individu. Elle est cependant reliée à un objectif qui est perçu comme important plutôt qu'à un intérêt personnel.

La motivation autonome englobe la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque intégrée. Les recherches montrent que la motivation autonome favorise particulièrement le rendement dans le cadre des tâches complexes qui exigent un grand niveau de créativité et de réflexion.

E. Deci souligne que :

« La régulation autonome a été associée, de façon plus constante, à une plus grande persistance, à des sentiments plus positifs, à une performance accrue (...). On a constaté par exemple, que la motivation autonome favorise, entre autres choses, une meilleure compréhension conceptuelle (par ex. Grolnick et Ryan, 1987), de meilleurs résultats scolaires (par ex. Grolnick et Ryan, 1987), une créativité accrue (par ex., Koestner, Ryan, Bernieri, et Holt, 1984), une plus grande persistance dans les activités scolaires et sportives (par ex., Pelletier, Fortier, Vallerand, et Brière, 2001; Vallerand et Bissonette, 1992), une plus grande facilité à surmonter les préjugés (Legault, Green-Demers, Grant, et Chung, 2007(...)) » (Deci, 2008)

La TAD a trouvé des applications dans des domaines variés : éducation, sport, médecine, travail, relations interpersonnelles.

En appliquant la TAD dans les études de soutien à l'autonomie dans les établissements scolaires, Deci & Ryan soulignent l'importance du climat des relations interpersonnelles dans une classe qui « peut soit favoriser l'autonomie, soit être contraignant : cela dépend de divers facteurs, et parmi ceux-ci, l'orientation du professeur est le plus important. » (Deci, 2008).

Les études réalisées par Deci et Ryan et leurs collaborateurs dans le domaine de l'autonomie, aux Etats-Unis et en Russie (Deci et al. 1981, Chrikov et Ryan 2001), ont montré que « dans les classes où les enseignants encourageaient l'autonomie, la motivation intrinsèque était beaucoup plus marquée – ils étaient plus curieux, préféraient les défis et faisaient

des efforts de maîtrise indépendants. De plus, ils se sentaient plus compétents lorsqu'ils faisaient leurs travaux scolaires et présentaient une meilleure estime de soi. » (Deci, 2008)

Dans le cadre de ce mémoire je me suis intéressée à l'évolution de la motivation intrinsèquement dégagée par les interactions en ligne sur une plateforme e learning que j'ai mise en place lors de mon stage de M2 à l'Alliance Française de Seattle. L'étude portant sur l'impact des pairs sur la motivation intrinsèque s'appuie le modèle socio-cognitif de la TAD. La méthodologie et l'étude sont présentées en Chapitre V.

II.1.2.2 Le modèle des buts de Locke et Latham

La théorie des buts s'inscrit dans la perspective dynamique des modèles de l'auto-regulation (Locke, 1996; Locke & Latham, 1990a ; Locke & Henne, 1986).

Selon ce modèle, l'individu serait motivé par une multitude de buts, qui peuvent être imposés, choisis ou construits. Les buts seraient hiérarchisés en fonction des intérêts personnels. Ce sont eux qui orientent l'action en définissant la quantité d'efforts nécessaires à les atteindre, inscrivant l'action dans la durée et permettant la mise en place de stratégies.

Le modèle présente une boucle de rétroaction selon laquelle l'individu mettrait en relation les résultats en rapport avec les buts afin de réorienter son action future en rendant compte ainsi de son évolution et de l'adaptation à son environnement.

Les recherches menées par ces auteurs à une grande échelle, dans plusieurs pays et sur différentes tâches ont montré que les buts qui conduisent à de meilleures performances sont ceux qui présentent les quatre caractéristiques suivantes qui sont indépendantes de la variable récompense:

- ✚ Les buts difficiles avec des tâches spécialisées mais toutefois réalisables (*i.e.* avoir un taux de réussite presque parfait à un test) augmentent la performance
- ✚ Un fort engagement dans le but fixé ou choisi conduit à une meilleure performance
- ✚ Les feedbacks réguliers et spécifiques ont une influence directe sur la performance

- ✚ Le fait de ne pas rencontrer d'obstacles dans la réalisation du but augmente la performance

La théorie des buts met l'accent sur le processus et les buts explicites qui présentent un défi. Ceux-ci seraient plus motivants que les buts flous ou pas assez bien précisés. On parle ici d'autorégulation anticipatoire car les résultats sont anticipés et guident le comportement de l'individu et de son action.

Le modèle de l'autorégulation de Locke & Latham m'a servi de cadre de réflexion pour mieux comprendre les activités en classe et en ligne susceptibles de maintenir et de renforcer la motivation des étudiants pour l'apprentissage du français.

Ainsi dans l'apprentissage d'une langue étrangère, on ne peut que souligner l'importance de ces avancées : donner des buts aux apprenants, pourquoi et comment ? L'explicitation et la faisabilité de ceux-ci paraît essentielle à la réussite du projet.

L'hypothèse selon laquelle les buts difficiles avec des tâches spécialisées mais toutefois réalisables peuvent constituer un facteur de motivation dans l'apprentissage du français est abordée en chapitre V.

II.1.2.3 La théorie de performance et d'apprentissage de Dweck et Legget (1988)

Cette théorie met l'accent sur les contenus. Se donner des buts, lesquels ? Y a-t-il des buts plus motivants que d'autres ? Les tenants de cette théorie distinguent deux buts qui auraient de multiples effets sur l'affect et la cognition :

- *Les buts de performance* (impliquant l'ego, Nicholls 1984) : les buts d'approche de la performance et ceux d'évitement de la performance. Dans le premier cas, la personne qui aurait un vécu positif (expérience de réussite), chercherait à se prouver ou à démontrer ses capacités. Dans le deuxième cas, la personne qui n'aurait pas une expérience de réussite chercherait à éviter de paraître incompétente.
- *Les buts d'apprentissage* (impliquant la tâche) qui génèrent des émotions et de la confiance en soi.

L'affect et la cognition seraient ainsi à l'origine des stratégies d'apprentissage.

Le modèle postule que les buts seraient déterminés par les représentations que l'individu se fait des habiletés. Dweck & al. parlent de croyances et en dégagent deux types : la croyance en des habiletés figées (comme l'intelligence) et la croyance en des habiletés malléables (comme l'effort, le travail).

Muller & Dweck (1998) ont mené une recherche expérimentale sur les feedbacks reçus lors de l'accomplissement de tâches. Les étudiants ont été félicités plutôt pour leur talent que pour le travail fourni (talent vs. travail). Le climat motivationnel a été centré sur la comparaison sociale. Les résultats obtenus ont mis en avant deux théories :

- la théorie de l'entité, selon laquelle l'habileté serait plutôt stable et liée à un don, ou à une qualité
- la théorie incrémentielle, orientée vers l'apprentissage, selon laquelle l'habileté se développerait avec le temps et serait liée au travail.

La théorie de l'apprentissage et de la performance de Dweck & Legget m'a servi de cadre de réflexion pour essayer de mieux comprendre les pratiques pédagogiques susceptibles d'accroître la motivation des étudiants pour les outils mis à leur disposition afin de faciliter l'apprentissage du français.

Les perspectives dégagées offrent des pistes de réflexion intéressantes, car les buts d'apprentissage se sont révélés plus efficaces que ceux de performance. Ainsi, dans la lignée de cette théorie, il est important de souligner l'importance d'un climat motivationnel en classe qui mettrait l'accent plus sur le développement que sur la performance. J'ai suivi cette piste de réflexion en m'interrogeant si les résultats obtenus liés à l'apprentissage du français seraient meilleurs.

Cette théorie sera également abordée lors du chapitre V qui rend compte de l'importance des feedbacks des activités réalisées avec le logiciel Hot Potatoes sur la perception de l'habileté à réaliser une tâche ou une activité.

Cependant les buts sont le plus souvent soumis aux choix institutionnels plutôt qu'individuels.

II.1.2.4 Le modèle de l'auto-efficacité de Bandura

A. Bandura (1997) est à l'origine de la théorie sociale cognitive (TSC) inspirée du behaviorisme et de la psychologie sociale qui définit le comportement comme une *triade dynamique* dans une interaction réciproque de facteurs personnels, de comportement et d'environnement.

Le modèle de Bandura (figure 2) appartient aux types d'autorégulation.

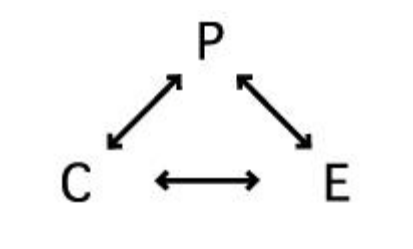


Figure 2 : Schéma des déterminismes réciproques dans la TCS : personne (P), environnement (E), comportement (P)

La TSC est basée sur l'interaction.

Le modèle met l'accent sur l'évaluation des objectifs qui entraînerait de multiples réactions émotionnelles et cognitives. Ainsi, l'évaluation négative génère un sentiment d'insatisfaction ayant comme effet une diminution du sentiment d'auto-efficacité. En revanche, l'évaluation positive génère des émotions de satisfaction ayant comme effet une augmentation du sentiment d'auto-efficacité (la croyance dans ses capacités de réaliser une tâche par exemple) ce qui engendrait une volonté de poursuivre des buts élevés.

Selon Bandura, les croyances d'un individu à l'égard de ses capacités à accomplir avec succès une tâche ou un ensemble de tâches seraient à compter parmi les principaux mécanismes régulateurs de comportements et le sentiment d'efficacité personnelle influencerait directement la performance.

Le modèle d'auto-efficacité de Bandura m'a servi de cadre théorique pour la réflexion sur les pratiques pédagogiques susceptibles d'influencer la performance des étudiants dans l'apprentissage du français (étude 2). Ainsi, selon ces considérations, le meilleur moyen de développer un sentiment d'efficacité personnelle serait de favoriser des

expériences que l'apprenant maîtrise et réussit. De même, l'encouragement et la persuasion raisonnable peuvent accroître le sentiment d'efficacité personnelle.

II.1.2.5 La théorie de la valeur (Eccles) :

La théorie de la valeur d'Eccles et al. (1983) met en avant deux variables qui prédisent la motivation : *les attentes* (les expectations) et *les valeurs*. Ces variables rendent compte des comportements des individus et sont soumises à l'influence d'autres variables sociales et cognitives. Le modèle mis en avant par Eccles et ses collaborateurs s'inscrit dans la famille générale des travaux d'expectation- valence et il est applicable dans plusieurs domaines. Il est en cela intéressant car il intègre plusieurs facteurs motivationnels (le concept d'auto-efficacité de Bandura, les attributions causales de Weiner) et les contextualise dans le milieu socioculturel.

Eccles reconnaît l'influence de son précurseur, Atkinson (1964) et de la théorie motivationnelle sur son modèle (Eccles, 2000). Ainsi, la théorie moderne d'expectation - valence intègre le concept d'attente (ou de perception de soi) et de valeur subjective de la tâche (ou de perception de la valeur d'une activité). La variable d'attente est proche du concept mis en avant par Bandura (1986) et met l'accent sur deux types de croyances : la croyance en l'habileté et les attentes de succès. Le concept de valeur correspond à la perception d'utilité que l'individu donne à la tâche.

Le modèle socio-cognitif d'Eccles et al. m'a servi de cadre théorique pour mesurer d'une façon fiable les perceptions des étudiants relatives aux attentes de succès et aux valeurs pour l'apprentissage du français. L'étude est présentée en chapitre IV. Ce modèle est à l'origine de la réflexion menée en chapitre V sur les pratiques pédagogiques susceptibles d'augmenter et de renforcer la motivation intrinsèque basée sur le paradigme expectation- valence.

La partie sociale du modèle met en avant le niveau des croyances et des comportements qui leur sont associés : le milieu culturel, les représentations, les expériences personnelles. Les agents de socialisation peuvent influencer directement ou indirectement (par l'intermédiaire des attentes et des valeurs) la motivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

II.2 Présentation du modèle expectation-valence

II.2.1. Les différents modèles théoriques et leurs concepts

Historiquement, les notions d'expectation et de valence remontent à la période de l'école philosophique hédoniste et à l'époque des utilitaires anglais. Cependant ce n'est pas avant le vingtième siècle que cette théorie a commencé à être étudiée sérieusement.

Dans les années '30, des théoriciens comme Tolman (1932) et Lewin (1935) ont commencé à poser les bases d'un courant de pensée qui a été à l'origine de la théorie de l'expectation. Le modèle développé par Lewin met en avant les notions de « force » et de « valence ». Les tenants de cette théorie ont introduit les notions de valence comme « *the attractiveness of an outcome* » et d'expectation comme « *the likelihood that an action will lead to a certain outcome* ». Le modèle a été développé rigoureusement, d'une façon mathématique et il stipule que la force de la tendance d'agir d'une certaine façon d'un actant dépend d'une part, de la force de l'expectation que l'acte sera suivi par un aboutissement et d'autre part de la valeur de l'aboutissement pour l'actant.

En 1964 Vroom a développé un autre modèle d'expectation qui prédit d'une façon presque mathématique la motivation. Son approche est cognitive et il a qualifié le modèle « d'expectation- valence » (*expectancy theory*). La motivation est présentée pour la première fois sous la forme d'une combinaison de la probabilité subjective qu'un comportement donné aboutisse à un résultat donné avec la valeur accordée par l'individu à ce résultat.

Il a ainsi introduit l'équation :

$(E \times V) = \text{Force}$, où E= Expectation et V= Valence

D'où la formule **motivation = expectation x valence**.

La théorie sociale cognitive, ou bien la TSC, de Bandura (1986) précise plusieurs aspects de la théorie de l'expectation- valence, notamment avec les concepts d'auto-efficacité et d'attentes de résultats. Pour la TSC, la pensée est une force active qui construit

la réalité de chacun d'entre nous, sélectionnant l'information et choisissant des comportements sur la base des attentes et des valeurs. Cette théorie trouve ses origines dans la théorie de l'apprentissage social (TAS) sur laquelle Bandura a travaillé jusqu'en 1986 en développant les concepts de déterminisme réciproque, d'efficacité personnelle et défendant l'idée d'une variation temporelle entre la cause et l'effet. Bandura met l'accent sur le processus de cognition et le concept d'*attente* est central dans la TAS.

Plusieurs études menées avec les cadres théoriques de Vroom et Bandura dans différents domaines d'application ont fourni des résultats qui valident relativement ces modèles.

En 1982 Jacquelynn Eccles teste dans le domaine académique américain un nouveau modèle d'expectation- valence qu'elle n'a pas cessé d'améliorer depuis avec l'aide de ses collaborateurs (Eccles, Adler & Kaczala, 1982 ; Eccles, Wigfield, Flanagan, Miller, Reuman, Yee, 1989 ; Eccles, Jacobs & Harold, 1990 ; Eccles & Harold 1991 ; Wigfield, Eccles, Mc Iver, Reuman , Midgley, 1991 ; Jacobs & Eccles, 1992 ; Wigfield & Eccles, 1992 ; Frome & Eccles, 1998 ; Wigfield & Eccles, 2000,2004).

La théorie de la valeur d'Eccles se construit autour du paradigme expectation-valence. Le modèle, qui est assez complexe, introduit deux variables principales afin de mesurer les perceptions des étudiants en termes d'attentes (expectations) et valeurs.

Ces variables qui prédisent la motivation, sont soumises à l'influence d'autres valeurs. Le modèle initial d'Eccles est présenté en annexe 1.

Je pense que l'engagement personnel participe de la motivation et j'émet la première hypothèse : *l'apprentissage du français serait perçu différemment en termes de valeur et de coût par les étudiants des deux institutions, l'AFS et SPU*, différence de perception que je tenterai de mettre au jour.

Afin de mener cette étude j'ai choisi le modèle expectation-valence d'Eccles et al. Les résultats de cette première étude sont présentés en Chapitre IV.

II.2.2. Présentation du modèle expectation-valence d'Eccles et al.

Le choix de ce modèle s'est fait après la lecture des articles du professeur Ohki sur la motivation pour l'apprentissage du français dans une université japonaise. Les références des deux articles sont présentées en bibliographie.

Le travail de J. Eccles et de ses collaborateurs fait autorité dans le domaine de la motivation.

