

U N I V E R S I T E I B N K H A L D O U N

(T I A R E T)

FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET DES SCIENCES

SOCIALES

DEPARTEMENT DES LANGUES ET DES LITTERATURES

MOTIVATION ET APPRENTISSAGE DU FLE
EN
TELE - TANDEM

MEMOIRE

Présenté en vue d'obtenir

Le diplôme de Magistère

En

« DIDACTIQUE »

Par : Brahim FATHI

Dirigé par:

Mme BENAMAR Aïcha

Membres du jury:

Président : Mr MIBARKI Belkacem,

M.C. Université d'Oran

Examineur : Mr DJERADI Larbi,

M.C. Université de Mostaganem

Examineur : Mme BENDJELID Faouzia,

M.C. Université d'Oran

Examineur : Mr MAHMOUDI Amar,

M.C. Université de Tiaret

Examineur : Mr ABOURA Abd El Madjid,

C.C. Université de Tiaret

Rapporteur : Mme BENAMAR Aïcha,

M.R. CRASC Oran

Année Universitaire : 2006/2007

Propos liminaires

- [Remerciements](#)
- [Dédicace](#)

Remerciements

Je remercie Madame BENAMAR de l'université d'Oran et Madame DELCAMBRE de l'université de Lille 3 pour la confiance qu'elles ont bien voulu m'accorder en acceptant de diriger ce modeste travail.

Mes remerciements s'adressent aux membres du jury qui me font l'honneur d'examiner ce mémoire.

Mes remerciements vont également

- à M. François Mangenot qui, par ses écrits et ses encouragements, est à l'origine de cette recherche, et n'a ensuite jamais ménagé son temps pour prodiguer idées, conseils, indications bibliographiques et remarques

- au directeur et au personnel du Lycée Med BELLAL, pour m'avoir apporté le soutien technique nécessaire, et particulièrement à Mokhtaria ALI BEY ;

- à mes collègues Mourad Ait Hammou et Rabeh SADOON pour leur relecture attentive et leurs précieux conseils.

- à Stéphanie Clerc et Jean Max Noyer, de l'Université d'Avignon et de Paris VII , et à Bruce Leslie, de Riverdale (Bronx - New York), pour leurs envois d'articles et d'indications bibliographiques.

Je remercie tout particulièrement mon épouse, pour avoir consacré de nombreuses heures à relire minutieusement le texte de mon mémoire, et pour m'avoir soutenu tout au long de ce travail.

Dédicace

A la mémoire de mon père...

[Abd El Kader](#)

À ma fille [Amal](#),
née à l'ère d'Internet et du multimédia.

RESUME

Nous avons découvert, grâce à Internet, le dispositif télé-tandem. Après l'avoir essayé en séance de français nous avons déduit, à partir des observations recueillies, qu'il a une portée positive sur la motivation des élèves. Pour vérifier si ce dispositif agit réellement sur les composantes de la motivation nous avons mis en place un projet d'échange entre des élèves de première année secondaire à Tissemsilt avec une classe de Marseille.

Dans un premier temps, nous présentons le cadre théorique sur lequel nous nous sommes appuyées (approches socio-constructiviste et socio-cognitiviste). La lecture de différents ouvrages nous a permis d'élaborer un modèle théorique de la motivation (R Viau : "*La motivation en contexte scolaire*") et de présenter l'apprentissage du français en télé-tandem qui pourrait influencer la motivation des élèves.

La seconde partie de notre travail présente le projet expérimental mis en place pour répondre à notre hypothèse ainsi que le plan détaillé de notre unité d'apprentissage. Les résultats de notre recherche y seront également présentés, à partir des données recueillies lors de notre expérience. Le traitement et l'analyse des résultats sont exposés dans la troisième partie ; ces résultats doivent nous permettre de répondre aux questions que nous nous sommes posées :

- **Est ce que le dispositif télé-tandem a une influence sur la motivation ?**
- **Modifie-t-il les composantes de celle-ci ?**

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION

CHAPITRE I : LE CADRE THEORIQUE

1. Qu'est ce qu'apprendre ?

2. Qu'est ce que la motivation ?

2.1 Schéma inspiré du modèle de R. Viau.

2.2 Les composantes de la motivation (ou sources)

2.3 Les indices de la motivation (ou conséquences)

3. Qu'est ce l'apprentissage des langues en télé-tandem ?

3.1 La notion d'apprentissage en tandem

3.2 Les cours binationaux

3.3 Du tandem au télé-tandem

CHAPITRE II : MISE A L'EPREUVE

1. Présentation du projet

2. Séances préparatoires

3. Mise en place de l'échange

4. Présentation de la méthode de recueil de données

4.1 Définition de l'échantillon

4.2 La méthode de traitement des données

CHAPITRE III : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

1. Limites de notre recherche.

2. Présentation des résultats.

3. Motivation de chaque élève de l'échantillon.

4. Analyse globale

4.1 Les composantes des profils motivationnels.

4.2 Les indices de la motivation.

CONCLUSION.

ANNEXES ET BIBLIOGRAPHIE.

« Les sociétés postindustrielles axées sur l'information et la communication génèrent à la fois de nouveaux besoins éducatifs et de nouveaux moyens d'apprentissage. »

Robert Bibeau

Introduction

Notre intérêt pour l'informatique éducative remonte à la fin de l'année 1998 : il a été suscité par une visite à l'Institut National Spécialisé en Formation Professionnelle (INSFP) au cours de laquelle nous avons rencontré A. Hamid alors futur conducteur de travaux en bâtiment. Il avait accès à un système de formation installé dans le laboratoire de l'institut. Un ordinateur lui enseignait comment tester un nouveau processus de relayage électronique. Il se trouvait face à un écran sur lequel apparaissaient des messages et des questions que lui soumettait l'ordinateur, ses réponses qu'il tapait au clavier, des photos de plans électriques et de matériel électronique. Lorsque nous retrouvions Hamid, il s'apprêtait à répondre à une question apparue sur l'écran de l'ordinateur :

" Quelle précaution prenez-vous maintenant?"

Sur l'écran était présentée la photo d'une carte électronique. Hamid réfléchit longtemps puis tape sa réponse: " Je m'assure que....."

Puis apparaît un nouveau message accompagné d'une nouvelle photo :

" Vous oubliez quelque chose d'important."

Hamid se saisit du plan qu'il tenait à ses côtés, le consulte et tape une nouvelle réponse.

Cette visite a fortement influencé le choix du thème de notre mémoire de fin d'études intitulé " Les fonctions didactiques de l'ordinateur." dans lequel nous avons tenté de recenser les différentes fonctions que l'on pouvait attribuer à l'ordinateur dans une classe de FLE. Le grand défaut de ce mémoire était son cantonnement à l'EAO, qui constituait, à l'époque, l'usage dominant en matière d'utilisation pédagogique de l'ordinateur. Toutefois, notre intérêt et nos recherches nous ont initié au traitement de texte, au langage LOGO et nous ont

permis de découvrir certaines applications pédagogiques intéressantes, comme *logitron* ou *Textstats*.

Après avoir soutenu notre mémoire en juillet 1999, nous avons rejoint le monde éducatif comme P.E.S (Professeur d'Enseignement Secondaire) de français. Le choc a été grand quand nous avons constaté que malgré l'existence d'un média nouveau et le foisonnement des logiciels éducatifs de langues étrangères ou de français, les enseignants continuaient à employer des pratiques pédagogiques classiques.

Notre projet était, alors, de rechercher des utilisations de l'ordinateur plus en rapport avec les avancées de la didactique du FLE. C'est pourquoi nous nous sommes lancé dans la découverte des différentes applications en ligne et des logiciels éducatifs. Dans ce contexte les sites Internet des revues *Alsic* et *Ntic* nous ont été très utiles en nous permettant de suivre de plus près l'évolution de ce qu'on appelle communément les NTIC.

En juin 2003, notre lycée "Mohamed BELLAL", a bénéficié d'un matériel informatique de qualité et de quantité suffisante pour aménager une classe et la relier à Internet. Nous avons pu consacrer une à deux heures par semaine aux élèves pour les initier, dans un premier temps, à la manipulation d'un ordinateur et ensuite leur proposer des activités sur ordinateur afin d'examiner le rapport ordinateur/apprenant et vérifier l'impact de cette technologie sur le processus d'apprentissage du français.

En octobre 2003, nous avons mis en place notre premier projet de correspondance par courrier électronique, en langue française, entre des élèves de première année secondaire du lycée Med Bellal à Tissemsilt et des lycéens New Yorkais et Niçois. Tout le lycée s'est impliqué dans le projet; les collègues enseignants, les secrétaires et les adjoints d'éducation ont apporté une aide appréciable. L'intérêt pour le projet s'est intensifié de sorte qu'un projet qui était à l'origine celui d'un individu est devenu celui de l'établissement tout entier.

C'est alors qu'a germé l'idée d'une recherche qui nous permettrait d'approfondir un domaine que nous connaissons d'une manière essentiellement pratique.

L'arrivée de l'Internet dans la didactique, comme le souligne Cembalo (2001 :143), a fait naître "*excitation et curiosité, espoirs et doutes, certitudes péremptoires et proclamations catastrophistes*". Effectivement, alors que certains parlent à leur propos d'une révolution comparable à celle opérée par l'imprimerie de Gutenberg, d'autres n'en voient qu'une simple « tromperie consumériste » Lancien (1998 :78).

Malgré les objections étayées de ses détracteurs, force est de constater que Internet propose aujourd'hui de multiples programmes et services qui ne cessent de se développer et d'envahir l'espace de la didactique des langues. Le dispositif télé-tandem est, selon Brammerts et Little (1996 :25), « *le programme le plus prometteur et le plus novateur qui a été créé afin de permettre aux étudiants d'exploiter le potentiel d'Internet pour l'apprentissage des langues* ».

C'est dans cette optique que nous avons réalisé une expérience d'échange en télé-tandem pendant laquelle nous avons constaté que nos élèves manifestaient un intérêt sans précédent à la séance de français et passaient de longues heures à préparer leurs messages. Certains ont même impliqué leurs parents. Les textes qu'ils ont envoyés à leurs correspondants étaient nettement meilleurs que ceux qu'ils produisaient en classe. Ce constat nous a automatiquement conduit à formuler la question suivante:

Pourquoi nos élèves s'intéressent-ils à cette activité alors qu'ils rechignent à faire d'autres en classe?

Telle est notre problématique de recherche. En partant des observations recueillies lors de cette expérience qui ont révélé que les élèves étaient contents et enthousiasmés, nous avons déduit qu'elle les a motivés ce qui leur a redonné l'envie d'apprendre et surtout de communiquer en Français. Ainsi notre hypothèse

est que le travail en télé-tandem pourrait motiver les élèves et susciter chez eux le besoin de communiquer en français.

Afin de vérifier notre hypothèse nous nous sommes appuyé sur un cadre théorique s'inspirant des approches socio-constructivistes et socio-cognitivistes de l'apprentissage. La lecture de différents ouvrages et documents nous a permis d'élaborer un modèle théorique de la motivation. A partir de ce cadre théorique s'articulant autour des notions d'apprentissage en télé-tandem et de motivation, notre recherche s'efforcera de repérer les différents effets du dispositif télé-tandem sur la motivation des élèves.

Le deuxième chapitre de notre travail présente le projet expérimental mis en place pour répondre à notre hypothèse ainsi que la méthode de recueil et de traitement des données. Les résultats de notre recherche y sont également présentés. Le traitement et l'analyse des résultats sont exposés dans le troisième chapitre ; ces résultats doivent nous permettre de répondre aux questions que nous nous sommes posées :

- Est ce que le dispositif télé-tandem a une influence sur la motivation ?
- Modifie-t-il les composantes de celle-ci ?

CHAPITRE I : LE CADRE THEORIQUE :

Pour mener cette recherche, nous nous sommes appuyé sur l'approche socio-cognitiviste de l'apprentissage définie par Bandura (cité par Viau, 1994 :58). Celle-ci fonde l'étude des phénomènes humains, telle la motivation, sur l'interaction existant entre les comportements d'une personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement dans lequel elle évolue. D'autre part, nous nous sommes appuyé sur la théorie constructiviste de Jean Piaget (cité par Lindsay & Norman, 1980:11) afin de comprendre au préalable, par quels processus s'effectue l'apprentissage chez un individu.

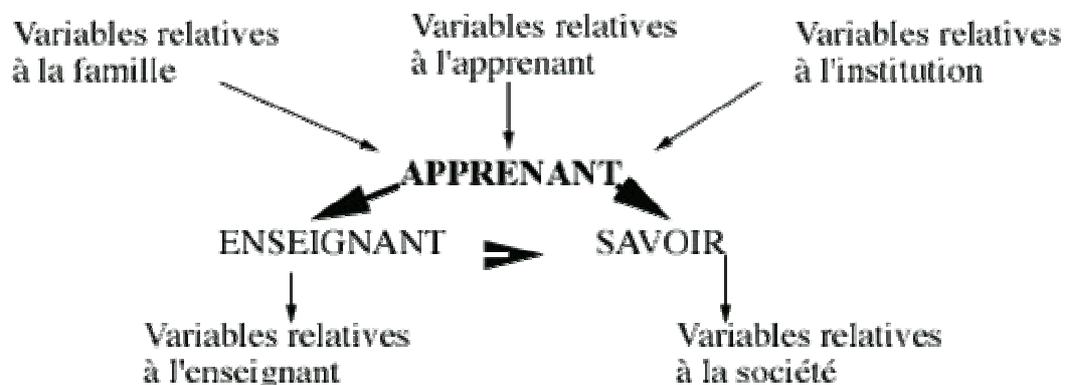
1. Qu'est ce qu'apprendre ?

La théorie constructiviste envisage l'apprentissage en accordant la priorité à l'interaction entre facteurs internes et facteurs externes. Selon Piaget, un individu apprend lorsqu'il est le "constructeur" de ses savoirs. Vigotsky (cité par Linard 2000 :03) ajoute à la théorie piagétienne l'influence déterminante du milieu sur l'apprentissage.

Autrement dit, l'enfant devra, pour construire ses connaissances, être acteur de son parcours éducatif. Ainsi, un enfant acteur sera d'autant plus motivé qu'il pourra donner du sens à ce qu'il fait.

Schéma des différentes variables influençant l'apprentissage

Selon les modèles de Dukin et Biddle et de Knoff et Batsche cités par Mouquet (2001:09)



Parmi toutes ces variables, c'est à travers celles relatives à l'apprenant que nous trouvons tous les phénomènes de motivation.

Parmi ces dernières, nous pouvons distinguer le niveau d'intelligence, les connaissances antérieures (influençant fortement la motivation selon certains auteurs), le style cognitif (la façon propre à chacun de percevoir, d'évoquer, de mémoriser et donc de comprendre l'information), le style d'apprentissage (qui n'est pas un trait inné chez un sujet mais correspond davantage à une préférence pour certaines activités), les émotions et l'anxiété (qui survient lorsqu'une personne perçoit une situation comme menaçante et en appréhende les conséquences ; à l'école, une trop grande anxiété peut avoir un effet négatif sur les apprentissages). Enfin, la motivation apparaît comme l'une des variables individuelles essentielles à considérer dans l'explication du comportement des élèves au cours des apprentissages.

C'est cette dernière que nous avons retenue ici et qu'il convient de définir plus précisément à présent.

2. Qu'est- ce que la motivation ?

La définition donnée par Rolland Viau dans son ouvrage: « *la motivation en contexte scolaire 1994 :07*», nous a paru pertinente. Selon cet auteur, "*la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui même et de son environnement et qui l'incitent à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.*"

Cette définition nous permet de comprendre que la motivation est un phénomène dynamique c'est à dire qui change constamment, impliquant l'atteinte d'un but et à travers lequel interagissent les perceptions de l'élève, ses comportements et son environnement.

La motivation se trouve également dans les perceptions que l'élève a de l'activité pédagogique qui lui est proposée. Elle se situe entre l'individu et son environnement et prend origine dans les perceptions et les attentes de l'élève à l'égard des événements qui lui arrivent. Mais comment percevoir si un élève est motivé ou non? Pour répondre à cette question, il nous faut comprendre le fonctionnement de la motivation. Bandura (cité par R. Viau 1994 :115), dans le modèle qu'il propose la définit par 4 **composantes** et 4 **indices**.

Les composantes sont les éléments qui constituent les sources de la motivation tandis que les indices permettent de mesurer le degré de motivation d'un élève. En effet, d'après le modèle de Bandura, il semblerait que tous les phénomènes liés à la motivation en contexte scolaire soient expliqués par les différentes perceptions qu'un individu a de l'activité pédagogique qui lui est proposée. Ces différentes perceptions constituent les composantes de la motivation, elles ne sont pas observables. Les indices sont relevés d'après l'observation du comportement des individus, ils sont observables.

2.1 Schéma inspiré du modèle de R. Viau

Composantes de la motivation permettant d'établir un profil motivation

Composantes spécifiques à la motivation en contexte scolaire			
Perception générale de soi	Perception de la valeur de l'activité Pourquoi ferai-je cette activité ?	Perception de la compétence Est-ce que je suis capable de l'accomplir?	Perception de la contrôlabilité Ai-je un certain contrôle sur son déroulement ?
LA MOTIVATION			
Engagement cognitif -stratégies d'apprentissage - stratégie d'autorégulation	Choix Le choix peut être plus ou moins spontané	Persévérance Elle est plus importante quand l'élève est motivé	Performance Elle peut être aussi à l'origine de la motivation
Indices de la motivation permettant d'établir un niveau de motivation			

2.2 Les composantes de la motivation (ou sources)

On distingue parmi ces composantes:

- **Les perceptions générales de soi** : la motivation de l'élève est très fortement liée aux perceptions qu'il a de lui-même. Ces perceptions de soi sont organisées dans la mémoire d'un individu en réseaux de connaissances de soi. En contexte scolaire, un élève se crée une image de lui-même en tant qu'apprenant. Ce sont les capacités qu'un élève pense avoir qui influencent sa motivation à apprendre. En contexte scolaire, il convient de tenir compte des perceptions générales de soi, mais surtout des perceptions spécifiques liées à ce contexte.

