



**ANALYSE DES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS ET DES APPRENANTS
DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE SUR LES INTERACTIONS ENTRE
LA MOTIVATION ET L'APPRENTISSAGE EN LIGNE**

DOKTORA TEZİ

Yeliz BAŞOL

Eskişehir 2025

**ANALYSE DES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS ET DES
APPRENANTS DE FRANÇAIS LANGE ÉTRANGÈRE SUR LES
INTERACTIONS ENTRE LA MOTIVATION ET L'APPRENTISSAGE
EN LIGNE**

Yeliz BAŞOL

DOKTORA TEZİ

**Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Fransızca Eğitimi Programı
Danışman : Doç. Dr. Canan AYDINBEK**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Ocak 2025**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Yeliz BAŞOL'un "MOTİVASYON VE ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ARASINDAKİ ETKİLEŞİMLER HAKKINDA FRANSIZCA YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİ VE ÖĞRENCİLERİNİN ALGILARININ ANALİZİ." başlıklı tezi 23/01/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Eğitimi Programı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Canan AYDINBEK	
Üye	: Doç. Dr. Nejdet KARADAĞ	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Cihan AYDOĞU	
Üye	: Prof. Dr. Füsun SARAÇ	
Üye	: Prof. Dr. Murat DEMİRKAN	

.....
Enstitü Müdürü

ÖZET

MOTİVASYON VE ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ARASINDAKİ ETKİLEŞİMLER HAKKINDA FRANSIZCA YABANCI DİL ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERİNİN ALGILARININ ANALİZİ

Yeliz BAŞOL

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransızca Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ocak 2025

Danışman: Doç. Dr. Canan AYDINBEK

Türkiye’de üniversiteler 2020 yılında covid-19 pandemisi ve ardından Şubat 2023’te Türkiye’de meydana gelen şiddetli deprem nedeniyle, eğitimdeki aksamayı önlemek amacıyla zorunlu çevrimiçi öğretime geçmiştir.

Bu çalışma, Fransızca yabancı dil öğretmenliği öğrencilerinin çevrimiçi derslerde motivasyon düzeylerini belirlemeyi ve bu sürecin onlar için etkinliğini incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca Fransızca yabancı dil öğretmenliği öğretmenlerinin çevrimiçi derslerde kullandıkları farklı yöntem, strateji, teknikleri ve onları motive eden faktörleri vurgulamak ve dijital eğitimin etkinliğini artırmak için öğretmenlerin önerilerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu amaçlar doğrultusunda, karma açıklayıcı bir yöntem kullanılmıştır. Veriler devlet üniversitelerinin Fransızca yabancı dil öğretmenliği programı hazırlık bölümünden, 191 öğrenci ve 5 öğretmenden yüz yüze toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrenciler için bir motivasyon ölçeği ve öğretmenler için yarı yapılandırılmış bir görüşme kullanılmıştır.

Analizler, öğrencilerin belirli bir düzeyde içsel ve dışsal motivasyona sahip olduklarını, ancak birçoğunun belirli bir motivasyon eksikliğine de sahip olduklarını göstermiştir. Öğrenci görüşlerinin incelenmesi sonucunda, çevrimiçi yabancı dil öğreniminin bu biçimiyle yeterince etkili olmadığı ve geliştirilmeye ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır. Verimliliğin düşük olmasının sebepleri arasında; dil öğretme/öğrenme alanının uzaktan/çevrimiçi öğrenime uygun olmaması, insanlar arası etkileşim eksikliği, odaklanma zorlukları, teknik aksaklıklar ve genel motivasyon eksikliği vurgulanmaktadır. Buna ek olarak bu araştırma motivasyon düzeyi ne kadar yüksekse öğretim/öğrenme etkililiğinin de o derece yüksek olacağına ilişkin görüşün kuvvetli olduğunu göstermiştir. Öğretmenler, iletişimsel yöntemi sıklıkla modüle veya diğer öğretim yöntemlerine dahil ederek eklektik bir yöntem kullandıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak bu araştırma, çevrimiçi öğretim/öğrenim sürecinin daha etkili olması için gereken tamamlayıcı unsurların yanı sıra karşılaşılan zorlukların da altını çizmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fransızca yabancı dilin çevrimiçi öğretimi, Motivasyon Dinamikleri, Motivasyon eksikliği, Didaktik.

RÉSUMÉ

ANALYSE DES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS ET DES APPRENANTS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE SUR LES INTERACTIONS ENTRE LA MOTIVATION ET L'APPRENTISSAGE EN LIGNE

Yeliz BAŞOL

Département de Langues Étrangères

Université Anadolu, Institut des Programmes d'Études Supérieures, Janvier 2025

Directrice : Mme la maîtresse de conférences Canan Aydınbek

En raison de la pandémie de covid-19 de l'année 2020, puis par la suite à cause du tremblement de terre qui s'est produit en Turquie en février 2023, les universités turques sont passées à l'enseignement en ligne obligatoire afin d'éviter toute interruption de l'enseignement.

Cette étude vise à déterminer le niveau de motivation des étudiants de FLE lors des cours en ligne et à examiner l'efficacité de cette période pour eux. Il vise également à mettre en évidence les différentes méthodes, stratégies et techniques utilisées par les enseignants de français langue étrangère dans les cours en ligne et les facteurs qui les motivent, ainsi qu'à révéler les suggestions des enseignants pour améliorer l'efficacité de l'enseignement numérique. Conformément à ces objectifs, nous avons eu recours à la méthode explicative, mixte. Les données ont été recueillies en face à face auprès de 191 étudiants et de 5 enseignants du département préparatoire du programme d'enseignement du français langue étrangère des universités publiques. Comme outils de collecte de données nous avons utilisé un questionnaire de motivation pour les étudiants et un entretien semi-structuré pour les enseignants.

Les analyses ont montré que les étudiants ont un certain niveau de motivation intrinsèque et extrinsèque, cependant beaucoup d'entre eux ont aussi un certain manque de motivation. L'analyse des avis des étudiants a révélé que l'apprentissage en ligne des langues étrangères n'est pas suffisamment efficace sous cette forme et doit être amélioré. Parmi les raisons de la faible efficacité ; l'inadaptation de l'espace d'enseignement/apprentissage des langues à l'apprentissage à distance/en ligne, le manque d'interaction interpersonnelle, les difficultés de concentration, les difficultés techniques et le manque général de motivation sont soulignés. De plus, le lien entre la motivation et la perception de l'enseignement en ligne étant significatif, il en ressort que plus la motivation est élevée, plus l'opinion sur son efficacité est positive. Les enseignants ont déclaré utiliser une méthode éclectique, incorporant souvent la méthode communicative avec d'autres méthodes d'enseignement. Finalement, cette recherche a mis en lumière le renforcement nécessaire à l'efficacité du processus ainsi que les difficultés éprouvées.

Mots-clés : Enseignement en ligne du FLE, Dynamique motivationnelle, Manque de motivation, Didactique.

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE PERCEPTIONS OF TEACHERS AND LEARNERS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE ON THE INTERACTIONS BETWEEN MOTIVATION AND ONLINE LEARNING

Yeliz BAŞOL

Department of Foreign Languages Education, Program in French Language Teaching
Anadolu University, Graduate School, January 2025

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Canan Aydınbek

As a result of the covid-19 pandemic in 2020, and the subsequent earthquake in Turkey in February 2023, Turkish universities have switched to mandatory online teaching to avoid any disruption to education.

This study aims to determine the level of motivation of French foreign language students during online courses and to examine the effectiveness of this period for them. It also aims to highlight the different methods, strategies and techniques used by teachers of French as a foreign language in online courses and the factors that motivate them, as well as to reveal teachers' suggestions for improving the effectiveness of digital teaching. In line with these aims, we used the explanatory, mixed-method approach. Data were collected face-to-face from 191 students and 5 teachers in the preparatory department of the French as a foreign language teaching program at public universities. We used a motivational questionnaire for the students and a semi-structured interview for the teachers.

Analyses have shown that students have a certain level of intrinsic and extrinsic motivation, however many of them also have a certain lack of motivation. Analysis of students' opinions revealed that online foreign language learning is not sufficiently effective in this form and needs to be improved. Among the reasons for low effectiveness; the unsuitability of the language teaching/learning space for distance/online learning, lack of interpersonal interaction, concentration difficulties, technical difficulties and general lack of motivation are highlighted. Moreover, as the link between motivation and perception of online teaching was significant, the higher the motivation, the more positive the opinion of its effectiveness. Teachers reported using an eclectic approach, often incorporating the communicative method with other teaching methods. Finally, this research highlighted the reinforcement required for the process to be effective, as well as the difficulties encountered.

Key Words: French foreign language online teaching, Motivational dynamics, Lack of motivation, Didactics.

REMERCIEMENTS

Je compte tout d'abord remercier ma directrice de thèse, Mme Canan Aydınbek, je la remercie pour avoir bien voulu m'orienter durant cette recherche, pour la disponibilité qu'elle m'a accordée et surtout pour ses précieux conseils qui m'ont guidée.

Je voudrais remercier aussi les membres de Comité de suivi de thèse M. Nejdett Karadağ ainsi que Mme Cihan Aydoğu pour avoir bien voulu me guider dans ma recherche et pour leurs suggestions qui m'ont permis de rectifier mes erreurs. Je souhaite également exprimer ma gratitude envers Mme. Füsün Saraç, professeure à l'Université Marmara et M. Murat Demirkan, professeur dans cette même université. Leurs apports précieux en tant que membres du jury, m'ont éclairée et perfectionné la recherche grâce aux discussions lors de la soutenance.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les professeurs du département de FLE de l'Université Anadolu : M. Abdullatif Acarlıoğlu, Mme Gülnihal Gülmez, M. Bahadır Gülmez, Mme Zühre Yılmaz Güngör, Mme Canan Aydınbek, Mme Cihan Aydoğu, pour leur enseignement durant mes études de licence, de master et de doctorat.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance à tous les participants et les enseignants des départements de FLE des universités Gazi, Hacettepe, Anadolu, Istanbul-Cerrahpaşa, Marmara, Dokuz Eylül, Çukurova et Uludağ, qui ont été volontaire à participer à cette recherche et ont accordé leur temps.

Un grand merci à mes collègues, enseignantes à l'université Gazi pour leur complicité et leur soutien : chère Dr. Esengül Yazıcı Kaya, chère Khadidja Madoui.

Je remercie mes très chers parents Tahsin et Birgül, mes soeurs Funda et Merve, mon frère Türker-Emin et mes beaux-frères Cavit Can et Ibrahim pour la motivation et le soutien qu'ils m'ont donné.

Enfin un grand merci à mon mari Atila Başol, pour sa présence constante et son encouragement dans les moments les plus difficiles. Merci de croire en moi et de me pousser à atteindre mon potentiel, sa foi en mes capacités a été une source d'inspiration.

Yeliz BAŞOL
Eskişehir 2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Yeliz BAŞOL

23/01/2025

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu dönem tezi hazırlarken (ChatGPT, Gemini, DALL-E vb.) üretken yapay zekâ programlarından destek almadığımı beyan ederim. Doktora tezinin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından destek almadım. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Yeliz Başol

TABLES DES MATIÈRES

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
RÉSUMÉ	iv
ABSTRACT.....	v
REMERCIEMENTS	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI	viii
TABLES DES MATIÈRES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
LISTE DES FIGURES	xv
INDEX DES ABRÉVIATIONS	xvi
1. INTRODUCTION	1
1.1. La Motivation	10
1.1.1. Le domaine du travail.....	11
1.1.2. Le domaine de la psychologie.....	12
1.1.3. Le domaine de l'éducation.....	13
1.2. La Motivation Interne et Externe de Roux.....	15
1.2.1. Les clés de l'engagement.....	17
1.2.2. Les incitations externes et internes	19
1.3. La Dynamique Motivationnelle de Viau.	20
1.3.1. Les perceptions de la motivation	27
1.3.1.1. La valeur d'une activité.....	28

1.3.1.2. La compétence	28
1.3.1.3. La contrôlabilité	29
1.4. La Méthode Communicative.....	30
1.5. La Perspective Actionnelle	31
1.6. L'Autonomie.....	34
1.7. Les Technologies de l'Information et de la Communication	36
1.7.1. L'Enseignement en ligne.....	40
1.8. Le Système en Ligne des Universités.....	44
1.9. Les Recherches Effectuées dans le Domaine	46
1.10. L'Objectif de la Recherche.....	49
1.11. L'Importance de la Recherche.....	50
1.12. La Délimitation de la Recherche.....	50
1.13. Les Définitions.	51
2. MÉTHODOLOGIE	52
2.1. La Méthode de la Recherche.....	52
2.2. La Population et l'Échantillon de la Recherche	52
2.2.1. Les étudiants.....	52
2.2.2. Les enseignants.....	55
2.3. Les Outils de Collecte de Données	56
2.3.1. Le questionnaire	56
2.3.2. L'entretien semi-structuré.....	57
2.4. Fiabilité et Validité des Données Quantitatives.....	58
2.4.1. La fiabilité.....	58
2.4.2. La validité	58
2.4.3 La fiabilité et la validité du questionnaire de motivation.....	58
3. ANALYSE	63
3.1. L'Analyse des Données Qualitatives	63

3.1.1. L'analyse des données qualitatives obtenues auprès des enseignants	63
3.1.2. Les résultats concernant les opinions des enseignants sur l'enseignement en ligne	65
3.1.2.1. Méthode et/ou approche	68
3.1.2.2. Stratégies	71
3.1.2.3. Techniques	76
3.1.2.4. Facteurs motivants	80
3.1.2.5. Facteurs d'efficacité	84
3.1.2.6. Facteurs d'inefficacité	86
3.1.2.7. Conseils pour les enseignants	89
3.1.2.8. Conseils pour les étudiants	91
3.1.3. L'analyse des données qualitatives obtenues auprès des étudiants	94
3.1.3.1. Facteurs d'efficacité de l'enseignement en ligne	97
3.1.3.2. Facteurs d'inefficacité de l'enseignement en ligne	102
3.2. L'analyse des Données Quantitatives	119
3.2.1. L'Analyse des résultats statistiques concernant les participants	120
3.2.2. L'analyse de corrélation	126
3.2.3. Comparaison entre les universités	130
3.3. Discussions Finales	131
4. CONCLUSION	136
4.1. Conclusion sur les Questions de Recherche	137
4.2. Propositions	141
4.2.1. Propositions pour les enseignants	141
4.2.2. Propositions pour les étudiants	143
4.2.3. Propositions pour les chercheurs	144
BIBLIOGRAPHIE	145
ANNEXES	154

CURRICULUM VITAE..... 200



LISTE DES TABLEAUX

	Sayfa
Tableau 2.1. Le nombre d'étudiants inscrits en 2022 dans le Programme de Formation des Enseignants de FLE dans les universités d'État en Turquie.	53
Tableau 2.2. Le nombre d'échantillons nécessaires à la recherche en fonction de la population (N=Nombre de la population ; S= Nombre d'échantillons conseillés)	54
Tableau 2.3. Le nombre d'étudiants ayant participé au questionnaire dans chaque université.	55
Tableau 2.4. Les universités des enseignants ayant participé aux entretiens.....	56
Tableau 2.5. Liste des items du questionnaire de motivation en ligne selon les sous-dimensions.	57
Tableau 2.6. Les questions de recherches et les outils de collecte de données.....	57
Tableau 2.7. Statistiques sur l'analyse de la fiabilité	59
Tableau 2.8. Les données statistiques des niveaux d'adéquation du questionnaire.	60
Tableau 2.9. Les données statistiques t de l'analyse factorielle de confirmation	62
Tableau 3.1. Analyse des taux de ressemblance du codage de l'entretien des enseignants	64
Tableau 3.2. Les thèmes et sous-thèmes relevé de l'analyse de l'entretien des enseignants	67
Tableau 3.3. Analyse des taux de ressemblance du codage des apprenants	96
Tableau 3.4. Les thèmes et sous-thèmes relevé de l'analyse de la question ouverte adressée aux étudiants	97
Tableau 3.5. Les données statistiques de la distribution normales des variables.....	120
Tableau 3.6. Les statistiques des participants	121
Tableau 3.7. L'interprétation des moyennes sur 7.	121
Tableau 3.8. Les données statistiques de la variante du manque de motivation.....	122
Tableau 3.9. Les données statistiques de la variante d'accomplissement de la motivation intrinsèque.....	122
Tableau 3.10. Les données statistiques de la variante d'accomplissement de la motivation intrinsèque.....	123

Tableau 3.11. Les données statistiques de la variante de la régulation identifiée....	123
Tableau 3.12. Les données statistiques de la variante de la régulation introjectée..	123
Tableau 3.13. Les données statistiques de la variante de la régulation externe	124
Tableau 3.14. Les données statistiques de la variante de la motivation intrinsèque de savoir	124
Tableau 3.15. Les données statistiques t entre les variantes de la motivation et le sexe des étudiants	125
Tableau 3.16. Les données de corrélation entre les items	126
Tableau 3.17. Les données statistiques sur la comparaison de motivation entre les Universités.....	131

LISTE DES FIGURES

	<u>Sayfa</u>
Figure 1.1. Les facteurs influençant la dynamique motivationnelle de l'étudiant,...	20
Figure 1.2. La dynamique motivationnelle de l'élève	27
Figure 2.1. Diagramme de chemin LISREL pour l'analyse factorielle de confirmation	61
Figure 3.1. Analyse des données qualitatives	63
Figure 3.2. Le nuage de mot	65
Figure 3.3. Le nuage de mot	94
Figure 3.4. Le pourcentage d'efficacité et d'inefficacité de l'apprentissage en ligne selon les étudiants	95

INDEX DES ABRÉVIATIONS

ALMS	: Advancity learning management system
CE	: Compréhension écrite
CECR / CECRL	: Cadre européen commun de référence
EAD	: Enseignement à distance
ENT	: un espace numérique de travail
FLE	: Français langue étrangère
FOAD	: Formation ouverte et à distance
L1	: Langue première
L2	: Langue seconde
LE	: Langue étrangère
TIC	: Technologies de l'Information et de la Communication
TICE	: Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
UZEM	: Uzaktan eğitim merkezi / Système d'Enseignement à distance

1. INTRODUCTION

La majorité des enfants nés dans le 1^{er} quart du 21^{ème} siècle ont manipulé des appareils numériques avant même d'être confrontés à un cursus scolaire. Il est compréhensible que cette génération dite « Z » ait un intérêt et des aptitudes propres envers les technologies novatrices. Pour qu'un enseignement ou apprentissage d'une matière quelconque soit efficace, il est indispensable que les enseignants ainsi que les établissements scolaires prennent en compte cette réalité et en fassent partie. C'est aux systèmes éducatifs d'accompagner les apprenants et d'imprégner les possibilités et les enjeux du numérique en les intégrant à la pédagogie. Etant donné que l'intégration de la technologie permet d'élargir l'éventail, d'accéder en ligne, en offrant de nouvelles ressources créatives et des occasions qui peuvent faciliter l'apprentissage.

Par le biais de cette évolution technologique, l'enseignement devait prendre de l'ampleur et devenir accessible à tous, c'est avec cette idée que l'enseignement/la formation en ligne a été mis en œuvre. C'est un système éducatif utilisé depuis des années mais qui a pris de l'élan au 20^{ème} siècle, elle s'est adaptée tour à tour à la radio, à la télévision, et enfin aux technologies de l'information (TIC). Cependant, il n'était pas question que tout le système d'enseignement éducatif « en présentiel » de tous les niveaux soit remplacé par l'enseignement en « ligne » jusqu'à ce que la vie « de 1,6 milliard d'élèves et d'étudiants dans plus de 190 pays sur tous les continents » (Nation-Unis, 2020, p.2) soit bouleversée par la pandémie du Covid-19. C'est la plus grande pandémie de l'histoire qui a pu affecter la quasi-totalité des enseignants et des apprenants du monde entier, tous les établissements scolaires ont dû suspendre l'éducation en présentiel pendant des mois. Le seul moyen de remédier au temps perdu était de s'adapter à l'enseignement en ligne, il en a été de même. Reste à connaître, le rôle de l'apprenant, le rôle de l'enseignant, les matériaux élaborés, les facteurs motivants et démotivants de ce nouveau système éducatif.

La Turquie a beaucoup souffert, tant physiquement que moralement, d'abord par le phénomène mondial du covid-19 qui a duré un temps considérable, puis tout de suite après avec la catastrophe naturelle du séisme de magnitude Mw 7,8-8 suivi d'un second tremblement de terre d'une magnitude de Mw 7,5-7,7 qui a touché plusieurs villes de la Turquie. « Au cours des jours et semaines suivants, de nombreuses répliques, certaines de forte intensité, ont exacerbé la catastrophe. Le bilan total s'élève à près de 50 000 morts, plus de 100 000 blessés, et des dommages estimés à plus de 34 milliards d'euros ».

(Bertrand, Gardonio et Perrin, 2023, p.7). Ce pays a beaucoup souffert, tant physiquement que moralement. Il est certain qu'il y a eu des conséquences à ces griefs, telles des pertes humaines, professionnelles, économiques, académiques, etc. Si nous nous intéressons plus particulièrement à notre domaine qui est l'éducation, nous observons clairement que le passage à l'enseignement en ligne, pendant ces périodes, peut causer des démotivations qui résultent jusqu'au décrochage scolaire.

Plusieurs définitions de l'enseignement à distance/en ligne sont présentes dans la littérature de la pédagogie. Parmi ces dernières, celle de Charlier, Bonamy et Saunders (2003, p. 50) précisent qu'« on peut parler d'ouverture, à d'autres étudiants, d'autres enseignants et à une variété de ressources accessibles en dehors de l'université. Il s'agit également d'une flexibilisation spatio-temporelle : cet accès à des activités à distance se réalise quand on veut et éventuellement depuis son domicile ou depuis un centre de ressource accessible au même titre qu'une bibliothèque ».

Selon Daniel Peraya (2005), « la formation à distance parce qu'elle dissocie dans le temps et dans l'espace le processus d'enseignement/apprentissage apparaît d'emblée comme une formation en différé et, en conséquence, elle doit nécessairement se concevoir et être mise en œuvre comme une formation médiatisée » (p. 1). Nous pouvons donc conclure que l'enseignement en ligne est un moyen d'enseignement pédagogique composé d'un ensemble de ressources technologiques et humaines pour les personnes n'étant pas en moyen de se rendre à l'établissement scolaire faute par exemple de moyen économique, de temps, à cause d'un handicap, de maladies, de travail ou de la pandémie, etc.

Durant cette période difficile de la pandémie qui a commencé en 2020 et qui a longtemps continué, nous avons dû continuer en ligne l'enseignement du primaire, du collège et de l'université. Dans l'année scolaire 2020/2021, tous les cours étaient en ligne. Pendant l'année scolaire 2021/2022, 40 % des cours étaient en ligne et 60 % des cours étaient en face à face dans les universités de Turquie. De ce fait, nous avons pu expérimenter ce système assez longtemps pour pouvoir remarquer la baisse d'investissement apparente chez des étudiants et chez des enseignants pendant les cours.

Or, en tant qu'enseignant de langue étrangère, nous savons que la motivation est un des facteurs primordiaux de la réussite dans le processus d'apprentissage. Dans le domaine de l'apprentissage des langues secondes, « les travaux de Gardner et Lambert (Gardner, 1991) sont probablement les plus connus. Utilisant une approche psychosociale, ces

auteurs formulent comme hypothèse que les aptitudes et la motivation sont les deux principales causes de réussite dans les cours de français langue seconde » (Cité par Viau, 2010a, p. 229).

Notamment, dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (2001) du Conseil de l'Europe qui est le guide des enseignants et des apprenants de langues, la valeur que l'on doit accorder à ce concept est affirmée comme suit ;

Il est plus probable que l'exécution d'une tâche sera couronnée de succès si l'apprenant s'y implique. Un niveau élevé de motivation personnelle à réaliser une tâche, créé par l'intérêt qu'elle suscite ou parce qu'elle est perçue comme pertinente par rapport aux besoins réels par exemple, ou encore par l'accomplissement d'une tâche qui lui est rattachée (interdépendance des tâches), conduira l'apprenant à une plus grande implication. La motivation externe peut jouer également un rôle, par exemple dans le cas où il est important que la tâche soit couronnée de succès pour ne pas perdre la face, ou pour des raisons de gratification ou de compétition (p. 124).

Effectivement, la haute motivation de l'apprenant peut être source de réussite, et à contrario la faible motivation des étudiants, surtout au niveau universitaire, peut être la raison principale qui les pousse à abandonner leur cursus scolaire. (Viaud, Joly, et Bédard, 2004). Malheureusement, dans les classes préparatoires de français, nous observons cette situation très fréquemment. En début d'année, quelques étudiants de chaque classe abandonnent dès la deuxième semaine des cours. Faisant face à l'apprentissage du français, qui n'est pas une langue catégorisée comme étant facile, il est indispensable que les étudiants soient plus motivés pour continuer.

Force est de constater que le profil psychologique des étudiants a une influence, directe ou indirecte, sur leur réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est donc fondamental de prendre en considération les émotions et les traits de personnalité des apprenants. La dimension émotionnelle inclut diverses variables psychologiques, la motivation, l'introversion, l'extraversion, etc.

Les extravertis préfèrent apprendre en interagissant avec d'autres personnes dans le cadre du processus d'apprentissage et en se basant sur leurs expériences. Ils se concentrent sur les facteurs externes tels que les personnes et les événements. Ils ont tendance à aimer le travail en groupe et apprennent plus efficacement en parlant et en interagissant physiquement avec l'environnement, car la parole les aide à façonner leur pensée. Les introvertis préfèrent étudier seuls dans le processus d'apprentissage et se concentrer sur

les facteurs internes plutôt que sur les stimuli externes. Ils apprennent plus efficacement dans un environnement calme, par la réflexion mentale. Leur attention est naturellement dirigée vers leurs propres pensées, idées et impressions (Ünsal, 2016).

Les étudiants introvertis peuvent éprouver des difficultés dans les environnements de classe classique. Or, les cours à distance présentent une opportunité d'améliorer la confiance en soi et la réussite de ces étudiants, en évitant les distractions extérieures. Dans l'enseignement en ligne asynchrone où il existe des options de chat privé, les apprenants introvertis sont susceptibles de se sentir plus à l'aise et engagés (Raley, 2023).

Cuq (2003) précise que, « la notion de motivation recouvre essentiellement des éléments cognitifs et affectifs. Elle est le résultat de l'interaction entre des facteurs extérieurs et la personnalité, l'état interne » (p.171). Il s'agit de différents facteurs intrinsèques et extrinsèques qui influencent la volonté de l'apprenant et de l'enseignant, ces facteurs ont des effets positifs ou négatifs beaucoup plus déterminants en fonction du milieu et des circonstances où on se trouve. Il existe 5 sous-facteurs qui agissent le plus sur la dynamique motivationnelle : les activités pédagogiques, l'enseignant, le climat de la classe, l'évaluation, enfin les sanctions et les récompenses. Dans cette recherche, nous allons analyser chacun des facteurs cités ci-haut (Viau, 2010a).

Lorsque l'on prend en compte les circonstances difficiles de l'enseignement et de l'apprentissage en ligne, les stratégies et techniques d'enseignement d'une part et les stratégies d'auto-apprentissage de l'apprenant d'autre part, prennent beaucoup plus d'importance, puisque les enseignants essaient d'enseigner le même cursus scolaire dans un temps plus limité et à travers les possibilités qu'offre un écran d'ordinateur. De même, les apprenants essaient d'apprendre une nouvelle langue en étant confrontés moins d'heures à celle-ci et en faisant des activités devant un écran d'ordinateur. Aussi, ne faudrait-il pas adapter les stratégies et techniques d'apprentissage ou d'auto-apprentissage à ce nouveau milieu d'enseignement/apprentissage ? Un des objectifs de cette recherche est de savoir si les étudiants et les enseignants ont utilisé des stratégies ou des méthodes adaptées à la situation d'enseignement/apprentissage en ligne.

Meirieu (1987) caractérise une stratégie comme une « procédure » observable et pas un « état ». Les stratégies sont l'ensemble des opérations effectuées dont l'objectif est d'atteindre un apprentissage stable par l'intermédiaire de différents matériaux. Pour cela, l'enseignant doit d'abord choisir les outils d'apprentissage, par exemple le type de

support, et ensuite déterminer la structure des actions d'apprentissage, comme par exemple faire le choix de guider ou de ne pas guider l'apprenant pendant une activité quelconque.

Quant à l'enseignant stratégique, Tardif (1992) lui attribue six rôles décisifs durant l'apprentissage.

- Le rôle de penseur : En tenant compte des compétences et des difficultés du public visé l'enseignant se questionne sur les matériaux utilisés, les objectifs visés, les stratégies d'apprentissage appropriées, etc.
- Le rôle de preneur de décision : « Prend des décisions quant au contenu, aux séquences de présentation et au type d'encadrement qui seront offerts à l'élève pour l'atteinte de ses objectifs d'apprentissage. » (Cyr, 1998, p.117).
- Le rôle de motivateur : L'enseignant explique l'utilité de la tâche choisie et son apport à la vie réelle et doit choisir des activités qui influencent positivement le sentiment d'engagement des apprenants.
- Le rôle de modèle : L'apprenant ne doit pas seulement imiter la performance de l'enseignant, il doit aussi s'appropriier les stratégies qu'utilise son professeur pour accomplir une tâche.
- Le rôle de médiateur : L'enseignant accompagne l'apprenant pendant la pratique autonome. Il le guide en lui rappelant ses connaissances et ses expériences antérieures.
- Le rôle d'entraîneur : L'enseignant propose des tâches complexes proches de la vie réelle et souhaite que l'apprenant mette en œuvre ses acquis.

Donc, l'enseignant « doit s'assurer que, dans toute activité d'apprentissage, l'élève passe d'une phase d'enseignement dirigé (modelage), à une phase de pratique guidée, puis à une phase de pratique autonome. » (Cyr, 1998, p. 121)

Dorénavant, nous savons que savoir une langue n'est pas seulement le fait d'accumuler des connaissances sur cette langue. C'est pourquoi, nous pouvons dire qu'enseigner une langue n'est plus seulement le processus de transmettre des savoirs. L'enseignant « doit être en mesure de fournir à l'élève des moyens méthodologiques d'accéder à des savoirs qu'il est susceptible de ne pas posséder lui-même. » (Cuq et Gruca, 2008, p.44).

L'enseignant peut assumer différents rôles, tels que celui de bricoleur, de collaborateur, de chercheur ou de modélisateur. L'enseignement en ligne connaît un sursaut d'intérêt,

également comme l'utilisation du numérique, ce qui transforme en grande partie le rôle de l'enseignant. Ce changement, souvent désigné comme transmutation, a pris de l'élan pendant la période de l'isolement sanitaire. La pédagogie numérique se spécialise progressivement et devient cruciale dans le domaine didactique. (Ertek et Demirkan, 2021)

De même, dans l'enseignement des langues étrangères, il existe diverses techniques d'enseignement pour les différentes unités telles que la prononciation, la grammaire, la traduction, le lexique, etc. (Boulton, 1998 ; Wachs, 2011 ; Özçelik, 2012).

Comme l'indique Puren (2008), « la fin des méthodologies constituées et l'entrée dans une nouvelle ère éclectique ouverte à la diversité maximale des procédés, techniques et méthodes, constitue une chance pour les enseignants expérimentés, qui y trouvent l'occasion de donner libre cours à leur créativité didactique. » (p.213). La diversité des techniques est majoritairement considérée comme un atout, bien qu'elle puisse représenter un obstacle temporaire pour les enseignants moins expérimentés.

Cuq et Gruca (2008) soulignent particulièrement l'importance des techniques de grammaire, de traduction et de lexique, car « elles ont été et restent intimement inscrites comme des éléments constitutifs de l'évolution méthodologique et de la didactique des langues. » (p. 383).

Özçelik (2012) distingue quatre techniques/méthodes d'enseignement de la grammaire, à savoir la grammaire active/passive, la grammaire contextualisée/décontextualisée, la grammaire déductive/inductive et la grammaire implicite/explicite.

- La grammaire active désigne les règles linguistiques que l'apprenant maîtrise pour s'exprimer, tandis que la grammaire passive concerne les règles qu'il reconnaît sans nécessairement pouvoir les utiliser activement.
- La grammaire contextualisée est enseignée dans un cadre de communication, tandis que la grammaire décontextualisée est présentée en dehors de tout contexte, à travers des phrases isolées.
- La grammaire déductive procède de l'enseignement des règles vers les exemples, tandis que la grammaire inductive part des exemples aux règles. Cette dernière permet aux apprenants de découvrir les règles à partir de données linguistiques.

- La grammaire implicite se caractérise par un enseignement où les règles ne sont pas formulées explicitement, mais sont déduites par les apprenants à travers l'exposition aux formes linguistiques, contrairement à la grammaire explicite, qui repose sur la présentation directe des règles.

Il est difficile d'exprimer la supériorité d'une technique sur une autre. Dans les classes de langue, le choix de la méthode doit être fait par l'enseignant en tenant compte de son propre profil, de sa formation, ainsi que du profil et de la culture scolaire de son public. Cependant, « la logique de notre choix méthodologique interventionniste nous conduit à préférer nettement des activités grammaticalisées explicites en classe de langue (...). » (Cuq et Gruca, 2008, p. 387).

La traduction a été la première méthode utilisée pour l'enseignement des langues étrangères. La méthode traditionnelle, née à la fin du 16^{ème} siècle, est la plus ancienne des méthodologies d'enseignement des langues étrangères. L'outil principal de cette méthode était la traduction. Les apprenants devaient lire des textes littéraires, cependant cette lecture consistait essentiellement à établir des correspondances entre la langue étrangère et la langue maternelle.

Avec l'évolution des méthodologies linguistiques, la traduction est devenue un outil de plus en plus critiqué, sous prétexte qu'elle ralentit le développement des compétences de communication. Bien que de nombreux enseignants formés à l'approche communicative se déclarent opposés à l'utilisation de la traduction en classe, ils y ont souvent recours de manière non systématique et inconsciente, en particulier lors des passages de la L2 à la L1. Ce recours à la traduction est fréquemment accompagné d'un sentiment de culpabilité, perçu comme une transgression des principes de l'enseignement des langues (Lopriore, 2006).

Il existe de nombreuses techniques de traduction dans l'enseignement des langues étrangères, nous allons mettre l'accent sur la traduction pédagogique. La version et le thème sont les techniques classiques de la traduction pédagogique (Cuq et Gruca, 2008).

La traduction en version, c'est-à-dire vers la langue maternelle, en tant qu'outil d'évaluation pédagogique, se focalise principalement sur la forme linguistique et les règles grammaticales plutôt que sur le sens ou les effets stylistiques du message.

(Chadelat, 1999). Cette technique est critiquée, car une focalisation excessive sur la forme peut parfois nuire à la transmission du sens et des nuances stylistiques du texte original.

Dans la traduction en thème, c'est-à-dire vers la langue étrangère, trois formes classiques sont distinguées. Le thème grammatical est utilisé pour vérifier la maîtrise de la grammaire, le thème d'imitation permet de reproduire des structures linguistiques et le thème littéraire est destiné aux étudiants avancés, qui travaillent sur la traduction de textes littéraires authentiques (Cuq et Gruca, 2008).

En ce qui concerne le lexique, il occupe aussi une place centrale et essentielle dans l'enseignement des langues, car il constitue le socle de la compétence communicative des apprenants. Voici quelques techniques utilisées pour la mémorisation du vocabulaire (Cuq et Gruca, 2008).

- L'enseignement du lexique non grammaticalisé se concentre sur l'apprentissage de mots et d'expressions qui ne suivent pas nécessairement des règles grammaticales strictes. Cela inclut les idiomes, les expressions figées, c'est-à-dire des mots comme « allô, bravo, aïe, au secours, etc. », ainsi que des insultes et d'autres formes linguistiques souvent mémorisées plutôt qu'analysées grammaticalement.
- L'enseignement du lexique par thème, cette méthode consiste à regrouper et à faire mémoriser aux apprenants des listes de vocabulaire organisées par thèmes tels que le corps humain, les vêtements, l'automobile, etc.
- L'enseignement du lexique par la récitation implique une mémorisation active, où les apprenants doivent répéter des éléments lexicaux jusqu'à ce qu'ils soient intégrés dans leur mémoire à long terme.
- L'enseignement du lexique par la lecture, cette méthode peut inclure la lecture autonome ou guidée, accompagnée d'exercices pour renforcer l'apprentissage.
- L'enseignement du lexique par les détails, se réfère à une approche mettant l'accent sur l'explication précise et approfondie des aspects spécifiques des mots et des expressions.

Une recherche menée par Lahlou (2009) montre que « les enseignants reconnaissent (à 60,9 %) que les mots s'apprennent mieux en contexte et qu'ils sont mieux mémorisés s'ils sont présentés en regroupements thématiques. Malgré tout, un grand nombre d'entre eux (45,3 %) utilisent aussi les listes de vocabulaire pour faire plus vite comme ils disent. » (p.41)

Comme dans toute révolution, la révolution de l'enseignement en ligne présente des avantages et des inconvénients. Son efficacité dépend majoritairement de l'autonomie de l'individu qui va s'approprier ce système. Un apprenant conscient de l'importance de l'autonomie peut très facilement se déterminer des objectifs, aménager un espace et consacrer du temps à l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon Holec (1979), l'autonomie est définie comme « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage » (p.3). Il soutient cette définition en accordant trois principes à l'autonomie. Du point de vue de l'enseignement, ces trois principes peuvent être expliqués comme suit : tout d'abord, l'apprenant doit apprendre à être autonome, car l'autonomie n'est pas une compétence innée. Il y parvient grâce à l'orientation de son environnement extérieur. Dans ce contexte, il incombe à l'enseignant d'encourager ses élèves à devenir autonomes, surtout dans le cadre d'un enseignement en ligne. Enfin, il l'acquiert grâce à soi-même, en étant régulier, en s'autocontrôlant et en s'autoévaluant. Les apprenants ont besoin d'apprendre à apprendre « en classe », ce n'est qu'après cela qu'ils pourront être autonomes dans « l'après-classe » et dans l'apprentissage en ligne.

Le CECRL (2001) souligne bien qu'il revient surtout à l'apprenant de développer des compétences, des stratégies et d'accomplir des tâches pour enfin parvenir à un acte de communication. L'apprenant doit s'approprier ce système à tel point que, « lorsque l'enseignement proprement dit s'arrête, l'apprentissage qui suit doit se faire en autonomie ». (p.110)

Il est vrai que le problème d'intérêt pédagogique a été abordé dans plusieurs recherches. Cependant, ces recherches n'ont pas été analysées de manière approfondie et sous différents aspects, et se sont majoritairement déroulées dans l'environnement de la classe. De plus, d'après Y.Ö.K (Conseil de l'Enseignement Supérieur en Turquie), il n'existe pas de recherche sur le thème de la motivation au niveau doctoral dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de FLE en ligne dans notre pays. Notre recherche sera novatrice du point de vue de l'environnement d'analyse, en intégrant les deux acteurs primordiaux de l'enseignement, à savoir les apprenants et les enseignants, et en proposant une étude plus approfondie.

Par conséquent, l'objectif premier de notre recherche mixte est de déterminer le niveau de motivation des étudiants en FLE pendant les cours en ligne et de questionner l'efficacité de cette période pour eux, afin d'analyser la relation entre ces deux données.

L'objectif second est de mettre en évidence les différentes méthodes, stratégies et techniques utilisées par les enseignants de FLE pendant les cours en ligne. Nous chercherons également à identifier les facteurs qui motivent les enseignants pendant les cours en ligne. Enfin, nous allons questionner l'efficacité des cours en ligne vis-à-vis de l'enseignement d'une langue étrangère et recueillir les recommandations des enseignants pour améliorer l'efficacité des cours en ligne.

1.1. La Motivation

Levy (2003) explique que certaines journées filent à toute allure, nous laissant à peine le temps d'accomplir nos tâches, tandis que d'autres semblent s'étirer à l'infini, nous poussant à vérifier constamment notre montre comme si elle s'était arrêtée. Quelle est la raison de ce phénomène que nous avons tous déjà vécu et continuons de vivre ? Peu importe notre statut, nos caractéristiques démographiques ou l'activité en question, ce qui nous permet d'accomplir une tâche rapidement et sans relâche dépend en grande partie de notre volonté. Que l'on soit professeur, étudiant, ouvrier, parent, ou autre ; il est certain que nous avons tous besoin d'une détermination pour mener à bien certaines activités et ainsi terminer rapidement la journée en étant pleinement épanoui.

Selon Sinoir (2017), « le terme « motivation » vient du latin « motivus » signifiant « mobile » et de « movere » qui veut dire « mouvoir ». L'idée de mouvement est donc prédominante étymologiquement » (p. 6).

La notion de motivation a évolué au fil du temps et a été interprétée différemment selon les époques. Galton, le second cousin de Charles Darwin, s'intéresse à ce concept clé car, il considère que le génie humain n'est pas seulement héréditaire, mais qu'il est soutenu par une intention exceptionnelle qu'il appelle le zèle et le définit avec ses mots :

« Par habileté naturelle, j'entends les qualités et les dispositions intellectuelles qui poussent un homme à accomplir des actions qui feront sa réputation. Ici, je ne parle pas de capacité sans zèle ou de zèle sans capacité ni même d'une combinaison des deux, sans un désir d'accomplir un travail ardu » (Galton, 1870, p. 37, cité par Viau, 2007, p. 21-22).

Bien qu'elle ne soit pas nommée « motivation » en psychanalyse, sous l'influence de Freud, elle était perçue comme le conflit de forces inconscientes, agressives et innées, influençant les actions. Il a souhaité expliquer ces comportements par des observations cliniques. Selon lui, toutes les actions ont pour but de diminuer la tension interne causée par ces pulsions. (Viau, 2007)

Par la suite, avec l'essor du behaviorisme, on l'a associée à des stimuli externes, tels que les récompenses et les punitions (Vianin, 2006). Ces approches expliquent le lien entre les conceptions de l'engagement et les contextes historiques.

Ce concept a été étudié sous divers aspects, arrivé à notre époque, cet élément majeur continue à faire l'objet de nombreuses définitions, mais l'ensemble des recherches effectuées s'accorde sur son rôle fondamental en tant que moteur de l'action. « La motivation assume une fonction qui nous mobilise pour atteindre les objectifs de notre vie. Derrière chaque comportement humain se cachent certains objectifs. » (Saraç et Atmaca, 2020)

Etant donné que l'engagement a fait l'objet de recherches dans différents domaines comme le domaine du travail, de la psychologie, de l'éducation, etc., les théories de la motivation occupent aujourd'hui une place fondamentale. Nous allons à présent essayer d'avoir un bref aperçu de certains de ces domaines pour mettre en évidence l'importance préalable de cette notion.

1.1.1. Le domaine du travail

Tolman et Lewin (1993) figurent parmi les premiers psychologues à avoir entrepris des études sur la persévérance. Ils abordent le sujet du point de vue de divers groupes sociaux tels que l'église, l'école, la famille, etc. De même, l'engagement au travail est devenu un sujet d'étude important, surtout pour les entrepreneurs qui collaborent avec des psychosociologues. Leur objectif est d'augmenter la motivation des salariés, considérée comme le facteur principal de la performance au travail (Roussel, 2001).

Frederick Taylor élabore une organisation du travail qui consiste à individualiser la rémunération dans le but d'augmenter le rendement et donc la richesse de l'entreprise. (cité par Naudin, 2013). Cependant, cette stimulation pécuniaire individuelle n'étant pas suffisante, a été consolidée par la discipline, donc la punition. Perçue comme excessive, cela a incité à intégrer à cette équation la science psychologique, avec en tête le chercheur Elton Mayo. L'objectif de celui-ci est de mettre en évidence le « facteur humain », c'est-à-dire l'importance pour les organisateurs de connaître les individus et le groupe de travailleurs ainsi que leurs besoins. « C'est cette volonté de connaissance et de rationalisation du facteur de production humain qui sonne la naissance symbolique de la motivation » (Naudin, 2013, p. 3). Dès lors, les théories de ce champ d'étude s'enchaînent.

Vallerand et Thill (1993) sont également des chercheurs qui se sont concentrés à l'évolution de la pensée sur le comportement humain dans les milieux sociaux. Leur objectif était de trouver une explication aux diverses actions des personnes dans différents contextes et environnements. Ces recherches ont continué jusqu'à s'unir avec le concept de l'implication au travail (Roussel, 2001).

Pour Vallerand et Thill (1993), « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (p. 18, cité par Roussel, 2001, p. 4). Ils se focalisent sur les facteurs internes et externes, c'est-à-dire les volontés intrinsèques et extrinsèques qui constituent les deux grandes sous-catégories de ce concept clé. (Voir les chapitres 1.2 et 1.3)

1.1.2. Le domaine de la psychologie

Bernard Weiner (1992) considère que le but de la psychologie motivationnelle est de développer un langage, un système explicatif, une représentation, ou encore ce qui s'appelle communément une théorie, applicable à de multiples domaines comportementaux et à même d'expliquer pourquoi le comportement est initié, soutenu, dirigé et plus encore (cité par Fenouillet, 2009, p.310).

La question du « pourquoi agissons-nous ? » a été sujet d'étude chez les philosophes bien avant l'apparition du domaine de la psychologie, mais a laissé des traces que les psychologues du XXe siècle ont continué d'explorer. Selon la doctrine rationaliste, les philosophes Socrate et Platon, défendent que l'action est réalisée par la combinaison de l'intellect et de la volonté. Pour Platon, l'âme humaine était constituée de deux parties : la partie rationnelle et la partie passionnelle. « Il est important de retenir que c'est cette aptitude à fonder ses actes sur sa raison qui était, pour le rationalisme, la principale différence entre l'homme et l'animal » (Fenouillet, 2009, p. 311). Cette distinction reste efficace jusqu'aux travaux de Darwin. Ce concept est fondamental pour la compréhension de la psychologie motivationnelle, car tout au long des recherches philosophiques, les spécialistes en la matière, ont conclu qu'il existait des forces sous-jacentes qui menaient à un comportement animal.

Fenouillet (2009) explique ainsi différentes stratégies motivationnelles en collaboration avec différentes branches de la science, telles que la psychologie, la biologie, la philosophie, et les théories de l'apprentissage, etc. En fait, chaque stratégie tente

d'analyser un facteur susceptible d'être nécessaire à l'engagement. En conclusion, il apparaît indispensable d'avoir plusieurs « causes » pour une persévérance et l'efficacité de celle-ci dépend de l'interaction et des caractéristiques de ces différentes causes.

1.1.3. Le domaine de l'éducation

Dörnyei, (2005) définit la motivation comme étant « l'un des concepts clés qui influencent le succès de l'acquisition d'une seconde langue. La motivation est la première impulsion qui initie l'apprentissage d'une langue étrangère et c'est la force cachée qui soutient la volonté d'apprendre sur une longue période » (p.117).

Quant à Cuq (2003), professeur de didactique du français langue étrangère et seconde, affirme qu'

On admet que la motivation joue un grand rôle et qu'elle détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduits ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement. Le désir pour le savoir est bien un processus multiforme, biologique, psychique, culturel : il conduit l'apprenant à donner du sens à ce qu'il apprend, ce qui augmente en retour sa motivation (p. 171).

Afin que l'apprenant puisse être motivé, il est prépondérant que la tâche en question soit significative pour lui.

Viau, enseignant et chercheur en pédagogie, définit la dynamique motivationnelle comme étant « un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'étudiant a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (2009a, p. 12 cité par Viau, 2010a, p. 230). L'envie d'agir dépend tout d'abord de la perception que l'apprenant a de lui-même, c'est-à-dire qu'il doit se sentir capable de réaliser la tâche en question, ensuite cette tâche doit être significative pour lui, enfin, il doit avoir une perception de la contrôlabilité de la tâche.

Selon les recherches récentes en psychopédagogie, pour un apprentissage réussi, la force de volonté est un facteur primordial, et ce dans toutes les filières de l'éducation et pour tous les apprenants. Wang, Haertel et Walberg (1993) ont fait une étude basée sur plus de 260 textes scientifiques et ont ressorti que la motivation était un des sept facteurs les plus importants qui serait la cause du succès scolaire. Pour apprendre, il faut pouvoir, donc posséder des stratégies efficaces, et il faut vouloir, donc être motivé. (Viau, 2002a)

Bien que, dans le milieu scolaire, l'aptitude à s'investir soit un phénomène observable par l'enseignant et mesurable à travers des données tangibles via les résultats des examens, d'après Viaud (2000a) les recherches seraient beaucoup trop novatrices pour proposer des stratégies d'intervention applicables et éprouvées scientifiquement.

Effectivement, dans le domaine éducatif, les premiers travaux sur la force de volonté sont apparus dans les années 1970 et 1980, se focalisant sur des méta-analyses et des recensions. Au fil du temps, il est évident que les recherches s'approfondissent et plusieurs théories se développent dans ce champ d'étude. Cependant, selon les chercheurs Fréchette-Simard, Plante, Dubeau et Duchesne (2019), actuellement trois théories domineraient les recherches scientifiques : la théorie des attentes-valeur, la théorie des buts d'accomplissement et la théorie de l'autodétermination que nous allons expliquer brièvement.

La théorie des **attentes-valeur** repose sur la combinaison de deux éléments, le premier est l'attente de succès, c'est-à-dire le sentiment de compétence, également appelé perception d'auto-efficacité. Le deuxième est la valeur que l'élève assigne à la tâche à accomplir, plus précisément, parmi les valeurs, nous pouvons citer : *l'intérêt* auquel il accorde donc le plaisir qu'il a envers cette tâche ou ce domaine, *l'utilité* autrement dit c'est le fait que l'apprenant puisse considérer l'apprentissage ou la tâche comme utile à court-terme ou à long terme, *l'importance perçue*, c'est le désir de vouloir atteindre une tâche pour un objectif personnel enfin *le coût* représente le bénéfice que va obtenir l'apprenant contre l'effort qu'il doit sacrifier, si la valeur attribuée à la tâche est minimum, l'enthousiasme diminue (Fréchette-Simard, Plante, Dubeau et Duchesne, 2019).

D'après la théorie **des buts d'accomplissement**, « si l'élève décide d'adopter un but de maîtrise, il voudra acquérir de nouvelles habiletés, comprendre les nouvelles notions et progresser au niveau personnel et temporel. Il veut apprendre pour la réussite de l'activité elle-même et sera satisfait s'il la maîtrise » (Girard, 2011, p. 26). Une tâche de niveau inférieur ou supérieur est une cause de démotivation. Pour inciter l'impulsion à s'impliquer, il faut que la tâche en question soit adaptée au niveau de l'étudiant afin d'avoir un défi réaliste. Ainsi, la réussite de l'apprenant s'expliquera par ses efforts et ses progrès personnels.

Quant à la dernière, la théorie de **l'autodétermination** dont les fondateurs sont Edward Deci et Richard Ryan, professeurs de psychologie, elle a émergé dans les années 1980.

Même si cette notion s'est intégrée dans le domaine scientifique avec la psychologie, elle s'est étendue et a été rentable dans différents domaines, notamment dans l'éducation.

Cette théorie présume que si la personne agit avec une volonté autonome, elle ressentira davantage de la satisfaction. Ainsi, pour atteindre un engagement efficace, une performance multiple et être créatif, il est nécessaire de se procurer l'autonomie, le sentiment de compétence et le sentiment d'appartenance sociale. Pour qu'une personne adopte une implication durable et autonome, il est important que son entourage réponde à ses besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Une fois que ces besoins sont accomplis, il est possible de transformer une motivation extrinsèque en une motivation plus individuelle. (Murad et Fritsch, 2021).

Murad et Fritsch (2021) citent trois besoins psychologiques fondamentaux. Parmi ceux-là, le premier est le besoin d'autonomie : la personne agit avec son propre grès de manière consciente et réfléchie, sans prendre en considération les facteurs externes. Le deuxième est le besoin de compétence : cela consiste à ce que la personne puisse se sentir efficace et utile. Le troisième est le besoin d'appartenance sociale : la personne a besoin de se sentir importante, d'avoir une valeur aux yeux de son entourage et d'accorder de la valeur aux autres.

Effectivement, outre ces théories novatrices, essentielles à notre recherche, il sera également très utile d'analyser en détail les engagements intrinsèques et extrinsèques, qui sont des théories qui ont fait l'objet de nombreuses études au cours des dernières décennies et sont aujourd'hui considérées comme centrales dans les travaux scientifiques. De plus, nos recherches révèlent que la plupart des théories et sous-théories sont liées, d'une manière ou d'une autre, à la stimulation intrinsèque et/ou extrinsèque.

1.2. La Motivation Interne et Externe de Roux

S'inspirant des idées pédagogiques de Freinet, Jacques Roux et ses collègues ont exploré différentes façons de motiver leurs élèves. Ils sont partis du principe de la curiosité naturelle et du désir d'apprendre que ces derniers possèdent. S'appuyant sur ces idées, ils ont développé plusieurs outils que nous allons examiner.

Tout d'abord, la question décisive à laquelle ils cherchent à répondre est la suivante : « Qui décide de ce qui est utile, nécessaire, intéressant ou appétissant pour les élèves ? Cette question n'admet, nous semble-t-il, que deux réponses :

a) c'est l'élève lui-même ;

b) ce n'est pas lui » (Roux, 1985, p.80).

De cette réflexion émergent deux types de motivations qu'ils nomment la stimulation interne pour ceux qui choisissent la réponse a), et la stimulation externe pour ceux qui optent pour la réponse b).

Roux (1985) explique la volonté externe à l'aide d'une métaphore classique : celle de la carotte et du bâton.

Du côté du bâton, il y a la peur :

la peur des mauvaises notes ;

la peur des punitions ;

la peur de l'échec ;

la peur des réactions des parents.

Du côté de la carotte, il y a le plaisir que procurent :

les récompenses ;

les bonnes notes ;

le succès sur les autres ou à l'examen ;

le prestige de la réussite (p.80).

Les apprenants appliquent inconsciemment ces facteurs incitatifs, qu'elles soient fondées sur la peur ou le plaisir, néanmoins elles restent très profondes et ne dépendent pas de l'apprentissage proposé. Dans ces cas, l'objectif de l'apprenant n'est pas véritablement d'apprendre, mais plutôt de satisfaire une autre personne ou lui-même, ou encore d'agir par crainte. Cette implication est si profonde qu'elle peut aussi créer une relation de cause à effet entre la personnalité de l'étudiant et sa réussite scolaire. Par exemple, un étudiant peut se croire incompetent dans une matière, justifiant cela par l'idée qu'un de ses parents l'était également dans cette même discipline.

Selon Roux (1985), il serait préférable de motiver les élèves en leur offrant de bonnes « raisons » de s'intéresser à la matière à enseigner, tout en étant conscient que cela ne se traduira pas toujours par une implication réelle pour de nombreux élèves, en raison des obstacles qu'ils rencontreront.

On définit l'engagement intrinsèque comme la motivation qui vient de l'intérieur de l'être humain. Elle est associée à la satisfaction personnelle et à l'intérêt propre que l'individu trouve dans l'activité elle-même, sans avoir besoin de récompenses externes.