Le modèle est particulièrement adapté au système d'enseignement américain qui est à l'origine des études menées dans le domaine de la motivation par Eccles et ses collaborateurs. Le système scolaire et universitaire américain présente la particularité de permettre aux étudiants de choisir les matières à apprendre lors de chaque semestre. Ainsi un étudiant à l'université peut choisir sa spécialité (son *Major*) ou la langue étrangère qu'il souhaite valider pour avoir les crédits demandés pour l'obtention de son diplôme. Les choix du modèle d'Eccles et al. font référence donc aux cours que les étudiants américains peuvent librement choisir.

II.2.2. 1 Les variables du modèle

➤ Le niveau expectation-valence :

Le premier niveau du modèle est constitué des variables expectation - valence : les attentes et les valeurs qui influencent directement la motivation pour l'apprentissage du français.

✚ *Les attentes* et leur influence sur le comportement des individus ont fait le sujet de nombreuses recherches auparavant (Atkinson, 1964 ; Lewin, 1938 ; Bandura, 1986). Eccles introduit le concept d'attente de succès dans son modèle (*i.e.* perception sur la réussite future d'une tâche) et d'attente de compétences (*i.e.* perception des habiletés, ou de son propre niveau lors de la réalisation d'une tâche donnée). Selon Eccles & Wigfield (1992, 2000, 2004) la perception qu'a un individu en sa capacité à réaliser une tâche a une influence directe sur l'investissement cognitif de celui-ci. Ainsi plus l'individu

se sentira compétent dans une activité, plus il se donnera de chance de réussir celle-ci.

✚ Le modèle consacre une deuxième variable susceptible d'influer sur l'accomplissement de la tâche, *la valeur*. Elle est définie par le degré d'attractivité que l'individu donne à la réalisation d'une activité ou d'une tâche en fonction de *l'intérêt*, de *l'importance* ou de *l'utilité* que celle-ci représente pour lui. Eccles et ses collaborateurs distinguent quatre composantes de la valeur :

- *la valeur d'atteinte* (*i.e.* l'importance de réussir pour soi, l'investissement dans la réalisation de la tâche ou de l'activité)
- *la valeur d'utilité* (*i.e.* la perception de l'utilité future de la tâche, l'intérêt que l'individu a pour atteindre le but)
- *la valeur intrinsèque* (*i.e.* le plaisir personnel que l'individu éprouve lors de la réalisation de la tâche, l'intérêt propre de l'activité)
- *la valeur du coût* liée à la réalisation de la tâche (*i.e.* la limitation dans l'accès aux autres tâches et l'effort nécessaire à l'accomplissement de la tâche)

➤ Le niveau des représentations liées aux identités personnelles et sociales :

Le deuxième niveau du modèle d'Eccles et al. est constitué de l'influence des croyances sur les comportements. Par ailleurs, le modèle lie directement également la valeur d'atteinte aux identités personnelles et sociales.

Dans le cadre de ce mémoire, par le biais des entretiens semi-dirigés et de l'analyse des interactions en ligne, j'ai tenté d'identifier certains aspects qui peuvent influencer directement le comportement des apprenants. En partant des comportements typiques de modelage social mis en avant par Bandura (1986), on peut présumer que le tuteur et les pairs-experts peuvent fournir des modèles que les apprenants peuvent adopter. Bandura montre également que « les modèles les plus

susceptibles d'être copiés sont ceux qui se rapprochent le plus de celui qui les copie » (Bois, 2000, p.9).

Dans un article publié en 2005, C. Develotte, F. Mangenot & K. Zourou⁸ s'intéressent aux représentations que les étudiants-tuteurs d'un dispositif d'enseignement / apprentissage à distance peuvent avoir de leurs apprenants australiens et les aspects culturels qu'ils ont essayé de leur transmettre.

➤ Le niveau des stéréotypes:

Plusieurs recherches menées dans le domaine de la didactique des langues soulignent l'importance et l'influence des stéréotypes concernant la langue, le pays et la civilisation avec lesquels l'apprenant est confronté en s'intéressant à la compétence interculturelle et au contact des langues (Zarate 1993, Baruch M., Cain A., de Pietro J.-M. 1995, Paganini 1987, M. Abdallah-Preteille 1985, D. Coste 1994, Develotte 2000, 2004, 2005,2006).

Les trois études ont été menées sur les variables cognitives du modèle expectation-valence d'Eccles et al et du modèle de l'autodétermination de Deci & Ryan (les variables externes).

Pendant préalablement à l'organisation des cours et des différents dispositifs pédagogiques je me suis intéressée aux représentations culturelles des apprenants. Ces perceptions peuvent avoir une influence sur leurs comportements car elles peuvent révéler l'intérêt pour l'apprentissage du français mais également le coût associé à cette activité.

II.3 Les représentations culturelles et la classe de FLE

Dans la didactique des langues *«s'intéresser aux représentations qu'ont les apprenants, de la langue que l'on va leur enseigner est également un élément précieux»*

⁸ Pour plus de détails sur les résultats de cette étude consulter l'article « *Situated creation of multimedia activities for distance learners : motivational and cultural issues* », *ReCALL*, N° 17, pp. 229-244

(Develotte, 2008*). Ainsi, dans le cadre des cours que j'ai assurés lors de mon stage, je me suis d'abord intéressée aux représentations que les apprenants ont du pays et de la langue qu'ils essaient d'appréhender.

J'ai demandé aux étudiants en chaque début de session d'écrire d'une façon anonyme sur une feuille libre cinq mots ou groupes de mots sur ce que la France évoquait pour eux. Cette démarche n'a pas manqué de les surprendre à chaque fois et cela a engendré des réactions demandant des explicitations sur ce qui était attendu d'eux. Les représentations de l'étranger ont une dimension sociale et affective (Develotte, 2008*).

Afin de réduire la barrière affective et culturelle (Krashen, 1985) la demande a été formulée en anglais et elle a été suivie d'exemples m'impliquant personnellement (exemple présenté en annexe 2).

Il est intéressant de noter qu'une fois la démarche bien comprise, la consigne a bien été respectée et les étudiants se sont volontiers prêtés à l'expérience. Les feuilles anonymes ont fait par la suite l'objet d'une discussion collective en classe⁹.

Pour les besoins de ce mémoire, la production de données générée par 44 étudiants de l'Alliance Française de Seattle a été traitée de la manière suivante : les mots ont été classés par catégories et 5 catégories principales ont été dégagées (figures 3 et 4, annexe 2).

Il apparaît à la lecture de ces données que l'image de la France est associée d'abord à la gastronomie, à l'art /culture et à l'histoire. La langue arrive en quatrième position seulement. C'est intéressant de noter que cette catégorie a été accompagnée d'appréciations positives ou négatives par le biais des adjectifs qualificatifs : belle, difficile, très difficile, etc. (figure 4, annexe 2).

Les perceptions concernant la langue française sont démonstratives du coût associé à l'apprentissage du français comme je chercherai à démontrer en chapitre IV de ce mémoire.

Cependant comme M. Baruch, A. Cain et J.-F. de Pietro le soulignent (1995), repris par C. Develotte (2008*) les représentations « *répondent à une logique à la fois sociale et cognitive; autrement dit, elles présentent des similitudes et des différences qui dépendent du pays*

⁹ Les résultats de ces enquêtes sont présentés en annexe 2

représenté et dont ils apprennent la langue, de l'âge des élèves, etc. » et que « La plupart des représentations des élèves sont connotées, liées à des jugements de valeur et attachées à des attitudes sociales qui sont dans une large mesure propres à leur groupe d'appartenance identitaire. »

Ainsi il est important de préciser que cette analyse a été effectuée dans un cadre bien précis, celui de l'Alliance Française de Seattle et auprès de son public qui est constitué de cadres supérieurs dans la plupart des cas qui ont déjà voyagé en Europe. Les habitants de Seattle accordent une grande importance à l'art, à la culture et à la musique.

Par conséquent les sujets de discussion des forums sur la plateforme d'apprentissage en ligne ont été souvent dirigés vers les centres d'intérêt révélés par cette enquête préalable.

III. CADRE DE LA RECHERCHE

III.1 Présentation des différents dispositifs

Lors de mon arrivée à l'AFS en juin 2008 une réflexion a été menée sur l'apport des nouvelles technologies afin de mettre en place un dispositif d'enseignement / apprentissage du FLE basé sur les nouvelles pratiques d'apprentissage collaboratif diffus (**terme explicité en fin de bibliographie). Cette réflexion visait à faire connaître l'institution sur le marché et à offrir des cours de FLE tutorés en ligne. En attendant l'ouverture des inscriptions il m'a paru aisé de mettre en pratique les apports théoriques et méthodologiques des cours du M1. Ainsi j'ai mis en place des pbwiki pour les enfants et j'ai commencé à ouvrir des espaces pédagogiques sur le site moostic.ch. Ce dernier site présente l'intérêt d'héberger des modules classiques Moodle et d'offrir une assistance technique.

Le public issu du système éducatif américain est varié et habitué à l'utilisation (*i.e.* manipulation) et à l'apport quotidien des nouvelles technologies (*i.e.* apprentissage en ligne, microblogging¹⁰).

Mes premières approches de l'enseignement à distance ont été intuitives et basées sur mon propre vécu d'apprenante en ligne. J'ai essayé tout simplement de susciter l'intérêt de mes apprenants pour l'utilisation de la plateforme e learning et des activités en ligne que j'avais conçues pour eux. Cette première approche n'a pas fait l'objet d'une réflexion pédagogique très poussée de ma part. Il s'agissait ici d'essayer de mettre en pratique les enseignements reçus pendant ma première année de master à l'université Stendhal Grenoble 3 tout en essayant moi-même de m'approprier au mieux les outils : utilisation de scénarios TICE, conception d'activités multimédia, mise en place d'un blog, familiariser les apprenants avec les outils TAL afin de favoriser l'acquisition du lexique.

¹⁰ Terme renvoyant ici aux nouvelles pratiques supportées par les réseaux de social-networking et diverses plateformes définies par [Libert](#) comme « *faire passer un message généralement bref à ses lecteurs sans pour autant garder la rigueur rédactionnelle habituelle* »

Les dispositifs conçus lors de mon stage ont été dirigés dans un premier temps vers l'engagement cognitif des apprenants et le développement de leur autonomie tout en essayant de maintenir leur intérêt pour les activités proposées lors de chaque séance.

La réflexion pédagogique sur la motivation intrinsèque des apprenants et l'impact motivationnel du tuteur m'a été suggérée par ma directrice de mémoire. C'est à partir de ce moment-là que l'organisation des cours a fait l'objet d'une interrogation des pratiques susceptibles d'accroître la motivation des apprenants. La mise en place et l'organisation des cours et des espaces e learning ont été par la suite tournées vers la réalisation de cet objectif. La problématique de ma recherche s'est dégagée tout naturellement suite aux interrogations soulevées par mes pratiques tutorales susceptibles d'accroître la motivation des étudiants pour l'apprentissage du français. En effet, comme le souligne T. Soubrié, la réflexion pédagogique doit précéder la mise en place des dispositifs pédagogiques.

« Si, dans un premier temps, l'ingénierie a permis de répondre aux questions d'ordre essentiellement logistique en mettant en place des dispositifs adaptables à un public diversifié le problème de l'engagement cognitif des apprenants reste du domaine de la pédagogie. (...)

Quoi qu'il en soit, il semble évident que la question du dispositif, si elle est importante, ne doit intervenir que dans un deuxième temps. Concevoir un dispositif autonomisant, c'est mettre en place un ensemble de mesures, dont l'ouverture de la formation fait partie mais pas exclusivement, pour soutenir une pédagogie active.

C'est dans cette optique que les dispositifs dits "hybrides", qui alternent des temps de formation en présentiel et à distance, peuvent se révéler un adjuvant efficace. » (Soubrié, 2008)

Les cours ont été organisés en fonction de la demande émanant de la direction de l'Alliance et des besoins spécifiques de chaque classe et de chaque niveau. En début de cours une proposition de compléter les cours en présentiel par des cours en ligne a été formulée et elle a été suivie avec beaucoup d'enthousiasme par tous les étudiants.

Deux des plateformes utilisées pour les forums de discussion et les activités en ligne sont présentées en annexe (annexe 6). Les forums ont été laissés ouverts à la consultation libre dans une optique de mutualisation des connaissances.

Plusieurs espaces ont été mis en place en fonction du public demandeur de cours (le Rotary Club, le cours de FOS, le campus Microsoft).

Les cours hybrides n'ont pas été annoncés sur le site web de l'Alliance à l'exception du cours FOS qui a été explicitement formulé comme un dispositif autonomisant avec une proportion d'une heure d'apprentissage en ligne pour deux heures de cours en présentiel. Afin de satisfaire aux besoins de ce cours, des liens vers des podcasts et des activités spécifiques ont été proposées aux apprenants : ouverture d'un compte LinkedIn, entretiens skype, interactions synchrones (clavardage et entretiens téléphoniques).

Pendant la période de quatre mois de tests des dispositifs, allant de janvier à mai 2009, les outils d'observation des connexions ont montré que chaque étudiant s'était connecté au moins quatre fois par semaine et avait effectué la totalité des activités et des tâches demandées. A ce jour (juillet 2009), l'espace Campus FLE qui a été le plus actif est toujours investi par les étudiants, dont 7 qui n'ont jamais fréquenté mes cours. Ils ont été dirigés vers cet espace par leurs camarades qui se sont réinscrits auprès de l'Alliance et se retrouvent dans d'autres classes avec de nouveaux enseignants.

La participation active en ligne démontre un investissement personnel important. Les outils de traçage incorporés aux modules classiques Moodle sur moostic.ch ne permettent pas de dégager des indicateurs intéressants pour la réflexion pédagogique concernant l'identité participative des apprenants. Cet aspect sera analysé en chapitre V de ce mémoire.

Dans le domaine de l'enseignement d'une langue étrangère la participation peut être considérée comme un des facteurs de la motivation intrinsèquement dégagée car elle suppose deux besoins psychologiques fondamentaux : le besoin d'autonomie et le besoin d'affiliation sociale.

Dans le cadre de ce mémoire je m'intéresse aux motivations personnelles des étudiants de l'Alliance Française de Seattle, que je mettrai en regard avec les motivations institutionnelles des étudiants de Seattle Pacific University (chapitre IV).

Je préciserai d'abord les perceptions de soi et les valeurs que les apprenants ont de l'apprentissage du FLE, avant de m'intéresser à l'influence directe du tuteur et des pairs sur la motivation intrinsèque en dernière partie de ce mémoire (chapitre V).

Les deux institutions organisent des cours de FLE. Dans le cadre de l'Alliance les étudiants sont demandeurs de cours de français, la démarche de s'inscrire est volontaire et elle ne vise pas l'obtention d'un diplôme. Dans le cadre de SPU, la démarche est institutionnelle, les étudiants afin de valider leurs cursus universitaire doivent valider un semestre de langue étrangère.

III.2 Présentation du contexte de la recherche

III.2.1 Présentation du contexte institutionnel et d'enseignement / apprentissage

L'Alliance Française de Seattle a été fondée en 1987. Il s'agit d'une association américaine à vocation éducative et culturelle, gérée par un conseil d'administration élu par ses membres.

Seattle est une ville dynamique qui compte des universités, des entreprises internationales (le siège social et le campus de recherche de Microsoft, le siège social de Boeing, d'Amazon.com et de Starbucks). Ces entreprises sont donc une clientèle potentielle forte pour l'Alliance.

Le public de l'Alliance est varié : cadres supérieurs souhaitant s'expatrier en France, élèves qui préparent les examens de français, étudiants qui préparent les tests américains de langue, habitants de la ville et de ses environs souhaitant apprendre le français ou perfectionner leurs compétences en français. A cet effet l'école propose des cours de niveau 101, 102, etc. qui correspondent aux niveaux du CECR (A1, A2, etc.), des cours de littérature, de tourisme, de culture.