- **Les perceptions liées au contexte scolaire :**

- **La perception de la valeur d'une activité :**

Elle correspond à l'importance et à l'utilité qu'un élève accorde à la matière et aux activités d'enseignement et d'apprentissage qui s'y rattachent. Un élève s'engage rarement dans une activité pour le simple plaisir de la faire. Il finit toujours par se demander ce qu'elle peut lui apporter, d'où l'importance de la perspective future et des buts dans la perception de la valeur d'une activité.

- **La perspective future** : le niveau de perspective future d'un élève influence sa perception de la valeur d'une activité ; plus l'élève est capable de se représenter ce qu'il désire faire dans le futur, plus il est motivé. Les élèves ayant une perspective future étendue voient les activités qu'on leur propose comme des moyens d'atteindre leurs buts, ils perçoivent mieux l'importance de ces activités que ceux qui ont une perspective future limitée.

R.Viau (1994 :49) distingue deux sortes de buts :

- **Les buts d'apprentissage** : qui sont ceux que l'on poursuit lorsqu'on accomplit une activité pour acquérir des connaissances. Les chercheurs ont

démontré que plus les buts d'apprentissage d'un élève sont nombreux, plus cet élève est motivé.

-Les buts de performances : qui sont ceux que l'on poursuit lorsqu'on veut que les autres nous estiment, nous reconnaissent ou pour obtenir une récompense. Il est difficile de définir la classe comme un lieu où les élèves viennent simplement apprendre, ils sont également là pour s'identifier, se comparer et s'intégrer à leurs camarades, ce qui influence leur motivation à accomplir les activités que l'enseignant leur propose de faire.

- **La perception de sa compétence à accomplir une activité :**

Elle correspond à la perception de soi qui permet d'évaluer sa capacité de réussite pour une activité proposée.

« C'est une perception de soi par laquelle cette personne, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate » Bandura (cité par R. Viau 1994 :69).

Rappelons que si la perception qu'un élève a de sa compétence à accomplir une activité est trop bonne, il ne prendra pas cette activité au sérieux et l'accomplira sans s'y engager positivement. Mais la plupart du temps, les problèmes de motivation d'un élève sont dus à la mauvaise perception qu'il a de sa compétence à accomplir une activité.

- **La perception de la contrôlabilité de son déroulement :**

Elle correspond à la perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité. Afin de conserver une image intelligente d'eux-mêmes aux yeux de leurs camarades, certains élèves évitent d'entreprendre des activités qui comportent un certain risque d'échec. Ils choisissent plutôt d'accomplir des activités faciles ou très difficiles.

Ces dernières ne menacent pas leur image de soi, puisque les autres les considèrent comme pratiquement irréalisables.

« Les élèves qui souffrent de résignation acquise ont tendance à attribuer leurs succès à des causes externes, comme la chance, et leurs échecs à des causes internes stables et incontrôlables, comme leurs capacités intellectuelles. »
(Stipek cité par Reymond 2003 :15) Leurs échecs les conduisent ainsi à se diminuer, et ils ne s'accordent aucun crédit pour leur succès.

Ce sont les composantes que nous venons de citer qui nous permettront de tracer un profil motivationnel pour chaque élève. Ce profil motivationnel que nous dresserons à partir d'un questionnaire, nous permettra de faire l'état des lieux de chacune des perceptions des élèves, au début des activités et de voir ainsi quelles sont celles qui dominent et quelles sont les plus faibles. Ce premier profil motivationnel nous permettra par effet comparatif avec un second profil, dressé à la fin des activités, de mesurer l'effet du dispositif télé-tandem sur les différentes composantes, sources de la motivation.

Ces différentes perceptions nous aident ainsi à comprendre que la motivation est intimement liée aux intérêts des activités qu'on propose à l'élève. Ces trois perceptions énumérées se manifestent chez l'élève sous forme de questions :

- Pourquoi ferais-je cette activité ?
- Est-ce que je suis capable de l'accomplir ?
- Ai-je un certain contrôle sur son déroulement ?

2.3 Les indices de la motivation (ou conséquences)

○ **Le choix** : Après avoir répondu à ces trois questions, les élèves accomplissent un choix qui les entraînent soit vers des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation, soit vers des stratégies d'évitement. Une stratégie

d'évitement est un comportement qu'un élève choisit d'adopter pour éviter de s'engager dans une activité ou pour retarder le moment où il devra l'accomplir.

Exemple : se lever pour aiguiser un crayon, repasser avec un crayon sur des lettres déjà écrites, demander des explications inutiles,...

C'est à partir de ce moment là que nous pouvons mettre en place des indicateurs (la persévérance et l'engagement cognitif) qui vont nous permettre de mesurer la motivation d'un élève et d'intervenir par la suite.

○ **La persévérance :** Un élève qui recommence lors d'un échec ou qui cherche à surmonter la difficulté est un élève motivé. Elle est également associée à la durée d'un travail. On mesure la persévérance en calculant le temps que l'élève consacre à des activités comme la prise de notes, l'accomplissement d'exercices, la compréhension de ses erreurs, l'étude de documents,...

○ **La performance :** Elle correspond aux résultats observables de l'apprentissage et elle peut être un indice de motivation mais peut également être à l'origine de celle-ci.

○ **L'engagement cognitif :** utilisation par l'élève de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation lorsqu'il accomplit une activité.

▪ **Stratégies d'apprentissage :** les trois principales stratégies d'apprentissage sont des stratégies de mémorisation, d'organisation et d'élaboration.

- *stratégies de mémorisation* : servent à retenir des informations comme des noms, des règles, des symboles. A utiliser seulement pour se rappeler les informations portant sur des faits, notamment par l'utilisation des acronymes ou l'utilisation de formules qui faciliteront la mémorisation des informations.

Exemple : pour se souvenir des noms des grands lacs Huron, Ontario, Michigan, Érié et Supérieur, on crée l'acronyme HOMES, qui signifie :

« Maisons » en anglais.

- **stratégies d'organisation** : servent à organiser des informations pour mettre en évidence la relation qui les unit, notamment par l'utilisation de tableaux et schémas dont les cases vides doivent être remplies par les élèves eux-mêmes.

- **stratégies d'élaboration** : permettent à l'élève d'intégrer de nouvelles connaissances à celles qu'il possède déjà. Marzano (cité par Otto 2002 :41) propose d'utiliser « la technique des trois minutes ».

Tous les ¼ d'heures, l'enseignant cesse de parler et donne 3 minutes à chaque élève pour accomplir les 3 tâches suivantes :

- résumer mentalement ce que l'enseignant vient d'exposer,
- se demander quels sont les points les plus importants à comprendre,
- écrire les mots qu'il n'a pas compris et les points confus.

Les 3 minutes écoulées, l'enseignant recommence son exposé en expliquant les mots et les points que les élèves n'ont pas compris.

▪ **Stratégies d'autorégulation** : Elles sont de 2 types : métacognitives et de gestion.

- **stratégies métacognitives** : il existe 3 types de stratégies métacognitives qui sont :

A) la planification : lire les consignes et survoler le travail à faire en se demandant « Que dois je faire exactement ? », examiner l'activité à accomplir pour la répartir en plusieurs étapes à franchir « Que faire en 1er, en 2ème, ... ».

B) Le monitoring : se demander après avoir franchi une étape « Ai-je bien réussi ? N'ai-je rien oublié ? ».

C) L'autoévaluation : Prendre le temps de relire ce que l'on a écrit en se demandant « Qu'est-ce que j'ai appris ? Suis-je capable de faire ce travail seul, avec l'aide du professeur ? ».

- *stratégies de gestion* : consiste à choisir le moment propice pour travailler, en fonction des heures où l'on est le plus productif intellectuellement. Trouver un lieu calme pour étudier, où on peut facilement se concentrer. Pour les travaux de groupe, s'associer avec des camarades qui ont envie de travailler et de collaborer.

Ce sont ces indices qui nous permettront, dans notre recherche, de mesurer les différents niveaux de motivation des élèves de l'échantillon. Nous allons établir ces niveaux de motivation à l'aide de grilles d'observation constituées à partir de ces indices. C'est-à-dire, le choix, la persévérance, la performance et l'engagement cognitive.

3. Qu'est ce que l'apprentissage des langues en télé-tandem?

Dans le cadre de notre recherche nous tentons de vérifier si l'apprentissage en télé-tandem est une activité motivante. Si tel est le cas, il permettra certainement à l'enseignant d'impliquer l'élève dans ses apprentissages et de ce fait l'encourager davantage à apprendre le français.

A ce propos, Célestin Freinet (1964) évoquait déjà l'importance d'intégrer l'élève dans la construction de ses savoirs : « *Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est-à-dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas* ». Brammerts et Kleppin (2002 :153), soulignent, à leur tour, que dans l'apprentissage en tandem, les partenaires doivent savoir planifier, suivre et évaluer leurs propres apprentissages.

3.1 La notion d'apprentissage en tandem

Pour définir cette notion, nous nous sommes inspiré des travaux de Lesley Walker (1999 :03) dans son article : « la méthode d'apprentissage en tandem au MTLC ». Comme cet auteur l'indique clairement, la notion d'apprentissage en tandem implique « *la coopération de deux partenaires de langues maternelles*

différentes pour apprendre chacun la langue de l'autre. Les deux partenaires s'entre-aident pour leur avantage mutuel : on fournit à son partenaire ce qu'il demande, on corrige mutuellement les fautes. Bref, on aide son partenaire à atteindre les objectifs qu'il s'est définis ».

Le principe du tandem remonte aux années 1960 avec la création des « Ateliers linguistiques » de l'office franco-allemands pour la jeunesse (OFAJ). Ces ateliers linguistiques ont servi de base de réflexion à des enseignants et linguistes. Le but étant de rechercher les moyens d'introduire dans les rencontres une sensibilisation linguistique en tandem franco-allemands, le potentiel linguistique lié à la présence des jeunes des deux nationalités sera utilisé.

Dans ces ateliers linguistiques on a créé, en 1968, du matériel pédagogique audio-visuels en français et en allemand pour des débutants. Ce matériel a été testé lors des rencontres franco-allemandes de jeunes dans des centres de vacances.

Des enquêtes, des expériences ont été menées, des animateurs linguistiques seront formés et les travaux de recherche se poursuivront pour, en 1970, aboutir au principe de travail en tandem. Repris par l'université de Kiel avec le professeur Albert RAASCH et ses étudiants de linguistique appliquée du français langue étrangère qui ont testé un nouveau matériel à Chambéry en 1971 : ***les cours binationaux en tandem***. Ce nouveau matériel était destiné essentiellement à des rencontres de vacances ; les activités linguistiques proposées étaient fortement rattachée à celles pratiquées par les participants lors des activités de l'après-midi : « *le matin on donnait en travail aux tandems, en fonction de la situation, le nouveau vocabulaire et les structures grammaticales. Situation « on fait de la voile » par exemple, et l'après midi on allait effectivement faire de la voile et on mettait ainsi en pratique ce qui avait été appris le matin. Les activités sportives donnaient certes largement le ton, mais les situations étudiées étaient également prétexte à une véritable communication*

entre les participants, la motivation liée à l'intérêt commun servait l'apprentissage linguistique qui continuait ainsi tout au long de la journée. »
Brammerts, Gassdorf et Bayer, (1997 :11).

Les ateliers linguistiques ont disparu, certes, au début des années 1980, mais, grâce à eux, les cours en tandem et l'idée même des cours binationaux ont vu le jour. L'OFAJ poursuivant son travail innovateur et d'ouverture à tous publics proposera, dès le début des années 1980, les premiers échanges pour jeunes professionnels. De jeunes agriculteurs ont été les premiers à travailler en tandem, suivis en 1983 par les premiers cours intensifs pour les professionnels du tourisme, de l'hôtellerie, etc.

La barrière linguistique professionnelle ne devant pas empêcher la rencontre et l'apprentissage de la langue du partenaire, l'OFAJ a développé en 1985, d'autres formes d'aide pour les rencontres : des petits glossaires (format poche) ont été édités dans les domaines aussi variés que philatélie, vol à voile, cuisine, échecs, menuiserie, coiffure, élevage agricole, etc.

Les années 1990 voient la poursuite des rencontres binationales avec cours en tandem et plus particulièrement la formation des formateurs et animateurs linguistiques pour ce type de travail en tandem.

3.2 Les cours binationaux :

Ce sont des cours de langue s'adressant à un public de deux nationalités différentes avec un nombre de participants identique de part et d'autre. Les deux langues sont enseignées à tour de rôle sur la base de séances de travail de 45 minutes en tandem binational. Le temps imparti pour les cours est, en général, sur une base de 3 à 5 heures par jour. Le groupe binational séjourne pendant quelques jours dans les deux pays. *« Au-delà du temps imparti à l'apprentissage linguistique, souligne Brammerts (2002 :19), la rencontre continue : découverte du pays, sorties, organisation des loisirs et temps libre, expériences de vie en communauté, restauration, hébergement en tandem, laissant ainsi une grande*

place à l'apprentissage interculturel ». Le cours binational est donc plus qu'un cours de langue traditionnel. Il est encadré par un tandem binational d'enseignants, le « *tandem professeur* », *connaît et vit la même situation que les tandem d'apprenants ; préparer en tandem le programme du groupe, et veiller au bon déroulement de la rencontre montrent ainsi aux autres ce qu'apporte l'engagement mutuel lié à cette forme de travail* ». Lainé (1997 :20)

La rencontre binationale ouverte à tous quel que soit le niveau linguistique, encourage les jeunes à s'initier à la langue du partenaire. L'objectif du cours binational était donc de profiter de cette binationalité pour mettre en place un apprentissage linguistique basé sur l'engagement mutuel des participants selon la devise du tandem :

« Je t'aide à apprendre ma langue, à connaître mon pays et tu m'aides à apprendre ta langue et connaître ton pays, pour ainsi mieux nous entendre ! »

Ainsi, le jeune est à la fois l'apprenant de la langue du partenaire et l'enseignant de sa propre langue. Le tandem binational permet des contacts directs avec le partenaire et sa façon de vivre, de voir les choses, ce qui favorise, selon Calvert Mike (2002 :141) : *« un enseignement communicatif et interculturel »*.

3.3 Du tandem au télé-tandem :

Avec la rapide propagation du réseau mondial Internet, de nouvelles possibilités se sont offertes à l'apprentissage des langues en tandem. Contrairement aux moyens de communication personnels (téléphone, fax, lettre) qui n'ont pas été recommandés comme outils d'apprentissage soit parce qu'ils étaient trop chers, trop compliqués ou trop lents, Internet est très vite devenu un outil d'apprentissage très convoité. En effet, le courrier électronique est rapide et bon marché, les programmes pour écrire et traiter des informations deviennent de plus en plus faciles. Aujourd'hui, les partenaires tandems peuvent, en écrivant par exemple, utiliser des programmes de dictionnaires et d'orthographe ; ils

peuvent également intégrer des lettres reçues, en partie ou entièrement, dans leurs propres informations et les corriger ou commenter. D'autre part, ils peuvent envoyer sans problèmes un message électronique attaché à peu près à tout ce qui peut être stocké dans un ordinateur : des textes, des images, des vidéos ou des enregistrements de son.

La communication par courrier électronique permet de lire et d'enregistrer les textes des partenaires pour bien préparer le contenu des réponses. D'autre part, on peut prendre rendez-vous avec un ou plusieurs partenaires à un horaire déterminé pour une conférence synchrone où on peut se parler, se voir grâce aux caméras et s'écrire dans des forums ou des salons de discussion : tout ce qui est entré sur le clavier des participants apparaît immédiatement et simultanément sur les écrans de tous les partenaires. Aussi chaque participant peut tout enregistrer sur son ordinateur en vue d'une exploitation future.

Il existe, également, sur Internet, différents systèmes de programmes qui permettent une communication orale synchrone tels que les Messenger, MSN ou SKYPE.

Depuis 1996, les chercheurs misent sur l'intégration de l'apprentissage en télé-tandem dans les programmes d'études scolaires, ainsi que la recherche de nouvelles possibilités techniques, dans la perspective de leur utilisation pour un apprentissage autonome et motivant.

De nos jours, grâce au réseau Internet, les partenaires restent dans leur contexte de vie et d'apprentissage et ne sont plus obligés à se déplacer pour apprendre les langues en tandem. Aussi, il leur est plus facile d'échanger des informations et matériaux si les deux sont chez eux.

A l'origine de notre recherche, nous nous interrogeons sur la motivation des élèves dans l'apprentissage du français en télé-tandem. Nos investigations bibliographiques nous ont permis de préciser les notions de motivation et

d'apprentissage des langues en télé-tandem, ce qui nous a conduit à formuler notre problématique :

Quels sont les effets de l'apprentissage en télé-tandem sur les niveaux de motivation des élèves en classe de français ?

Ainsi, nous avons supposé que la mise en place d'une activité d'apprentissage en télé-tandem aurait une portée positive sur la motivation des élèves. Mais plus particulièrement, dans quelle mesure ce dispositif influencerait-il les élèves ? Quelles sont ses répercussions sur le niveau de motivation de chacun ?

Ces questions nous ont alors amenés à formuler l'hypothèse suivante :

L'apprentissage en télé-tandem a une influence sur la motivation car il modifie les composantes de celles-ci. C'est à partir de cette hypothèse que nous mettrons en place un nouveau projet d'échange en tentant de répondre aux questions soulevées.

CHAPITRE II : MISE A L'EPREUVE :

1. Description du projet expérimental :

L'objectif de notre recherche consiste à mesurer l'effet du dispositif télé-tandem sur la motivation des élèves en classe de français. Nous avons donc proposé aux élèves d'engager des échanges en télé-tandem avec des élèves Marseillais. Néanmoins il est important de noter que ce projet a en quelque sorte été imposé par nous-mêmes et n'a pas été le fait des élèves. Ce qui représente une des limites de notre analyse. En effet, la mise en place de l'échange s'est avérée quelque peu artificielle : nous étions limités dans le temps et nous n'avons pas pu aller au delà de 5 séances de travail effectif en télé-tandem.

Nous nous proposons à présent de décrire l'ensemble de la séquence des activités d'échange que nous avons mis en place dans cette classe de première année secondaire. Nous avons souhaité donner un nombre maximal de séances mais les vacances d'hiver ont interrompu notre projet.