D'après Deci et Ryan (2000), il est crucial d'avoir une volonté intrinsèque pour développer l'autonomie, les compétences et le sentiment d'appartenance. Il est essentiel de répondre à ces trois besoins psychologiques essentiels afin de favoriser une détermination

intrinsèque chez l'individu. Quand les personnes sont naturellement motivées, elles s'impliquent dans des activités pour le plaisir et la satisfaction qu'elles apportent, ce qui entraîne souvent une amélioration des performances, une persévérance accrue et un bien-être plus élevé.

En somme, l'incitation à l'action intrinsèque représente une force puissante qui incite les individus à agir de manière autonome et authentique, en décidant de trouver leur propre chemin.

Partant de deux éléments spécifiques à l'enfant, Roux (1985) soutient le fait que tout enfant détient l'envie d'apprendre quelque chose du monde extérieur et que les enfants ne se plaignent pas du travail à effectuer à condition qu'ils le fassent à leur plein gré. Donc, « l'appétit de savoir et le goût du travail ne sont pas des objectifs lointains, des fruits dont le mûrissement demande un travail long et aride, mais au contraire des points de départ, des sources d'énergie abondantes et fiables » (p.81). Roux n'appelle pas forcément cela « la motivation », pour lui cela importe peu, l'essentiel réside dans la confiance que l'enfant possède.

1.2.1. Les clés de l'engagement

Dans le domaine de l'éducation, il y a de nombreux obstacles démotivants pour les deux acteurs principaux, les étudiants et les enseignants. D'abord, le nombre d'heures de cours minime peut être limité pour un engagement constant chez les étudiants. Ensuite, le nombre élevé d'étudiants dans une classe est un handicap essentiel, surtout pour les classes de langues (Güven, 2014). Enfin, l'un des obstacles les plus difficiles à surmonter pourrait être la quantité bien précise de connaissances à acquérir chaque année imposée par le système, car ce système n'accorde pas d'importance aux habilités d'apprentissage des étudiants qui diffèrent selon la personne. Face à toutes ces lamentations et d'autres qui n'ont pas été citées, comment peut-on motiver nos étudiants dans les classes de langues ?

En premier lieu, la curiosité de l'étudiant est essentiellement importante, cependant, dans les choix de langues, ce n'est pas un sujet de débat. Ainsi, il devient essentiel pour l'enseignant d'éveiller cette curiosité. Le meilleur moyen serait de donner la possibilité aux étudiants de communiquer avec les autochtones. Pour cela, il existe différents moyens, notamment les échanges collectifs de classe à classe, les programmes d'échange ou encore le contact avec les touristes qui sont de passage. (Roux, 1985)

En second lieu, partant de la pensée de Freinet, Roux (1985) parle de l'outil et explique que c'est ce qui permet d'avancer par soi-même, de découvrir, d'inventer, de « devenir intelligent » au sens où l'entend Albert Jacquard : « Devenir intelligent, c'est se créer soi-même ». (...) Dans son fonctionnement même, l'outil induit toute une série de motivations nouvelles, individuelles ou collectives » (p. 84).

L'outil n'est pas seulement un support pour les étudiants, mais aussi pour les enseignants, qui se sentent ainsi moins isolés face à leur classe. Parmi ces outils, nous pouvons citer les documentations sur papier variées, à ceux-là viennent s'ajouter « des fiches de proposition ou d'incitation ; de méthode (fiches-guide pour l'utilisation des documents, fiches méthodologiques pour aider et faciliter la mise en œuvre de telle ou telle activité) ; d'entraînement (exercices de toute sorte) ; d'autoévaluation » (p.84). Sans oublier les outils de communication tels que correspondance, radio, vidéo, etc. pour inciter l'étude collectif.

À l'époque, étant des nouveautés, Roux (1985) met en avant trois domaines introduisant des outils qui seraient source d'impulsion à s'impliquer pour les apprenants.

- L'informatique : pour les enseignants, il s'agit d'un appareil électronique qui fabrique des exercices de contrôle, alors que pour les étudiants, cela peut être une machine dans laquelle ils introduisent des exercices qu'ils fabriqueront eux-mêmes.
- La radio : Bien qu'elle ne soit pas traditionnellement considérée comme un outil éducatif, elle peut le devenir si les étudiants l'utilisent comme un moyen de communication.
- Le travail interdisciplinaire : « il ne s'agira d'un outil susceptible de motiver que si ce travail interdisciplinaire est autre chose que le résultat d'une stratégie extérieure aux élèves élaborée par un groupe de profs décidés à « leur trouver des motivations » (p.86).

Il nous semble intéressant d'introduire cette partie (1.2) dans notre recherche afin d'avoir un bref aperçu du phénomène de la motivation des années 1985. Il est pertinent de constater que les notions de facteur incitatif intrinsèque et extrinsèque demeurent toujours d'actualité. Nous pouvons aussi comparer celui-ci avec le concept d'intérêt étudié des dizaines d'années plus tard (dans la partie 1.3) et constater les changements ou l'évolution, s'il y a lieu.

1.2.2. Les incitations externes et internes

Vallerand, Carbonneau et Lafrenière (2009) expliquent que la stimulation extrinsèque « représente une motivation afin d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition. Il est question alors d'absence d'intériorisation dans le soi. La régulation introjectée réfère à des contingences externes qui ont été partiellement intériorisées dans le soi » (p.52). Il s'agit des comportements transmis par la famille, les amis ou autres dans le but de ne pas être humilié ou pour que la personne regagne confiance en lui. La régulation intégrée, quant à elle, correspond à la pleine assimilation des valeurs et des objectifs personnels.

Dans ce cas, l'apprenant n'apprend pas par plaisir, mais pour les facteurs externes (les notes, l'approbation des enseignants ou des parents, etc.), pour avoir une bonne impression à l'école, à cause de l'anxiété suscitée par l'avenir professionnel. C'est pourquoi l'élan extérieur est efficace seulement à court terme, il est question d'un apprentissage automatique qui n'est pas basé sur la compréhension, mais surtout sur la mémorisation. Donc, c'est un processus temporaire dans le but d'atteindre un objectif matériel (Sinoir, 2017).

Tandis que, selon Blanchard et Gelpe (2009), la motivation intrinsèque se définit :

« Par le plaisir, l'intérêt ou le bien-être éprouvés au cours de l'exercice d'une activité. Elle est fortement corrélée aux sentiments d'autodétermination. Elle se traduit par un sentiment de réalisation de soi (par exemple, se dépasser dans une activité difficile), de développement des connaissances ou de stimulation émotionnelle (intellectuelle, esthétique, etc.) » (p.179).

Avec une force intrinsèque, la principale raison de l'apprentissage de l'apprenant est la curiosité. Il est difficile que le professeur puisse observer la volonté intrinsèque, sauf si l'étudiant persévère durant l'activité. La persévérance est un indicateur clé, entre autres, observable. « Cette motivation souligne un fait important : elle est interne à l'élève » (Sinoir, 2017, p.7). Les facteurs externes, tels que les parents ou les amis, ne sont pas à l'origine de cet investissement, ils peuvent seulement aider à développer l'engagement déjà présente en la personne.

Viaud (2000b) souligne que les deux types de motivation ne sont pas concrètement dissociables l'un de l'autre, c'est l'association de la perception qu'un étudiant a de lui-même et de ses vécus. Bien que la motivation soit un facteur interne, elle est souvent influencée par le milieu pédagogique. C'est pourquoi il est complexe de séparer ces deux concepts.

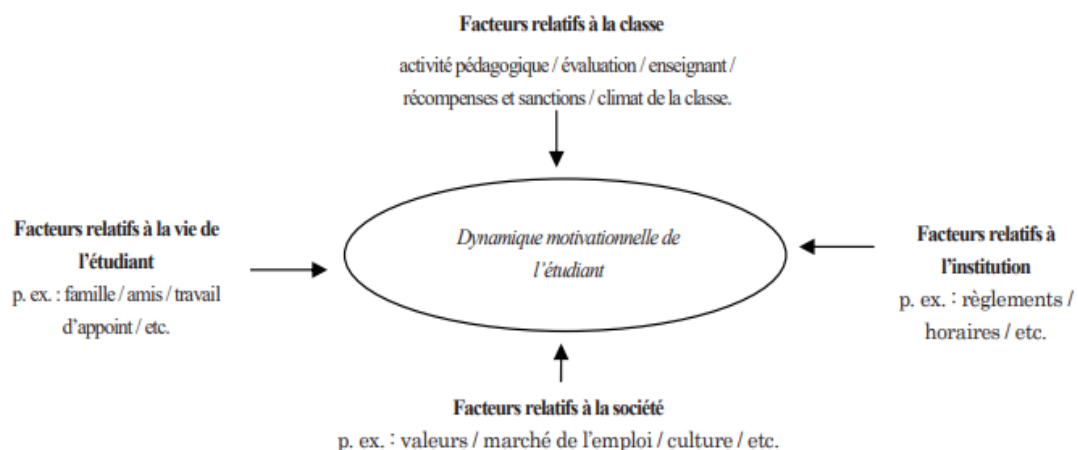
Dans le paragraphe suivant, nous allons étudier plus spécifiquement ce concept qui tend à se rendre plus ardu, donc qui demande une investigation plus poussée.

1.3. La Dynamique Motivationnelle de Viau.

Viau (2010a) soutient deux arguments pour expliquer sa préférence d'utiliser le terme « dynamique motivationnelle » plutôt que « motivation ». Son premier objectif est de souligner l'aspect complexe de ce phénomène qui peut changer en fonction de différents facteurs externes à l'étudiant. Son second objectif est de mettre en avant l'interaction entre les sources intrinsèques et leur influence sur la persévérance dans le processus d'apprentissage. Afin de faciliter la compréhension de cette dynamique motivationnelle et de ses composantes, nous nous référerons aux figures (1.1/p.19) et (1.2/p.26), ci-dessous.

Dans la présente figure (1.1), le chercheur illustre la relation entre les facteurs externes à l'étudiant et sa dynamique motivationnelle intrinsèque. Il existe quatre catégories qui agissent sur la dynamique motivationnelle : la vie de l'étudiant, la société, l'institution scolaire, la classe. Pour notre recherche, nous nous sommes surtout focalisés sur les facteurs relatifs à la classe, à savoir : les activités pédagogiques, l'évaluation, l'enseignant, les récompenses et les sanctions, ainsi que le climat de la classe.

Figure 1.1. *Les facteurs influençant la dynamique motivationnelle de l'étudiant, (Viau, 2010a, p.230)*



- **Les activités d'apprentissage** : nous distinguons les activités pédagogiques des activités d'apprentissage, car dans ces dernières l'acteur principal est l'étudiant, c'est pourquoi nous allons nous contenter de nous approfondir sur celui-ci, dans cette partie.

Dans les activités d'apprentissage, le travail de l'étudiant consiste à se servir de ses connaissances acquises jusqu'à maintenant pour réaliser des tâches telles que des présentations en classe, des productions écrites, de la lecture, etc., seul ou en coopération avec ses camarades de classe. Viau (2000, b) s'est basé sur les principales recherches des chercheurs (Stipek, 1998 ; Paris et Turner, 1994 ; McCombs et Pope, 1994 ; Brophy, 1998 cités par Viau 2004) et a proposé dix conditions à respecter pour susciter l'engagement personnel des étudiants :

- être signifiante aux yeux de l'élève
- être diversifiée et s'intégrer aux autres activités
- représenter un défi pour l'élève
- avoir un caractère authentique à ses yeux
- exiger de sa part un engagement cognitif
- le responsabiliser en lui permettant de faire des choix
- lui permettre d'interagir et de collaborer avec les autres
- avoir un caractère interdisciplinaire
- comporter des consignes claires
- se dérouler sur une période de temps suffisante (Viau, 2004, p. 7-8).

Le chercheur propose également un questionnaire que les enseignants peuvent utiliser pour évaluer si les activités en classe motivent réellement leurs étudiants.

Viau (2004), affirme avoir effectué une recherche avec 1082 étudiants en formation de maîtres, et constate que les participants ne perçoivent pas tous de la même manière les activités d'apprentissage qui leur sont proposées.

- **L'évaluation** : elle peut viser plusieurs objectifs, cependant, dans les institutions d'enseignement, l'évaluation est généralement utilisée pour observer la performance de l'étudiant. On peut donner l'exemple d'une enquête citée par Midley selon laquelle « 99 % des professeurs des écoles secondaires américaines évaluent **la performance** de leurs élèves ; 26 %, **les efforts** qu'ils ont fournis ; et seulement 18 %, **les progrès** qu'ils ont réalisés » (Midley, 1993, cité par Viau, 2002b, p. 77).

Pour les étudiants compétents en la matière évaluée, ces examens de performance sont souvent des sources de désir extrinsèque, tandis que pour les étudiants moins compétents,

ce même outil d'évaluation devient une source de démotivation. C'est pourquoi, « dans certains cours de langue facultatifs et fondés sur la libre inscription, il est explicitement demandé aux enseignants de ne pas évaluer, les pratiques d'évaluation étant, en effet, envisagées comme des facteurs de démotivation et de sanction des apprenants » (Huver et Springer, 2011, p.69).

Pourtant, sachant qu'il est difficile de suspendre toute évaluation des systèmes éducatifs, il est clair qu'un bon nombre d'étudiants refusent d'étudier si les activités pratiquées en classe ou données comme devoir ne sont pas notées. Nous pouvons dire qu'un étudiant qui acquiert un tel mécanisme éveille rarement son implication intrinsèque, c'est-à-dire qu'il s'engage peu et manque d'autonomie. Les étudiants s'appropriant cette façon d'apprendre « optent souvent pour le principe MINIMAX : le minimum d'effort pour le maximum de points » (Viau, 2002b, p.78).

Les apprenants sont principalement motivés par la réussite des examens et l'obtention de bons résultats, plutôt que par l'apprentissage en lui-même. Les spécialistes appellent ce phénomène « l'effet de surjustification » et affirment que cela se produit lorsque l'impact des récompenses externes, telles que les notes ou autres, dépasse l'envie d'agir naturelle de l'élève à apprendre. En dépit de cela, le recours intense à ces récompenses peut mener à diminuer l'intérêt intrinsèque de l'étudiant. (Tang et Hall, 1995, cité par Viaud, 2004). En fait, les étudiants prennent l'habitude de ce cercle vicieux depuis l'école primaire et cela devient, involontairement, un automatisme dans lequel ils se font constamment juger par les notes qu'ils obtiennent ou les fautes qu'ils commettent (Viau, 2004). Cela peut avoir des effets bénéfiques comme néfastes, car dès la scolarité maternelle ou primaire, l'enfant peut être confronté à des expériences difficiles, comme l'échec ou la discrimination par ces camarades. Ces vécus peuvent amener l'enfant à être moins engageant, le poussant jusqu'à envisager de quitter l'école. (Connell, HalpernFelsher, Clifford, Crichlow et Usinger, 1995 ; Shareck, 2003, cité par Bernet, 2010, p. 17).

Que peut-on donc faire pour changer cette perception qui perdure depuis des années ? Si l'enseignant décide d'appliquer des pratiques évaluatives centrées sur le processus d'apprentissage plutôt que sur la performance, il pourra mettre en œuvre quatre principes d'action à appliquer proposés par Viau (2002b) :

1. Faire en sorte que l'élève ne voit pas ses erreurs comme « des fautes pénalisantes », mais comme des étapes incontournables dans son processus d'apprentissage.

2. Donner l'occasion à l'élève, non seulement de savoir ce qu'il ne maîtrise pas, mais aussi ce qu'il a bien réussi et ce qu'il doit améliorer.
3. Donner à l'élève des outils qui lui permettent de s'autoévaluer.
4. Aider l'élève à voir les progrès qu'il a accomplis (p. 78-79).

- **Le climat de la classe** : un des éléments majeurs du concept de l'éducation à l'école est, bien évidemment, le fait de suivre un apprentissage coopératif dans l'environnement d'une classe. C'est pourquoi la relation entre les camarades de classe constitue un facteur clé dans la dynamique motivationnelle. Selon les recherches effectuées à ce sujet, il existe quatre conditions que les élèves doivent respecter entre eux, afin de créer une dynamique motivationnelle incitant un apprentissage réussi (Good et Brophy, 2008 ; Brophy, 2004 ; Stipek, 2002, cité par Viau, 2009b).

- La sécurité consiste à ce que l'étudiant soit de premier abord, dans un milieu physiquement sécurisé, ensuite mentalement sécurisé. C'est-à-dire, que certains étudiant qui sont plus créatifs, originaux et qui ont plus de courage ne doivent pas subir une discrimination psychologique par ses camarades. Puisque, dans le cas contraire, il sera démotivé et ne prendra plus de risque (Viau, 2009b).

Mokadem (2016), décrit ce critère sous le terme de « la sécurité affective de l'élève », cette notion serait plus importante que les contenus pédagogiques, car un étudiant évoluant dans un environnement insécurisant risquerait d'abandonner son parcours scolaire.

- Le sentiment d'appartenance, est l'un des trois besoins fondamentaux de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1987). Il est important que l'apprenant se sente membre d'une communauté, ici la classe. Parfois, les étudiants en situation de difficulté scolaire ou, au contraire, en situation de réussite, parce qu'ils sont enviés par les autres, sont mis à l'écart par leurs camarades de classe. Or, l'entraide et l'encouragement entre les étudiants favorisent leur développement (cité par Viau, 2009b).
- La collaboration ; selon Stipek (2002), pour créer un climat de collaboration, l'enseignant doit faire acquérir quelques compétences sociales. Notamment, il doit montrer à ses étudiants que chaque camarade peut être une source d'information. Le professeur doit aussi enseigner l'apprentissage coopératif et inciter les étudiants à demander de l'aide auprès de leurs camarades lorsque cela est nécessaire. Enfin,

l'enseignant doit mettre en avant les diverses capacités des étudiants afin qu'ils puissent s'entraider (cité par Viau, 2009b).

- Le respect, malgré les différences individuelles ; les mixités religieuses, culturelles, raciales, etc., présentes dans les classes, ne doivent pas causer de problème. Pour susciter l'implication des apprenants, il faut que chacun d'entre eux se respecte mutuellement.

Ce défi est relevé pour les classes de langues qui utilisent activement l'approche actionnelle. Cette approche consiste à créer des situations de la vie réelle, l'introduction de situations réelles en salle de classe simplifie l'interaction entre les apprenants et encourage la coopération. Cela crée ainsi un environnement d'apprentissage à la fois professionnel, authentique et dynamique. Ainsi, l'augmentation du besoin de réussir devient inévitable (Durmaz, 2012).

- Les récompenses et les sanctions : « Les chercheurs distinguent les récompenses dont le but est d'informer l'élève (*verbal information*) sur la qualité de ses apprentissages et les récompenses matérielles (*tangible rewards*) qui visent à augmenter l'effort qu'il consacre à une activité ou à augmenter sa performance » (Deci, Koestner et Ryan, 2001, cité par Viau, 2009b, p.172)

Il est très répandu que les enseignants utilisent des récompenses comme des bons points, des autocollants encourageants ou des récréations supplémentaires (des récompenses matérielles). Soit au contraire des sanctions comme la confiscation d'objets, des réprimandes verbales, ou des exclusions de la classe, etc. Ces deux moyens sont des moyens de stimulation, la plupart du temps efficaces. Malgré leur rentabilité, nous ne pouvons pas nier qu'elles restent des méthodes incitatives extrinsèques et qu'elles sont donc temporaires (Sinoir, 2017).

Effectivement, certaines sanctions sont plutôt minimalistes et temporaires, mais d'autres peuvent avoir des conséquences plus graves, notamment le redoublement qui « demeure une caractéristique majeure du système scolaire français, perpétuant un système d'émulation et de sanction, fondement de la notation traditionnelle » (Huver et Springer, 2011, p. 127).

Les récompenses et les sanctions sont efficaces si l'enseignant garantit à l'apprenant que les résultats seront évalués loyalement et que ses efforts seront gratifiés (Naudin, 2013).

Les chercheurs ont des avis divergents concernant l'effet des récompenses matérielles sur l'engagement intrinsèque, mais ils s'accordent sur l'efficacité des récompenses informatives pour stimuler ce concept clé (Deci et al., 2001 ; Cameron, 2001 ; Lepper et Hodell, 1989 cités par Viau, 2009b).

Il n'est pas conseillé d'éliminer complètement les récompenses et les sanctions dans les classes (Archambault et Chouinard, à paraître ; Good et Brophy, 2008 ; Brophy, 2004 ; Stipek, 2002 cités par Viau, 2009b). Or, pour les utiliser de façon appropriée et avec parcimonie, partant des suggestions tirées des ouvrages de ces chercheurs, Viau (2009b) a quelques conseils aux enseignants.

- Privilégier les récompenses de type informatif.
- Ne pas installer dès le début de l'année des systèmes de récompenses systématiques.
- Utiliser les récompenses pour inciter les élèves à s'investir dans des activités qui sont à leurs yeux ennuyantes.
- Utiliser les récompenses simples.
- Offrir des récompenses pour les progrès réalisés, les efforts faits, le niveau d'engagement, la collaboration dans le travail d'équipe, etc.
- Faire preuve de discrétion lorsque l'on réprimande un élève (p.174-176).

- **L'enseignant** : Effectivement, le rôle motivateur de l'enseignant est un facteur qu'on ne peut pas ignorer dans les classes. L'apprentissage d'une langue étrangère se réalise surtout en classe et c'est à l'enseignant de créer un contexte pédagogique qui augmente la persévérance de l'étudiant. (Viau, 2010b, p. 123).

L'un des responsabilités du professeur est d'encourager les apprenants à découvrir leurs besoins, ou à en créer de nouveaux, afin qu'ils puissent découvrir leurs propres envies d'agir. Si l'étudiant perçoit ses capacités intellectuelles et ses centres d'intérêt, il pourra les développer. (Cuq, 2003)

Bien que l'enseignant sache qu'il est déterminant dans le niveau de dynamisme des étudiants, dès le premier jour d'école, il peut se forger des attentes basées sur des stéréotypes ou des préjugés. Selon la manière dont le professeur transmet ces attentes, cela peut être motivant ou démotivant pour les étudiants. Pour éviter les effets susceptibles d'être négatifs, Viau (2009b) critique certains comportements aux professeurs ; Il est important de reconnaître, en tant que professeurs, que des attitudes discriminatoires peuvent émerger en raison des attentes créées à partir d'informations démographiques (sexe, race, culture, etc.) des étudiants. Nous ne devons pas nous former

des attentes, nous devons accepter que tous les étudiants puissent avoir des hauts et des bas et que ces problèmes peuvent être résolus, que ces problèmes ne sont pas prédicteurs de la performance future de l'étudiant, etc.

Chaque enseignant exerce une certaine forme d'autorité en classe, certains le font de façon plus naïve, d'autres plutôt stricte. Il faut savoir que l'autorité qu'exerce l'enseignant est un facteur qui influence le besoin de réussir des apprenants. Les recherches de Deci et Ryan (1985), basées sur la théorie de l'autodétermination, montrent qu'il existe deux types d'autorité opposés, l'un soutient l'autonomie de l'apprenant, tandis que l'autre est de style contrôlant. Il est évident que « le style soutenant l'autonomie a un effet plus positif sur la motivation intrinsèque et autodéterminée des élèves, leur intérêt à accomplir une activité, leurs engagements, leurs performances, etc. » (Viau, 2009b, p. 157).

Meirieu (1985) affirme que « la passion de l'élève pointe quand il sent l'enseignant se passionner devant lui. Seule la conviction est contagieuse » (Meirieu, 1985, p. 114 cité par Mokadem, 2016, p. 14). En réalité, en débutant dans le métier d'enseignant, chaque enseignant accepte d'être le rôle modèle de ses étudiants. Vice versa, chaque étudiant voit son enseignant comme son rôle modèle. D'ailleurs, ce phénomène s'effectue souvent inconsciemment pour les étudiants.

Malgré ce fait évident, certains professeurs se contentent d'enseigner seulement la matière dont ils sont responsables, or « le rôle modèle ne se limite pas à la modélisation. L'enseignant doit en plus inspirer ses élèves en leur démontrant une passion, ou tout au moins un grand intérêt, pour sa matière et pour l'apprentissage » (p. 159). Les enseignants oublient que leur rôle est aussi de motiver leurs étudiants, d'éveiller leur curiosité face à la matière en question. Ils doivent les inciter à apprendre en leur partageant leurs expériences, en expliquant comment ce qu'ils ont appris peut être utilisé dans différents domaines, etc. (Viau, 2009b)

Viau (2009b) explique qu'il existe deux raisons incitant les enseignants à devenir des modèles pour leurs étudiants. La première raison est que « la motivation pour un domaine de connaissances débute souvent au contact de ceux qui en sont passionnés » et la seconde est que « dans bien des cas, l'enseignant est le seul modèle d'« apprenant » que les jeunes peuvent observer » (p. 157-158). Malheureusement, en général, les étudiants ne sont pas confrontés à un environnement où ils peuvent repérer leurs parents en situation d'étude,

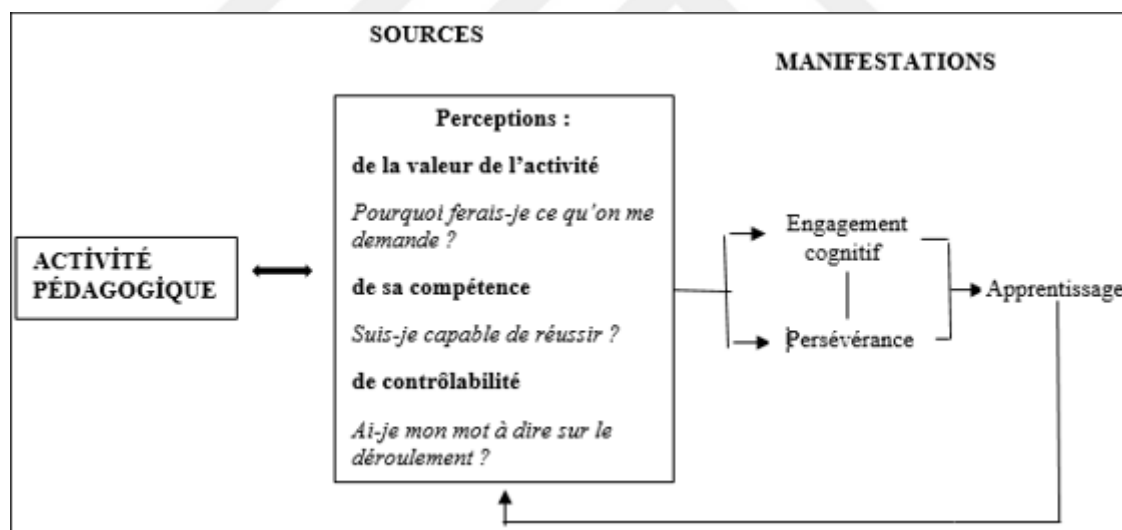
et encore moins en train de prendre plaisir à le faire. Les enseignants restent donc souvent leur seul modèle à observer, en pleine étude et ayant du plaisir à faire cela.

Dans cette partie de notre recherche, nous avons tenté d'expliquer en détails les cinq facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle des étudiants dans l'environnement de la classe. Nous allons désormais nous concentrer davantage sur l'un de ces facteurs liés à la classe, à savoir l'activité pédagogique, car cette section nous aidera à répondre à l'une des questions de recherche (3.b) de notre étude.

1.3.1. Les perceptions de la motivation

Nous devons préciser que la figure 1.2 ci-dessous est le prolongement de la figure 1.1 abordée plus haut. Ce modèle de dynamique motivationnelle est extrait des travaux de chercheurs comme Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser et Davis-Kean (2006), ainsi que de Shunk et Pajares (2002) et de Pintrich Shrauben (1992) qui se sont inspirés des recherches sociocognitives (cité par Viau, 2009b).

Figure 1.2. *La dynamique motivationnelle de l'élève, (Viau, 2009b, p.32)*



L'implication est produite par les perceptions qu'un étudiant a de la valeur de la tâche, de sa compétence et de la contrôlabilité de la tâche. Pour chaque perception, l'élève se pose trois questions : Pourquoi ferais-je cette activité ? Pour la perception de la valeur ; Suis-je capable de l'accomplir ? Pour la perception de sa compétence ; Ai-je un certain contrôle sur son déroulement ? Pour la perception de la contrôlabilité (Viau, 2009b). Partant de là, « selon la vision positive ou négative que l'élève aura de ses propres perceptions, il s'engagera ou pas dans l'activité. Par ailleurs, plus l'élève s'engagera et plus il

persévéra dans l'activité et donc sera en posture de réussite dans les apprentissages » (Sinoir, 2017, p.16).

1.3.1.1. La valeur d'une activité

Eccles, Wigfield et Schiefele, (1998) définissent la perception de la valeur d'une activité comme étant « le jugement qu'un étudiant porte sur l'intérêt ou l'utilité d'une activité en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit » (cité par Viau, Joly et Bédard, 2004, p. 165).

De cette définition, deux termes ressortent particulièrement, « l'utilité », qui représente les avantages que l'apprenant va pouvoir retirer d'une activité. Par exemple, un étudiant qui planifie de travailler dans le domaine du tourisme trouvera utile une activité basée sur la découverte des tableaux. Dans les cours universitaires, les étudiants accordent un peu plus d'importance à ce point, car si l'activité est utile, ils peuvent acquérir des compétences nécessaires pour exercer leur future profession. Le deuxième terme important est « l'intérêt », qui correspond au plaisir de l'étudiant qu'il éprouve quand il réalise l'activité (Viau, Joly et Bédard, 2004).

En tant qu'enseignants, nous nous laissons parfois emporter par le rythme de la leçon et oublions de préciser l'utilité et l'intérêt de l'activité que nous exigeons de mettre en œuvre. Or, cela revêt une grande importance, car plus nous consacrons de temps à expliquer ces aspects, plus les étudiants en perçoivent l'utilité et prennent du plaisir à accomplir la tâche, ce qui améliore les résultats. C'est un cercle vicieux dans lequel tous les anneaux sont reliés les uns aux autres, c'est pourquoi il ne faut en négliger aucun.

1.3.1.2. La compétence

Selon Bandura (1986), Schunk (1991) et Pajares (1996), la perception de sa compétence « est formée des jugements qu'une personne porte à l'égard de ses capacités à organiser et à exécuter une série d'actions afin de répondre à une situation à laquelle elle est confrontée » (cité par Viau, Joly et Bédard, 2004, p. 166).

Lorsque l'enseignant propose une activité aux étudiants, les plus compétents ont tendance à aller de l'avant, car même avant d'analyser les détails de l'activité, ils ont une certaine aisance face à celle-là, donc disposent d'une volonté intérieure. À contrario, les étudiants moins compétents ont un jugement négatif même avant d'analyser les détails de l'activité, ce qui entraîne un manque de détermination immédiate. De plus, cela les empêche de

s'améliorer dans l'activité ou la compétence en question, ainsi que dans les futures activités.

Il est évident que cette appréciation peut changer selon les conditions, d'ailleurs en classe secondaire, l'estime de soi des élèves concernant leur capacité à réussir est souvent faible car, en général, ils sont soumis à des changements physiques et physiologiques. Ces transformations peuvent être des obstacles ardues qu'ils doivent surmonter. (Sinoir, 2017)

En outre, Bandura (2003) mentionne quelques sources de cette perception :

- a) les expériences antérieures, telles que les réussites et les échecs passés lors des évaluations.
- b) les observations d'autres personnes, comme observer ses camarades ou son professeur accomplir une tâche que l'étudiant sera amené à reproduire.
- c) les changements des états physiologiques et émotionnels, par exemple l'anxiété ou la nervosité face aux examens.
- d) la persuasion verbale, qui consiste à ce que l'élève soit encouragé par l'enseignant ou ses parents pour lui faire comprendre qu'il a l'aptitude nécessaire pour parvenir à cheminer l'activité. (cité par Viau, 2009b).

1.3.1.3. La contrôlabilité

La perception de contrôlabilité est définie comme « la perception qu'a un étudiant du degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement d'une activité pédagogique » (Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991, cité par Viau, Joly et Bédard, 2004, p. 166).

Pour s'investir dans une activité, l'étudiant doit s'y sentir intégré. C'est la structure et les limites de l'activité qui permettent ou non cette implication. Durmaz (2012) illustre cette perception avec une activité coopérative, où les étudiants doivent réaliser un exposé sur un texte littéraire. Grâce à ce genre d'activité l'étudiant peut se sentir indépendant et peut maîtriser la situation en se mettant dans la position du professeur, ce qui engendre un plus grand engagement personnel chez l'étudiant.

Quant à Viau, Joly et Bédard (2004), ils affirment que les approches pédagogiques modernes, comme l'étude de cas où l'apprentissage par projet, ont pour objectif de rendre autonomes les étudiants, contrairement aux méthodes plutôt traditionnelles comme les exposés. D'un point de vue plus novateur, ces chercheurs estiment que les nouvelles

tendances pédagogiques auront un impact positif sur le degré de contrôlabilité perçu par les étudiants et, par cet intermédiaire, ils seront plus motivés.

Pourquoi les étudiants veulent avoir une certaine contrôlabilité lors du cheminement d'une activité ? La réponse est très simple, parce qu'ils ressentent le besoin d'être autonomes. Ainsi, nous revenons à la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan évoquée plus haut, dans la partie 1.1.3. (Viau, 2009b).

Dans son article, Viau (2010a) souligne et met en avant l'importance des perceptions avec ces quelques phrases :

« En résumé, si les trois perceptions qui sont à la source de la dynamique motivationnelle sont élevées, l'étudiant sera motivé et choisira donc de s'engager cognitivement dans l'activité pédagogique proposée et d'y persévérer, ce qui aura pour conséquence finale qu'il apprendra. Si ces perceptions sont faibles, il sera démotivé, c'est-à-dire qu'il ne s'engagera pas dans cette activité, ne persévéra pas et, par ricochet, n'apprendra pas. » (Viau, 2010a, p.232)

Puisque notre recherche analyse ce concept clé sous l'angle de la pédagogie des langues étrangères, il est prérequis d'examiner la place de celui-ci dans les deux méthodes d'enseignement des langues étrangères les plus récentes.

1.4. La Méthode Communicative

L'approche communicative, développée dans les années 1970, a émergé en réponse à des besoins tant éducatifs que politiques, en particulier avec la création de la Communauté Européenne. Cette nouvelle orientation visait à répondre aux exigences croissantes en matière d'enseignement des langues, en introduisant des critères universels tels que les compétences, le public cible et les seuils de réussite (Martinez, 2004). Cette méthode se distingue des approches antérieures en mettant l'accent sur la langue comme outil de communication plutôt que sur l'apprentissage strict des règles formelles. Le Cadre européen commun de référence pour les langues définit cette compétence communicative à travers quatre composantes essentielles : linguistique, socioculturelle, référentielle et discursive (CECR, 2001).

Un changement majeur apporté par cette approche est la liberté de progression grammaticale et lexicale, où l'enseignement est centré sur les besoins de l'apprenant, plaçant celui-ci au cœur du processus d'apprentissage. Ce changement met en avant la

pratique communicative des apprenants, donc leurs autonomies, c'est ainsi qu'ils gagnent en implication.

L'usage de documents authentiques, non conçus à des fins pédagogiques, est également une caractéristique clé de cette méthode. Ces documents permettent une comparaison culturelle, favorisent l'autonomie des apprenants et rendent l'apprentissage plus naturel et pertinent (Tagliante, 2001). Donc, l'approche communicative a apporté une dimension plus réelle et naturelle à l'enseignement des langues, en rapprochant les apprenants à la langue telle qu'elle est pratiquée dans son contexte socioculturel d'origine.

Pourahmadali (2024), met l'accent sur le rôle de l'enseignant qui est source de dynamisme, « l'enseignant doit préparer le matériel à la maison et doit le rendre aussi motivant et créatif que possible afin que les élèves trouvent les tâches significatives et motivantes et soient désireux de communiquer entre eux. » En effet, comme nous l'avons mentionné plus haut, l'enseignant a le rôle de motivateur dans le milieu d'enseignement. (Viau, 2010b)

1.5. La Perspective Actionnelle

L'approche actionnelle, qui émerge dans le sillage de l'approche communicative à la fin des années 1990 et au début des années 2000, est considérée comme une extension de l'approche communicative (Saydi, 2015). Alors que l'approche communicative se concentre sur la communication, l'approche actionnelle sert d'outil pour faciliter cette communication, en créant un environnement socioculturel où l'interaction verbale se mêle à l'interaction sociale.

Dans ce cadre, l'apprenant n'est plus simplement un élève passif, mais un acteur social engagé dans des tâches à accomplir. Il devient un utilisateur actif de la langue cible, poursuivant des objectifs précis à travers elle. La communication et l'apprentissage se réalisent par l'exécution de tâches qui, bien que comportant des aspects langagiers, ne se limitent pas à eux. Ces tâches nécessitent l'utilisation de stratégies de communication et d'apprentissage, notamment en traitant des textes oraux ou écrits (CECR, 2001).

Ainsi, l'approche actionnelle introduit les apprenants dans des situations variées de la vie quotidienne, où ils doivent réagir de manière spontanée. Ces situations peuvent inclure des domaines divers, des lieux différents, et des interlocuteurs de statuts variés.

Rosen et Reinhardt (2010) identifient trois principes clés de cette perspective actionnelle. Le premier est de considérer l'action dans sa globalité, en évitant de réduire l'apprentissage à quatre compétences langagières distinctes. Il est préférable de le voir comme un ensemble de compétences intégrées, semblables à celles utilisées dans les interactions quotidiennes. Le second principe est de traiter la classe comme une véritable société, où enseignants et apprenants ont des responsabilités partagées. Cela implique la réalisation de simulations et de scénarios où l'apprenant joue un rôle actif, tout en travaillant sur la réalité de la classe elle-même.

L'enseignant doit créer un environnement naturel et sérieux, que l'apprenant doit accepter pour un apprentissage efficace. Par exemple, un contrat de classe établissant des règles peut être proposé. Les activités typiques de l'approche communicative, comme les jeux de rôle et les simulations, permettent aux apprenants de se mettre dans la peau d'un acteur social, en expérimentant divers types d'interactions. Cependant, la perspective actionnelle se concentre sur des projets réalisables en contexte réel, comme l'élection des délégués, organisée depuis 2002 à l'université de Lille.

Il est notamment favorable, pour l'enthousiasme des étudiants, de leur rappeler les objectifs principaux d'être dans cette salle de classe. Les étudiants sont plus attentifs aux cours et aux activités lorsqu'ils sont placés dans des rôles correspondant à leur future profession. Les étudiants en pédagogie sont plus motivés lorsqu'on leur confie la préparation et la conduite d'un cours, tandis que ceux en traduction et interprétation se montrent plus engagés lorsqu'ils doivent se comporter comme des traducteurs ou des interprètes dans un contexte réaliste. (Durmaz, 2012)

Enfin, le dernier principe consiste à utiliser la pédagogie du projet pour mettre en œuvre cette approche en classe. Par exemple, la rédaction d'un journal scolaire, la création d'un site Web, ou l'organisation de concours de lecture ou de rédaction, qui peuvent varier en durée, d'une heure à une année scolaire. La pédagogie du projet permet à l'élève de traduire ses besoins en actions concrètes, s'engageant ainsi dans un processus de personnalisation (Rosen et Reinhardt, 2010).

Bien que l'approche actionnelle prolonge l'approche communicative, des distinctions importantes existent, notamment en ce qui concerne les supports d'apprentissage. Dans l'approche communicative, il s'agit d'exercices à réaliser, tandis que dans l'approche actionnelle, il s'agit de tâches à accomplir. Les exercices visent des objectifs linguistiques

spécifiques, tels que la grammaire ou le lexique, alors que les tâches mettent l'accent sur le sens plutôt que sur la forme, la langue étant un moyen, non une fin en soi.

Denyer (2010) identifie cinq principales différences entre les exercices et les tâches :

- Les exercices ne sont pas nécessairement introduits dans un contexte, tandis que les tâches sont ancrées dans un contexte cohérent.
- Les exercices présentent un problème linguistique à résoudre, tandis que les tâches visent à résoudre des problèmes de la vie quotidienne en utilisant la langue de manière contextuelle.
- Les tâches aboutissent à la résolution de ces problèmes quotidiens, tandis que les exercices développent des compétences linguistiques spécifiques.
- La réalisation des tâches peut introduire des imprévus, contrairement aux exercices, qui ont souvent une seule réponse correcte.
- Les tâches sont moins prévisibles que les exercices, car elles dépendent de la créativité de l'enseignant et peuvent intégrer plusieurs compétences à la fois. De plus, les exercices sont généralement limités à un cadre institutionnel, tandis que les tâches peuvent être réalisées dans divers contextes.

Attribuer des missions aux étudiants renforce leur élan intérieur, car cela leur apporte le sentiment d'avoir une utilité pendant la réalisation des tâches. Les tâches ont des spécificités concrètes puisqu'elles permettent de mettre en œuvre des actions, des compétences linguistiques et extralinguistiques, contrairement aux exercices. (Durmaz 2012). Le meilleur moyen de motiver les étudiants est de les impliquer dans l'action à accomplir afin qu'ils se considèrent comme des acteurs actifs.

Cette approche a pris sa place dans l'apprentissage des langues depuis plus d'une dizaine d'années, malgré cela elle reste pauvre en recherche académique surtout dans notre pays. Elle tend à s'étendre dans les recherches pratiques à l'étranger. (Aydoğu, Ercanlar et Aydınoğlu, 2017)

Dans le sous-titre suivant, nous allons nous focaliser sur l'autonomie des étudiants dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, car ce concept prend beaucoup plus d'importance lorsqu'il est question de l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne.

1.6. L'Autonomie

L'autonomie et la gestion de ses propres apprentissages ne sont pas des caractéristiques exclusives de la formation à distance. En effet, le passage du secondaire à l'enseignement universitaire en présentiel exige également un développement significatif de l'autonomie chez l'apprenant. Alors qu'au lycée, l'évaluation des connaissances est fréquente et encadrée par des devoirs réguliers, l'évaluation universitaire repose souvent sur un nombre limité d'examens, ce qui impose à l'étudiant de planifier et de structurer son apprentissage à long terme. Cette transition, marquée par des tâches académiques moins structurées et une plus grande liberté, peut créer des difficultés d'adaptation pour certains étudiants, qui éprouvent des difficultés à s'auto-évaluer et à gérer cette nouvelle autonomie. (Cosnefroy, 2012). Les étudiants, devant déjà relever le défi de l'adaptation au cursus supérieur, doivent en plus, dans des situations d'urgence, surmonter le défi de l'adaptation à l'enseignement en ligne qui demande plus d'investissement en autonomie.

Intégrer les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) à l'apprentissage permet de créer des environnements interactifs et personnalisés qui favorisent l'engagement des étudiants et le développement de compétences autonomes, « l'utilisation de ces technologies contribue nécessairement au développement de l'autonomie » (Germain, 2007, p. 115). Les TICE offrent des ressources variées et accessibles, facilitant ainsi l'autogestion de l'apprentissage et l'acquisition de nouvelles compétences à un rythme adapté à chaque étudiant.

Comme l'indique Kaori (2018), pour instaurer un apprentissage autonome, le CECRL recommande plusieurs étapes : 1) sensibiliser les apprenants à leur niveau actuel de connaissances et de compétences, 2) les encourager à définir des objectifs pertinents et réalistes, et 3) les entraîner à pratiquer l'auto-évaluation.

De ces recommandations, il est possible de déduire que l'auto-évaluation constitue non seulement un outil potentiellement efficace pour promouvoir un apprentissage autonome, mais également un levier pour renforcer l'envie des apprenants. « Toutefois le plus grand intérêt de l'auto-évaluation réside dans ce qu'elle est un facteur de motivation et de prise de conscience : elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage » (CECRL, 2001, p. 145).

Phiri (2021), mentionne dans sa recherche l'autonomie technique de l'apprenant qui se développe par l'habitude de s'adapter aux nouvelles technologies et de maîtriser les outils

numériques, nécessaires pour participer efficacement aux cours en ligne. Bien que l'apprenant puisse parfois ressentir de la frustration en étant seul devant l'écran, l'enseignant reste disponible pour offrir un soutien ponctuel sans trop intervenir. Les dispositifs numériques facilitent également la communication, permettant à l'apprenant de contacter l'enseignant ou un camarade en cas de besoin.

Albero (2000), présente l'autonomie non pas comme un concept global, mais comme un ensemble de compétences particulières que l'on peut développer chez les apprenants à travers des activités et des tâches spécifiques au sein du dispositif de formation. Pour cela, il distingue sept grands domaines d'application de l'autonomie. Cette approche permet d'identifier les compétences spécifiques à développer selon les disciplines, facilitant ainsi la conception de tâches de formation favorisant l'autonomie des apprenants.

- L'autonomie technique, la capacité d'un individu à utiliser de manière efficace et indépendante des outils techniques, généralement dans un contexte d'apprentissage ou de travail. Cette notion englobe non seulement la maîtrise des outils, mais aussi la capacité à les exploiter pour atteindre des objectifs spécifiques.
- L'autonomie informationnelle fait référence à la capacité d'un individu à rechercher, sélectionner, évaluer et utiliser de manière critique l'information pertinente pour atteindre des objectifs spécifiques. Cette forme d'autonomie implique non seulement la compétence technique de manipuler des outils de recherche, mais aussi la compétence cognitive de comprendre, analyser et intégrer l'information dans un contexte donné.
- L'autonomie méthodologique consiste à organiser son travail malgré différentes contraintes (milieu, temps, hygiène, etc.), à se fixer des objectifs et à agir afin de les atteindre, enfin à évaluer son processus d'apprentissage, en choisissant les méthodes et approches qui conviennent le mieux à la situation.
- L'autonomie sociale désigne la capacité d'un individu à interagir efficacement avec les autres dans des contextes d'apprentissage. Nous ne pouvons notamment pas nier l'importance de l'autonomie sociale dans les classes de langues. Ce concept inclut la compétence à collaborer, communiquer, et participer de manière constructive à des activités collectives tout en maintenant une certaine indépendance de pensée et d'action.

- L'autonomie cognitive se réfère à la capacité d'un individu à gérer et à réguler ses processus mentaux de manière indépendante pour résoudre des problèmes, prendre des décisions, et apprendre de façon efficace.
- L'autonomie métacognitive est la capacité d'un individu à réfléchir sur ses propres processus d'apprentissage, à les évaluer et à les réguler de manière consciente et stratégique. Cela implique la connaissance de ses propres forces et faiblesses en tant qu'apprenant, la capacité à planifier, surveiller et ajuster ses stratégies d'apprentissage en fonction des objectifs et des résultats obtenus.
- L'autonomie psycho-affective consiste à pouvoir gérer ses émotions dans des circonstances délicates, notamment le passage à l'enseignement en ligne relève plusieurs défis affectifs qui demandent de l'autonomie, notamment la gestion de l'anxiété ou le maintien de la persévérance.

Concernant l'enseignement en ligne, nous devons nous attarder sur les TICE, dans le paragraphe suivant, qui fut les premiers pas qui nous amènent vers ce sujet.

1.7. Les Technologies de l'Information et de la Communication

Nipper (1989) propose trois grandes phases de l'évolution des médias jusqu'à arriver à la période de l'informatique et de l'EAD (cité par Peraya, 2005). Ce champ d'étude à distance commence avec l'apparition de l'imprimé. Nous utilisons alors des textes écrits accompagnés d'illustrations (des cartes géographiques, des images, des dessins, etc.) dans les salles de classe. Il est vrai qu'avec cette invention, certains appareils électroniques, comme la radio, étaient parfois employés comme outils pédagogiques, cependant ce n'était pas de façon systématique. Ainsi, l'imprimé demeura le principal support d'enseignement et de tutorat jusqu'aux années 1960.

À partir de cette date, « s'ouvre l'ère du multimédia caractérisée par un usage de différents médias (imprimé, radio, télévision, vidéo) complémentaires et coordonnés en vue d'un objectif pédagogique commun » (ibid., p. 3). C'est la combinaison d'images fixes et de sons.

Puis, dans les années 1980, on assista à une réelle évolution technologique qui affecta l'EAD, avec la naissance de la micro-informatique et de la télécommunication. Les échanges entre enseignants et apprenants ainsi qu'entre apprenants eux-mêmes, prennent de l'élan grâce aux multimédias, notamment les courriers électroniques, les visioconférences, les blogs, etc. (Nipper, 1989, cité par Peraya, 2005).

Au cours des dernières années, à l'échelle mondiale, dans tous les domaines de l'éducation, y compris en FLE, l'enseignement/apprentissage a été influencé par les TIC à l'évolution des équipements informatiques et à l'intégration des multimédias dans les pratiques. Les TIC représentent aujourd'hui un outil d'apprentissage primordial, que ce soit pour l'enseignement/apprentissage en classe ou à domicile. L'objectif est d'apporter des innovations au processus d'apprentissage et de le moderniser.

Suite à l'analyse des différentes définitions des TIC, Mastafi (2016) synthétise une définition telle que :

« Les technologies de l'information et de la communication (TIC) constituent un ensemble de technologies regroupant principalement de l'informatique (matériels et logiciels) permettant le traitement et le stockage de l'information, de la microélectronique, de la télécommunication, les réseaux en particulier, permettant l'échange, le partage et la transmission de l'information et de techniques évoluées du multimédia et de l'audiovisuel combinées aux télécommunications permettant la communication (notamment la téléphonie fixe et mobile et la visioconférence) et la diffusion de l'information (notamment la radio, la télévision numérique, les sites Internet... ,etc.) » (p. 3 et 4).

Grâce à l'intégration des TIC, dorénavant, la quasi-totalité des salles de classe, surtout dans les universités, est équipée d'appareils électroniques, notamment des ordinateurs, vidéoprojecteurs, haut-parleurs, etc. Ces appareils sont utilisés au quotidien, en particulier dans l'enseignement des langues, et sont devenus indispensables.

Basque et Lundgren-Cayrol (2002) ont effectué une recherche minutieuse de vingt-quatre typologies d'usages des TIC dans l'éducation et ont déterminé trois grandes catégories afin de définir le rôle de celui-ci sous différents aspects.

- Les typologies centrées sur l'acte d'enseignement/apprentissage : selon cette typologie, le nouvel acteur est « l'ordinateur » et nous nous intéressons à son rôle dans la pédagogie. L'appareil électronique prend en partie la place de l'enseignant traditionnel auprès de l'apprenant. L'un des rôles des TIC est également de permettre l'accès à des logiciels-outils tels que des exercices de grammaire, des sites d'interactions écrites et orales, des livres audio, etc., qui sont de nos jours très nombreux.
- Les typologies centrées sur l'école : nous constatons que l'informatique s'est introduite plus rapidement dans le secteur administratif (budget, inventaire, dossiers des étudiants, etc.) que dans le secteur pédagogique (culture informatique,

enseignement assisté par ordinateur, enseignement géré par ordinateur et conception de matériel pédagogique). Cependant, l'utilité du numérique en pédagogie a rapidement été acceptée et intégrée.

- Les typologies centrées sur l'apprenant : « impulsions naturelles de l'apprenant, aux fonctions cognitives soutenues par les technologies, aux étapes du processus d'apprentissage ou encore aux étapes du processus humain de traitement de l'information telles que les ont définies les chercheurs en psychologie cognitive » (Basque et Lundgren-Cayrol, 2002, p.283).

Dans le contexte de l'enseignement des LE, les TIC représentent une rupture avec la pédagogie traditionnelle, marquant la transition vers l'approche communicative au début des années 1980. Avant ce changement, qui subsiste jusqu'à aujourd'hui, il était question d'un enseignement centré sur un groupe d'apprenants réunis dans une classe, tandis que par la suite cela s'est transformé en un enseignement centré sur l'apprenant, souvent seul face à un ordinateur (Germain, 2007).

Les outils technologiques ont d'abord intégré l'enseignement des LE avec la méthode communicative. Pour les activités pédagogiques, nous avons eu recours à Internet et aux outils du Web 1.0. Il s'agissait encore de la première phase de l'informatique, c'était un système passif où nous pouvions seulement consulter des informations en tant que lecteurs. Ce n'est qu'avec l'évolution du Web 2.0 et le passage à l'approche actionnelle que nous avons pu utiliser des outils et des environnements collaboratifs (Aydinbek et Aygün, 2018).

Dans l'univers du numérique, il existe une multitude de matériaux et d'activités destinés à l'enseignement des langues. Professeurs et étudiants, les utilisent constamment. Au-delà de cela, depuis le confinement de l'année 2020, ces matériaux sont devenus essentiels dans l'enseignement des langues étrangères. Parmi eux, nous pouvons brièvement donner l'exemple de « L'Espace virtuel » qui est une plateforme d'enseignement et d'apprentissage du FLE qui favorise la mise en place de la classe inversée avec les étudiants grâce à des ressources clés en main proposées par des spécialistes en didactique des langues et en pédagogie numérique. Ces ressources comprennent des manuels numériques tels que *Défi*, *Zoom*, *Nouveau Rond-point*, etc. Associé aux manuels, il y a des cahiers d'activités, des guides pédagogiques, des vidéos, des exercices auto-correctifs, etc. Outre ces manuels, il existe également des microfilms spécialement créés

pour la classe, des courts-métrages authentiques, des Grammaclips. Ils sont tous accompagnés d'exercices interactifs et de fiches d'activités prêtes à l'emploi.

Quinaux (2017), fait une étude dans laquelle il analyse deux applications, *Tooch* (niveaux A2 à B1) et *Busuu* (niveaux A1 à B2), ainsi qu'une plateforme en ligne intitulée *Wallangues* (niveaux A1 à C2). Cette recherche avait deux objectifs, d'abord de trouver des applications fiables pouvant être utilisées en stage des étudiants de deuxième année de bachelier en français et en FLE, devant accomplir des stages pratiques dans des instituts ou associations sans but lucratif disposant de faibles moyens économiques. Par la suite, d'analyser l'efficacité de ces applications pour les étudiants allophones. Finalement, le chercheur conclut que

« (...) nous ne pouvons pas nier l'apport de telles applications ou plateformes dans l'apprentissage. Si la méthode en elle-même n'est guère novatrice, le support, lui, l'est. Dès lors, ces nouvelles technologies s'avèrent bénéfiques en tant qu'artéfacts. Ce sont des supports qui, par leur aspect inhabituel, génèrent de la motivation chez les apprenants à condition qu'ils ne soient pas employés de manière systématique. C'est pourquoi il nous faut ajouter que l'application ne remplace pas l'enseignant : l'homme et l'outil doivent toujours s'envisager de manière conjointe. La relation entre apprenants et enseignant demeure le moteur d'un apprentissage réussi » (p.6).