L'AFS répond à une logique de marché dans le pays d'accueil et fait partie du réseau des Alliances des Etats-Unis. Ce réseau indépendant de Paris est à l'origine des AF Frames qui tentent de concilier la politique linguistique américaine avec celle de l'Union Européenne et du CECR. L'intérêt du marché suppose le transfert des différentes approches méthodologiques et d'évaluation afin d'obtenir l'accréditation locale et toucher un large public. Les programmes et les modalités d'évaluation sous forme de placement tests, tests,

examens de caractère sommatif répondent à une approche monolingue et de gestion des flux par niveau proche du pays d'accueil. Les procédures et les procédés de repérage et de mesure de la compétence sont laissés de côté. Souvent l'utilisation des TICE se limite à de simples consultations de sites internet, ce qui est dommage quand on voit le poids accordé aux TICE dans les universités américaines. Les salles de cours ne sont pas dotées d'ordinateurs et les seuls tests autocorrectifs se trouvent en ligne sur le site internet (les tests Merlin). Leur feedback n'est ni précis ni adapté au cas par cas, et il ne favorise pas non plus l'autonomie de l'apprenant. Dans ce cas, l'évaluation n'est pas formatrice et en essayant de se rapprocher des deux côtés (européen et américain), les procédures et les procédés de l'évaluation ne sont pas assez précis ni assez valorisants en termes de réflexion pour les apprenants.

Seattle Pacific University offre deux programmes « undergraduate » pour l'apprentissage du français langue étrangère.

Les procédures et les procédés d'évaluation s'articulent selon les exigences de l'université et les enseignants ont le choix de les adapter en donnant leur propre poids aux épreuves comme indiqué dans les annexes (annexes 3 et 4). Cependant ces informations ne sont pas fournies au grand public, j'ai du contacter une enseignante du département FLE pour avoir plus de renseignements.

L'université étant chrétienne, à la fin de chaque cours, les étudiants sont évalués sur une compétence particulière en plus de la compétence culturelle, celle de la compréhension de certains versets de la Bible en français. Cette compétence fait partie d'une plus large, celle d'être des citoyens actifs qui apporteront des changements positifs dans la vie de tous les jours (travail, famille, société).

SPU adopte une démarche originale quant à l'évaluation en mettant en place un questionnaire distribué aux étudiants (information fournie par l'enseignante TICE qui intervient dans les deux cursus de FLE, annexe 6).

Cette implication des étudiants sur la notion l'évaluation a été visiblement inspirée par les travaux Tribble (1996) qui attribue quatre rôles aux enseignants : auditeur, assistant (tuteur), évaluateur et examinateur. Afin d'améliorer les relations évaluataire / évaluateur, les étudiants sont encouragés à s'exprimer sur l'importance, le poids et le moment de

chaque rôle que leur enseignant peut avoir au cours de la formation. Quels sont leurs avantages et leurs désavantages, se suppose-t-ils ou sont-ils conflictuels ? A quel moment du processus enseignement / apprentissage chacun de ces rôles gagnent-ils en efficacité ?

L'enseignante interrogée m'a indiqué que cette approche de l'évaluation se révélait très stimulante pour le corps d'enseignants et très rassurante pour les étudiants.

Les cours de FLE répondent à une exigence de l'institution. En effet, afin de valider leurs cursus universitaire, les étudiants doivent choisir une langue étrangère et la valider sur un semestre. L'obtention même du diplôme est conditionnée par la validation des crédits correspondants à la langue étrangère choisie librement par l'étudiant.

Je reprends ici les indications fournies par madame Michelle Beauclair, Ph. D responsable du département FLE :

“Students must take this course in some language to fulfill an undergraduate foreign language requirement.”

Dans ces conditions, on peut penser que la motivation des étudiants de SPU pour la poursuite de l'apprentissage du français sera moindre par rapport aux étudiants qui font la démarche volontaire de s'inscrire auprès de l'AFS, sans une recherche préalable d'obtention de quelconque crédits ou d'un diplôme.

IV. ÉTUDE 1

La motivation des apprenants américains pour l'apprentissage du français : une étude à partir du modèle expectation- valence d'Eccles et al.

IV.1. Objectifs et hypothèses

IV.1.1 Objectifs

Le principal objectif de cette étude en contexte expérimental sera d'estimer les attentes et les valeurs liées à l'apprentissage du français dans le cadre des cours de français dispensés par l'AFS.

Ces variables ont été analysées sans tenir compte des informations personnelles que l'enseignant a de ses apprenants. Plus précisément, l'étude a été effectuée en dehors du contexte de la classe, et les résultats obtenus s'appuient uniquement sur les perceptions des apprenants sur les composantes des valeurs positives attribuées à tâche – la valeur d'accomplissement (*i.e.* I master well what I learnt), la valeur d'utilité intrinsèque (*i.e.* It is a pleasure learning French), la valeur d'utilité extrinsèque (*i.e.* Mastering French is useful for doing what I have planned after the course) – et la valeur négative de la tâche – le coût (*i.e.* Learning French is hard for me).

Le contexte culturel et social n'a pas été appréhendé, de même que le processus de socialisation qui peut modifier la perception que l'apprenant peut avoir de l'apprentissage du français.

IV.1.2 Hypothèse

En se référant au cadre théorique précédent, je formule l'hypothèse qui suit :

La motivation des étudiants qui font la démarche volontaire d'apprendre le français est plus forte en termes d'attentes et de valeurs par rapport aux étudiants qui ont l'obligation institutionnelle de l'apprendre, ce qui présage d'une poursuite de l'engagement.

Afin de vérifier cette hypothèse j'ai procédé à une analyse d'un questionnaire de 16 questions portant sur les perceptions des étudiants relatives aux attentes de succès et aux valeurs pour l'apprentissage du français qui a été distribué aux étudiants de SPU et de l'AFS.

Le questionnaire est présenté en annexe 7. Il reproduit l'étude longitudinale effectuée par le professeur Ohki (Okhi, Revue didactique du français, 2009, p. 6 - 7) et il a été légèrement modifié afin de correspondre aux besoins du contexte d'enseignement / apprentissage du public américain.

IV.2. Méthodologie

IV.2.1. Participants

L'échantillon est formé de 32 étudiants de SPU et de 58 étudiants de l'AFS. Ils ont été interrogés de la façon suivante : le questionnaire a été distribué en début de cours individuellement. Les étudiants ont eu entre 10 et 15 minutes pour répondre aux questions. Les réponses sont anonymes. La période de soumission des questionnaires correspond au « mid-term », soit à la moitié de la session en cours, courant avril 2009.

L'enquête a été menée auprès de sept classes de l'AFS et deux classes de SPU. Soit 74 étudiants en total.

Les étudiants de l'AFS, tous niveaux confondus (du A1 au C2 du CECR) suivent deux cours de 90 minutes deux fois par semaine pendant une session de 10 semaines, soit 30 h de cours. Le public de l'AFS a la particularité d'être hétérogène et multiculturel. Les demandes d'inscription aux cours de français sont volontaires et liées à des raisons variées que j'analyserai plus loin. Il n'y a aucune obligation de réussite, ni de crédits ou de diplômes qui seront délivrés après une session de français à l'AFS.

Les étudiants de SPU suivent des cours de niveau A1-A2 du CECR sur un semestre de 90 minutes, cinq jours par semaine. Il s'agit d'un public américain, jeune. Les étudiants suivent le cursus « undergraduate » de l'université. Ce qui équivaut au Bac+2 en éducation générale des universités américaines. Ils choisissent cependant un « major », un sujet principal qui leur permettra de poursuivre en BA spécialisé (Bachelor's degree). La langue étrangère est imposée par l'institution, mais il revient à l'étudiant de choisir laquelle il devra suivre pendant tout un semestre.

IV.2.2. Procédure

Une version du questionnaire de Wigfield & Eccles (2000) adaptée par le professeur Ohki (2009, p.6-7) a été utilisée afin de mesurer les perceptions des apprenants relatives aux attentes de succès et aux valeurs concernant l'apprentissage du français. Le questionnaire a été traduit en anglais et légèrement modifié pour correspondre aux besoins du public américain.

Le corpus de la recherche, après avoir opéré un rejet des feuilles mal remplies, est constitué de 74 questionnaires. Les énoncés, au nombre de 16 ont été présentés comme suit :

- 5 énoncés mesurant les attentes de succès (*i.e. I believe I can reach my goals in French proficiency that I have set for myself*)
- 4 énoncés mesurant la valeur d'atteinte (*i.e. It is crucial for me to see things as Francophones do*)
- 2 énoncés mesurant la valeur intrinsèque (*i.e. I enjoy learning French*)
- 3 énoncés mesurant la valeur d'utilité (*i.e. Mastering French is useful for doing what I have planned after the course*)
- 2 énoncés mesurant le coût de l'apprentissage du français pour l'étudiant (*i.e. Learning French is difficult for me*) (Ohki 2009, p.6-7)

Les participants ont classé ces énoncés sur une échelle de type Likert allant de 1 (I strongly disagree) à 5 (I strongly agree) en leur attribuant le chiffre qui correspondait le mieux à leur perception pour chacun des énoncés.

IV.2.3. Mesures et vérification

IV. 2.3.1 Mesures

Les données recueillies (les attentes de succès, les valeurs et le coût concernant l'apprentissage du français) ont été calculées de la façon suivante :

- La moyenne correspond à la somme des valeurs divisée par le nombre de valeurs :

$$\text{Moyenne} = \bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_n$$

- L'écart-type mesure la dispersion d'une série de valeurs autour de leur moyenne. Il a beaucoup d'applications en statistiques, où l'on tente d'évaluer, à partir d'un échantillon, la dispersion de la population tout entière. On distingue dans ce cas l'écart type empirique et l'écart type empirique corrigé.
Pour les besoins de cette étude j'ai utilisé l'écart type empirique.

Il se calcule comme suit :

$$\text{Ecart - type} = \sqrt{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_n - \bar{x})^2}$$

Afin de calculer les données descriptives, je me suis servie de la fonction statistique de Microsoft Excel (exemple présenté en annexe 8).

Les valeurs ont été rentrées manuellement une par une et le calcul s'est fait automatiquement en sélectionnant les fonctions $f(x) = \text{AVERAGE (A1: An)}$ et $f(x) = \text{STDEVP (A1: An)}$ qui correspondent aux calculs des moyennes et des écarts-types.

Les statistiques descriptives de l'AFS et de SPU

Moyennes et écarts-types des variables de l'AFS et de SPU

	MOYENNE (M)			ECART-TYPE(SD)	
	AFS		SPU	AFS	SPU
attentes de succès	3.418	>	3.327	0.987	1.013
valeur d atteinte	3.750	>	3.300	1.082	1.313
valeur intrinsèque	4.693	>	3.867	0.533	1.112
valeur d`utilité	3.750	>	3.167	1.316	1.351
coût	3.545	>	3.333	1.164	1.068

Tableau 1 (scores relatifs)

Note :

- L'analyse porte sur deux groupes d'étudiants
- Chaque étudiant est questionné sur sa motivation, ils doivent répondre à 16 questions réparties en 5 groupes.
- Le premier groupe ASF de 58 étudiants est réduit à 44 par le biais de fiches incomplètes ou mal remplies, soit 24.14% de rejet.
- Le deuxième groupe SPU de 32 étudiants est réduit à 30 par le même biais de fiches incomplètes ou mal remplies, soit 6.25% de rejet.

La motivation se calcule de la façon suivante:

Motivation= attentes x valeurs

Où :

valeurs = valeur d'attente (VA) + valeur intrinsèque (VI) + valeur d'utilité (VU) – coût (CT)

IV.2.3.2. Analyse des données descriptives 1

Les valeurs élevées des variables VA, VI, VU et des attentes mettent en évidence une grande motivation de la part des étudiants pour l'apprentissage du français.

La variable CT diminue la motivation d'apprentissage. Cependant, comme le souligne le professeur Ohki, « même si les scores du coût attaché à la réalisation de l'activité sont élevés, cette activité sera choisie, à moins que les scores des autres valeurs soient plus élevés que ceux du coût. » (Okhi, 2009, p.10)

Les données descriptives montrent que les scores de l'AFS sont plus élevés que ceux de SPU pour les attentes et les valeurs, le coût y compris. Les écarts-types soulignent un écart important dans les perceptions que les étudiants ont de l'apprentissage du français. Si pour SPU les étudiants ont des opinions bien différentes, les perceptions des apprenants de l'AFS se rejoignent sur *l'attente de succès* et *la valeur intrinsèque*.

La première hypothèse se trouve donc ainsi confirmée.

IV. 2.4. Vérification des mesures

Afin de vérifier que les scores des variables de l'apprentissage du français des étudiants de l'AFS sont *significativement supérieurs* à ceux des étudiants de SPU, j'ai procédé à une analyse complémentaire qui a été effectuée à l'aide du U-test de Mann-Whitney (tableau 2), un des tests des rangs appliqué au cas des échantillons indépendants.

Ce test est en cela intéressant car il ne prend pas en considération les valeurs, mais les rangs.

Il est basé sur le classement de l'ensemble des observations par ordre croissant, la détermination du rang de chacune d'elles et le calcul de la somme des rangs relative à l'échantillon qui comporte le plus petit nombre d'observations.

Le rangement prend en compte les valeurs algébriques (*i.e.* le rang le plus faible est assigné à l'observation dont la valeur est la plus négative). On recherche alors la valeur statistique U du test qui est donnée par le nombre de fois qu'un score du groupe n_2 précède un score du groupe n_1 lors du rangement.

L'hypothèse nulle est la suivante : la somme des rangs pour l'échantillon AFS est analogue à celle de SPU.

L'hypothèse nulle (H_0) est acceptée si U' , la valeur du test observée, est inférieure à U ,

valeur du test au seuil de significativité de 5%. Inversement, l'hypothèse nulle est rejetée si $U' > U$.

Il existe de nombreux logiciels statistiques pour l'analyse des études des procédures descriptives comme ANOVA, Mann-Whitney, Wilcoxon, ou le t-test. Dans le cadre de ce mémoire, les données ont été analysées avec le logiciel *Analyze it*.

Le U-test de Mann-Whitney

	Institutions			p
attentes de succès	AFS	>	SPU	0.119
valeur d atteinte	AFS	>	SPU	0.003**
valeur intrinsèque	AFS	>	SPU	0.000**
valeur d `utilité	AFS	>	SPU	0.000**
coût	AFS	>	SPU	0.116

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Tableau 2

IV.2.4.1 Analyse des données descriptives 2

Les résultats du test confirment l'analyse précédente en ce qui concerne la valeur intrinsèque et la valeur d'utilité :

- Les attentes de succès concernant l'apprentissage du français des étudiants de l'AFS ne sont pas de manière significative plus importantes que celles des étudiants de SPU
- Les valeurs d'atteinte et le coût ne sont pas perçues différemment de manière significative par les deux échantillons
- Concernant la valeur intrinsèque et la valeur d'utilité, elles sont de manière significative plus importantes pour les étudiants de l'AFS

IV.3. Discussion et implications didactiques

L'objectif de cette étude était de savoir si les étudiants de l'AFS présentaient des caractéristiques motivationnelles significativement différentes des étudiants de SPU. Afin de vérifier cette hypothèse j'ai adopté le modèle expectation-valence d'Eccles et les scores obtenus ont été par la suite vérifiés à l'aide du U-test de Mann-Whitney. Les deux tests montrent des scores importants quant à la valeur intrinsèque et à la valeur d'utilité en ce qui concerne les étudiants de l'AFS.

Quelles implications didactiques peut-on déduire de ces résultats ? Il paraît que les personnes qui s'inscrivent pour prendre des cours de français auprès de l'AFS seraient d'avantage susceptibles que les autres de poursuivre l'apprentissage du français.

La valeur d'utilité est étroitement liée aux attentes de succès et à la valeur intrinsèque. Cependant, la valeur d'utilité reste sous le contrôle de l'apprenant et le tuteur ne peut guère intervenir sur les projets d'avenir de ses apprenants.