Dès le début de nos interventions nous avons voulu mettre en place un procédé permettant aux élèves de cette classe d'entrer en relation avec des élèves français de même âge. C'est à ce moment là que nous avons rencontré des difficultés. En effet, il nous fallait trouver une classe en France dont les élèves apprennent l'arabe, qui n'ait pas déjà des correspondants étrangers et qui plus soit intéressée par notre projet. C'est ainsi que nous sommes entrés en contact avec une classe de la ville de Marseille. Les élèves sont âgés entre 14 et 16 ans mais ils sont débutants en langue arabe.

Après avoir expliqué aux élèves le projet que nous voulions mettre en place, il nous a paru indispensable de faire acquérir aux élèves dans un premier temps quelques structures langagières de base afin qu'ils soient tous en mesure de correspondre avec leurs partenaires. Les premières séances se sont déroulées

lors de séances de classe à raison d'une fois par semaine et sans outil informatique.

2. Séances préparatoires :

Il y eu 05 séances préparatoires de 45 minutes chacune. Notre principal objectif était qu'à l'issue de ces séances les élèves soient capables de « parler se soi », de « demander des informations sur quelqu'un » et de « savoir entretenir des relations sociales en français ». Au cours de chaque séance, nous avons tenté de travailler non seulement l'apprentissage de la langue (écoute, compréhension, répétition et production de structures linguistiques, prononciation, intonation) mais également le domaine culturel (prénoms français, principales villes de France, chants, traditions,etc.), l'utilisation de cartes pour repérer la France en Europe et dans le monde, et le thème principal à partir duquel nous avons travaillé « la présentation de soi ». A ce propos, le professeur de français travaillait déjà sur « la présentation de soi » dans le cadre d'une séquence intitulée « présenter / se présenter »

Lors de la première séance, les élèves ont repéré la France sur des cartes de différentes échelles (Europe, Monde). Ils ont par ailleurs appris à se présenter en donnant leurs prénoms et en disant si on est un garçon ou une fille. Ils ont pu écouter et chanter une chanson française. (Macias).

La semaine suivante, les élèves ont rempli le questionnaire n°1 après avoir réinvesti les structures travaillées : donner son âge, demander des informations à quelqu'un : son prénom, son âge, etc.

Lors de la troisième séance, les élèves ont repéré la ville de Marseille sur la carte de France et ont appris à présenter une famille à partir d'un arbre généalogique.

La quatrième séance a été consacrée à l'apprentissage de quelques prénoms français et à la formulation des vœux pour Noël et la nouvelle année.

Au cours de la cinquième séance, les élèves ont réinvesti les acquis sur la présentation de soi et ont appris quelques repères spatiaux : dire dans quel pays on vit, où on est, etc. Ils ont enfin appris à se repérer sur la carte de France à partir de quelques noms de grandes villes.

3. Mise en place de l'échange :

La tâche consistait lors du premier échange pour les élèves à se présenter en français en vue d'établir un premier contact avec les correspondants de Marseille. Nous avons opté pour une communication écrite et asynchrone. Par conséquent les élèves s'envoient des messages écrits par courrier électronique. Nous avons fait en sorte que la communication s'établisse à l'écrit de façon à respecter les possibilités linguistiques des élèves. Au sujet du contenu des messages, il nous a semblé important qu'ils comprennent une partie en langue maternelle et une en langue étrangère. En effet dans la partie en français de leurs messages, les élèves avaient la possibilité de réutiliser les structures linguistiques travaillées lors des séances préparatoires. Le peu de séances qu'il y eu ne permettait pas une grande variété au niveau du contenu à la langue cible. Au contraire en arabe, les élèves ont pu parler de manière plus libre et autonome et choisir le thème qu'ils désiraient aborder et les questions à poser en fonction de leurs centres d'intérêts. C'est à ce moment que nous avons tenté, aidés du professeur de français, de mesurer une première fois le niveau de la motivation des élèves grâce à la grille d'observation.

Durant la deuxième séance, les élèves, après avoir reçu les premiers messages de leurs correspondants, ont envoyé, par courrier électronique les leurs, qu'ils avaient préparés tranquillement chez eux. Par ailleurs, chacun a enregistré à l'aide du micro son message après avoir pris le temps de s'entraîner par binôme à dire en français leur prénom, leur âge, etc. ils ont également eu pour tâche de scanner leurs photos et les insérer à leurs messages écrits.

Leurs correspondants ont pu, par conséquent, voir les photos de nos élèves, lire et écouter leurs messages.

Lors la troisième séance, les élèves ont présenté leur ville à leurs partenaires par écrit par messagerie électronique. Ils ont joint des photos prises par eux-mêmes des différents quartiers de Tissemsilt ainsi que des photos de la campagne et du mont l'Ouarsenis. Ils ont également eu l'occasion de découvrir la ville de Marseille à travers les messages et les photos envoyés par leurs partenaires mais aussi à travers l'utilisation du programme *google Earth* qui leur a permis de visualiser des images satellitaires de la ville de Marseille.

La quatrième séance fut consacrée à des discussions vocales synchrones grâce aux programmes SKYPE et MSN. Les échanges ont essentiellement porté sur la présentation de son pays, son histoire, sa religion, etc.

La cinquième et dernière séance a été consacrée à l'art et la musique. Les enfants ont pu parler de leurs centres d'intérêts, leurs occupations et leurs sports favoris. C'est pendant cette séance que nous avons mesuré une seconde fois le niveau de motivation de nos élèves pour le comparer avec le niveau de motivation en début l'activité. A la fin de cette séance, les élèves ont répondu au 2^{ème} questionnaire, le même qui leur a été proposé au début des activités.

4. Méthodologie :

Afin de vérifier l'hypothèse il nous a fallu dans un premier temps diagnostiquer le niveau de motivation des élèves et dresser pour chacun un profil motivationnel. Nous rappelons que le niveau de motivation correspond à ce qui est observable et que les profils motivationnels ont été établis à partir des perceptions de l'élève, recueillies dans les questionnaires 1 et 2.

Ce travail sur une classe entière s'avérait trop fastidieux. C'est pourquoi nous avons choisi de travailler sur un échantillon de 20 élèves parmi les 50 de la classe. En effet, il aurait été plus fastidieux de redonner ici l'ensemble des

tableaux récapitulants pour chaque item, chaque élève, chaque question, les réponses de tous les élèves qui ont participé à l'expérience.

4.1 Définition de l'échantillon :

Les 20 élèves de l'échantillon ont été choisis de façon quelque peu aléatoire. Mis à part les catégories socio-professionnelles qui ont été prises en considération lors du choix des élèves, aucun autre critère n'a été retenu. En effet, nous avons veillé à ce que toutes les catégories de la classe soient présentes dans notre analyse. Notre échantillon s'est donc constitué de la façon suivante :

- 06 élèves dont les parents sont enseignants : Asmaa, Senia, Kahina, Ounissa, Hada et Azaz.
- 07 élèves dont les pères sont ouvriers ou travailleurs journaliers et les mères ne travaillent pas : Halim, Sofiane, Hocine, Safia, Habib, Mohamed et Zohra.
- 04 élèves dont les parents exercent comme cadres dans les différentes entreprises et sociétés privées et publiques et les mères travaillent comme sage femme (le cas de Assia), et secrétaires : Nafissa, Hamida, Saida.
- 02 élèves dont les parents sont au chômage : Souad et Zineb.
- 01 élève dont la mère est médecin et le père est au chômage : Sara.

4.2 Méthode de traitement des données:

Afin de répondre aux questions posées précédemment, nous avons établi pour chaque élève de l'échantillon un profil motivationnel à partir du questionnaire n°1. Toutes les réponses à ce questionnaire ont été codées en fonction des différentes composantes de la motivation présentées dans notre modèle théorique, soit la perception de la valeur de l'activité, la perception de sa compétence, la perception de sa contrôlabilité et l'engagement cognitif.

Chacune des réponses a été affectée d'un certain nombre de points, allant de 0 à 2.

Nous avons ainsi pu dresser un profil motivationnel pour chaque élève de l'échantillon, avant le début des activités. Le score obtenu par chacun nous a permis d'obtenir un total pour chaque composante de la motivation ainsi que pour le profil général.

Par ailleurs, nous avons organisé une nouvelle passation de ce même questionnaire, (que nous appellerons questionnaire n° 2), codé de la même façon que le premier; ce qui nous a permis d'obtenir pour le même élève deux profils de motivation : un avant l'activé, l'autre après celle-ci.

Notre démarche de recherche s'appuie ainsi sur une étude comparative des résultats entre les deux questionnaires, ce qui nous permettra de répondre aux questions suivantes:

1) Quels sont les changements intervenus dans les profils motivationnels des élèves de l'échantillon ?

2) Sur quelles composantes ces changements portent-ils ?

Par ailleurs, nous avons utilisé des grilles d'observation nous permettant de dresser un niveau de motivation de chacun des élèves de l'échantillon. Nous avons constitué ces grilles à partir des indicateurs issus du modèle théorique, c'est à dire, le choix, la persévérance, la performance et l'engagement cognitif

De la même façon que pour les questionnaires, nous avons codé les résultats obtenus en fonction des réponses données. Nous avons utilisé ces grilles lors de la 1^{ère} et de la 5^{ème} séance afin d'observer les éventuelles différences entre le niveau de motivation des élèves au début et vers la fin de l'unité

d'apprentissage. De plus, ces grilles nous ont permis d'éprouver¹ les tendances repérées à partir du premier profil motivationnel des élèves.

Le tableau suivant récapitule l'ensemble des questions posées ainsi que les outils de recueil et les méthodes que nous avons utilisées afin d'y répondre.

Questions posées	Outils de recueil des données	Méthode utilisée pour traiter les données
Quel est le profil motivationnel des élèves au départ ?	Questionnaire n° 1	Codage de chaque réponse et analyse.
Quel est le niveau de motivation de chaque élève ?	Grilles d'observation de la Séance 1	Codage de la grille d'observation de la séance 1.
Quelle est l'évolution du profil motivationnel de chaque élève entre la séance n° 1 et la séance n° 5 ? Quelles sont les composantes de la motivation qui ont le plus évolué ?	Questionnaires 1 et 2	Comparaison des résultats chiffrés issus du codage des questionnaires n° 1 et 2
Quels sont les effets du dispositif télé-tandem sur les niveaux de motivation des élèves ?	Différence chiffrée entre les grilles d'observation S1 et S2	De la grille S1 à la grille S5 quelle est l'évolution des différents. niveaux de motivation ?

¹ de valider et/ou invalider ; autrement dit confirmer et/ou infirmer

Présentation du questionnaire

Le questionnaire comporte 16 questions visant des réponses à choix multiples qui se rapportent directement aux composantes motivationnelles du modèle de Rolland Viau (1994, *la motivation en contexte scolaire.*). Une première série porte sur les déterminants de la motivation ou les perceptions de l'élève de la valeur de l'activité, de sa compétence à l'accomplir et de la contrôlabilité de son déroulement. Une seconde série porte sur les indices ou stratégies d'apprentissage et d'autorégulation qui traduisent l'engagement cognitif de l'élève.

Identification de l'enquêté : Nom :		Prénom :	
Sexe	Féminin <input type="checkbox"/>	Masculin	<input type="checkbox"/>
Age		
Fonction du père		
Fonction de la mère		
Perception de l'activité			
1-Est-ce que la séance de français t'intéresse?	Oui <input type="checkbox"/>	Non	<input type="checkbox"/>
2- Que comptes-tu faire après tes études au lycée?	Médecin <input type="checkbox"/>	Professeur <input type="checkbox"/>	Ingénieur <input type="checkbox"/>
	Autre, <input type="checkbox"/> précisez.....		
3-Quelle activité aimes-tu le plus dans le cours de français ?	Lecture <input type="checkbox"/>	Ecriture <input type="checkbox"/>	Autre, <input type="checkbox"/> précisez.....
		

Perception de la compétence	
4-Tu trouves le français une langue :	Facile <input type="checkbox"/> Difficile <input type="checkbox"/>
5- Es-tu capable de communiquer en français?	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
6- Est-ce qu'il t'arrive de penser que tu ne pourras jamais maîtriser cette langue?	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
Perception de la contrôlabilité	
7- Dans quelle matière réussis-tu bien ?	Mathématiques <input type="checkbox"/> Français <input type="checkbox"/> Sport <input type="checkbox"/> Autres, <input type="checkbox"/> précisez
8-Eprouves-tu des difficultés à communiquer en français	Oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
9-Quelle est ta réaction quand tu obtiens une mauvaise note dans cette matière	Tu trouves que c'est normal <input type="checkbox"/> Tu es déçu (e) <input type="checkbox"/>
Stratégies d'apprentissage	
10-Quand tu ne comprends pas une question, comment réagis-tu en général	Tu la relis <input type="checkbox"/> Tu l'évites <input type="checkbox"/> Tu demandes des explications <input type="checkbox"/>

11 – Par quelle matière commences-tu lorsque tu prépares tes devoirs?	Arabe <input type="checkbox"/> Français <input type="checkbox"/> Physique <input type="checkbox"/> Sciences naturelles <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/> Précisez.....
12- Te prépares-tu à la composition de français?	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
Stratégies d'autorégulation	
Où prépares-tu tes devoirs?	A la maison <input type="checkbox"/> A l'école <input type="checkbox"/> Autres <input type="checkbox"/> Précisez
14- En général, combien de temps passes-tu par jour à préparer tes devoirs de français?	Moins d'une heure <input type="checkbox"/> Plus d'une heure <input type="checkbox"/>
15- Est-ce qu'il t'arrive de demander au professeur de français de t'apprendre quelque chose ?	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
16- Est ce que tu sens que tu progresses en français?	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>

Présentation de la grille d'observation :

La grille d'observation est constituée à partir des indicateurs ou indices de la motivation évoqués dans le modèle théorique c'est-à-dire le choix, la performance, la persévérance et l'engagement cognitif.

Nom :

Prénom :

		OUI	NON
CHOIX	<ul style="list-style-type: none">- choisit spontanément de participer à l'activité- a du mal à se décider <p>L'élève a obtenu son 1er choix : 2 L'élève n'a pas obtenu son 1er choix : 0</p>		
PERFORMANCE	<ul style="list-style-type: none">-réussit l'objectif qu'il s'est fixé pour la séance		
PERSEVERANCE	<ul style="list-style-type: none">-abandonne rapidement et n'essaye pas plusieurs fois-continue à travailler même quand il a atteint les buts qu'il s'était fixés		
ENGAGEMENT COGNITIF	<ul style="list-style-type: none">-commence tout de suite à travailler quand on lui demande une tâche-a recours aux aides qui sont à sa disposition (fiches de travail, enseignant, camarades)-s'autoévalue par rapport à l'objectif fixé		

CHAPITRE III : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES.

Tout d'abord, il faut signaler qu'il n'y a pas eu négociation avec les élèves. Nous avons mené de façon quelque peu artificielle le projet, pour les besoins de notre recherche ; ce qui constitue à nos yeux une limite importante.

Par ailleurs, certaines limites liées à notre méthode de recueil des données peuvent être notées. Nous avons par exemple établi le niveau de motivation des élèves en fonction de grilles d'observation remplies lors de deux séances précises.

Pouvons-nous dans ce cas considérer qu'il s'agit effectivement d'un reflet exact de la réalité ou au contraire, qu'il s'agit de la "photographie" d'un niveau de motivation, à deux moments précis ? De plus, notre analyse s'appuie plus sur les questionnaires qui nous ont permis de définir et comparer les profils motivationnels que sur les grilles d'observation.

En effet, ne les ayant pas testées au préalable, nous avons réalisé, en les utilisant, qu'elles ne seraient pas facilement exploitables. De même, lorsque nous avons construit notre questionnaire, nous n'avons pas posé le même nombre de questions pour chaque composante de la motivation.

D'autre part, l'ensemble de ces limites et la difficulté d'établir des liens stricts de cause à effet entre l'apprentissage du FLE en télé tandem et l'évolution des composantes de la motivation, ne nous permet pas de défendre d'une façon scientifique ce que nous avons avancé.

En somme, nous ne pouvons, dans le cadre de notre recherche, défendre de façon scientifique ce que nous avons avancé. Nous sommes cependant conscients que ces limites résident également dans la difficulté d'établir des liens de cause à effet dans les sciences dites "inexactes" et qu'elles sont effectives pour toute recherche s'effectuant en sciences humaines.

1- Analyse de la motivation de chaque élève de l'échantillon

Dans les tableaux suivants figurent les données que nous avons recueillies et traitées à partir de codages effectués sur les outils que nous avons utilisés lors de notre expérimentation.

Le premier tableau présente les profils motivationnels de chaque élève, dressés en fonction des réponses aux questionnaires 1 et 2. Afin de rendre ce tableau plus lisible, nous avons converti le codage obtenu en taux, ce qui permet de visualiser plus aisément la variation des différentes composantes entre les passations du questionnaire n°1 et du questionnaire n°2. Nous avons conduit ensuite notre analyse à partir de ce tableau, en notant pour chaque élève quelle a été l'évolution des différentes composantes et, d'une manière plus générale, quelle a été l'évolution de son profil motivationnel.

De la même manière, nous avons codé les observations obtenues grâce aux grilles d'observation que nous avons utilisées lors des séances 1 et 5. Ces grilles, construites à partir des indices de la motivation évoqués dans notre modèle théorique nous ont permis de définir le niveau de motivation pour chaque élève de l'échantillon lors de ces deux séances. L'analyse de ce tableau devait donc nous permettre, tout comme le précédent, de visualiser les évolutions intervenues entre la séance 1 et la séance 5.

Nous avons mis ensuite en regard des données recueillies par la lecture de ces tableaux afin d'éprouver nos hypothèses et répondre aux questions posées.

Notons ici que tous les élèves de l'échantillon ont un profil motivationnel dynamique dans le sens où leur niveau de motivation a augmenté entre le début et la fin des échanges².