L'enseignement en ligne fait usage de l'intermédialité pour favoriser diverses formes d'intelligence et stimuler un apprentissage interactif et immersif. Cette approche apporte de la dynamique et de l'engagement, tout en satisfaisant les besoins individuels. L'enseignement à distance inclut des contenus multimodaux, notamment des vidéos, des quiz, des podcasts, des simulations interactives et des forums écrits. Cela donne accès à l'usage de plusieurs formes d'intelligence, telles les intelligences visuelles, auditives et kinesthésiques, optimisant l'apprentissage adapté aux styles cognitifs des étudiants. En évitant la pédagogie traditionnelle, l'intermédialité offre un milieu immersif et interactif qui éveille mieux l'attention des apprenants. (Demirkan, Pez et Başkan, 2016)

Il est évident que l'intégration des TIC dans la didactique des LE fournit de nombreuses opportunités aux étudiants, Ryoji (2007) en a énuméré quelques-unes comme suit :

« utiliser un didacticiel respectant les spécificités des multimédias ; avoir accès à des ressources variées en grande quantité sur Internet ; faciliter les communications avec ses enseignants ou des interlocuteurs natifs à l'aide de forums de discussion et du courriel ; apprendre individuellement la langue cible à son propre rythme ; déterminer le lieu et le temps consacrés à son apprentissage selon ses propres dispositions » (p. 154).

1.7.1. L'Enseignement en ligne

L'histoire de l'enseignement en ligne remonte à plusieurs décennies et s'est développée parallèlement à l'évolution des technologies de communication et de l'informatique. Les premiers cours à distance seraient apparus à la moitié du 19^{ème} siècle en Angleterre et aux États-Unis. Ces cours se caractérisaient par la séparation physique de l'enseignant et de l'apprenant. (Quintin, 2006)

Başkan (2023), identifie trois grandes phases de l'évolution de l'enseignement à distance. La première phase est l'enseignement par correspondance, où les échanges se faisaient principalement par courrier. La deuxième phase utilise les technologies audiovisuelles, intégrant la radio et la télévision pour faciliter l'apprentissage en ligne. Enfin, la troisième phase, que nous nous familiarisons actuellement, repose sur la pédagogie assistée par ordinateur, utilisant les outils numériques et Internet pour offrir un accès flexible et interactif aux contenus éducatifs.

L'enseignement à distance a vu le jour d'abord avec la formation par correspondance, où les cours et exercices étaient envoyés et reçus par courrier postal. Cette méthode, était particulièrement utilisée pour l'apprentissage des langues, permettant aux étudiants éloignés géographiquement de poursuivre des formations sans devoir se déplacer. L'apprentissage par correspondance était spécialement utile dans les régions éloignées des établissements éducatifs.

À la fin du 19^{ème} siècle, cette idée de pédagogie par la combinaison de visioconférence et de lecture apparaît dans des romans fictifs. Par exemple, dans « La vie électrique » de Robida (1892), le personnage d'Estelle Lacombe suit des cours à distance grâce au « téléphonoscope ». (Caron, 2021).

Néanmoins, bien que ces méthodes permissent une certaine flexibilité, elles étaient restreintes par le défaut d'interaction directe et la lenteur de la procédure d'évaluation. Grâce aux progrès technologique comme Internet, ces restrictions ont graduellement été surmontées, nous amenant à l'enseignement en ligne plus interactif, tel que nous le connaissons et l'utilisons aujourd'hui.

Les étudiants ont reconnu l'importance de l'enseignement à distance dès le début et se sont intéressés à l'audiovisuel. Avec l'émergence de l'audiovisuel en France à partir des années 1970, l'enseignement à distance est devenu une pratique de plus en plus courante.

En outre, les applications d'enseignement à distance ont continué à prendre de l'ampleur, d'abord avec le satellite, puis avec le câble TV. La période de communication à sens unique par le biais de la radiodiffusion est appelée la période de l'enseignement par la radio et de l'enseignement par la télévision. (Hüseyin et Kocasaraç, 2022)

C'est seulement après que l'on intègre l'enseignement en ligne par ordinateur, qui évolue jusqu'à arriver à aujourd'hui.

Plusieurs définitions de l'enseignement en ligne sont présentes dans la littérature de la pédagogie, parmi celles-là, la définition faite par Charlier, Bonamy et Saunders (2003), affirme qu'

« on peut parler d'ouverture, à d'autres étudiants, d'autres enseignants et à une variété de ressources accessibles en dehors de l'université. Il s'agit également d'une flexibilisation spatio-temporelle : cet accès à des activités à distance se réalise quand on veut et éventuellement depuis son domicile ou depuis un centre de ressource accessible au même titre qu'une bibliothèque » (p. 50).

Quant à Daniel Peraya (2005), il explique que « la formation à distance parce qu'elle dissocie dans le temps et dans l'espace le processus d'enseignement/apprentissage apparaît d'emblée comme une formation en différé et, en conséquence, elle doit nécessairement se concevoir et être mise en œuvre comme une formation médiatisée » (p. 1).

Nous pouvons donc dire que l'enseignement en ligne est un moyen d'enseignement pédagogique composé d'un ensemble de ressources technologiques et humaines, pour les personnes n'étant pas en mesure de se rendre à l'établissement scolaire, faute, par exemple, de moyens économiques, de temps ou à cause de handicap, de maladie, de travail etc.

Du point de vue de l'enseignement des L.E, Pothier (2003) définit la FOAD comme étant un « système de formation flexible, alternant, dans un parcours individualisé, des séquences de formation, seul ou en groupe, encadrées ou non encadrées, utilisant les TIC tout en s'appuyant sur des supports variés : livres, cassettes audio et vidéo, logiciels, multimédias et télématiques » (p. 83-84). Le spécialiste met l'accent sur l'usage des outils technologiques, qui peuvent être une source d'engagement personnel pour l'interaction des étudiants en langues.

Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage sont suffisamment diversifiées pour ne pas nécessiter un cadre physique fermé. Le développement technologique offre la possibilité de surmonter les défis de la distance. Ceux-ci démontrent qu'il est possible d'assurer une présence sociale et affective, ainsi qu'une présence éducative et interactive, sans avoir besoin de la présence physique des étudiants. Actuellement, il existe diverses formes de plateformes virtuelles qui tendent à être plus efficaces que les interactions en présentiel. C'est pourquoi il serait pertinent d'exprimer que l'apprentissage ne dépend pas uniquement de la présence physique, il est possible de créer des espaces pédagogiques virtuels. L'objectif de ces initiatives est de maintenir et d'augmenter les échanges via des plateformes en ligne et des outils de communication en ligne. (Ertek et Demirkan, 2021).

Il est nécessaire de connaître les caractéristiques de l'enseignement en ligne, non seulement parce que c'est le sujet de notre recherche, mais aussi parce que c'est un système pédagogique actuellement utilisé par la quasi-totalité de la planète. Dans la littérature consacrée à cette pédagogie en ligne, plusieurs caractéristiques sont mentionnées. Nous pouvons les résumer ainsi :

L'accessibilité : L'enseignement en ligne permet l'accès à l'enseignement et à l'apprentissage, malgré les contraintes personnelles de temps ou de lieu des apprenants, qui empêchent l'accès au savoir. (Hantem, Agir et Iscae, 2020)

La contextualisation : (My M'hammed Drissi et al. 2006, cité par Hantem, Agir et Iscae, 2020) « déclarent que la formation en ligne permet à l'individu d'apprendre dans son contexte immédiat. Elle maintient ainsi un contact direct, immédiat et permanent avec les différentes composantes de l'environnement, facilitant l'intégration des savoirs scientifiques aux savoirs pratiques et le transfert des connaissances. »

La flexibilité : La formation en ligne offre à l'apprenant la liberté d'organiser ses activités et son rythme d'apprentissage selon le temps et le lieu qui lui conviennent. L'apprenant a le choix des contenus, des méthodes et des interactions qui lui sont accessibles.

L'interaction et le travail collaboratif : Pour un apprentissage en ligne réussi, la collaboration entre l'apprenant et l'enseignant n'est pas suffisante, l'apprenant doit être en interaction positive avec son tuteur et ses condisciples. Cette collaboration permet d'abord de restructurer les compréhensions individuelles antérieures, et par la suite de dégager une conclusion de l'enseignement en cours. De plus, l'enseignement en ligne exige une interaction active entre les apprenants lors des activités pédagogiques.

L'Enseignement en ligne comme les TICE était d'usage depuis plusieurs années dans tous les domaines de l'éducation, or s'il faut mentionner son importance actuelle, plus encore, sa vitalité il est pertinent de préciser qu'elle est apparue à l'échelle mondiale, car « la pandémie de COVID-19 a provoqué la plus grande perturbation des systèmes éducatifs de l'histoire, dont ont pâti la quasi-totalité des élèves et des enseignants de la planète » (Nations-Unis, 2020, p. 5). Les systèmes éducatifs ont subi un choc, à la mi-avril 2020, au cours du deuxième semestre, tous les établissements scolaires ont clôturé. Fort heureusement, ils ont pu rapidement y remédier grâce à l'enseignement en ligne. « Dans le supérieur, les cours préenregistrés et les plateformes en ligne ont généralement pris le relais de l'enseignement traditionnel, mais certaines universités ont suspendu leurs cours jusqu'à nouvel ordre, faute d'équipements informatiques pour leurs étudiants et enseignants » (Nations-Unis, 2020, p. 8). Dans certaines régions où l'accès à Internet est limité, les cours ont été diffusés à la télévision et à la radio.

La mise en place rapide de l'enseignement en ligne demande une préparation approfondie sous plusieurs aspects : la gestion des établissements scolaires, la formation des enseignants et des étudiants, l'élaboration des contenus numériques et le choix des méthodes, stratégies et techniques pédagogiques. Néanmoins, la pandémie de COVID-19 a révélé un manque de prédisposition à la fois des institutions éducatives, des enseignants et des étudiants pour un enseignement/apprentissage efficace. (Bıyıklı et Özgür 2021).

Du point de vue des enseignants, le passage soudain à l'enseignement en ligne fut un autre défi à surmonter. L'enseignant devait préparer des activités pédagogiques adaptées à ce nouveau système, le handicap était que la plupart n'étaient pas formés pour cela, n'étaient pas guidés et ne disposaient pas de ressources suffisantes. Il est évident que pendant cette période, les établissements ont essayé de former leurs enseignants via des conférences, des présentations, des vidéos, etc. (Çetinkaya Aydın, 2020).

Malgré ces efforts, la plupart des enseignants démunis de compétences de base en informatique et qui n'ont pas pu assurer ces formations n'ont pas réussi à s'approprier les nouvelles formes d'enseignement. (Vegas, 2020).

Par conséquent, « la crise sanitaire a révélé que la formation initiale et continue des enseignants devait être repensée de façon à mieux les préparer aux nouvelles formes d'enseignement » (Nations-Unis, 2020, p.16)

En Turquie, dans les établissements universitaires, l'enseignement en ligne continu ou hybride, dû au Covid a continué jusqu'au deuxième semestre de l'année 2022. Il a pris fin au début de l'année scolaire 2022-2023, permettant ainsi de reprendre les cours traditionnels pendant le premier semestre de cette période.

Cependant, ce bonheur n'a pas duré longtemps, car malheureusement, le 6 février 2023, un tremblement de terre de magnitude 7,8 (sur l'échelle de Richter) s'est produit et a détruit 11 villes de la Turquie. Les dommages étaient tellement catastrophiques que tout le pays s'est mobilisé pour venir en aide aux victimes. Par conséquent, l'enseignement dans les établissements scolaires de tous les niveaux a été suspendu pendant un certain temps. Finalement, les établissements universitaires ont décidé de terminer le deuxième semestre de l'année 2023 en réintégrant une pédagogie en ligne. (Morvan, 2024)

Cette fois, les établissements, les étudiants et les enseignants disposaient d'une expertise accrue et étaient prédisposés de savoirs technologiques et académiques. C'est pourquoi cette période fut moins ardue pour chacun des acteurs éducatifs.

Cela démontre que le système éducatif turc aura recours à l'enseignement en ligne continu ou ponctuel selon les circonstances. Il est donc nécessaire d'approfondir les recherches sur l'enseignement en ligne pour accroître la prédisposition.

Face à la succession de ces catastrophes, nous avons constaté que l'enseignement en ligne est devenu une bouée de secours dans le domaine de l'éducation.

1.8. Le Système en Ligne des Universités

Dans ce paragraphe, nous allons examiner les différents systèmes d'enseignement en ligne des Universités en Turquie, en général, et plus particulièrement les 8 Universités où nous avons recueilli nos données.

L'enseignement en ligne est bien une méthode que l'on utilise en cas de catastrophe naturelle, telle qu'un tremblement de terre, une maladie épidémique, une inondation, qui interrompent la vie quotidienne. Lors de la première fermeture des Universités, pendant la pandémie de Covid-19, la plupart d'entre elles ne disposaient pas d'une infrastructure adaptée à l'enseignement en ligne. Ils ont dû élaborer ou mettre en place en urgence des plateformes que l'on a continué à utiliser, avec plus d'expérience, pendant l'enseignement en ligne de l'année 2023. (Telli Yamamoto et Altun, 2023)

Selon les réseaux des Universités, les cours étaient synchrones et/ou asynchrones, ainsi que les enseignants et les apprenants ont été formés à ce système d'urgence via des vidéos. En somme, ces systèmes d'enseignement en ligne ont été installés en seulement quelques jours par les unités UZEM de chaque Université. (Durak, Çankaya et Izmirli, 2020). UZEM est l'abréviation de « Uzaktan eğitim sistemi / Enseignement à distance, un espace numérique de travail (ENT) présent dans chaque Université en Turquie. « Perculus est un module complémentaire d'UZEM et un système de visioconférence développé pour la formation à distance qui est comparable à BigBlueButton ». (Yücelsin-Taş et Le Lièvre, 2020, p.3)

Selon les chercheurs Kırkan et Kalelioğlu (2017), les plateformes d'enseignement en ligne les plus utilisées dans ces UZEM sont Moodle, ALMS, Blackboard et Greenbox, ainsi que des contenus d'e-learning et des vidéos.

Les modules complémentaires/applications les plus utilisés sont, dans l'ordre : Zoom, Microsoft Teams, Perculus, Adobe Connect, BigBlueButton, Google Meet, Blackboard Collaborate, Microsoft Skype, Canvas, Cisco Webex, Mergen, Panopto, Sakai, AYDEP, Camtasia, Itslearning, Jitsi Meeting, SAUPORT, TeamLink, UKEY, Youtube, Antasya, Adusen. (Yavuz, Kayalı, Balat et Karaman, 2020)

Pour approfondir notre recherche, nous avons recueilli les données suivantes à partir des sites Internet de chaque Université :

- L'Université Anadolu utilise Mergen via l'adresse <https://mergen.anadolu.edu.tr/login/canvas> pour ses cours en ligne, qui peuvent être synchrones et asynchrones.
- L'Université Marmara utilise la plateforme UZEM avec l'application PerculusPlus. Les enseignants et les étudiants se connectent via ce lien : <https://ues.marmara.edu.tr/Account/LoginBefore>. Les cours sont synchrones et asynchrones, de plus les étudiants ont accès aux supports pédagogiques que les enseignants téléchargent à ce système.
- L'Université Gazi utilise la plateforme ALMS avec l'application PerculusPlus. Les enseignants et les étudiants se connectent par ce lien : <https://lms.gazi.edu.tr/Account/LoginBefore>. Les cours se font de façon synchrone et peuvent être revus ultérieurement.

- L'Université Uludağ utilise la plateforme ALMS avec l'application PerculusPlus via l'adresse électronique : <https://uludag.almscloud.com/Account/LoginBefore>. Pareillement, il est possible d'avoir des cours synchrones et asynchrones.
- L'Université Çukurova utilise la plateforme LMS et l'application Microsoft Teams via le lien : <https://lms.cu.edu.tr/auth/oidc/> ou CuLMS via le lien <https://lms.cu.edu.tr/>, selon la préférence de l'enseignant.
- L'Université Hacettepe utilise la plateforme LMS et les applications Moodle et/ou Blackboard. L'enseignant peut choisir entre trois méthodes pour procéder aux cours: a) utiliser des plateformes comme Zoom, Big Blue Button, Blackboard Collaborate, etc., synchrone à l'heure prévue pour les cours ; b) utiliser ces mêmes plateformes de manière synchrone à l'heure du cours, puis enregistrer les vidéos sur LMS pour permettre aux étudiants de les revoir et de retravailler ; c) utiliser des plateformes asynchrones avant l'heure de cours et enregistrer la vidéo sur LMS, puis pendant l'heure de cours il peut utiliser des plateformes synchrones ou des groupes whatsapp pour procéder à son cours (il s'agit de la méthode d'apprentissage inversé). Pour les cours de licence, l'Université Hacettepe utilise cette adresse électronique : <https://hadi.hacettepe.edu.tr/login/index.php>, tandis que pour les cours préparatoires, elle utilise celui-ci : <https://ydyohazirlik.hacettepe.edu.tr/login/index.php>.
- L'Université Istanbul-Cerrahpaşa utilise Canvas via ce site : <https://canvas.iuc.edu.tr/login/ldap> . C'est à l'enseignant de choisir de travailler avec l'application BigBlueButton ou Zoom. Les cours sont enregistrés sur le système Canvas et peuvent être revisualisés.
- L'Université Dokuz Eylül utilise la plateforme BigBlueButton et le site : <https://online.deu.edu.tr/>

1.9. Les Recherches Effectuées dans le Domaine

En analysant les recherches effectuées récemment, nous constatons qu'il en existe plusieurs en lien avec l'enseignement en ligne ou à distance dans le domaine du FLE. Cependant, chacune d'elles analyse différents aspects de ce domaine. Nous en citons quelques-unes ci-dessous.

Alabay (2020), dans sa thèse de doctorat intitulée « Elaboration, application et évaluation de séquences didactiques pour l'apprentissage en ligne du FLE avec le logiciel Adobe

Captivate », met l'accent sur l'usage actif de l'enseignement en ligne en raison de la pandémie de COVID-19. Son objectif est de développer, appliquer et évaluer des supports pour l'enseignement du FLE en utilisant Adobe Captivate, un logiciel d'apprentissage en ligne très répandu. L'étude, menée selon un modèle expérimental, a impliqué 53 étudiants de classe préparatoire française. Les résultats montrent que l'utilisation d'Adobe Captivate améliore les compétences linguistiques générales des étudiants, notamment en grammaire, vocabulaire, compréhension orale et écrite. Ces conclusions soulignent l'importance d'intégrer les outils d'apprentissage en ligne aux méthodes d'enseignement traditionnelles.

Phiri (2021) a élaboré un questionnaire pour sa recherche l'« Utilisation de la Technologie Web 2.0 Dans l'enseignement /apprentissage du FLE (Exemples des Universités Gazi et Kırıkkale) » et l'a appliqué à un échantillon de 253 apprenants de FLE de la Faculté Pédagogique de l'Université Gazi et du Département de Traduction et d'Interprétation de Français de la Faculté des Lettres et des Sciences de l'Université de Kırıkkale. Finalement, le chercheur a constaté que les apprenants de FLE utilisaient la technologie Web 2.0 pour renforcer leurs compétences linguistiques, notamment en compréhension orale, lexicale et grammaticale. Cependant, certains étaient réticents à l'utiliser, principalement parce qu'ils ne connaissaient pas suffisamment les sites, d'applications ou d'outils disponibles pour l'apprentissage du FLE. Les analyses ont révélé une différence significative entre les scores moyens des élèves en classe préparatoire et ceux de la 4^{ème} année, avec une utilisation plus autonome de la technologie par les élèves de 4^{ème} année, qui ont développé une plus grande autonomie technique et informationnelle que les élèves des classes préparatoires.

Quant à Okcu (2022), elle analyse l'opinion des étudiants de première année du département de FLE sur l'enseignement à distance. Pour ce faire, la chercheuse a eu recours à la méthode mixte, en utilisant une enquête et un entretien semi-dirigé. En conclusion, les étudiants ont exprimé une opinion négative vis-à-vis de l'enseignement à distance, et les analyses révèlent qu'ils estiment nécessaire un enseignement en présentiel pour une meilleure réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans sa thèse de doctorat, Pourahmadali (2024) analyse l'impact de l'utilisation de la Technologie Web dans l'enseignement du français avec un échantillon de 155 étudiants de l'Université de Gazi, Faculté d'Éducation de Gazi et Département d'Enseignement de

la Langue Française et de l'Université de Tabriz, Faculté des Lettres, Département de Littérature française. Les résultats montrent qu'un grand nombre d'étudiants universitaires iraniens et turcs utilisent le Web dans un cadre éducatif. Cela souligne la nécessité de réviser les programmes de formation des enseignants de français dans ces contextes. Les révisions devraient porter sur le contenu des cours ainsi que sur les compétences technologiques des formateurs. En effet, l'analyse des cours actuels révèle une focalisation sur les supports pédagogiques traditionnels, au détriment des innovations technologiques et de leurs applications pédagogiques.

Il existe également de nombreuses recherches concernant le besoin de réussir dans l'enseignement des langues étrangères, notamment dans l'enseignement du FLE.

Biçer (2008) a réalisé une recherche sur « La motivation des élèves dans l'apprentissage des langues étrangères, les influences de la motivation sur la réussite dans l'apprentissage du français langue étrangère ». Il met en évidence l'importance primordiale de l'aptitude à s'investir dans l'apprentissage des langues et propose des activités qui suscitent le désir des étudiants de FLE.

Dans sa maîtrise, Durmaz (2012) étudie l'engagement des étudiants en didactique des langues étrangères, elle recommande d'adopter une approche communicative axée sur la pratique de la langue afin de recréer une atmosphère de classe proche de la vie réelle. Dans sa recherche, les étudiants ont souligné que cela est réalisable grâce à certains enseignants natifs bien formés pédagogiquement. Il a également été conclu que les stages organisés dans des établissements français augmentent le désir d'accomplir des étudiants. Par conséquent, des stratégies adaptées ont été envisagées, ce qui pourrait être utile pour étudier la détermination en milieu scolaire.

De même, Fakıoğlu Gökdoğan (2017) analyse la force de volonté dans l'enseignement/apprentissage du FLE, en insistant sur le rôle de l'enseignant. La chercheuse en déduit que le rôle de l'enseignant de FLE en tant que motivateur peut être renforcé par des activités proposées sur le site de TV5 Monde. Ces activités, basées sur des documents authentiques et intégrant l'usage de la technologie, sollicitent diverses capacités des apprenants tout en contribuant au développement de multiples compétences.

Khodadadi et Rahmatian (2023) sont partis de l'hypothèse que les outils en ligne jouent un rôle dans la mobilisation à l'apprentissage des langues. Ils ont examiné leur impact sur la persévérance des apprenants adultes de FLE en Iran. L'analyse a été effectuée avec un

échantillon de 30 étudiants. Ils ont réparti ces étudiants en deux groupes de 15. Le premier groupe a suivi un cours en ligne via la plateforme Skyroom et a utilisé les sites thinglink.com et learningapps.org pour leurs devoirs, tandis que le groupe témoin a utilisé Microsoft Word pour réaliser les tâches. L'analyse des questionnaires de motivation administrés avant et après le cours a révélé une nette augmentation de la celle-ci chez les apprenants du groupe expérimental.

À travers ces recherches, il est clair qu'il existe un nombre considérable d'études sur l'envie d'agir et l'enseignement en ligne du FLE, bien que la majorité ait été examinée de manière distincte. Puisque notre étude analyse la motivation dans l'enseignement en ligne du FLE en tenant compte à la fois des étudiants et des enseignants, il est évident qu'elle apporte une perspective plus complète.

1.10. L'Objectif de la Recherche

L'objectif principal de cette recherche est d'analyser l'opinion des enseignants et des apprenants de FLE sur la force de volonté et l'apprentissage pendant les cours en ligne. Dans le cadre de cet objectif, nous tenterons de répondre aux questions suivantes.

- Pour les étudiants :

- 1) Quel est le degré de motivation des étudiants pendant les cours en ligne ?
- 2) Existe-t-il une relation entre leur degré de motivation à suivre leurs cours en ligne et leurs opinions positives ou négatives sur l'efficacité de l'enseignement en ligne d'une langue étrangère ?

- Pour les enseignants :

- 1) Quelles sont les méthodes et/ou approches utilisées par les enseignants de classe préparatoire pendant les cours en ligne ?
- 2) a) Quelles sont les stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants de classe préparatoire pendant les cours en ligne ?
- 2) b) Quelles sont les techniques d'enseignement utilisées par les enseignants de classe préparatoire pendant les cours en ligne ?
- 3) Quels sont les facteurs qui motivent les enseignants pendant l'enseignement en ligne ?

4) En termes d'enseignement des langues, quelle est l'opinion des enseignants sur l'efficacité de l'apprentissage en ligne ?

5) Quels sont les conseils donnés par les enseignants pour augmenter l'efficacité du processus en question ?

1.11. L'Importance de la Recherche

Plusieurs facteurs soulignent l'importance de cette recherche, cependant celui qui a été décisif pour nous est la prolifération de l'éducation en ligne, un changement radical récent, qui prend de l'ampleur de jour en jour. C'est pourquoi nous sommes convaincus que ce domaine nécessite des recherches plus approfondies et minutieuses.

Nous reconnaissons que le désir est essentiel dans l'apprentissage d'une langue et au cours des deux dernières années, nous avons visualisé une baisse généralisée de l'envie d'agir chez les étudiants, et peut-être même chez les enseignants, durant les cours en ligne. Cette recherche nous permettra de découvrir les stratégies, méthodes et techniques utilisées par ceux-ci pendant l'enseignement en ligne. De plus, nous mettrons en avant l'importance de l'autonomie et son influence sur la motivation. Étant donné que nous avons été pris au dépourvu par l'éducation en ligne et que cela pourrait se reproduire à tout moment, nous pensons que les résultats de cette recherche nous aideront, en tant qu'enseignants, à nous sentir moins démunis face à cette situation.

Une autre raison primordiale qui nous encourage à concrétiser cette recherche est le désir de combler le vide théorique dans notre pays, car, à notre connaissance, il n'existe pas de recherche au niveau doctoral sur le thème de la motivation dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE.

1.12. La Délimitation de la Recherche.

L'échantillon de cette recherche sera limité à 191 étudiants qui se sont inscrits en 2022-2023 dans le Département de Langues Étrangères, au Programme de Formation des Enseignants de FLE, dans les universités Gazi, Hacettepe, Anadolu, Istanbul-Cerrahpaşa, Marmara, Dokuz Eylül, Çukurova et Uludağ qui sont des universités d'État en Turquie, ainsi qu'à leurs enseignants. Nous avons choisi ces échantillons, car ces étudiants ont suivi 100 % des cours du 2^{ème} semestre de l'année scolaire 2022-2023 en classe préparatoire, en ligne.

1.13. Les Définitions.

La motivation : « Un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'étudiant a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre. » (Viau, 2009, p. 12 cité par Viau, 2010, p. 230)

L'enseignement en ligne : « Tout dispositif de formation qui utilise un réseau local, étendu ou Internet pour diffuser, ou interagir ou communiquer. Est inclus l'enseignement à distance en environnement distribué, hors enseignement par correspondance classique, l'accès à des ressources par téléchargement ou en consultation sur Internet. Il peut faire intervenir du synchrone ou de l'asynchrone, des systèmes tutorés, des systèmes à base d'autoformation, ou une combinaison des éléments évoqués précédemment. » (Ben Abid-Zarrouk, 2011, p.100)

Les stratégies d'apprentissage en L2 : « Ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. » (Cyr, 1998, p. 5)

Les stratégies d'enseignement : « Une nécessaire adaptation de l'enseignement aux besoins et styles des apprenants par la variation des activités proposées. » (Cuq, 2003, p. 226)

L'autonomie : « La capacité de prendre en charge son propre apprentissage » (Holec, 1979, p.3)

Les techniques d'enseignement en L2 : « ils ne sont pas des concepts généraux d'analyse disciplinaire mais des outils de niveau techniques, ou pédagogique qui, lorsqu'on les utilise, manifeste ou mette en œuvre les choix méthodologiques effectués au niveau supérieur. (...) Parmi les outils d'intervention sur la forme, nous ferons une place privilégiée à la grammaire, à la traduction et au lexique. » (Cuq et Gruca, 2008, p. 383)

2. MÉTHODOLOGIE

2.1. La Méthode de la Recherche

Dans cette recherche, nous avons utilisé la méthode mixte, combinant à la fois la méthode qualitative et quantitative.

Dans la méthode mixte, l'objectif est d'obtenir des informations qualitatives à partir d'entretiens, d'observations, de groupes de discussions, etc. Ces données permettent une meilleure compréhension des participants dans leur environnement naturel. Pendant l'observation ou l'entretien, le chercheur adopte la perspective des participants, devenant ainsi l'instrument de collecte de données. D'autre part, il s'agit de recueillir des données quantitatives par le biais de questionnaires, d'examens, de mesures, etc. Ces outils de recherche fournissent des données numériques plus objectives.

D'une perspective plus complémentaire, la méthode mixte a été classifiée par plusieurs chercheurs selon différents critères. Par exemple, certains chercheurs, comme Christensen et Johnson (2004), ont pris en compte la manière de récolter les données, en s'interrogeant sur la collecte simultanée ou successive des données qualitatives et quantitatives.

Dans notre cas, selon la classification des méthodes mixtes de Creswell et Plano Clark (2010), nous avons eu recours à la méthode explicative (explanatory). Nous avons d'abord recueilli les données quantitatives, en second lieu les données qualitatives. Ces éléments ont été traités séparément. De plus, nous avons utilisé les données qualitatives pour renforcer les données quantitatives. Le questionnaire a été administré en présentiel dans les salles de classe, d'une part pour atteindre le nombre d'échantillons nécessaires, et d'autre part pour motiver les participants à contribuer à la recherche. C'est pourquoi nous étions sur place pour leur expliquer l'importance de cette recherche et répondre à leurs éventuelles questions. (Durmaz, 2012)

2.2. La Population et l'Échantillon de la Recherche

Les participants de notre recherche sont détaillés dans les sous-sections suivantes.

2.2.1. Les étudiants

Pour répondre aux deux premières questions de recherche de notre étude, nous avons sélectionné des étudiants ayant suivi les cours de classe préparatoire de FLE en ligne au

deuxième semestre de l'année 2022-2023 pour participer à notre questionnaire. Les étudiants de notre recherche ont été choisis par l'échantillonnage empirique (ou non probabiliste) ciblé, qui consiste à sélectionner les participants en fonction des critères représentatifs de la recherche. (Johnson et Christensen, 2014)

Selon Johnson et Christensen (2014) « plus le nombre d'échantillon est grand, mieux c'est » (p. 233). Cependant, pour faciliter la tâche des chercheurs, ils recommandent de se référer au tableau de Krejcie. R.V. et Morgan. D.W. (1970), qui indique le nombre d'échantillons nécessaires pour une recherche donnée. Pour cela, il suffit de connaître le nombre approximatif de la population cible et de consulter le tableau 2.1 pour déterminer le nombre d'échantillons approprié.

Pour estimer le nombre total de population concernée par notre recherche, nous avons utilisé le site « YÖK ATLAS » (Conseil de l'Enseignement supérieur en Turquie Atlas). Ce site indique qu'il existe 10 universités d'État en Turquie qui proposent un Programme de Formation des Enseignants de FLE dans leur Département de Langues Étrangères (ANNEXE 1). Ces 10 universités sont les suivantes : l'Université Anadolu, l'Université Atatürk, l'Université Uludağ, l'Université Çukurova, l'Université Dokuz Eylül, l'Université Gazi, l'Université Hacettepe, l'Université Istanbul, l'Université Marmara et l'Université Ondokuz Mayıs. Toujours grâce à « YÖK ATLAS », nous avons déterminé le nombre d'étudiants inscrits dans ces programmes en 2022 (ANNEXES 2 à 11). En additionnant le nombre total d'étudiants inscrits dans le programme de FLE en 2022, nous avons calculé la population totale et, par ce biais, déterminé le nombre d'échantillons nécessaires pour notre recherche.

Tableau 2.1. *Le nombre d'étudiants inscrits en 2022 dans le Programme de Formation des Enseignants de FLE dans les universités d'État en Turquie.*

Les Universités d'État	Le nombre d'étudiants inscrits en 2022 au programme de F.L.E
L'Université Anadolu	35
L'Université Atatürk	45
L'Université Uludağ	36
L'Université Çukurova	38
L'Université Dokuz Eylül	49
L'Université Gazi	36
L'Université Hacettepe	43
L'Université Istanbul-Cerrahpaşa	16
L'Université Marmara	44
L'Université Ondokuz Mayıs	38
Total	380

Tableau 2.2. *Le nombre d'échantillons nécessaires à la recherche en fonction de la population (N=Nombre de la population ; S= Nombre d'échantillons conseillés)*

N	S	N	S	N	S
10	10	220	140	1200	291
15	14	230	144	1300	297
20	19	240	148	1400	302
25	24	250	152	1500	306
30	28	260	155	1600	310
35	32	270	159	1700	313
40	36	280	162	1800	317
45	40	290	165	1900	320
50	44	300	169	2000	322
55	48	320	175	2200	327
60	52	340	181	2400	331
65	56	360	186	2600	335
70	59	380	191	2800	338
75	63	400	196	3000	341
80	66	420	201	3500	346

Le tableau 2.1 montre le nombre d'étudiants inscrits en 2022, pour étudier l'année scolaire 2022-2023, dans les départements de Français Langues Étrangères de ces 10 universités.

D'après nos recherches, pour l'année scolaire 2022-2023, en Turquie, pendant la période des cours en ligne obligatoires causé par le séisme, il y avait un total de 380 étudiants inscrits en classe préparatoire dans le Département de Langues Étrangères dans le Programme de Formation des Enseignants de FLE des universités d'État en Turquie.

En tenant compte des données de YÖK et du tableau 2.2 de Krejcie et Morgan, notre population totale étant de 380 personnes, nous avons convenu de commencer notre recherche avec au moins 191 étudiants ayant suivi les cours préparatoires de FLE en ligne du deuxième semestre de l'année scolaire en 2022-2023.

Par conséquent, notre échantillon est composé de 191 étudiants inscrits en 2022, pour poursuivre l'année scolaire 2022-2023, dans le Département de Langues Étrangères dans le Programme de Formation des Enseignants de FLE des universités d'État en Turquie, ainsi que de leurs enseignants. Nous avons administré ces questionnaires aux étudiants des universités Gazi, Hacettepe, Anadolu, Istanbul-Cerrahpaşa, Marmara, Uludağ, Dokuz Eylül et Çukurova. Ces 8 universités ont été sélectionnées parmi les 10, car elles étaient géographiquement plus accessibles pour nous.

Nous avons visité les universités proposant le programme FLE en Turquie et ayant accepté notre demande de visite, soit 8 sur 10. L'une n'a pas été visitée, car elle n'a pas

validé notre demande (l'université Ondokuz Mayıs), et l'autre (l'université Atatürk) n'a pas pu être jointe. Il est important de noter que l'université Atatürk n'a recruté aucun étudiant en FLE pendant plusieurs années et n'a repris les cours qu'en 2019. Finalement, grâce à nos visites en présentiel, nous avons atteint 191 étudiants ayant suivi le deuxième semestre de leurs cours préparatoires de français en ligne et qui ont accepté de participer à notre questionnaire. Le nombre de participants de chaque université est donné dans le tableau 2.3.

Tableau 2.3. *Le nombre d'étudiants ayant participé au questionnaire dans chaque université.*

Les Universités visitées en présentiel	Le nombre d'étudiants ayant participé au questionnaire.
L'Université Anadolu	37
L'Université Uludağ	28
L'Université Çukurova	22
L'Université Dokuz Eylül	27
L'Université Gazi	23
L'Université Hacettepe	22
L'Université Istanbul-Cerrahpaşa	9
L'Université Marmara	23
Total	191

2.2.2. Les enseignants

Pour répondre aux questions de recherche portant sur les enseignants, nous avons réalisé des entretiens en présentiel avec des enseignants ayant dispensé des cours en ligne en classe préparatoire de FLE durant le deuxième semestre de l'année 2022-2023. Les enseignants avec lesquels nous avons mené des entretiens semi-dirigés ont été choisis par la méthode d'échantillonnage par objectif. L'échantillonnage par objectif est une méthode qualitative qui consiste à sélectionner un échantillon minimal, le mieux adapté pour atteindre les objectifs de la recherche. (Baki et Gökçek, 2012). Nous avons sélectionné des enseignants volontaires pour participer à cette recherche.

« L'objectif de l'échantillonnage de diversité maximale n'est pas de fournir de la diversité pour généraliser, mais plutôt d'essayer de déterminer s'il existe des faits communs ou partagés entre des situations présentant de la diversité, et de mettre en lumière les différentes dimensions du problème en fonction de cette diversité. » (Karadağ, 2014, p. 76)

En somme, nous avons mené des entretiens semi-structurés avec 5 enseignants ayant enseigné des cours en ligne en classe préparatoire de FLE au cours du deuxième semestre de l'année scolaire 2022-2023. Le tableau 2.4 présente les universités où ils enseignent.

Tableau 2.4. *Les universités des enseignants ayant participé aux entretiens.*

Les enseignants (P)	Université
P1	L'Université Anadolu
P2	L'Université Anadolu
P3	L'Université Anadolu
P4	L'Université Gazi
P5	L'Université Gazi

2.3. Les Outils de Collecte de Données

Pour notre recherche, nous avons eu recours à deux outils de collecte de données : un questionnaire pour les étudiants, comprenant des questions de type quantitatives et qualitatives, ainsi qu'un entretien semi-dirigé pour les enseignants, incluant des questions de type qualitatives.

2.3.1. Le questionnaire

Le questionnaire destiné aux étudiants est divisé en deux parties. La première partie comporte des questions visant à mesurer leur degré d'aptitude à s'investir pendant les cours en ligne de FLE. La deuxième partie contient une question binaire (oui/non) accompagnée d'une justification, permettant d'identifier l'opinion des étudiants sur l'efficacité de l'enseignement en ligne d'une langue étrangère. En combinant les résultats des deux parties, nous avons analysé la relation entre leur degré de motivation et leur opinion sur l'efficacité de l'enseignement en ligne d'une langue étrangère.

Le questionnaire de motivation en ligne a été élaboré par les chercheurs Chen et Jang (2010) en anglais et adapté en turc par les chercheurs Özbaşı, Cevahir et Özdemir (2018). La traduction a été validée par 5 spécialistes, puis testée dans les deux langues avec un intervalle de 20 jours auprès de 70 étudiants inscrits dans un programme d'enseignement de l'anglais et maîtrisant à la fois le turc et l'anglais. Enfin, 447 étudiants issus de diverses universités ont rempli le questionnaire après avoir suivi une formation en ligne.

Pour tous les items, les corrélations se situent entre 0,43 et 0,68. Une analyse factorielle confirmatoire a été réalisée pour valider le questionnaire. Les résultats montrent une valeur RMSEA de 0,08 et une valeur chi-carré/dl de 5,64. Le coefficient Alpha de Cronbach est de 0,94 pour l'ensemble du questionnaire.

L'outil de collecte de données utilise une échelle de Likert de 7 points, la pondération allant de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord). Le questionnaire se compose

de 7 sous-dimensions et de 28 items. Les sous-dimensions sont les suivantes : le manque de motivation (4 items), la régulation externe (4 items), la régulation introjectée (4 items), la régulation identifiée (4 items), la motivation intrinsèque de savoir (4 items), l'accomplissement de la motivation intrinsèque (4 items) et la stimulation de la motivation intrinsèque (4 items).

Tableau 2.5. Liste des items du questionnaire de motivation en ligne selon les sous-dimensions.

Sous-dimensions	Items
Le manque de motivation	5, 12, 19, 26
Régulation externe	1, 8, 15, 22
Régulation introjectée	7, 14, 21, 28
Régulation identifiée	3, 10, 17, 24
Motivation intrinsèque de savoir	2, 9, 16, 23
Accomplissement de la motivation intrinsèque	6, 13, 20, 27
Stimulation de la motivation intrinsèque	4, 11, 18, 25

2.3.2. L'entretien semi-structuré

L'entretien semi-dirigé pour les enseignants vise, d'une part, à identifier les différentes méthodes et/ou approches, stratégies et techniques qu'ils ont utilisées pendant les cours en ligne. D'autre part, il vise à recueillir l'opinion des enseignants sur l'efficacité de l'enseignement en ligne des langues étrangères. Enfin, cet entretien a permis aux enseignants de partager les différents facteurs qui les ont motivés durant ces cours en ligne, ainsi que de formuler des conseils pour accroître l'efficacité de ce processus.

Tableau 2.6. Les questions de recherches et les outils de collecte de données

Les questions de recherche	Outil 1	Outil 2
1) a) Quel est le degré de motivation des étudiants pendant les cours en ligne ?	Le questionnaire	
1) b) Les étudiants ont-ils une opinion positive ou négative vis-à-vis de l'efficacité de l'enseignement en ligne d'une langue étrangère ? Pourquoi ?	Le questionnaire (question ouverte)	
2) Existe-t-il une relation entre leur degré de motivation à suivre leurs cours en ligne et leur opinion positive ou négative sur l'efficacité de l'enseignement en ligne d'une langue étrangère ?	Le questionnaire	
3) Quelles sont les méthodes et/ou approches utilisées par les enseignants de classe préparatoire pendant les cours en ligne ?		L'entretien
4) a) Quelles sont les stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants de classe préparatoire pendant les cours en ligne ?		L'entretien
4) b) Quelles sont les techniques d'enseignement utilisées par les enseignants de classe préparatoire pendant les cours en ligne ?		L'entretien
5) Quels sont les facteurs qui motivent les enseignants pendant l'enseignement en ligne ?		L'entretien
6) En termes d'enseignement des langues, quelle est l'opinion des enseignants sur l'efficacité de l'apprentissage en ligne ?		L'entretien
7) Quels sont les conseils des enseignants pour augmenter l'efficacité du processus en question ?		L'entretien

2.4. Fiabilité et Validité des Données Quantitatives

2.4.1. La fiabilité

Selon Christensen, Johnson et Turner (2015), pour assurer la fiabilité d'une recherche, nous avons la méthode « de la cohérence interne » qui consiste à appliquer une fois les questionnaires et à calculer la valeur Cronbach Alpha, qui doit être supérieure à 0,70. De plus, selon ces chercheurs, plus le questionnaire est long, plus il est fiable.

Ainsi, notre questionnaire a déjà été appliqué à un échantillon de 447 étudiants par Özdemir, Cevahir et Muzaffer (2018) qui ont obtenu un coefficient Alpha Cronbach de 0,94, donc une valeur largement supérieure à 0,70. De plus, le questionnaire est composé de 28 items ainsi que d'une question explicative, ce qui en fait un questionnaire assez long et fiable. L'entretien semi-dirigé renforce les résultats du questionnaire et augmente la validité des données.

2.4.2. La validité

Afin d'assurer la validité du questionnaire, nous avons atteint le nombre maximal d'échantillons possible (191 étudiants) en pratiquant le questionnaire en présentiel.

2.4.3 La fiabilité et la validité du questionnaire de motivation

Dans les recherches scientifiques, afin de déterminer si le questionnaire est capable de mesurer le sujet à étudier, il est essentiel d'analyser la valeur du coefficient alpha de Cronbach, les valeurs de CR (fiabilité de construction), d'AVE (variance moyenne extraite), ainsi que le nombre d'items dans chaque dimension. Ces valeurs fournissent des informations sur la fiabilité de l'échelle et la qualité de la mesure de chaque dimension. Dans les recherches quantitatives, pour qu'un outil de mesure ait une structure cohérente, le coefficient de corrélation élément-total doit être d'au moins 0,40 ; la variance moyenne extraite (AVE) doit être d'au moins 0,50 ; et enfin, la fiabilité de construction (CR) doit être supérieure à 0,70 (Hair, et al., 2010 ; Zorlu et Korkmaz, 2020). De plus, la valeur de CR doit être supérieure à la valeur d'AVE (Yaşlıoğlu, 2017).

Tableau 2.7. *Statistiques sur l'analyse de la fiabilité*

Sous-dimensions de la Motivation	<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>CR</i>	<i>AVE</i>	<i>Nombre d'items</i>
Motivation intrinsèque de savoir	0,825	0,83	0,55	4
Accomplissement de la motivation intrinsèque	0,699	0,81	0,53	4
Stimulation de la motivation intrinsèque	0,738	0,80	0,50	4
Régulation identifiée	0,768	0,80	0,51	4
Régulation introjectée	0,804	0,80	0,50	4
Régulation externe	0,783	0,79	0,51	4
Le manque de motivation	0,779	0,78	0,47	4
Total	0,862	0,96	0,50	28

En conclusion, le coefficient global Alpha de Cronbach de 0,862 indique une excellente fiabilité pour l'ensemble de l'échelle de motivation. La CR totale de 0,96 et l'AVE totale de 0,50 démontrent que l'échelle est globalement cohérente et que la qualité de la mesure est satisfaisante. Bien que les sous-dimensions varient quelque peu en termes de fiabilité, la plupart dépassent les seuils acceptables, garantissant ainsi une mesure valide et fiable de la stimulation.

Nous avons effectué l'analyse factorielle de confirmation (AFC), car elle offre aux chercheurs une méthode pratique pour tester le nombre de facteurs et de composantes factorielles dans une structure prédéterminée. (Kline, 2005 ; Stapleton, 1997). Nous l'utilisons généralement pour évaluer et tester la structure latente des données multidimensionnelles, pour identifier les variables qui ne sont pas affectées par des facteurs et pour examiner la qualité ou le niveau de compatibilité des variables qui composent les facteurs identifiés. (Yuan, Bentler et Kano, 1997). Dans son étude, Stapleton (1997) affirme qu'après l'étape d'identification des facteurs dans l'ensemble des données, les techniques de confirmation évaluent la qualité de l'ajustement des structures factorielles déterminées en essayant de faire correspondre au mieux les structures factorielles théoriques et observées. La qualité de contribution de l'outil de mesure dont la structure est testée est décidée en évaluant les niveaux de signification des statistiques *t* ainsi que de diverses statistiques, notamment dans le tableau 10.

Il est important de savoir que si la structure de l'outil de mesure à vérifier ne répond pas à des critères acceptables, les niveaux d'adéquation peuvent être augmentés en apportant les modifications appropriées. (Meyers et al., 2006; Kline, 2005; Byrne, 2004). À la suite de l'AFC menée dans le cadre de la recherche, les niveaux des critères d'adéquation ont

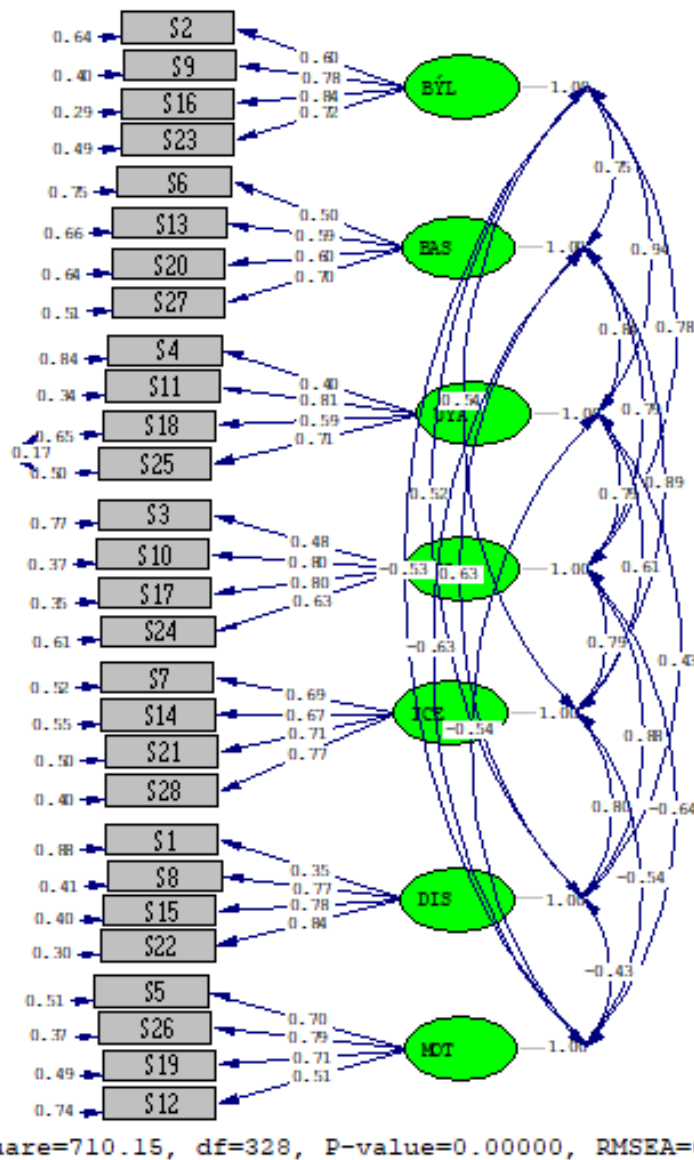
été augmentés en appliquant l'une des modifications suggérées par le programme LISREL. (voir figure 3.2).

Dans la présente étude, pour l'analyse des données, nous avons eu recours aux statistiques d'adéquation, qui sont fréquemment recommandées par divers chercheurs dans la littérature (Hosoda, et al., 2018 ; Çokluk, Şekercioğlu et Büyüköztürk, 2012 ; Harrington, 2009). En conséquence, les données sont analysées par les critères suivants : X^2/sd , SRMR, RMSEA, NFI, GFI, IFI, NNFI, CFI. Les résultats montrent que les valeurs d'adéquation sont merveilles lorsqu'on prend en considération, X^2/sd , CFI, RFI, NNFI, IFI, et qu'elles sont à un niveau d'adéquation méritoire pour SRMR, RMSEA, NFI, GFI. Cependant, il a été observé que la valeur AGFI ne se situait pas dans les niveaux d'adéquation merveilleux ou méritoires. Il est à noter, qu'un résultat similaire avait été atteint dans l'étude adaptée au turc intitulée « Adaptation turque de l'échelle de motivation pour l'apprentissage en ligne : étude de validité et de fiabilité », mais comme les autres critères étaient dans les valeurs attendues, il a été supposé que l'outil de mesure mesurait la structure pertinente. (Özbaş, Cevahir et Özdemir, 2018).

Tableau 2.8. Les données statistiques des niveaux d'adéquation du questionnaire

Variation	Niveau d'adéquation attendu		Valeur Obtenue	Interprétation
	Méritoire	Merveilleux		
$X^2 / sd \leq$	5	3	2,16	Adéquation Merveilleuse
SRMR	,008	,005	,0070	Adéquation Méritoire
RMSEA $\leq$	,90	,95	,86	Adéquation Méritoire
AGFI	,80	,90	,74	X
NFI $\geq$	,90	,95	,92	Adéquation Méritoire
CFI $\geq$	,90	,95	,96	Adéquation Merveilleuse
RFI $\geq$	,80	,90	,91	Adéquation Merveilleuse
GFI $\geq$	,008	,005	,079	Adéquation Méritoire
NNFI $\geq$	,70	,95	,95	Adéquation Merveilleuse
IFI $\geq$	,70	,90	,96	Adéquation Merveilleuse

Figure 2.1. Diagramme de chemin LISREL pour l'analyse factorielle de confirmation



Lorsque les chargements factoriels de chaque expression dans le diagramme de chemin et le niveau de signification du diagramme de chemin sont examinés, il apparaît que l'outil de mesure appliqué dans le cadre de la recherche possède une qualité suffisante pour évaluer structurellement le sujet à mesurer.

Tableau 2.9. *Les données statistiques t de l'analyse factorielle de confirmation*

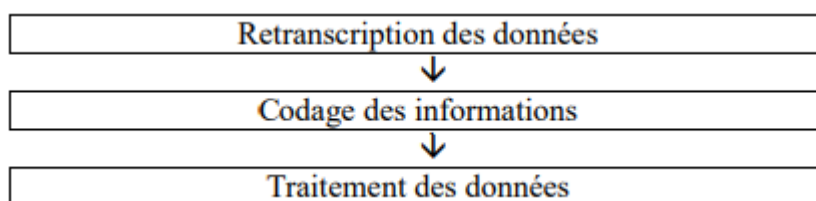
Sous-dimensions	Items (S)	T
Motivation intrinsèque de savoir	S2	8,76
	S9	12,28
	S16	13,83
	S23	10,96
Accomplissement de la motivation intrinsèque	S6	6,90
	S13	8,31
	S20	8,36
	S27	10,28
Stimulation de la motivation intrinsèque	S4	5,53
	S11	12,80
	S18	8,49
	S25	10,66
Régulation identifiée	S3	6,72
	S10	12,83
	S17	12,99
	S24	9,32
Régulation introjectée	S7	10,38
	S14	9,90
	S21	10,67
	S28	12,04
Régulation externe	S1	4,65
	S8	12,11
	S15	12,22
	S22	13,67
Manque de motivation	S5	10,13
	S12	11,83
	S19	10,33
	S26	6,82

3. ANALYSE

3.1. L'Analyse des Données Qualitatives

Les données qualitatives ont été recueillies en présentiel via une interview semi-structurée réalisée avec cinq enseignants de FLE. L'objectif de cette dernière était d'effectuer une analyse de contenu, une technique de recherche qui consiste à recueillir un discours oral et à en extraire des descriptions objectives, systématiques et qualitatives pour étudier la signification des arguments. L'analyse de contenu est constituée de trois étapes, d'abord la retranscription des données. Cette première étape consiste à transcrire intégralement les entretiens enregistrés : la transcription fidèle des échanges est cruciale pour garantir l'intégrité et l'exactitude des données recueillies. Ensuite, vient le codage des informations : une fois les données retranscrites, elles sont codées. Le codage implique l'identification et la catégorisation des thèmes, des motifs, et des concepts émergents dans les données. Cette étape permet de structurer les informations de manière systématique et de faciliter l'analyse. Enfin, le traitement des données : les données codées sont analysées pour identifier les tendances, les régularités et les relations entre les thèmes. Cette analyse permet de tirer des conclusions et de formuler des recommandations basées sur les données recueillies. Les étapes de cette méthode permettent de transformer les discours en données exploitables pour répondre aux questions de recherche de manière rigoureuse et structurée. (Andreani et Conchon, 2005)

Figure 3.1. Analyse des données qualitatives, (Andreani et Conchon, 2005, p.2)



3.1.1. L'analyse des données qualitatives obtenues auprès des enseignants

Pour garantir la confidentialité personnelle des participants, nous les nommerons P1, P2, P3, P4 et P5. Dans notre recherche, les entretiens enregistrés ont été retranscrits dans Word à l'aide du logiciel Turbo Scribe, puis contrôlés par le chercheur. Cette analyse visait à répondre aux questions de recherche suivantes :

3. Quelles sont les méthodes et/ou approches utilisées par les enseignants de classe préparatoire pendant les cours en ligne ?
- 4.a. Quelles sont les stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants de classe préparatoire pendant les cours en ligne ?
- 4.b. Quelles sont les techniques d'enseignement utilisées par les enseignants de classe préparatoire pendant les cours en ligne ?
5. Quels sont les facteurs qui motivent les enseignants pendant l'enseignement en ligne ?
6. En termes d'enseignement des langues, quelle est l'opinion des enseignants sur l'efficacité de l'apprentissage en ligne ?
7. Quels sont les conseils des enseignants pour augmenter l'efficacité du processus en question ?

Afin d'assurer au maximum la fiabilité du codage, il est nécessaire de recourir au codage d'un deuxième expert, en plus de celui du chercheur principal. Nous avons procédé ainsi et calculé le taux de ressemblance de ces deux codages. D'après Miles et Huberman (1994), cités par Baltacı (2017, p. 7), pour calculer la fiabilité, nous devons appliquer cette formule : $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$.