La valeur intrinsèque reste sous le contrôle du tuteur qui peut agir afin de l'augmenter avec un résultat positif sur les attentes de succès et la valeur d'atteinte. A cet effet le projet de thèse de J.B Dayez présente quelques pistes liées à *l'intérêt situationnel de l'apprentissage*:

« *stimuler l'intérêt situationnel des élèves (Pintrich & Schunk, 2002). Voici quelques pistes : proposer des activités, anecdotes, jeux, défis, etc. qui sont liés aux objectifs éducatifs et variés (Bergin, 1999; Cialdini, 2005; Pintrich, 2003) ; montrer soi-même de l'intérêt pour le contenu et les activités proposés aux élèves (Pintrich, 2003) ; fournir aux élèves des tâches et activités qu'ils trouvent utiles, signifiantes et pertinentes pour eux (Brophy, 1999; Pintrich, 2003), insister sur le plaisir que l'on peut ressentir en faisant la tâche (Brophy, 1999; Green, 2002) ; veiller à l'éventuel effet délétère des récompenses extrinsèques (Sansone & Harackiewicz, 2000) ; choisir des contenus suscitant l'intérêt (Wade, Schraw, Buxton, & Hayes, 1993; Zahorik, 1996) ; veiller à ne pas se contenter d'attirer l'attention (Garner, Alexander, Gillingham, Kulikowich, & Brown, 1991) ; faire travailler les élèves en groupes et donner des opportunités d'affiliation (Stuart, 2003; Zajac & Hartup, 1997) ; proposer aux élèves des activités correspondant à leurs capacités (Brophy, 1999).* » (J.B Dayez, projet de thèse, décembre 2007, p. 2)

Les deux analyses montrent des scores importants en ce qui concerne le coût de la formation avec des perceptions significativement différentes au sein des deux groupes. On peut penser que la diminution du coût en favorisant une maîtrise plus importante et autonome du français aurait une incidence positive sur l'attente de succès et la valeur d'atteinte. Une des pistes serait l'utilisation en classe des TICE ou des outils TAL qui favorisent l'autonomie cognitive de l'apprenant.

Le modèle d'Eccles et al. se compose de deux parties, l'une cognitive (les attentes de succès et les valeurs), l'autre sociale (le milieu culturel, les croyances et les comportements qui ont une influence sur la partie cognitive).

L'étude a été menée sur la première partie du modèle sans traiter des facteurs internes (*i.e.* les variables sociales). Les variables sociales s'articulent autour de l'influence des différents agents de socialisation.

Dans le cadre de ce mémoire je m'intéresserai uniquement à l'influence directe sur l'apprentissage du français et j'ai délimité ainsi le champ d'analyse :

Afin de déterminer les influences des facteurs externes, deux paramètres ont été par la suite analysés : l'impact du tuteur et des pairs sur la motivation en tenant compte de la valeur intrinsèque importante que l'étude a fait ressortir.

V. ÉTUDES 2 ET 3

L'impact du tuteur et des pairs sur la motivation intrinsèque dans un dispositif hybride

V.1 Cadre théorique et méthodologique

Cette étude se situe à la croisée de trois domaines : la pédagogie située, l'apprentissage hybride (*i.e.* le travail en classe et individuel à distance dans un environnement virtuel d'apprentissage, blended learning) et la motivation.

L'utilisation des activités multimédia à des fins d'enseignement / apprentissage dans la formation des futurs tuteurs de FLE est devenue une chose courante et la compétence d'intégrer les TICE dans les programmes d'études de langue est de plus en plus recherchée par les institutions organisatrices (C. Develotte, F. Mangenot & K. Zourou, 2007).

Ainsi, la plateforme d'enseignement à distance intègre des activités créées à l'aide du logiciel Hot Potatoes, deux scénarios pédagogiques réalisés par les étudiants à distance ([Venez rêver avec nous](#)) et en présentiel ([La parodie on en rit](#)) du Master Sciences du Langage, spécialité FLE dans le cadre de L'UE Apprentissages Collectifs Assistés par Ordinateur lors de l'année universitaire 2008 / 2009, et un site conçu par trois étudiantes en première année de master à distance Sciences du Langage spécialité FLE dans le cadre de l'UE TICE en 2008 ([FantasTICE](#)).

A cela se rajoute une expérimentation ayant recours aux outils issus du TAL sur l'acquisition du lexique : l'utilisation du [TLFi](#) (Trésor de la Langue Française Informatisé) et d'une base de données textuelles. L'explication de ce dernier apport réside dans le fait que les recherches et les expérimentations sur corpus font l'objet d'applications didactiques en FLE et English Foreign Language, EFL (A. Tutin & C. Cavalla 2006, 2007, 2008, A. Tutin & O. Kraif 2009).

Les linguistes se servent dans leur recherches sur le lexique de différents outils afin d'isoler et de mettre en évidence la combinatoire des unités lexicales étudiées. Leurs résultats servent désormais à la réflexion menée dans le champ de la didactique du lexique.

Plusieurs outils sont disponibles sur Internet avec leurs tutoriels : *Frantext* (base de données constituée de textes littéraires et techniques élaborée par l'Institut National de la Langue Française), *Nooj* (système de traitement de corpus élaboré par Max Silberztein de l'Université de Franche Comté qui permet de faire des recherches fines sur les corpus et couvre une large sélection de grammaires et de dictionnaires), *Antconc* (logiciel élaboré par Laurence Antony qui permet d'effectuer des concordances, des recherches sur les collocations, des calculs de fréquence).

Dans le cadre de cette étude je me suis servie de la base de données [Corpuseye](#) utilisée par **l'université Syddansk (Danemark)** qui regroupe des textes du parlement européen et des textes publiés sur Wikipedia car je trouve l'exploitation des autres logiciels d'une part assez complexe à un niveau débutant, et d'autre part, j'ai considéré les besoins de mes apprenants et leur niveau de langue plus adaptés à un corpus de textes contemporains pour travailler le lexique moderne. Par ailleurs, la base de données *Frantext*, par exemple propose des textes un peu trop littéraires pour ma démarche qui vise *les pratiques du langage contemporain*.

Les apprenants qui ont participé à ce projet ont un niveau débutant (sans aucune connaissance préalable du français) pour les deux classes de tourisme (soit 12 participants), un niveau A1-A2 pour les classes 102, 103 et les cours semi-intensifs (soit 15 participants). Certains indicateurs qualitatifs dégagés par les entretiens semi-dirigés de la classe de FOS, soit 3 participants d'un niveau C1-C2 seront analysés séparément. Les manuels de langues utilisés pour les besoins des classes correspondantes (« Connexions 1 », « Ici 1 », « Le Français en entreprise » 2009, le manuel de phonétique de D. Abry et de J. Veldeman Abry 2007) ont été dissociés des activités complémentaires proposées en ligne qui visent à renforcer les compétences travaillées en classe et en développer d'autres : lexicales, grammaticales, écrites, culturelles, mais également « techniques »- utilisation du

dictionnaire et de la base de donnée textuelle- et de sites internet français et de leur terminologie .

Les locaux de l'AFS ne sont pas dotés d'ordinateurs, mais l'institution dispose d'une connexion Wi-Fi et pour les besoins de cette expérience les étudiants ont travaillé en classe sur mes deux ordinateurs portables et sur leurs propres portables.

Le projet s'est articulé autour des phases suivantes de janvier à fin mai 2009 : travail en classe sur la plateforme, sur le TLFi, Corpuseye et les trois sites ([FantasTICE](#), [Venez rêver avec nous](#), [La parodie on en rit](#)) afin de s'approprier les outils. Une deuxième phase de production écrite libre ou semi-dirigée et d'interactions en ligne sur les forums a suivi chaque activité dirigée en classe.

Afin de déterminer l'influence des pairs et de la pédagogie située sur la motivation intrinsèque, deux questionnaires sur la motivation intrinsèquement dégagée par les échanges en ligne ont été distribués après la deuxième séance en classe et en fin de session. Ces données descriptives ont été croisées avec des entretiens semi-dirigés et une analyse des interactions en ligne.

Les données recueillies, plutôt qualitatives seront analysées dans ce qui suit. Elles correspondent à la technique de collecte de données définie par De Bruyne et al. (1974) :

- l'enquête orale ou écrite (dans le cas de cette étude les deux approches ont été croisées)
- l'observation participante (dont on retrace les origines) en ligne (Wenger, 1987)
- l'analyse documentaire (relative à une situation) qui porte sur les écrits (forums, mails, messages envoyés directement au tuteur sur la plateforme)

V.2 Objectifs et hypothèses

V.2.1. Objectifs

Afin de vérifier les deux hypothèses émises dans le cadre de cette étude, j'ai procédé à un *croisement triangulaire* portant sur les trois types de motivation mis en avant par la TAD (une étude longitudinale), les échanges en ligne et les entretiens semi-dirigés (annexe 9).

Cette approche vise à déterminer le changement de motivation chez les apprenants de français en ligne et les facteurs qui peuvent influencer directement les comportements et les pratiques d'apprentissage.

Rappelons que la motivation intrinsèque est un concept mis en avant par la théorie intégrée de la motivation qui s'intéresse à la *durabilité de la motivation*. Un de ses concepts fondamentaux est l'autodétermination, la capacité d'une personne de faire preuve d'autonomie et de contrôle de soi pour agir pour son propre compte et prendre des décisions).

Un apprenant intrinsèquement motivé effectue des tâches et des activités d'une façon volontaire, par intérêt pour celles-ci et sans attendre une récompense, ou pour éviter un sentiment de culpabilité.

La recherche expérimentale montre que l'accomplissement des buts plus difficiles, mais toutefois accessibles, présente de meilleures performances (Locke, 1996; Locke & Latham, 1990a ; Locke & Henne, 1986).

Les scénarios TICE utilisés avec les apprenants sont en principe destinés à un public d'un niveau intermédiaire ou avancé, comme leurs concepteurs l'annoncent dans la partie pédagogique destinée à l'enseignant. Cependant les buts clairement exposés et un travail en classe sur le lexique portant sur l'axe syntagmatique et paradigmatique des notions qui prend en compte les deux modules, le lexique et la grammaire (C. Cavalla, E. Crozier, 2006), rend cette approche abordable dès le niveau A1-A2. En effet, en m'appuyant sur mon vécu d'apprenante de langues je pense, comme Cristelle Cavalla le souligne, que «*l'approche ne dépend pas fondamentalement du niveau en langue, mais davantage d'une habitude et du choix du lexique.*» (Cavalla, 2007). Par ailleurs, les scénarios TICE, ainsi que le site FantastICE, n'ont pas été suivis d'une façon linéaire, mais ils ont été adaptés en fonction des

besoins des apprenants par l'utilisation de certaines parties uniquement. Ce qui suppose une appropriation du travail de conception de la part de l'enseignant qui peut ainsi s'en servir à des fins propres.

Enfin, une attention particulière a été donnée :

- 1) aux tâches ayant des buts élevés (cf. Locke & Latham) et à veiller à favoriser la réussite et la maîtrise de celles-ci par l'apprenant (cf. Bandura) par des stratégies (l'aide du tuteur, des pairs, des outils)
- 2) à instaurer un climat motivationnel qui mette l'accent plutôt sur le développement que sur la performance (cf. Dweck & Legget).

Le succès et le feedback positif des pairs ou du tuteur lors de la réalisation d'une tâche favorisent le sentiment de compétence dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce qui se traduit par un retour positif sur soi et sur les perceptions d'autonomie et d'appartenance sociale.

V.2.2. Hypothèses : Deux hypothèses découlent de ces considérations, la première concerne l'impact positif de la relation pédagogique et la deuxième l'impact positif des pairs sur la motivation intrinsèquement dégagée.

Afin de les vérifier, je présenterai d'abord les résultats des entretiens semi-dirigés avant de procéder à l'analyse des indicateurs relevant de l'impact des pairs et de la relation pédagogique.

V.3 Entretiens semi-dirigés

Les données qualitatives recueillies correspondent aux 30 étudiants interrogés sur les raisons de leur engagement. Les résultats des autres indicateurs ont été présentés en deux parties : la première concerne les 27 étudiants de niveau débutant et A1-A2, la deuxième la classe de FOS de niveau avancé et le cours hybride mis en place pour les besoins de celle-ci.

La raison de cette double analyse relève du statut bien différent des cours, la classe de

FOS avait pour obligation de s'articuler autour d'un dispositif autonomisant, les autres classes ont fait le choix de se servir des possibilités d'une plateforme d'apprentissage en ligne. On peut penser que cela peut engendrer des attentes différentes de la part des apprenants.

V.3.1 Méthodologie

Les entretiens ont eu lieu dans le cadre de mon stage à l'AFS et portent sur une période de 6 mois, allant de janvier à mai 2009. Ils correspondent à une enquête effectuée auprès des classes que j'ai enseignées.

Les étudiants ont été interrogés en début de session (pour les raisons de l'engagement) et en fin de session (séance 7 ou 8, ou bien avant dernier cours) pour les autres indicateurs. Un questionnaire leur a été présenté, avec des réponses pré rédigées pour les points 1 (raisons de l'engagement) et 8 (les objectifs du cours).

Il reprend 8 points sur 19 du questionnaire d'évaluation de l'enseignement / apprentissage des sessions mis au point par Christine Knorr, la directrice de l'AFS.

Afin de recueillir les réponses individuelles des 6 autres (entretiens semi-dirigés), un entretien de 30 minutes a été consacré aux sessions de questions-réponses. Les réponses individuelles ont été par la suite confrontées et synthétisées comme suit.

V.3.1.1 Résultats

Les réponses ont été analysées en trois parties : les raisons de l'engagement des 30 étudiants toutes classes confondues, les résultats des entretiens semi-dirigés des classes de FLE de niveau A1-A2 et de la classe de FOS de niveau C1-C2 au CECR.

Les résultats des entretiens ont fait l'objet d'une synthèse et d'un classement des réponses individuelles par catégories représentatives. La synthèse et les indicateurs sont présentés en annexe 9.

A) Les raisons de l'engagement dans la formation (annexe 9, A, figure 5)

Les réponses des 30 étudiants interrogés en début de cours peuvent être regroupées selon le locus de causalité perçue. Le premier groupe est démonstratif d'un taux élevé lié à une obligation (82%) dont le locus est externe: les raisons principales sont les déplacements personnels (tourisme), les obligations professionnelles (affaires) et la réussite scolaire ou universitaire. Le deuxième groupe présente un taux assez faible (18%) des raisons dont le locus est interne (intérêt personnel que l'étudiant a pour l'apprentissage de la langue). Ces premiers indicateurs ne présagent pas d'un taux élevé de participants aux cours susceptibles de poursuivre l'apprentissage du français.

B) Résultats des autres indicateurs des classes de Tourisme, 102, 103 et des cours semi-particuliers (annexe 9, B)

Les indicateurs dégagés par les entretiens semi-dirigés en fin de session sont démonstratifs d'un taux élevé du degré d'autodétermination des apprenants : la motivation dépend directement du degré de responsabilité que l'étudiant a pour son apprentissage. Or concernant la perception des difficultés rencontrées pendant le processus d'apprentissage, les réponses sont démonstratives d'un taux élevé que l'on peut imputer au locus interne : les étudiants pensent que leur performance dépend surtout d'eux-mêmes. Cette perception du fait que le succès ou l'échec de leur apprentissage dépend de leurs efforts et de leurs propres stratégies cognitives met en évidence la capacité autoréflexive et l'autonomie de l'apprenant qui est associée au degré d'autodétermination dans la théorie de Deci & Ryan.

C) Résultats des autres indicateurs de la classe de FOS (annexe 9, C)

Les participants à cette étude de la classe de FOS ont répondu en français aux questions posées. Il s'agit de 3 étudiants : une représentante d'une société humanitaire, un ingénieur chercheur, et un responsable grands comptes. La synthèse qui est présentée en annexe 9, C rend compte de l'ensemble de leurs réponses. Les trois apprenants ont été très réactifs. Ils ont pris en charge leur apprentissage et ils se sont appropriés les outils dès la

première séance, comme l'attestent les échanges en annexe 11, A.2. Leur autonomie, concept qui renvoie ici à celui d'apprentissage autodirigé (Little, 1991) a été à l'origine de leurs réflexions critiques sur la limite du dispositif mis en place pour les besoins du cours. J'ai ainsi décidé d'opérer un rajustement de mon action pédagogique et de les laisser investir complètement la plateforme en leur donnant « la main » sur les outils. De ce fait nous avons partagé cet espace sur un pied d'égalité. Les apprenants ont eu la possibilité d'intervenir à leur guise sur l'environnement virtuel d'apprentissage et de le modifier s'ils le souhaitaient, l'autorégulation des activités pouvant faire l'objet d'une consultation préalable entre les membres du groupe ou être opérée individuellement en fonction de ses propres objectifs. De ce point de vue, mon rôle ici s'apprête à celui de tuteur-pair.