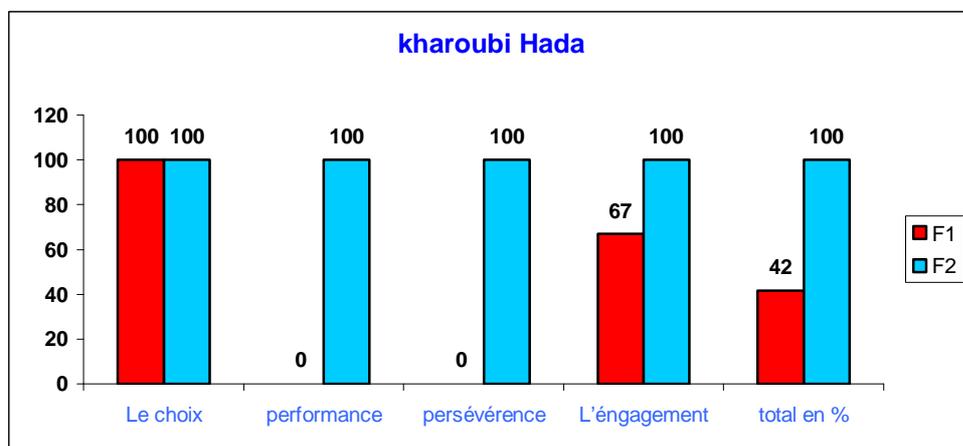
² Tableaux N : 01 et 02. Voir Annexes : « Tableaux synthèse »

A la suite de la présentation générale des résultats recueillis, nous avons choisi de débiter notre analyse en étudiant au cas par cas les données obtenues pour les élèves de l'échantillon.

Nous soulignons ici que nous n'avons pas cherché à expliquer les variations perçues lorsqu'elles étaient inférieures à 01 % estimant qu'en dessous de cette limite, il ne s'agissait pas de variations significatives.

1-1 : L'élève Hada

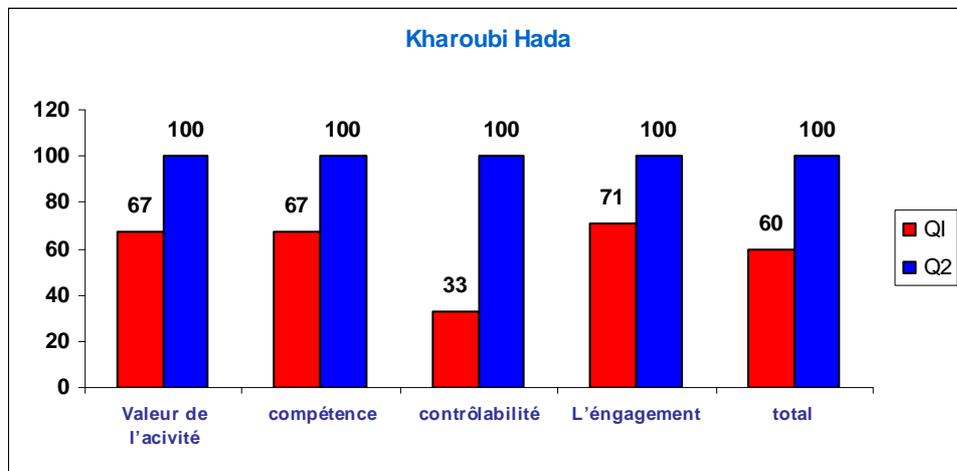
a) Evolution des indices de la motivation entre la séance 1 et la séance 5.



b) Comparaison des niveaux de motivation durant la séance 1 et la séance 5

Entre les deux séances, le niveau de motivation de Hada est passé de 06 à 12 points (sur un maximum de 12) ; il est l'un des plus élevés de l'échantillon lors de la séance 5. Son niveau de motivation a donc augmenté. Hada n'avait pas atteint au départ le but qu'elle s'était fixée, ce qui explique son manque de performance et de persévérance. Elle a par ailleurs, renoncé, pendant la première séance, à demander l'aide de son professeur. Lors de la cinquième séance elle s'est montrée persévérante et performante dans son travail ce qui peut nous laisser penser que le dispositif télé-tandem a, au fur et à mesure, eu un effet positif sur sa motivation.

c) Evolution des composantes de la motivation entre la passation du questionnaire 1 et du questionnaire 2



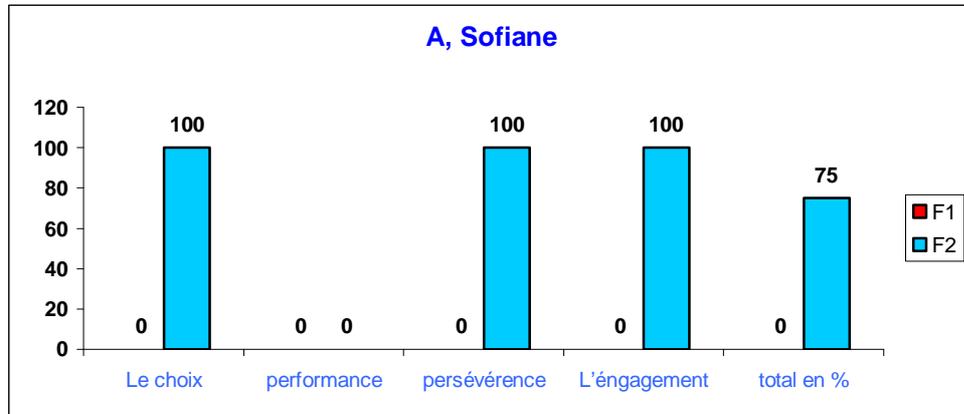
d) Analyse des variations des composantes de la motivation :

Le profil motivationnel de cette élève a progressé de 60% pour atteindre le maximum de 100%. Les composantes de sa motivation ont toutes augmenté. Ainsi, sa perception de la valeur de l'activité et de sa compétence ont progressé de 67% à 100%, sa perception de la contrôlabilité de 33% à 100% et son engagement cognitif de 71% à 100%.

A la fin de l'expérience, Hada qui souhaitait devenir monitrice de sport et partager désormais son rêve avec son correspondant Stéphane, pensait maîtriser le français et affirmait qu'elle n'avait pas de difficultés à communiquer en français. Elle s'intéressait, certes, à l'éducation sportive en premier lieu mais disait qu'elle faisait beaucoup d'efforts pour apprendre le français afin de garder le contact avec Stéphane.

1-2 : L'élève Sofiane

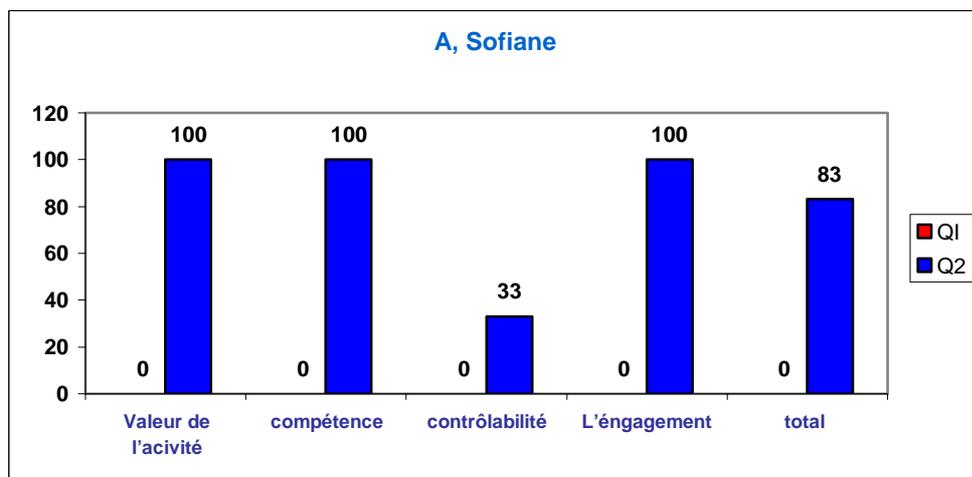
a) Evolution des indices de la motivation entre la séance 1 et la séance 5.



b) Comparaison des niveaux de motivation durant la séance 1 et la séance 5

Le niveau de motivation de Sofiane est passé, entre la séance 1 et la séance 5, de 0 à 10 points. Il représente l'élève le plus démotivé de l'échantillon au début des activités. Lors de la séance 5, son niveau de motivation a bondi de façon spectaculaire de 0% à 75 %. Vers la fin de l'activité, Sofiane travaillait avec plaisir et persévérance mais il n'a pas été performant car ses messages étaient presque tout le temps mal formulés.

c) Evolution des composantes de la motivation entre la passation du questionnaire 1 et du questionnaire 2



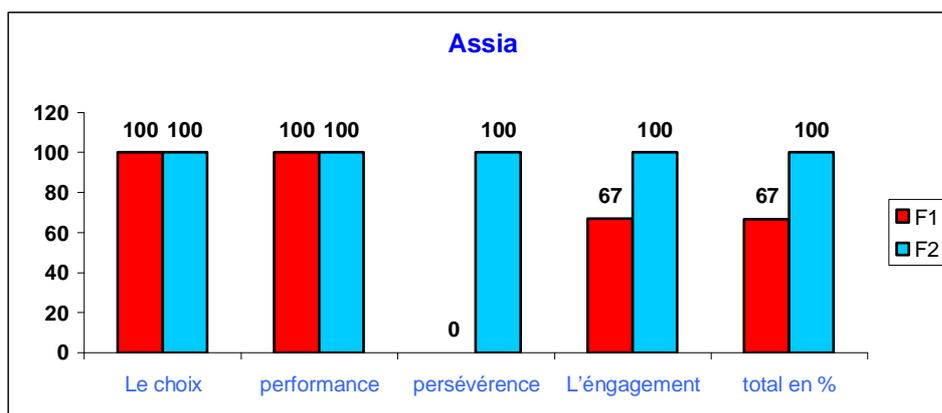
d) Analyse des variations des composantes de la motivation :

Le profil motivationnel de cet élève a considérablement progressé de 0% pour atteindre le taux de 83%. Toutes les composantes de son profil motivationnel ont augmenté. Ses perceptions de la valeur de l'activité, de la contrôlabilité et son engagement cognitif sont passés à 100%. Seule sa perception de sa contrôlabilité n'a pas dépassé les 33%.

Le manque de persévérance est peut être à l'origine de la faiblesse de cette composante qui n'a pas atteint le maximum comme toutes les autres. C'est ce que confirme le score obtenu pour le niveau de la motivation.

1-3 : L'élève Assia

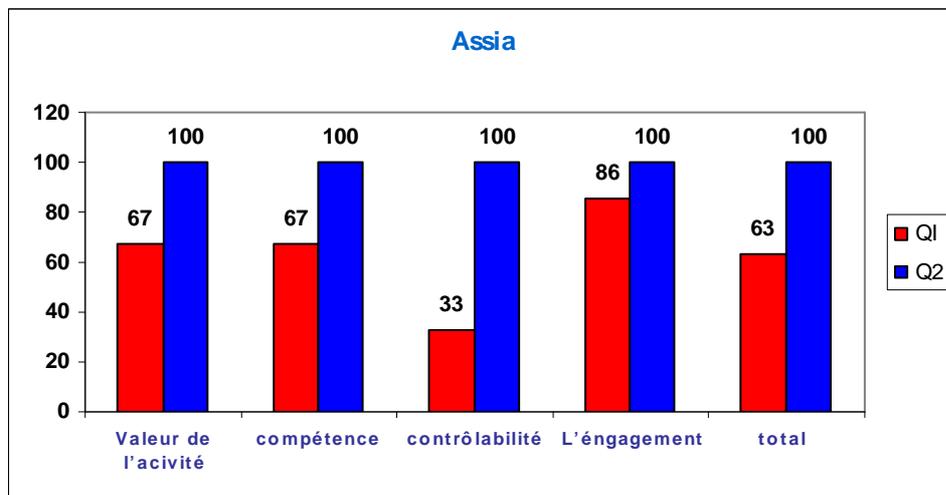
a) Evolution des indices de la motivation entre la séance 1 et la séance 5.



b) Comparaison des niveaux de motivation durant la séance 1 et la séance 5

Entre les deux séances, Le niveau de motivation de Assia a augmenté de 67% à 100 %. Seule la persévérance lui faisait défaut au début des activités. Vers la fin, cette élève travaillait avec acharnement.

c) Evolution des composantes de la motivation entre la passation du questionnaire 1 et du questionnaire 2



d) Analyse des variations des composantes de la motivation :

Nous observons que toutes les composantes du profil motivationnel de Assia ont augmenté : la perception de la valeur de l'activité et de sa compétence sont passés de 67% à 100% et la contrôlabilité de 33% à 100%. L'engagement cognitif est, à son tour, passé de 86% à 100%. Ainsi son profil motivationnel a progressé de 63% pour atteindre le maximum de 100%. Assia est donc l'une des élèves les plus motivées à la fin de l'activité.

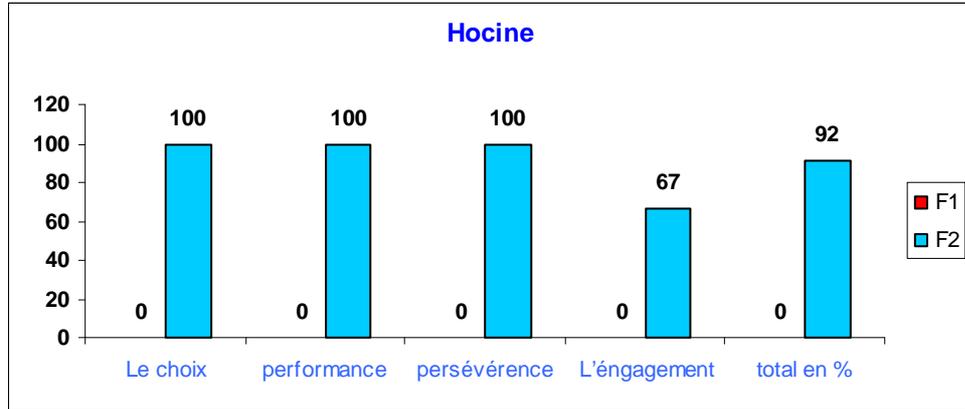
Cette élève, qui n'aimait au départ aucune activité dans le cours de français, préférait au moment de la passation du 2^{ème} questionnaire, comme tous les autres élèves de l'échantillon, l'apprentissage en télé-tandem. D'autre part, elle pensait au début que le français était une langue difficile. Après des échanges réguliers et riches avec Augustin, elle a changé d'avis et pense que le français n'est pas aussi difficile qu'elle ne l'imaginait.

Désormais, Assia consacre beaucoup plus de temps à apprendre le français et pense que c'est l'une des matières dans lesquelles elle réussit bien, ce qui confirme ce qui a été dit à propos de sa perception de la contrôlabilité qui a

atteint le maximum. Ceci nous laisse penser que Assia est l'une des élèves sur lesquelles le dispositif mis en place a le plus agi.

1-4 : L'élève Hocine

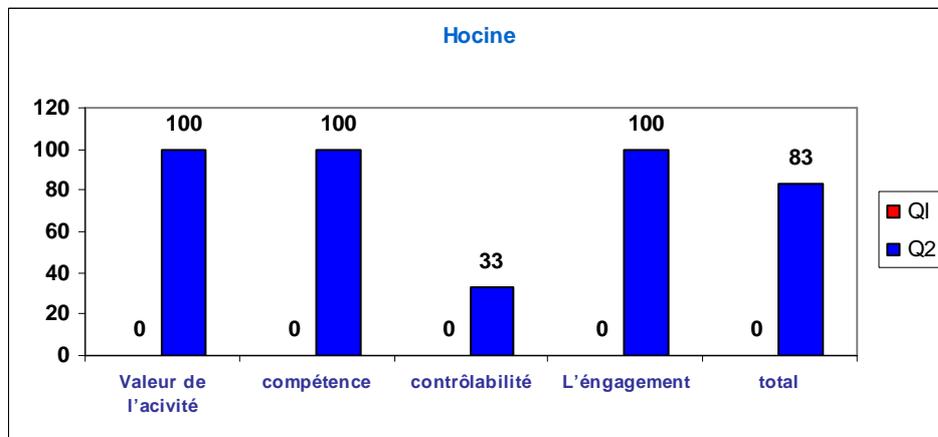
a) Evolution des indices de la motivation entre la séance 1 et la séance 5.



b) Comparaison des niveaux de motivation durant la séance 1 et la séance 5

Le niveau de motivation de Hocine a évolué, entre la séance 1 et la séance 5, de 0% à 92 %. Il représentait, au début des activités, avec Habib et Sofiane les élèves les plus démotivés de l'échantillon. Nous pouvons, par ailleurs, noter que le taux maximum relatif à la performance, la persévérance et l'engagement cognitif dont Hocine a fait preuve vers la fin de l'activité ont fait de lui un des élèves qui ont le plus progressé.

c) Evolution des composantes de la motivation entre la passation du questionnaire 1 et du questionnaire 2



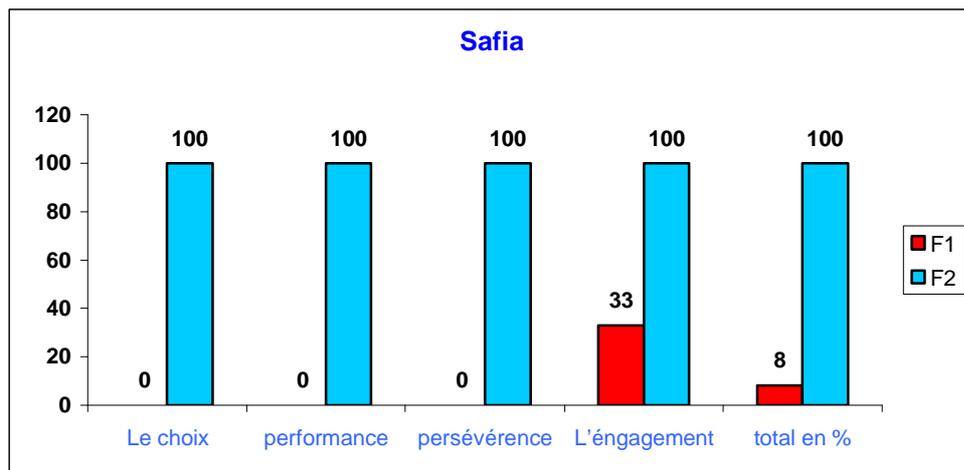
d) Analyse des variations des composantes de la motivation :

Le profil motivationnel de Hocine a lui aussi évolué de 0% pour atteindre 83% à la fin de l'activité. Les composantes de sa motivation étaient toutes à 0% au départ et ont progressé pour atteindre le maximum notamment pour ce qui est de la perception de la valeur de l'activité, de la compétence et de l'engagement cognitif.