Δ représente le taux de fiabilité, C représente le nombre d'accords sur un sujet ou un terme et ∂ représente le nombre de désaccords sur un sujet ou un terme. Le taux de ressemblance entre les codeurs doit être d'au moins 80 %. Les taux de ressemblance pour chaque thème de notre analyse sont présentés dans le tableau 3.1.

Tableau 3.1. *Analyse des taux de ressemblance du codage de l'entretien des enseignants*

Thèmes	C (nombre d'accords)	∂ (nombre de désaccords)	Taux de ressemblance (%)
Thème 1	15	0	100
Thème 2	42	9	82,35
Thème 3	37	0	100
Thème 4	32	3	91,42
Thème 5	12	0	100
Thème 6	22	4	84,61
Thème 7	34	1	97,14

Ces résultats montrent une forte concordance entre les deux experts pour les 7 thèmes, confirmant la fiabilité du codage des entretiens.

« traditionnelle » et « Éclectisme » montre une tension entre des méthodes plus classiques d'enseignement et une approche plus flexible et intégrative (éclectique) qui pourrait combiner plusieurs méthodes pédagogiques pour s'adapter aux besoins des apprenants.

Ainsi, ce nuage de mots met en évidence une réflexion multidimensionnelle sur l'enseignement, mettant en lumière la nécessité de diversifier les méthodes pédagogiques tout en gardant l'enthousiasme des apprenants au centre du processus. Les approches communicatives et actionnelles sont valorisées pour leur efficacité dans l'acquisition de compétences pratiques.

Ces 7 thèmes et 57 sous-thèmes représentés dans le tableau 3.2 ci-dessous, permettent de répondre aux questions de recherche que nous avons déterminées au début de la recherche. Notamment, la question de recherche 3 avait pour objectif de déterminer les méthodes et/ou approches que les enseignants ont utilisées lors des cours en ligne. La question de recherche 4a devait indiquer les stratégies que les enseignants ont utilisées pendant les cours en ligne, de même avec la question de recherche 4b nous avons tenté de mettre en avant les techniques d'enseignement utilisées par les enseignants de classe préparatoire pendant les cours en ligne. Nous nous sommes penchés sur les motivations de l'enseignant pendant les cours en ligne avec la question 5. Avec la question de recherche 6, notre objectif était de trouver les facteurs d'efficacité et d'inefficacité de l'enseignement en ligne. Enfin, avec la dernière question de recherche numéro 7 nous avons noté les facteurs susceptibles d'augmenter l'efficacité de l'enseignement en ligne. Dans cette partie de la recherche nous allons analyser en détail les thèmes et les sous-thèmes extraits à partir des questions de recherche.

Tableau 3.2 Les thèmes et sous-thèmes relevé de l'analyse de l'entretien des enseignants

Thèmes	Sous-thèmes	Participants
1. Méthode et/ou approche	1.1 Communicative et actionnelle, penchée plutôt vers la communicative	P1
	1.2. Communicative et traditionnelle	P2
	1.3 Communicative	P3
	1.4. Actionnelle	P4
	1.5 Communicative soutenue par l'éclectisme	P5
	1.6. Inapplicabilité de la perspective actionnelle (dans un milieu non francophone)	P1-P3-P4-P5
2. Stratégies d'enseignement	2.1 Apprentissage adéquat aux besoins, aux savoirs et aux lacunes	P1-P2-P3-P4-P5
	2.2 Modification du matériel	P1-P3-P4
	2.3 Motivation des étudiants	P1-P2-P3-P4-P5
	2.4 Enseignement des stratégies d'apprentissage	P1
	2.5 Explication de l'utilité des exercices	P2-P3
	2.6 Explication du sujet avant le cours	P2-P4
	2.7 Proposition de tâches réalistes	P2-P5
	2.8 Préparation aux éventuelles questions avant le cours	P3-P4
	2.9 Fonctionnement du travail individuel	P3-P4
	2.10 Rappel aux étudiants de leur devoir d'autonomie et de responsabilité	P1-P3-P4
3. Techniques d'enseignement	3.1 Grammaire	Implicite P1-P3-P5 Explicite P2-P3-P4-P5
	3.2 Traduction	pédagogique P1-P2-P3-P5
		par thème P3-P4
	3.3 Lexique	par version P4
		par déduction à partir d'un contexte P1-P4-P5
		par détail P1-P3-P4-P5 non grammaticalisé P2-P4-P5 par récitation P4 par les TICE P5
4. Facteurs motivants	4.1 Mobilité	P1-P2-P4
	4.2 Usage des TICE	P1-P4-P5
	4.3 Télétravail	P1-P2-P3-P4-P5
	4.4 Temps	P1-P2-P3-P5
	4.5 Économie	P2
	4.6 Confort	P1-P2-P3-P4-P5
	4.7 Focalisation sur un point	P3
	4.8 Facilité du cours	P4-P5
5. Facteurs d'efficacité	5.1 TICE	P1-P2-P5
	5.2 Motivation	P1-P5
	5.3 Enseignant	P5
	5.4. Cours enregistrés	P1-P3
6. Facteurs d'inefficacité	6.1 Insociabilité	P1-P2
	6.2 Démotivation	P1-P2-P3-P4-P5
	6.3 Examen	P2
	6.4 Perturbation psychologique	P2
	6.5 Incapacité d'autonomie chez les étudiants	P3
	6.6 Interaction restreinte	P4-P5
	6.7 Passivité des apprenants	P4
	6.8 Contrôle pendant le cours	P2
7. Conseils	7.1 Pour les enseignants	Atelier de formation aux classes virtuelles P1-P2-P3
		Fournir des matériaux technologiques P1-P2
		Formation aux stratégies d'EAD P3
		Intégrer les TICE P1-P2-P5
		S'adapter aux évolutions technologiques P5
	7.2 Pour les étudiants	Motivation P1-P2-P3-P5
		Atelier de formation aux classes virtuelles P1-P2-P3
		Orientation professionnelle avant et pendant l'EAD P3
		Programme spécifique pour l'interaction P4-P5
		Autonomie P1-P5 S'adapter aux évolutions technologiques P5

3.1.2.1. Méthode et/ou approche

Dans cette partie, nous détaillerons les différentes méthodes et/ou approches que les enseignants de classes préparatoires de FLE ont utilisées pendant les cours en ligne du deuxième semestre de l'année 2022-2023. Selon cette analyse, nous pouvons constater que plusieurs méthodes et approches sont mentionnées, comme les méthodes communicatives, actionnelles, éclectiques et traditionnelles.

- Communicative et Actionnelle, Penchée Plutôt vers la Communicative

Les manuels utilisés en cours sont élaborés à partir des méthodes ou approches de langue. Notamment, les manuels édités récemment sont basés sur l'approche actionnelle, qui est la plus novatrice. L'important est de savoir si cette approche a pu être utilisée et appliquée comme il faut dans les cours en ligne.

Le participant 1 a adopté un mélange des approches communicative et actionnelle, avec toutefois une préférence pour la méthode communicative. Cela peut refléter un contexte où la communication orale en ligne est valorisée, mais avec une application partielle des principes actionnels.

P1 : On a plutôt utilisé l'approche actionnelle, la perspective actionnelle, mais le problème, c'est qu'on ne peut pas dire que c'est vraiment la perspective actionnelle qu'on a utilisée. C'est plus, c'est une approche plus, moi je dis toujours, communico-actionnelle en fait. C'est plus entre les deux. On a utilisé l'approche communicative et aussi la perspective actionnelle, les deux en même temps.

Le participant 1 mentionne les micro-tâches qu'il a appliquées, contrairement aux macro-tâches, qui constituent l'élément principal dans l'approche actionnelle, mais qui, selon lui, n'étaient pas applicables dans les cours en ligne.

- Communicative et Traditionnelle

L'enseignant P2 affirme avoir combiné les méthodes communicatives et traditionnelles pendant l'enseignement en ligne du FLE. L'objectif était de tirer parti des deux méthodologies, notamment en utilisant les exercices structurés en grammaire et la traduction, tout en essayant d'adopter une communication active. Bien que l'enseignant souhaite introduire des innovations, l'enseignement en ligne l'oriente plutôt vers un environnement plus sécurisé avec l'utilisation de la méthode traditionnelle.

P2 : J'ai utilisé plutôt, je crois, traditionnelle et communicative en même temps. Parce que dans la classe, on utilise toujours, même dans la classe, on peut avoir recours aux méthodes traditionnelles. Mais dans les cours en ligne, ça sera plus pratique. C'était plus pratique pour nous parce que les étudiants aussi n'étaient pas motivés, n'étaient pas disciplinés et puis on n'arrivait pas à contrôler les étudiants.

- Communicative

L'enseignant P3 déclare avoir utilisé la méthode communicative pendant l'enseignement en ligne. Cependant, ce choix n'a pas été personnel. La méthode communicative semble être perçue comme le meilleur choix pour une situation de communication réelle dans cet environnement.

P3 : Je suis plutôt du modèle communicatif, je dirais (...) du coup, avec mes collègues, ce n'est pas ma préférence personnelle à vrai dire, avec mes collègues, on a suivi plutôt une méthode communicative.

À partir de ce témoignage, nous comprenons que la décision de la méthode utilisée n'était pas vraiment un choix personnel, mais plutôt une adaptation à la situation et à l'environnement.

- Actionnelle

La méthode actionnelle est privilégiée par l'enseignant P4. L'enseignement est basé sur la réalisation de tâches concrètes en ligne, ce qui implique que les étudiants utilisent la langue cible de manière autonome. Cette méthode peut être pertinente dans les situations où l'autonomie des étudiants est encouragée.

P4 : J'ai utilisé les méthodes et approches proposées par le manuel Il y a une série de ... donc du premier au 4. Suivant le niveau du manuel, suivant donc le niveau de la classe. L'approche et la méthode, c'était la méthode actionnelle.

Ce témoignage met en évidence l'importance du manuel utilisé pendant l'enseignement. Celui-ci devient le guide d'apprentissage de langue pour l'étudiant, mais aussi le guide méthodologique pour l'enseignant.

- Communicative Soutenue par l'Éclectisme

L'enseignant P5 opte pour une combinaison de la méthode communicative avec une approche éclectique. L'éclectisme pédagogique est l'utilisation de différentes méthodes et approches en fonction du contexte, des objectifs et des besoins des apprenants. Il s'agit

d'un enseignement flexible, ce qui est particulièrement adapté à l'enseignement en ligne, où les difficultés techniques sont plus fréquentes.

P5 : Mais, à vrai dire, à distance, oui, pour moi personnellement, c'était communicatif soutenu par l'éclectique parce que ça dépend du moment du cours et des réactions des apprenants, oui, on est toujours pour la communication, mais de perspective plus réelle

(...) bien sûr que tous nos manuels, toutes nos pratiques, toutes nos activités s'appuient sur les critères de CECRL, c'est pourquoi on est pour la communication, la méthode, les approches, les techniques communicatives, mais en pratique, c'est un peu difficile quand vous pensez à toutes ces questions du réel.

D'après le témoignage de l'enseignant 5, il est clair qu'il y a une forte volonté de s'adapter aux nouvelles approches. Cependant, cela varie selon l'environnement, les étudiants, le manuel, etc.

- Inapplicabilité de la Perspective Actionnelle

Ce sous-thème met en avant une difficulté commune à tous les participants/enseignants concernant l'application de la méthode actionnelle dans un environnement en ligne. Dans ce contexte, il est difficile de créer des situations authentiques pour réaliser des tâches réelles, surtout en raison du manque de contact avec des francophones. Dans l'enseignement en ligne, les communications naturelles et spontanées sont réduites, cela peut être une des raisons de l'inapplicabilité de la perspective actionnelle.

P1 : C'est très difficile d'utiliser l'approche, la perspective actionnelle. On ne fait jamais ce qu'il demande, comment dire, totalement la perspective actionnelle.

P3 : Alors, franchement parlé, ce n'est pas vraiment possible de faire de l'actionnelle si on fait de l'enseignement à distance. Pourquoi ? Parce qu'il faut tout d'abord, enfin, il faut du socioconstructivisme, il faut faire des travaux en équipe, des travaux en groupe, et ce n'est pas vraiment évident si chacun travaille de son côté, chez soi. (...) L'actionnelle, ça a vraiment très peu de place, parce qu'il faut introduire un public extrascolaire aussi.

P4 : Proposer des tâches aussi près que possible du réel. Non, pas du tout possible. Alors là, c'est la théorie de la leçon, j'essayais d'expliquer au maximum possible, c'est tout. Mais réel non pas du tout.

P5 : On est pour la communication, la méthode, les approches, les techniques communicatives, mais en pratique, c'est un peu difficile quand vous pensez à toutes ces questions du réel. En théorie, oui, c'est facile, mais en pratique, c'était un peu difficile pendant cette période.

L'inapplicabilité de l'approche actionnelle souligne l'importance de l'environnement d'enseignement et montre que toutes les méthodes ne peuvent pas être appliquées dans toutes les situations.

En somme, selon les analyses effectuées, il serait juste de dire que la méthode communicative est privilégiée dans l'apprentissage en ligne du FLE, sachant qu'elle est souvent adaptée ou combinée avec d'autres approches dans le but d'augmenter l'efficacité du processus dans un milieu inhabituel. Notamment, il a été question de l'utilisation des approches éclectiques et traditionnelles qui montre également que les enseignants recherchent des solutions équilibrées, tenant compte des contraintes de l'enseignement en ligne.

3.1.2.2. Stratégies

Les stratégies d'enseignement sont des astuces que les enseignants utilisent pour faciliter l'acquisition de la langue cible. Dans cet entretien semi-dirigé, les enseignants citent plusieurs stratégies auxquelles ils ont eu recours pendant les cours en ligne. Nous les analyserons à travers les points suivants.

- Apprentissage Adéquat aux Besoins, aux Savoirs et aux Lacunes des Apprenants

Tous les enseignants expriment avoir adapté leur enseignement aux besoins, aux savoirs et aux lacunes de leur public. Cette stratégie est cruciale dans l'enseignement en ligne, car l'interaction est réduite. Cet ajustement de contenu et de rythme permet à l'apprenant de se sentir au centre du processus, augmentant ainsi son intérêt.

P1 : Je peux dire qu'un apprentissage adéquat aux besoins, plutôt. Parce qu'on voit, OK, il y a un programme à suivre. On a suivi le programme, mais aussi... En fait, on a fait aussi une analyse des besoins, de leurs besoins, ce dont ils ont besoin, et aussi de leurs lacunes, en gros. Parce qu'au lieu de donner un cours à vingt étudiants, on avait seulement trois ou quatre étudiants.

P2 : J'ai proposé un apprentissage adéquat aux besoins et au savoir intérieur des étudiants. Donc, comme j'ai dit tout à l'heure, ils n'étaient pas motivés. Donc, on devait faire ça.

P3 : Donc, on était obligé de passer à la distance. Là, j'ai eu la chance de travailler avec les niveaux A2. Et là, bien évidemment, vous êtes obligé de faire des rappels à leurs connaissances antérieures. C'était surtout quand on fait de la grammaire.

P4 : Un apprentissage adéquat aux besoins, au savoir intérieur des étudiants, oui. Rappeler à l'étudiant les connaissances extérieures. Oui, parfois, quand on faisait les portfolios, par

exemple, on rappelait à l'étudiant d'utiliser les connaissances antérieures qu'on avait déjà enseignées ensemble en classe, par exemple.

P5 : *On demande aux apprenants, en faisant chaque cours, on demande aux apprenants, dans le cadre de nos manuels, de nos sujets généralement, on leur demande d'observer, de réagir, de faire des hypothèses, de présenter des arguments, ça dépend du niveau bien sûr, de tirer des conséquences, de comparer, par exemple, les données.*

- **Modification du Matériel**

Certains enseignants modifient le matériel pédagogique en fonction du public visé et pour remédier aux contraintes de l'enseignement en ligne. Ces modifications peuvent être nécessaires pour rendre le contenu plus compréhensible dans un format numérique et pour inciter l'interaction. L'enseignant peut notamment simplifier les documents, transformer les formats PDF ou Word en vidéos, faire des quiz en ligne, préparer des diaporamas, etc.

P1 : *Et, bien sûr, on a modifié le matériel, en fonction des étudiants qui viennent. Parce que c'était vraiment des étudiants qui venaient pour apprendre. C'était aussi de bons étudiants, entre guillemets. Elles étaient motivées, je dis elles parce qu'il n'y avait que des filles. Et aussi, on a vraiment modifié pour elles, pour eux, disons.*

P3 : *Même si on a le niveau A2, mais ils ne correspondent pas vraiment à ce niveau, parfois. Du coup, j'ai un matériel, mais il faut parfois alléger le lexique, alléger le niveau grammatical du matériel. Ça, je fais ça très souvent (...) Je modifie le matériel pas seulement en fonction du public, mais aussi en fonction du format que vous devez adapter.*

P4 : *Des fois, on était autorisé à modifier le matériel pédagogique, par exemple. Des fois, j'utilisais plus d'images, plus de tableaux, j'expliquais plus, par exemple. Plus de matériel visuel en ligne, parce que, comme c'était plus difficile pour eux, parce que ce n'était pas en face-à-face, donc il fallait qu'ils visualisent. Donc, par exemple, plus de photos, plus de...*

- **Motivation des Étudiants**

Tous les enseignants mentionnent l'importance qu'ils accordent à la volonté des apprenants. En tenant compte des contraintes de l'isolement et du manque de contact direct, les étudiants sont souvent confrontés à un manque de détermination intrinsèque. C'est pourquoi cette stratégie devient particulièrement cruciale. Pour y parvenir, les enseignants peuvent utiliser des encouragements, des récompenses ou encore des stratégies visant à rendre le cours plus engageant, par exemple des tâches interactives ou des projets collaboratifs.

P1 : *Et aussi, bien sûr, moi, personnellement, j'ai essayé de motiver aussi mes étudiants. Je disais, OK, donc prenez les choses du bon côté. Donc, positivement, des côtés positifs.*

D'accord, vous êtes à distance, mais vous êtes trois, par exemple. Vous êtes quatre. Donc, on est là pour vous quatre. Donc, on est là tout le temps avec vous.

P2 : Donc, comme j'ai dit tout à l'heure, ils n'étaient pas motivés. Donc, on devait faire ça. Parfois, pour motiver les étudiants, bien sûr, on a expliqué pourquoi on apprend ça, ça sert à quoi, l'utilité personnelle pour eux,

P3 : Motiver les étudiants en expliquant l'utilité personnelle, professionnelle ou sociale des activités. Ça, on fait ça, mais pas vraiment en français. Parce qu'il y a... Enfin, parfois, il faut faire des conversations, je dirais, extrascolaires pour... S'ils ont par exemple un problème de motivation.

P4 : Je leur disais, il faut être motivé, il faut, il faut.

P5 : Bien sûr qu'il faut tout d'abord éveiller chez les apprenants, chez les étudiants, la curiosité et leur motivation, c'est beaucoup plus difficile, surtout à distance.

- Enseignement des Stratégies d'Apprentissage

L'enseignement des stratégies d'apprentissage prend une place importante dans l'enseignement en ligne, car c'est un environnement peu connu par les apprenants. Cette stratégie peut les guider pour un meilleur apprentissage. Pour favoriser l'autonomie des étudiants, l'enseignant peut notamment proposer des conseils sur la prise de notes, la planification de leur travail et de leur temps, l'utilisation de ressources en ligne, etc. Il est essentiel que les étudiants prennent conscience de leur responsabilité dans leur propre apprentissage.

P1 : On a fait comprendre aussi à l'apprenant comment il peut utiliser les stratégies d'apprentissage. Donc, surtout au niveau de lecture. Parce qu'en fait, quand on leur demandait de lire, enfin de faire des exercices de lecture, ils allaient faire un peu n'importe comment. Ils avaient toujours le Google Translate avec eux. Toujours regarder un petit mot. Ils n'essayaient pas de trouver le sens des mots. Ils voulaient tout de suite aller chercher dans le dictionnaire. Donc, je leur ai appris aussi les stratégies d'apprentissage, surtout de compréhension écrite.

- Explication de l'Utilité des Exercices

Mettre l'accent sur l'utilité d'un exercice peut permettre à l'apprenant d'avoir un fort engagement envers cette activité, ainsi contribuant à l'acquisition des compétences et à la progression dans le cours. Pendant l'enseignement en ligne, cette transparence peut être un facteur qui encourage les apprenants à se montrer plus responsables face aux tâches qui leur sont assignées.

P2 : On a expliqué pourquoi on apprend ça, ça sert à quoi, l'utilité personnelle pour eux.

P3 : Bien pour voir l'utilité des choses qu'on fait dans la classe. Il faut faire parfois des conversations en turc, surtout en turc, parce qu'ils ont des problèmes de compréhension, mais d'expression aussi.

- Explication du Sujet Avant le Cours

Deux enseignants expriment avoir ressenti le besoin d'expliquer le sujet à aborder avant le déroulement du cours. Cela peut se faire par des lectures préliminaires, des documents spécifiques envoyés avant le cours ou encore par le partage de vidéos d'introduction. Cette stratégie permet aux apprenants de se préparer et de s'engager activement pendant les cours en ligne.

P2 : En général, j'expliquais toujours avant. Normalement, dans les cours face à face, dans les leçons, on n'explique pas les règles grammaticales, etc. On écoute, on lit, après, on essaye de, comment dire, comprendre nous-mêmes comme les étudiants. Mais dans les cours en ligne, ça ne va pas comme ça. On explique tout avant. Parfois, oui, ça va. Ça dépend des étudiants aussi. Ça dépend du cours et des niveaux des étudiants.

P4 : C'était moi qui donnais le plus d'informations possibles, qui essayais d'expliquer le plus possible, de faciliter le plus possible la formation.

- Propositions de Tâches Réalistes

Il est clair qu'il a été difficile de proposer des tâches réalistes dans l'environnement de l'enseignement en ligne. Malgré ces conditions complexes, certains enseignants se sont efforcés d'appliquer cette stratégie. Or, ils expriment leurs doutes quant à son efficacité. Les tâches trop complexes ou mal adaptées au public visé peuvent décourager les étudiants. Ainsi, les témoignages révèlent que l'enseignement en ligne peut représenter un inconvénient pour la réalisation de tâches réelles.

P2 : Par exemple, moi, je rejoignais dans un groupe, mais je ne contrôlais pas l'autre groupe quand j'étais là. C'est pour ça que c'était un peu difficile de contrôler. Oui, on a essayé de faire, mais je ne sais pas combien il était efficace.

P5 : En leur donnant des tâches, vous essayez de rendre cette ambiance, ce cours plus réel. (...) Mais si on pense au semestre, oui, vous donnez parfois certains devoirs pour réaliser ces tâches. Oui, on peut le dire, mais je crois que ce n'est pas vraiment ce que la théorie nous demande.

- Préparation à d'Éventuelles Questions Avant le Cours

Certains enseignants font preuve de prévoyance en s'efforçant de répondre aux questions des apprenants avant qu'ils ne se manifestent. Grâce à cette stratégie, l'enseignant peut gérer plus efficacement le temps restreint des cours en ligne, car les réponses aux éventuelles questions peuvent être intégrées dans le contenu du cours, ou bien les réponses peuvent être déjà prêtes.

P3 : Je fais ça à la fois pendant l'enseignement à distance et aussi en face-à-face, parce que je travaille déjà depuis 13 ans. Donc, c'est facile de deviner les questions des apprenants.

P4 : Prévoir des questions, des erreurs des étudiants et se préparer à cela. Oui, alors, quand je suis en présentiel, je me prépare plus à d'éventuelles questions, pas aux pièges, mais je sais ce qu'ils vont me poser comme questions.

- Fonctionnement du Travail Individuel

Le travail autonome de l'étudiant est une compétence indispensable dans l'enseignement en ligne. Dans le but de renforcer cette compétence, les enseignants peuvent introduire des tâches individuelles adaptées au rythme d'apprentissage du public visé, assigner des devoirs contenant des tâches personnelles, ou encore mettre en place des suivis individualisés afin d'examiner les progrès des étudiants.

P3 : Mais je préfère plus l'individuel parce qu'il y a des apprenants qui ont des problèmes avec leur micro, par exemple, avec leur caméra. Surtout à cause des problèmes techniques, les travaux coopératifs ne fonctionnaient pas vraiment. Du coup, j'utilisais plutôt le travail individuel.

P4 : C'était moi qui donnais le plus d'informations possibles, qui essayais d'expliquer le plus possible, de faciliter le plus possible la formation. Et eux, ils apprenaient.

- Rappel aux Étudiants de leur Devoir d'Autonomie et de Responsabilité

Sachant l'importance de l'autonomie et de la responsabilité des étudiants dans l'enseignement en ligne, plusieurs enseignants leur rappellent explicitement ces notions. Cet environnement d'apprentissage exige une autodiscipline imposante de la part des étudiants, notamment parce qu'ils doivent organiser leur emploi du temps efficacement tout en restant engagés. Cependant, en raison de l'âge des apprenants et du milieu de travail, les enseignants affirment que leurs efforts restent souvent sans résultat.

P1 : Je ne peux pas dire plus, mais on a essayé de leur apprendre à comment être autonome, disons.

P3 : Rendre l'apprenant de plus en plus responsable en classe, lui faire comprendre qu'il est responsable de ses réussites et de ses échecs. Ça, on le fait, mais ils sont déjà adultes, donc je ne vois pas l'intérêt de rappeler encore une fois qu'ils sont responsables de leur apprentissage.

P4 : Lui faire comprendre qu'il est responsable de ses réussites. C'était des discours que je faisais en 10 minutes. Je leur disais, il faut être motivé, il faut, il faut. Mais c'était de la parlotte, ils n'entendaient rien.

En conclusion, les enseignants ont eu recours à diverses stratégies pour surmonter les difficultés de l'enseignement en ligne. Cependant, les plus récurrents incluent l'adaptation aux besoins des apprenants, l'autonomie et la motivation des apprenants, ainsi que la préparation des enseignants aux cours. Ces derniers montrent que l'enseignement en ligne nécessite une planification minutieuse par les enseignants et le maintien du contrôle pour une orientation efficace.

3.1.2.3. Techniques

Dans cette partie, nous détaillerons les techniques d'enseignement que les enseignants de classes préparatoires de FLE ont utilisées pendant les cours en ligne du second semestre de l'année 2022-2023. À partir de cette analyse, nous avons constaté que différentes techniques sont abordées, comme la grammaire implicite, la grammaire explicite, la traduction pédagogique, la traduction par thème, la traduction par version, l'enseignement du lexique par la déduction à partir d'un contexte, l'enseignement du lexique non grammaticalisé, l'enseignement du lexique par la récitation, l'efficacité des TICE pour l'apprentissage du lexique.

- **Grammaire Implicite**

Trois enseignants interrogés optent pour une technique d'enseignement de la grammaire implicite. Cela implique d'intégrer les règles grammaticales dans des contextes d'apprentissage. Cette technique peut favoriser un apprentissage naturel, rendant l'activité souvent plus engageante pour les apprenants.

P1 : Moi, personnellement, j'utilise, surtout pour la grammaire, une technique plutôt implicite. Donc, voilà. Grammaire. Et aussi, c'était la même chose pour l'éducation à distance.

P3 : J'ai mélangé les deux parce que, des fois, parfois, vous avez besoin d'expliciter les règles grammaticales pour qu'ils puissent maîtriser mieux. Parfois, on fait l'implicite.

P5 : Comme la littérature nous demande de l'implicite, oui, parce que chaque cours commence par un texte, par un contexte, en fait, et vous plongez les apprenants, les étudiants dans ce thème, dans ce sujet, même en grammaire.

- Grammaire Explicite

D'autres enseignants préfèrent une technique d'enseignement de grammaire explicite. Dans cette technique, les règles de grammaire sont expliquées sans entremise aux étudiants. Cette approche est favorisée par les étudiants qui ont besoin de structure ou pour clarifier des notions plus complexes. En ligne, les enseignants peuvent faciliter cela par des supports visuels et des exercices interactifs.

P2 : Et puis, les cours, ce n'était pas comme la durée de pandémie, parce qu'on commençait à 10 heures pendant la pandémie, mais l'année dernière, on commençait à 9 heures, comme les cours face à face. Donc, les étudiants n'étaient pas motivés et endormis. Oui. Donc, c'est pour ça, que j'étais obligée d'expliquer aux étudiants pour qu'ils comprennent mieux. Et puis, voilà, c'était explicite, plutôt explicite.

P3 : J'ai mélangé les deux parce que, des fois, parfois, vous avez besoin d'explicitation des règles grammaticales pour qu'ils puissent maîtriser mieux. Parfois, on fait l'implicite.

P4 : C'était explicite, à leur niveau...

P5 : Comme la littérature nous demande de l'implicite, oui, parce que chaque cours commence par un texte, par un contexte, en fait, et vous plongez les apprenants, les étudiants dans ce thème, dans ce sujet, même en grammaire. Mais après cette étape, après ce plongement, je crois que nos étudiants, c'est une observation, je crois que nos étudiants sont plutôt théoriciens parce qu'ils ne sont pas des apprenants dans un milieu francophone.

Deux témoins indiquent avoir utilisé les deux techniques d'enseignement de la grammaire, implicite et explicite, à la fois. Dans ce cas, la technique prend forme en fonction du public auquel l'enseignant s'adresse.

- Traduction Pédagogique

La traduction pédagogique est une technique utilisée par la plupart des enseignants interrogés. Leur objectif principal est d'éviter, autant que possible, la traduction en langue maternelle, bien que cela soit parfois inévitable, par exemple pour les expressions idiomatiques ou pour expliquer des règles de grammaire ou de lexique non comprises, ou encore pour comparer des structures linguistiques.

P1 : On essaie de traduire les phrases emblématiques ou bien les expressions idiomatiques. Donc, je peux dire que c'est plutôt une technique pédagogique, ni version ni thème. Donc, on n'utilise pas trop la traduction.

P2 : J'essayais d'expliquer avec le geste et la mimique, ou bien avec les antonymes, les synonymes, etc. Je n'utilisais pas beaucoup, mais parfois, oui, j'utilisais la traduction pour m'expliquer.

P3 : En fait, je fais des traductions s'il s'agit d'un point grammatical ou lexical.

P5 : Oui, et parfois, traduction, oui, mais ça dépend complètement du profil de nos étudiants et mon observation était qu'ils sont plutôt théoriciens. C'est pourquoi, moi, je m'adresse en grammaire, surtout, aux explications en langue maternelle, ça veut dire la traduction, oui, parfois, mais ce n'est pas une traduction professionnelle, une traduction parfaite, c'est pour contrôler leur compréhension, c'est pour contrôler ce qui est acquis.

- Traduction par Thème

Deux enseignants affirment utiliser la traduction par thème, ce qui signifie que la traduction proposée est centrée sur des domaines spécifiques. Ainsi, les étudiants peuvent développer leur vocabulaire et leur compréhension dans des sujets particuliers, comme la traduction de textes portant sur la culture, la science, l'histoire, etc.

P3 : -Une traduction par thème et pédagogique ? - Oui, tout à fait.

P4 : Ce n'est pas tout le texte, seulement quelques paragraphes. Pas les paragraphes, les mots clés, je préfère. Les mots clés, oui. Pour qu'ils comprennent le sens.

- Traduction par Version

L'enseignant P4 utilise également une technique de traduction par version dans l'objectif d'assurer la compréhension, surtout lors de l'enseignement de la grammaire en ligne. Cette technique consiste à traduire de la langue cible vers la langue maternelle. En ligne, les étudiants peuvent utiliser des outils interactifs pour faciliter, comparer et améliorer la traduction, par exemple des correcteurs grammaticaux ou des programmes de traduction.

P4 : Mais pour la grammaire, je faisais la traduction complète des phrases, pour qu'ils comprennent.

- Lexique - Dédution à Partir d'un Contexte

Les enseignants P1, P4 et P5 optent pour l'enseignement du lexique par la déduction à partir d'un contexte. Les étudiants doivent deviner le sens d'un mot à partir du sens global du texte, sans explication directe de l'enseignant. Grâce à cette technique, les apprenants

enrichissent leur vocabulaire et développent aussi leurs compétences à comprendre des textes authentiques.

P1 : La stratégie, comme on leur a appris, c'est de trouver le sens du mot dans le contexte. Donc ils comprennent déjà le contexte. Enfin, ils apprennent dans le contexte le lexique.

P4 : Aussi par la lecture.

P5 : En faisant des explications, en donnant des exemples dans la vie quotidienne, de vos vies privées.

- **Lexique-Déduction par Détail**

Plusieurs enseignants utilisent la déduction par détail pour l'enseignement du lexique. Il s'agit de découvrir le sens d'un mot en se concentrant sur les détails d'un texte ou d'une phrase. Les étudiants analysent les parties d'une phrase afin de parvenir à une compréhension globale.

P1 : Et puis, bien sûr, s'il y a des choses qu'ils ne comprennent pas, on utilise plutôt par les détails.

P3 : Par la lecture, le solo guidé avec des exercices, oui, bien sûr. Par les détails, ça, on fait ça bien, parce que c'est pour qu'ils mémorisent mieux.

P4 : Les exercices à trous, on les répète, on les explique. Parfois, ce sont même des formes qu'on leur dit, des formes fixes.

P5 : En faisant des explications, en donnant des exemples dans la vie quotidienne de vos vies privées.

- **Lexique Non Grammaticalisé**

Le lexique non grammaticalisé est également une technique souvent utilisée par les enseignants de langue. Cela consiste à enseigner le vocabulaire sans faire appel aux structures grammaticales, par exemple à l'aide de photos, de graphiques, de synonymes ou d'antonymes. Ainsi, avec cette technique, les étudiants mémorisent les nouveaux mots par usage et contexte.

P2 : -Mais alors, vous utilisez plutôt les techniques non grammaticalisées. -Exact. Exact. Oui, normalement, j'ai essayé d'utiliser ça.

P4 : On utilise les photos.

P5 : Toujours. Les mimes, les synonymes, les contraires, les dire autrement

- Lexique - Récitation

L'enseignement du lexique par la récitation reste une méthode traditionnelle qui n'est pas couramment utilisée dans les classes de langue. Toutefois, un enseignant affirme utiliser cette technique pour la mémorisation de phrases, de mots et d'expressions. Cela peut se faire en ligne par des séances interactives ou des enregistrements audios.

P4 : On utilise la répétition de phrases toutes faites, de mots, d'expressions.

- Lexique - Utilisation des TICE

Un enseignant mentionne l'efficacité des TICE pour l'apprentissage du lexique. Les étudiants peuvent utiliser des applications de vocabulaire, des cartes mentales, des plateformes en ligne ou des jeux interactifs. Ces outils technologiques encouragent les apprenants à s'adapter aux cours en ligne et les incitent à apprendre de manière autonome.

P5 : Et en dehors de ça, on peut s'adresser aux TICE, parce que c'est beaucoup plus populaire dans ces jours-ci. Des cartes mentales ou des nuages de mots, par exemple, ou bien il y a des sites, des programmes.

En somme, l'analyse de cette sous-partie des techniques d'enseignement employées par les enseignants de FLE en ligne confirme l'usage d'une approche diversifiée et adaptée aux besoins du public visé. Par exemple, le choix de l'enseignement de la grammaire mixte, implicite et explicite, ou encore la combinaison des approches traditionnelles comme la traduction et la récitation avec des méthodes modernes comme les TICE et la déduction à partir d'un contexte. Ces techniques ont des apports non seulement à l'apprentissage linguistique, mais aussi à l'autonomie et à l'engagement des étudiants.

3.1.2.4. Facteurs motivants

Dans ce sous-titre, nous citerons les facteurs qui ont motivé les enseignants de FLE lors de l'enseignement en ligne. Parmi les facteurs motivants, les enseignants ont mentionné la mobilité, l'usage des TICE, le télétravail, le temps, l'économie, le confort, la focalisation des étudiants sur un seul point et, enfin, la facilité du cours.

- Mobilité

Un des facteurs motivants de l'enseignement en ligne, pour les enseignants, est la mobilité. Grâce à ce système, ils bénéficient d'une flexibilité géographique et peuvent étudier depuis n'importe quel endroit. Cette indépendance leur permet également d'avoir un meilleur équilibre entre leur vie personnelle et professionnelle, surtout pour ceux ayant

plusieurs engagements dans différents lieux. C'est aussi un avantage pour la gestion des déplacements et du temps.

P1 : Déjà, en fait, vous êtes mobile. Donc, ça vous donne une possibilité d'être mobile. Ça, c'est bien.

P2 : La mobilité, oui.

P4 : C'est moins fatigant de se déplacer.

- Usage des TIC

Pour les enseignants P1, P4 et P5, l'usage des TIC est un facteur de persévérance. Durant l'enseignement en ligne, les outils technologiques sont plus rapidement accessibles et facilitent l'apprentissage. Les TIC permettent également un apprentissage plus interactif et créatif.

P1 : Et aussi, en fait, ce qui est motivant, c'est que vous pouvez utiliser les outils techniques, les outils technologiques plutôt, tout ce qui est le Kahoot et tous les autres outils technologiques facilement.

P4 : Quand j'ai besoin de quelque chose, en un clic, je vais sur Google, je vois le synonyme, la définition, je la prends, je la mets sur le chat.

P5 : si vous avez assez de temps, vous pouvez vous adresser à ces TICE.

- Télétravail

Le télétravail est un facteur motivant unanimement reconnu par les cinq enseignants interrogés. Enseigner en ligne offre une grande flexibilité qui n'est pas disponible en présentiel. Par exemple, les enseignants peuvent organiser leur emploi du temps, ne perdent pas de temps à se préparer et à se déplacer à l'université, ce qui leur permet de mieux profiter du temps libre comme ils le souhaitent. De plus, le télétravail favorise une meilleure gestion des tâches personnelles et professionnelles.

P1 : Et, à vrai dire, bien sûr, ne pas venir à l'école. Reste à la maison. C'est aussi confortable, bien sûr. Vous êtes à la maison. Voilà, vous vous réveillez, vous prenez une douche et pouf ! Vous êtes dans votre travail.

P2 : Et puis, j'ai un enfant. Donc, quand il était malade, j'étais avec lui. C'est aussi un grand avantage pour moi.

P3 : Et vous n'êtes pas obligés de bouger, vous n'êtes pas obligés de sortir de chez vous, vous n'êtes pas obligés de vous réveiller de bonne heure. Voilà, oui. Il vous suffit justement de

vraiment préparer quelques minutes avant. Donc, vous allumez votre ordinateur, vous allumez votre dispositif, et vous vous lancez. Donc, c'est facile.

P4 : C'est plus rapide parce que quand j'ai besoin de quelque chose, en un clic, je vais sur Google, je vois le synonyme, la définition, je la prends, je la mets sur le chat.

P5 : Avec les apports de la technologie, vous pouvez avoir un enseignant d'un autre pays. Vous pouvez faire partie d'une classe d'un autre pays, c'est pourquoi c'est profitable. Mais si on y pense dans le cadre institutionnel, je suis pour eux.

- Temps

Les enseignants P1, P2, P3 et P5 apprécient fortement le gain de temps que permet l'enseignement en ligne. Ils affirment qu'il existe de nombreux aspects en présentiel qui leur font perdre du temps. En ligne, ils disposent d'une plus grande souplesse pour organiser leur emploi du temps, se préparer aux cours, s'occuper plus spécifiquement des étudiants, ou encore concilier vie privée et professionnelle.

P1 : Parce que ça ne prend pas de temps. Parce que vous êtes en ligne, vous êtes devant l'ordinateur et vous pouvez les utiliser facilement. Alors qu'en classe, ça vous prend du temps.

P2 : Les facteurs motivants, je ne sais pas. Oui, c'est le temps, en fait. Le temps.

P3 : J'aime bien organiser mon temps, et c'était plus facile pour moi de le faire.

P5 : En présentiel, pour moi, c'est une perte de temps.

- Économie

L'enseignant P2 note l'économie comme un facteur motivant. En effet, grâce à l'enseignement en ligne, il est possible de réaliser des économies sur plusieurs aspects, comme la réduction des frais de transport, la suppression des coûts de restauration et le remplacement des ressources papier par des ressources numériques. Donc cela est un avantage financier tant pour les enseignants que pour les universités.

P2 : Et l'économie aussi.

- Confort

Le confort est un facteur apprécié par tous les enseignants interrogés. Enseigner dans son milieu de confort, comme chez soi ou dans un endroit familier, contribue à améliorer la qualité de vie au travail. L'enseignant détient le contrôle sur l'environnement physique, tels que les bruits, la température ou encore le confort du mobilier. Tous ces éléments

sont sources de mobilisation. De plus, le confort psychologique réduit la fatigue et procure un sentiment de sécurité.

P1 : À Eskişehir, il fait très froid et vous n'avez pas envie de sortir de la maison à 8 h du matin. Voilà, c'est le côté qui me motivait.

P2 : Et puis, j'ai un enfant. Donc, quand il était malade, j'étais avec lui. C'est aussi un grand avantage pour moi.

P3 : Enfin, on est à l'aise. Quand on est chez nous, on est à l'aise.

P4 : C'est moins fatigant.

P5 : À distance, c'est beaucoup plus pratique.

- Focalisation sur un Point

Un des facteurs incitatifs pour l'enseignant P3 est la possibilité pour les étudiants de se focaliser sur un point spécifique : l'écran d'ordinateur. Cela réduit les distractions externes et rend l'enseignement plus efficace.

P3 : Et à part ça, je pense que l'une des utilités de l'enseignement à distance, c'est que tout le monde se focalise sur un point, sur un seul écran. Parce que quand c'est en face-à-face, vous voulez que votre apprenant se focalise sur un point, c'est soit sur le manuel, soit sur le tableau, ce n'est pas vraiment facile.

- Facilité du Cours

Deux enseignants soulignent la facilité de gestion des cours dans l'enseignement en ligne. La préparation d'un cours en ligne demande moins d'énergie et facilite le travail des enseignants, notamment en ce qui concerne la mise en place des cours, l'accessibilité des supports numériques, les documents prêts à l'emploi et les évaluations en ligne. Ces avantages rendent les différents aspects des cours en ligne plus fluides et moins complexes.

P4 : C'est plus facile de préparer le cours.

P5 : En présentiel, pour moi, c'est (...) une perte d'énergie.

En conclusion, cette sous-partie montre que les facteurs motivants de l'enseignement en ligne, pour un enseignant de FLE, sont principalement liés à la flexibilité et à l'adaptabilité. Les enseignants citent de nombreux avantages, tant sur le plan personnel comme la mobilité, le confort, l'économie, que sur le plan professionnel comme l'usage des TIC, la focalisation sur un point. Les avantages de la gestion du temps et du télétravail

ressortent principalement en avant, car ils permettent de concilier efficacement la vie personnelle et pédagogique.

3.1.2.5. Facteurs d'efficacité

Les éléments ci-dessous décrivent ce que les enseignants perçoivent comme étant des contributeurs clés à l'efficacité de l'enseignement d'une langue étrangère en ligne. Parmi les facteurs d'efficacité, nous citerons les TIC, la motivation, l'enseignant et les cours enregistrés.

- **TIC**

Selon certains enseignants, l'usage des TIC serait un facteur majeur d'efficacité dans l'enseignement en ligne. Les supports numériques facilitent l'enseignement en proposant une grande variété de ressources accessibles à tous et pour chaque niveau d'apprentissage. Les TIC permettent l'accès à un apprentissage plus dynamique, interactif et même personnalisé pour les étudiants. Cette technologie est une avancée majeure qui optimise la qualité de l'enseignement, surtout dans les situations où l'interaction physique est minimisée.

P1 : Vous pouvez utiliser tous les outils technologiques facilement et vous pouvez créer aussi une classe interactive. Ça, ce n'est pas impossible. C'est possible.

P2 : Et le matériel, j'utilisais toujours les matériels sur Internet, parce que ça serait plus pratique pour moi et pour eux.

P5 : Avec les apports de la technologie, vous pouvez avoir un enseignant d'un autre pays. Vous pouvez faire partie d'une classe d'un autre pays, c'est pourquoi c'est profitable. Mais si on y pense dans le cadre institutionnel, je suis pour eux.

- **Motivation**

Dans l'apprentissage en ligne, l'engagement est identifié comme un facteur clé d'efficacité pour les enseignants P1 et P5. Les étudiants motivés sont plus enclins à participer activement aux cours, se sentent plus engagés et sont conscients de l'importance du travail autonome. L'engagement personnel des étudiants est un facteur important, mais l'enseignant joue un rôle crucial dans le maintien de leur niveau d'intérêt.

P1 : En plus, des fois, c'est plus motivant pour les étudiants. Moi, je peux dire que... Parce que les étudiants aussi, ils n'ont pas envie de tout le temps venir à l'école.

P5 : Si vous pouvez éveiller cette motivation chez les apprenants, chez les étudiants, je crois que c'est mieux. Mais on y pense dans le cadre institutionnel. Imaginez ceux qui veulent, ceux qui travaillent, ceux qui veulent apprendre une langue étrangère dans notre pays. Pour eux, c'est beaucoup plus profitable. Parce qu'il y a beaucoup plus de programmes qui offrent des profs natifs, des programmes personnalisés. Il y en a beaucoup, aujourd'hui. Parce que nous faisons partie d'une institution. Il y a un autre programme. C'est quelque chose d'autre. En dehors de ce système, pour ceux qui veulent apprendre une langue étrangère, je trouve que c'est une bonne voix dans ces conditions-ci.

- Enseignant

L'enseignant est un facteur d'efficacité cité par l'enseignant P5. Celui-ci doit jouer plusieurs rôles, d'autant plus importants dans l'enseignement en ligne. Il doit structurer les cours, motiver ses étudiants et maintenir cette volonté tout au long du processus, tout en les guidant vers un apprentissage efficace avec des résultats concrets. L'enseignant doit maîtriser divers savoirs : savoir, savoir-faire et savoir-apprendre. Il doit notamment choisir l'approche pédagogique adaptée à son public, assurer une interaction constante et utiliser efficacement les outils technologiques.

P5 : Parce que les compétences de l'enseignant, aussi, sont un facteur important à distance.

- Cours Enregistrés

Le fait que les cours soient enregistrés est perçu comme un facteur d'efficacité par les enseignants P1 et P3. Grâce à ces enregistrements, les étudiants peuvent revoir les cours à leur rythme et adapter leur apprentissage à leurs besoins en réécoutant les parties difficiles du cours. Certains étudiants ont besoin de plus de temps pour assimiler certaines leçons et les cours enregistrés sont particulièrement bénéfiques pour ce type de profil.

P1 : Mais aussi, ce qu'ils disaient, surtout au niveau des étudiants qui ne venaient pas, par exemple, en fait, les cours étaient enregistrés. Donc, ils pouvaient les regarder juste après. Et là, c'est en plus synchronisé. Ils pouvaient les regarder juste après les cours. Et pour les étudiants qui venaient, c'était bien parce qu'ils pouvaient reregarder la même chose qu'on a faite en ligne.

P3 : Ils ont la liberté de choisir, de consulter les manuels, de partager les cours enregistrés. Ils ont cette possibilité de choisir le temps et le lieu.

En conclusion, la combinaison des éléments analysés dans cette sous partie permet d'avoir une approche pédagogique qui optimise les bénéfices de l'apprentissage en ligne. Notamment, l'intégration des TIC pour rendre les cours plus interactifs et dynamiques.

Parallèlement, le rôle de l'enseignant est essentiel pour le contenu du cours et le maintien de la détermination des étudiants. Ainsi que les cours enregistrés qui rendent l'apprentissage plus solide et flexible.

3.1.2.6. Facteurs d'inefficacité

Ces éléments décrivent les défis et les obstacles perçus par les enseignants dans l'enseignement en ligne d'une langue étrangère. Parmi les facteurs d'inefficacité, nous citerons l'insociabilité, la démotivation, les examens, la perturbation psychologique, l'incapacité d'autonomie chez les étudiants, l'interaction restreinte, la passivité des apprenants et les contrôles effectués pendant les cours.

- **Insociabilité**

Les enseignants P1 et P2 perçoivent l'insociabilité comme un facteur d'inefficacité. Il est évident que l'interaction sociale, la communication orale et les échanges avec d'autres étudiants constituent une grande partie de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'enseignement en ligne minimise ces échanges naturels et spontanés, ainsi cela peut créer un sentiment d'isolement pour les étudiants, ce qui peut nuire à l'acquisition des compétences communicatives.

P1 : Bien sûr, si vous mettez le côté d'être plus sociable. Bien sûr, ils veulent être sociables.

P2 : Et puis, on n'arrive pas à se socialiser. Je ne sais pas quelle est la raison précise. Mais non, je ne la trouve pas efficace pour l'année dernière.

- **Démotivation**

La démotivation est un facteur d'inefficacité unanimement évoqué par les enseignants. Ils citent plusieurs raisons à ce manque d'engagement, telles que la liberté pour les étudiants de ne pas assister aux cours et la possibilité de revoir les cours enregistrés, comme c'était le cas dans certaines universités. De plus, ni les étudiants ni les enseignants n'étaient formés à l'enseignement et à l'apprentissage en ligne, ce qui les privait des techniques appropriées. C'est pourquoi éveiller l'envie d'agir des étudiants est devenu un défi pour les enseignants.

P1 : Mais il y avait aussi d'autres étudiants qui venaient, mais ils n'étaient pas motivés. Ils venaient de temps en temps. En fait, comme ils n'avaient pas aussi une obligation de présence, ils venaient, par exemple, aux deuxièmes heures de cours.

P2 : Et puis, ça, comment dire, ça fait perdre la motivation des étudiants. C'est pour ça que ce n'était pas du tout efficace. Moi, je ne trouve pas du tout efficace.

P3 : On était démunis des stratégies de l'enseignement à distance. Moi, par exemple, les apprenants non plus, on n'avait pas cette technique, on n'avait pas cette pratique.

On ne savait pas comment enseigner, apprendre. On s'est lancé comme ça. On nous a balancé un système. On était obligé de nous adapter. Donc, il y a malheureusement ce côté démotivant.

P4 : Ils n'étaient pas trop motivés, franchement. Moi, j'ai vu une baisse de motivation très, très grande par rapport au face-à-face, présentiel.

P5 : Il faut tout d'abord éveiller chez les apprenants, chez les étudiants, la curiosité et leur motivation, c'est beaucoup plus difficile, surtout à distance.

- Examens

Les examens effectués en ligne sont cités comme un facteur d'inefficacité par l'enseignant P2. Les évaluations en ligne posent des problèmes de triche, de fiabilité et de standardisation. Les possibilités de surveillance sont très limitées. De plus, les examens doivent être restructurés pour être utilisables au format numérique. Par exemple, certains enseignants ont dû recourir uniquement à des questions à choix multiples au lieu de questions ouvertes ou à trous, ce qui peut limiter les étudiants dans la démonstration de leur maîtrise de la langue cible.

P2 : Non, moi, je ne crois pas que c'était efficace. Parce que quand on a vu les résultats des examens, et puis même les examens, n'étaient pas comme les examens.

- Perturbation Psychologique

L'enseignant P2 note que la perturbation psychologique est un facteur d'inefficacité. Selon les raisons du passage à l'enseignement en ligne, cela peut être une source d'inefficacité. Dans le cas de notre recherche, ce passage a été motivé par une catastrophe naturelle aux conséquences fatales pour tout le pays. Cette période a donc été stressante tant pour les enseignants que pour les étudiants. La gestion de l'anxiété et de la charge mentale est ainsi devenue un obstacle à la réussite, notamment dans des contextes d'apprentissage intensifs comme le nôtre.

P2 : Ce n'était pas efficace. Parce qu'à cause du séisme aussi, on était tous déprimés. Moi aussi, j'avais des problèmes psychologiques. Moi, je ne me sortais pas, je ne me débarrassais pas de cette situation.

- Incapacité d'Autonomie chez les Étudiants

L'enseignant P3 mentionne que l'incapacité d'autonomie constitue un défi dans l'enseignement en ligne. Alors qu'apprendre une langue demande déjà de l'autodiscipline et de la responsabilité, mais l'apprendre à distance exige encore plus d'autocontrôle, d'autonomie, d'autogestion. Cet obstacle peut compromettre la progression des étudiants durant l'apprentissage.

P3 : Donc, sur la théorie. Ils sont plus responsables et autonomes, mais en réalité, je ne suis pas vraiment d'accord.

- Interaction Restreinte

Les enseignants P4 et P5 soulignent le manque d'interaction dans l'enseignement en ligne. L'apprentissage d'une langue étrangère repose sur l'interaction, la communication et les échanges. En présentiel, certains étudiants éprouvent déjà des difficultés à s'exprimer et à réagir, et impliquer ces étudiants dans l'interaction devient encore plus difficile en ligne. Cela affecte négativement la dynamique de la classe.

P4 : Je pense que le but de n'importe quel enseignement, surtout de l'enseignement d'une langue étrangère, il faut que ça soit en présentiel parce que tout est transmissible. On a besoin du contact, on a besoin de l'interaction. On utilise tout, tout est utilisable, l'atmosphère, les mimiques, les gestes.

P5 : Ce qui manque, en fait, c'est l'interaction. C'est pourquoi c'est critiqué à distance.

- Passivité des Apprenants

L'enseignant P4 note la passivité des apprenants comme un facteur d'inefficacité. Dans le format numérique, l'interaction est plus limitée, ce qui rend les étudiants moins engagés et plus passifs. Or, l'acquisition d'une langue demande une participation active et régulière. Si cette participation n'est pas assurée, la passivité des apprenants peut entraver les résultats.

P4 : Ils étaient dans la position de recevoir. Quand ils sont en ligne, ils reçoivent. Ils ne posent pas de questions, ils ne sont pas actifs du tout.

- Contrôles Pendant-cours

L'enseignant P2 explique que les travaux coopératifs effectués pendant les cours sont difficiles à contrôler. Certaines plateformes permettent la réalisation de tâches en groupe, mais l'enseignant ne peut intégrer qu'un groupe à la fois. Cela empêche de vérifier si tous

les étudiants participent réellement et sont concentrés. L'absence d'intervention directe peut entraîner une baisse de discipline et de coopération.

P2 : Donc, par exemple, moi, je rejoignais dans un groupe, mais je ne contrôlais pas l'autre groupe quand j'étais là. C'est pour ça que c'était un peu difficile de contrôler.

En somme, cette sous-partie révèle les défis que rencontrent les étudiants pendant l'apprentissage du FLE en ligne, selon les enseignants. Parmi les facteurs d'inefficacité les plus récurrents mentionnés ci-haut, nous pouvons citer l'absence d'interaction et d'autonomie, la difficulté de motiver les étudiants, les impacts psychologiques, les limitations concernant les évaluations en ligne. D'après ces observations, il est primordial de restructurer les pratiques pédagogiques afin d'offrir un environnement plus interactif et motivant.

3.1.2.7. Conseils pour les enseignants

Dans les points suivants, nous allons analyser les conseils donnés par les enseignants interrogés pour mener le plus efficacement possible l'enseignement en ligne. L'efficacité de ce type d'enseignement pourrait être améliorée en créant des ateliers de formation aux classes virtuelles, en fournissant des équipements technologiques au personnel, en donnant des formations d'enseignement en ligne, en intégrant les TIC à l'apprentissage, et en s'adaptant aux évolutions technologiques.