V.3.1.2 Analyse des données

Les réponses recueillies montrent une différence significative en termes d'attente et de valeur entre les classes qui ont bénéficié d'une situation d'enseignement / apprentissage en ligne en dehors des cours et sans obligation de participation préalable la part des étudiants et la classe hybride de FOS. Dans le premier cas, la motivation et l'investissement personnel sur la plateforme ont été importants. Dans le deuxième cas, les apprenants ont porté des jugements de valeurs et d'utilité quant à la plateforme d'apprentissage et aux tâches proposées.

Cette différence peut s'expliquer par deux paramètres : la nature de la demande initiale et l'appropriation de la plateforme.

La demande de cours de FOS a été importante de la part des 3 étudiants qui se sont adressés à l'Alliance déjà au mois de décembre 2008 pour bénéficier de « *cours de business* ». Afin de satisfaire à cette demande, une première proposition de programme établie dans le cadre de ce projet a été envoyée par erreur aux trois demandeurs de cours. Après une période d'attente de 4 mois, la direction de l'Alliance a décidé de mener une expérience sur la possibilité des cours hybrides dans le cadre de mon stage. L'utilisation de la méthode de FOS, « Le Français en entreprise » (2009) a été retenue pour les besoins du cours sur proposition de la direction pédagogique. Ainsi, en arrivant en classe, les étudiants ont appris que les objectifs du cours étaient différents de ceux reçus quelques mois

auparavant par mail. J'ai essayé dès la deuxième séance de m'adapter en fonction des besoins des apprenants et de leur demande (recherche d'emploi en France et communication en entreprise).

Les trois apprenants, très actifs et autonomes sur la plateforme, n'ont pas manqué de me faire part de leurs appréciations quant à l'outil choisi pour les besoins du cours: les modules classiques de Moodle se sont révélés assez rigides d'utilisation. En effet, un des participants a essayé d'intégrer un podcast et des codes html afin de partager certaines ressources avec ses pairs sur le forum de discussions et s'est heurté avec beaucoup de frustration à la limite des outils.

On assiste ici à une pratique d'engagement mutuel des apprenants (Wenger, 1987) qui se heurte à l'environnement virtuel d'apprentissage. En opérant un rajustement de mon action pédagogique j'ai suivi mes propres perceptions de la valeur intrinsèque accordée aux plateformes e learning fréquentées en tant qu'apprenante à distance : le plaisir éprouvant à accomplir une activité, l'intérêt pour celle-ci dépend en grande partie de la perception que l'on a de la maîtrise de son environnement facilitant. De plus, en tant qu'étudiante et future tutrice en ligne moi-même je me suis souvent interrogée sur la valeur d'utilité accordée à l'environnement utilisé, à son instrumentalité pour réaliser mes futurs objectifs. Mon premier objectif pédagogique était de maintenir et d'accroître la motivation intrinsèque des apprenants pour l'apprentissage du français, mais le dispositif hybride mis en place ne saurait pas faire l'économie d'une réflexion sur leurs perceptions concernant la valeur intrinsèque et la valeur extrinsèque de celui-ci.

Enfin, pour l'ensemble des étudiants interrogés, en ce qui concerne la perception de la valeur donnée aux activités, les interactions entre pairs et les activités en ligne sont perçues comme « utiles ». Les interactions en classe et les jeux de rôles sont perçus comme ayant une valeur d'utilité et une valeur intrinsèque plus importantes que les interactions et les activités en ligne, cependant l'impact du dispositif hybride sur la motivation démontre une perception importante de la valeur d'utilité, de la valeur intrinsèque des activités et de la valeur liée à l'importance d'utilisation de la plateforme. Ces perceptions ont été mises en avant par les apprenants d'une façon spontanée, les interrogations ne portant pas sur le dispositif en particulier.

Les réponses font ressortir une perception positive de la valeur d'utilité et de la valeur intrinsèque liées à l'utilisation des outils TAL pour l'apprentissage du lexique (*online writing tools / learning phrases that could not be directly translated / pragmatic approach to language*) et des TICE (*online exercises / forum of discussions / web sites / online homework*).

En ce qui concerne *l'impact des TICE* en général, force est de constater que les apprenants ont une *perception positive* de leur influence sur le processus d'apprentissage, car la même demande a été formulée par l'ensemble des étudiants : celle de pouvoir bénéficier de leur apport une fois les cours terminés. Ce qui est démonstratif de leurs possibilités d'accroître la motivation intrinsèque.

V.4. Hypothèse 1 : la relation pédagogique participe de la motivation intrinsèque

Dans ce type de dispositif hybride, en ce qui concerne le tutorat en ligne, T. Soubrié souligne que « *Son rôle est moins d'encourager, d'accompagner, d'aider le développement de compétences (savoir-faire, savoir être), que d'apporter des réponses concrètes aux questions posées (savoirs)* » (Soubrié, 2007).

Les cours ont été organisés en mettant l'accent plus sur *les buts d'apprentissage* (impliquant la tâche) qui génèrent des émotions et de la confiance que sur la performance (Dweck & al.). J'ai essayé de favoriser l'accroissement de la maîtrise du lexique et la motivation intrinsèque pour la réalisation de tâches difficiles.

En partant de ce principe, le tutorat a été organisé en deux parties :

En classe, les apprenants ont été encouragés à adopter une attitude active, de recherche sur le lexique. La tendance actuelle en didactique du lexique est à la prise de conscience linguistique, car les linguistes ont montré que le lexique est un ensemble organisé d'éléments disparates qu'il faut savoir maîtriser pour optimiser l'enseignement / apprentissage du FLE. L'enseignement du lexique en classe de FLE implique la transmission des connaissances liées à son fonctionnement et à ses caractéristiques, car son acquisition

ne se réduit pas à l'acquisition d'une liste de mots, il convient d'éduquer les apprenants à *observer* les lexies et les relations formelles qui se tissent à l'intérieur du discours. Je me suis appuyée dans ma démarche sur les apports de la théorie Sens - Texte (TST) qui sert de base théorique à la lexicologie explicative et combinatoire (LEC), car celle-ci peut trouver des applications concrètes dans l'enseignement du lexique.

La méthodologie est basée sur la démarche déjà existante dans le dictionnaire mis au point par Polguère et Mel'cuk, « Lexique Actif du Français » (LAF).

Chaque lexie abordée en classe a été décrite selon plusieurs axes bien définis : son sens (*i.e.* sa définition), sa combinatoire syntaxique (*i.e.* son régime), ses dérivés sémantiques (*i.e.* la FL, la fonction lexicale paradigmatic), les collocations (*i.e.* la FL syntagmatic) suivis d'exemples de ses emplois dans le langage courant.

C'est le LAF qui m'a servi de référence, mais actuellement il n'y a pas de version électronique de ce dictionnaire qui est un produit grand public dérivé du DiCo (Dictionnaire de Combinatoire).

En ligne, j'ai adopté une attitude peu invasive et je suis intervenue sur les forums uniquement pour proposer de nouvelles activités et répondre aux interrogations des apprenants. Les perceptions des apprenants quant au poids de la norme et au rôle normatif de l'enseignant peuvent constituer un frein à la communication en ligne. J'ai donc incité les apprenants à poster leurs messages sur les forums sans trop se préoccuper de l'exactitude des formes grammaticales et lexicales non maîtrisées.

La variété de documents authentiques mise à leur disposition (scénarios TICE, musique moderne, podcasts, vidéos youtube) vise à attester des pratiques du langage contemporain et de ses usages. D'une façon générale, le constat est que l'apprentissage du français passe également par la langue orale qui comporte des règles qu'il faut savoir maîtriser. Cette approche favorise l'appropriation du lexique, l'enrichissement lexical et la production écrite et orale.

La culture fait émerger le sens culturel véhiculé par le lexique, Galisson parle de *lexiculture* (1999). Elle sert d'instrument pour agir culturellement dans un univers nouveau. La langue fait partie de la culture et produit de la culture (Lévi - Strauss, 1960).

Ainsi, une partie importante de l'enseignement en classe de FLE consiste à indiquer les sens culturels, historiques ou conceptuels aux apprenants, et à leur donner l'occasion de revoir leurs représentations dans des contextes différents pour acquérir une maîtrise de ces notions à l'écrit comme à l'oral.

En se référant à l'article de T. Soubrié, « *Images de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiaires* » (*Alsic*, Vol. 11, n° 1 | 2008) le dispositif hybride de l'AFS serait plutôt de tendance « incitationniste » : consignes souples données à titre indicatif, mise à la disposition des apprenants d'un espace d'expression et de communication qui favorise la création d'une CoP (Wenger, 1987), un tutorat peu invasif qui relativise la norme et pas d'évaluation des échanges.

V.4.1. Méthodologie

La démarche consiste à essayer d'isoler quelques éléments d'échanges en ligne qui pourraient rendre compte de certains aspects de la motivation intrinsèquement engendrée par la communication pédagogique. La méthodologie employée ici a été croisée avec la logique interlocutoire (cf. Ghiglione & Trognon, Brassac), empruntée d'une part à la théorie des actes de langage (cf. Searle&Austin) et d'autre part à l'analyse conversationnelle ethnométhodologique (cf. Levinson & Grafinkel).

V.4.1.1 Procédure

Je me propose de dégager des exemples d'échanges en classe (entretiens semi-dirigés), en ligne, sur les forums ou sur la plateforme (envoyés directement au tuteur) attestant du degré d'autodétermination des apprenants et des pratiques pédagogiques ayant pour but de maintenir et d'augmenter la valeur intrinsèque pour l'apprentissage du français. Cette analyse vise à savoir en quoi les actions communicatives du tuteur sont amenées à soutenir la dynamique collaborative, l'engagement social et cognitif des apprenants et l'émergence d'un comportement motivationnel intrinsèque pour la tâche à accomplir. Afin de préserver

l'identité privée des étudiants, dans les échanges suivants seule l'initiale du prénom a été gardée.

V.4.1.2 Analyse des échanges

Organisation générale de l'espace de travail individuel et collaboratif dans dispositif:

Au début de chaque session un forum « Présentations » à été ouvert et les étudiants ont été invités à se présenter en quelques lignes.

Extrait 1 : Exemple de consigne, message initial du tuteur

Vous pouvez commencer vos présentations ici. 😊

Ouvrez un sujet de discussion en lui donnant votre nom. Répondez aux présentations des autres étudiants.

Le contenu de ce message précise le contexte de la discussion et contribue à créer un espace de communication commune. L'entité discursive du groupe est créée par l'utilisation du pronom « vous » et une invite explicite à l'engagement personnel est adressée en même temps avec une explicitation claire des consignes.

Après une semaine d'échanges sur soi-même, ses goûts personnels, ses objectifs, des consignes ont été postées en utilisant un outil discursif de questionnement afin d'amener les étudiants à débattre, comme dans l'exemple suivant :

Extrait 2 : Exemple de consigne Forum Class 102

B. Postez vos projets de vacances sur le forum. Ouvrez un sujet de discussion et réagissez aux autres messages. Vous trouvez les autres projets intéressants ? Pourquoi ?

A samedi et bon courage 😊!

Tatiana

L'objet de la négociation est clairement identifié et les étudiants sont invités à répondre à la requête du tuteur qui fait l'objet d'une reformulation. Ils doivent également prendre en

considération les opinions formulées par leurs pairs afin de définir mutuellement un espace discursif de communication commune.

Ces consignes initiales relèvent de la structure hiérarchisée de l'échange. Cependant les interactions entre les étudiants après lecture de la consigne se sont réalisées d'une façon horizontale, aucun d'entre eux ne s'est adressé au tuteur (extraits d'échanges, annexe 12, A.1).

Concrètement, dans le cadre de ce mémoire c'est l'exploitation que le tuteur fait de cet espace de débat et de travail collaboratif afin de favoriser le lien social et la participation qui sera étudiée. *Quelles sont les pratiques du tutorat qui ont essayé d'augmenter la motivation des apprenants pour la tâche ?*

A. Pratiques du tutorat visant à augmenter la motivation intrinsèque des apprenants

Une des pratiques enseignantes susceptibles d'augmenter la valeur intrinsèque des apprenants consiste à *stimuler l'intérêt situationnel* pour les activités proposées (cf. Pintrich & Schunk repris par Dayez, projet de thèse, p. 1) : proposer des tâches variées tout en montrant de l'intérêt soi-même pour la réalisation de celles-ci.

En partant de ce principe, j'ai proposé en classe des scénarios TICE réalisés par mes collègues de promotion ou de mon université. Le fait que je connaisse personnellement les concepteurs, ou qu'ils soient étudiants dans la même université que moi a suscité un vif intérêt de la part des apprenants participant à cette expérience.

Ce comportement s'est reproduit pour les activités réalisées à l'aide du logiciel Hot Potatoes proposées sur la plateforme qui ont suscité d'abord un intérêt lié au fait que je sois la conceptrice des exercices autocorrectifs, avant que les apprenants les trouvent utiles et relevant pour eux, une aide à l'apprentissage lexical et grammatical. Cependant le message affiché à la fin de l'exercice par un module « add on » incorporé à moodle a été perçu comme relevant de la performance et de la mesure sociale (mesure de la compétence par le tuteur et comparaison avec les résultats des autres étudiants). Ce qui fait que les premiers apprenants confrontés au « feedback de la machine » ne se sont pas engagés d'avantage dans la réalisation des tâches autocorrectives début janvier.

Exemple de message affiché à la fin de l'activité autocorrective :

« quiz results were saved / send a message to the teacher »

Extrait d'entretien semi-dirigé, classe campus FLE :

Tatiana : So, how did you like the Hot Potatoes activities ?

Etudaint 1: Oh, those... They look very helpful but I've got it all wrong the first time. And it said the results were sent to the teacher. Have you seen them? I've done a lot of mistakes. So I was quite scared to carry on after that.

Etudaints (rires): yeah, me too...have you seen our results?

Le feedback négatif reçu par l'apprenant devant son ordinateur a été à l'origine d'une perte de sa motivation intrinsèque pour les activités proposées.

J'ai dû procéder à un rajustement pédagogique en présentant ces activités par la suite et en relativisant l'importance des messages reçus par l'apprenant :

Extrait 3 : consigne Hot Potatoes Campus FLE

Tatiana: You'll also find some activities online. Those are there just to help you with the grammar and the lexicon we learn in class. There is a message when you complete the exercise telling you something about registering the results and sending them to the teacher. Please disregard it. I never look online to see what you have done; those activities are there just for you only, feel free to do them over and over again, till you got it right.

J'ai apporté ces précisions en début de chaque session et les activités autocorrectives ont rencontré par la suite un vrai succès comme l'attestent les entretiens semi-dirigés présentés en section V.3.

Les scénarios TICE ont fait l'objet d'un autre aspect relevant de la motivation intrinsèque pour la tâche proposée : le travail collaboratif qui peut offrir des opportunités d'affiliation. Les apprenants ont travaillé en binôme en classe et en ligne afin de réaliser les activités. Les aspects de l'apprentissage collaboratif seront abordés en V.5. Mon rôle à ce niveau relève plutôt de la dimension affective de l'apprentissage : créer et maintenir un environnement non-compétitif, favoriser l'initiative et la confiance en soi, animer le travail en classe, canaliser les efforts des apprenants pour déboucher sur la production écrite sur les forums, jouer le rôle de personne-ressource. Je suis intervenue sur la plateforme

uniquement pour répondre aux questions que les apprenants m'ont posées directement comme dans les exemples suivants :

Extraits d'échanges sur Moostic

Extrait 4 : messages dans le fil de discussion Tourism Class



paris combo #2

by [R](#) - mercredi, 8 avril 2009, 10:34

Ecoutez! <http://www.youtube.com/watch?v=TmsBrfE6cG0> j'aime "Calendar" est aussi, http://www.youtube.com/watch?v=G3S_sOEjsmo&NR=1 Aimez vous? ou.....Vous aimez paris combo? R



Re: paris combo #2

by [I](#) - mercredi, 8 avril 2009, 08:17

Trés sympa! Mais je prefere "Living Room" avec un video et "Moi, Ma Ame et ma conscience" avec subtitles! (Comment dit-on subtitles Tatiana?)

http://www.youtube.com/watch?v=2_T7WY0bVvc&feature=related

http://www.youtube.com/watch?v=dmTNgsq_gCk

Ici le fil de discussion est provisoirement interrompu pour m'adresser un message directement. Au cours de l'échange présenté plus haut, T. formule une requête directe au tuteur qui interroge sa propre énonciation assertive. Pendant un court moment, l'échange, acte directif de T. ouvre un échange subordonné pour valider la valeur de son acte de langage en français (cf. Rouet).