Seule la perception de la contrôlabilité reste seulement de l'ordre de 33%. Il est donc clair que l'expérience a eu une portée positive sur la motivation de cet élève.

1-5 : L'élève Safia

a) Evolution des indices de la motivation entre la séance 1 et la séance 5



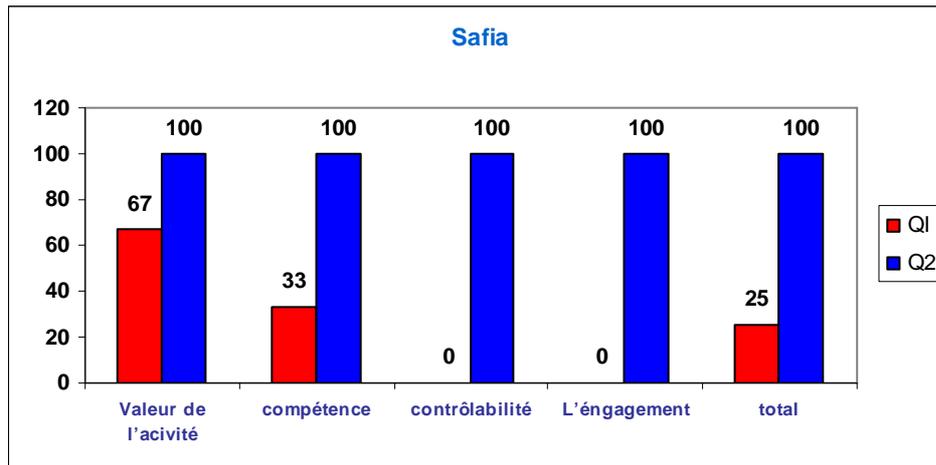
b) Comparaison des niveaux de motivation durant la séance 1 et la séance 5

Entre ces deux séances, les différents indices de la motivation de Safia ont augmenté de 0% pour atteindre le maximum de 100%. Son engagement cognitif qui ne dépassait pas les 33% a aussi progressé pour atteindre le maximum. Son niveau de motivation est ainsi passé de 08% au début de l'expérience à 100% à la cinquième séance.

Le problème de cet élève est qu'au départ, elle oubliait qu'elle avait une tâche précise à réaliser c'est-à-dire "se présenter" et avait tendance à négliger les

aides que son professeur lui apportait de temps à autre. A la fin de l'activité, rien de tout cela n'a été observé. Safia demandait souvent l'aide de son professeur et même celle de ses camarades mais surtout elle allait droit au but.

c) Evolution des composantes de la motivation entre la passation du questionnaire 1 et du questionnaire 2



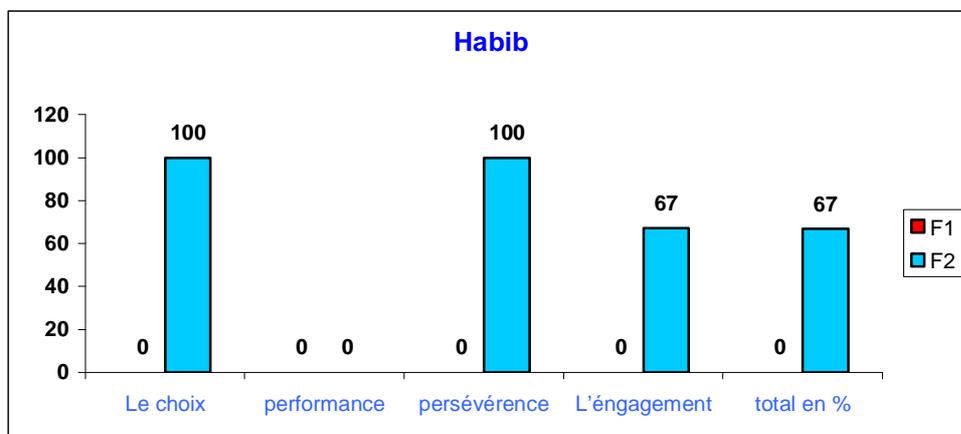
d) Analyse des variations des composantes de la motivation :

Son profil motivationnel confirme les observations que nous avons notées. Son score est passé de 25% à 100%: la perception de la valeur de l'activité a évolué de 67% à 100%, la compétence de 33% à 100%. Mais le plus surprenant est que sa perception de la contrôlabilité et son engagement cognitif ont évolué de 0% à 100%.

Ainsi, Safia qui pensait au début de l'expérience qu'elle n'était pas capable de communiquer en français et qui ne déployait aucune stratégie d'apprentissage s'est impliquée dans les échanges de toutes ses forces et travaillait assidûment.

1-6 : L'élève Habib

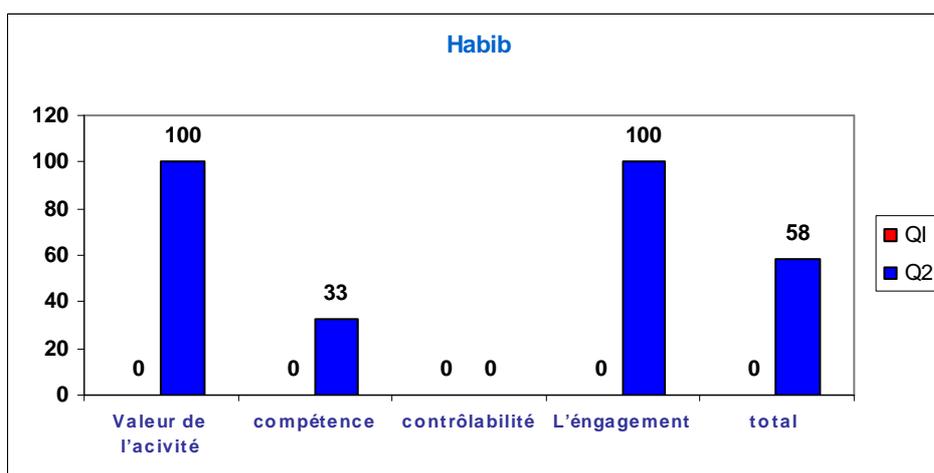
a) Evolution des indices de la motivation entre la séance 1 et la séance5



b) Comparaison des niveaux de motivation durant la séance 1 et la séance5

On voit bien que le niveau de motivation de Habib est passé de 0 à 67 %. Sa persévérance et son engagement cognitif ont progressé. Seule sa performance n'a pas évolué.

c) Evolution des composantes de la motivation entre la passation du questionnaire 1 et du questionnaire 2



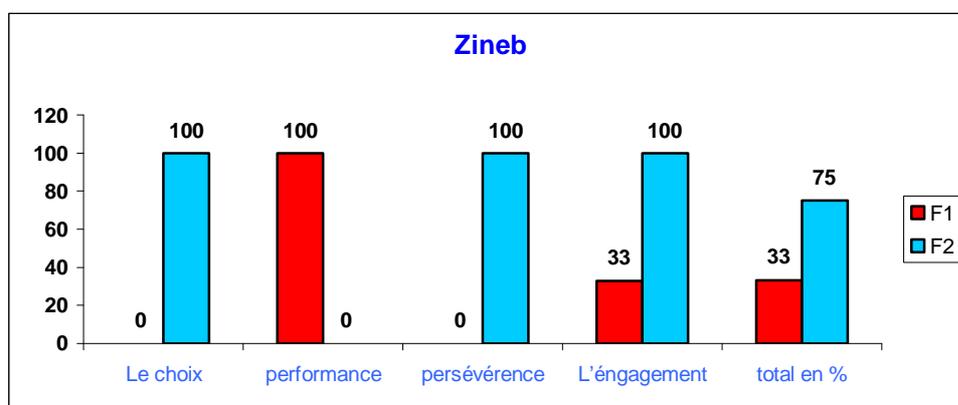
d) Analyse des variations des composantes de la motivation :

Le profil motivationnel de Habib a beaucoup progressé. Son score est passé de 0 à 58% vers la fin de l'expérience: la perception de sa compétence a

progressé pour dépasser les 33%. Son engagement cognitif a atteint le maximum. Ceci va à l'encontre de ce que nous avons noté : en réalité son engagement a atteint seulement 67% car il imitait souvent ses camarades au lieu de produire des messages personnels. Ceci explique son manque de performance qui est en étroite relation avec la perception de la contrôlabilité qui n'a pas évolué.

1-7 : L'élève Zineb

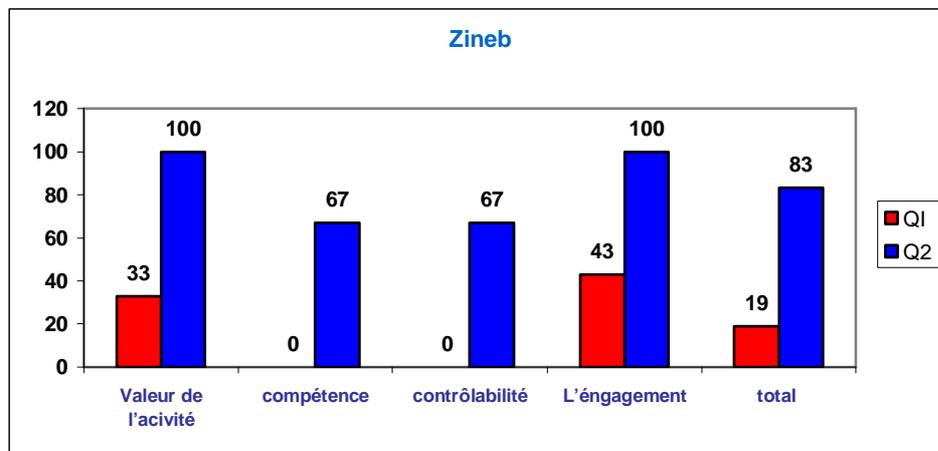
a) Evolution des indices de la motivation entre la séance 1 et la séance 5



b) Comparaison des niveaux de motivation durant la séance 1 et la séance 5

Le niveau de motivation de Zineb a augmenté de 33% à 75%. Notons que sa performance a chuté de 100% au début des activités à 0%. Cette chute peut être probablement due à la pauvreté de son vocabulaire car nous avons constaté qu'elle n'employait dans ses premiers messages que ce qui a été appris lors des séances préparatoires. En revanche sa persévérance et son engagement cognitif ont progressé pour atteindre le maximum.

c) Evolution des composantes de la motivation entre la passation du questionnaire 1 et du questionnaire 2

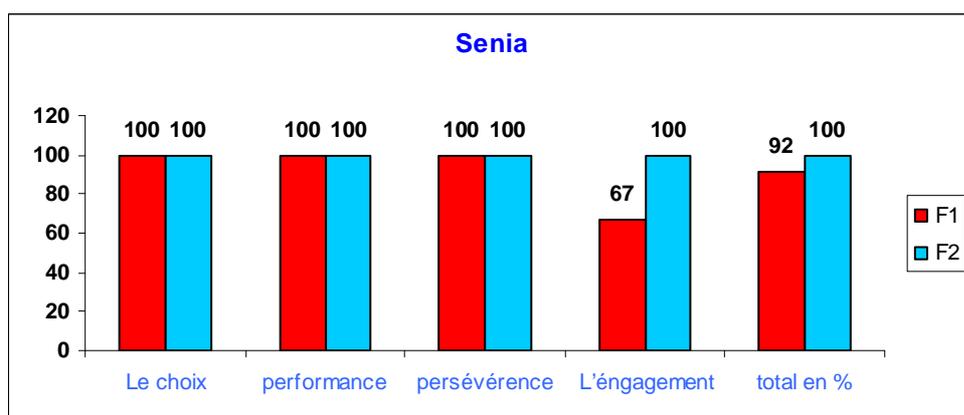


d) Analyse des variations des composantes de la motivation :

Son profil motivationnel a lui aussi progressé de 19 à 84%. Toutes les composantes de sa motivation ont augmenté vers la fin de l'expérience: la perception de la valeur de l'activité est passée de 33% à 100%. La perception de la compétence et de la contrôlabilité 0% à 66%. Son engagement cognitif a également progressé de 42 à 100%.

1-8 : L'élève Senia

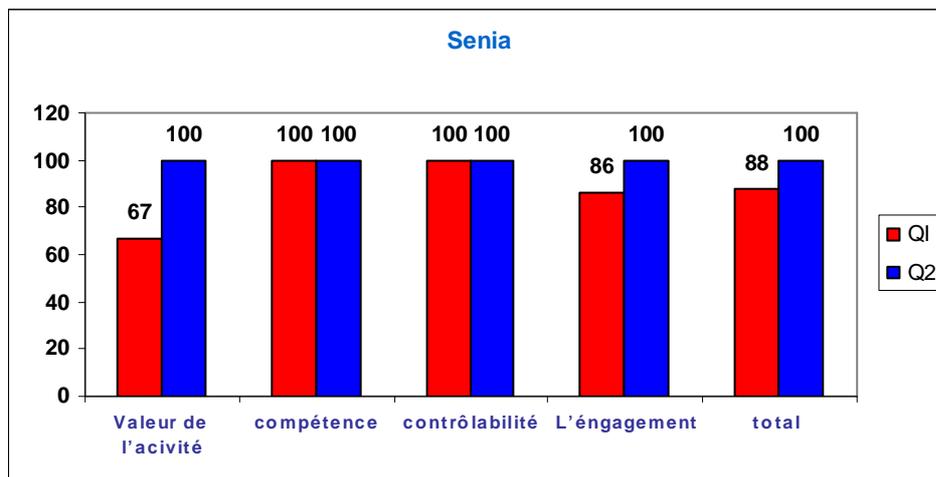
a) Evolution des indices de la motivation entre la séance 1 et la séance 5



b) Comparaison des niveaux de motivation durant la séance 1 et la séance 5

Durant les deux séances, le niveau de motivation de Senia est passé de 10 à 12 points (sur un maximum de 12) ; il est l'un des plus élevés de l'échantillon lors de la séance 5. Son niveau de motivation a donc augmenté. Au départ, elle ne faisait pas appel aux aides qui étaient à sa disposition. Elle ne demandait pas de l'aide à son professeur même quand elle en avait besoin mais à la fin de la séance 5, elle a appris à travailler avec des fiches, à utiliser les dictionnaires électroniques et à demander l'aide de son enseignant.

c) Evolution des composantes de la motivation entre la passation du questionnaire 1 et du questionnaire 2



d) Analyse des variations des composantes de la motivation :

Nous observons que Senia présente, dès le départ, un niveau de motivation et un profil motivationnel élevés. Les composantes de sa motivation progressent pour atteindre les maximums. En effet, de 88% son profil motivationnel est passé à 100%. La perception de la valeur de l'activité qui n'était au départ que de 66% a atteint le maximum. L'engagement cognitif est passé de 85% à 100%.

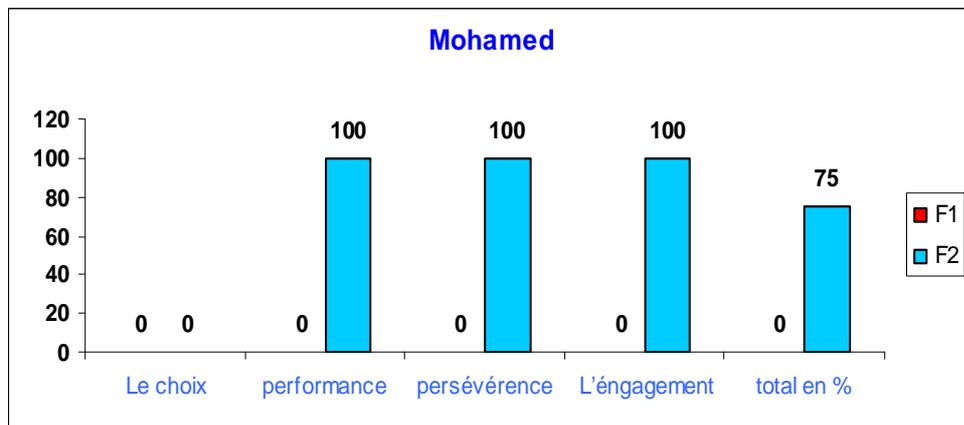
Au début de l'expérience, Senia ne savait pas quoi faire après ses études au lycée. Autrement dit, elle n'avait pas de perception future mais sous l'influence

de son partenaire Alexandre qui veut devenir chirurgien elle a choisi la même chose lors de la passation du deuxième questionnaire.

Avant l'activité, Senia passait moins d'une heure à faire ses devoirs de maison mais après l'activité elle répond qu'elle leur consacre plus de deux heures chaque jour. Ainsi, le temps de travail de Senia a augmenté. En d'autres termes, sa persévérance a progressé, ce qui veut dire que Senia a été motivée par le dispositif télé-tandem.