- **Atelier pour la Formation aux Classes Virtuelles**

Certains enseignants affirment l'utilité de former les enseignants pour les classes virtuelles. Des ateliers spécifiques peuvent être mis en place pour que les enseignants apprennent à gérer les plateformes numériques et les outils interactifs. Grâce à cela, ils peuvent mieux s'adapter aux obstacles posés par l'enseignement en ligne et acquérir les compétences techniques nécessaires pour assurer un enseignement dynamique et efficace.

P1 : Je dis toujours qu'il faut bien former les enseignants. Voilà. Donc, il faut faire des ateliers pour les classes virtuelles. Comment on peut utiliser efficacement la classe virtuelle.

P2 : Il faut d'abord, je crois, qu'il faut enseigner les enseignants, préparer les enseignants aux cours en ligne.

P3 : -Et vous êtes du même avis pour les professeurs aussi ? Est-ce qu'il faut une certaine formation, à votre avis ?

-Il faut, je pense. Comme je disais tout à l'heure, c'est vraiment un monde tout à fait différent de l'enseignement à distance.

- Fournir des Matériaux Technologiques

Les enseignants P1 et P2 insistent sur la nécessité de répondre aux besoins technologiques des enseignants. Cela peut inclure l'accès à certains logiciels et plateformes numériques coûteux, ainsi qu'à l'équipement matériel comme des ordinateurs performants, des caméras et des écouteurs. Le manque de ces ressources pourrait nuire à la fluidité et à l'efficacité des cours.

P1 : En fait, on utilise les matériels informatiques prévus. Donc, si on veut passer à une éducation, un enseignement à distance, il faut aussi fournir aux professeurs le bon matériel.

P2 : Il ne doit pas y avoir de problème de technologie, ou un problème d'internet parce que ça ne dépend pas de nous.

- Formation aux Stratégies d'EAD

Un enseignant note l'utilité de former les enseignants aux stratégies d'enseignement à distance. Les enseignants ont été formés pour l'enseignement d'une langue étrangère en présentiel, or l'enseignement virtuel demande une adaptation à cet environnement nouveau. Il est essentiel d'apprendre à adapter les méthodologies et approches pédagogiques aux formats en ligne, ainsi que d'acquérir les stratégies et techniques pour surmonter les limites de l'enseignement en ligne.

P3 : Il faut se renseigner des stratégies parce que, vraiment, c'est quelque chose à part l'enseignement à distance.

- Intégrer les TIC

Les enseignants P1, P2 et P5 mentionnent l'importance d'intégrer les TIC à l'enseignement en ligne. L'enseignant P1 souligne que l'intégration des outils technologiques peut être source de dynamisme pour les étudiants. Bien entendu, l'usage des TIC nécessite une bonne maîtrise et organisation pour tirer parti des opportunités qu'elles offrent.

P1 : Et aussi, en fait, ce qui est motivant, c'est que vous pouvez utiliser les outils techniques, les outils technologiques plutôt, tout ce qui est le Kahoot et tous les autres outils technologiques facilement.

P2 : Et puis il faut savoir intégrer la technologie dans les cours, parce que dans la classe, on peut faire des choses traditionnelles, ça peut être efficace aussi, mais dans les cours en ligne, c'est vraiment obligatoire d'apprendre à intégrer la technologie dans les cours.

P5 : Vous devez vous développer dans certaines choses. Vous devez aller au pair avec la technologie. C'est pourquoi, si vous suivez bien les développements, c'est pourquoi je dis souvent TIC.

- S'adapter aux Évolutions Technologiques

L'interrogé P5 conseilla de s'adapter aux évolutions technologiques. Sachant que la technologie évolue rapidement, les enseignants doivent mettre à jour leurs connaissances et compétences pour être efficaces. Ils doivent suivre l'évolution technologique, à l'instar des étudiants. En fonction des nouveaux outils disponibles et des besoins du public, l'enseignant peut les intégrer dans sa pédagogie.

P5 : Il y a beaucoup plus de programmes que nous ne connaissons pas la plupart dans la vie. Donc, on ne connaît pas la plupart. Il y en a plusieurs. Il faut les suivre, il faut les connaître, il faut les essayer et les pratiquer en classe. (...) Ok, on est pour la classique, mais le monde change, tout change. Il faut s'adapter. Comme enseignant, il faut s'adapter.

Partant des témoignages des enseignants de FLE, en guise de conclusion pour cette sous-partie, nous pouvons dire que les enseignants doivent constamment adapter leurs méthodes, les TIC et acquérir de nouvelles compétences afin d'offrir un enseignement adéquat à l'environnement en ligne. Un apprentissage en ligne réussi, ne repose pas seulement sur les capacités de l'enseignant, mais aussi sur le soutien institutionnel. D'après les suggestions des enseignants, il est nécessaire de leur fournir une formation continue et des matériaux techniques.

3.1.2.8. Conseils pour les étudiants

Dans les points suivants, nous allons analyser les conseils donnés par les enseignants interrogés aux étudiants de langue pour apprendre le plus efficacement possible dans les conditions de l'enseignement en ligne. L'efficacité de ce type d'apprentissage pourrait être améliorée en restant motivé, en suivant des ateliers de formation aux classes virtuelles, en étant orienté professionnellement avant et pendant l'enseignement en ligne, en participant aux activités d'interaction, en étant autonome, et en s'adaptant aux évolutions technologiques.

- Motivation

L'importance de l'élan intérieur est souvent mentionnée par les enseignants. Cette persévérance est cruciale pour les apprentissages intensifs, comme celui d'une langue, qui

demandent un contact direct avec l'enseignant et ses pairs. Les enseignants recommandent aux étudiants de trouver des moyens de se motiver tout au long de cet apprentissage.

P1 : Il faut toujours obliger les étudiants. Il faut toujours qu'il y ait une motivation extérieure. Donc, extérieur, si vous voulez.

P2 : -Donc il faut une formation bien avant ? -Exact, exact. Pour les enseignants. Même pour les étudiants, pour les rendre plus motivés.

P3 : Les apprenants n'ont pas vraiment le même niveau de motivation que moi. Donc, il faut travailler plutôt surtout le côté des apprenants, je dirais. Parce qu'ils sont plus démotivés que nous. Ils sont plus découragés que nous.

P5 : Parce que le problème, c'est la motivation, c'est l'autonomie des apprenants. Si votre public est motivé, autonome, il n'y a pas de problème.

- Atelier de Formation aux Classes Virtuelles

Les enseignants interrogés conseillent des ateliers de formation aux classes virtuelles pour les étudiants. Grâce à ces ateliers, les étudiants pourront se sentir plus à l'aise avec les outils numériques. Ils pourront apprendre à être plus efficace dans ce nouveau contexte d'apprentissage et y participer de manière plus active.

P1 : Voilà. Donc, il faut faire des ateliers pour les classes virtuelles. Comment peut-on utiliser efficacement la classe virtuelle ? Comment on peut le rendre plus actif, plus, comment dire, interactif ? Donc, ça, c'est déjà, je pense que c'est la première. C'est le premier conseil et aussi parce que j'ai vécu la même chose.

P2 : -Donc il faut une formation bien avant ? -Exact, exact. Pour les enseignants. Même pour les étudiants, pour les rendre plus motivés.

P3 : -Donc, vous diriez qu'il faudrait une formation avant de passer à l'enseignement à distance ?

-En fait, avant et même pendant, pour voir s'il y a des choses qui ne fonctionnent pas. Oui, avant l'enseignement à distance, il faut leur montrer comment s'orienter. Mais on ne peut pas être sûr que ça fonctionne. Pour voir si ça fonctionne ou pas, il faut quand même faire des petites consultations pendant l'enseignement à distance, même à la fin. Il faut que ça continue pour avoir une évaluation un peu globale.

- Orientation Professionnelle Avant et Pendant l'Enseignement en Ligne

L'enseignant P3 conseille aux étudiants de suivre une orientation professionnelle avant et pendant l'enseignement en ligne. Cette initiative permettrait aux étudiants de s'établir

des objectifs plus clairs, ce qui, en retour, augmenterait leur implication et leur engagement.

P3 : Oui, ils ont plus de responsabilités, mais il se peut qu'ils se sentent plutôt laissés de côté. Ils ne savent pas comment s'orienter. Il faut leur donner le service psychologique, peut-être, sur l'orientation professionnelle. Leur montrer comment ils peuvent profiter des utilités de l'enseignement à distance.

- Programme Spécifique pour l'Interaction

Les enseignants P4 et P5 pensent qu'il serait possible de créer des programmes spécifiques pour encourager l'interaction, qui est une des limites de l'enseignement en ligne. Nous pourrions intensifier les activités interactives pendant les cours en ligne. De plus, ce programme pourrait permettre de poursuivre l'interaction en dehors des cours, par exemple via des activités collaboratives ou des forums de discussion.

P4 : Je pense qu'il faudrait alléger, par exemple, moi j'aurais tendance à dire qu'on ne devrait pas avoir le même programme de cours qu'en présentiel il faut alléger le cours et faire plus d'activités où il y a des interactions, lecture, grammaire, dictée, etc.

P5 : Oui, vous pouvez critiquer l'interaction, mais si vous avez un programme convenable pour faire ce cours, l'interaction est possible. Ça dépend de l'apprenant et de la connaissance des apports technologiques.

- Autonomie

Les enseignants P1 et P5 soulignent l'importance de l'autonomie dans l'enseignement en ligne. L'apprenant doit s'organiser, gérer son temps, et savoir étudier de manière indépendante, car les moyens d'encadrement sont moindres qu'en présentiel. Les enseignants devraient encourager cette autonomie dès le début.

P1 : Ils ont besoin d'être poussés, un peu poussés, un peu forcés.

P5 : C'est pourquoi, dans l'enseignement à distance, l'autonomie et la motivation, l'autocontrôle, l'autocritique des apprenants, des étudiants arrivent en tête.

- S'adapter aux Évolutions Technologiques

L'enseignant P5 conseille également aux étudiants de s'adapter aux évolutions technologiques, notamment en suivant les nouvelles tendances et en s'adaptant aux nouvelles méthodes d'apprentissage. Il est important que les étudiants utilisent ces avancées comme des leviers et ne se laissent pas dépasser par elles.

En conclusion, dans cette partie de la recherche, nous avons souligné les aspects clés qui peuvent maximiser l'efficacité de l'apprentissage en ligne pour les étudiants de FLE, de l'œil de leurs enseignants. Les enseignants soulignent la nécessité de la stimulation intrinsèque, qui doit être soutenue par des éléments externes, notamment des formations et des ateliers de pratiques concernant les outils numériques. De plus, les enseignants ont mentionné l'importance de l'autonomie des étudiants en classe virtuelle. En outre, pour contribuer à une meilleure intégration, il est conseillé aux étudiants de suivre des orientations professionnelles et de s'adapter aux évolutions technologiques.

D'après la dernière question ouverte du questionnaire, effectué aux 191 étudiants de FLE des classes préparatoires, nous avons interprétés les thèmes et les sous-thèmes sous la forme d'un nuage de mots dans la figure 3.3, puis nous les avons classés dans le tableau 4.3 ci-dessous.

Facteurs de motivation

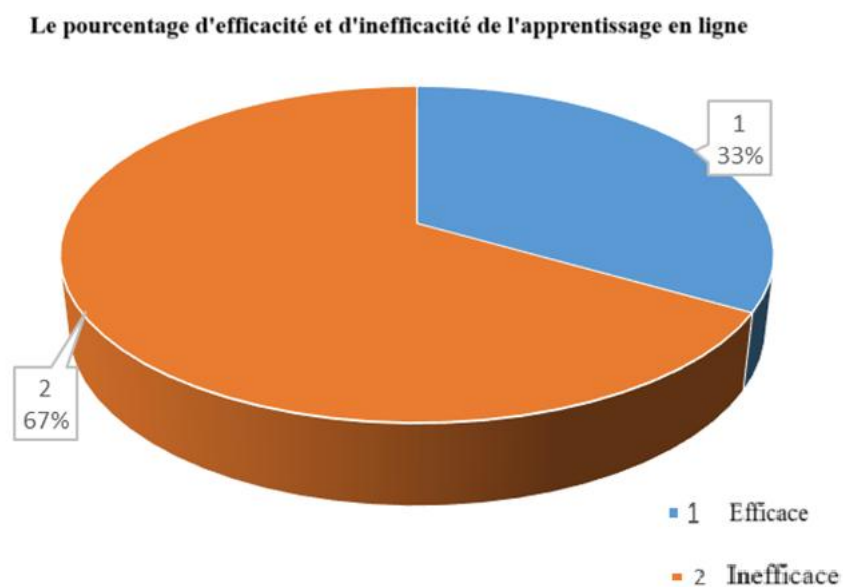
94

« Milieu » sont placés au centre en grande taille, ce qui indique l'importance de la structure du cours et de l'environnement. Les mots « Confort » et « Matériel » représentent les facteurs externes du milieu physique et les ressources numériques ainsi que les outils technologiques qui jouent un rôle crucial dans l'efficacité de cet apprentissage. « Motivation » apparaît en une couleur plus évidente, comme étant un facteur essentiel pour l'apprentissage en ligne. D'autres mots plus petits comme « Ennui », « Stress » et « Difficultés » apparaissent comme certains obstacles liés à l'apprentissage en ligne.

Pour garantir la confidentialité personnelle des participants, les apprenants seront désignés par P1, P2, P3, etc. Les données ont été collectées à partir d'une question ouverte ajoutée à la fin du questionnaire distribué aux étudiants. Les justifications ont été classées dans un tableau Word, puis traduis du turque au français par la chercheuse (ANNEXE 26), enfin nous les avons analysées pour identifier les thèmes et sous-thèmes. L'objectif principal était de répondre à la question de recherche suivante : 1) b) Les étudiants ont-ils une opinion positive ou négative vis-à-vis de l'efficacité de l'enseignement en ligne d'une langue étrangère ? Pourquoi ?

Cette figure 3.4 représente le pourcentage d'efficacité et d'inefficacité de l'enseignement en ligne tel qu'évalué par les étudiants.

Figure 3.4. *Le pourcentage d'efficacité et d'inefficacité de l'apprentissage en ligne selon les étudiants*



33 % des étudiants ayant participé à la recherche affirment que l'enseignement en ligne du FLE était efficace, contre 67 % des étudiants qui affirment l'inefficacité de cette période.

Afin d'assurer la fiabilité du codage, un deuxième expert a été impliqué, en plus du chercheur principal. Les taux de ressemblance entre les deux codages ont été calculés conformément à la méthode de Miles et Huberman (1994), avec un objectif de taux de ressemblance d'au moins 80 % cité par Baltacı (2017, p. 7). Pour calculer la fiabilité, nous avons appliqué la formule : $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$. Les taux de ressemblance pour chaque thème de notre analyse sont présentés dans le tableau 4.2.

Tableau 3.3. *Analyse des taux de ressemblance du codage des apprenants*

Thèmes	C (nombre d'accords)	∂ (nombre de désaccords)	Taux de ressemblance (%)
Thème 1	45	11	80,35
Thème 2	185	37	83,33

Tableau 3.4. Les thèmes et sous-thèmes relevé de l'analyse de la question ouverte adressée aux étudiants

Thèmes	Sous-thèmes		Participants	
1.Facteurs d'efficacité de l'enseignement en ligne	1.1	Centre d'intérêt	P64-P28	
	1.2	Enseignement personnel	P117	
	1.3	Milieu de Confort	P35-P39-P44-P50-P102-P134	
	1.4	Pratique	P128-P61	
	1.5	Facilités	Temps	P1-P7-P35-P48-P53-P69-P148
			Rapidité	P37-P148
			Motivation	P1
			Matériel	P7-P35-P107
			Commodité	P10-P36-P37-P74
			Cours enregistrés	P29-P61-P69
			Compréhension	P45-P62
			Interaction	P61-P69
			Expression	P127
2. Facteurs d'inefficacité de l'enseignement en ligne	2.1	Ennui	P16-P25-P152	
	2.2	Enseignant	P33-P39-P101-P116	
	2.3	Durée du cours	P42-P66	
	2.4	Stress	P57	
	2.5	Cours de production orale	P55-P67-	
	2.6	Domaine	Langue	P6-P18-P28-P41-P42-P46-P51-P56-P63-P65-P68-P81-P90-P91-P95-P97-P100-P107-P108-P109-P111-P112-P115-P125-P129-P136-P138-P149-
			Interaction /Communication	P5- P2-P18-P29- P59-P63-P65-P68-P70-P71-P75-P78-P80-P84-P87-P91-P94-P100-P107-P108-P113-P115-P118-P125-P136-P142-P145-P150-P154
			Expression	P2-P47-P75
			Discipline	P3-P17-P87-P101-P110
	2.7	Difficultés	Concentration	P3-P8-P13-P19-P22-P27-P30-P39-P43-P49-P57-P73-P76-P79-P82-P92-P93-P94-P98-P99-P110-P116-P119-P122-P130-P135-P137-P139-P140-P143-P144-P145-P150-P153
			Technologie	P22-P23-P30-P65-P105-P109-P120-P139-P151-P152-
			Participation	P70-P72-P86-P89-P119-P126
			Présence	P79-P104-P111-P121-
			Milieu de confort	P90-P99-P116
			Milieu de travail	P153-P76-P82-P98-P99-
			Incompréhension des cours	P146-
			Pratique	P4-P54-P56-P57-P103-P125
			Sociabilité	P5-P91
			Motivation	P5-P23-P65-P98-P101-P111-P114-P123-P132-P133-P146-P151
	2.8	Manques	Approfondissement	P21-P26-P41
Autonomie			P27-P58-P88-P95-P143	
Complicité			P90-P125	
Matériel			P116	
Authenticité			P8-P120-P102	
Contrôle			P101	

3.1.3.1. Facteurs d'efficacité de l'enseignement en ligne

Dans les points suivants, nous mettrons en avant les facteurs d'efficacité de l'enseignement en ligne perçu par les étudiants de FLE. Parmi ces facteurs d'efficacité, nous analyserons le centre d'intérêt de l'étudiant, l'enseignement personnel, le milieu de confort, la pratique et plusieurs facilités telles que le temps, la rapidité, la motivation, le

matériel, la commodité, les cours enregistrés, la compréhension, l'interaction et l'expression.

- Centre d'Intérêt

Selon deux étudiants, l'enseignement en ligne est efficace à condition que le domaine traité soit le centre d'intérêt de l'étudiant.

P64 : Pour que l'enseignement continue, cela m'aide à apprendre un sujet qui m'intéresse.

P28 : Cependant, pour d'autres domaines, dans mon centre d'intérêt, les cours en ligne peuvent être un bon choix.

- Enseignement Personnel

L'enseignement personnalisé est souligné comme un facteur d'efficacité par un seul étudiant. Mais cela montre l'importance d'adapter les cours aux besoins du public visé, pour améliorer l'apprentissage.

P117 : C'est efficace parce que je crois qu'il s'agit d'un enseignement axé sur la personne, et non plus général.

- Milieu de Confort

Suivre un apprentissage dans son milieu de confort, notamment chez soi, est perçu comme un facteur d'efficacité essentiel par plusieurs étudiants de FLE. Suivant le trait de caractère de l'étudiant, par exemple, pour les personnes timides, introverties, anxieuses sociales, l'enseignement en ligne est un moyen de se sentir à l'aise.

P35 : J'ai accès à plus de ressources et je suis plus à l'aise dans mon environnement familial. Le temps que je passe sur la route est à moi. En arrière-plan, je peux accéder à différentes sources.

P39 : Parfois oui, parfois non, en tant que quelqu'un d'introverti, je suis plus à l'aise avec les cours en ligne et j'apprends mieux, mais ma concentration se divertit aussi vite.

P44 : Même s'il y a eu parfois des revers dans les cours en ligne, étudier à la maison a été plus bénéfique pour moi.

P50 : Je me sens plus efficace dans les cours en ligne parce que je suis dans ma propre zone de confort.

P102 : Je ne me sens pas dans un environnement de cours et d'apprentissage.

P134 : Je me suis senti plus à l'aise dans mon environnement de confort.

- Pratique

Deux étudiants expriment la nécessité et la présence des pratiques interactives dans les cours en ligne de langues. La pratique régulière est cruciale, particulièrement pour l'apprentissage des langues, pour renforcer les cours théoriques.

P61 : Comme les étudiants responsables peuvent revoir les cours enregistrés pour réviser et combler leurs lacunes, c'est efficace. De plus, les parties interactives sont nécessaires, car dans le cas contraire, cela devient seulement des vidéos.

P128 : Pour moi, c'était efficace parce qu'il y avait de la pratique, c'est suffisant.

- Facilité de Temps

La flexibilité temporelle représente un facteur de facilité qui affecte l'efficacité de l'enseignement en ligne des langues, aux yeux des étudiants. Ils expriment particulièrement le gain de temps qu'ils perdaient sur la route. Cela permet aussi aux étudiants de gérer au mieux leur emploi du temps.

P1 : Je suis motivé parce que je ne perds pas beaucoup de temps sur la route.

P7 : Les matériaux sont plus faciles et pratiques à utiliser. Cela permet de gagner du temps.

P35 : J'ai accès à plus de ressources et je suis plus à l'aise dans mon environnement familial. Le temps que je passe sur la route est à moi. En arrière-plan, je peux accéder à différentes sources.

P48 : C'était efficace, je peux trouver du temps pour mes autres responsabilités.

P53 : Grâce à Internet, j'ai eu plus de temps pour apprendre les langues par moi-même, c'est efficace pour ceux qui peuvent apprendre une langue de façon autonome.

P69 : C'est un système productif qui permet de ne pas perdre de temps sur la route, de communiquer avec l'enseignant à la fois publiquement et personnellement, et de revoir les cours.

P148 : Je pense que les cours sont effectués plus rapidement sur les ordinateurs, à condition que la majorité de la classe participe aux cours.

- Facilité de Rapidité

Un autre avantage perçu par les étudiants de FLE est l'accès rapide aux cours et aux ressources numériques, de plus, cela rend l'apprentissage plus dynamique.

P37 : Parce que c'est une méthode confortable et rapide.

P148 : Je pense que les cours sont effectués plus rapidement sur les ordinateurs, à condition que la majorité de la classe participe aux cours.

- Facilité-Motivation

La facilité de l'enseignement en ligne et le gain de temps sont un des facteurs externes de volonté pour l'étudiant P1.

P1 : Je suis motivé parce que je ne perds pas beaucoup de temps sur la route.

- Facilité de Matériel

La facilité de l'accès, la variété et l'interactivité des matériaux numériques sont un des facteurs d'efficacité cités par trois étudiants de FLE.

P7 : Les matériaux sont plus faciles et pratiques à utiliser. Cela permet de gagner du temps.

P35 : J'ai accès à plus de ressources et je suis plus à l'aise dans mon environnement familial. Le temps que je passe sur la route est à moi. En arrière-plan, je peux accéder à différentes sources.

P107 : Bien que nous ayons utilisé plus activement les ressources (en ligne) dans les cours en ligne et que nous ayons été exposés à la langue, il y a eu de nombreux problèmes et malentendus, tant au niveau de la prononciation que de la communication mutuelle. (...)

- Facilité – Commodité

Ces quatre témoignages d'étudiants soulignent que la commodité représente un facteur important pour leur intérêt. Les étudiants préfèrent un type d'apprentissage flexible et adaptable à leurs situations personnelles. Justement, l'enseignement en ligne représente une alternative pratique et efficace, en facilitant l'accès, en effectuant un apprentissage plus confortable et en ayant rapidement accès à divers matériels numériques.

P10 : C'est facile et ne demande pas beaucoup d'effort.

P36 : Parce que l'accès est facile.

P37 : Parce que c'est une méthode confortable et rapide.

P74 : Même s'il y a quelques inconvénients, grâce à l'évolution de la technologie, l'enseignement en ligne me facilite la tâche.

- Facilité des Cours Enregistrés

Les étudiants P29, P61 et P69 affirment l'avantage et la facilité de revoir les cours enregistrés. Grâce à cela, les étudiants ont l'opportunité de progresser à leur rythme et, en cas de besoin, ils peuvent revoir les parties difficiles du cours.

P29 : Je pense que c'est bien d'avoir les vidéos enregistrées.

P61 : Comme les étudiants responsables peuvent revoir les cours enregistrés pour réviser et combler leurs lacunes, c'est efficace. De plus, les parties interactives sont nécessaires, car dans le cas contraire, cela devient seulement des vidéos.

P69 : C'est un système productif qui permet de ne pas perdre de temps sur la route, de communiquer avec l'enseignant à la fois publiquement et personnellement, et de revoir les cours.

- Facilité de Compréhension

Deux étudiants mentionnent la facilité de comprendre les cours de FLE en ligne.

P45 : Je pouvais comprendre.

P62 : Je n'ai pas eu de difficulté à comprendre les cours.

- Facilité d'Interaction

Les étudiants P61 et P69 soulignent l'importance de la possibilité d'interaction pour un apprentissage efficace en ligne. Grâce aux éléments interactifs, l'apprentissage en ligne devient une expérience active et engageante. P61 approuve que sans cette interactivité, l'enseignement en ligne devient une simple consommation passive de vidéos.

P61 : Comme les étudiants responsables peuvent revoir les cours enregistrés pour réviser et combler leurs lacunes, c'est efficace. De plus, les parties interactives sont nécessaires, car dans le cas contraire, cela devient seulement des vidéos.

P69 : C'est un système productif qui permet de ne pas perdre de temps sur la route, de communiquer avec l'enseignant à la fois publiquement et personnellement, et de revoir les cours.

- Facilité d'Expression

L'étudiant P127 met en avant l'effet bénéfique de pouvoir s'exprimer confortablement, cela semble renforcer la productivité et la satisfaction personnelle. Certains étudiants se sentent moins intimidés en ligne, ainsi ils s'expriment plus librement et de façon spontanée.

P127 : Je me suis senti productif parce que je pouvais m'exprimer confortablement.

Finalement, d'après les témoignages analysés dans cette sous-partie, il existe de nombreux facteurs permettant l'efficacité de l'enseignement en ligne des langues étrangères. Ces facteurs montrent que ce type d'apprentissage en ligne offre de l'interaction, un certain confort, une gestion de l'emploi du temps, une accessibilité facile aux cours et une flexibilité. De plus, le moyen d'avoir accès aux cours enregistrés et aux

ressources numériques permet aux étudiants d'interagir en autonomie et de progresser à leur rythme. Enfin, l'enseignement en ligne permet à l'étudiant de s'exprimer dans un environnement moins intimidant qu'en présentiel.

3.1.3.2. Facteurs d'inefficacité de l'enseignement en ligne

Dans les points suivants, nous mettrons en avant les facteurs d'inefficacité de l'enseignement en ligne perçu par les étudiants de FLE. Parmi ces facteurs d'inefficacité, nous analyserons tout d'abord l'ennui, l'enseignant, le stress, les cours de production orale. De plus, l'inefficacité due au domaine de la langue, les difficultés d'interaction /communication, d'expression, de discipline, de concentration, de technologie, de participation, de présence, de milieu de confort, de milieu de travail, d'incompréhension des cours. Enfin, les manques de pratiques, de sociabilité, de motivation, d'approfondissement, d'autonomie, de complicité, de matériel, d'authenticité et de contrôle.

- Ennuie

Plusieurs étudiants affirment leur ennui, exprimant un manque d'interaction et d'engagement, en ligne. L'ennui est perçu comme un facteur d'inefficacité pour les étudiants P16 et P25. Les interruptions de connexion accentuent ce problème, selon l'étudiant P152.

P16 : Cela me donne sommeil.

P25 : C'est ennuyeux et inefficace.

P152 : Ce n'était pas suffisant et c'était très ennuyant, j'étais constamment hors connexion.

- Enseignant

La compétence et l'impulsion à s'impliquer de l'enseignant sont considérées comme des facteurs essentiels pour l'efficacité de l'enseignement en ligne. L'étudiant P33 souligne l'importance de l'humour et de la passion de l'enseignant face à son travail.

P33 : L'un des facteurs importants est que l'enseignant enseigne la langue avec enthousiasme et qu'il puisse transmettre cette passion à ses étudiants.

Au contraire, P39 et P101 abordent les défis de l'enseignement en ligne auxquels font face les enseignants moins expérimentés. Le manque d'engagement des enseignants cause une inefficacité pédagogique.

P39 : Parfois oui, parfois non, en tant que quelqu'un d'introverti, je suis plus à l'aise avec les cours en ligne et j'apprends mieux, mais ma concentration se divertit aussi vite. Nos professeurs ne sont pas habitués à l'enseignement en ligne et ne peuvent pas donner de cours très efficaces.

P101 : Les enseignants sont peu motivés. Les étudiants sont irresponsables. Le mécanisme de contrôle est faible.

P116 : Il est difficile de se concentrer sur la leçon en raison du confort de la maison, du manque de matériel et de l'enseignant qui devraient être présents dans l'environnement de la classe.

- **Durée du Cours**

Les étudiants attirent l'attention sur l'heure de la séquence trop longue ou la restriction des heures de cours hebdomadaires, qui diminuent l'efficacité des cours de langues en ligne. L'enseignant P42 suggère des sessions plus courtes, combinées à un soutien en face à face. Ce besoin de cours hybride s'expliquerait par la difficulté de rester concentré sur une longue durée en face d'un écran d'ordinateur.

P42 : Ce n'est pas efficace pour toutes les compétences. Les durées des cours doivent être courtes et soutenues par l'enseignement en face à face.

Quant à l'étudiant P66, il mentionne la réduction des heures de cours hebdomadaires qui limite l'exposition à la langue cible. Or, pour un apprentissage durable, il est nécessaire d'équilibrer la durée et la fréquence de l'exposition linguistique.

P66 : La réduction des heures de cours de 20 à 10 par semaine a considérablement réduit l'efficacité de l'apprentissage.

- **Stress**

L'étudiant P57 avoue ressentir les effets négatifs d'être longtemps confronté à un écran. Il subit des maux de tête, un manque de concentration et affirme la difficulté d'être peu immergé dans la langue.

P57 : Je ne trouve pas que c'est efficace parce que j'ai souvent des problèmes de concentration. De plus, regarder longtemps l'écran de l'ordinateur et étudier dans un environnement de classe passif me stresse et me donne mal à la tête. Je crois que la langue s'apprend grâce à une exposition complète, alors que l'environnement en ligne ne remplit pas pleinement ces conditions.

- **Cours de Production Orale**

Les étudiants affirment la nécessité de pratiquer la production orale en présentiel, car cela demande de la fluidité et de la spontanéité. L'enseignement en face à face est privilégié pour cette dimension de l'acquisition linguistique.

P55 : Je pense que, surtout, les cours de compétences orales doivent être en présentiel.

P67 : Je pense que l'enseignement en ligne reste insuffisant pour l'amélioration de la production orale.

- **Domaine de Langue**

Les étudiants P6, P18, P28, P41, P63, P65 et P81 affirment la nécessité de procéder aux cours en présentiel dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, en raison du besoin d'interaction plus riche et immédiate. Or, dans les cours en ligne, les étudiants se sentent plutôt limités, isolés ou déconnectés les uns des autres.

P6 : Cela peut être suffisant pour d'autres domaines, cependant c'est insuffisant pour les langues.

P18 : Je pense que l'enseignement des langues est plus efficace en face à face. En tant qu'étudiant, cela nous permet d'avoir plus d'interaction et de complicité entre nous et avec l'enseignant.

P28 : Je crois que les cours comme les langues doivent être enseignés dans les classes en face à face. Cependant, pour d'autres domaines, dans mon centre d'intérêt, les cours en ligne peuvent être un bon choix.

P41 : Pour être franc, je n'ai pas trouvé efficace les cours en ligne. Je pense qu'une langue peut s'apprendre le mieux en face à face. Nous avons pu progresser seulement jusqu'à un certain point grâce aux cours en ligne. Les cours en ligne ne sont pas aussi productifs que les cours en face à face.

P63 : Je trouve plus sain que l'enseignement des langues se déroule dans le cadre d'une interaction instantanée en face à face.

P65 : Je pense que les cours en présentiel sont plus efficaces dans l'apprentissage des langues. Un cours sans difficultés techniques et avec une interaction facile est plus efficace et motivant qu'en face à face.

Des témoignages comme ceux des étudiants P56, P100, P107 et P125 soulignent la nécessité de la communication dans l'apprentissage d'une langue. Pour un bon apprentissage de langue, les étudiants doivent non seulement être en échange régulier, mais aussi dans un environnement immersif et interactif.

P56 : *Je pense surtout que l'apprentissage des langues serait plus utile et efficace avec un enseignement en présentiel. Parce que je crois que l'écoute et la pratique sont très importantes pour l'enseignement des langues.*

P100 : *Dans l'apprentissage des langues, il est important que l'enseignant et l'étudiant interagissent en tête-à-tête. Si possible, cela devrait se faire face à face.*

P107 : *Alors qu'un facteur important tel que la communication est beaucoup plus important dans l'enseignement des langues, les cours en ligne ont réduit notre communication. Nous n'avons pas pu accéder aux ressources et aux activités parascolaires.*

Quant aux étudiants P90, P91 et P109, ils mettent en avant le besoin collectif qui crée une stimulation externe.

P90 : *Une éducation où il faut être constamment actif/bavard, à la maison ; Être dans sa zone de confort au bureau est nettement moins bénéfique que d'être en classe avec des personnes ayant les mêmes objectifs.*

P91 : *Puisque la langue est sociale, l'éducation en ligne ne peut pas offrir cela.*

P109 : *Je ne pense pas que l'apprentissage des langues puisse être productif s'il n'est pas en face-à-face. Je pense que c'est tout à fait insuffisant, surtout avec une telle technologie.*

L'apprentissage en ligne ne répond pas aux attentes des étudiants P97, P108, P112 et P115. Certaines compétences comme la compréhension rapide, la maîtrise de la prononciation et l'expression fluide sont considérées mieux développées en présentiel.

P97 : *Je pense que la langue est un domaine qui s'apprend plus efficacement en face à face.*

P108 : *Je n'ai pas trouvé cela efficace parce que je pense qu'il est nécessaire d'apprendre une langue en face à face et de manière interactive.*

P112 : *Je n'ai pas trouvé les cours en ligne productifs, car je pense que l'enseignement en présentiel est nécessaire à l'apprentissage des langues.*

P115 : *Je crois que l'enseignement des langues sera plus efficace en présentiel. Les cours en ligne ne conviennent pas aux cours de langues que nous devons apprendre de manière interactive et je ne parviens pas à en obtenir d'efficacité.*

P42 : *Ce n'est pas efficace pour toutes les compétences. Les durées des cours doivent être courtes et soutenues par l'enseignement en face à face.*

P46 : *L'enseignement que nous recevons en présentiel est plus efficace pour l'enseignement des langues.*

P51 : *Je ne l'ai pas trouvé très efficace, car je voudrais apprendre une nouvelle langue en présentiel.*

P68 : *Je pense que la langue s'apprend en interagissant au sein d'une communauté. Les cours en ligne limitent cela.*

P81 : *Je pense que la formation des langues est plus efficace dans les cours en présentiel.*

P95 : *S'il était possible d'apprendre une langue en ligne, nous aurions pu le faire nous-mêmes. Être face à face est l'une des choses les plus importantes dans l'apprentissage des langues.*

P125 : *À mon avis, la langue s'apprend en parlant à tout le monde et en faisant des activités dans un environnement comme une salle de classe.*

P129 : *Je pense que l'enseignement des langues est plus efficace en face à face.*

P136 : *Parce que l'apprentissage des langues se fait en interagissant avec les gens, et je pense que je n'y parviens pas très bien en ligne.*

P138 : *C'est quelque chose qui dépend davantage de la personne et de l'étudiant, mais je trouve plus efficace de le faire en face à face dans l'enseignement des langues.*

P149 : *Les cours en ligne ne sont pas adaptés à l'apprentissage des langues.*

- Difficultés d'Interaction /Communication

Cinq étudiants, P2, P5, P18, P63 et P68 expriment les difficultés d'interaction et de poser des questions de manière fluide. La langue est considérée comme un domaine d'apprentissage social qui demande des échanges constants et spontanés. Plusieurs étudiants notent le manque de richesse et de franchise qui limite l'efficacité de l'interaction.

P2 : *Je ne trouve pas que ce soit efficace, car la communication en présentiel est meilleure pour moi, je pense que je n'arrive pas à m'exprimer en ligne.*

P5 : *C'était une période difficile en termes de sociabilité, de motivation et d'interaction, je ne l'ai pas trouvée efficace.*

P18 : *Je pense que l'enseignement des langues est plus efficace en face à face. En tant qu'étudiant, cela nous permet d'avoir plus d'interaction et de complicité entre nous et avec l'enseignant.*

P63 : *Je trouve plus sain que l'enseignement des langues se déroule dans le cadre d'une interaction instantanée en face à face.*

P68 : *Je pense que la langue s'apprend en interagissant au sein d'une communauté. Les cours en ligne limitent cela.*

Pour les étudiants P84, P87, P91 et P125, il est important d'être dans l'environnement physique d'une salle de classe, car cela encourage leur communication et leur enthousiasme.

P84 : Je pense que l'enseignement en face à face est plus efficace. Les interactions physiques sont plus motivantes.

P87 : Je pense que l'enseignement en présentiel est plus efficace, car il y a un environnement plus discipliné et la communication entre l'enseignant et l'élève est plus forte.

P29 : Ce n'est pas efficace parce que quand j'étudie, je ne peux pas poser les questions que je veux.

P59 : La communication individuelle en face à face est très importante dans l'apprentissage des langues.

P91 : Puisque la langue est sociale, l'éducation en ligne ne peut pas offrir cela.

P125 : À mon avis, la langue s'apprend en parlant à tout le monde et en faisant des activités dans un environnement comme une salle de classe.

Certains témoignages soulignent les difficultés d'interaction dues à l'absence de réactivité et de signes non verbaux. Dans ce cas, les cours enregistrés sont peu différents des vidéos téléchargées dans les plateformes numériques, ce qui empêche les étudiants de s'engager activement.

P70 : Je n'ai pas pu participer activement.

P94 : Il est difficile de se concentrer et ce n'est pas interactif.

P108 : Je n'ai pas trouvé cela efficace parce que je pense qu'il est nécessaire d'apprendre une langue en face à face et de manière interactive.

P142 : Ce n'est pas assez interactif, j'ai l'impression de regarder une vidéo.

P150 : Je n'ai pas trouvé efficace parce que ce qui me motive, c'est d'apprendre de manière interactive en classe, mais dans les cours en ligne, c'est difficile d'être attentif.

P65 : Je pense que les cours en présentiel sont plus efficaces dans l'apprentissage des langues. Un cours sans difficultés techniques et avec une interaction facile est plus efficace et motivant qu'en face à face.

P71 : Puisque c'était en ligne, je n'ai pas pu apprendre interactivement.

P75 : Je pense que l'enseignement en ligne, tout seul, n'est pas efficace. Selon moi, dans l'enseignement en ligne, l'interaction et la communication entre l'enseignant et l'élève ne sont pas efficaces.

P78 : *Créer un environnement plus interactif lors de l'apprentissage d'une langue nous permet de mieux analyser l'intonation et les expressions faciales de l'enseignant. Cela est insuffisant dans les cours en ligne.*

P80 : *La langue est quelque chose qui s'apprend grâce à l'échange mutuel. Cela ne peut pas être réalisé dans les cours en ligne.*

P100 : *Dans l'apprentissage des langues, il est important que l'enseignant et l'étudiant interagissent en tête-à-tête. Si possible, cela devrait se faire en face à face.*

P107 : *Bien que nous ayons utilisé plus activement les ressources (en ligne) dans les cours en ligne et que nous ayons été exposés à la langue, il y a eu de nombreux problèmes et malentendus, tant au niveau de la prononciation que de la communication mutuelle. Alors qu'un facteur important tel que la communication est beaucoup plus important dans l'enseignement des langues, les cours en ligne ont réduit notre communication. Nous n'avons pas pu accéder aux ressources et activités parascolaires.*

P113 : *Les cours en face à face sont plus interactifs.*

P115 : *Je crois que l'enseignement des langues sera plus efficace en présentiel. Les cours en ligne ne conviennent pas aux cours de langues que nous devons apprendre de manière interactive et je ne parviens pas à en obtenir d'efficacité.*

P118 : *Puisqu'une communication 100 % saine ne peut pas être établie sur l'ordinateur, des carences et des perturbations surviennent dans l'éducation.*

P136 : *Parce que l'apprentissage des langues se fait en interagissant avec les gens, et je pense que je n'y parviens pas très bien en ligne.*

P145 : *Ce n'est pas interactif comme les cours en face à face, et la concentration est difficile.*

- **Difficultés d'Expression**

Trois étudiants indiquent qu'il est difficile de s'exprimer dans l'apprentissage en ligne, ils mettent en avant le manque de réactivité et d'interaction entre leurs pairs et l'enseignant. L'apprentissage en présentiel donne l'occasion d'une expression plus naturelle, alors que l'apprentissage en ligne freine l'aisance de l'étudiant.

P2 : *Je ne trouve pas que ce soit efficace, car la communication en présentiel est meilleure pour moi, je pense que je n'arrive pas à m'exprimer en ligne.*

P47 : *Je pense qu'on s'exprime mieux dans l'enseignement en présentiel.*

P75 : *Je pense que l'enseignement en ligne, tout seul, n'est pas efficace. Selon moi, dans l'enseignement en ligne, l'interaction et la communication entre l'enseignant et l'élève ne sont pas efficaces.*

- Difficultés de Discipline

Les étudiants P3, P110, P17, P87 et P101 mentionnent les difficultés de discipline dans l'apprentissage en ligne. Selon eux, cela est dû au confort de l'environnement personnel et au manque de surveillance directe. De plus, ils soulignent qu'en salle de classe, le cadre est plus formel, donc crée un milieu plus discipliné.

***P3 :** Une langue difficile comme le français doit impliquer une certaine discipline sans fausser la capacité d'attention, il est peu probable que cela se réalise en ligne.*

***P110 :** Les facteurs environnementaux affectent les facteurs tels que la discipline, l'attention, la concentration, etc. chez la personne. L'éducation en ligne éloigne la personne de ces concepts et rend le processus inefficace.*

***P17 :** L'enseignement en face à face est plus discipliné, en ligne nous sommes plus à l'aise et cela n'est pas bien.*

***P87 :** Je pense que l'enseignement en présentiel est plus efficace, car il y a un environnement plus discipliné et la communication entre l'enseignant et l'élève est plus forte.*

***P101 :** Les enseignants sont peu motivés. Les étudiants sont irresponsables. Le mécanisme de contrôle est faible.*

- Difficultés de Concentration

D'après les témoignages des étudiants, il serait juste de dire que l'une des difficultés majeures de l'enseignement en ligne est la concentration des étudiants, causée par des distractions extérieures et au milieu propre du cadre virtuel.

Certains étudiants comme P30, P116, P110 et P153 admettent que l'environnement de la maison, combiné par le confort et les distractions, empêchent leur capacité à se concentrer.

***P30 :** Je ne pense pas que les cours en ligne soient efficaces, parce que lorsque je participe aux cours à la maison, il y a beaucoup de distraction, j'ai du mal à me concentrer. Ce n'est pas intéressant de participer au cours quand la connexion Internet est mauvaise et lente.*

***P116 :** Il est difficile de se concentrer sur la leçon en raison du confort de la maison, du manque de matériel et de l'enseignant qui devraient être présents dans l'environnement de la classe.*

***P110 :** Les facteurs environnementaux affectent les facteurs tels que la discipline, l'attention, la concentration, etc. chez la personne. L'éducation en ligne éloigne la personne de ces concepts et rend le processus inefficace.*

Une autre raison de distraction citée par les étudiants P76, P82 et P153 est la distraction liée aux outils numériques. Puisque les étudiants ont facilement accès à d'autres applications ou sites via leur téléphone ou ordinateur, ils se retrouvent rapidement à faire autre chose plutôt que d'écouter le cours. De plus, d'autres étudiants mettent en avant divers problèmes techniques qu'ils rencontrent pendant les cours en ligne (P22, P30, P139).

P76 : Je n'ai pas de difficulté à apprendre les cours, mais je n'arrive pas à me concentrer devant l'ordinateur et je perds mon attention.

P82 : Je suis une personne qui se laisse facilement distraire. Lorsque je participe au cours sur mon téléphone ou mon ordinateur, je me retrouve souvent à faire autre chose.

P153 : Je n'ai pas trouvé efficace parce que le téléphone et l'ordinateur contiennent trop de distractions et me distraient du cours, de plus les sons et l'environnement de la maison derrière la caméra me font perdre ma concentration.

P22 : Je n'ai pas trouvé cela efficace parce que j'ai souvent perdu mon intérêt et de temps en temps j'ai eu des soucis avec Internet.

P139 : Je ne pouvais en aucun cas me concentrer sur les cours et nous avions constamment des cours qui restaient inachevés en raison de l'insuffisance de la plateforme de cours en ligne, je ne pouvais donc obtenir aucune efficacité et je ne pense pas pouvoir en obtenir.

Comparé à l'enseignement en ligne, l'enseignement en présentiel soutient mieux la concentration grâce à sa rigueur et à son interaction physique.

P3 : Une langue difficile comme le français doit impliquer une certaine discipline sans fausser la capacité d'attention, il est peu probable que cela se réalise en ligne.

P8 : Ce n'était pas comme dans un environnement de classe, c'est pourquoi je n'ai pas pu me concentrer.

P99 : L'enseignement en ligne n'est pas efficace parce que je suis beaucoup distrait lorsque je ne suis pas en classe.

P144 : Je ne trouve pas les cours en ligne productifs, car je ne peux pas y prêter attention à moins qu'il ne s'agisse d'une salle de classe physique.

P13 : Il n'y avait pas assez de concentration et de récupération efficace. À notre époque, écouter et apprendre quelque chose à l'écran n'est pas assez efficace. À la place de cela je préfère l'enseignement en face à face.

P137 : Même si je pense que cela a des aspects productifs, quand tout est considéré je pense que c'est inefficace. Je pense que les cours en ligne sont plutôt efficaces pour réduire le temps

de concentration de l'étudiant. L'environnement de classe renforce l'apprentissage et la concentration.

Enfin, les étudiants considèrent l'apprentissage en ligne moins adapté à la concentration, contrairement à l'apprentissage en classe où la présence de l'enseignant et la dynamique collective favorisent l'attention et l'engagement personnel.

P19 : Puisque c'était une période difficile, je n'ai pas pu me concentrer aux cours en ligne.

P27 : C'est très difficile de me concentrer dans les cours en ligne. J'ai l'impression qu'il n'y a rien qui m'oblige.

P39 : Parfois oui, parfois non, en tant que quelqu'un d'introverti, je suis plus à l'aise avec les cours en ligne et j'apprends mieux, mais ma concentration se divertit aussi vite (...).

P43 : En général, être dans un environnement virtuel crée pour moi un gros problème de concentration.

P49 : Je n'arrive pas à me concentrer dans les cours en ligne.

P57 : Je ne trouve pas que c'est efficace parce que j'ai souvent des problèmes de concentration (...).

P73 : L'enseignement en ligne n'est pas très efficace, car certains étudiants sont distraits.

P79 : Il est plus difficile d'assister aux cours et d'être attentif.

P92 : En raison de problèmes tels que la distraction et les problèmes de concentration, je ne trouve pas les cours en dehors de la salle de classe et de l'école, en particulier les cours en ligne, productifs.

P93 : Demander et suivre directement les leçons facilite l'acquisition mais cela crée des difficultés de concentration.

P94 : Il est difficile de se concentrer et ce n'est pas interactif.

P98 : Il est difficile de se concentrer et de créer un environnement approprié. Il y a beaucoup de perte de motivation.

P119 : J'avais du mal à me concentrer et à participer en classe.

P122 : Il est difficile de se concentrer sur les cours en ligne.

P130 : Ce n'était pas efficace parce que je n'arrivais pas à me concentrer.

P135 : Comme j'ai du mal à me concentrer, je ne trouve pas cela productif.

P140 : J'étais distrait.

***P143** Il était très difficile de rester concentré. Comme je ne peux pas maintenir ma discipline sans être forcé par quelqu'un d'autre, je ne pouvais pas m'empêcher de faire autre chose pendant les cours.*

***P145** : Ce n'est pas interactif comme les cours en face à face, et la concentration est difficile.*

***P150** : Je n'ai pas trouvé efficace parce que ce qui me motive, c'est d'apprendre de manière interactive en classe, mais dans les cours en ligne, c'est difficile d'être attentif.*

- **Difficultés Technologiques**

Les difficultés technologiques représentent un obstacle essentiel à l'efficacité des cours en ligne. Selon les étudiants P22, P23 et P105, les problèmes de connexion Internet instables empêchent l'accès et la participation aux cours. Ces interruptions rompent le suivi de l'apprentissage et affaiblissent le besoin de réussir.

***P22** : Je n'ai pas trouvé cela efficace parce que j'ai souvent perdu mon intérêt et de temps en temps j'ai eu des soucis avec Internet.*

***P23** : Je n'ai pas trouvé efficace à cause des problèmes de connexion et du manque de motivation personnelle.*

***P105** : Je n'ai pas pu assister à la plupart des cours à cause de problèmes d'Internet.*

L'inefficacité de la plateforme en ligne est aussi mise en avant par les étudiants P120, P139 et P151. Certaines plateformes sont complexes, de plus les défaillances persistent dans les applications.

***P120** : Les problèmes techniques et le caractère non naturel du cours détruisent l'efficacité du cours en ligne.*

***P139** : Je ne pouvais en aucun cas me concentrer sur les cours et nous avions constamment des cours qui restaient inachevés en raison de l'insuffisance de la plateforme de cours en ligne, je ne pouvais donc obtenir aucune efficacité et je ne pense pas pouvoir en obtenir.*

***P151** : Je ne trouve pas efficace parce qu'il y a un manque de motivation et une déficience d'infrastructure des applications d'enseignement en ligne.*

Ce facteur de difficulté est un frein significatif qui affecte l'envie d'agir et la qualité de l'apprentissage. Le développement de meilleures infrastructures et une accessibilité constante pourraient améliorer l'efficacité de l'apprentissage en ligne des langues.

***P30** : Je ne pense pas que les cours en ligne soient efficaces, parce que lorsque je participe aux cours à la maison, il y a beaucoup de distraction, j'ai du mal à me concentrer. Ce n'est pas intéressant de participer au cours quand la connexion Internet est mauvaise et lente.*

P65 Je pense que les cours en présentiel sont plus efficaces dans l'apprentissage des langues. Un cours sans difficultés techniques et avec une interaction facile est plus efficace et motivant seulement en face à face.

P109 : Je ne pense pas que l'apprentissage des langues puisse être productif s'il n'est pas en face-à-face. Je pense que c'est tout à fait insuffisant, surtout avec une telle technologie.

P152 : Ce n'était pas suffisant et c'était très ennuyant, j'étais constamment zone out.

- Difficultés de Participation

Les étudiants expriment leur incapacité à s'impliquer activement au processus. Cependant, la participation active représente un élément essentiel dans l'apprentissage d'une langue, elle permet de maintenir l'attention et la concentration.

P70 : Je n'ai pas pu participer activement.

P72 : De temps en temps, c'était efficace, mais parfois, je ne pouvais pas participer de façon interactive.

P86 : Comme la participation était restreinte, les cours en ligne étaient inefficaces.

P89 : J'ai eu des difficultés de participation.

P119 : J'avais du mal à me concentrer et à participer en classe.

P126 : Ce n'était pas efficace parce que la participation régulière était difficile pour moi.

- Difficultés de Présence

Les difficultés de présence sont liées à la flexibilité et au manque de structure imposée. Notamment, les étudiants ont des obligations et des responsabilités personnelles qu'ils doivent équilibrer, or l'environnement d'étude et la vie privée s'entremêlent, ce qui entraîne des absences répétées (P79, P104).

P79 : Il est plus difficile d'assister aux cours et d'être attentif.

P104 : J'ai raté beaucoup de cours à cause du travail, de la famille, de l'environnement, etc. et ceux auxquels j'ai assisté n'étaient pas très efficaces pour moi.

Dans certaines universités, les suivis de présence n'étaient pas effectués, cela offre une flexibilité peu engageante pour les étudiants qui n'ont pas assez d'autocontrôle.

P111 : Comme il n'y avait pas de présence obligatoire, personne n'avait la motivation d'y assister, il y avait seulement 3-4 personnes (...).

P121 : Ce n'était pas efficace parce que je n'ai pas assisté à la plupart des cours, c'est un cas personnel.

- Difficultés du Milieu de Confort

Certains étudiants font part des inconvénients qu'ils rencontrent lorsqu'ils suivent un apprentissage de langue en ligne, dans leur milieu de confort, chez eux. Ce facteur est souvent considéré comme un avantage, or pour les étudiants P99 et P116, cela est un obstacle, car leur sentiment d'obligation est affaibli. Ils font face à des distractions fréquentes, ce qui rend difficile le maintien de l'attention.

De même, l'étudiant P90 exprime la nécessité d'être dans un environnement où il partage le même objectif que ces camarades. Afin de rendre l'apprentissage plus motivant, il a besoin d'une pression sociale et d'un engagement.

P90 : Une éducation où il faut être constamment actif/bavard, à la maison ; Être dans sa zone de confort au bureau est nettement moins bénéfique que d'être en classe avec des personnes ayant les mêmes objectifs.

P99 : L'enseignement en ligne n'est pas efficace parce que je suis beaucoup distrait lorsque je ne suis pas en classe.

P116 : Il est difficile de se concentrer sur la leçon en raison du confort de la maison, du manque de matériel et de l'enseignant qui devraient être présents dans l'environnement de la classe.

- Difficultés du Milieu de Travail

Quelques étudiants notent que le milieu de travail informel et les distractions sont des obstacles à l'attention et à l'engagement. Il est nécessaire d'avoir une séparation entre le dispositif d'apprentissage et les autres éléments. L'apprentissage en ligne est un environnement d'étude peu structuré qui cause des baisses de motivations et une attention limitée.

P76 : Je n'ai pas de difficulté à apprendre les cours, mais je n'arrive pas à me concentrer devant l'ordinateur et je perds mon attention.

P82 : Je suis une personne qui se laisse facilement distraire. Lorsque je participe au cours sur mon téléphone ou mon ordinateur, je me retrouve souvent à faire autre chose.

P98 : Il est difficile de se concentrer et de créer un environnement approprié. Il y a beaucoup de perte de motivation.

P99 : L'enseignement en ligne n'est pas efficace parce que je suis beaucoup distrait lorsque je ne suis pas en classe.

P153 : Je n'ai pas trouvé efficace parce que le téléphone et l'ordinateur contiennent trop de distractions et me distraient du cours, de plus les sons et l'environnement de la maison derrière la caméra me font perdre ma concentration.

- Difficultés de Compréhension des Cours

Un étudiant signale sa difficulté de compréhension dans l'apprentissage en ligne, liée à la baisse de volonté.

P146 : Je n'arrive pas à me motiver dans les cours en ligne. Je pense que les leçons ne sont pas comprises.