Les étudiants absents lors d'un cours m'ont systématiquement envoyé des mails pour me demander les devoirs à faire en ligne ou alors des clarifications comme dans l'exemple suivant :

Extrait 5 : échanges étudiant / tuteur sur la plateforme

subject: RE: dreamshaker

Hi Tatiana,

Please send me the transcript of the video. Also, I'm not sure what I'm supposed to do .On that page

<http://un-reve.inae.fr/pages/mission-1.php>

you have some activities online but first you`ll need the scrip, but you can also try to find the answers by yourself ^^

AS YOU WISH^^

Can you please clarify? I'm confused.

Thanks,

E

subject: RE: RE :dreamshaker

Bonjour E 😊

La transcription de la vidéo est sur moostic.

From there, you can try to do the activities online. The level is a little bit higher than the 102 class, but don't worry,

you'll be just fine ☀️

You're doing great. And those hot potatoes exercises you can do them as many times AS YOU WISH^^

Kindest regards,

Tatiana

Les échanges dans cet exemple relèvent de l'implicite interactionnel, présupposé partagé par les interlocuteurs (cf. Sperber & Wilson). Par l'intermédiaire de l'expression « as you wish », l'étudiant se réfère au scénario pédagogique « Venez rêver avec nous ». Pour ma part, en reprenant la même expression dans mon message, je précise mes intentions afin de construire une représentation partagée des tâches à réaliser. Par ailleurs, les émoticônes intégrés à mon message jouent un rôle de maintien de la relation qui vise à entretenir et à stimuler l'intérêt pour l'activité proposée en classe et en ligne.

B. Pratiques du tutorat visant à augmenter l'importance attribuée aux tâches d'apprentissage:

En ce qui concerne la réalisation des activités en ligne, le choix a été laissé aux apprenants de participer ou pas, à l'exception de la classe de FOS (ici la participation en ligne faisait partie du contrat didactique). Cependant tous les étudiants ont participé régulièrement aux échanges en ligne même si parfois certains ont dû s'absenter en classe pour des raisons professionnelles ou familiales. Donc l'absence en cours n'a pas affecté la participation en ligne.

Les apprenants ont été encouragés sans toutefois qu'ils se sentent obligés de participer (Green 2002, Stuart 2003, repris par Dayez, projet de thèse, 2007, p.1). Les scénarios TICE ont eu pour but de les engager dans la réalisation de tâches authentiques présentant une signifiante pour eux.

Ces démarches visent à augmenter le degré d'autodétermination pour la réalisation de l'activité proposée.

Par exemple le site FantastICE présente plusieurs activités qui sont une aide aux premières tâches attendues d'eux, celles de se présenter et de présenter un membre de sa famille, ou un ami (description physique, qualités, intérêts personnels). Des exemples de productions écrites à l'aide de ce site sont présentées en annexe 11.

Les apprenants qui ont par la suite voyagé en France ont été encouragés à rendre compte de leur expérience en utilisant les espaces microblogging de leur choix : blog, Facebook, Twitter, LinkedIn. Les échanges sur ces espaces privés ne feront pas l'objet d'une analyse dans le cadre de ce mémoire car il n'y a pas eu une demande d'autorisation préalable de ma part auprès de mes étudiants. Cependant le blog suivant est démonstratif de l'importance attribuée aux tâches portant sur l'aspect interculturel en classe de FLE, aspect qui ressort dans une très grande proportion sur les autres espaces.

Le blog d'Elizabeth, <http://aimless-ambler.blogspot.com/>

« Trip Preparations:

Since starting this journey in November, we have been meeting to discuss trip plans, prepare our presentation, and practice French. Most of us have been going to the Alliance Francaise de Seattle <http://www.afseattle.org/> for our language lessons. The Alliance is located in the Good Shepherd Center in Wallingford, and is a wonderful resource for all things French. They have discussion groups, classes, movies, books, etc., if you are interested in French culture, I encourage you to check it out! My own French language skills are pretty rusty, and along with my team member Damian I have been attending tutoring sessions at the AF with a charming instructor who has been filling us in on everything from making change in Euros, to avoiding controversial discussions (politics) when we are in France.

Our tutor is hilarious, and thinks Starbucks drive thrus are the best idea ever. We have enjoyed making fun of our respective cultures and being enamored with the other's.

Grass is always greener as they say! »

C. Pratiques du tutorat visant à augmenter la valeur d'utilité attribuée aux tâches d'apprentissage:

Pintrich souligne l'importance de la perception de ses besoins et de l'utilité du cours (Pintrich, 2003). Ainsi il faut convaincre les apprenants de valeur de la tâche qui leur est offerte, leur fournir les moyens pour atteindre les buts, mais également relier les contenus aux expériences personnelles des étudiants. C'est aspect relève de *la pertinence*, un des concepts développés par Keller dans son modèle ARCS (*Attention, Relevance, Confidence, and Satisfaction*) pour lequel : « *La pertinence d'un cours pour un étudiant dépend de l'adéquation entre ses besoins et ce qui lui est offert* » (Keller, 1987b).

J'ai ainsi essayé de mettre en avant les bénéfices liés à l'accomplissement des tâches proposées dans la vie réelle : écrire à son collaborateur en France ou au Canada, consultation de sites français, proposer de l'aide, faire une demande d'inscription en classe supérieure auprès de l'administration de l'AFS en français, etc. A cet égard les échanges suivants sont démonstratifs de l'utilité liée à la tâche :

Extrait 5 : échanges forum Class 102 dans le cadre du scénario TICE « Venez rêver avec nous »



Mon rêve
By [B](#) - vendredi, 15 mai 2009, 11:16

Catégorie du rêve : Rêves de métier et de reconversion

Titre du rêve: Un projet: retouche de la maison

mots clés : bâtiment, barrière, retoucher

description du rêve : J'ai besoin d'une barrière autour de ma maison!

le porteur du Rêve : B, informaticien, étudiant à l'Alliance Française de Seattle

Centres d'intérêts :

Écouter de la musique, gastronomie, jouer de la guitare, développement de logiciel, le cinéma, le ski alpin, le ski du fond, excursion à pied



Re: Mon rêve
by [M](#) - vendredi, 29 mai 2009, 03:16
Bonjour B!

Je te propose de l'aide pour réaliser ton rêve!

Mon frère travaille dans le métier de la construction! Il est très gentil et connaît beaucoup les retouches de la maison. Aussi, je peux aider! Je peux lire des instructions de retoucher de la maison très bien et j'aime travailler avec mes mains!

Voici un site Web à aider:

<http://www.hometips.com/>

et, voici quelques blogs :

http://www.bloggeries.com/Home_and_Garden/Home_Repair_and_Remodeling_Blogs/

si tu veux, tu peux observer ceci sur t.v., il est très drôle!

<http://watch.discoverychannel.ca/canadas-worst-handyman/>

A bientôt et que tes rêves se réalisent!

M

Les deux messages sont démonstratifs d'une application en ligne des concepts vus en classe (utilisation des constructions « je peux lire », « je peux aider », « je te propose de l'aide »).

D. Pratiques du tutorat visant à diminuer le coût attribué aux tâches d'apprentissage:

Comment diminuer le coût attribué aux tâches d'apprentissage reste à l'heure actuelle une question très peu étudiée (Dayez, p.2). Les pratiques pédagogiques ont visé la validation des aides à l'écriture offertes par le dictionnaire et la base de données textuelle. Les entretiens semi-dirigés en V.3 montrent une perception positive importante en ce qui concerne la diminution du coût liée à l'utilisation de ces outils de la part des apprenants.

E. Les pratiques du tutorat telles qu'elles ont été perçues par le tuteur et les apprenants

En ce qui concerne mes pratiques tutorales dans le cadre du dispositif, elles ont été dirigées vers l'apprentissage et le développement: aider les apprenants à exprimer leurs projets personnels, animer le travail de groupe, protocoles de communication. J'ai opéré

des choix discursifs (visant à initier les échanges, à favoriser l'engagement des apprenants envers leurs pairs et envers la tâche), instrumentaux pédagogiques (visant à stimuler l'engagement socio-cognitif de l'apprenant et sa participation en ligne) et conversationnels (visant à spécifier la relation socio-affective du lien social). Dans le cadre des interactions médiatisées par ordinateur le lien social comporte deux dimensions, une socio-affective (*i.e.* engagement personnel du tuteur, renforcement de l'engagement des étudiants) et une socio-cognitive (*i.e.* questionnements de la part du tuteur, mobilisation d'instruments visant à engager cognitivement les apprenants) (Mangenot & Develotte 2004).

En début de projet j'avais envisagé la tenue d'un carnet de bord réflexif sur les pratiques du tuteur et les difficultés rencontrées par les apprenants. C'est une démarche que j'ai dû reconsidérer devant les réalités du terrain. L'analyse précédente ne laisse pas la possibilité d'entrevoir si les apprenants auraient eu besoin d'avantage de l'intervention du tuteur sur le plan productif (encadrer d'avantage les échanges) ou sur le plan affectif (motivation). Les entretiens semi-dirigés présentés en V.3, montrent des attentes qui ont été satisfaites par la relation pédagogique : disponibilité et réaction aux sollicitations des apprenants de la part du tutorat assuré en ligne, les feedbacks réguliers, la polyvalence didactique (la variabilité des stratégies). Cependant ces pratiques axées sur le développement et la mutualisation des connaissances montrent leurs limites sur le plan productif : les apprenants auraient souhaité avoir les corrections de leurs messages en ligne.

En tant que tutrice et apprenante à distance moi-même j'ai été influencée dans mes choix pédagogiques par mes propres représentations du travail collaboratif en accordant une trop grande valeur à celui-ci. Le cadre théorique qui m'a servi de réflexion est celui de Kaye pour lequel le travail en binôme ou en groupe signifie « *un concept et des buts partagés et une intention explicite d'ajouter de la valeur* » (Kaye, 1992). Par conséquent les pratiques pédagogiques n'ont pas été dirigées vers la performance, mais ont visé à augmenter la perception de la valeur, de l'importance et de l'utilité de la tâche et à favoriser un plus grand degré d'autodétermination pour la réalisation de celle-ci.

Les éléments d'analyse des pratiques tutorales et les indicateurs des entretiens semi-dirigés confirment l'hypothèse selon laquelle l'impact du tuteur participe de la motivation intrinsèque pour l'apprentissage du FLE. Cependant les pistes de réflexion concernant la

valence des interventions du tuteur doivent être approfondies en tenant compte des attentes des apprenants que les entretiens font ressortir.

V.5 Hypothèse 2 : *la relation entre pairs en ligne favorise la motivation intrinsèque*

Afin de vérifier cette hypothèse je vais procéder à une analyse d'un questionnaire qui vise à mesurer l'impact des pairs sur la motivation pour l'apprentissage du français dans un dispositif hybride. Le questionnaire (annexe 10) a été inspiré de l'étude menée par Hori Shinya sur l'application de la théorie de l'autodétermination à l'enseignement du FLE (2008).

La TAD s'intéresse au développement de la personnalité et au changement automotivé du comportement. Elle propose un modèle (qui a été exposé en chapitre I) dans lequel les comportements peuvent être catégorisés sur un continuum motivationnel allant de l'*absence d'autonomie* (dans laquelle la régulation du comportement est externe) à l'*autodétermination* (qui suppose une vraie autorégulation du comportement).

Un apprenant de FLE motivé par une *régulation externe* agit sous la contrainte d'une récompense ou d'une punition contrôlée par autrui. Apprendre une langue étrangère pour les besoins d'un concours d'admission, obtenir des crédits pour son diplôme, réussir à un examen, etc., on ne peut que souligner le contrôle temporaire que cette régulation externe a sur le comportement de l'apprenant. D'une façon générale, cela implique un effort minimal pour réussir une tâche ou une activité et le danger de voir le comportement (*i.e.* l'*investissement*) s'interrompre si le contrôle externe cesse.

L'internalisation de la contrainte externe fait rentrer en jeu l'estime de soi et prend la forme de la *régulation introjectée*. Elle est associée à l'affect positif ou négatif généré par le degré de réussite d'une tâche ou d'une activité. Dans ce cas l'apprenant exerce une pression sur soi en internalisant partiellement la valeur du comportement. Ce type de comportement motivationnel est instable, car l'apprenant a du mal à s'investir sincèrement dans le processus d'apprentissage du FLE et à adhérer aux tâches et aux activités proposées.

Accepter d'une façon consciente l'importance du comportement pour réaliser un objectif valorisé, suppose une forme de régulation plus autodéterminée, l'*identification*. Les activités et les tâches étant valorisées, l'apprenant poursuivra le comportement malgré les difficultés rencontrées.

C'est à partir du moment où l'apprenant s'identifie à la régulation en l'associant à ses valeurs et croyances personnelles qu'il a un comportement motivationnel extrinsèque autonome. On parle ici de *régulation identifiée*. Cependant le comportement est lié à l'obtention d'un résultat personnel.

Les comportements intéressants pour l'enseignement / apprentissage du FLE se situent à la seconde extrémité du continuum motivationnel. Les apprenants sont motivés et intéressés car ils trouvent les tâches et les activités proposées intéressantes pour eux-mêmes, étant motivés par le plaisir, la satisfaction que la réalisation de celles-ci leur procurent directement. Ce type de comportement correspond à la *motivation intrinsèque*. Il s'accompagne d'un vécu positif et autonome lié à l'accomplissement de la tâche et d'un comportement motivationnel stable, ce qui présage de la poursuite du processus d'apprentissage.

Enfin, la TAD accorde une importance prioritaire à l'environnement facilitant les conditions des formes les plus autonomes de la motivation. Les conditions d'enseignement / apprentissage du FLE doivent favoriser l'autonomie et l'autorégulation qui ont une influence directe sur le degré de satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux :

- ✚ le besoin de se sentir compétent pour réaliser la tâche ou l'activité ; dans ce cas l'apprenant a confiance dans ses capacités et dans ses possibilités d'atteindre les résultats attendus de lui
- ✚ le besoin d'autonomie ; l'apprenant a besoin de se sentir autonome dans ses actions, plutôt que sous la contrainte d'agir
- ✚ le besoin social ; l'apprenant a besoin de sentir le lien social qui l'unit aux membres de son groupe, d'avoir des relations sociales satisfaisantes et d'entraide avec son tuteur et ses pairs.

L'analyse qui suit concerne la partie cognitive du modèle développé par Deci & Ryan et ne rend pas compte des composantes sociales qui sont susceptibles d'influencer les trois besoins psychologiques.

V.5.1. Méthodologie

V.5.1.1 Participants

L'échantillon est formé de 30 étudiants de l'AFS qui ont participé au cours hybrides. Ils ont été interrogés de la manière suivante : le questionnaire a été distribué en début de cours individuellement. Les étudiants ont eu 10 minutes pour répondre aux questions. Les réponses sont anonymes. La période de soumission des questionnaires correspond respectivement à la séance 2 (mars) et à la dernière ou avant-dernière séance de la session (fin mai).

V.5.1.2 Procédure

Une version du questionnaire réalisé par H. Shinya (2008) sur la motivation intrinsèque pour apprendre le français a été distribuée aux apprenants. Il a été adapté aux besoins de cette étude qui vise à mesurer l'impact des pairs et des tâches en ligne sur la motivation intrinsèquement dégagée.

Le corpus de la recherche est constitué de 30 questionnaires. Les énoncés, au nombre de 17 ont été présentés comme suit :

- 5 énoncés mesurant la motivation intrinsèque (*i.e.* C'est stimulant de collaborer avec mes pairs en ligne)
- 3 énoncés mesurant la régulation identifiée (*i.e.* Faire les activités en ligne avec mes camarades a de la valeur pour moi)
- 3 énoncés mesurant la régulation introjectée (*i.e.* En tant qu'étudiant je dois participer aux interactions en ligne)

- 3 énoncés mesurant la régulation externe (*i.e.* Je dois participer aux activités en ligne afin de donner une bonne impression de moi)
- 3 énoncés mesurant l'amotivation (*i.e.* C'est un gaspillage de temps de faire les activités en ligne avec mes camarades)

Les participants ont classé ces énoncés sur une échelle de type Likert allant de 1 (I strongly disagree) à 5 (I strongly agree) en leur attribuant le chiffre qui correspondait le mieux à leur perception pour chacun des énoncés.