1-9 : L'élève Mohamed

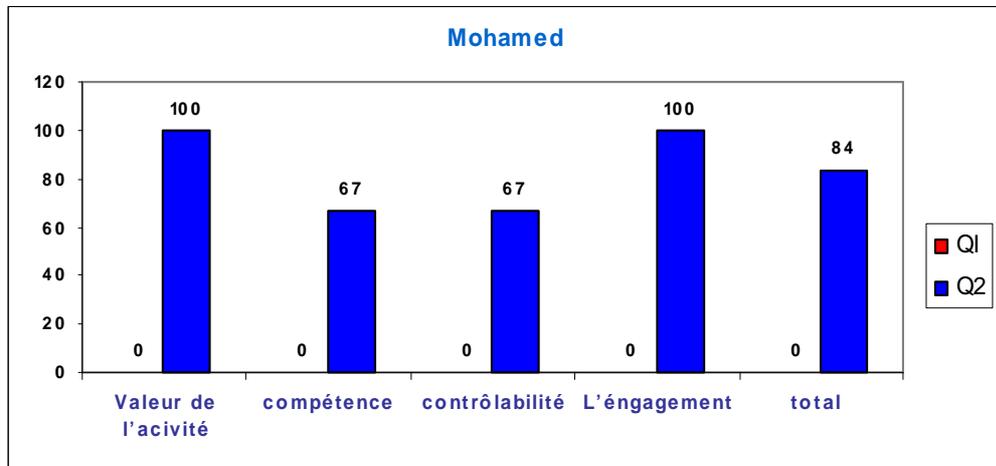
a) Evolution des indices de la motivation entre la séance 1 et la séance 5



b) Comparaison des niveaux de motivation durant la séance 1 et la séance 5

Le niveau de motivation de Mohamed est passé de 0 à 75 %. Tous les indices de sa motivation ont progressé sauf le choix. En effet, Mohamed hésitait toujours lors de la 5^{ème} séance à participer à l'activité. Il voulait changer de partenaire car l'accent marseillais lui posait problème. Il convient de rappeler ici que les élèves pouvaient s'ils le désiraient renoncer à l'activité à n'importe quel moment. Nous demandions aux élèves au début de chaque séance s'ils souhaitaient abandonner l'activité. Personne ne l'a désiré.

c) Evolution des composantes de la motivation entre la passation du questionnaire 1 et du questionnaire 2

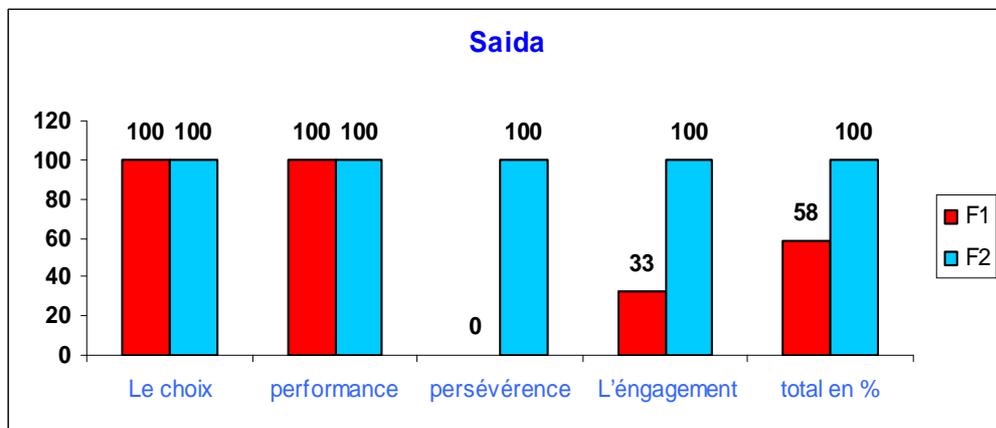


d) Analyse des variations des composantes de la motivation :

De 0%; le profil motivationnel de Mohamed est passé à 84 %. Au début des activités, cet élève était l'un des plus démotivés de l'échantillon mais après la passation du second questionnaire, nous constatons que toutes les composantes de sa motivation ont progressé: sa perception de l'activité et son engagement cognitif ont atteint le maximum. Ses perceptions de la compétence et de la contrôlabilité ont atteint, à leur tour, 67%. Nous pouvons dire, en comparant ces scores avec ceux des grilles d'observation que cet élève a lui aussi été motivé par les activités mises en place.

1-10 : L'élève Saida

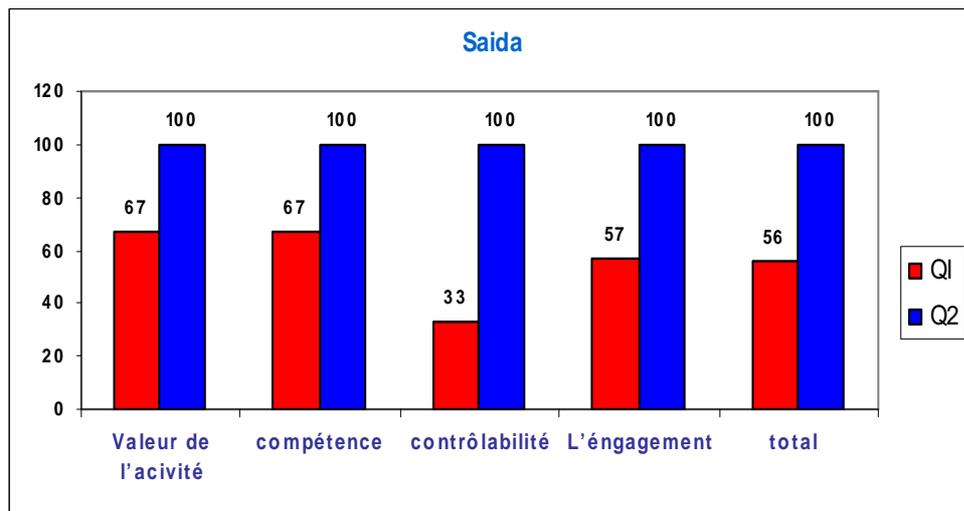
a) Evolution des indices de la motivation entre la séance 1 et la séance5



b) Comparaison des niveaux de motivation durant la séance 1 et la séance 5

Le niveau de motivation de Saida a considérablement augmenté entre la première et la cinquième séance. De 58%, son niveau de motivation est passé à 100%. Cette élève a donc été motivée.

c) Evolution des composantes de la motivation entre la passation du questionnaire 1 et du questionnaire 2



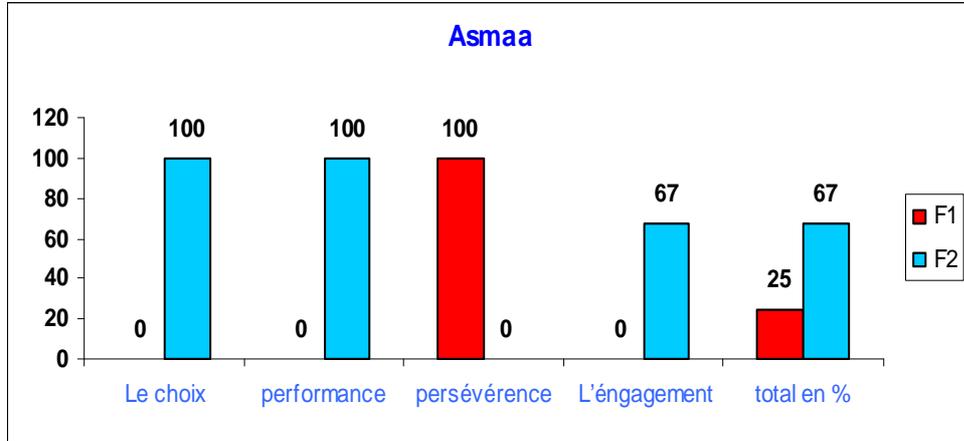
d) Analyse des variations des composantes de la motivation :

Comme son niveau de motivation, le profil motivationnel de Saida est passé de 56 % à 100 %. Toutes les composantes de sa motivation ont augmentée. Les perceptions de la valeur de l'activité et de sa compétence sont passées de 67% à 100%. La perception de sa contrôlabilité de 33% à 100 %. Son engagement cognitif a lui aussi bondi de 57 à 100%.

Cette élève qui, avant l'expérience, ne s'intéressait pas à la séance de français et ne déployait aucune stratégie d'apprentissage a en effet eu, vers la fin de l'activité, un regain d'intérêt appréciable et s'est montrée très sérieuse et assidue dans son travail.

1-11 L'élève Asmaa

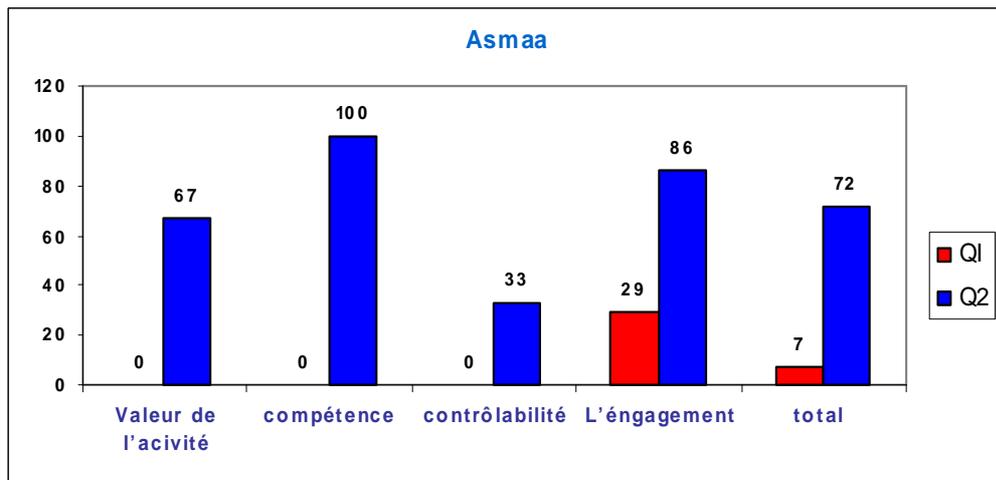
a) Evolution des indices de la motivation entre la séance 1 et la séance5



b) Comparaison des niveaux de motivation durant la séance 1 et la séance5

Nous observons que les indices de la motivation de Asmaa ont progressé de 25 % à 67 %. C'est la seule élève de l'échantillon chez laquelle nous avons enregistré une chute de la persévérance. Cela est peut être du au fait que son correspondant lui avait dit qu'il confessait le judaïsme: raison pour laquelle Asmaa a demandé qu'on lui change de partenaire. Mais en général, son niveau de motivation a progressé.

c) Evolution des composantes de la motivation entre la passation du questionnaire 1 et du questionnaire2

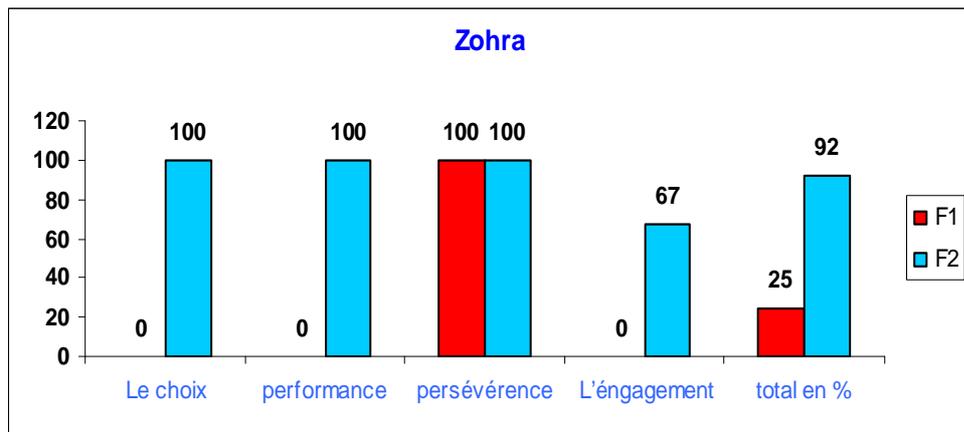


d) Analyse des variations des composantes de la motivation :

Le niveau de motivation de cette élève est passé de 7% à 72 %. Toutes les composantes de sa motivation ont progressé: la perception de la valeur de l'activité est passé de 0 % à 67 %. La perception de la contrôlabilité de 0 à 33%. Son engagement cognitif est passé de 28 à 85%. Asmaa était complètement démotivée au début des activités mais vers la fin, elle travaillait mais avec irrégularité. Elle revendiquait toujours qu'on lui change de partenaire. Elle acceptait mal de travailler avec un juif. Nous ne savons pas si cela est dû à l'origine Palestinienne de sa mère ou à la fonction de son père qui exerce comme enseignant dans une école coranique.

1-12 L'élève Zohra

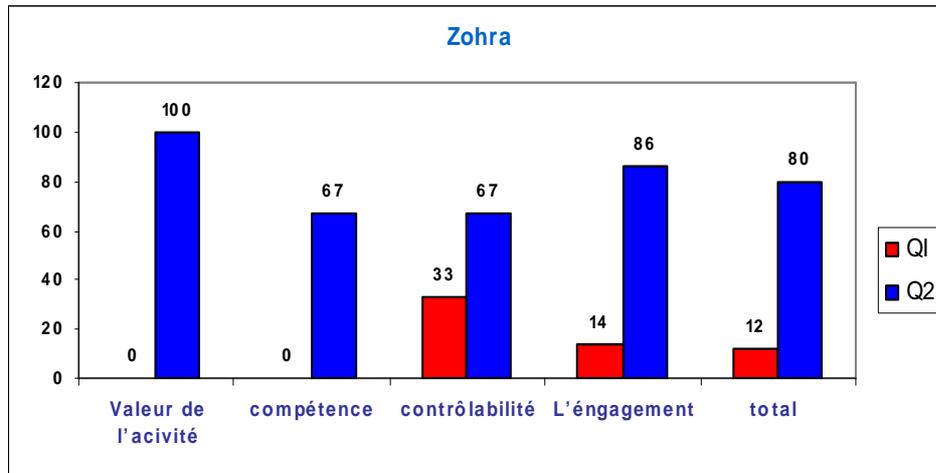
a) Evolution des indices de la motivation entre la séance 1 et la séance 5



b) Comparaison des niveaux de motivation durant la séance 1 et la séance 5

Le niveau de motivation de Zohra a augmenté de 26 % à 92 %. Sa performance est passée de 0 à 100%, son engagement cognitif de 0 à 67 %. Seule sa persévérance était à 100% dès le départ.

c) Evolution des composantes de la motivation entre la passation du questionnaire 1 et du questionnaire2

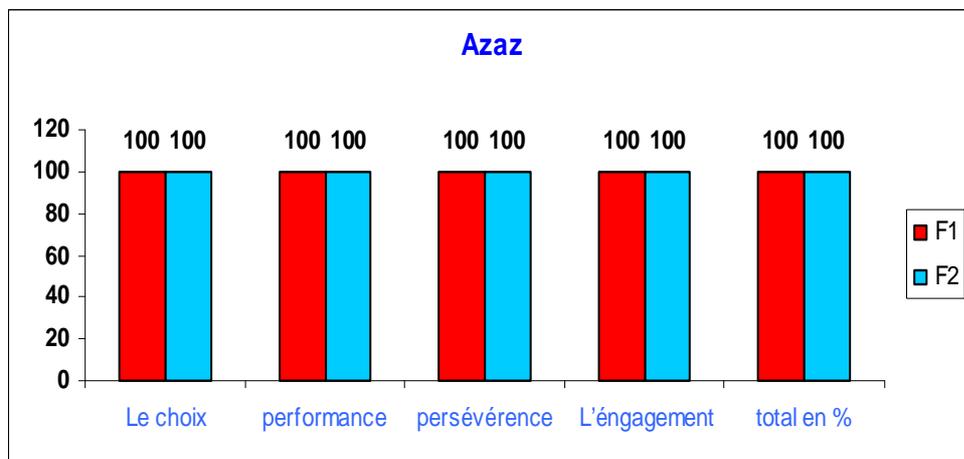


d) Analyse des variations des composantes de la motivation :

Les composantes de la motivation de Zohra ont toutes progressé: la perception de la valeur de l'activité est passé de 0 % au maximum. Sa perception de la compétence de 0 à 67%. Sa perception de la contrôlabilité de 33% à 67% et enfin son engagement cognitif est passé de 14 % à 85 %. En effet, cette élève déployait, au début des activités, peu de stratégies d'apprentissage mais vers la fin de la séquence, son profil motivationnel a augmenté pour atteindre 80%.

1- 13 : L'élève Azaz

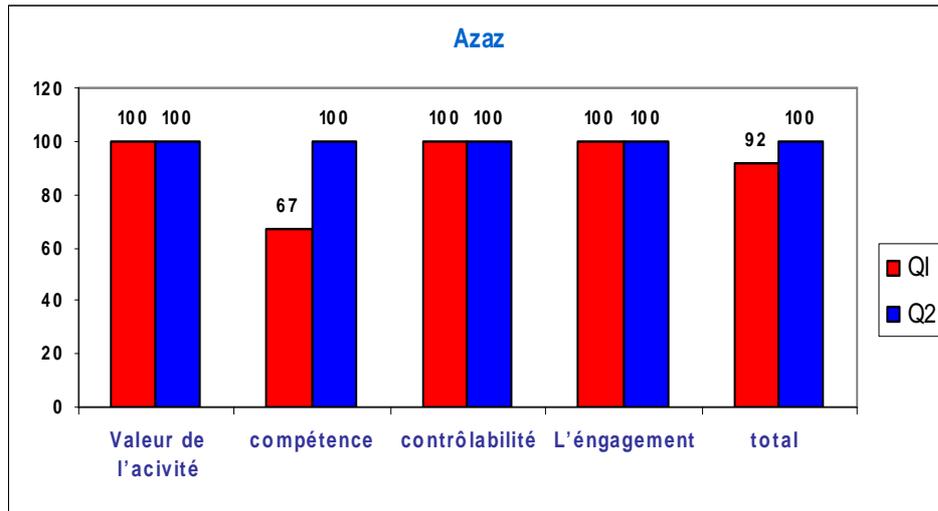
a) Evolution des indices de la motivation entre la séance 1 et la séance5



b) Comparaison des niveaux de motivation durant la séance 1 et la séance 5

Entre les deux séances, le niveau de motivation de Azaz s'est stabilisé à 12 points, ce qui correspond au score le plus élevé des élèves de l'échantillon.

c) Evolution des composantes de la motivation entre la passation du questionnaire 1 et du questionnaire 2

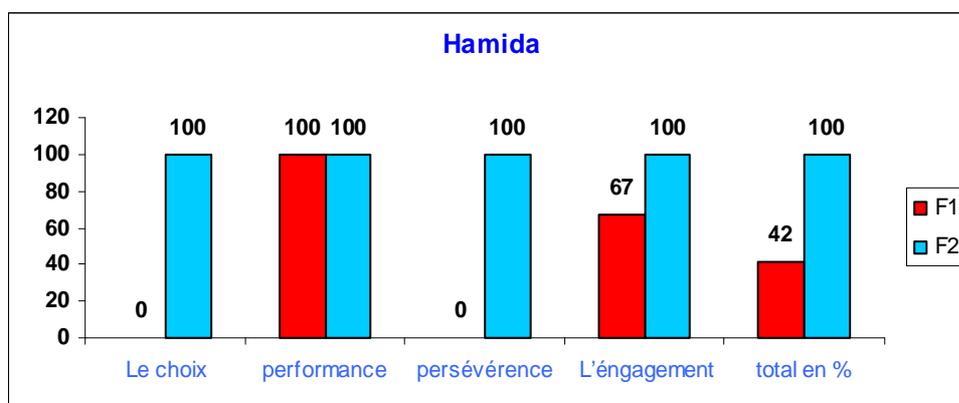


d) Analyse des variations des composantes de la motivation :

Le profil motivationnel de cette élève nous laisse observer des variations peu importantes. En effet, les perceptions de la valeur de l'activité et de la contrôlabilité ainsi que l'engagement cognitif ont atteint le maximum de 100% avant et après l'activité. Le seul écart dans son profil concerne la perception de la compétence qui a augmenté de 67% pour atteindre à son tour le maximum de 100%. En s'engageant dans l'activité, Azaz doutait de sa capacité à communiquer en langue française. A la fin de l'activité, elle a changé d'avis. Ainsi l'expérience lui, a redonné confiance en ses capacités et a eu une portée positive sur sa perception de la langue française qui, au départ lui semblait difficile. Nous remarquons également que le pourcentage total du profil motivationnel de cette élève à augmenté de 92% à 100%. Il semblerait donc que Azaz est l'élève la plus motivée de l'échantillon. Le score obtenu dans le niveau de sa motivation appuie cette remarque.