- Manques de Pratiques

Pour une assimilation et une interaction efficace, les étudiants expriment qu'il est primordial d'avoir une pratique directe, en face à face. L'environnement virtuel offre une exposition limitée à la langue cible. Les interactions en ligne ou le peu d'échanges verbaux sont loin d'être naturels et immédiats, c'est pourquoi ces étudiants pensent que l'enseignement en présentiel n'est pas remplaçable si nous voulons un apprentissage efficace à long terme.

P4 En termes généraux, ce n'est pas très efficace parce que j'obtiens plus d'efficacité quand je pratique en face à face.

P54 : Il n'y a pas de pratique.

P56 : Je pense surtout que l'apprentissage des langues serait plus utile et efficace avec un enseignement en présentiel. Parce que je crois que l'écoute et la pratique sont très importantes pour l'enseignement des langues.

P57 : Je ne trouve pas que c'est efficace parce que j'ai souvent des problèmes de concentration. De plus, regarder longtemps l'écran de l'ordinateur et étudier dans un environnement de classe passif me stresse et me donne mal à la tête. Je crois que la langue s'apprend grâce à une exposition complète, alors que l'environnement en ligne ne remplit pas pleinement ces conditions.

P103 : Dans l'enseignement en ligne, il n'y a pas de pratique et ce n'est pas fonctionnel. Il faudrait le développer beaucoup plus.

P125 : À mon avis, la langue s'apprend en parlant à tout le monde et en faisant des activités dans un environnement comme une salle de classe.

- Manques de Sociabilité

Bien que l'interaction sociale soit un élément essentiel dans l'apprentissage des langues, deux étudiants notent que l'enseignement en ligne limite cet élément. Selon l'étudiant P91, la langue est un domaine social et demande des échanges dynamiques, difficiles à reproduire dans l'environnement virtuel. De même, l'étudiant P5, met en avant la baisse d'aptitude à s'investir et d'engagement des étudiants, dans les conditions aussi restreintes de la sociabilité.

P91 : Puisque la langue est sociale, l'éducation en ligne ne peut pas offrir cela.

P5 : C'était une période difficile en termes de sociabilité, de motivation et d'interaction, je ne l'ai pas trouvée efficace.

- Manques de Motivation

Un grand nombre d'étudiants expriment la nuisance de l'enseignement en ligne à l'envie d'agir. Ils citent plusieurs raisons à ce manque d'intérêt, comme le manque d'interaction et de contrôle (P5, P101), la difficulté de maintenir la concentration (P111, P132), les distractions et les problèmes techniques (P23, P98), abordés déjà dans les points précédents. L'engagement personnel est un des piliers fondamentaux de l'apprentissage. Malgré cela, il semble s'affaiblir dans l'apprentissage virtuel, ce qui affecte négativement l'efficacité globale des cours.

P5 : C'était une période difficile en termes de sociabilité, de motivation et d'interaction, je ne l'ai pas trouvée efficace.

P23 : Je n'ai pas trouvé efficace à cause des problèmes de connexion et du manque de motivation personnelle.

P65 : Je pense que les cours en présentiel sont plus efficaces dans l'apprentissage des langues. Un cours sans difficultés techniques et avec une interaction facile est plus efficace et motivant qu'en face à face.

P98 : Il est difficile de se concentrer et de créer un environnement approprié. Il y a beaucoup de perte de motivation.

P101 : Les enseignants sont peu motivés. Les étudiants sont irresponsables. Le mécanisme de contrôle est faible.

P111 : Comme il n'y avait pas de présence obligatoire, personne n'avait la motivation d'y assister, il y avait seulement 3-4 personnes. De plus, je pense que la langue doit s'apprendre en face à face.

P114 : J'étais peu motivé et je ne pouvais pas travailler. Ce n'était pas du tout utile en termes d'apprentissage.

P123 : Cela ne fournit pas la motivation nécessaire.

P132 : Ma réussite a diminué parce que ma motivation pour étudier avait diminué lorsque j'étais à la maison.

P133 : J'ai trouvé cela un peu efficace parce qu'il y a eu beaucoup de fois où j'ai perdu la motivation.

P146 : Je n'arrive pas à me motiver dans les cours en ligne. Je pense que les leçons ne sont pas comprises.

P151 : Je ne trouve pas efficace parce qu'il y a un manque de motivation et une déficience d'infrastructure des applications d'enseignement en ligne.

- Manques d'Approfondissement

Trois étudiants perçoivent un manque d'approfondissement dans l'apprentissage des cours en ligne du FLE. Ils pensent notamment que les sujets sont enseignés de manière superficielle, donc que l'apprentissage reste limité (P21, P41). Ce serait le format virtuel qui empêcherait d'aborder les thèmes en profondeur et qui laisserait des points importants « dans l'air » (P26).

P21 : Nous n'avons pas pu aborder en détail la plupart des sujets importants. Il s'agissait d'un apprentissage superficiel.

P26 : Ce n'est pas aussi efficace qu'en face à face, les sujets abordés peuvent rester dans l'air (peu approfondis).

P41 : Pour être franc, je n'ai pas trouvé efficace les cours en ligne. Je pense qu'une langue peut s'apprendre le mieux en face à face. Nous avons pu progresser seulement jusqu'à un certain point grâce aux cours en ligne. Les cours en ligne ne sont pas aussi productifs que les cours en face à face.

- Manques d'Autonomie

Le retour des étudiants révèle un manque d'autonomie dans l'apprentissage virtuel, ils ont des difficultés à rester disciplinés et concentrés sans le cadre strict qu'offre un cours et un professeur en présentiel.

P27 : C'est très difficile de me concentrer dans les cours en ligne. J'ai l'impression qu'il n'y a rien qui m'oblige.

P58 : Je n'ai pas trouvé cela productif, car je ne ressentais pas de sentiment de responsabilité lorsque je suivais des cours à la maison.

P88 : Personnellement, je ne peux pas maintenir la discipline que j'ai en classe.

P95 : S'il était possible d'apprendre une langue en ligne, nous aurions pu le faire nous-mêmes. Être face à face est l'une des choses les plus importantes dans l'apprentissage des langues.

P143 : Il était très difficile de rester concentré. Comme je ne peux pas maintenir ma discipline sans être forcé par quelqu'un d'autre, je ne pouvais pas m'empêcher de faire autre chose pendant les cours.

- Manques de Complicité

Les témoignages de deux étudiants montrent une complicité restreinte dans l'apprentissage en ligne, qui est considéré comme un défi pour l'acquisition du français. L'étudiant P125 exprime le besoin d'interagir avec ses camarades dans un cadre dynamique. De même, l'étudiant P90 pense qu'il est nécessaire de vivre une expérience collective et motivante où les étudiants ont des objectifs communs.

P125 : À mon avis, la langue s'apprend en parlant à tout le monde et en faisant des activités dans un environnement comme une salle de classe.

P90 : Une éducation où il faut être constamment actif/bavard, à la maison ; Être dans sa zone de confort au bureau est nettement moins bénéfique que d'être en classe avec des personnes ayant les mêmes objectifs.

- Manques de Matériel

L'étudiant P116 souligne l'inefficacité due au manque de matériel dans l'apprentissage en ligne. Le manque de matériel nuit non seulement à la concentration et à l'engagement, mais aussi à la qualité de l'interaction pédagogique. Pour un apprentissage en ligne efficace, il est important de fournir les matériaux techniques et les ressources appropriées.

P116 : Il est difficile de se concentrer sur la leçon en raison du confort de la maison, du manque de matériel et de l'enseignant qui devraient être présents dans l'environnement de la classe.

- Manques d'Authenticité

Les étudiants P8, P102 et P120 attirent l'attention sur le manque d'authenticité de l'enseignement en ligne. Les étudiants expriment leur besoin d'être dans un environnement immersif et formel d'une salle de classe, pour l'efficacité de l'apprentissage. La dimension technique des cours en ligne donne la sensation d'irréalité, loin du naturel, qui empêche l'immersion authentique.

P8 : Ce n'était pas comme dans un environnement de classe, c'est pourquoi je n'ai pas pu me concentrer.

P102 : Je ne me sens pas dans un environnement de cours et d'apprentissage.

P120 : Les problèmes techniques et le caractère non naturel du cours détruisent l'efficacité du cours en ligne.

- Manques de Contrôle

Un étudiant signale le manque de contrôle dans l'enseignement en ligne. Le mécanisme est plus relâché et les moyens de contrôle sont restreints, ce qui conduit à moins d'engagement et de participation chez l'étudiant. Cela a des effets négatifs sur l'ambiance de la classe et sur l'efficacité de l'apprentissage.

P101 : Les enseignants sont peu motivés. Les étudiants sont irresponsables. Le mécanisme de contrôle est faible.

Finalement, dans ce dernier sous-titre, nous avons analysé les facteurs d'inefficacité de l'enseignement en ligne, selon les étudiants de FLE, qui sont des freins qui réduisent la qualité de l'apprentissage. Les facteurs représentant les plus d'obstacles significatifs sont le fait que ce soit le domaine de la langue, les difficultés d'interaction, la perte de mobilisation, le manque de concentration, la faiblesse de participation et les contraintes technologiques. Pour un apprentissage en ligne plus efficace, il serait pertinent de repenser ces éléments cités ci-haut.

3.2. L'analyse des Données Quantitatives

Dans la recherche quantitative, il est nécessaire d'évaluer si les répartitions de données sont normales avant l'analyse causale, relationnelle et/ou différentielle. Le test de normalité est nécessaire en raison de l'application de techniques d'analyse différentes pour les données normalement distribuées et non normalement distribuées. En d'autres termes, pour les données qui ne suivent pas une distribution normale, nous devons appliquer des techniques d'analyse non paramétriques, alors que pour les données normalement distribuées, nous devons appliquer des techniques d'analyse paramétriques. Parmi les méthodes fréquemment utilisées pour évaluer la distribution normale, on trouve les valeurs moyennes, l'écart type, ainsi que l'asymétrie et l'aplatissement. Les valeurs des variables telles que « motivation intrinsèque de savoir, accomplissement de la motivation intrinsèque, stimulation de la motivation intrinsèque, régulation identifiée, régulation introjectée et manque de motivation » sont représentées dans le tableau 3.5.

Tableau 3.5. *Les données statistiques de la distribution normales des variables*

Sous-dimensions	Items*	Moyenne	Écart-Type - S	Skewness (l'Asymétrie)	Kurtosis (l'Aplatissement)
Motivation intrinsèque de savoir	S2	4,06	2,094	,013	-1,328
	S9	3,93	2,119	,215	-,799
	S16	3,32	2,102	,474	-1,177
	S23	3,65	2,296	,261	-1,500
Accomplissement de la motivation intrinsèque	S6	4,66	1,671	-,483	-,300
	S13	4,21	1,933	-,122	-1,007
	S20	3,27	1,838	,409	-,852
	S27	3,19	1,913	,562	-,805
Stimulation de la motivation intrinsèque	S4	4,37	1,664	-,148	-,865
	S11	4,88	1,732	-,524	-,508
	S18	4,02	1,871	,006	-,997
	S25	4,39	1,704	-,250	-,689
Régulation identifiée	S3	3,39	1,949	,280	-1,142
	S10	4,76	1,909	-,626	-,790
	S17	4,42	1,939	-,300	-1,114
	S24	4,57	1,977	-,387	-1,029
Régulation introjectée	S7	3,27	1,911	,382	-,987
	S14	3,90	1,967	,056	-1,139
	S21	3,15	2,095	,446	-1,206
	S28	3,84	2,109	,083	-1,305
Régulation externe	S1	4,25	1,723	-,127	-,700
	S8	4,15	2,045	-,234	-1,209
	S15	4,84	1,978	-,567	-,906
	S22	4,42	2,131	-,412	-1,247
Manque de motivation	S5	4,06	4,06	2,094	,013
	S12	3,93	3,93	2,119	,215
	S19	3,32	3,32	2,102	,474
	S26	3,65	3,65	2,296	,261

*Chaque item sera indiqué de cette façon durant la recherche.

Lorsque les réponses moyennes sont examinées, les valeurs sont similaires et proches les unes des autres. Il est observé que l'écart type des variables est à des niveaux acceptables et que les valeurs d'asymétrie et d'aplatissement se situent généralement entre ± 3 . Dans ce domaine d'étude, de nombreux chercheurs déclarent que si les valeurs d'asymétrie et d'aplatissement de chaque variable se situent entre ± 3 , cela montre que la distribution de ces valeurs est normale. (De-Carlo, 1997 ; Hopkins et Weeks, 1990). Partant de là, nous pouvons affirmer que dans la recherche menée afin de révéler les opinions des étudiants du programme de FLE sur la relation entre l'enseignement en ligne et la motivation, les données obtenues respectent les conditions de normalité.

3.2.1. L'Analyse des résultats statistiques concernant les participants

Le tableau 3.6 ci-dessous contient des données de pourcentage et de fréquence indiquant le sexe des participants et l'institution d'où ils ont participé à la recherche.

Tableau 3.6. *Les statistiques des participants*

Variance	F (Fréquence)	% (Pourcentage)
Sexe		
Femme	131	68,6
Homme	44	23,0
Inconnu	16	8,4
Universités	f	%
Anadolu	37	19,4
Çukurova	24	12,6
Dokuz Eylül	22	11,5
Gazi	23	12,0
Hacettepe	22	11,5
İstanbul	9	4,7
Marmara	25	13,1
Uludağ	29	15,2
Total	191	100,0

Lorsque l'on examine le tableau 3.4, on constate que la majorité des participants à la recherche sont des femmes, avec $f = 131$; $\% = 68,6$. D'autre part, il a été déterminé que les participants de la recherche proviennent de huit universités différentes et que presque toutes les répartitions de données se situent dans des intervalles très proches, c'est-à-dire entre 10 % et 20 %.

Notre questionnaire étant à l'échelle de Likert 7, les interprétations des moyennes des 7 variantes du questionnaire sont à l'échelle de 7 points, dont les points d'écart respectifs sont considérés de 0,85 points, car $(\text{score max.} - \text{score min.}) / 7 = (7-1) / 7 = 6/7 = 0,85$ (Alpar, 2012).

Tableau 3.7. *L'interprétation des moyennes sur 7.*

Ecart	Choix
1,00 – 1,85	Pas du tout d'accord
1,86 – 2,70	Pas du tout d'accord
2,71 – 3,55	D'accord
3,56 – 4,40	D'accord
4,41 – 5,26	Tout à fait d'accord
5,27 – 6,11	Tout à fait d'accord
6,12 – 7,00	Tout à fait d'accord

Partant de là, nous trouvons ci-dessous les tableaux présentant les statistiques de pourcentage et de fréquence, ainsi que les valeurs moyennes et les écarts-types des réponses aux sous-dimensions du questionnaire.

Il est essentiel de préciser que nous allons nous référer au tableau 3.5 pour commenter les résultats des tableaux 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10, 3.11 qui suivent.

Tableau 3.8. Les données statistiques de la variante du manque de motivation

Sous-dimension	It.	1		2		3		4		5		6		7		Mo y.	Ecart-T.S
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Manque de motivation	S5	2	15,	2	15,	2	15,	2	15,	2		2	13,	2	13,	4,0	2,0
	S1	9	2	9	2	9	2	9	15,	9		5	1	5	1	6	9
	2	3	17,	2	14,	2	10,	3	2	1	15,	2	1	2	14,	3,9	2,1
	S1	3	3	8	7	0	5	8	19,	6		7	14,	8	7	3	1
	9	2	14,	4	21,	2	10,	2	9	1	8,4	1	1	2	11,	3,3	2,1
	S2	8	7	1	5	0	5	0	10,	9		9	9,9	2	5	2	0
	6	5	26,	3	16,	2	10,	1	5	1	6,3	2	13,	3	18,	3,6	2,2
		0	2	2	8	0	5	7	8,9	2		5	1	5	3	5	9

Lorsque l'on examine les statistiques descriptives concernant les niveaux de manque de volonté des participants, on constate que les réponses des moyennes des données convergent entre 3,32 et 4,06. Cela indique que la plupart des étudiants sont d'accord sur leur manque de motivation éprouvé pendant l'apprentissage en ligne du FLE. Sachant que les questions 5, 12, 19 et 26 sont des constructions négatives affirmant le manque de motivation.

Tableau 3.9. Les données statistiques de la variante d'accomplissement de la motivation intrinsèque

Sous-dimension	It.	1		2		3		4		5		6		7		Mo y.	Ecart-T.S
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Accomplissement de la motivation intrinsèque	S6	1				2	10,	4	25,	3	20,	3		3		4,6	1,6
	S1	4	7,3	5	2,6	0	5	8	1	9	4	5		0	15,	6	7
	3	2	12,	1	8,4	2	14,	3	19,	3	17,	1	18,	3	7	4,2	1,9
	S2	4	6	6	15,	7	1	8	9	4	8	8	3	4	17,	1	3
	0	4	23,	3	7	3	18,	3	16,	2	12,	1	9,4	1	8	3,2	1,8
	S2	4	0	0	19,	6	8	1	2	3	0	5	7,9	2	6,3	7	3
	7	4	24,	3	9	3	16,	2	12,	2	11,	1	6,3	1	8,4	3,1	1,9
		7	6	8		2	8	4	6	2	5	2		6		9	1

Les statistiques descriptives concernant les niveaux de motivation intrinsèque des participants montrent que les moyennes se situent entre 3,19 et 4,66, ce qui indique que certaines réponses aux questions sont plutôt proches de l'accord, tandis que d'autres sont proches du tout à fait d'accord. Les étudiants sont d'accord et tout à fait d'accord pour dire qu'ils sont motivés lorsqu'ils exercent une activité pour leur satisfaction personnelle.

Tableau 3.10. Les données statistiques de la variante d'accomplissement de la motivation intrinsèque

Sous-dimension	It.	1		2		3		4		5		6		7		Moy.	Ecart-T. S
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Stimulation de la motivation intrinsèque	S4	7	3,7	26	13,6	24	12,6	42	22,0	39	20,4	31	16,2	22	11,5	4,37	1,66
	S11	10	5,2	11	5,8	17	8,9	36	18,8	42	22,0	30	15,7	45	23,6	4,88	1,73
	S18	24	12,6	18	9,4	37	19,4	36	18,8	28	14,7	24	12,6	24	12,6	4,02	1,87
	S25	13	6,8	16	8,4	24	12,6	47	24,6	36	18,8	31	16,2	24	12,6	4,39	1,70

Lorsque les réponses à la dimension de motivation intrinsèque pour expérimenter une stimulation sont évaluées, on remarque que les résultats moyens se situent entre 4,02 et 4,88. Ces résultats sont relativement plus positifs que ceux des deux dimensions de motivation précédentes. On constate donc que les étudiants sont d'accord et tout à fait d'accord pour dire qu'ils sont motivés par le plaisir ou la curiosité qu'ils éprouvent pendant l'apprentissage en ligne du FLE.

Tableau 3.11. Les données statistiques de la variante de la régulation identifiée

Sous-dimension	It.	1		2		3		4		5		6		7		Moy.	Ecart-T. S
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Régulation identifiée	S3	47	24,6	29	15,2	23	12,0	35	18,3	21	11,0	23	12,0	13	6,8	3,39	1,94
	S10	16	8,4	19	9,9	13	6,8	23	12,0	33	17,3	49	25,7	38	19,9	4,76	1,90
	S17	18	9,4	24	12,6	18	9,4	34	17,8	25	13,1	40	20,9	32	16,8	4,42	1,93
	S24	19	9,9	20	10,5	15	7,9	32	16,8	32	16,8	30	15,7	43	22,5	4,57	1,97

Selon les moyennes de la régulation identifiée, allant de 3,39 à 4,76, on peut conclure que certains étudiants sont d'accord et d'autres tout à fait d'accord sur le fait qu'ils sont motivés par des objectifs personnels, notamment que cet apprentissage les aidera à mieux se préparer à la carrière qu'ils ont choisie et leur permettra d'entrer sur le marché du travail dans un domaine qui leur plaît.

Tableau 3.12. Les données statistiques de la variante de la régulation introjectée

Sous-dimension	It.	1		2		3		4		5		6		7		Moy.	Ecart-T. S
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Régulation introjectée	S7	50	26,2	27	14,1	30	15,7	32	16,8	22	11,5	17	8,9	13	6,8	3,27	1,91
	S14	30	15,7	24	12,6	27	14,1	38	19,9	23	12,0	24	12,6	25	13,1	3,90	1,96
	S21	71	37,2	18	9,4	21	11,0	26	13,6	18	9,4	22	11,5	15	7,9	3,15	2,09
	S28	39	20,4	23	12,0	26	13,6	24	12,6	30	15,7	18	9,4	31	16,2	3,84	2,10

La moyenne de la régulation introjectée, située entre 3,15 et 3,90, montre que les étudiants ont tendance à être d'accord sur le fait qu'il existe une régulation introjectée lors des cours en ligne du FLE. C'est-à-dire que les étudiants sont d'accord qu'ils se sentent motivés par

des pressions personnelles, comme la volonté d'éviter la culpabilité ou d'améliorer leur estime de soi.

Tableau 3.13. *Les données statistiques de la variante de la régulation externe*

Sous-dimension	It.	1		2		3		4		5		6		7		Moy.	Ecart-T. S
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Régulation externe	S1	14	7,3	21	11,0	23	12,0	46	24,1	45	23,6	16	8,4	26	13,6	4,25	1,72
	S8	34	17,8	14	7,3	24	12,6	23	12,0	37	19,4	31	16,2	28	14,7	4,15	2,04
	S15	16	8,4	17	8,9	17	8,9	22	11,5	32	16,8	33	17,3	54	28,3	4,84	1,97
	S22	31	16,2	18	9,4	16	8,4	15	7,9	33	17,3	41	21,5	37	19,4	4,42	2,13

Les moyennes de la variante de la régulation externe, situées entre 4,15 et 4,84, montrent que les étudiants sont d'accord et tout à fait d'accord qu'il y a une régulation externe dans l'apprentissage en question. Les étudiants sont d'accord et tout à fait d'accord pour dire que leur dynamisme est influencé par des facteurs externes, comme des récompenses, des attentes sociales ou des notes.

Tableau 3.14. *Les données statistiques de la variante de la motivation intrinsèque de savoir*

Sous-dimension	It.	1		2		3		4		5		6		7		Moy.	Ecart-T. S
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Motivation intrinsèque de savoir	S2	5	2,6	1	,5	11	5,8	11	5,8	30	15,7	65	34,0	68	35,	5,76	1,39
	S9	8	4,2	10	5,2	13	6,8	25	13,1	48	25,1	36	18,8	51	26,7	5,13	1,67
	S16	7	3,7	8	4,2	18	9,4	25	13,1	37	19,4	41	21,5	55	28,8	5,20	1,67
	S23	9	4,7	14	7,3	17	8,9	30	15,7	47	24,6	32	16,8	42	22,0	4,86	1,72

Les moyennes de la variante de la motivation intrinsèque liée au savoir, situées entre 4,86 et 5,76, étant les taux les plus élevés, montrent que les étudiants sont tout à fait d'accord pour dire qu'ils ressentent une stimulation intrinsèque à l'égard du savoir pendant les cours en ligne. Concrètement, les étudiants sont tout à fait d'accord pour dire qu'ils sont motivés lorsqu'il est question d'acquérir de nouvelles connaissances.

Lors de l'analyse des données, nous avons supposé que l'aptitude à s'investir des étudiants pouvait varier en fonction du sexe, dans la mesure où les hommes manifestaient généralement un intérêt plus prononcé pour les technologies. C'est ainsi que cette analyse nous est apparue nécessaire. Les opinions des étudiants, recueillies à partir du questionnaire de motivation, ont été analysées en fonction de la variable de sexe. Afin d'identifier si leurs déterminations varient significativement selon le sexe, nous avons effectué un test T sur un échantillon indépendant. Les résultats de ce test sont présentés dans le tableau 3.15.

Tableau 3.15. Les données statistiques t entre les variantes de la motivation et le sexe des étudiants

Variantes	Sexe	n	Mean	Levene's Test		t-test		
				F	Sig.	t	df	Sig.
Motivation intrinsèque du savoir	Femme	131	20,900	,237	,627	-,638	173	,524
	Homme	44	21,477			-,670	80,675	,505
Accomplissement de la motivation intrinsèque	Femme	131	15,381	,249	,619	-,175	173	,861
	Homme	44	15,545			-,177	75,006	,860
Stimulation de la motivation intrinsèque	Femme	131	17,626	,110	,740	-,578	173	,564
	Homme	44	18,159			-,583	75,033	,562
Régulation identifiée	Femme	131	17,366	1,595	,208	,242	173	,809
	Homme	44	17,113			,254	80,917	,800
Régulation introjectée	Femme	131	14,190	4,548	,034	-,093	173	,926
	Homme	44	14,295			-,102	88,427	,919
Régulation externe	Femme	131	17,297	,629	,429	-1,245	173	,215
	Homme	44	18,613			-1,259	75,497	,212
Manque de motivation	Femme	131	14,595	,268	,605	-,330	173	,742
	Homme	44	14,977			-,332	74,882	,740

Le test T compare les moyennes entre les hommes et les femmes. Une valeur de **Sig. (p-value) < 0,05** indique une différence statistiquement significative entre les groupes. Partant de là, nous pouvons en déduire que :

- La motivation intrinsèque du savoir a une valeur **p = 0,524** donc pas de différence significative.
- L'accomplissement de la motivation intrinsèque a une valeur **p = 0,861** donc pas de différence significative.
- La stimulation de la motivation intrinsèque a une valeur **p = 0,564** donc pas de différence significative.
- La régulation identifiée a une valeur **p = 0,809** donc pas de différence significative.
- La régulation introjectée a une valeur **p = 0,919** donc pas de différence significative.
- La régulation externe a une valeur **p = 0,212** donc, pas de différence significative.
- Le manque de motivation a une valeur **p = 0,740** donc pas de différence significative.

Nous pouvons en déduire qu'aucune des sept dimensions de motivation évaluées ne présente une différence significative entre les hommes et les femmes, puisque toutes les p-values sont supérieures à 0,05. Cela révèle que le besoin de réussir des étudiants, dans

un environnement d'apprentissage en ligne, ne varie pas de manière significative en fonction du sexe.

3.2.2. L'analyse de corrélation

Une analyse de corrélation est une méthode statistique utilisée pour évaluer la relation entre deux variables. Elle permet de déterminer si et dans quelle mesure les variations dans une variable sont associées aux variations dans une autre variable.

Il existe plusieurs types de coefficients de corrélation, mais le plus couramment utilisé est le coefficient de corrélation de Pearson. Ce coefficient mesure la force et la direction de la relation linéaire entre deux variables continues. (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu et Yıldırım, 2007).

Tableau 3.16. Les données de corrélation entre les items

Pearson Corrélation	Question ouverte	Motivation intrinsèque du savoir	Accomplissement de la motivation intrinsèque	Stimulation de la motivation intrinsèque	Régulation identifiée	Régulation introjectée	Régulation externe	Manque de motivation
Question ouverte	1							
Motivation intrinsèque du savoir	-,026	1						
Accomplissement de la motivation intrinsèque	-,074	,604**	1					
Stimulation de la motivation intrinsèque	,000	,730**	,634**	1				
Régulation identifiée	-,021	,624**	,598**	,610**	1			
Régulation introjectée	,031	,431**	,645**	,508**	,621**	1		
Régulation externe	-,043	,405**	,446**	,367**	,666**	,610**	1	
Manque de motivation	-,054	-,420**	-,444**	-,397**	-,545**	-,428**	-,308**	1
** Les corrélations sont statistiquement significatives au niveau 0,01								

- Relation avec la question ouverte

Il n'y a aucune corrélation significative entre la question ouverte et les autres variables. Les coefficients de corrélation ne sont pas statistiquement significatifs au niveau de 0,01.

- Relation avec la motivation intrinsèque du savoir

Il y a une corrélation positive et modérée entre la motivation intrinsèque du savoir et l'accomplissement de la motivation intrinsèque, coefficient de corrélation : 0,604. Cette corrélation est statistiquement significative. C'est-à-dire que lorsque la motivation intrinsèque du savoir augmente, l'accomplissement de la motivation intrinsèque augmente aussi, il existe un lien direct entre ces deux formes de motivation. Plus un étudiant est motivé par l'apprentissage (motivation intrinsèque du savoir), plus il a un sentiment d'accomplissement dans ses activités.

Nous observons une relation positive et significative entre la stimulation de la motivation intrinsèque et la motivation intrinsèque du savoir, coefficient de corrélation : 0,730. Concrètement, cela indique que plus les étudiants sont engagés dans l'apprentissage (la stimulation de la motivation intrinsèque), plus ils sont motivés à acquérir de nouvelles connaissances (la motivation intrinsèque du savoir).

Il y a également une corrélation positive et modérée entre la motivation intrinsèque du savoir et la régulation identifiée, coefficient de corrélation : 0,624, qui est statistiquement significative. Cela signifie que les étudiants qui trouvent de la valeur ou un sens personnel à leurs cours (régulation identifiée) sont souvent ceux qui ont la volonté d'acquérir des connaissances (la motivation intrinsèque du savoir).

Nous remarquons également une relation entre la régulation introjectée et la motivation intrinsèque du savoir, coefficient de corrélation : 0,431. En résumé, les étudiants qui ont le plaisir d'apprendre (motivation intrinsèque), ressentent une certaine pression interne ou de culpabilité pour une bonne performance (régulation introjectée).

Il y a une relation entre la régulation externe et la motivation intrinsèque du savoir, coefficient de corrélation : 0,405. C'est-à-dire que les étudiants qui sont motivés intrinsèquement par l'apprentissage, ressentent aussi parallèlement une motivation externe comme les récompenses ou les attentes des autres.

Il existe une relation entre le manque de motivation et la motivation intrinsèque du savoir, coefficient de corrélation : -0,420. Ainsi, cela indique que les étudiants motivés par l'envie d'apprendre (motivation intrinsèque) ressentent moins de manque de motivation.

- Relation avec l'accomplissement de la motivation intrinsèque

Il y a une corrélation positive et modérée entre l'accomplissement de la motivation intrinsèque et la stimulation de la motivation intrinsèque, coefficient de corrélation :

0,634, qui est statistiquement significative. Les étudiants qui ressentent avoir réussi, accompli un apprentissage, ressentent également plus d'engagement dans le processus.

Il y a aussi une corrélation positive et modérée entre l'accomplissement de la motivation intrinsèque et la régulation identifiée, coefficient de corrélation : 0,598, qui est statistiquement significative. Cela signifie que les étudiants qui ressentent un plus grand sentiment d'accomplissement dans leurs activités motivées de manière intrinsèque sont également plus susceptibles de reconnaître l'importance de leurs actions pour atteindre leurs objectifs.

Il existe une corrélation positive entre l'accomplissement de la motivation intrinsèque et la régulation introjectée, coefficient de corrélation : 0,645. C'est-à-dire que les deux facteurs évoluent parallèlement, lorsqu'un étudiant ressent une certaine pression intérieure, comme la culpabilité ou le besoin d'approbation, pour accomplir des tâches il peut aussi ressentir un sentiment d'accomplissement dans ces mêmes tâches.

Il s'agit également d'une corrélation positive entre l'accomplissement de la motivation intrinsèque et la régulation externe, coefficient de corrélation : 0,446. Dans ce cas, certains étudiants se sentent accomplis intrinsèquement tout en étant également motivés par des récompenses externes.

Il est possible de parler d'une corrélation faible, entre l'accomplissement de la motivation intrinsèque et le manque de motivation qui sont des concepts contradictoires, coefficient de corrélation : 0,444. Ce résultat peut être le reflet de la complexité des motivations humaines, car les étudiants peuvent ressentir à la fois un accomplissement dans certaines tâches spécifiques et une démotivation globale.

Aucune autre corrélation significative n'est observée entre l'accomplissement de la motivation et les autres variables.

- Relation avec la stimulation de la motivation intrinsèque

Nous observons une relation positive entre la stimulation de la motivation intrinsèque et la régulation identifiée, avec un coefficient de corrélation de 0,610. Selon les données de cette corrélation, les étudiants qui ressentent une stimulation de la motivation intrinsèque, trouvent de la valeur personnelle dans ces mêmes activités, bien qu'elles ne soient pas toujours plaisantes. Donc, ils sont conscients que l'activité a de l'importance pour atteindre leurs objectifs.

Il existe aussi une relation positive significative entre la stimulation de la motivation intrinsèque et la régulation introjectée, avec une corrélation de 0,508. Les étudiants qui trouvent du plaisir ou de la curiosité dans l'apprentissage de la langue se sentent aussi motivés par des attentes internes, par exemple par le besoin d'éviter la culpabilité ou de maintenir une bonne image de soi.

Nous remarquons une relation positive, bien qu'elle soit plus faible, entre la stimulation de la motivation intrinsèque et la régulation externe, avec une corrélation de 0,367. C'est-à-dire que les étudiants qui sont motivés intrinsèquement par la curiosité considèrent aussi les bénéfices externes, comme les récompenses ou les notes.

Il s'agit d'une relation négative significative entre la stimulation de la motivation intrinsèque et le manque de motivation, avec une corrélation de -0,397. Cela indique que les étudiants qui ressentent un intérêt ou une curiosité intrinsèque sont moins susceptibles de présenter un manque de motivation.

Aucune autre corrélation significative n'est observée entre Stimulation de la motivation intrinsèque et les autres variables.

- Relation avec la régulation identifiée

Il y a une corrélation positive et modérée entre la régulation identifiée et la régulation introjectée avec un coefficient de corrélation de 0,621, qui est statistiquement significative. Cette corrélation positive montre que les étudiants motivés par des objectifs personnels (régulation identifiée) ressentent aussi une certaine pression interne pour atteindre leur objectif ou réussir (la régulation introjectée).

Il y a aussi une corrélation positive et modérée entre la régulation identifiée et la régulation externe avec un coefficient de corrélation de 0,666, qui est statistiquement significative. Cette corrélation élevée indique que les étudiants qui reconnaissent la valeur personnelle d'une activité (régulation identifiée) sont également influencés par des motivations externes, comme les récompenses ou les attentes sociales (régulation externe).

Il existe une relation négative significative entre la régulation identifiée et le manque de motivation, avec un coefficient de corrélation de -0,545. Cette relation négative signifie que plus les étudiants considèrent l'apprentissage du FLE comme avantageux pour leurs objectifs personnels, moins ils ressentent un manque de motivation.

Aucune autre corrélation significative n'est observée entre la régulation identifiée et les autres variables.

- Relation avec la régulation introjectée

Il y a une corrélation positive et modérée entre la régulation introjectée et la régulation externe avec un coefficient de corrélation de 0,610, qui est statistiquement significative. C'est-à-dire que les étudiants qui se sentent motivés par des pressions personnelles, comme la volonté d'éviter la culpabilité ou d'améliorer leur estime de soi (la régulation introjectée), peuvent aussi être influencés par des facteurs externes, comme des récompenses ou des attentes sociales (la régulation externe).

Nous remarquons une corrélation négative entre la régulation introjectée et le manque de motivation, avec un coefficient de corrélation de -0,428. Cela signifie que les étudiants qui ressentent une certaine pression interne ou de culpabilité pour une bonne performance (régulation introjectée), se sentent moins désengagés ou démotivés (manque de motivation).

Aucune autre corrélation significative n'est observée entre la régulation introjectée et les autres variables.

- Relation avec la régulation externe

Il existe une corrélation négative entre la régulation externe et le manque de motivation avec un coefficient de corrélation de -0,308. Ce résultat montre que les étudiants qui sont motivés par des facteurs externes ont tendance à être moins démotivés.

Aucune corrélation significative n'est observée entre la régulation externe et les autres variables.

3.2.3. Comparaison entre les universités

L'une des analyses réalisées dans le cadre de la recherche a été la comparaison de la motivation entre les institutions où l'étude a été réalisée. Les résultats obtenus dans des situations où des différences significatives sont détectées dans des tests de comparaison paramétriques tels que l'analyse de variance (ANOVA) et le test t de l'échantillon indépendant doivent être interprétés en tenant compte du fait que les données sont homogènes ou non. Dans les tests de comparaison paramétrique tels que l'analyse de variance (ANOVA) et le test t de l'échantillon indépendant (Independent Sample t test),

les résultats qui indiquent des différences significatives doivent être analysés en prenant en considération l'homogénéité des données. En conséquence, Huck (2012) et Büyüköztürk (2014) affirment que Scheffe est la technique post-hoc la plus efficace pouvant être utilisée lorsque les données sont homogènes. Tandis que dans les situations où il n'y a pas d'homogénéité, il est recommandé d'utiliser la technique du test Tamhane T2. (Lee et Lee, 2018 ; Del Rio, Vazquez et Iglesias, 2001).

Dans la présente recherche, à la suite du test de comparaison ANOVA appliqué, nous sommes parvenus à un résultat statistiquement significatif (Tableau 3.18). Les résultats du test statistique d'homogénéité des variances, réalisé avant le test post-hoc afin de détecter une différence significative, ont montré que les données n'étaient pas réparties de manière homogène. En conséquence, il a été décidé d'appliquer le test Tamhane T2 pour déterminer la source de la différence significative.

Tableau 3.17. Les données statistiques sur la comparaison de motivation entre les Universités

Universités	N	Moy.	Std.	Levene	Sig.	K.T.	K.O.	sd	F	Sig.
Anadolu	37	130,27	24,82	2,236	,033	19655,468	2807,924	7	5,416	,001
Çukurova	24	111,37	18,20			94884,835	518,496	183		
Dokuz Eylül	22	124,13	28,04							
Gazi	23	121,86	21,00							
Hacettepe	22	103,18	14,65							
İstanbul	9	106,11	27,28							
Marmara	25	127,00	20,00							
Uludağ	29	106,65	25,89							
Total	191	117,90	24,55							

3.3. Discussions Finales

Dans la conclusion de cette troisième partie, il serait juste de dire que les résultats obtenus à partir des outils de collecte de données mettent en lumière la mobilisation intrinsèque des étudiants et le manque de détermination du aux contraintes de l'apprentissage en ligne, que nous avons analysée en détail.

La présente recherche avait pour objectif premier de mettre en lumière différents aspects qui ont limité l'efficacité et la productivité, tout en gardant une certaine envie d'agir, de l'enseignement/apprentissage du FLE en ligne pour les étudiants et les enseignants. On observe dans la littérature que, lorsque l'on applique les stratégies appropriées, les facteurs incitatifs peuvent grandement être renforcée dans l'enseignement en ligne de la même manière que dans l'enseignement en face-à-face. Partant de là, il est essentiel,

d'analyser en détail les méthodes, les approches et les modèles qui soutiennent le concept de motivation. (Göksel, 2021)

D'une part, les étudiants ont une stimulation intrinsèque et extrinsèque vis-à-vis de l'apprentissage du FLE en ligne, toutefois l'analyse ressort aussi le manque de volonté. Contrairement aux résultats obtenus, la chercheuse s'attendait à un taux de motivation extrinsèque plus bas et à un manque d'intérêt plus élevé.

La majorité des étudiants interrogés (67 %) affirme l'inefficacité de cet environnement et met en avant comme causes le domaine d'étude qui est la langue, les difficultés de concentration et d'interaction, les difficultés technologiques et le manque de persévérance. Ce pourcentage est en accord avec les attentes de la chercheuse, car il convient de préciser que l'inefficacité perçue dans cette étude de l'enseignement en ligne ne réside pas dans le dispositif lui-même. Les déficits sont amplement dus à plusieurs facteurs qui nécessitent de la patience pour se perfectionner, notamment les plateformes institutionnelles adaptées, les enseignants maîtrisant les outils numériques et les formations technologiques adéquates. Nous pouvons nommer cela comme une insuffisance structurelle, influençant ainsi la vision des étudiants et des enseignants sur l'efficacité de l'enseignement en ligne.

D'autre part, les enseignants éprouvent des difficultés à appliquer l'approche actionnelle dans l'enseignement en ligne du FLE, étant dépourvus de connaissances et d'expérience dans cet environnement de travail pédagogique, jusqu'à ces dernières années. Conscients des limites de cette approche, ils mobilisent diverses stratégies afin d'optimiser l'efficacité du processus d'apprentissage. Notamment, ils proposent un apprentissage adéquat aux besoins, aux savoirs et aux lacunes des étudiants, ils tentent de motiver ceux-ci en leur rappelant leur devoir d'autonomie et de responsabilité. Les enseignants utilisent les techniques d'enseignement de la grammaire majoritairement explicite, mais aussi à la fois implicite et explicite. Ils optent majoritairement pour l'enseignement et l'usage de la traduction pédagogique, ainsi que pour l'enseignement du lexique plutôt par détail. L'enseignement en ligne est motivant pour les enseignants, car ils apprécient le système du télétravail, ils ont un gain de temps et l'opportunité de travailler dans leur milieu de confort. Pour les enseignants, l'enseignement en ligne offre l'opportunité d'avoir accès plus souvent et plus facilement aux TICE. À l'inverse, les enseignants perçoivent ce mode d'enseignement comme démotivant pour les étudiants, ces derniers n'étant pas

familiarisés avec ce système encore récent et ne disposant pas de ressources nécessaires pour y faire face.

Grâce à la présente recherche, les enseignants ayant pu expérimenter et identifier les lacunes existantes ont eu l'occasion d'énoncer des conseils et plusieurs recommandations à l'intention de leurs collègues et de leurs étudiants, dans le but d'améliorer l'efficacité du processus d'apprentissage en ligne. Comme par exemple, la nécessité d'intégrer les TICE à l'enseignement, la création d'ateliers de formation aux classes virtuelles pour les enseignants et les étudiants. Les enseignants recommandent aux étudiants de trouver des moyens de se motiver tout au long de cet apprentissage. Les attentes de la chercheuse sont en parfait accord avec les données relevées de ses collègues.

Dans leur recherche effectuée en période de la pandémie du COVID-19, Adnan et Anwar (2020) ont conclu que l'apprentissage en ligne n'est pas aussi efficace que l'apprentissage traditionnel. En particulier pour les étudiants de l'enseignement supérieur, 78,6 % des répondants estimaient que les cours conventionnels étaient plus efficaces que l'apprentissage en ligne. Dans ce même axe, les étudiants qui ont participé à la recherche de Erarslan et Arslan (2020) ont exprimé leur préférence vis-à-vis de l'apprentissage en présentiel. Parallèlement, dans notre étude, 67 % des étudiants expriment l'inefficacité de l'apprentissage en ligne du FLE. Ce résultat témoigne du fait que ce système est encore en phase d'évolution et nécessite de nombreuses recherches pour être pleinement adopté et optimisé. Il est essentiel de s'adapter aux avancées technologiques afin d'en maximiser l'efficacité.

Barrot (2021) indique que, bien que les médias sociaux et l'enseignement en ligne puissent favoriser l'apprentissage, il existe des limites significatives en termes de la force de volonté, d'engagement et d'interaction sociale, souvent cruciales pour l'acquisition des langues étrangères. Les données de notre recherche montrent pareillement qu'il existe un manque d'engagement chez les étudiants.

Dans la littérature, il existe plusieurs recherches qui visent à la compréhension de l'apprentissage des langues en ligne. Ces recherches mettent en lumière les difficultés des apprenants (Ould Benali, Boukerchi et Cortier, 2021 ; Sun, 2014), vont de pair avec notre recherche et les étudiants interrogés mentionnent notamment le manque d'interaction.

Puisque l'apprentissage d'une langue étrangère nécessite de l'interaction et qu'elle est limitée dans cet environnement, plusieurs étudiants de notre étude sont d'accord avec

l'idée que le domaine de la langue n'est pas approprié à l'apprentissage en ligne. Croze (2021), ainsi que Delforge, Dachet et Van de Vyver (2022), expriment aussi cette contrainte qui ressort en avant dans leurs études. Cependant, l'interaction dans l'apprentissage d'une langue en ligne est tout à fait possible, voire efficace, à condition de disposer de supports pédagogiques adaptés et de technologies appropriées.

Başkan (2023), analyse l'évolution de l'enseignement en ligne, en particulier dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères. Il en ressort que l'intégration des technologies éducatives a permis de surmonter les limitations de l'enseignement en présentiel, permettant ainsi une flexibilité majeure et une accessibilité accrue, aux étudiants. Selon ses recherches, l'utilisation de plateformes telles que Moodle facilite la création de contenus interactifs et l'engagement des étudiants, offrant ainsi une expérience d'apprentissage pédagogique plus dynamique et efficace. Il met également en évidence les défis liés à l'adaptation des méthodes pédagogiques aux environnements numériques et à la nécessité de former les enseignants à l'utilisation de ces outils pour maximiser leur potentiel éducatif.

Pour remédier à ce handicap, certains spécialistes (Gacs, Goertler et Spasova, 2020 ; Gedik Bal, 2024) proposent d'intégrer des tâches collaboratives à l'apprentissage en ligne. Des activités en binôme ou en groupe, comme des jeux de rôle ou des débats en ligne, permettent aux apprenants de pratiquer la langue de manière authentique.

Dans notre recherche, beaucoup d'étudiants expriment qu'ils font face à des problèmes de concentration et rencontrent des obstacles techniques. Zhao (2021) ; et Delforge, Dachet et Van de Vyver (2022) parviennent à des résultats semblables dans leurs recherches.

Le manque de formation des enseignants et des étudiants dans l'enseignement/apprentissage du FLE en ligne est considéré, dans plusieurs recherches, comme étant un frein à l'évolution de l'apprentissage en ligne. (Boudokhane-Lima et al., 2021; Schmoll, 2024 ; Ould Benali, Boukerchi et Cortier, 2021)

Les enseignants de FLE s'engagent à motiver les étudiants dans l'enseignement en ligne. Cette stratégie devient plus significative dans cet environnement d'apprentissage, surtout si cela est une obligation, comme en situation de pandémie ou de séisme. Notamment pour motiver les étudiants, les enseignants ont transformé les supports numériques en les rendant plus attrayants. (Bor, 2020)

Fougerouse (2021), dans sa recherche effectuée récemment, analyse les pratiques grammaticales des enseignants de FLE et conclut que « de A1 à B1, l'enseignement grammatical est à dominante inductive et basée sur une réflexion collective. De B2 à C2, les processus explicatifs tendent vers une démarche déductive où l'enseignant donne la règle complète pour ces apprenants aux compétences parfois expertes. » (p.42). Tandis que dans notre recherche, les enseignants affirment majoritairement avoir utilisé la technique explicite, toutefois d'autres témoignages consolident l'usage des deux techniques, implicite et explicite, de la grammaire dans l'enseignement en ligne du FLE.

Finalement, cette étude, effectuée auprès de 191 étudiants et 5 enseignants de FLE des universités d'État de la Turquie, peut être un point d'orientation pour les futurs chercheurs qui s'intéresseront à l'enseignement apprentissage en ligne du FLE, qui reste actuellement un domaine très peu abordé malgré la propagation rapide de la technologie qui inclut plusieurs moyens d'enseignement comme l'intelligence artificielle, la réalité augmentée, l'agent conversationnel, etc.

4. CONCLUSION

Avec le passage instantané à l'enseignement en ligne, dû d'abord au Covid-19 puis au séisme en Turquie du 6 février 2023, les enseignants et les étudiants ont fait face à des difficultés non seulement psychologiques, mais aussi éducatives. Nous étions, pour la plupart, enseignants et étudiants, démunis des connaissances technologiques qui affectent le processus d'enseignement et d'apprentissage. La chercheuse, observant un manque d'enthousiasme chez ses étudiants et ses collègues, a ressenti le besoin de se pencher sur l'importance cruciale de l'incitation à l'action dans l'enseignement et l'apprentissage en ligne. De plus, il est évident que l'enseignement en ligne prend et continue à prendre de l'ampleur. C'est pourquoi, ce domaine restant encore peu exploré et nécessitant des recherches approfondies, a fait l'objet d'étude de notre recherche.

Enseignants et apprenants étant les deux acteurs principaux de l'éducation, chacun devait être analysé au niveau motivationnel, qui est l'un des facteurs primordiaux pour un apprentissage réussi. De plus, avec cette recherche, nous avons souhaité mettre en lumière l'efficacité ou l'inefficacité de l'apprentissage en ligne du FLE et les raisons, aux yeux des étudiants. Enfin, la recherche avait pour objectif de mettre en avant les méthodes, les stratégies, les techniques que les enseignants ont préféré utiliser. Nous avons aussi cherché à partager les conseils préalables des enseignants pour un meilleur apprentissage en ligne du FLE, en cas d'un passage de crise ou d'un passage continu à l'enseignement en ligne.

Pour récolter les données, nous avons utilisé la méthode explicative. Cela dit, nous avons d'abord recueilli les données quantitatives, puis les données qualitatives. Ces éléments ont été traités séparément. Ainsi, nous avons utilisé les données qualitatives pour renforcer les données quantitatives.

Nous avons eu recours à deux outils de collecte de données : d'abord à un questionnaire de motivation pour examiner le niveau d'intérêt aux cours des étudiants, ainsi que pour analyser leurs opinions soutenues par une justification, exprimant l'efficacité ou l'inefficacité de l'apprentissage en ligne. Puis, nous avons eu recours à un entretien semi-dirigé destiné aux enseignants de FLE, grâce auquel nous avons détaillé les méthodes et/ou approches, les stratégies, les techniques qu'ils ont utilisées lors de l'enseignement en ligne. Nous avons identifié les facteurs motivants de l'enseignement en ligne pour les enseignants. Puis, nous avons analysé les différents facteurs d'efficacité et d'inefficacité

de l'enseignement en ligne du FLE, du point de vue des enseignants. Enfin, les enseignants ont eu quelques recommandations susceptibles de transformer cet apprentissage en ligne, en un apprentissage plus efficace pour les enseignants et les étudiants.

La récolte des données a été réalisée au premier semestre de l'année 2023-2024, avec les étudiants qui ont suivis les cours de la classe préparatoire de FLE en ligne, lors du semestre où le séisme s'est produit. Nous avons visité en présentiel 8 universités d'État administrant le programme de formation des enseignants de FLE et nous sommes parvenus à la collaboration de 191 étudiants qui ont répondu aux questionnaires de motivation (annexe 16). De même, 5 enseignants de FLE ayant effectué des cours en ligne aux classes préparatoires ont été volontaires pour contribuer à l'entretien semi-dirigé de notre recherche.

4.1. Conclusion sur les Questions de Recherche

La première question de notre recherche était la suivante :

1) a) Quel est le degré de motivation des étudiants pendant les cours en ligne ?

Le questionnaire de motivation effectué auprès des étudiants nous a permis de mettre en lumière plusieurs dimensions de la motivation des étudiants en FLE dans l'apprentissage en ligne. D'après les résultats traités, nous pouvons dire que les niveaux d'engagement personnel des étudiants varient en fonction de la dimension étudiée.

Les données révèlent que la stimulation intrinsèque liée à l'acquisition de savoir est particulièrement élevée, indiquant que les étudiants sont motivés par le plaisir d'apprendre et l'acquisition de nouvelles connaissances.

Une partie de leur implication repose sur des facteurs extrinsèques comme des récompenses, des attentes sociales ou la pression personnelle. Cela montre une influence extérieure significative, mais elle peut être moins durable que la motivation intrinsèque.

Les données montrent un certain niveau de manque d'engagement, exprimant la difficulté qu'éprouvent certains étudiants à s'investir dans l'apprentissage en ligne.

Les corrélations observées entre les différentes dimensions soulignent des interactions significatives. Toutefois, les dimensions liées à la régulation externe et à la régulation

introjectée montrent une influence significative des facteurs externes et des pressions personnelles sur la motivation des étudiants.

Globalement, il serait juste de conclure que les étudiants sont motivés, cependant cette aptitude à s'investir n'est pas uniforme. Bien que la stimulation intrinsèque soit présente, elle est parfois entravée par des obstacles extérieurs comme le manque d'interaction et de concentration, exprimé dans les justifications des étudiants. Donc, les étudiants doivent faire des efforts pour maintenir leur motivation, en tenant compte des dimensions externes et intrinsèques.

La question 1) b) de notre recherche était la suivante :

1) b) Les étudiants ont-ils une opinion positive ou négative vis-à-vis de l'efficacité de l'enseignement en ligne d'une langue étrangère ? Pourquoi ?

L'analyse quantitative effectuée auprès des étudiants révèle que la majorité des étudiants (67 %) perçoit l'enseignement en ligne comme étant inefficace pour l'apprentissage du FLE. Contre la minorité (33 %) qui perçoit le processus comme étant efficace.

Bien que divers éléments de l'éducation en ligne puissent encourager une forme de volonté, certains facteurs récurrents comme : le domaine d'étude étant la langue, le déficit d'interactions humaines, les difficultés de concentration, les difficultés techniques, l'absence générale de persévérance, sont vus comme désagréables, faisant obstacles à un apprentissage efficace pour la majorité des apprenants.

La deuxième question de notre recherche était la suivante :

2) Existe-t-il une relation entre leur degré de motivation à suivre leurs cours en ligne et leur opinion positive ou négative sur l'efficacité de l'enseignement en ligne d'une langue étrangère ?

L'analyse des données quantitatives met en évidence un lien entre le niveau de détermination des étudiants et leur perception de l'efficacité de l'enseignement en ligne du FLE. Les résultats indiquent que les apprenants ayant une motivation intrinsèque élevée, notamment en ce qui concerne l'acquisition de connaissances ou le développement personnel, ont tendance à avoir une évaluation légèrement plus favorable de l'enseignement en ligne. À l'inverse, ceux qui montrent un manque de dynamisme expriment des avis beaucoup plus négatifs.

Cette relation est corroborée par les résultats de l'étude. Les apprenants ayant une stimulation intrinsèque semblent mieux s'adapter aux défis de l'enseignement en ligne, mettant en avant des éléments tels que la flexibilité et l'accès aux ressources. Cependant, leur proportion reste trop faible pour compenser la majorité des élèves qui jugent ce mode d'apprentissage peu efficace. Ceux-ci évoquent des difficultés telles que l'absence d'interaction, des problèmes techniques et une diminution générale de leur volonté d'engagement.

En somme, le lien entre la motivation et la perception de l'enseignement en ligne est significatif. Plus le désir est élevé, plus l'opinion sur son efficacité est positive.

La troisième question de notre recherche était la suivante :

3) Quelles sont les méthodes et/ou approches utilisées par les enseignants de classe préparatoire pendant les cours en ligne ?

D'après les études réalisées, nous pouvons conclure que la méthode communicative est favorisée dans l'enseignement en ligne du FLE, en sachant qu'elle est souvent modulée ou associée à d'autres stratégies dans le but d'accroître l'efficacité du processus dans un contexte atypique. En particulier, il a été question de l'application d'approches éclectiques et traditionnelles, ce qui révèle également que les enseignants recherchent des solutions équilibrées, prenant en considération les défis de l'enseignement en ligne.

Les enseignants partagent le même point de vue, quant à l'inapplicabilité de la perspective actionnelle. L'enseignement en ligne rend impossible, l'interaction réelle. Il est complexe de concevoir des contextes proches du réel pour accomplir des projets concrets, surtout à cause du peu d'interaction avec des locuteurs natifs. Dans l'apprentissage en ligne, les échanges naturels et imprévus sont limités.

La quatrième question de notre recherche était la suivante :

4) a) Quelles sont les stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants de classe préparatoire pendant les cours en ligne ?