V.5.1.3 Mesures

Les données recueillies (la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation) ont été par la suite classées à l'aide du logiciel Excel et calculées en utilisant les fonctions $f(x) = \text{AVERAGE} (A1: An)$ et $f(x) = \text{STDEVP} (A1: An)$ qui correspondent aux calculs des moyennes et des écarts-types.

Les résultats sont présentés comme suit (tableau 3).

Moyennes et écarts-types des variables de l'AFS : enquête longitudinale portant sur l'impact des pairs sur la motivation

	Mars 2009		Mai 2009	
	Moyennes	Ecart- type	Moyennes	Ecart- type
Régulation intrinsèque	4.555	0.496	4.571	0.622
Régulation identifiée	3.928	0.703	4.428	0.728
Régulation introjectée	3.142	0.989	4.142	0.914
Régulation externe	3.071	0.960	3.571	1.049
Amotivation	2.285	0.795	1.571	0.494

Tableau 3 : scores relatifs

Note :

- L'analyse porte sur 30 d'étudiants participants

s'étant portés volontaires pour l'étude

- Les fiches ne comportent pas de rejet, elles ont été toutes correctement remplies

Le test de vérification des données : U-test de Mann-Whitney

	Mois			p
	Mars	<	Mai	
Régulation intrinsèque	Mars	<	Mai	0.000**
Régulation identifiée	Mars	<	Mai	0.000**
Régulation introjectée	Mars	<	Mai	0.000**
Régulation externe	Mars	<	Mai	0.005
Amotivation	Mars	>	Mai	0.000**

*p<0.05 **p<0.01, 1-tailed p (normal approximation corrected for ties)

Tableau 4

V.5.1.4 Analyse des données descriptives

Les résultats montrent une hausse de la motivation intrinsèque et de la régulation introjectée et une baisse significative de l'amotivation entre mars et mai 2009.

La régulation intrinsèque et la régulation identifiée montent d'une façon significative dans l'espace de 3 mois.

Cependant cette différence de données est démonstratrice d'une augmentation du degré d'autodétermination chez les apprenants et d'une motivation autonome importante.

Les expériences menées par Grolnick et al. (1991) dans le domaine éducatif ont montré qu'il y a une relation positive entre la motivation autodéterminée, le degré de performance la relation pédagogique.

Les réalités du terrain ne m'ont pas permis de réaliser une étude plus approfondie qui tienne compte de la corrélation qui existe entre la motivation et la satisfaction des trois besoins psychologiques mis avant par la TAD.

Par ailleurs, l'organisation des cours n'a pas été axée sur la performance.

De ce point de vue l'étude ne pourra pas rendre compte de la question suivante : le degré d'autodétermination pour l'apprentissage du français monterait-il avec l'obtention de meilleurs résultats ?

L'évaluation de l'apprentissage du français a été effectuée par une enseignante extérieure, les résultats des tests sommatifs ont permis aux apprenants d'intégrer le niveau suivant ou même d'intégrer directement un niveau supérieur que celui qui était attendu d'eux en fin de session.

L'ensemble des étudiants se sont réinscrits ou ont déclaré à vouloir poursuivre l'apprentissage du français après les vacances d'été.

L'hypothèse selon laquelle l'impact des pairs participe de la motivation intrinsèque se trouve confirmée par l'étude des facteurs externes.

V.6 Discussion et implications didactiques

Il convient ici de présenter un bilan critique sur le plan méthodologique et sur le plan pédagogique afin d'essayer de dégager les implications pour les dispositifs futurs dans le contexte actuel des possibilités offertes par la FOAD.

V.6.1. Sur le plan méthodologique :

Les variables analysées relèvent du domaine cognitif (la motivation) et les résultats obtenus gagneraient en précision par une analyse plus fine qui porterait d'une part sur le degré de satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux, et d'autre part sur la performance réelle attestée. L'étude corrélationnelle entre ces variables renseignerait d'avantage les relations existantes entre le degré d'autodétermination et l'apprentissage effectif de la langue.

Dans le cadre de la première étude, il aurait pu être utile de s'intéresser aux variables internes du modèle d'Eccles et al. (*i.e.* facteurs de socialisation, milieu culturel, croyances et comportements, expériences antérieures) qui peuvent avoir une influence directe sur la valeur intrinsèque pour l'apprentissage du français. L'influence des expériences antérieures est soulignée également par les recherches menées par Landry &

Deveau en contexte canadien. Le modèle mis en avant par ces chercheurs (*Modèle du comportement langagier autonomisé et conscientisé*) met en évidence les effets positifs du vécu langagier autonomisant qui contribue à des motivations intériorisées et intégrées (Deveau, Landry & Allard, 2006). Dans cette optique il aurait pu être intéressant d'appliquer un coefficient corrélatif (comme Pearson ou Spearman) afin d'avoir une analyse plus fine des corrélations positives ou négatives entre les attentes, les valeurs et les performances des apprenants. Les analyses des pistes causales pourraient indiquer l'influence significative des attentes et des valeurs sur l'apprentissage du FLE.

Dans le cadre de la deuxième étude, il aurait été intéressant d'appliquer le coefficient corrélatif Pearson afin de faire ressortir les corrélations positives ou négatives entre les trois besoins psychologiques fondamentaux mis en avant par la TAD, l'accomplissement de l'action (*i.e.* comment l'apprenant utilise le matériel pédagogique et de quelle façon il apprend) et la performance. Une procédure d'analyse statistique menée de cette façon visera à faire ressortir si le degré d'autodétermination de l'apprenant augmente avec l'obtention de meilleurs résultats.

V.6.2. Sur le plan pédagogique :

a) Les pratiques pédagogiques visant à augmenter la valeur d'atteinte, la valeur intrinsèque et la valeur d'utilité

Sur le plan du tutorat assuré en ligne, force est de constater que la pédagogie axée sur le développement présente des limites sur le plan de la valence. Les forums, outils de socialisation, contribuent à satisfaire le besoin d'affiliation sociale. En tant que supports d'échange entre pairs, ils ont créé une expectation liée à la valeur d'utilité, et le constat est que les apprenants n'ont pas eu le sentiment que leurs échanges aient été utilement pris en compte par le tuteur. Par ailleurs, le feedback du tuteur est un vecteur important contribuant à la satisfaction du besoin d'estime de l'apprenant.

b) Les pratiques pédagogiques visant à diminuer le coût

Les limites de la LEC dans son application didactique tiennent du fait qu'elle propose une description fine et rigoureuse du lexique mais elle n'étudie pas les aspects psycholinguistiques ou sociolinguistiques de la langue, la façon dont le lexique est acquis par un sujet. Pour cela l'apport des sciences cognitives et de la psychologie doit être pris en considération, car ces sciences s'intéressent de près à l'acquisition du lexique : comment acquiert-on les connaissances lexicales ? Comment les unités lexicales sont-elles apprises par un sujet donné ?

Les recherches menées sur la représentation des concepts émotionnels (Niedenthal, Dalle et Rohmann, 2002) dans le cadre de trois projets concernant l'acquisition du lexique ont montré le rôle de la stimulation dans l'utilisation des concepts émotionnels et le rôle des émotions dans la catégorisation. Il s'avère ainsi que l'utilisation d'un concept émotionnel implique le fait de revivre l'émotion. Les individus simuleraient ainsi les concepts émotionnels, en les recréant et en accomplissant des *tâches conceptuelles*.

Les recherches de la psychologie expérimentale des trois dernières décennies se sont penchées sur les modalités d'organisation des connaissances en mémoire sémantique en s'intéressant au processus de propagation de l'activation qui serait responsable des informations surappprises d'une part (Anderson, 1983 ; Collins et Loftus, 1975 ; Collins et Quillian, 1969) et au processus de comparaison « stratégique » d'autre part, qui pourrait être responsable de la récupération d'informations moins directement accessibles (Masson, 1995 ; Smith, Shoben et Rips, 1974).

Ces apports montrent que l'organisation des connaissances en mémoire est centrale dans la compréhension du fonctionnement cognitif. De ce point de vue, les liens qui structurent les lexies forment la mémoire intra-lexicale qui repose sur la structure associative. La signification des concepts, le sens reposent sur la mémoire extra-lexicale, celle-ci étant constituée de relations liées au sens.

Les résultats observés (Corson, 2002b ; Hänze & Hesse, 1993) montrent que l'humeur positive a un effet direct sur l'activation des relations sémantiques et sur la mémoire extra-lexicale (l'amorçage automatique).

Partant de ces résultats on peut déduire l'importance de l'humeur positive dans l'enseignement / apprentissage des langues car elle est directement liée au sens et elle est responsable du processus de propagation de l'activation.

c) Les pratiques pédagogiques visant à augmenter la valeur attribuée aux tâches en ligne par l'utilisation des TICE

Cette recherche ne fait pas ressortir de manière significative l'impact des TICE sur la motivation pour l'apprentissage du français.

F. Poyet souligne d'ailleurs : « Thierry Karsenti et al. (2005), au Canada, montre combien il est difficile d'avoir une vision précise de l'impact des TIC sur la réussite des élèves. *« Ainsi, même si un nombre important d'études, tant européennes que nord-américaines, montrent que les TIC favorisent de meilleurs enseignements et apprentissages, une vaste littérature souligne qu'il n'existe pas de différences significatives sur le plan de l'apprentissage »*. Ces résultats contradictoires quant à l'impact des TIC sur l'apprentissage semblent montrer des différences en matière de méthodologie de recherche mais surtout que *« le type et le contexte d'intégration pédagogique des TIC en éducation auront un impact ou non sur la réussite éducative des apprenants »* (Karsenti et al. 2005). » (Poyet, 2009).

Afin de savoir si les TICE prédisent positivement l'habileté perçue des apprenants, il faudra réaliser une analyse des pistes causales entre le temps consacré aux tâches en ligne, la valeur d'utilité et la valeur d'importance.

V.6.3. Quelles implications pour les dispositifs futurs ?

A. Les possibilités offertes par les recherches menées sur les interactions en ligne

La plupart des études menées dans l'enseignement des langues étrangères en dispositif hybride ou à distance s'intéressent à la participation et aux interactions en ligne, révélatrices des comportements motivationnels.

Dans les communautés de pratiques en ligne (CoP, cf. Wenger), la participation est un processus actif, par lequel s'impliquent les membres. Les apprenants construisent leur identité dynamique (Barbier 1996, Kadouri, 1996) en négociant le sens des tâches et des

activités. Il s'agit d'une construction mutuelle qui n'oppose pas individu et collectif, car l'apprenant participe à l'identité de la CoP. On distingue plusieurs types de participation liées à l'identité de participation selon E. Wenger: « full participation, full non-participation, peripherality, marginality » (Wenger, 1998). Selon Wenger, l'identité dynamique forme des trajectoires qui attestent du déplacement de l'individu entre ces types de participation.

T. Soubrié et K. Zourou (actes du colloque Epal 2009) citent également « *l'existence de différents profils de participation, l'influence des interfaces sur la structure et le contenu des interactions, le développement de comportements sociaux spécifiques, le lien étroit entre les dimensions affective et cognitive, etc. (Mangenot, 2008b ; Bruillard, 2003, Charlier et Henri, 2005 ; Develotte, 2008).* »

Les outils de mesure incorporés à Moodle ne permettent pas une analyse approfondie de la participation en ligne. Par ailleurs l'approche ethnographique développée par Wenger ne permet pas une application à un grand échantillon statistique.

On ne peut que souligner l'importance de ces indicateurs (la participation en ligne, l'influence des interfaces sur le comportement de l'apprenant, etc.) car ils pourraient rendre compte du déplacement motivationnel de l'apprenant à l'intérieur du processus

tâche → sens → CoP → identité.

Dans le domaine de la FOAD les recherches portent actuellement sur :

- ✚ l'implémentation de nouveaux environnements susceptibles d'accroître la motivation des apprenants, comme les travaux de H. Fournier, R. Savoie, C. IsaBelle, P. Dalley & F. Desjardins, 2007¹¹
- ✚ les environnements-tuteur d'apprentissage pouvant s'insérer dans une plateforme d'apprentissage en ligne, comme les travaux de Dessus et al. 2009 et les essais de design ergonomique de plateformes FOAD basées sur les variables motivationnelles du modèle ARCS de Keller (cf. L.-J. ChanLin, K.J.Kim, O. Akdemir)

¹¹ Implementation of the VeITIC Hypermedia System of Ressources, référence en bibliographie

- ✚ l'analyse des traces des interactions en ligne qui permettent de visualiser des variables que l'on peut relier directement à l'identité participative et au comportement motivationnel de l'apprenant, comme l'outil de traçage TrAVis¹² (May et al.) qui peut s'insérer dans une plateforme Moodle, outil que j'ai expérimenté en tant qu'étudiante-tutrice pendant une période de 2 mois (mars-avril 2009) dans le cadre de l'UE ACAO

Un outil de traçage comme TrAVis pourrait se révéler utile dans le cadre d'un dispositif hybride d'apprentissage du FLE, car les indicateurs fournis, « allant par exemple de la simple mutualisation d'information à la collaboration forte » (May, projet de thèse 2006) présentent un double intérêt par l'ouverture opérée vers les apprenants. L'originalité de cet outil consiste dans le fait qu'il est conçu pour être accessible non seulement au tuteur, mais aux étudiants également. Par conséquent la visualisation des traces des interactions en ligne (lecture complète ou partielle d'un message, ouverture et partage de fichiers, nombre de réponses lues et postées, etc.) peut servir d'une part à un réajustement de l'action pédagogique et d'autre part, peut alimenter une pratique réflexive sur le comportement et le degré d'autodétermination (cf. Deci & Ryan) de l'apprenant.

B. Les possibilités offertes par les pratiques tutorales

Parmi les pratiques pédagogiques susceptibles d'augmenter le degré d'autodétermination de l'apprenant, on peut souligner l'importance de l'appropriation des outils et des scénarios multimédia proposés aux apprenants par l'enseignant. En effet, de même que la réflexion pédagogique doit présider aux choix opérationnels (plateforme e learning, wiki, forums, etc.), l'enseignant doit s'investir et se montrer intéressé lui-même par les activités qu'il propose à ses étudiants.

On peut également s'interroger sur l'ouverture des pratiques tutorales en ligne vers le partage des outils et de l'espace de formation avec ses apprenants. Les environnements FOAD actuellement sont axés sur la régulation externe du processus d'apprentissage. Cela suppose un changement de la relation pédagogique axée sur la transmission unilatérale du savoir (enseignant → étudiant) vers une conception bilatérale (enseignant ↔ étudiants). Dans cet environnement le tuteur est un tuteur / pair et accorde lui-même de la valeur aux

¹² Pour une présentation détaillée de cet outil de traçage des interactions en ligne, consulter les travaux de May et al.

apports des apprenants. L'exploitation de l'environnement virtuel par l'apprenant peut augmenter son degré d'autodétermination par l'intérêt naturel que les apports des nouvelles technologies suscitent dans la vie de tous les jours : l'achat d'une nouvelle plateforme mobile dotée de traducteurs automatiques (Kindle, iPhone, etc.), l'ouverture d'un espace privé sur un site de social networking pour apprendre une langue ou l'utilisation d'un software pour transférer des cours en ligne sur son Smartphone.

L'éducation exploite les TIC pour l'instant d'une façon assez classique, la FOAD utilise les plateformes e learning pour délivrer le savoir. L'apprenant se trouve devant un dispositif qui fonctionne sur le principe des échanges verticaux (enseignant - étudiants) et sa motivation à apprendre est régulée par les facteurs externes (choix du dispositif, des outils par l'enseignant ou l'institution). Ce qui distingue principalement les cours en ligne des cours en présentiel sur le plan de la relation pédagogique c'est la distance qu'il y a entre les actants, car après tout la conception des cours reste assez similaire. On peut envisager de prendre appui sur l'intérêt des apprenants pour les TIC et sur leurs compétences dans ce domaine afin de favoriser un investissement plus grand de leur part dans leur processus d'apprentissage par une utilisation complète des outils mis à leur disposition.