1-14 : L'élève Hamida

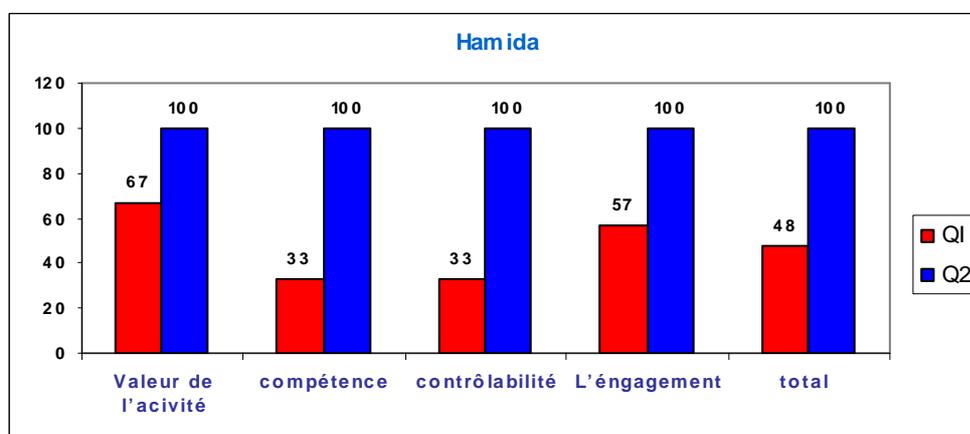
a) Evolution des indices de la motivation entre la séance 1 et la séance 5



b) Comparaison des niveaux de motivation durant la séance 1 et la séance 5

Entre les deux séances, le niveau de motivation de Hamida est passé de 42% au maximum. Tous les indices de sa motivation ont augmenté sauf la performance qui était à 100% dès le départ.

c) Evolution des composantes de la motivation entre la passation du questionnaire 1 et du questionnaire 2

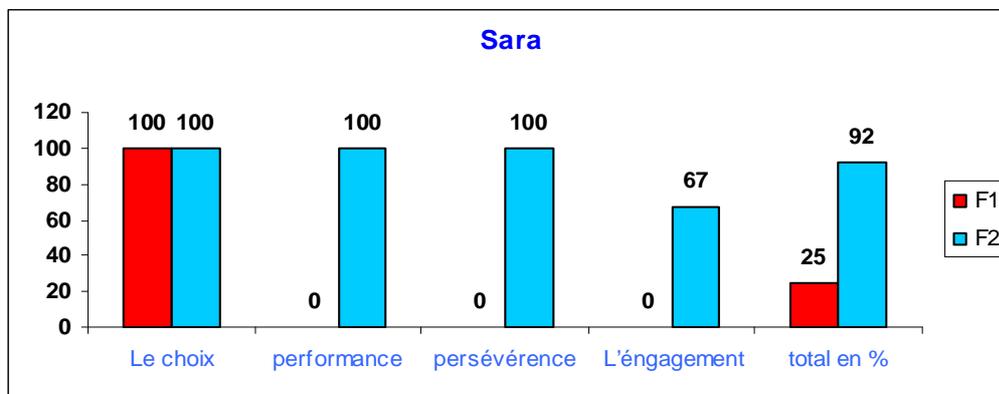


d) Analyse des variations des composantes de la motivation :

Comme son niveau de motivation, son profil motivationnel a lui aussi grimpé de 48% à 100%. Les perceptions de la compétence et de la contrôlabilité sont passées de 33% au maximum. L'engagement cognitif a augmenté de 43%. Son profil motivationnel a ainsi progressé. C'est ce que confirment nos observations concernant le niveau de motivation.

1-15 : L'élève Sara

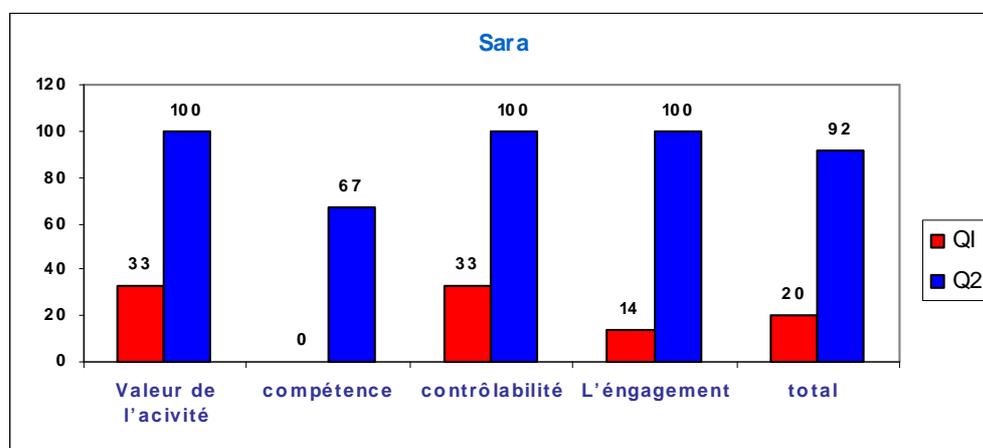
a) Evolution des indices de la motivation entre la séance 1 et la séance 5



b) Comparaison des niveaux de motivation durant la séance 1 et la séance 5

Sara est une élève dont le niveau de motivation ne dépassait pas 25% au début des activités. Vers la fin de l'expérience, il a atteint 92%. Son niveau a donc augmenté comme tous les indices de la motivation.

c) Evolution des composantes de la motivation entre la passation du questionnaire 1 et du questionnaire 2



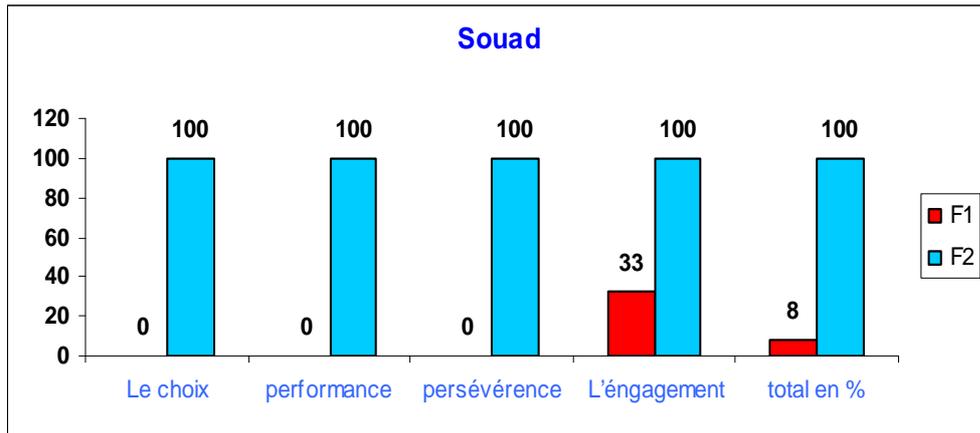
d) Analyse des variations des composantes de la motivation :

Son profil motivationnel a progressé lui aussi de 20% à 90%. Ses composantes de la motivation ont toutes augmenté: les perceptions de la valeur de l'activité et de la contrôlabilité ont progressé de 33% à 100%. Sa perception de la compétence qui était à 0% au départ a atteint 67%. Quant à son engagement

cognitif, nous avons enregistré une évolution de 14% à 100%. C'est une élève dont toutes les composantes ont progressé. Il est clair que le dispositif mis en place a eu une portée positive sur sa motivation.

1-16 L'élève Souad

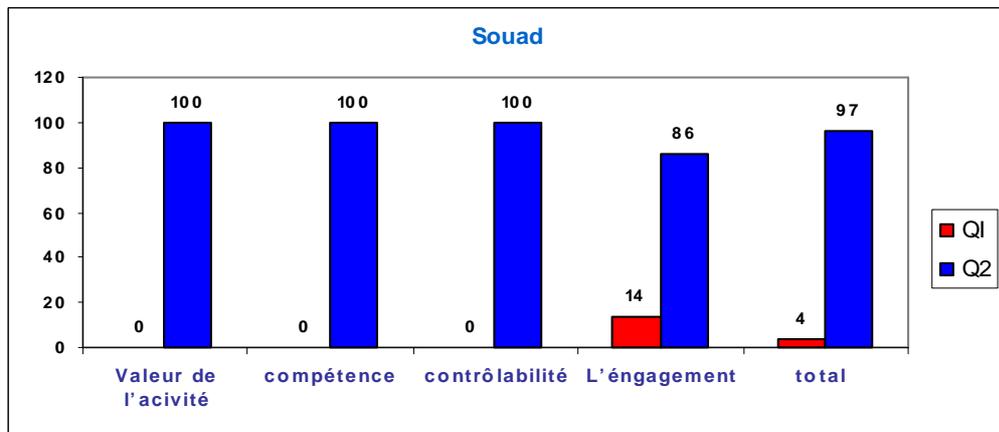
a) Evolution des indices de la motivation entre la séance 1 et la séance_5



b) Comparaison des niveaux de motivation durant la séance 1 et la séance 5

Entre les deux séances, le niveau de motivation de Souad est passé de 02 à 12 points (sur un maximum de 12). Elle est l'une des élèves dont- le niveau de motivation a considérablement augmenté. En effet, de 08% il est passé au maximum.

c) Evolution des composantes de la motivation entre la passation du questionnaire 1 et du questionnaire 2

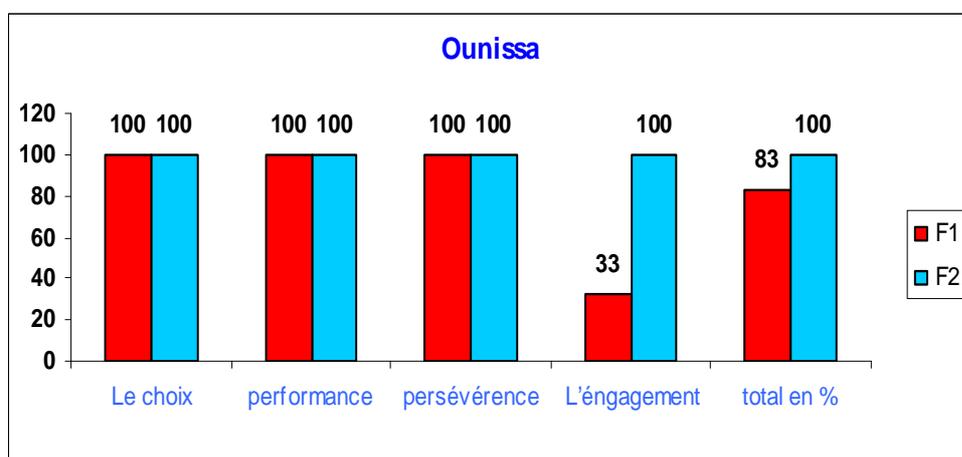


d) Analyse des variations des composantes de la motivation :

L'évolution du profil motivationnel de cette élève confirme ce qui a été observé pour ce qui est du niveau de la motivation. Les trois perceptions de la motivation ont toutes progressé de 0% à 100%. Son engagement cognitif a augmenté de plus de 86%. De 04 % son profil motivationnel est passé à 97 %. L'écart est donc considérable entre le début et la fin des activités. Résultats à l'appui, cette élève semble avoir été motivée par le dispositif télé-tandem.

1-17 : L'élève Ounissa

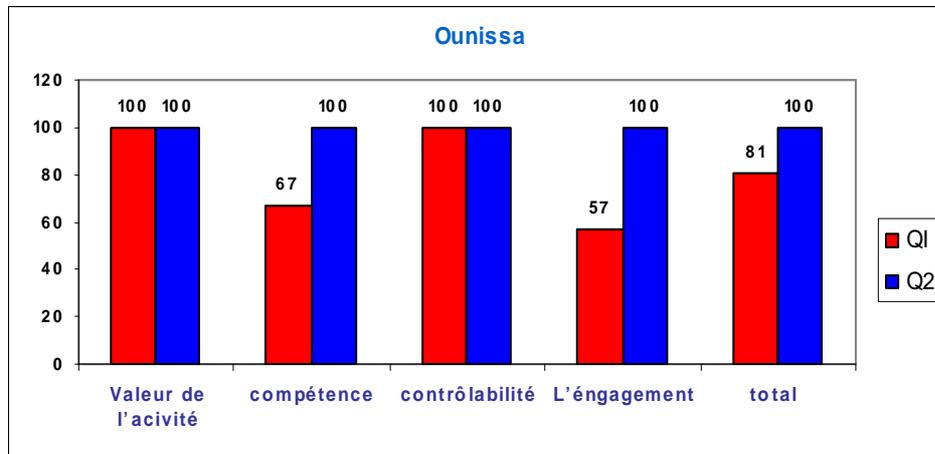
a) Evolution des indices de la motivation entre la séance 1 et la séance 5



b) Comparaison des niveau de motivation durant la séance 1 et la séance 5

Entre ces deux séances, le niveau de motivation de Ounissa est passé de 08 à 12 points. C'est l'une des élèves dont le niveau de motivation a atteint le maximum. Au début, elle ne commençait pas tout de suite à travailler quand on lui demandait d'écrire un message à son partenaire. Elle réfléchissait longtemps et avait tendance à imiter ses camarades. D'autre part, elle oubliait souvent qu'elle s'était fixée un objectif et elle posait trop de questions à son partenaire au lieu de se présenter mais vers la fin de l'activité, elle a eu confiance en elle-même et se concentrait sur ce qu'on lui avait demandé de faire.

c) Evolution des composantes de la motivation entre la passation du questionnaire 1 et du questionnaire 2



d) Analyse des variations des composantes de la motivation :

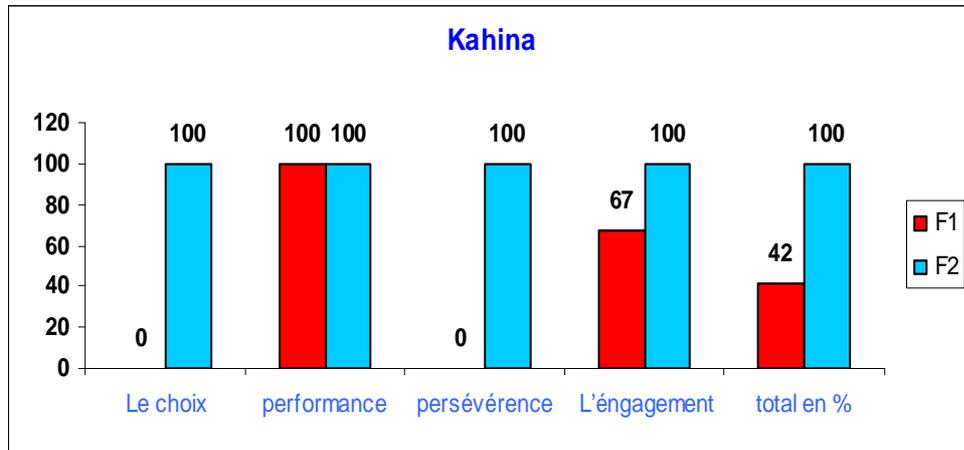
Nous observons un niveau de motivation ainsi qu'un profil motivationnel élevés. Les différentes composantes de sa motivation progressent et atteignent les maximums (sauf pour la perception de la valeur de l'activité et de la contrôlabilité qui étaient au maximum dès le départ).

Cette élève avait une mauvaise perception de sa compétence : elle pensait qu'elle était incapable de communiquer en français mais après avoir échangé des messages écrits et vocaux avec sa correspondante Cécile, elle a senti le contraire, ce qui l'a amenée à répondre lors de la 2^{ème} passation du questionnaire qu'elle était capable de communiquer et se faire comprendre facilement.

Par ailleurs, nous notons un taux maximum relatif à l'engagement cognitif. D'après ses réponses au questionnaire, Ounissa a cherché à mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation afin de réussir son travail coopératif. C'est ainsi que son profil motivationnel est passé de 80% à 100%. Nous pouvons mettre ces résultats en relation avec nos observations qui confirment ces données car son niveau de motivation a aussi augmenté de 08 à 12 points (sur un maximum de 12).