Les enseignants utilisent diverses stratégies afin de minimiser les contraintes de l'apprentissage en ligne, comme par exemple la modification du matériel pour rendre le cours plus attrayant ou encore l'explication de l'utilité de l'activité afin qu'ils puissent se sentir plus engagés. Toutefois, tous les enseignants ont accordé plus d'importance à certaines stratégies, parmi celles-là, nous pouvons citer :

- La proposition d'un apprentissage adéquat aux besoins, aux savoirs et aux lacunes des apprenants, qui reflète une approche centrée sur l'apprenant.
- Le besoin d'éveiller et de maintenir l'engagement personnel des apprenants.
- Le rappel intense de la nécessité de l'autonomie, notamment le travail indépendant et la gestion des compétences personnelles qui ressortent en avant.

Ces derniers montrent que l'enseignement en ligne nécessite une planification minutieuse par les enseignants et le maintien du contrôle pour une orientation efficace.

La question 4) b) de notre recherche était la suivante :

4) b) Quelles sont les techniques d'enseignement utilisées par les enseignants de classe préparatoire pendant les cours en ligne ?

Les analyses qualitatives révèlent que la majorité des enseignants utilise l'enseignement de la grammaire explicite, car l'apprentissage en ligne serait une entrave à la déduction grammaticale. Cependant, certains enseignants ont recours à la fois à la technique implicite et explicite, en fonction du public cible et des objectifs pédagogiques.

Grâce aux interviews entamées avec les enseignants, nous avons constaté qu'ils évitaient le recours à la langue maternelle, néanmoins en cas de besoin, ils s'orientaient plutôt vers la traduction pédagogique.

Quant à l'enseignement du lexique, il est effectué par la déduction des détails, la déduction à partir d'un contexte et par la non-grammaticalisation.

La cinquième question de notre recherche était la suivante :

5) Quels sont les facteurs qui motivent les enseignants pendant l'enseignement en ligne ?

Le premier facteur de motivation, pour tous les enseignants, est de travailler dans le système du télétravail. Notamment, parmi les bienfaits de ce dernier, ils citent la facilité d'organiser leur emploi du temps et la possibilité de combiner les tâches personnelles et professionnelles.

Le deuxième facteur de persévérance, pour tous les enseignants, est de pouvoir travailler dans leur milieu de confort. Ce cadre confortable contribue à réduire la fatigue et à offrir un sentiment de sécurité, renforçant ainsi le bien-être psychologique.

Le troisième facteur d'enthousiasme pour les enseignants est le temps, car l'enseignement en présentiel comporte de nombreux éléments chronophages. En revanche,

l'enseignement en ligne leur offre une plus grande flexibilité pour planifier leur emploi du temps, se préparer aux cours, accorder une attention plus individualisée aux étudiants.

La sixième question de notre recherche était la suivante :

6) En termes d'enseignement des langues, quelle est l'opinion des enseignants sur l'efficacité de l'apprentissage en ligne ?

La majorité des enseignants sont d'accord sur le sujet de l'inefficacité de l'apprentissage en ligne du FLE. Pour justifier ce point de vue, ils mettent en avant plusieurs raisons comme :

- La difficulté de motiver les étudiants.
- L'absence d'interaction et d'autonomie.
- Les impacts psychologiques.
- Les limitations concernant les évaluations en ligne.

Bien que ce processus comporte en soi certains avantages, les difficultés rencontrées prennent le dessus et entraînent plusieurs défis à surmonter. Notamment, dans la prochaine question de recherche, les enseignants nous guident à ce sujet que nous allons aborder dans la partie suivante : Propositions.

4.2. Propositions

Dans cette partie de la recherche, nous allons répondre à la septième question de notre recherche qui était la suivante :

7) Quels sont les conseils des enseignants pour augmenter l'efficacité du processus en question ?

Par ce biais, nous donnerons des conseils d'abord aux enseignants puis aux étudiants, afin d'améliorer l'efficacité du système d'enseignement/apprentissage en ligne du FLE. Enfin, nous aurons des propositions pour les futures recherches effectuées dans ce domaine de recherche.

4.2.1. Propositions pour les enseignants

- Puisque l'enseignement en ligne était un nouveau mode d'enseignement, les enseignants étaient démunis des connaissances de ce nouvel environnement. La formation des enseignants aux classes virtuelles est cruciale pour un apprentissage

en ligne efficace. Des ateliers spécifiques peuvent être mis en place pour que les enseignants apprennent à gérer les plateformes numériques et les outils interactifs.

- L'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'apprentissage en ligne est un moyen primordial pour inciter les étudiants à s'engager dans ce chemin peu motivant.
- Fourni par l'établissement éducatif, ou par leurs propres moyens, l'enseignement en ligne nécessite un bon équipement matériel technologique : des ordinateurs performants, des caméras, des écouteurs, etc.
- Les enseignants détiennent le savoir-faire des stratégies d'enseignement pour un enseignement traditionnel, cependant, en est-il de même pour l'apprentissage en ligne ? Les enseignants doivent se renseigner sur les stratégies et les techniques d'enseignement en ligne.
- Puisque de nos jours, la technologie prend de l'élan rapidement, les enseignants ont le devoir de mettre à jour leurs connaissances pour suivre le courant de l'évolution. Notamment, l'enseignant doit découvrir les nouveaux outils numériques, les essayer et les intégrer aux cours. Par exemple, l'usage de l'intelligence artificielle, des agents conversationnels ou de la réalité augmentée animera sans doute le cours.
- Étant donné que l'interaction est vue comme un frein à l'efficacité de l'apprentissage en ligne, nous rappelons l'importance d'intégrer des approches, des activités, des tâches plus participatives.
- Afin de garantir une interaction efficace dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne, il est indispensable de standardiser les plateformes numériques à l'échelle des universités, comme l'a démontré l'exemple de la plateforme EBA en Turquie, mise en place pour les élèves du primaire et du collège. C'est une infrastructure numérique diffusée sur une chaîne de télévision qui permet d'assurer une continuité pédagogique homogène, ainsi qu'un accès équitable aux ressources. Tous les étudiants et les enseignants de toutes les universités auraient l'occasion d'utiliser la même interface. Cette standardisation faciliterait l'adaptation aux outils numériques et garantirait que tous les étudiants, indépendamment de leur université, aient accès aux mêmes ressources numériques de qualité.
- Bien que le CECRL constitue une référence essentielle pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, nous constatons qu'il ne s'est pas suffisamment

approfondi sur la question de la force de volonté, qui joue cependant un rôle essentiel dans le processus d'acquisition des langues étrangères. Le cadre met l'accent sur l'autonomie de l'apprenant, l'approche actionnelle et l'évaluation formative, qui sont des éléments pouvant indirectement influencer la volonté. Néanmoins, il ne présente pas une analyse détaillée des facteurs motivationnels ni des stratégies spécifiques pour les renforcer. Or, de multitude de recherches en didactique des langues et en psychologie de l'apprentissage soulignent que le désir d'accomplir est un facteur déterminant du succès des apprenants. Il serait pertinent d'intégrer des théories plus explicites de la motivation dans le CECRL.

4.2.2. Propositions pour les étudiants

- La motivation intrinsèque continue des étudiants est cruciale pour un apprentissage réussi. Il faudrait donc que les apprenants se procurent de bonnes raisons de suivre cet enseignement de langue en ligne. Pour le maintien de l'élan intérieur, les étudiants peuvent organiser des séances de coaching motivationnel ou des discussions avec d'anciens étudiants ayant réussi leur apprentissage en ligne.
- Comme mentionné dans le sous-titre précédent, l'apprentissage en ligne était un nouveau mode d'apprentissage pour les étudiants, aussi. C'est pourquoi la formation des étudiants aux classes virtuelles est cruciale pour un apprentissage en ligne efficace. Ainsi, les étudiants pourront se sentir plus à l'aise avec les outils numériques.
- La pratique du français est déjà un obstacle dans un pays qui n'est pas francophone, mais en plus, l'apprentissage en ligne rend plus difficile cette pratique. Raison de plus pour que les étudiants se créent des opportunités de pratiquer la langue cible. Par exemple, par l'organisation d'événements, la création d'un spectacle de fin d'année introduisant le théâtre, la danse, l'art, ou encore, la création de groupes de travail virtuels.
- Les étudiants feraient mieux de prendre conscience de leur devoir d'autonomie, qui prend plus d'importance dans l'apprentissage en ligne que dans l'apprentissage en présentiel. Ils pourraient, par exemple, utiliser des journaux ou portfolios numériques où ils notent leurs progrès et leurs réflexions sur leur apprentissage.

4.2.3. Propositions pour les chercheurs

- Les stratégies et techniques nécessaires à un apprentissage en ligne réussi peuvent être analysées en profondeur pour conseiller un enseignement adapté.
- Nous avons entamé cette recherche avec les classes préparatoires ; une recherche semblable peut être menée avec une plus grande population en intégrant les 1ère, 2ème, 3ème et 4ème année de licence du FLE.
- À l'heure actuelle, plusieurs universités poursuivent l'enseignement en ligne des langues étrangères. Cette étude peut s'effectuer avec des classes d'autres langues étrangères. Une telle comparaison permettrait d'identifier les similarités, les différences ou les approches pédagogiques spécifiques à chaque langue.
- Les chercheurs peuvent examiner l'efficacité des nouvelles technologies comme l'intelligence artificielle (chat bots éducatifs, recommandations personnalisées) dans l'engagement personnel des étudiants en FLE.
- Cette recherche peut s'effectuer auprès d'un groupe étant en apprentissage hybride pour comparer les résultats avec l'apprentissage en ligne.
- Il serait pertinent d'analyser séparément, l'efficacité et la motivation des étudiants, pour les quatre compétences linguistiques (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite) ainsi que pour l'interaction afin de mieux mettre en lumière le développement et les lacunes de chacun dans un environnement numérique. Il est probable d'arriver à des résultats qui varient selon les différentes compétences. Cela permettrait d'identifier les leviers d'amélioration pour optimiser chaque compétence dans l'apprentissage en ligne.

BIBLIOGRAPHIE

- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-51.
- Alabay, S. (2020). *Elaboration, application et évaluation de séquences didactiques pour l'apprentissage en ligne du FLE avec le logiciel Adobe Captivate*. (Doctorat, Université Bursa Uludağ, Institut des Sciences de l'Éducation). Bursa.
- Albero, B. (2000). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*, 139-159.
- Alpar, R. (2012). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik*. Detay Yayıncılık.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. (5. baskı). Avcı Ofset.
- Andreani, C., & Conchon, F. (2005). Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : état de l'art en marketing. *Actes du 4e Congrès international sur les tendances*, 1-26.
- Aydınbeğ, C., & Aygün, H. (2018). La perspective actionnelle à la lumière des théories d'acquisition : analyse comparative de deux méthodes de FLE. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 13-35.
- Aydoğ, C., Ercanlar, M. & Aydınalp, E.B. (2017). Fransızca yabancı dil öğretiminde eylem-odaklı yaklaşıma dayalı bir uygulama örneği: nitel bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 760-779.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Barrot, J. S. (2021). Social media as a language learning environment: A systematic review of the literature (2008–2019). *Computer Assisted Language Learning*, 34(7), 863-889.
- Basque, J., & Ludgren-Cayrol, K. (2002). Une typologie des typologies des applications des TIC en éducation. *Sciences et Techniques Educatives, Hermes*, (9) 3-4, 263-289.
- Başkan, N.S. (2023). *Mise en application de l'enseignement à distance sur Moodle :étude d'un cours de grammaire pour de futurs professeurs de français*. (Thèse de Doctorat, Université de Marmara, Institut des Sciences de l'Éducation). Istanbul.
- Ben Abid-Zarrouk, S. (2011). Une analyse de l'équité d'un enseignement en ligne. *Distances et savoirs*, 9, 97-129. <https://www.cairn.info/revue--2011-1-page-97.htm>
- Bernet, E. (2010). *Engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du primaire dans un contexte pédagogique d'intégration des TIC. Une étude multicas en milieux défavorisés*. (Thèse de Doctorat, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation). Montréal.

- Bertrand, V., Gardonio, B., & Perrin, C. (2023). Séismes en Turquie : la communauté française mobilisée. (Consulté le 04.07.2024). <https://hal.science/hal-04224803/>
- Bıyıklı, C. & Özgür, A.O. (2021). Öğretmenlerin Covid-19 pandemi dönemindeki senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 110-147.
- Biçer, O. (2008). *La motivation des élèves dans l'apprentissage des langues étrangères, les influences de la motivation sur la réussite dans l'apprentissage du Français langue étrangère*. (Maîtrise de Master, Université Gazi, Institut des Sciences Pédagogiques). Ankara.
- Blanchard, S., & Gelpe, D. (2009). Motivation et orientation scolaire et professionnelle. In P. Carré & F. Fenouillet (Eds.), *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 167-186). Paris: Dunod.
- Bor, L. (2020). *Former les enseignants et futurs enseignants de FLE à l'enseignement à distance. Retours d'expérience d'enseignants suite au confinement lors de la crise sanitaire de la Covid-19*. (Mémoire de Master, Université Sorbonne Nouvelle, Didactique du Français Langue Étrangère). Paris.
- Boudokhane-Lima, F., Felio, C., Lheureux, F., & Kubiszewski, V. (2021). L'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la Covid-19 : le faire face des enseignants en période de confinement. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 22. <https://doi.org/10.4000/rfsic.11109>
- Boulton, A. (1998). L'acquisition du lexique en langue étrangère. *UPLEGESS*, 26, 77-87.
- Byrne, B. M. (2004). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Erlbaum.
- Caron, P. A. (2021). La mise en place de l'enseignement à distance au temps de la pandémie. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(1), 102-113.
- Chadelat, J. M. (1999). Traduire pour comprendre et apprendre : De la traduction pédagogique à une pédagogie de la traduction. *Cahiers de l'APLIUT*, 19(1), 26-43.
- Charlier, B., Bonamy, J., & Saunders, M. (2003). Apprivoiser l'innovation. *Technologies et innovation en pédagogie*, 43-68. http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/bachelor_74111/ressources_glossaire/charlier_bonamy_saunders_2003.pdf
- Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 741-752.
- Christensen, L., Johnson, B., & Turner, L. (2015). *Araştırma yöntemleri. Desen ve analiz* (A. Aypay, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer [CECR]*. Didier.
- Cosnefroy, L. (2012). Autonomie et formation à distance. *Recherche et formation*, 69, 111-117.

- Croze, E. (2021). Covid-19 et passage éclair au distanciel pour les enseignants de langues vivantes du secondaire : une expérience renvoyant à l'irréductible présence en classe de langue. *Distances et médiation des savoirs*, 33. <https://doi.org/10.4000/dms.6134>
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Clé International.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse Universitaire de Grenoble.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Clé International.
- Çetinkaya Aydın, G. (2020). COVID-19 Salgını Sürecinde Öğretmenler. *Tedmem*. (Consulté le 03.07.2024). <https://tedmem.org/yazilar-detay/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları (Birinci baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Çukurova Üniversitesi. (n.d.). Oryantasyon: Teams ve CULMS. https://sosyalbilimler.cu.edu.tr/storage/Belgeler/oryantasyon/Teams_ve_CULMS.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- De-Carlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological Methods*, 2, 292-307.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Delforge, C., Dacht, D., & Van de Vyver, J. (2022). Enseigner à distance en temps de confinement : enquête auprès des enseignants de langues en Belgique francophone. *Alsic*, 25(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.5893>
- Demirkan, M., Pez, T. & Başkan, N. S. (2016). Ni écrit ni oral : une approche intermédiaire et interartistique de la didactique de la langue : la poétique de l'approche intermédiaire. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 2, 47-61.
- Denyer, M. (2010). La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues. In P. Liria & L. Lacan (Eds.), *L'Approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 141-156). Paris: Maison des Langues.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). COVID-19 Pandemi döneminde türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- Durmaz, A. (2012). *La problématique de la motivation en didactique des langues : une recherche appuyée sur une enquête de terrain*. (Thèse de Doctorat, Université Galatasaray, Institut des Sciences Sociales). Istanbul.
- Erarslan, A., & Arslan, A. (2020). Online learning experiences of university students in ELT and the effects of online learning on their learning practices. *Language and Technology*, 2(1), 44-58.

- Ertek, B. & Demirkan. M. (2021). L'enseignement à distance aujourd'hui : nouveau numérique et transmutation du rôle de l'enseignant. *Synergies Turquie*, 14, 29-46.
- Fakioğlu Gökdoğan, Y. (2017). *La motivation dans l'enseignement/apprentissage du FLE et le rôle motivateur de l'enseignant*. (Maîtrise de Master, Université Hacettepe, Institut des Sciences de l'Éducation). Ankara.
- Fenouillet, F. (2009). Vers une approche intégrative des théories de la motivation. In P. Carré & F. Fenouillet (Eds.), *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 305-338). Paris: Dunod.
- Fougerouse, M. C. (2021). La grammaire en français langue étrangère : entre « dire » et « faire ». In O. Delhaye & F. Delbarre (Eds.), *Les représentations métalinguistiques ordinaires et l'enseignement de la linguistique et de la grammaire (aux allophones)* (pp. 31-52). CY Cergy Paris Université.
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A., & Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500-518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Gacs, A., Goertler, S., & Spasova, S. (2020). Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future. *Foreign Language Annals*, 53, 380-392. <https://doi.org/10.1111/flan.12460>
- Gedik Bal, N. (2024). Unlocking online language education: Opportunities, challenges, and recommendations. *Turkish Journal of Education*, 13(2), 158-179. <https://doi.org/10.19128/turje.1379149>
- Germain, C. (2007). Autonomie langagière et TIC (Technologies de l'Information et de la Communication). *Revue japonaise de didactique du français*, 2(1), 112-129.
- Girard, S. (2011). *L'incidence des buts d'accomplissement induits par les enseignants d'éducation physique sur la motivation de leurs élèves*. (Thèse de Master, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation). Montréal.
- Göksel, N. (2021). Academic motivation within COVID-19 isolation. In Uçar & Kumtepe (Eds.), *Motivation, volition, and engagement* (p. 230-243). Information Science Reference/IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7681-6.ch011>
- Güven, Z. Z. (2014). Üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenim geçmişleri hakkında görüşleri. *Türk İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, 9(18), 107-124. Hacettepe Üniversitesi. (n.d.). Ders uygulama ilkeleri. <https://ait.hacettepe.edu.tr/dersuygulamailkeleri201020.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: Global perspective*. Pearson Education.
- Hantem, A., Agir, C., & Iscae, R. (2020). Les conditions de l'enseignement à distance pendant le confinement dû au COVID19: Cas de l'enseignement supérieur au Maroc. *Hal archives-ouvertes.fr*, 1-16.
- Harrington, D. (2009) *confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Holec, H. (1979). Prise en compte des besoins et apprentissage auto-dirigé. *Pergamon Press*, 49-64. London.

- Hopkins, K. D., & Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50, 717-729.
- Hosoda, K., Sasahara, H., Matsushita, K., Tamura, Y., Miyaji, M., & Matsuyama, H. (2018). Anthocyanin and proanthocyanidin contents, antioxidant activity, and in situ degradability of black and red rice grains. *Asian-Australasian journal of animal sciences*, 31(8), 1213–1220. <https://doi.org/10.5713/ajas.17.0655>
- Hüseyin, E. ve Kocasaraç, H. (2022). Uzaktan eğitimin dünyadaki tarihsel gelişiminin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8(3), 191- 213.
- Huwer, E., & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Didier.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları. Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.
- Kaori, S. (2018). Auto-évaluation : outil pour la motivation ? *Revue japonaise de didactique du français*, 13(2), 227-240.
- Karadağ, N. (2014). *Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme : mega üniversitelerdeki uygulamalar*. (Thèse de Doctorat, Université Anadolu, Institut des Sciences Sociales). Eskişehir.
- Khodadadi, S., & Rahmatian, R. (2023). L'impact de l'emploi des outils en ligne sur la motivation des apprenants du FLE en Iran. *Didactique du FLES : Recherches et Pratiques*, 2(1), 29-42. (Consulté le 15.08.2024). <https://ouvroir.fr/dfiles/index.php?id=708&file=1>
- Kırkan, B., & Kalelioğlu, F. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitim merkezlerinin durumu: Betimsel bir çalışma. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(3), 88-98.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610. (Consulté le 25.11.2022). https://home.kku.ac.th/sompong/guest_speaker/KrejcieandMorgan_article.pdf
- Lahlou, S. (2009). La place actuelle de l’enseignement du vocabulaire dans les classes de FLE du secondaire hellénique : attitudes et pratiques des enseignants. *Synergies Sud-Est européen*, 2, 37-43.
- Levy, M. (2003). *Où es-tu ?*. Pocket.
- Lopriore, L. (2006). À la recherche de la traduction perdue : la traduction dans la didactique des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 141, 85-94.
- Marmara Üniversitesi. (n.d.). Öğretim elemanları için uzaktan eğitim sisteminde canlı ders (sanal sınıf) aktivitesinin kullanım videosu. <https://online.marmara.edu.tr/notice/ogretim-elemanlari-icin-uzaktan-egitim-sisteminde-canli-ders-sanal-sinif-aktivitesinin-kullanim-videosu>, sayfasından erişilmiştir.
- Martinez, P. (2004). *La Didactique des langues étrangères*. Vendôme Impressions.

- Mastafi, M. (2016). Définitions des TIC(E) et acception. *Hal archives-ouvertes.fr*, 1-13.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre...oui, mais comment ?*. Les Éditions Esf.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Sage.
- Mokadem, M. (2016). *La motivation comme facteur de réussite scolaire*. (Thèse de Master, Université de Grenoble Alpes, Métiers de l'enseignement, de l'Éducation et de la Formation). Grenoble.
- Morvan, Y. (2024). Turquie : un séisme (de plus) pour rien ? *Diplomatie : affaires stratégiques et relations internationales*, 123, 38-39. Consulté sur le site https://hal.science/hal-04370916v1/file/D123_Y-Morvan.pdf
- Murad, A., & Fritsch, A. (2021). *La Motivation et L'entretien Motivationnel en 30 Fiches*. Elsevier Masson SAS.
- Nations-Unis. (2020). L'éducation en temps de COVID-19 et après - Note de synthèse. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_french.pdf
- Naudin, M. (2013). Les théories de la motivation. In M. Barabel, O. Meier, & T. Teboul (Eds.), *Les fondamentaux du management* (pp. 146-156). Dunod.
- Okcu, H. (2022). *Opinion des étudiants de première année du département de français langue étrangère sur l'enseignement à distance : Cas de l'Université Anadolu*. (Maîtrise de Master, Université Anadolu, Institut des Sciences de l'Éducation). Eskişehir.
- Ould Benali, N., Boukerchi, L., & Cortier, C. (2021). L'enseignement à distance en licence de FLE : quels objets d'enseignement pour quels objectifs d'apprentissage. *Multilinguales*. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.7472>
- Özbaşı, D., Cevahir, H., & Özdemir, M. (2018). Çevrimiçi öğrenme motivasyon ölçeği'nin Türkçe uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 352-368.
- Özçelik, N. (2012). L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en classe du FLE. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 175-186.
- Peraya, D. (2005). La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisée. *TICE et développement*, 1-4. [file:///C:/Users/hp/Downloads/unige_17647_attachment01%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/hp/Downloads/unige_17647_attachment01%20(2).pdf)
- Phiri, S. C. (2021). *Utilisation de la technologie Web 2.0 dans l'enseignement/apprentissage du FLE : Exemples des universités Gazi et Kırıkkale*. (Thèse de Doctorat, Université Gazi, Institut des Sciences Pédagogiques). Ankara.
- Plano Clark, V. L., & Cresswell, J. W. (2010). *Understanding research: A consumer's guide*. Pearson Education.
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues : une trilogie d'avenir (Françoise Demaizière)*. Ophrys. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00275185/document> (Consulté le 20.05.2023).

- Pourahmadali, M. (2024). *Niveau de l'utilisation de la technologie Web en apprentissage de FLE : Exemples des universités Gazi et Tabriz*. (Thèse de Doctorat, Université Gazi, Institut des Sciences Pédagogiques). Ankara.
- Puren, C. (2008). Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? *Synergies Monde*, 4, 205-216.
- Quinaux, E. (2017). L'enseignement du FLE par les applications en ligne : une didactique novatrice ? *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 58-59. <http://journals.openedition.org/dhfiles/4457> (Consulté le 19.05.2023).
- Quintin, J. J. (2006). *Effet des modalités de tutorat et de scénarisation dans un dispositif de formation à distance*. (Thèse de Master, Université de Mons-Hainaut, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation). Mons.
- Raley, M. (2023). Enhancing engagement: can asynchronous distance learning classrooms empower the introverted student in higher education and beyond? *The Journal for Research and Practice in College Teaching*, 8(1), 15-21.
- Robida, A. (1892). *La vie électrique*. Moncreiffe Press.
- Rosen, E., & Reinhardt, C. (2010). *Le point sur le Cadre Européen commun de référence pour les langues*. Clé International.
- Roussel, P. (2001). La motivation au travail : Concept et théories. In P. Louart (Ed.), *Les grands auteurs en GRH*. EMS.
- Roux, J. (1985). Au service du désir d'apprendre. *Les Langues Modernes*, (5), 79-86.
- Ryoji, M. (2007). Technologies de l'information et de la communication (TIC) et auto-apprentissage en didactique du FLE au Japon. *Revue japonaise de didactique du français*, 2(1), 153-171.
- Saraç, F. & Atmaca, A. (2020). Fransızca öğretmen adaylarının mesleki motivasyonunu etkileyen faktörler üzerine bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(2), 217-234.
- Saydı, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, 8, 13-28.
- Schmoll, L. (2024). Outils numériques pour l'enseignement : Des espaces numériques aux salles de classe. *Alsic*, 27(2).
- Sinoir, J. (2017). *La motivation scolaire*. (Thèse de Master, Université de Rouen, Espe-Académie de Rouen). Rouen.
- Stapleton, C. D. (1997). *Basic concepts and procedures of confirmatory factor analysis*.
- Sun, Y. H. S. (2014). Learner perspectives on fully online language learning. *Distance Education*. <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.891428>
- Tagliante, C. (2001). *La classe de langue*. Clé International.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Les Éditions Logique.
- Telli, S. G., & Altun, D. (2023). Türkiye'de deprem sonrası çevrimiçi öğrenmenin vazgeçilmezliği. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 125-136. <https://doi.org/10.32329/uad.1268747>

- Ünsal, F. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin kişilik özellikleri ile yabancı dil tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Thèse de Master, Université Yüzüncü Yıl, Institut des Sciences Pédagogiques). Van.
- Vallerand, R. J., Carbonneau, N., & Lafrenière, M.-A. K. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : Perspectives intégratives. In P. Carré & F. Fenouillet (Eds.), *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 47-67). Dunod.
- Vegas, E. (2020). School closures, government responses, and learning inequality around the world during COVID-19. *The Brookings Institution*. (Consulté le 02.05.2024). <https://www.brookings.edu/school-closures-government-responses>
- Vianin, P. (2006). La motivation scolaire: comment susciter le désir d'apprendre ? De Boeck & Larcier, Bruxelles.
- Viau, R. (2000a). La motivation en contexte scolaire : Les résultats de la recherche en quinze questions. *Revue Vie pédagogique*, 115, 5-8.
- Viau, R. (2000b). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3), 1-8.
- Viau, R. (2002a). La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage : Une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés. *Conférence prononcée à Luxembourg dans le cadre du Cycle de conférences*. <http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-408.htm#haut> (Consulté le 15.03.2023).
- Viau, R. (2002b). L'évaluation : Source de motivation ou de démotivation ? *Québec Français*, 127, 77-79.
- Viau, R. (2004). La motivation : Condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. *3e congrès des chercheurs en Éducation Bruxelles*. https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf (Consulté le 06.04.2023).
- Viau, R. (2007). La motivation dans la création scientifique. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Viau, R. (2009a). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Viau, R. (2009b). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: Éditions de Boeck Université.
- Viau, R. (2010a). La motivation dans l'apprentissage du français. *Revue japonaise de didactique du français*, 6, 229-241.
- Viau, R. (2010b). La motivation à apprendre une langue seconde : Une condition essentielle du plurilinguisme. *Revue japonaise de didactique du français*, 6, 120-123.
- Viau, R., Joly, J., & Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 163–176.
- Wachs, S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). *Revista de Linguas Modernas*, 14, 183-196.

- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yavuz, M., Kayalı, B., Balat, Ş., & Karaman, S. (2020). Salgın sürecinde Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının acil uzaktan öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 129-154.
- Yuan, K. H., Bentler, P. M., & Kano, Y. (1997). On averaging variables in a confirmatory factor analysis model. *Behaviormetrika*, 24(1), 71-83.
- Yücelsin Taş, Y. T., & Le Lièvre, F. (2020). L'enseignement confiné au Département de Didactique du FLE de l'Université de Marmara : Propos d'enseignants concernant le passage accéléré au numérique. *Signes, Discours et Sociétés*, 21, 119-138.
- Zhao, Y. (2021). *Difficultés et bénéfices du passage à distance d'une formation en FLE en contexte pandémique*. (Mémoire de Master, Université Grenoble Alpes, Sciences du Langage et Français Langue Étrangère). Grenoble.
- Zorlu, K., & Korkmaz, F. (2020). Sürdürülebilir liderlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Akademik Bakış*, 13(26), 199-213.

ANNEXES

ANNEXE 1. Les Universités d'État proposant un Programme de Formation des Enseignants de FLE

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU

Üniversitelerimiz Program Atlası Tercih Sihirbazı Mezun Başarı Atlası Net Sihirbazı Meslek Atlası Tercih Listem

Ara

Fransızca Öğretmenliği Programı Bulunan Tüm Üniversiteler

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ (Eğitim Fakültesi)	DEVLET	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ (Eğitim Fakültesi)	DEVLET
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi)	DEVLET	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA (Fransızca) (Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi)	DEVLET
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ (Eğitim Fakültesi)	DEVLET	MARMARA ÜNİVERSİTESİ (Fransızca) (Atatürk Eğitim Fakültesi)	DEVLET
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ (Eğitim Fakültesi)	DEVLET	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ (Eğitim Fakültesi)	DEVLET
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ (KKTC Uyruklu) (Eğitim Fakültesi)	DEVLET	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ (KKTC Uyruklu) (Eğitim Fakültesi)	DEVLET
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ (Buca Eğitim Fakültesi)	DEVLET		
GAZİ ÜNİVERSİTESİ (Gazi Eğitim Fakültesi)	DEVLET		

Fransızca Öğretmenliği Programlarının Ortalama Netlerini Görüntülemek için Tıklayınız

ANNEXE 2. Nombre d'Étudiants Inscrits au Programme de FLE à l'Université Hacettepe en 2022

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU

Üniversitelerimiz Program Atlası Tercih Sihirbazı Mezun Başarı Atlası Net Sihirbazı Meslek Atlası

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ (ANKARA) Üniversite Türü: Devlet

Fakülte / YO : Eğitim Fakültesi

Program : 104810256 - Fransızca Öğretmenliği Puan Türü: D

Kontenjan, Yerleşme ve Kayıt İstatistikleri

	Kontenjan	Yerleşen	Yerleşme Oranı %	Kesin Kayıt Yaptıran	Kazanıp Kayıt Yaptırmayan
Genel		47			
Tübitak	45	---			
Engelli		---			
Okul Birincisi	2	---			
Toplam	47	47	%100,0	43	4

ANNEXE 3. Nombre d'Étudiants Inscrits au Programme de FLE à l'Université Anadolu en 2022

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU

Üniversitelerimiz

Program Atlası

Tercih Sihirbazı

Mezun Başarı Atlası

Net Sihirbazı

Mesleki

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ (ESKİŞEHİR)

Üniversite Türü: Devlet

Fakülte / YO : Eğitim Fakültesi

Program : 101010104 - Fransızca Öğretmenliği

Puan Türü: DİL

Kontenjan, Yerleşme ve Kayıt İstatistikleri

	Kontenjan	Yerleşen	Yerleşme Oranı %	Kesin Kayıt Yaptıran	Kazanıp Kayıt Yaptırmayan
Genel		36			
Tübitak	35	---			
Engelli		---	%100,0	35	1
Okul Birincisi	1	---			
Toplam	36	36			

ANNEXE 4. Nombre d'Étudiants Inscrits au Programme de FLE à l'Université Atatürk en 2022



YÜKSEKÖĞRETİM KURULU

Üniversitelerimiz

Program Atlası ▾

Tercih Sihirbazı ▾

Mezun Başarı Atlası

Net Sihirbazı

Mesleki

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ (ERZURUM)

Üniversite Türü: Devlet

Fakülte / YO : Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi

Program : 101410357 - Fransızca Öğretmenliği

Puan Türü: DİL

 Kontenjan, Yerleşme ve Kayıt İstatistikleri

	Kontenjan	Yerleşen	Yerleşme Oranı %	Kesin Kayıt Yaptıran	Kazanıp Kayıt Yaptırmayan
Genel	50	52	%100,0	45	7
Tübitak		---			
Engelli		---			
Okul Birincisi	2	---			
Toplam	52	52			

ANNEXE 5. Nombre d'Étudiants Inscrits au Programme de FLE à l'Université Bursa Uludağ en 2022

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU

Üniversitelerimiz

Program Atlası

Tercih Sihirbazı

Mezun Başarı Atlası

Net Sihirbazı

Meslek

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ (BURSA)

Üniversite Türü: Devlet

Fakülte / YO : Eğitim Fakültesi

Program : 109710057 - Fransızca Öğretmenliği

Puan Türü: DİL

Kontenjan, Yerleşme ve Kayıt İstatistikleri

	Kontenjan	Yerleşen	Yerleşme Oranı %	Kesin Kayıt Yaptıran	Kazanıp Kayıt Yaptırmayan
Genel	40	41	%100,0	36	5
Tübitak		---			
Engelli		---			
Okul Birincisi	1	---			
Toplam	41	41			

ANNEXE 6. Nombre d'Étudiants Inscrits au Programme de FLE à l'Université Çukurova en 2022



Üniversitelerimiz

Program Atlası

Tercih Sihirbazı

Mezun Başarı Atlası

Net Sihirbazı

Meslek

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ (ADANA)

Üniversite Türü: Devlet

Fakülte / YO : Eğitim Fakültesi

Program : 102910076 - Fransızca Öğretmenliği

Puan Türü: DİL

 Kontenjan, Yerleşme ve Kayıt İstatistikleri

	Kontenjan	Yerleşen	Yerleşme Oranı %	Kesin Kayıt Yaptıran	Kazanıp Kayıt Yaptırmayan
Genel	40	41	%100,0	38	3
Tübitak		---			
Engelli		---			
Okul Birincisi	1	---			
Toplam	41	41			

ANNEXE 7. Nombre d'Étudiants Inscrits au Programme de FLE à l'Université Dokuz Eylül en 2022



YÜKSEKÖĞRETİM KURULU

Üniversitelerimiz

Program Atlası ▼

Tercih Sihirbazı ▼

Mezun Başarı Atlası

Net Sihirbazı

Mesle

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ (İZMİR)

Üniversite Türü: Devlet

Fakülte / YO : Buca Eğitim Fakültesi

Program : 103110081 - Fransızca Öğretmenliği

Puan Türü: DİL

 Kontenjan, Yerleşme ve Kayıt İstatistikleri

	Kontenjan	Yerleşen	Yerleşme Oranı %	Kesin Kayıt Yaptıran	Kazanıp Kayıt Yaptırmayan
Genel	50	52	%100,0	49	3
Tübitak		---			
Engelli		---			
Okul Birincisi	2	---			
Toplam	52	52			

ANNEXE 8. Nombre d'Étudiants Inscrits au Programme de FLE à l'Université Gazi en 2022



YÜKSEKÖĞRETİM KURULU

Üniversitelerimiz

Program Atlası ▼

Tercih Sihirbazı ▼

Mezun Başarı Atlası

Net Sihirbazı

Mesle

GAZİ ÜNİVERSİTESİ (ANKARA)

Üniversite Türü: Devlet

Fakülte / YO : Gazi Eğitim Fakültesi

Program : 104110272 - Fransızca Öğretmenliği

Puan Türü: DİL

 Kontenjan, Yerleşme ve Kayıt İstatistikleri

	Kontenjan	Yerleşen	Yerleşme Oranı %	Kesin Kayıt Yaptıran	Kazanıp Kayıt Yaptırmayan
Genel	40	41	%100,0	36	5
Tübitak		---			
Engelli		---			
Okul Birincisi	1	---			
Toplam	41	41			

ANNEXE 9. Nombre d'Étudiants Inscrits au Programme de FLE à l'Université Istanbul-Cerrahpaşa en 2022



YÜKSEKÖĞRETİM KURULU

Üniversitelerimiz

Program Atlası

Tercih Sihirbazı

Mezun Başarı Atlası

Net Sihirbazı

Meslek

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA (İSTANBUL)

Üniversite Türü: Devlet

Fakülte / YO : Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Program : 111610422 - Fransızca Öğretmenliği (Fransızca)

Puan Türü: DİL



Kontenjan, Yerleşme ve Kayıt İstatistikleri

	Kontenjan	Yerleşen	Yerleşme Oranı %	Kesin Kayıt Yaptıran	Kazanıp Kayıt Yaptırmayan
Genel	20	21	%100,0	16	5
Tübitak		---			
Engelli		---			
Okul Birincisi	1	---			
Toplam	21	21			

ANNEXE 10. Nombre d'Étudiants Inscrits au Programme de FLE à l'Université Marmara en 2022

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU

Üniversitelerimiz

Program Atlası

Tercih Sihirbazı

Mezun Başarı Atlası

Net Sihirbazı

Meslek

MARMARA ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)

Üniversite Türü: Devlet

Fakülte / YO : Atatürk Eğitim Fakültesi

Program : 107210086 - Fransızca Öğretmenliği (Fransızca)

Puan Türü: DİL

Kontenjan, Yerleşme ve Kayıt İstatistikleri

	Kontenjan	Yerleşen	Yerleşme Oranı %	Kesin Kayıt Yaptıran	Kazanıp Kayıt Yaptırmayan
Genel	45	47	%100,0	44	3
Tübitak		---			
Engelli		---			
Okul Birincisi	2	---			
Toplam	47	47			

ANNEXE 11. Nombre d'Étudiants Inscrits au Programme de FLE à l'Université Ondokuz Mayıs en 2022

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU

Üniversitelerimiz

Program Atlası ▼

Tercih Sıhırbazı ▼

Mezun Başarı Atlası

Net Sıhırbazı

Meslek

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ (SAMSUN)

Üniversite Türü: Devlet

Fakülte / YO : Eğitim Fakültesi

Program : 108210083 - Fransızca Öğretmenliği

Puan Türü: DİL

Kontenjan, Yerleşme ve Kayıt İstatistikleri

	Kontenjan	Yerleşen	Yerleşme Oranı %	Kesin Kayıt Yaptıran	Kazanıp Kayıt Yaptırmayan
Genel	40	41	%100,0	38	3
Tübitak		---			
Engelli		---			
Okul Birincisi	1	---			
Toplam	41	41			

ANNEXE 12. Autorisation de l'Usage du Questionnaire

**Re: Çevrimiçi Öğrenme Motivasyon Ölçeği'ni isteme ve izin alma**17 Haziran 2023 23:51

Kimden: Durmuş Özbaşı

Kime: Yeliz BAŞOL

 Çevrimiçi Öğren...rlık Çalışması.pdf (713,4 KB) [İndir](#) | [Evrak çantası](#) | [Kaldır](#)

 çevrimiciogrenm...Türkçe-V4_last.pdf (729,2 KB) [İndir](#) | [Evrak çantası](#) | [Kaldır](#)

[Tüm ekleri indir](#)

[Tüm ekleri kaldır](#)

Merhaba,

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Ölçeği ve makalesini ete gönderiyorum.

kolay gelsin

Doç. Dr. Durmuş ÖZBAŞI
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme A.B.D. Başkanı
Eğitim Bilimleri Bölümü A2 Blok Oda No: 13
Eğitim Fakültesi
Onsekiz Mart Üniversitesi Anafartalar Kampüsü
Çanakkale, TÜRKİYE

Assoc. Prof. Dr. Durmus OZBASİ
Head of Department of Measurement and Evaluation
Divison of Educational Sciences
Faculty of Education
Çanakkale Onsekiz Mart University
Canakkale/TURKEY

ANNEXE 13. Formulaire de Consentement et d'Autorisation Pour les Étudiants

Bu çalışma, “*Fransızca Yabancı dil öğretmenliği programındaki öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitim ve motivasyon arasındaki ilişki hakkındaki görüşleri* “ (L’Opinion des Enseignants et des Apprenants de FLE sur la Relation entre la Motivation et l’Apprentissage pendant les Cours en Ligne) başlıklı bir araştırma çalışmasıdır. Araştırmanın amacı, Fransızca yabancı dil öğrencilerinin çevrimiçi ortamda öğrenim motivasyonlarını ölçmek ve bu süreci verimli adlandırıp adlandırmamaları ile ilişkilendirmektir. Bunun yanı sıra yabancı dil’in çevrimiçi öğretimi esnasında öğretim görevlilerinin kullandıkları çeşitli yöntemleri ve motivasyon unsurlarını ortaya koymak, ayrıca öğretim görevlilerinin çevrimiçi eğitimin verimliliği konusundaki görüşlerini ve verimliliği arttırmaya yönelik önerilerini de belirlemek amaçlanmaktadır. Çalışma, Öğr. Gör. Yeliz Başol tarafından yürütülmekte ve sonuçların Fransızca yabancı dil öğretiminin çevrimiçi ortamda nasıl daha verimli hale getirilebileceğine ışık tutacağı düşünülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, ölçek uygulanarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler bilgisayarda depolanacak, korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınız Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Fransızca Öğretmenliği Programı’nda görev yapmakta olan Yeliz Başol’a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Yeliz Başol
Elektronik Posta : -

**Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek
verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.**

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:



ANNEXE 14. Formulaire de Consentement et d'Autorisation Pour les Enseignants

Bu çalışma, “*Fransızca Yabancı dil öğretmenliği programındaki öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitim ve motivasyon arasındaki ilişki hakkındaki görüşleri* “ (*L’Opinion des Enseignants et des Apprenants de FLE sur la Relation entre la Motivation et l’Apprentissage pendant les Cours en Ligne*) başlıklı bir araştırma çalışmasıdır. Araştırmanın amacı, Fransızca yabancı dil öğrencilerinin çevrimiçi ortamda öğrenim motivasyonlarını ölçmek ve bu süreci verimli adlandırıp adlandırmamaları ile ilişkilendirmektir. Bunun yanı sıra yabancı dil’in çevrimiçi öğretimi esnasında öğretim görevlilerinin kullandıkları çeşitli yöntemleri ve motivasyon unsurlarını ortaya koymak, ayrıca öğretim görevlilerinin çevrimiçi eğitimin verimliliği konusundaki görüşlerini ve verimliliği arttırmaya yönelik önerilerini de belirlemek amaçlanmaktadır. Çalışma, Öğr. Gör. Yeliz Başol tarafından yürütülmekte ve sonuçların Fransızca yabancı dil öğretiminin çevrimiçi ortamda nasıl daha verimli hale getirilebileceğine ışık tutacağı düşünülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme uygulanarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler bilgisayarda depolanacak, korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınız Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Fransızca Öğretmenliği Programı’nda görev yapmakta olan Yeliz Başol’a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Yeliz Başol

**Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek
verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.**

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:



ANNEXE 15. Les Questions de l'Entretien Semi-Structuré

Question 1 : Pendant l'enseignement en ligne du français, quelles méthodes et/ou approches avez-vous utilisées ? (Traditionnelle, communicative, actionnelle, etc.)

Question 2 : Pendant l'enseignement en ligne du français, quelles stratégies d'enseignement avez-vous utilisées ? (avant l'entretien, le professeur sera informé sur les stratégies d'enseignement)

Question 3 : Pendant l'enseignement en ligne du français, quelles techniques d'enseignement avez-vous utilisées ? (avant l'entretien, le professeur sera informé sur les techniques d'enseignement)

Question 4 : Pour vous, quels sont les facteurs motivants de l'enseignement en ligne ?

Question 5 : Vis-à-vis de l'enseignement d'une langue étrangère, que pensez-vous de l'efficacité de l'enseignement en ligne ?

Question 6 : Quels conseils donneriez-vous pour augmenter l'efficacité du processus en question ?

Renseignement pour la question 2

Quelques stratégies d'enseignement :

- Proposer un apprentissage adapté aux besoins et aux connaissances intérieures des étudiants.
- Rappeler à l'étudiant ses connaissances ou expériences pouvant être mises à profit pour accomplir une tâche donnée.
- Motiver les étudiants en expliquant l'utilité personnelle, professionnelle ou sociale des activités.
- Modifier le matériel en fonction du public visé.
- Prévoir les questions ou erreurs des étudiants et se préparer à cela.
- Décider du type de fonctionnement, collectif, coopératif ou individuel.
- Faire comprendre à l'apprenant que toutes les activités proposées sont réalisables grâce à des stratégies appropriées qu'il peut lui enseigner.

-Rendre l'apprenant de plus en plus responsable en classe, lui faire comprendre qu'il est responsable de ses réussites et de ses échecs.

- Offrir à l'étudiant un model explicite de l'exécution des tâches et des stratégies utilisées pour cela.

-Proposer des tâches aussi près que possible du réel.

Renseignement pour la question 3 :

1) Les techniques d'enseignement de la grammaire

a) implicite

b) explicite.

2) Les techniques d'enseignement de la traduction

a) par la version (traduire tout le texte, c'est utilisé surtout pour la C.E.)

b) par le thème (traduire des phrases non liées, c'est utilisé surtout en grammaire)

c) pédagogique (c'est la traduction orale collective, ça permet de contrôler la compréhension des apprenants, cette technique est surtout utilisée pour les étudiants les plus faibles)

3) Les techniques d'enseignement du lexique

a) non grammaticalisé (sans utiliser la syntaxe) c'est-à-dire à l'aide des mots comme « allô, bravo, aïe, au secours, les insultes, etc. » Ou encore avec l'usage des tableaux, des schémas, des grilles, des images, etc. Avec les mimiques, les postures.

b) par thème, en regroupant et en donnant des listes à mémoriser de vocabulaires de différents thèmes comme le corps humain, les vêtements, l'automobile, etc.

c) par la récitation, donc enseigner par répétition.

d) par la lecture, ça peut être la lecture seule ou guidée (avec des exercices).

e) par les détails, c'est-à-dire expliquer le vocabulaire en donnant des détails sur le mot en question.

ANNEXE 16. Le Questionnaire

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME MOTİVASYON ÖLÇEĞİ*

Sevgili kursiyerler,

Bu ölçek sizlerin çevrimiçi kurslardaki motivasyon durumlarınızı araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte **toplam 28 madde** bulunmaktadır. Kendi görüşlerinizi yansıtan değerlendirmeler yapmanız oldukça önemlidir. Katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederiz.

Aşağıdaki ölçeği kullanarak, neden çevrimiçi kursa katıldığınıza yönelik sorulara uygun seçeneklerden birini işaretleyiniz.

Niçin Çevrimiçi Bir Kursa Katılıyorum?

Tamamen Katılmıyorum	Tamamen Katılıyorum						
1	2	3	4	5	6	7	
1. Çünkü şu anki eğitim seviyesi ile ileride yüksek ücretli bir iş bulamayabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Yeni şeyler öğrenirken keyif alıyorum ve tatmin oluyorum.	1	2	3	4	5	6	7
3. Çünkü, çevrimiçi bir dersin, seçtiğim mesleğe daha iyi hazırlanmama yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
4. Kendi fikirlerimi başkalarıyla paylaştığımda olumlu duygular hissettiğim için.	1	2	3	4	5	6	7
5. Dürüst olmak gerekirse bilmiyorum; aslında çevrimiçi bir derste zamanımı boşa harcamış gibi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
6. Kendimi çalışmalarına verdiğimde keyif aldığım için.	1	2	3	4	5	6	7
7. Çevrimiçi programı tamamlayabileceğimi kendime kanıtlamak için.	1	2	3	4	5	6	7
8. İleride daha prestijli bir iş sahibi olabilmek için.	1	2	3	4	5	6	7
9. Daha önce hiç görmediğim yeni şeyleri keşfederken keyif aldığım için.	1	2	3	4	5	6	7
10. Sonuçta, beğendiğim bir alanda iş piyasasına girmeme imkân sağlayacak olduğu için.	1	2	3	4	5	6	7
11. İlgi çekici ders içeriklerini okuduğum zaman zevk aldığım için.	1	2	3	4	5	6	7
12. Eskiden çevrimiçi bir ders almak için iyi nedenlerim vardı; ancak şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım.	1	2	3	4	5	6	7
13. Kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi zorlarken yaşadığım mutluluktan dolayı.	1	2	3	4	5	6	7
14. Çevrimiçi derste başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
15. İleride “iyi bir hayat”ımın olmasını istediğim için.	1	2	3	4	5	6	7

16. İlgimi çeken konularda bilgilerimi arttırırken duyduğum mutluluktan dolayı.	1	2	3	4	5	6	7
17. Kariyerimi yönlendirmemle ilgili daha iyi bir seçim yapmama yardımcı olacağından dolayı.	1	2	3	4	5	6	7
18. Bazı yazarların yazdığı şeylere kendimi tamamen kaptırdığım zaman mutlu hissettiğimden dolayı.	1	2	3	4	5	6	7
19. Çevrimiçi derse neden katıldığımı bilmiyorum, açıkçası beni hiç ilgilendirmiyor.	1	2	3	4	5	6	7
20. Zorlu ders etkinliklerini gerçekleştirme sürecinde hissettiğim memnuniyetten dolayı.	1	2	3	4	5	6	7
21. Zeki bir kişi olduğumu kendime göstermek için.	1	2	3	4	5	6	7
22. İleride daha iyi bir maaş alabilmek için.	1	2	3	4	5	6	7
23. Çalışmalarım, ilgimi çeken birçok şey hakkında öğrenmeye devam etmeme imkan sağladığı için.	1	2	3	4	5	6	7
24. İnanıyorum ki, birkaç yıl daha alacağım eğitimin, bir öğretmen olarak yeterliliğimi artıracığına inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
25. Çeşitli ilginç konuları okuduğumda yaşadığım “yüksek” histen dolayı.	1	2	3	4	5	6	7
26. Bilmiyorum; çevrimiçi bir derste ne yaptığımı anlayamıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
27. Çünkü bir çevrimiçi ders, çalışmalarımda mükemmeliyet arayışında kişisel bir memnuniyet yaşamama imkan sağlıyor.	1	2	3	4	5	6	7
28. Derslerimde başarılı olabileceğimi kendime göstermek istediğimden dolayı.	1	2	3	4	5	6	7

Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 741-752.

Dil öğretiminde çevrimiçi dersleri verimli buldunuz mu ?

☐ Evet.

Açıklayınız :.....

☐ Hayır.

Açıklayınız :.....

ANNEXE 17. Permission de la Commission d'Éthique de l'Université Anadolu

Evrak Kayıt Tarihi: 01.08.2023

Protokol No: 557977

Tarih: 29.08.2023



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSH. ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Fransızca Yabancı dil öğretmenliği programındaki öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitim ve motivasyon arasındaki ilişki hakkındaki görüşleri (L'Opinion des Enseignants et des Apprenants de FLE sur la Relation entre la Motivation et l'Apprentissage pendant les Cours à Distance)
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Canan AYDINBEK
TEZ YAZARI:	Yeliz BAŞOL
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Oylumlu

ANNEXE 18. Documents d'Autorisation de l'Université Anadolu pour la Présente Recherche

Ana.Üni.: 18.10.2023-633802



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-26564321-300-633802
Konu : Yeliz BAŞOL Hk.

18.10.2023

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : 16.10.2023 tarihli ve 629378 sayılı yazı.

Fakültemiz Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yeliz BAŞOL'un, Doç. Dr. Canan AYDINBEK'in danışmanlığında hazırladığı "L'Opinion des Enseignants et des Apprenants de FLE sur la Relation entre la Motivation et l'Apprentissage pendant les Cours à Distance" başlıklı doktora tez çalışmasının 2023-2024 öğretim yılı güz döneminde Fakültemiz Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğretim görevlileri ve öğrencileriyle gerçekleştirilmesi uygun bulunmaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Erkan DİNÇ
Dekan

Ek:Yazı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSEZ2R6ZUY

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/anadolu-universitesi-oby>

Yunus Emre Kampüsü Topkapı/Eskişehir

Telefon No: +90 222 335 05 80/3555 Faks No: +90 222 335 05 73

e-Posta: ogtfak@anadolu.edu.tr İnternet Adresi: www.anadolu.edu.tr

Kep Adresi: anadoluniv@univ.tr @un03.kep.tr

Bilgi için: Ceren ŞEN

Büro Personeli

Telefon No: 3586



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

ANNEXE 19. Documents d'autorisation de l'université Bursa Uludağ pour la présente recherche

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 19.10.2023-635653



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı: E-94390400-605.01-132028
Konu: Yeliz BAŞOL'un Araştırma İzni

19.10.2023

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 16.10.2023 tarihli ve 63784619-605.01.01.01-E.629262 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fransızca Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yeliz BAŞOL'un "L'Opinion des Enseignants et des Apprenants de FLE sur la Relation entre la Motivation et l'Apprentissage pendant les Cours à Distance" konulu tez çalışmasına ilişkin ilgi yazınız incelenmiş olup adı geçen kişinin araştırma yapma talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. İrfan KIRIŞTIOĞLU

Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 65Km_dS3yUWVbw60H3SsIA

Belge Doğrulama Adresi: <https://udos.uludag.edu.tr/Teyit/>

Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Görükle Kampüsü 16059 Nilüfer/BURSA

Telefon No: 0(224)294 00 00

e-Posta: oidb@uludag.edu.tr

Kep Adresi: uludag.rektorluk@hs03.kep.tr

Faks No: 0(224)294 06 29

İnternet Adresi: www.uludag.edu.tr

Bilgi için: Sibel MUNYAR

Memur

Telefon No: 0(224)294 06 12

Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır.

ANNEXE 20. Documents d'autorisation de l'université Çukurova pour la présente recherche

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 09.11.2023-647205



**T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı**

Sayı : E-27224817-044-845651
Konu : Yeliz BAŞOL'un Doktora Tezi
Uygulama İzin Talebi

08/11/2023

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 16.10.2023 tarihli ve 629262 sayılı yazınız.

Universiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yeliz BAŞOL, Doç. Dr. Canan AYDINBEK'in danışmanlığında "L'Opinion des Enseignants et des Apprenants de FLE sur la Relation entre la Motivation et l'Apprentissage pendant les Cours à Distance" başlıklı tez çalışmasına dair uygulama yapmak istemesi gönüllük esasına göre katılım şartıyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Neslihan BOYAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSUFTDC252 Pin Kodu :50732

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5540&aD=BSUFTDC252&aS=845651>

Adres:Çukurova Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Balcalı Mah. 01250
Remzioguzanık Sarayı/ADANA
Telefon:0 (322) 338 61 50 Faks:0 (322) 338 70 22
e-Posta:ogrenci@cu.edu.tr Web:www.cu.edu.tr
Kep Adresi:cukurovauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Tuba ERDOĞAN
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni



ANNEXE 21. Documents d'autorisation de l'université Dokuz Eylül pour la présente recherche

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 14.11.2023-649456



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : E-15563195-044-795316

Konu : Araştırma İzni (Yeliz BAŞOL)

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 16.10.2023 tarihli ve E-63784619-605.01-629262 sayılı yazınız.
b) Üniversitemiz Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığının 10.11.2023 tarihli ve E-85316909-300[300]-794000 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yeliz BAŞOL'un Doç. Dr. Canan AYDINBEK'in danışmanlığında "L'Opinion des Enseignants et des Apprenants de FLE sur la Relation entre la Motivation et l'Apprentissage pendant les Cours à Distance" başlıklı doktora tezi çalışması kapsamında araştırma yapma talebi hakkında Üniversitemiz Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınan ilgi (b) yazı ve eki ilişikte gönderilmektedir

Bilgilerimi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Ek: İlgi (b) Yazı (1 Sayfa)



ANNEXE 21. (Suite) Documents d'autorisation de l'université Dokuz Eylül pour la présente recherche

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 14.11.2023-649456



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ
Öğrenci İşleri Birimi



Sayı : E-85316909-300[300]-794000

10.11.2023

Konu : Araştırma İzni (Yeliz BAŞOL)

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 30.10.2023 tarihli ve E-15563195-300-778665 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yeliz BAŞOL'un "L'Opinion des Enseignants et des Apprenants de FLE sur la Relation entre la Motivation et l'Apprentissage pendant les Cours à Distance" konulu tez çalışması kapsamında ölçek uygulaması yapma talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Sibel YEŞİLDERE İMRE
Dekan V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 816B5F29-1CE2-4B6A-9AAB-906B2A0EA7F8 Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys>

Adres: Uğur Mumcu Cad. 135. Sk. No:3/A 35150 Buca-İZMİR

Faks: 0 232 420 48 82

KEP Adresi : dokuzeyluluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Önder ŞENEL
Bilgisayar İşletmeni



ANNEXE 22. Documents d'autorisation de l'université Gazi pour la présente recherche

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 30.10.2023-6415



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı**

Sayı : E-73050022-903.07.02-786396
Konu : Yeliz BAŞOL'un Doktora Tezi
Uygulama İzin Talebi

30.10.2023

**ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)**

İlgi : a) Üniversitemiz Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığının 26.10.2023 tarihli ve E-89377925-903.07.01- 785637 sayılı yazısı.
b) 16.10.2023 tarihli ve E-63784619-605.01-629262 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Fransızca Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yeliz BAŞOL'un Doç. Dr. Canan AYDINBEK'in danışmanlığında "L'Opinion des Enseignants et des Apprenants de FLE sur la Relation entre la Motivation et l'Apprentissage pendant les Cours à Distance" başlıklı doktora tez çalışması kapsamında, Üniversitemiz Gazi Eğitim Fakültesinden alınan ilgi (a) yazı eklerinde belirtilen Bölüm ve Anabilim Dalı Başkanlıklarında uygulama yapmak üzere görevlendirilmesi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Musa YILDIZ
Rektör

Ek:İlgi (a) Yazı (3 Sayfa)

Belge Doğrulama Kodu :BSDH51NB42

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys>

Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığı Emniyet Mahallesi
Bandırma Caddesi No :5/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 24 00 Faks:0 (312) 215 20 34
e-Posta :personel@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://personel.gazi.edu.tr/
Kop. Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kop.tr

Bilgi için :Tuğçe UYSAL ORHON
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No:202 2459



ANNEXE 22. (suite) Documents d'autorisation de l'université Gazi pour la présente recherche

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.10.2023-E.785637

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 30.10.2023-641543



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı**

Sayı : E-89377925-903.07.01-785637
Konu : Yeliz BAŞOL'un Doktora Tezi
Uygulama İzin Talebi

26.10.2023

**REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Personel Daire Başkanlığı)**

İlgi : 18.10.2023 tarihli ve 73050022-903.07.01- 777358 sayılı yazı.

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Fransızca Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yeliz BAŞOL'un Doç. Dr. Canan AYDINBEK'in danışmanlığında "L'Opinion des Enseignants et des Apprenants de FLE sur la Relation entre la Motivation et l' Apprentissage pendant les Cours à Distance" başlıklı doktora tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi ile ilgili Bölüm/Ana Bilim Dalı Başkanlığının görüşü yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

**Prof. Dr. Mahmut SELVİ
Dekan**

Ek:Bölüm/Ana Bilim Başkanlığının Görüşü

Belge Doğrulama Kodu :BSFH5C10R3

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-cbys>



Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 06500 Teknikokullar/ANKARA
Tel:202 8090-91-92 Faks:223 8693
e-Posta :gef@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://gef.gazi.edu.tr/
Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için :Yaren ÇEVİK
Memur
Telefon No:2021898



ANNEXE 22. (suite) Documents d'autorisation de l'université Gazi pour la présente recherche

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.10.2023-E.783109

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 30.10.2023-64154



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Yabancı Diller Eğitimi Bölüm Başkanlığı**

Sayı : E-20911470-903.07.01-783109
Konu : Yeliz BAŞOL'un Doktora Tezi
Uygulama İzni Talebi

26.10.2023

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 20.10.2023 tarihli ve 89377925-903.07.01- 779659 sayılı yazı.

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Fransızca Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yeliz BAŞOL'un Doç. Dr. Canan AYDINBEK'in danışmanlığında "L'Opinion des Enseignants et des Apprenants de FLE sur la Relation entre la Motivation et l' Apprentissage pendant les Cours à Distance" başlıklı doktora tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi Bölümümüzce uygun görülmektedir. Anabilim Dalı yazısı ekte sunulmuştur. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Paşa Tefik CEPHE
Bölüm Başkanı

Belge Doğrulama Kodu :BSEHBMJ222

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-cbys>



Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü 06500
Teknikokullar/ANKARA
Tel:0 (312) 202 84 69-77 Faks:0 (312) 222 70 37
e-Posta :yabancidiller@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://gef-
yabancidiller.gazi.edu.tr/
Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için :Filiz Ünver
Bölüm Sekreteri
Telefon No:03122028469



ANNEXE 22. (suite) Documents d'autorisation de l'université Gazi pour la présente recherche

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.10.2023-E.783969

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 30.10.2023-64154



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı**

Sayı : E-80139688-903.07.01-782952
Konu : Yeliz BAŞOL'un Doktora Tezi
Uygulama İzni Talebi

26.10.2023

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 20.10.2023 tarihli ve 89377925-903.07.01- 779659 sayılı yazı.

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Fransızca Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yeliz BAŞOL'un Doç. Dr. Canan AYDINBEK'in danışmanlığında "L'Opinion des Enseignants et des Apprenants de FLE sur la Relation entre la Motivation et l'Apprentissage pendant les Cours à Distance" başlıklı doktora tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi Anabilim Dalı Başkanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK
Anabilim Dalı Başkanı

Belge Doğrulama Kodu :BS4HB1UDL2

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys>



Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü 06500
Teknikokullar/ANKARA
Tel:202 8469-77 Faks:0 (312) 222 70 37
e-Posta : yabancidiller@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://gef-
yabancidiller.gazi.edu.tr/
Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için :Nurten Özçelik
Anabilim Dalı Başkanı

ANNEXE 23. Documents d'autorisation de l'université Hacettepe pour la présente recherche

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 26.10.2023-639585



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00003159352
Konu : Uygulama İzni (Yeliz BAŞOL)

25/10/2023

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi :16.10.2023 tarihli ve 63784619-605.01.01.01-E.629262 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Eğitimi Doktora Programı öğrencisi **Yeliz BAŞOL**, Doç. Dr. **Canan AYDINBEK**'in danışmanlığında "**L'Opinion des Enseignants et des Apprenants de FLE sur la Relation entre la Motivation et l'Apprentissage pendant les Cours à Distance**" başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğretim görevlileri ve öğrencileriyle birlikte uygulama yapma talebi Fakültemiz tarafından uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet Cahit GÜRAN
Rektör

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 5AA8864E-BF53-4DE9-BC1A-9CBA4A327BF4

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Çağla Handan GÜL

E-posta: yzimad@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 03123051008

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Kep: hacettepeuniversitesi@hu01.ksp.tr



ANNEXE 24. Documents d'autorisation de l'université Istanbul pour la présente recherche

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 31.10.2023-641975



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : E-97248701-300-823003
Konu : Uygulama İzni-Yeliz BAŞOL

30.10.2023

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : 16.10.2023 tarihli ve 629262 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Fransızca Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yeliz BAŞOL'un Doç. Dr. Canan AYDINBEK'in danışmanlığında "L'Opinion des Enseignants et des Apprenants de FLE sur la Relation entre la Motivation et l'Apprentissage pendant les Cours à Distance" başlıklı doktora tezinin çalışmasını, 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde Üniversitemiz Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim görevlileri ve öğrencileriyle birlikte uygulamasının uygun görüldüğü hakkında adı geçen Fakülte Dekanlığımızdan alınan 26.10.2023 tarihli, 820523 sayılı yazı ekte gönderilmiştir. Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet BİLGİN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı ve eki (3 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSNPC9M4RZ

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-cerrahpasa-ebys>

Adres:İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul
Telefon:0212 404 03 00 Faks:0212 404 07 01
Web:<https://www.iuc.edu.tr>
Kep Adresi:iuc@hs01.kep.tr

Bilgi için: Semra KAYIKÇI
Dahili: 11337



ANNEXE 24. (suite) Documents d'autorisation de l'université Istanbul pour la présente recherche

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 31.10.2023-641975

İÜC Tarih ve Sayı: 26.10.2023-820523



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-44949735-300-820523
Konu : Uygulama İzni-Yeliz BAŞOL

26.10.2023

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 18.10.2023 tarihli ve E-97248701-300-812489 sayılı yazı

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Fransızca Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yeliz BAŞOL'un Doç. Dr. Canan AYDINBEK'in danışmanlığında, "L'Opinion des Enseignants et des Apprenants de FLE sur la Relation entre la Motivation et l' Apprentissage pendant les Cours à Distance" başlıklı doktora tezinin uygulamasını; Fakültemiz Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim görevlileri ve öğrencilerine 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı Güz yarıyılında yapması Bölüm ve Ana Bilim Dalı Başkanlığı görüşü doğrultusunda Dekanlıkça uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. İrfan BAŞKURT
Dekan V.

Ek:2 Sayfa

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSEPC86SUZ

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-cerrahpasa-ebys>

Adres:Alkent 2000 Mah. Yiğittürk Cad. No: 5/7 Büyükçekmece Yerleşkesi
Büyüçekmece/İstanbul
Telefon:(212) 866 38 20 Faks:(212) 866 38 21
Web:<https://www.iuc.edu.tr>
Kep Adresi:iuc@hs01.kep.tr

Bilgi için: Ahmet ÇEŞMEBAŞI
Dahili: 23023



ANNEXE 24. (suite) Documents d'autorisation de l'université Istanbul pour la présente recherche

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 31.10.2023-641975

İÜC Tarih ve Sayı: 25.10.2023-819474



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Yabancı Diller Eğitimi Bölüm Başkanlığı



Sayı : E-47922489-300-819474
Konu : Uygulama İzni-Yeliz BAŞOL

25.10.2023

HASAN ÂLİ YÜCEL EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 19.10.2023 tarihli ve E-44949735-300-815271 sayılı yazı

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Fransızca Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yeliz BAŞOL'un Doç. Dr. Canan AYDINBEK'in danışmanlığında "L'Opinion des Enseignants et des Apprenants de FLE sur la Relation entre la Motivation et l'Apprentissage pendant les Cours à Distance" başlıklı doktora tezini hazırlamakta olduğu ve tez çalışması kapsamında 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı Güz döneminde Bölümümüz Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim görevlileri ve öğrencileriyle birlikte araştırmanın uygulanmasını adı geçen öğrencinin yapması Bölümümüzce de uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Sevinç HATİPOĞLU
Bölüm Başkanı

Ek:Anabilim Dalı Yazısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSMPCDDA63

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-cerrahpasa-ehys>

Adres:Alkent 2000 Mah. Yiğittürk Cad. No: 5/7 Büyüçekmece Yerleşkesi
Büyüçekmece/İstanbul
Telefon:(212) 866 38 20 Faks:(212) 866 38 21
Web:<https://www.iuc.edu.tr>
Kep Adresi:iuc@hs01.kep.tr

Bilgi için: Savaş Talip TÜRE
Dahili: 44070



ANNEXE 24. (suite) Documents d'autorisation de l'université Istanbul pour la présente recherche

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 31.10.2023-641975

Tarih ve Sayı: 23.10.2023-817892



T.C.
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Yabancı Diller Eğitimi Bölüm Başkanlığı
Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı



Sayı :E-83740065-300-817892
Konu :Uygulama İzni-Yeliz BAŞOL

23.10.2023

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 19.10.2023 tarihli, 815271 sayılı yazı

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Fransızca Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yeliz BAŞOL'un Doç. Dr. Canan AYDINBEK'in danışmanlığında "L'Opinion des Enseignants et des Apprenants de FLE sur la Relation entre la Motivation et l'Apprentissage pendant les Cours à Distance" başlıklı doktora tezini hazırlamakta olduğu ve tez çalışması kapsamında 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı Güz döneminde Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim görevlileri ve öğrencileriyle birlikte araştırmanın uygulanmasını adı geçen öğrencinin yapması Anabilim Dalımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Ali TİLBE
Anabilim Dalı Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BS9PZFDUS2

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-cerrahpasa-ebys>

Adres:Alkent 2000 Mah. Yiğittürk Cad. No: 5/7 Büyükçekmece Yerleşkesi
Büyüçekmece/İstanbul
Telefon:(212) 866 38 20 Faks:(212) 866 38 21
Web:Alkent 2000 Mah. Yiğittürk Cad. No: 5/7 Büyükçekmece Yerleşkesi
Büyüçekmece/İstanbul
Kep Adresi:iuc@hs01.kep.tr

Bilgi için: Savaş Talıp TURE
Dahili: 44070



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ANNEXE 25. Documents d'autorisation de l'université Marmara pour la présente recherche

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 27.10.2023-641096



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : E-16110545-302.08.01-647763
Konu : Yeliz BAŞOL'un Doktora Tezi Uygulama
İzin Talebi

27.10.2023

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Yazı İşleri Şube Müdürlüğü)

İlgi : 16.10.2023 tarihli ve E-63784619-605.01-629262 sayılı yazınız

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Yeliz BAŞOL'un, "L'Opinion des Enseignants et des Apprenants de FLE sur la Relation entre la Motivation et l'Apprentissage pendant les Cours à Distance" başlıklı çalışmasını üniversitemiz Atatürk Eğitim Fakültesi'nde yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mustafa KURT
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doküman Kodu : BS56Y2MZYV FİN Kodu : 40513

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd7eK=5709&eD=BS56Y2MZYV&eS=647763>

Adres: Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

34722 Kadıköy / İSTANBUL

Telefon: 0216 777 1200 Faks: 0216 777 1201

e-Posta: ogrencileri@marmara.edu.tr Elektronik Ağ: <http://oidb.marmara.edu.tr>

Kep Adresi: marmaruniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: FUAT ERDEM

Unvanı: Teknikisyen

Tel No: 0216 777 1221



ANNEXE 26. Justification des étudiants, quant à l'efficacité et l'inefficacité de l'apprentissage en ligne du FLE - en turc et en français.

- Dil öğretiminde çevrimiçi dersleri verimli buldunuz mu ? Evet

Avez-vous trouvé efficace l'enseignement en ligne des langues ? Oui.

P1 Je suis motivé parce que je ne perds pas beaucoup de temps sur la route. (Yolda çok zaman kaybetmediğim için motive oluyorum) (Hacettepe)

P7 Les matériaux sont plus faciles et pratiques à utiliser. Cela permet de gagner du temps. (Materyal kullanımı daha kolay ve pratik. Zaman tasarrufu sağlıyor.) (Hacettepe)

P9 Çok olmasa da faydası var (Hacettepe)

P10 C'est facile et ne demande pas beaucoup d'effort. (Kolay ve uğraş istemiyor) (Hacettepe)

P12 Bir öğretmeni dinlerken izlerken gözlemlerken aldığım verimi diğer hiçbir öğretim tekniğinde almıyorum (Hacettepe)

P15 Çünkü başarıya giden yolda gerekli bir adım olduğunu düşünüyorum (Hacettepe)

P29 Je pense que c'est bien d'avoir les vidéos enregistrées. (Videoların kayıt altına alınmasının iyi olduğunu düşünüyorum). (Çukurova)

P34 Fark etmiyor fakat yüz yüze dersleri tercih ediyorum.

P35 J'ai accès à plus de ressources et je suis plus à l'aise dans mon environnement familial. Le temps que je passe sur la route est à moi. En arrière-plan je peux accéder à différentes sources. (Ev ortamında daha çok kaynağa erişimim var daha rahatım. Yolda geçen süre bana kalıyor. Arka planda farklı kaynaklardan destek alabiliyorum) (Çukurova)

P36 Parce que l'accès est facile. (Çünkü erişimi kolay.) (Çukurova)

P37 Parce que c'est une méthode confortable et rapide. (Rahat ve hızlı bir öğrenme metodu olduğu için.) (Çukurova)

P38 Çünkü uzaktan eğitim aldığımız için daha dikkatli olmamız gerekiyor konuyu iyi anlamak için. (Uludağ)

P39 Parfois oui, parfois non, en tant que quelqu'un d'introverti je suis plus à l'aise avec les cours en ligne et j'apprends mieux, mais ma concentration se diverte aussi vite. Nos professeurs ne sont pas habitués à l'enseignement en ligne et ne peuvent pas donner de cours très efficaces. (Bazen evet bazen hayır, içe kapanık birisi olarak online derste daha rahat oluyorum ve daha iyi öğreniyorum ama dikkatim bir o kadar çabuk kayboluyor. Öğretmenlerimiz online eğitime alışık değil ve pek efektif ders yapamıyorlar.) (Uludağ)

P40 J'ai trouvé cela efficace, mais c'était aussi très fatigant car nous étions exposés très souvent aux écrans. (Verimli buldum ama fazla ekrana maruz kaldığımız için çok yorucuydu aynı zamanda.) (Uludağ)

P45 Je pouvais comprendre. (Anlayabiliyordum.) (Uludağ)

P48 C'était efficace, je peux trouver du temps pour mes autres responsabilités. (Buldum, diğer sorumluluklarım için vakit bulabiliyorum). (Uludağ)

P50 Je me sens plus efficace dans les cours en ligne parce que je suis dans ma propre zone de confort. (Çevrimiçi derslerde kendi konfor alanımda olduğumdan dolayı daha verimli hissediyorum.) (Uludağ)

P52 Neden bilmiyorum benim için daha verimliydi. (Uludağ)

P53 Grâce à Internet, j'ai eu plus de temps pour apprendre les langues par moi-même, c'est efficace pour ceux qui peuvent apprendre une langue de façon autonome. (Çevrimiçi sayesinde kendim dil öğrenme konusunda daha fazla vakit'e sahip oldum kendi başına dil öğrenebilenler için iyi bir şey.) (Uludağ)

P60 Verimli ve yeterli buldum. Fakat bunun için tabiki biraz daha emek gösterdim. Bunun sonucunda da alabileceğim maksimum verimi, kendi sınırlarımı da genişleterek, aldım. (Gazi)

P61 Comme les étudiants responsables peuvent revoir les cours enregistrés pour réviser et combler leurs lacunes, c'est efficace. De plus, les parties interactives sont nécessaires, car dans le cas contraire cela devient seulement des vidéos. (Çevrimiçi dersler daha sonrasında da izlenebileceği için kendi bilinci olan öğrencilerin rahat bir şekilde ders tekrarını dinleyerek eksikliklerini tamamlayabildiğinden dolayı. Ayrıca interaktif olan kısımlar olmazsa sadece video gibi olacağı için interaktif kısımlar çevrimiçi derslerde gerekli bence.) (Gazi)

P62 Je n'ai pas eu de difficulté à comprendre les cours. (Dersi anlamada bir zorluk çekmedim.) (Gazi)

P64 Pour que l'enseignement continue, cela m'aide à apprendre un sujet qui m'intéresse. (Eğitimin ilerlemesi için ilgimi çeken şey hakkında öğrenmeye yardımcı oluyor.) (Gazi)

P69 C'est un système productif qui permet de ne pas perdre de temps sur la route, de communiquer avec l'enseignant à la fois publiquement et personnellement, et de revoir les cours. (Yolda zaman kaybetmeden, eğitimci ile hem genel hem de özel den iletişim olanağı sunan, tekrar izlenebilen verimli bir sistem.) (Gazi)

P72 De temps en temps, c'était efficace, mais parfois je ne pouvais pas participer de façon interactive. (Zaman zaman evet, fakat bazen interaktif katılım sağlayamadım.) (Gazi)

P74 Même s'il y a quelques inconvénients, grâce à l'évolution de la technologie, l'enseignement en ligne me facilite la tâche. (Bazı dezavantajları olsa da gelişen teknoloji ile çevrimiçi ders almak bana kolaylık sağlıyor.) (Gazi)

P85 Belirli alanlarda verimli oluyor. (Marmara)

P93 Demander et suivre directement les leçons facilitent l'acquisition mais cela crée des difficultés de concentration. (Dersleri direk sorup yapmak o ders hakkında bilgi toplamayı kolaylaştırıyor ama odaklanmayı zorluyor.) (Marmara)

P102 Je ne me sens pas dans un environnement de cours et d'apprentissage. (Ders ve öğrenme ortamı hissiyatı oluşmuyor.) (Marmara)

P117 C'est efficace parce que je crois qu'il s'agit d'un enseignement axé sur la personne, et non pas général. (Çünkü daha genel değil de, kişi odaklı bir öğretim verildiğine inanıyorum.) (D.E.Ü)

P127 Je me suis senti productif parce que je pouvais m'exprimer confortablement. (Kendimi rahat ifade edebildiğim için verimli buldum.) (Anadolu)

P128 Pour moi c'était efficace parce qu'il y avait de la pratique, c'est suffisant. (Benim için verimliydi çünkü pratik yapılıyordu, yeterli.) (Anadolu)

P133 J'ai trouvé cela un peu efficace parce qu'il y a eu beaucoup de fois où j'ai perdu la motivation. (Biraz verimli buldum çünkü arada motivasyon kaybı yaşadığım zamanlar çok oldu.) (Anadolu)

P134 Je me suis senti plus à l'aise dans mon environnement de confort. (Evdeyken konfor alanımda daha rahat hissettim.) (Anadolu)

P141 C'était bien. (Güzeldi.) (Anadolu)

P148 Je pense que les cours sont effectués plus rapidement sur les ordinateurs, à condition que la majorité de la classe participe aux cours. (PC üzerinden daha hızlı işlendiğini düşünüyorum, tabii sınıf çoğunluğu derse katılırsa. (Anadolu)

- Dil öğretiminde çevrimiçi dersleri verimli buldunuz mu ? Hayır.

Avez-vous trouvé efficace l'enseignement en ligne des langues ? Non.

P2 Je ne trouve pas que ce soit efficace, car la communication en présentiel est meilleure pour moi, je pense que je n'arrive pas à m'exprimer en ligne. (Genellikle verimli bulmuyorum çünkü yüz yüze iletişim kurmak benim için daha iyi, çevrimiçi iletişimlerde kendimi ifade edemediğimi düşünmüyorum.) (Hacettepe)

P3 Une langue difficile comme le français doit impliquer une certaine discipline sans fausser la capacité d'attention, il est peu probable que cela se réalise en ligne. (Fransızca gibi zor bir dilin dikkat süresi bozulmadan belli bir disiplin içermesi gerektiğini düşünüyorum, bunu çevrimiçi sağlamak pek mümkün değil.) (Hacettepe)

P4 En terme général, ce n'est pas très efficace parce que j'obtiens plus d'efficacité quand je pratique en face à face. (Genel anlamda pek sayılmaz çünkü karşılıklı pratik yapınca daha çok verim alıyorum.) (Hacettepe)

P5 C'était une période difficile en termes de sociabilité, de motivation et d'interaction, je ne l'ai pas trouvée efficace. (Sosyallik, motivasyon ve etkileşim açısından zor bir süreci verimli bulmadım.) (Hacettepe)

P6 Cela peut être suffisant pour d'autres domaines, cependant c'est insuffisant pour les langues. (Başka dersler için yeterli olabilir ancak dil konusunda yetersiz kalabilmekte.) (Hacettepe)

P8 Ce n'était pas comme dans un environnement de classe, c'est pourquoi je n'ai pas pu me concentrer. (Derslere odaklanamadım, sınıf ortamında gibi olmadığı için.) (Hacettepe)

P11 Yüz yüze eğitimi her zaman tercih ederim (Hacettepe)

P13 Il n'y avait pas assez de concentration et de récupération efficace. À notre époque Écouter et apprendre quelque chose à l'écran n'est pas assez efficace. À la place de cela je préfère l'enseignement en face à face. (Yeteri kadar odaklanma ve verimli alma olayı mevcut değildi, ekran başında bir şeyleri dinleyip izleyip öğrenmek günümüz çağında yeteri kadar etkili değil bunun yerine yüz yüze eğitimi tercih ederim.) (Hacettepe)

P14 Yüz yüze eğitimden aldığım faydayı aldığımızı düşünmüyorum (Hacettepe)

P16 Cela me donne sommeil. (Uykum geliyor.) (Hacettepe)

P17 L'enseignement en face à face est plus discipliné, en ligne nous sommes plus à l'aise et cela n'est pas bien. (Yüz yüze olduğunda daha disiplinli oluyor, online da daha rahatız ve bu rahatlık bence iyi bir şey değil.) (Çukurova)

P18 Je pense que l'enseignement des langues est plus efficace en face à face. En tant qu'étudiant, cela nous permet d'avoir plus d'interaction et de complicité entre nous et avec l'enseignant. (Dil öğretiminin yüz yüze daha verimli olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler olarak öğretmen ile ve kendi aramızda daha fazla ve daha samimi etkileşim kurmamız samimiyeti sağlıyor.) (Çukurova)

P19 Puisque c'était une période difficile, je n'ai pas pu me concentrer aux cours en ligne. (Zorlu bir süreç olduğundan çevrimiçi derslere odaklanamadım) (Çukurova)

P20 Yüz yüze eğitimin daha verimli olduğunu düşünüyorum. (Çukurova)

P21 Nous n'avons pas pu aborder en détail la plupart des sujets importants. Il s'agissait d'un apprentissage superficiel. (Çoğu önemli konuların detayına inemedik. Yüzeysel bir öğrenim oldu.) (Çukurova)

P22 Je n'ai pas trouvé cela efficace parce que j'ai souvent perdu mon intérêt, et de temps en temps j'ai eu des soucis avec Internet. (İlgimin dağılmasından. Zaman zaman internette yaşadığım sıkıntıdan dolayı.) (Çukurova)

P23 Je n'ai pas trouvé efficace à cause des problèmes de connexion et de manque de motivation personnelle. (Bağlantı sorunları, kişisel isteksizlik.) (Çukurova)

P24 Yüz yüze eğitimden aldığım verimi online'da alamıyorum. (Çukurova)

P25 C'est ennuyeux et inefficace. (Sıkıcı ve verimsiz.) (Çukurova)

P26 Ce n'est pas aussi efficace qu'en face à face, les sujets abordés peuvent rester dans l'air (peu approfondis). (Yüz yüze kadar verimli geçmiyor, anlatılan konular havada kalabiliyor.) (Çukurova)

P27 C'est très difficile de me concentrer dans les cours en ligne. J'ai l'impression qu'il n'y a rien qui m'oblige. (Çevrimiçi derslerde odaklanmak benim için çok zor. Beni zorunlu hissettiren herhangi bir şey yokmuş gibi geliyor.) (Çukurova)

P28 Je crois que les cours comme les langues doivent être enseignés dans les classes en face à face. Cependant, pour d'autres domaines, dans mes centres d'intérêt, les cours en ligne peuvent être un bon choix. (Özellikle dil gibi derslerin sınıfta yüz yüze öğretilmesi gerektiğine inanıyorum. Fakat yan dal ilgi alanlarım gibi konularda online ders güzel bir seçenek olabilir. Ruh gibi öğretmenler olmazsa.) (Çukurova)

P29 Ce n'est pas efficace parce que quand j'étudie, je ne peux pas poser les questions que je veux. (Çünkü çalışırken sormak istediğim şeyleri soramıyorum.) (Çukurova)

P30 Je ne pense pas que les cours en ligne soient efficaces, parce que lorsque je participe aux cours à la maison il y a beaucoup de distraction, j'ai du mal à me concentrer. Ce n'est

pas intéressant de participer au cours quand la connexion Internet est mauvaise et lente. (Ben çevrimiçi derslerin verimli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü evde derse girdiğimiz zaman dikkat dağınık bir sürü şey var, dikkatimizi toplamamız zor oluyor. İnternetin kötü ve bağlantının yavaş olduğu zamanlarda derse girmek ilgi çekici olmuyor.) (Çukurova)

P31 Pek verimli bulamadım çünkü yüz yüze öğrenmenin daha verimli ve kalıcı olduğunu düşünüyorum. (Çukurova)

P32 Yüz yüze olmayan eğitimin hiçbir zaman verimli olmadığını yaklaşık 3 senedir farkındayım bir teknolojik alet üstünden verilen herhangi bir ders öğrenciye bence hiçbir yararı yok. (Çukurova)

P33 L'un des facteurs importants est que l'enseignant enseigne la langue avec enthousiasme et qu'il puisse transmettre cette passion à ses étudiants. (Dilin kendisi kadar dili öğreten eğiticisinde dili şevkle anlatması, öğrencilerine de bu tutkusunu geçirebilmesi önemli faktörlerden birisidir. Çoğu çevrimiçi dil eğitiminin başarısızlığı bu ve bu gibi sorunlardan dolayı verimsizdir.) (Çukurova)

P41 Pour être franc, je n'ai pas trouvé efficace les cours en ligne. Je pense qu'une langue peut s'apprendre le mieux en face à face. Nous avons pu progresser seulement jusqu'à un certain point grâce aux cours en ligne. Les cours en ligne ne sont pas aussi productifs que les cours en face à face. (Açıkçası çevrimiçi dersleri verimli bulmadım. Bence bir dil en iyi "yüz yüze" şekilde öğrenilir. Uzaktan-çevrimiçi ders ile bir yere kadar ilerleyebildik. Çevrimiçi ders yüz yüze olan ders kadar verimli değil.) (Uludağ)

P42 Ce n'est pas efficace pour toutes les compétences. Les durées des cours doivent être courtes et soutenues par l'enseignement en face à face. (Her beceri için verimli değil. Süreler kısa tutulmalı ve yüz yüzeyle desteklenmeli.) (Uludağ)

P43 En général, être dans un environnement virtuel crée pour moi un gros problème de concentration. (Genel olarak sanal ortamda bulunmak benim için büyük bir odak sorunu oluşturuyor.) (Uludağ)

P44 Même s'il y a eu parfois des revers dans les cours en ligne, étudier à la maison a été plus bénéfique pour moi. (Çevrimiçi derslerde bazen aksilikler olsa da evde çalışmak benim için daha yararlı oldu.) (Uludağ)

P46 L'enseignement que nous recevons en présentiel est plus efficace pour l'enseignement des langues. (Yüz yüze aldığımız eğitim dil öğretimi için daha verimli.) (Uludağ)

P47 Je pense qu'on s'exprime mieux dans l'enseignement en présentiel. (Yüz yüze aldığımız eğitimde kendimizi daha iyi ifade ettiğimizi düşünüyorum.) (Uludağ)

P49 Je n'arrive pas à me concentrer dans les cours en ligne. (Çevrimiçi derslere odaklanamıyorum.) (Uludağ)

P51 Je ne l'ai pas trouvé très efficace car je voudrais apprendre une nouvelle langue en présentiel. (Pek bulmadım çünkü yeni bir dili yüz yüze öğrenmek isterim.) (Uludağ)

P54 Il n'y a pas de pratique. (Pratik yok.) (Uludağ)

P55 Je pense que, surtout les cours de compétences orales, doivent être en présentiel. (Özellikle "konuşma becerisi" dersinin yüz yüze olması gerektiğini düşünüyorum.) (Uludağ)

P56 Je pense surtout que l'apprentissage des langues serait plus utile et efficace avec un enseignement en présentiel. Parce que je crois que l'écoute et la pratique sont très importantes pour l'enseignement des langues. (Özellikle dil öğreniminin yüz yüze eğitimle daha yararlı ve etkili olacağını düşünüyorum. Çünkü dil eğitimi için kulak dolgunluğu ve pratiğin büyük oranda önemli olduğuna inanıyorum.) (Uludağ)

P57 Je ne trouve pas que c'est efficace parce que j'ai souvent des problèmes de concentration. De plus, regarder longtemps l'écran de l'ordinateur et étudier dans un environnement de classe passif me stresse et me donne mal à la tête. Je crois que la langue s'apprend grâce à une exposition complète, alors que l'environnement en ligne ne remplit pas pleinement ces conditions. (Çünkü sıklıkla odak problemi yaşıyorum. Ayrıca uzun süreli ekrana bakmak ve pasif sınıf ortamında ders yapmak beni streslendiriyor ve başımı ağrıttıyor. Dilin tamamen maruz kalmayla öğrenildiğine inanıyorum, online ortam ise bu koşulları tamamen sağlamıyor.) (Uludağ)

P58 Je n'ai pas trouvé cela productif car je ne ressentais pas de sentiment de responsabilité lorsque je suivais des cours à la maison. (Evden derse girince üzerimde bir sorumluluk hissi oluşmadığı için verimli bulmadım.) (Uludağ)

P59 La communication individuelle, en face à face est très importante dans l'apprentissage des langues. (Dil öğrenmede bire bir iletişim çok önemli.) (Uludağ)

P63 Je trouve plus sain que l'enseignement des langues se déroule dans le cadre d'une interaction instantanée en face à face. (Dil eğitiminin yüz yüze anlık etkileşimle gerçekleşmesini daha sağlıklı buluyorum.) (Gazi)

P65 Je pense que les cours en présentiel sont plus efficaces dans l'apprentissage des langues. Un cours sans difficultés techniques et avec une interaction facile est plus

efficace et motivant qu'en face à face. (Dil öğreniminde yüz yüze derslerin daha verimli olduğunu düşünüyorum, teknik sıkıntıların yaşanmadığı, rahatça etkileşimde bulunulan bir ders sadece yüz yüze ve motive edici oluyor.) (Gazi)

P66 La réduction des heures de cours de 20 h à 10 h par semaine a considérablement réduit l'efficacité de l'apprentissage. (Haftada 20 olan ders saatinin 10'a düşürülmesi öğrenme verimini oldukça düşürdü.) (Gazi)

P67 Je pense que l'enseignement en ligne reste insuffisant pour l'amélioration de la production orale. (Konuşmayı geliştirme konusunda eksik kaldığını düşünüyorum.) (Gazi)

P68 Je pense que la langue s'apprend en interagissant au sein d'une communauté. Les cours en ligne limitent cela. (Bence dil topluluk halinde etkileşim içinde olarak öğrenilir. Çevrimiçi dersler bunu kısıtlar.) (Gazi)

P70 Je n'ai pas pu participer activement. (İnteraktif katılımı çok sağlayamadım.) (Gazi)

P71 Puisque c'était en ligne, je n'ai pas pu apprendre interactivement. (Online olduğu için interaktif bir öğrenim sağlayamadım.) (Gazi)

P73 L'enseignement en ligne n'est pas très efficace car certains étudiants sont distraits. (Bazı öğrencilerde dikkat dağınıklığı olduğundan çok da verimli değil.) (Gazi)

P75 Je pense que l'enseignement en ligne, tout seul, n'est pas efficace. Selon moi, dans l'enseignement en ligne l'interaction et la communication entre l'enseignant et l'élève ne sont pas efficaces. (Tek başına yeterli olduğunu düşünmüyorum, bana kalırsa çevrimiçi eğitimde öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim ve iletişim etkili olmuyor.) (İstanbul)

P76 Je n'ai pas de difficulté à apprendre les cours, mais je n'arrive pas à me concentrer devant l'ordinateur et je perds mon attention. (Ders öğrenme açısından zorlanmıyorum ancak bilgisayar karşısında kendimi derse veremiyorum ve dikkatim kayboluyor.) (İstanbul)

P77 Yeterli bulmuyorum. (İstanbul)

P78 Créer un environnement plus interactif lors de l'apprentissage d'une langue nous permet de mieux analyser l'intonation et les expressions faciales de l'enseignant. Cela est insuffisant dans les cours en ligne. (Dil öğrenirken daha interaktif bir ortamın yaratılması eğitmenin tonlama ve mimiklerini daha iyi analiz edebilmemize olanak sağlar. Çevrimiçi dersler bu konuda yetersiz.)

P79 Il est plus difficile d'assister aux cours et d'être attentif. (Derslere devamlılık sağlamak, dikkatimi vermek daha zor.) (İstanbul)

P80 La langue est quelque chose qui s'apprend grâce à l'échange mutuel. Cela ne peut pas être réalisé dans les cours en ligne. (Dil karşılıklı alışverişle öğrenilen bir şey canlı derste bu hiç sağlanamıyor.) (İstanbul)

P81 Je pense que la formation des langues est plus efficace dans les cours en présentiel. (Dil eğitimlerinin yüz yüze derslerde daha verimli olduğunu düşünüyorum.) (İstanbul)

P82 Je suis une personne qui se laisse facilement distraire. Lorsque, je participe au cours sur mon téléphone ou mon ordinateur, je me retrouve souvent à faire autre chose. (Dikkati kolay dağılan bir insanım. Derse telefon veya bilgisayardan girdiğim zaman kendimi sık sık başka bir şey ile ilgilenirken buluyorum.) (İstanbul)

P83 Yüz yüze ders etkisini sağlayamıyor. (Marmara)

P84 Je pense que l'enseignement en face à face est plus efficace. Les interactions physiques sont plus motivantes. (Yüz yüze eğitimi daha faydalı buluyorum. Fiziksel interaksyonlar daha motive edici.) (Marmara)

P86 Comme la participation était restreinte les cours en ligne étaient inefficace. (Katılım azlığından dolayı dersler verimsizdi.) (Marmara)

P87 Je pense que l'enseignement en présentiel est plus efficace car il y a un environnement plus discipliné et la communication entre l'enseignant et l'élève est plus forte. (Yüz yüze eğitimin daha verimli olduğunu düşünüyorum çünkü hem daha disiplinli bir ortam var hem de öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim daha kuvvetli.) (Marmara)

P88 Personnellement, je ne peux pas maintenir la discipline que j'ai en classe. (Şahsen ben kendimde sınıftaki disiplinimi sağlayamıyorum.) (Marmara)

P89 J'ai eu des difficultés de participation. (Katılım sağlamakta zorlandım.) (Marmara)

P90 Une éducation où il faut être constamment actif/bavard, à la maison ; Être dans sa zone de confort au bureau est nettement moins bénéfique que d'être en classe avec des personnes ayant les mêmes objectifs. (Sürekli aktif/konuşkan olman gereken bir eğitimi, evde ; masa başında konfor alanında olmak, sınıfta aynı emeli taşıyan insanlarla bir arada olmaktan kesinlikle daha az faydalı.) (Marmara)

P91 Puisque la langue est sociale, l'éducation en ligne ne peut pas offrir cela. (Çünkü dil sosyaldır, online eğitim bunu sağlayamıyor.) (Marmara)

P92 En raison de problèmes tels que la distraction et les problèmes de concentration, je ne trouve pas les cours en dehors de la salle de classe et de l'école, en particulier les cours en ligne, productifs. (Dikkat dağınıklığı, odak sorunu gibi problemlerden dolayı sınıf ve okul dışındaki dersleri, özellikle çevrimiçi dersleri hiç verimli bulmuyorum.) (Marmara)

P94 Il est difficile de se concentrer et ce n'est pas interactif. (Odaklanması zor ve interaktif değil.) (Marmara)

P95 S'il était possible d'apprendre une langue en ligne, nous aurions pu le faire nous-mêmes. Être face à face est l'une des choses les plus importantes dans l'apprentissage des langues. (Çevrimiçi şekilde dil öğrenilseydi kendimiz de yapabilirdik, dil öğreniminde yüz yüze olmak en önemli şeylerden biri.) (Marmara)

P96 (Örgün eğitimin her zaman daha yararlı olduğunu düşünüyorum. Ama başka alanlarda alınan sertifika programlarını yararlı buluyorum.) (Marmara)

P97 Je pense que la langue est un domaine qui s'apprend plus efficacement en face à face. (Bence dil yüz yüze daha verimli öğrenilen bir alan.) (Marmara)

P98 Il est difficile de se concentrer et de créer un environnement approprié. Il y a beaucoup de perte de motivation. (Odaklanmak, uygun ortam ayarlamak zor. Motivasyon kaybı çok fazla oluyor.) (Marmara)

P99 L'enseignement en ligne n'est pas efficace parce que je suis beaucoup distrait lorsque je ne suis pas en classe. (Çünkü sınıf ortamında bulunmadığımda dikkatim çok dağılıyor.) (Marmara)

P100 Dans l'apprentissage des langues, il est important que l'enseignant et l'étudiant interagissent en tête-à-tête. Si possible, cela devrait se faire face à face. (Dil öğreniminde öğretmen ve öğrencinin bire bir etkileşim halinde olması önemlidir. Mümkünse bu, yüz yüze olmalıdır.) (Marmara)

P101 Les enseignants sont peu motivés. Les étudiants sont irresponsables. Le mécanisme de contrôle est faible. (Öğretmenlerin motivasyonları az. Öğrenciler sorumsuz. Denetim mekanizması düşük.) (Marmara)

P103 Dans l'enseignement en ligne il y n'a pas de pratique et ce n'est pas fonctionnel. Il faudrait le développer beaucoup plus. (Uygulamalı ve işlevsel değil. Çok daha geliştirilmeli.) (Marmara)

P104 J'ai raté beaucoup de cours à cause du travail, de la famille, de l'environnement, etc. et ceux auxquels j'ai assisté n'étaient pas très efficaces pour moi. (Birçok dersi iş, aile çevre, vb. sebeplerden dolayı kaçırdım ve girebildiğim dersler benim için pek verimli geçmedi.) (D.E.Ü)

P105 Je n'ai pas pu assister à la plupart des cours à cause de problèmes d'Internet. (Derslerin büyük çoğunluğuna internet sorunları nedeniyle katılamadım.) (D.E.Ü)

P106 Hiç sevmiyordum. (D.E.Ü)

P107 Bien que nous ayons utilisé plus activement les ressources (en ligne) dans les cours en ligne et que nous ayons été exposés à la langue, il y a eu de nombreux problèmes et malentendus, tant au niveau de la prononciation que de la communication mutuelle. Alors qu'un facteur important tel que la communication est beaucoup plus important dans l'enseignement des langues ; les cours en ligne ont réduit notre communication. Nous n'avons pas pu accéder aux ressources et activités parascolaires. (Her ne kadar online (çevrimiçi) kaynakları çevrimiçi derslerde daha aktif kullanıp dile maruz kalsak ta gerek telaffuz gerekse de karşılıklı iletişimde aksaklıklar ve yanlış anlaşılmalara çok fazlaydı. İletişim gibi önemli bir faktör dil öğretiminde çok daha önemliyken ; çevrimiçi dersler iletişiminizi azalttı. Ders dışı kaynaklara ve etkinliklere erişemedik.) (D.E.Ü)

P108 Je n'ai pas trouvé cela efficace parce que je pense qu'il est nécessaire, d'apprendre une langue en face à face et de manière interactive. (Bulmadım çünkü bence bir dili yüz yüze ve etkileşimli bir şekilde öğrenmek gerekiyor.) (D.E.Ü)

P109 Je ne pense pas que l'apprentissage des langues puisse être productif s'il n'est pas en face-à-face. Je pense que c'est tout à fait insuffisant, surtout avec une telle technologie. (Dil öğrenimi yüz yüze olmadığı sürece verimli olabileceğini düşünmüyorum. Özellikle böyle bir teknoloji ile oldukça yetersiz kaldığı kanısındayım.) (D.E.Ü)

P110 Les facteurs environnementaux affectent les facteurs tels que la discipline, l'attention, la concentration, etc. chez la personne. L'éducation en ligne éloigne la personne de ces concepts et rend le processus inefficace. (Çevresel faktörler kişide disiplin, dikkat, odak, vb. gibi kavramları da etkiler. Çevrimiçi eğitim, kişiyi bu kavramlardan uzaklaştırır ve süreci verimsiz bir hale getirir.) (D.E.Ü)

P111 Comme il n'y avait pas de présence obligatoire, personne n'avait la motivation d'y assister, il y avait seulement 3-4 personnes. De plus je pense que la langue doit s'apprendre en face à face. (Zorunlu devamlılık olmadığı için kimsenin katılma motivasyonu yoktu. 3-4 kişi ancak giriyordu. Ayrıca dilin yüz yüze öğrenilmesi gerektiğini düşünüyorum.) (D.E.Ü)

P112 Je n'ai pas trouvé les cours en ligne productifs car je pense que l'enseignement en présentiel est nécessaire à l'apprentissage des langues. (Çevrimiçi dersleri verimli bulamadım çünkü dil öğrenimi için yüz yüze eğitimin gerekli olduğunu düşünüyorum.) (D.E.Ü)

P113 Les cours en face à face sont plus interactifs. (Yüz yüze dersler daha interaktif.) (D.E.Ü)

P114 J'étais peu motivé et je ne pouvais pas travailler. Ce n'était pas du tout utile en termes d'apprentissage. (Motivasyon düşüklüğü yaşıyıp çalışamadım. Öğrenme açısından hiç yararlı olmadı.) (D.E.Ü)

P115 Je crois que l'enseignement des langues sera plus efficace en présentiel. Les cours en ligne ne conviennent pas aux cours de langues que nous devons apprendre de manière interactive et je ne parviens pas à en obtenir d'efficacité. (Dil eğitiminin yüz yüze daha verimli olacağına inanıyorum. Çevrimiçi dersler interaktif olarak öğrenmemiz gereken dil dersleri için uygun değil ve bir verim alamıyorum.) (D.E.Ü)

P116 Il est difficile de se concentrer sur la leçon en raison du confort de la maison, du manque de matériel et de l'enseignant qui devraient être présents dans l'environnement de la classe. (Evin verdiği konfor ve ders ortamında bulunması gereken materyal ve hoca figürü olmadığı için derse odaklanmada zorluk yaşıyor.) (D.E.Ü)

P118 Puisqu'une communication 100 % saine ne peut pas être établie sur l'ordinateur, des carences et des perturbations surviennent dans l'éducation. (Bilgisayar üzerinde yüzde yüz sağlıklı bir iletişim kurulamadığı için eğitimde eksiklikler ve aksaklıklar oluşuyor.) (D.E.Ü)

P119 J'avais du mal à me concentrer et à participer en classe. (Odaklanmakta ve derse katılmakta zorluk yaşadım.)

P120 Les problèmes techniques et le caractère non naturel du cours détruisent l'efficacité des cours en ligne. (Teknik aksaklıklar ve dersin doğal olmayan doğası çevrimiçi dersten aldığım verimi yok ediyor.) (Anadolu)

P121 Ce n'était pas efficace parce que je n'ai pas assisté à la plupart des cours, c'est un cas personnel. (Çünkü derslerin büyük bir kısmına girmedim, tamamen benimle alakalı bir durum.) (Anadolu)

P122 Il est difficile de se concentrer sur les cours en ligne. (Çevrimiçi derslere odaklanmak çok zor.) (Anadolu)

P123 Cela ne fournit pas la motivation nécessaire. (Gerekli motivasyonu sağlamıyor.) (Anadolu)

P124 Yüz yüze daha verimli olduğunu düşünüyorum. (Anadolu)

P125 À mon avis, la langue s'apprend en parlant à tout le monde et en faisant des activités dans un environnement comme une salle de classe. (Bence dil sınıfı gibi bir ortamda herkesle konuşup etkinlikler yaparak öğrenilir.) (Anadolu)

P126 Ce n'était pas efficace parce que la participation régulière était difficile pour moi (Çünkü düzenli katılım benim adıma zordu.) (Anadolu)

P129 Je pense que l'enseignement des langues est plus efficace en face à face. (Dil öğretiminin yüz yüze daha etkili gerçekleştiğini düşünüyorum.) (Anadolu)

P130 Ce n'était pas efficace parce que je n'arrivais pas à me concentrer (Odaklanamadığım için.) (Anadolu)

P131 Fiziksel sınıf ortamında daha kalıcı öğreniyorum. (Anadolu)

P132 Ma réussite a diminué parce que ma motivation pour étudier avait diminué, lorsque j'étais à la maison. (Evdeyken ders çalışma motivasyonum azaldığı için başarıım düştü.) (Anadolu)

P135 Comme j'ai du mal à me concentrer, je ne trouve pas cela productif. (Odaklanma konusunda sıkıntı yaşadığım için zorlanıyorum dolayısıyla verimli bulamıyorum.) (Anadolu)

P136 En classe préparatoire j'ai appris les leçons les plus difficiles en ligne, mais le plaisir, la satisfaction et même la réussite que j'ai ressentie lorsque je me trouvais en face à face ne correspondaient pas parce que l'apprentissage des langues se fait en interagissant avec les gens, et je pense que je n'y parviens pas très bien en ligne. (Hazırlıkta en zor konuları çevrimiçi öğrendim öğrenmesine ama yüz yüze alduğım zevk, memnuniyet hatta hissettiğim başarıyla uyuşmuyordu çünkü dilin öğrenimi insanlarla etkileşerek gerçekleşir ve online hazırlıkta, bunu çok da iyi sağlayamadığıma inanıyorum.) (Anadolu)

P137 Même si je pense que cela a des aspects productifs, quand tout est considéré, je pense que c'est inefficace. Je pense que les cours en ligne sont plus efficaces pour réduire le temps de concentration de l'étudiant. L'environnement de classe renforce l'apprentissage et la concentration. (Verimli yönleri de olduğunu düşünsem de her şey göz önünde bulundurulduğunda verimsiz olduğunu düşünüyorum. Çevrimiçi derslerin öğrencinin odak süresini azaltma yönünde daha etkili olduğunu düşünüyorum. Sınıf ortamı öğrenimi ve odaklılık direncini güçlendiriyor.) (Anadolu)

P138 C'est quelque chose qui dépend davantage de la personne, de l'étudiant, mais je trouve plus efficace de le faire en face à face dans l'enseignement des langues. (Daha çok insana, öğrenciye bağlı bir şey ama dil öğretiminde yüz yüze gerçekleşmesini daha verimli buluyorum.) (Anadolu)

P139 Je ne pouvais en aucun cas me concentrer sur les cours et nous avions constamment des cours qui restaient inachevés en raison de l'insuffisance de la plateforme de cours en ligne, je ne pouvais donc obtenir aucune efficacité et je ne pense pas pouvoir en obtenir. (Hiçbir şekilde derslere odaklanamadım ve sürekli online dersin platformunun yetersizliğinden yarıda kalan derslerimiz oldu bu yüzden hiç verim alamadım ve alacağımı da sanmıyorum.) (Anadolu)

P140 J'étais distrait. (Dikkatim dağılıyordu.) (Anadolu)

P142 Ce n'est pas assez interactif, j'ai l'impression de regarder une vidéo. (Yeteri kadar interaktif olmuyor, video izliyormuş gibi hissediyorum.) (Anadolu)

P143 Il était très difficile de rester concentré. Comme je ne peux pas maintenir ma discipline sans être forcé par quelqu'un d'autre, je ne pouvais pas m'empêcher de faire autre chose pendant les cours. (Konsantre olmak çok zordu. Kendim başkasının zoru olmadan disiplin sağlayamadığım için ders sırasında başka şeylerle uğraşmaktan kendimi alamadım.) (Anadolu)

P144 Je ne trouve pas les cours en ligne productifs car je ne peux pas y prêter attention à moins qu'il ne s'agisse d'une salle de classe physique. (Fiziksel bir sınıf olmadığı sürece dikkatimi toparlayamadığım için çevrimiçi dersleri verimli bulmuyorum.) (Anadolu)

P145 Ce n'est pas interactif comme les cours en face à face, et la concentration est difficile. (Yüz yüze olduğu gibi interaktif değil ve odaklanmak zor.)

P146 Je n'arrive pas à me motiver dans les cours en ligne. Je pense que les leçons ne sont pas comprises. (Çevrimiçi derslerde kendimi motive edemiyorum. Konuların anlaşılmadığını düşünüyorum.) (Anadolu)

P147 Pek değil, benim o kâğıda dokunmam ve üzerine yazı yazmam, çeviri yapmak, bildiklerimi o kâğıda aktarıp o kâğıdı doldurmam gerek. (Anadolu)

P149 Les cours en ligne ne sont pas adaptés à l'apprentissage des langues. (Dil öğrenmek için çevrimiçi dersler uygun değil.) (Anadolu)

P150 Je n'ai pas trouvé efficace parceque ce qui me motive, c'est d'apprendre de manière interactive en classe, mais dans les cours en ligne c'est difficile d'être attentif. (Bulmadım çünkü beni güdümlleyen şey sınıf ortamında interaktif bir şekilde ders işlemek ama bu online derslerde dikkatimi vermemi zorlaştırıyor.) (Anadolu)

P151 Je ne trouve pas efficace parcequ'il y a un manque de motivation et une déficience d'infrastructure des applications d'enseignement en ligne. (Motivasyon eksikliği olması. Uzaktan eğitim uygulamalarının altyapı yetersizliği.) (Anadolu)

P152 Ce n'était pas suffisant et c'était très ennuyant, j'étais constamment hors connexion. (Yeterli değil ve çok sıkıcıydı, sürekli zone out yaşıyordum.) (Anadolu)

P153 Je n'ai pas trouvé efficace parce que le téléphone et l'ordinateur contiennent trop de distractions et me distraient du cours, de plus les sons et l'environnement de la maison, derrière la caméra me font perdre ma concentration. (Çünkü telefon ve bilgisayar çok fazla dikkat dağıtıcı unsur içeriyor ve beni dersten alıkoyuyor ve kamera arkasında ev içerisindeki sesler ve ortam odağımı kaybetmeme sebep oluyor.) (Anadolu)

P154 Bien que ce ne soit pas totalement inefficace, l'apprentissage en présentiel est plus interactif et productif. (Tamamen hayır olmasa da yüz yüze eğitimi daha interaktif ve verimli buluyorum.) (Anadolu)



CURRICULUM VITAE

Prénom – Nom : Yeliz BAŞOL

Langues étrangères : Français, Anglais

Courriel :

Expérience Professionnelle :

2020- : Lectrice, Université de Gazi, École Supérieure des Langues Étrangères,
Programme du Français (FLE)

Parcours Scolaire :

2019- 2025 Université Anadolu, Département d'Enseignement des Langues Étrangères,
Institut des Programmes d'Études Supérieures, Programme d'Enseignement du Français,
Doctorat

2015-2018 Université Anadolu, Département d'Enseignement des Langues Étrangères,
Institut des Programmes d'Études Supérieures, Programme d'Enseignement du Français,
Master

2012-2015 Université Anadolu, Département d'Enseignement des Langues Étrangères,
Programme d'Enseignement du Français, Premier cycle