C. Les possibilités offertes par les recherches longitudinales sur la motivation

Sur le plan méthodologique, on peut tout à fait envisager d'établir une étude longitudinale sur 12 mois avec une collecte de données en deux temps ayant recours à un Modelage par Equation Structurale (MES) afin de vérifier les hypothèses théoriques. Le MES correspond bien aux besoins des recherches longitudinales en réalisant le test d'un modèle de relation global entre les variables tout en permettant une représentation latente de ces variables (Austin, 2000, Mellenbergh & van Heenlen, 2002).

Chapitre VI : Discussion générale

Cette recherche se proposait par une étude longitudinale menée sur une période de 5 mois de mieux comprendre l'impact du tutorat et des pairs sur la motivation à apprendre le FLE dans un dispositif hybride, en contexte américain. Elle a montré que la relation pédagogique ne peut pas se limiter à stimuler et maintenir un seul type de motivation chez les apprenants, mais qu'il est nécessaire de s'intéresser aux différents types de motivation qui peuvent affecter positivement leur degré d'autodétermination pour la poursuite du processus d'apprentissage.

Un premier niveau d'analyse a démontré de façon fiable que les apprenants qui font la démarche volontaire d'apprendre le français ont des attentes et des valeurs importantes qui laissent présager que l'activité sera poursuivie. Ils ont tendance à valoriser l'apprentissage du français et ils ont une perception élevée de leurs compétences, ce qui se traduit par un retour positif sur soi, comme le prédit le modèle d'Eccles et al.

L'hypothèse centrale de ce mémoire était que le tuteur et les pairs pouvaient avoir un impact positif sur la motivation intrinsèque. Pour tester cette hypothèse, il était nécessaire de s'interroger d'abord sur les raisons de l'engagement des apprenants de français et sur leurs perceptions de valeur et de coût liées aux activités proposées. L'influence des perceptions est importante car elles peuvent prédire significativement la poursuite de l'engagement. L'analyse s'est ensuite intéressée à l'impact du tuteur et des pairs sur les variables motivationnelles qui pourraient être à l'origine d'un engagement plus important dans l'apprentissage du français. La relation pédagogique et les interactions avec les pairs se sont révélées être des facteurs significatifs exerçant une influence directe sur la motivation intrinsèquement dégagée.

Dans un troisième temps, la démarche adoptée dans le cadre de ce mémoire confirme l'intérêt pédagogique des apports du TAL dans la didactique des langues. Ces outils sont à la portée des enseignants, et il est important de s'en servir et de faire travailler les apprenants en autonomie sur les logiciels de bases de données pour leur faire observer les unités lexicales, leur combinatoire et leur fréquence. En outre, les dictionnaires comme le DAFLES, le DFU, le DiCo, le LAF et le TLFi sont exploitables dans la réalisation des activités

orientées vers l'apprentissage et ils peuvent être proposés en classe de FLE dans cette perspective.

La démarche adoptée dans le dispositif hybride essaie de rendre les apprenants autonomes, en essayant d'augmenter leur *motivation autonome* pour l'apprentissage du FLE. Ils ont un rôle actif dans la construction de leur savoir, ils s'investissent dans la recherche sur corpus et ils observent activement la formation des unités lexicales, ils adoptent la méthodologie du linguiste. Cette approche de l'enseignement / apprentissage du FLE développe leur esprit d'analyse critique. On peut s'interroger sur les méthodes et les moyens utilisés et essayer de les améliorer par des propositions pédagogiques concrètes qui englobent des situations qui font appel à l'humour ou à l'affect visant ainsi l'émergence d'un amorçage automatique.

Ainsi l'enseignant qui veut faire découvrir une langue étrangère, en l'occurrence le français, devrait partir du sens car l'apprentissage d'une langue étrangère est intimement lié au plaisir qu'il procure, aux jeux qui stimulent l'attention, la concentration, la curiosité, l'émotion et la découverte.

L'acquisition du lexique permet d'ouvrir une porte qui donne un sens au nouveau langage, de se retrouver et trouver ses marques, de partir à la conquête d'une nouvelle dimension de ses propres perceptions en accomplissant des actes de parole, des tâches conceptuelles, en expérimentant de nouvelles sensations.

L'enseignant de français langue étrangère pourra solliciter l'éducation des sens et interroger les motivations des apprenants, ainsi l'apprentissage du français pourra devenir une source de plaisir et de bien-être, les contenus à mémoriser devenant ainsi une composante de l'apprenant lui-même.

Les pratiques tutorales doivent désormais accepter la compétence croissante de certains utilisateurs et envisager un environnement soutenant l'autonomie et la compétence des étudiants, ce qui favorisera leur intérêt pour les activités proposées. Le soutien de l'autonomie influencera la perception des apprenants d'une façon positive, car ils seront amenés à reconnaître qu'ils peuvent exercer des choix à propos de leur comportement et réduira ainsi le poids des contrôles externes. Par ailleurs, la maîtrise des outils fait écho au besoin d'estime. On peut penser qu'en offrant aux apprenants l'accès aux

fonctionnalités avancées de la plateforme, ils seront ainsi valorisés en tant qu'auteurs, ce qui renforcera leur motivation à publier. La technologie peut être envisagée aussi comme un prolongement des capacités créatives des utilisateurs en offrant de nouvelles sources de motivation. Les perceptions négatives diminuent l'engagement dans les tâches difficiles. Plus l'apprenant sera encouragé dans ses choix de changement, plus son comportement sera régulé de manière autonome et, par conséquent, plus il aura de chances de réussir une tâche ou une activité. C'est en mettant en place une relation pédagogique encourageant les apprenants à initier les actions pour eux-mêmes en se fondant sur leurs propres intérêts et valeurs, que la poursuite de l'engagement sera fortement favorisée par le tuteur. L'autonomie de l'apprenant n'est ni altérée par les variables éducatives, ni indépendante de celles-ci : délivrer des enseignements, des conseils, des informations, fournir des stratégies. Un cours de langue ne saurait pas faire l'économie des apports conceptuels ou culturels de la part de l'enseignant.

Enfin, un environnement soutenant la motivation intrinsèque est démonstratif de la qualité des relations entre les apprenants, ce qui relève de la participation en classe ou en ligne. La perception que l'apprenant a que ses pairs et son tuteur sont sincèrement investis dans la situation d'enseignement / apprentissage, qu'ils comprennent ses difficultés, qu'ils sauront lui apporter des réponses, des ressources, ou tout simplement répondre à un message sur un forum lui donnera les ressources psychologiques et émotionnelles dont il pourrait avoir besoin pour poursuivre son engagement.

La recherche menée dans le cadre de ce mémoire laisse envisager la possibilité d'appliquer les apports théoriques de la TAD et du modèle expectation– valence d'Eccles et al. afin d'étudier les différents ressorts (tuteur, pairs, environnement virtuel d'apprentissage) influençant la dynamique motivationnelle chez l'apprenant de FLE habitué à l'utilisation des TICE et des outils TAL afin de soutenir l'apprentissage autorégulé.

Ces deux méthodologies distinctes supposent un travail de terrain longitudinal sur les variables cognitives, les variables sociales et la performance afin de dégager leurs relations corrélationnelles positives ou négatives. Cette approche peut s'avérer intéressante dans le cadre d'une recherche qui vise à valider ces deux modèles afin d'appuyer d'une

façon théorique la démarche actuelle de l'apprentissage autorégulé du FLE introduite par l'apport des TICE.

Bibliographie

Abry, D (2006*) : « *Initiation à la didactique d'une langue étrangère* », Cours du Diplôme d'université de FLE, Université Stendhal – Grenoble 3, éditions du CNED

Bandura, A (1997): « *Self-efficacy: The exercise of control* », New York, W.H. Freeman

Bois, J (2000) : « *Rôle des parents dans la socialisation de la pratique sportive des enfants : une étude longitudinale à partir du modèle socio-cognitif d'Eccles* » (dir. P. Sarrazin). Mémoire de D.E.A, en STAPS. Grenoble : Université Joseph Fourier

Cavalla, C (2007*) : « *Didactique du lexique* », Master Sciences du Langage, spécialité FLE, Stendhal Grenoble 3, 1^e année, éditions du CNED

Cavalla, C & Crozier, E (2005) : « *Emotions - Sentiments, Nouvelle approche lexicale du FLE* », PUG

Cavalla, C & Tutin, A (2006): « *Lexique de l'émotion en classe de FLE : une expérimentation basée sur corpus* », 7^{ème} Conference Teaching and Language Corpora : TaLC 2006, du 1^{er} au 4 juillet 2006, communication

Codreanu, T (2008): « *Le lexique de l'affection dans l'enseignement / apprentissage du FLE* », mémoire de Master Sciences du Langage, spécialité FLE, 1^e année (sous la direction de Tutin A), Stendhal Grenoble 3

Cohen, I & Mauffrey, A (1978) : « *Lexique et pédagogie (Lexicon and Pedagogy), Etudes de Linguistique Appliquée* », n32 p85 - 109

Corson, Y (2006) : « *Émotions et propagation de l'activation en mémoire sémantique* », Canadian journal of experimental psychology, vol. 60, n^o2, p. 127-147

Dayez, J.B (2007) : Projet de thèse, décembre 2007

Deci, E. L & Ryan, R. M (1985): « *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*», New York, Plenum

Deci E.L & Ryan R.M (2008) : « *Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie* » allocution de la Présidence honoraire – 2007, à la Société canadienne de psychologie, prononcée par Edward L. Deci

Develotte, C (2008*) : « *Didactique du FLE et approches discursives de l'interculturel* », Master Sciences du Langage, spécialité FLE, Stendhal Grenoble 3, 2^e année, éditions du CNED

Develotte, C (2008): « *Approche de l'autonomie dans un dispositif en ligne : le cas du dispositif Le français en (première) ligne* », Revue japonaise de didactique du français, p. 37-56

Develotte, C (2006) : « *Le journal d'étonnement : aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle* », Lidil, N° 34, p. 105-124

Develotte, C (2006) « *L'étudiant en autonomie et ses professeurs virtuels : comment se personnalise la communication en ligne ?*», Synergies Chili, N° 2

Develotte, C, Mangenot, F, Zourou, K (2005) « *Situated creation of multimedia activities for distance learners: motivational and cultural issues* » ReCALL, N° 17, p. 229-244

Dorney, Z (1998): « *Motivation in second and foreign language learning* », Language teaching, 31, p. 117-135

Dweck, C & Legget, E. L (1998): « *A social-cognitive approach to motivation and personality*», Psychological Review, 95, p. 256-273

Eccles, J.S (2005):« *Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement - Related Choices* », in Elliot, A. & Dweck, C. (Ed), «*Handbook of Competence and Motivation*» (105-121), New York, Guilford Press

Eccles. J.S & Wigfield, A (2002): «*Motivational beliefs, values and goals* », Annual Review of Psychology, 53, p. 109-132

Elliot, A.J & Dweck, C.S (Ed) (2005): « *Handbook of competition and motivation* », New York, Guilford Press

Fournier, H, Savoie, R, IsaBelle,C, Dalley, P & Desjardins, F (2007) : « *Implementation of the VeITIC Hypermedia System of Ressources*», ELearn Conference Proceedings, Quebec, NRC 49860

Galisson, R (1979) : « *Lexicologie et enseignement des langues* », Paris, Hachette

Garneau, J (1997): « *À quoi servent les émotions ?* », Volume 1, No 2

Grossmann F & Boch F (2003) : « *Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments* », Repères, n° 28, p. 117 - 134

Hänze, M & Hesse, F. W (1993): «*Emotional influences on semantic priming*». Cognition and Emotion, 7, p. 195-205

Hänze, M & Meyer H.A (1998): « *Mood Influences on Automatic and Controlled Semantic Priming* », University of Illinois Press

Kaye , A (1992) : « *Collaborative learning through computer conferencing :the najaden papers* », Springler Verlag, New York

Keller, J. M (1983): «*Motivational design of instruction*», in Reigeluth, C.M (ed), *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates

Kraif, O, & Tutin, A (2009): «*Using a bilingual annotated corpus as a writing aid: An application for academic writing for EFL users*», in Natalie Kübler (Ed.) *Proceedings of TaLC7, 7ème Conférence Teaching and Language Corpora*, coll. *Etudes contrastives*, Bruxelles, Peter Lang

Locke, E.A & Latham, G.P (1990): «*A theory of goal setting and task performance* », Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall

May, M., George, S. & Prévôt, P. (2008) :« *Tracer, analyser, et visualiser les interactions des apprenants pendant les activités de communications médiatisées* », Colloque JOCAIR

Mel'cuk, I & Polguère, A (2007) : « *Lexique actif du français* », De Boeck Université

Niedenthal, P. (2002): « *Lexique et émotion* », Rapport de fin de recherche

Nuttin, J (1980): «*Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*», Paris, presses Universitaires de France

Ohki, M(2009) : « *Stimuler la motivation de l'apprenant japonais de français en développant son identité francophone* », Université de Kyoto, Japon

Ohki, M (2009) : « *Les causes principales de la baisse de la motivation chez les apprenants japonais de français* », *Revue japonaise de didactique du français*

Poyet, F (2009) :« *Impact des TIC dans l'enseignement : une alternative pour l'individualisation ?* », *Dossier d'actualité*, no. 41

Pintrich, P.R. & Schunck, D.H (1996): « *Motivation in education. Theory, research and applications* », New Jersey, Prentice Hall

Roux, J.P (2000): « *Theory of interlocutory logic and sequential analysis of interactive problem-solving situations: a powerful method* », fulltext.pdf, springelink.com

Shinya, H (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, Vol.3, n.1, Études didactiques

Sperber D & Wilson D (1995 [1986]): « *Relevance: Communication and Cognition* », Oxford: Blackwell

Soubrié, T : « *Images de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiaires* », *Alsic*, Vol. 11, n° 1 | 2008, [En ligne], mis en ligne le 16 octobre 2008. URL : <http://alsic.revues.org/index843.html>. Consulté le 01 août 2009

Soubrié T. (2008) : « *La difficile articulation du présentiel et de la distance dans un dispositif de formation hybride* », Joseph Rézeau *ALSIC*. 11 (1) (pp. 105-127), Disponible à l'adresse : http://alsic.u-strasbg.fr/v11/soubrie/alsic_v11_03-pra2.pdf, consulté le 14 août 2009

Soubrié T (2007*): « *Tic et enseignement/apprentissage du FLE* », UFR Sciences du Langage, université Stendhal Grenoble 3, éditions du CNED

Soubrié T (2008*): « *ACAO, dispositifs autonomisants* », UFR Sciences du Langage, université Stendhal Grenoble 3, éditions du CNED

Stephens, L.J (2009): « *Statistics in Psychology: 416 fully solved problems* », Schaum's outlines

Tutin, A (coord.) (2007) : « *Lexique et écrits scientifiques* », Revue Française de Linguistique Appliquée, volume XII-2

Wenger, E (1998): « *Communities of practice. Learning, meaning and identity* », Cambridge, Cambridge University Press

Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000): « *Expectancy-value theory of achievement motivation* ». Contemporary Educational Psychology, no 25, p. 68-81.

* les cours du CNED étant édités ou redistribués tous les ans, c'est l'année de distribution qui est prise en compte dans la présente bibliographie

Logiciel d'analyse statistique :

Analyse-it for Microsoft Excel (version 2.20; 2009)

Analyse-it Software, Ltd. <http://www.analyse-it.com/default.aspx>

Plateformes e learning et sites de social networking autour desquels se forment actuellement des communautés d'apprentissage collaboratif diffus **en ligne utilisés pendant la durée du projet

<http://moostic.ch/>

<http://moodle.org/>

<http://www.tapiohka.com/>

<http://www.livemocha.com/>

<http://twitter.com/>

<http://secondlife.com/>

<http://www.facebook.com/>

** terme qui réfère ici aux pratiques ubiquitaires qui se forment actuellement comme un nouveau palier de développement éducatif in situ des institutions, de leurs pratiques pédagogiques et de leurs agents éducateurs accrédités