1-18 : L'élève Kahina

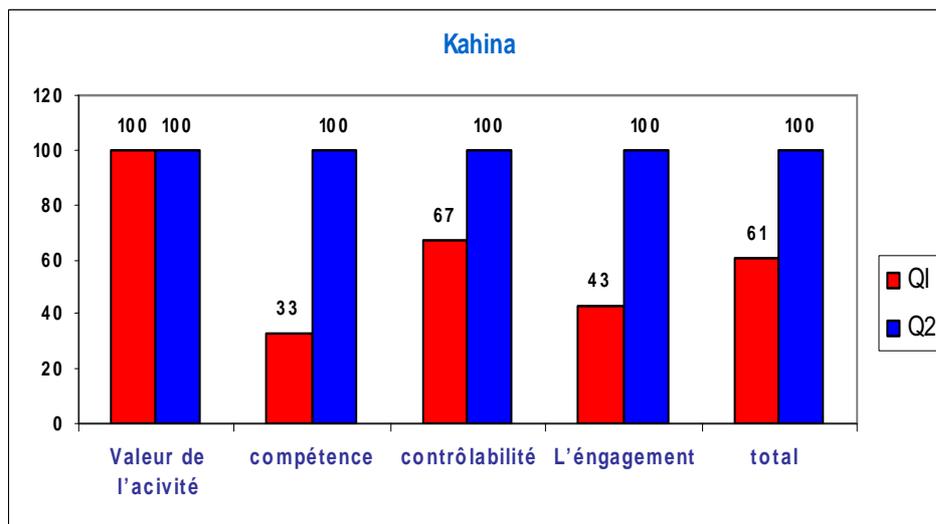
a) Evolution des indices de la motivation entre la séance 1 et la séance 5



b) Comparaison des niveaux de motivation durant la séance 1 et la séance 5

Le niveau de motivation de Kahina est passé de 06 à 12 points. Sa persévérance est passée de 0% à 100% et son engagement cognitif de 67 à 100%. Ainsi son niveau de motivation a atteint le maximum. Au début de l'expérience, il n'était que de l'ordre de 42%.

c) Evolution des composantes de la motivation entre la passation du questionnaire 1 et du questionnaire 2

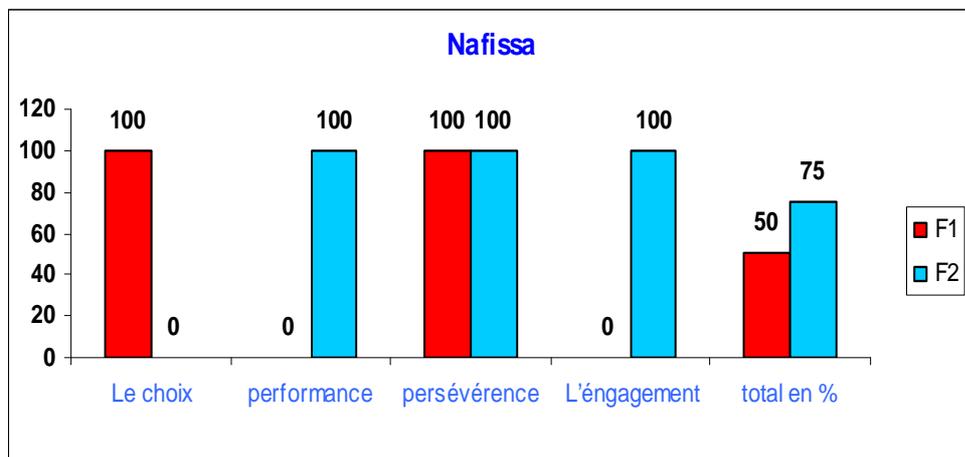


d) Analyse des variations des composantes de la motivation :

Nous constatons que le profil motivationnel de Kahina a augmenté de 61% à 100%. Toutes les composantes de sa motivation ont augmenté sauf la perception de la valeur de l'activité qui était au maximum dès le départ. La perception de la compétence est passée de 33% à 100%. Celle de la contrôlabilité a également augmenté de 67% à 100%, son engagement cognitif a atteint le maximum. Lors de la première passation du questionnaire, il n'était qu'à 42.

1-19 : L'élève Nafissa

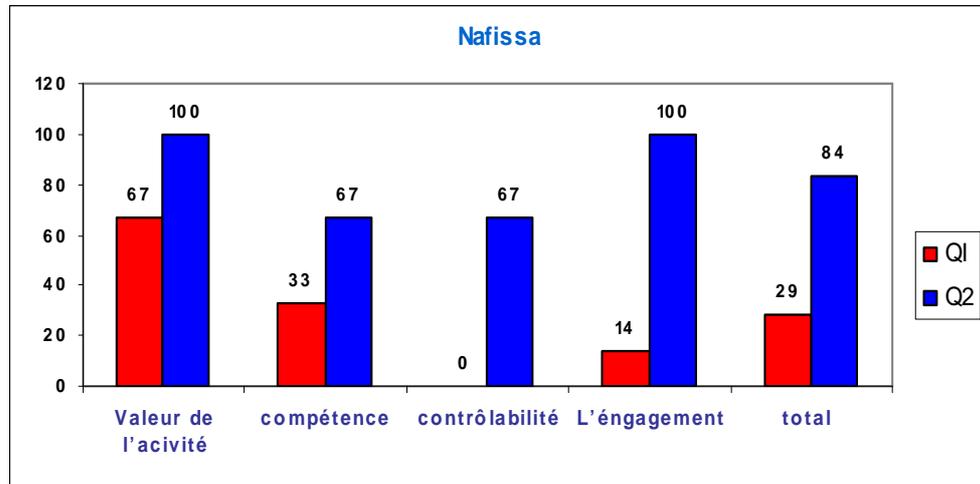
a) Evolution des indices de la motivation entre la séance 1 et la séance 5



b) Comparaison des niveaux de motivation durant la séance 1 et la séance 5

Le niveau de motivation de Nafissa est passé, entre la séance 1 et la séance 5; de 50% à 75 %. Sa motivation a donc augmenté.

c) Evolution des composantes de la motivation entre la passation du questionnaire 1 et du questionnaire 2

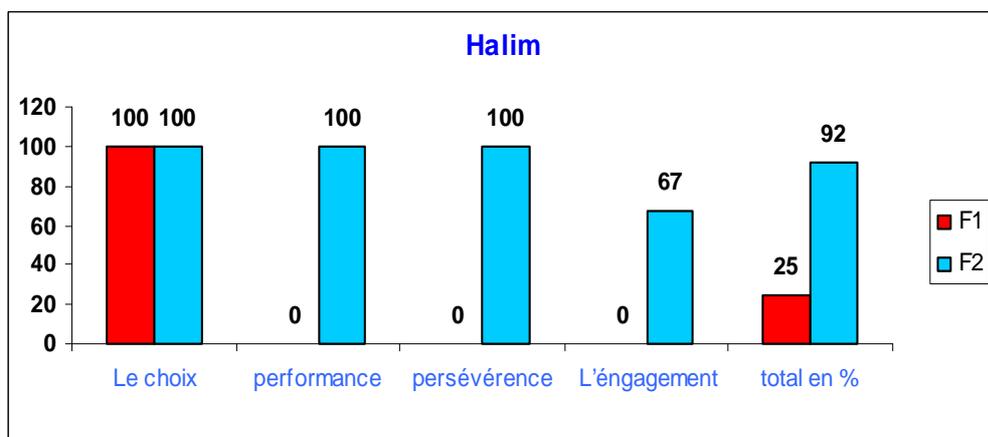


d) Analyse des variations des composantes de la motivation :

Le profil motivationnel de Nafissa, comme le cofirme l'histogramme ci-dessus; a aussi progressé de 29 à 84 %. Une augmentation considérable, certes, mais elle n'a pas atteint le maximum comme pour le reste des élèves de l'échantillon. Cela est en étroite relation avec les perceptions de la compétence et de la contrôlabilité qui n'ont pas dépassé 67 %.

1-20 : L'élève Halim

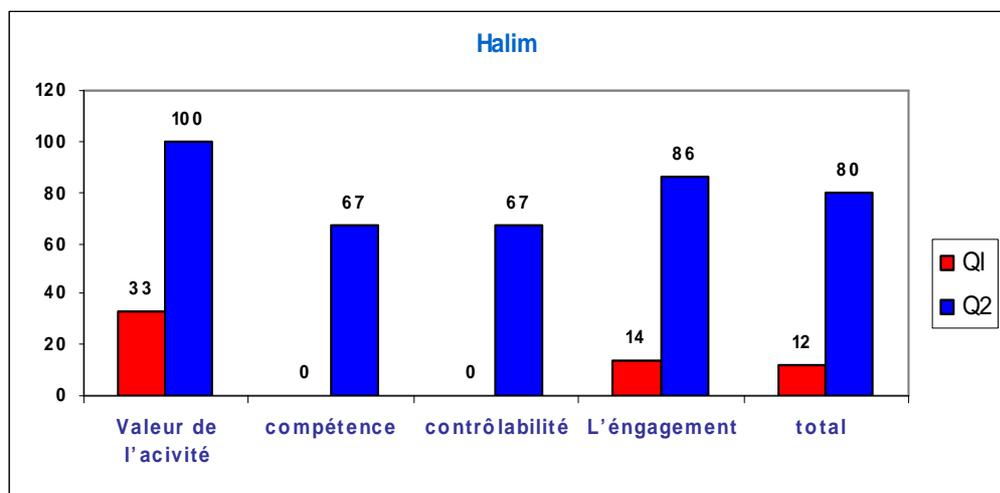
a) Evolution des indices de la motivation entre la séance 1 et la séance 5



b) Comparaison des niveaux de motivation durant la séance 1 et la séance 5

Le niveau de motivation de Halim, a enregistré, à la fin des activités, une augmentation considérable mais, comme celui de Nafissa, n'a pas atteint le maximum. En effet, Halim n'a pas déployé suffisamment de stratégies d'apprentissage lors de la cinquième séance.

c) Evolution des composantes de la motivation entre la passation du questionnaire 1 et du questionnaire 2



d) Analyse des variations des composantes de la motivation :

Le profil motivationnel de Halim a lui aussi augmenté de 12% pour atteindre 80% vers la fin des activités. Toutes les composantes de sa motivation ont augmenté sauf la perception de la valeur de l'activité. Les autres composantes n'ont pas atteint le maximum mais en général nous pouvons dire que le dispositif mis en place a eu un effet positif sur ses différentes sources de la motivation.

2- Analyse globale

Après avoir analysé cas par cas les données obtenues pour les élèves de notre échantillon, il convient de définir brièvement les grandes tendances observées de façon plus globale.

2-1 : Les composantes des profils motivationnels

La perception de la valeur de l'activité :

Les écarts entre les points du graphique des questionnaires 1 et 2 sont considérables, avec une hausse observée pour le questionnaire 2 (*cf. figure1*). Cette composante de la motivation a augmenté pour la majorité des élèves de l'échantillon. Aucune chute n'a été observée. Seule Asmaa n'a pas atteint le maximum. C'est l'unique élève de l'échantillon qui, après l'expérience, ne savait pas toujours ce qu'elle allait faire après ses études. Autrement dit, le dispositif mis en place n'a pas eu une influence sur sa perception future, ce qui pourrait avoir une portée négative sur sa motivation à apprendre.

La perception de la compétence :

Nous observons ici de plus grandes disparités parmi les élèves à propos de cette perception (*cf. figure2*). Il semblerait que la plupart des élèves doutaient de leurs capacités au départ, alors qu'en réalité, ils n'étaient pas aussi faibles et aussi incapables de communiquer en français qu'ils ne l'imaginaient. Par ailleurs, nous remarquons que pour 04 élèves (Sofiane, Hocine, Souad et Asmaa), cette perception varie beaucoup entre le début et la fin des activités. Seule Senia avait au départ une perception positive de sa compétence.

La perception de la contrôlabilité :

Comme pour le graphique précédent, nous observons des variations importantes entre les élèves de l'échantillon (*cf. figure3*). Notons que de façon générale, les enfants ont une meilleure perception de la contrôlabilité après avoir participé à l'expérience: pour 3 élèves, cette perception était au maximum dès le

départ. Pour 08 autres, elle a atteint le maximum vers la fin de l'expérience; 04 élèves n'ont pas dépassé la barre de 33% alors que le reste a passé à 66%.

L'engagement cognitif :

Nous observons pour cette composante de grosses disparités entre les élèves de l'échantillon (*cf. figure4*). Il est à noter que beaucoup d'élèves ont atteint un engagement cognitif de 100%. 04 élèves seulement n'ont pas atteint le maximum. Seule Azaz avait le maximum de 100% avant le début des activités.

2-.2 : Les indices de la motivation

Le choix :

Sur les 20 élèves de l'échantillon, 09 ont choisi spontanément dès le début de participer à l'expérience (*cf. figure5*). Les 11 autres hésitaient ou retardait le début de l'activité. Vers la fin, tous voulaient participer sauf Nafissa et Mohamed qui n'ont pas affiché clairement leur refus de continuer à travailler. La première se plaignait de maux de têtes. Nous ne pouvons savoir si Nafissa était réellement malade ou il ne s'agissait que d'une stratégie d'évitement. Ce sont les seules chutes que nous avons enregistrées concernant le choix. Mohamed ne souhaitait pas continuer car il affirmait qu'il ne comprenait pas ce que lui disait son correspondant surtout à l'oral. Il trouvait que Gérard ne parlait pas en français. L'accent marseillais lui a posé des problèmes de compréhension. Après avoir changé de partenaire, Mohamed a cessé de se plaindre.

La Performance :

La performance a considérablement progressé chez tous les élèves de l'échantillon sauf pour Habib, Sofiane et Zineb (*cf. figure6*). Les deux premiers n'ont pas évolué. Ils rencontraient d'énormes problèmes d'expression aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. La performance de Zineb a chuté, au début, elle a su communiquer avec Céline mais au fur et à mesure elle a perdu sa performance du départ car elle ne disposait pas suffisamment d'outils pour communiquer sa

pensée. Avec l'aide de ses camarades, elle arrivait à écrire des messages corrects mais elle n'a pas su communiquer oralement. Son travail avec Benjamin a été ainsi réduit à l'écrit seulement.

La persévérance :

La persévérance a augmenté presque chez tous les élèves sauf pour 05 d'entre eux chez qui elle était au maximum dès le début (*cf. figure7*). Il s'agit de Azaz, Senia, Zohra, Ounissa et Nafissa. Une seule chute a été enregistrée chez Asmaa. Cela doit être en rapport avec sa perception de la valeur de l'activité et de la contrôlabilité qui n'ont pas trop évolué car elle voulait changer de partenaire.

L'engagement cognitif :

Nous constatons que l'engagement cognitif a largement évolué chez tous les élèves de l'échantillon (*cf. figure8*). Notons que cet indice a été à 100% dès le départ chez une élève seulement : Azaz. Il a stagné à 67% chez 07 apprenants et atteint le maximum pour le reste des élèves de l'échantillon.

« figures1.2.3.4.5.6.7.8 ». Voir annexes: « Courbes »

CONCLUSION

Le travail que nous avons effectué nous a permis de cerner, grâce à une méthode comparative des données, l'effet du dispositif télé-tandem sur la motivation des élèves en classe de français. Les résultats que nous retenons sont les suivants :

Ce dispositif paraît avoir agi de façon positive sur **l'engagement cognitif** (qui est en hausse pour 19 élèves et en stagnation pour Azaz), et **la perception de la valeur de l'activité** (en hausse chez tous les élèves).

Nous observons également une évolution en ce qui concerne **la perception de la compétence** et **la perception de la contrôlabilité**. 13 élèves ont obtenu le maximum pour la perception de la compétence. la perception de la contrôlabilité a atteint le maximum chez 11 élèves seulement.

D'autre part, pour les 20 élèves de l'échantillon, le niveau de motivation a augmenté ce qui tendrait à confirmer notre hypothèse de recherche. Toutefois il convient de souligner que ces résultats n'ont pas une valeur scientifique très fiable dans la mesure où la période sur laquelle nous avons travaillé était très courte et que la mise en place d'une telle situation d'apprentissage a été importée dans la classe pour les besoins de notre recherche. Malgré cela, il nous semble évident que l'apprentissage en télé-tandem des langues influence la motivation des élèves à apprendre. En effet, ce type d'enseignement, en mettant l'enfant au cœur du processus d'apprentissage, l'implique totalement dans son parcours éducatif, le responsabilise et lui permet d'entrevoir les finalités des activités qu'il effectue.

En qualité de chercheur débutant, les résultats obtenus nous ouvrent de nouvelles perspectives de recherche : Si le dispositif télé-tandem influence la motivation des élèves, à quel moment peut-on le mettre en place? Ce genre de travail est-il adapté à toutes les situations?

Ces questions nous renvoient aux limites de notre recherche, car si nos résultats semblent dire que la motivation des élèves augmente de façon significative lors de la mise en place du projet, la prudence nous incite à relativiser les résultats obtenus. En effet, nous n'avons étudié que certains aspects de la motivation, à savoir les facteurs intrinsèques de celle-ci. Or nous savons bien que de nombreux autres éléments interviennent, notamment tous les facteurs extérieurs à l'individu.

Dans notre recherche, nous nous sommes contentés des catégories socio-professionnelles des parents. Il convient de dire ici que ces dernières ont certainement une influence sur la motivation à apprendre dans la mesure où tous les élèves qui étaient motivés dès le départ étaient enfants d'enseignants ou de cadres supérieurs. Tel est le cas de Azaz, Senia et Ounissa. En revanche, nous constatons que le dispositif télé-tandem a également eu une portée positive remarquable sur les élèves dont les parents sont ouvriers ou chômeurs. Nous pouvons citer à titre d'exemple: Halim, Safia, Hocine, Habib et Zohra qui ont enregistré des scores importants.

L'étude que nous avons réalisée nous a permis de voir que le dispositif télé-tandem influence la motivation des élèves, tout en cernant les limites de notre travail : la non prise en compte des phénomènes liés au groupe ne nous a pas permis d'interpréter avec finesse l'ensemble de nos résultats.

Enfin, si la motivation apparaît comme un facteur important intervenant dans l'apprentissage, il nous semble important de souligner que ce n'est pas le seul; l'ensemble des variables individuelles de l'élève a une importance considérable dans tout acte d'apprentissage. Il reste aux , enseignants, à trouver les outils, les méthodes, et les savoir-faire permettant de créer un climat dans lequel chaque enfant pourra s'épanouir et trouver en lui les chemins qui l'aideront à se construire. Le dispositif télé-tandem est peut-être un des moyens par lesquels

l'adulte et l'enfant peuvent ensemble progresser vers la construction de leurs savoirs.

Pour conclure, il nous semble important de souligner que ce dispositif a permis à chacun de travailler à son rythme et d'atteindre les objectifs que chacun s'était fixé ; c'est certainement cette façon de travailler qui a un effet positif sur la motivation des élèves.

*" L'Internet, c'est un puits de savoir. Mais certains puits sont pollués!
Aux enseignants d'apprendre comment on peut savoir si l'eau qu'on tire est
potable."*

Bibliographie

- BRAMMERTS, Helmut & LITTLE, David (eds.). (1996). *Guide pour l'apprentissage des langues en tandem par Internet*. Paris: Ecole Nationale Supérieure des Télécommunications.
- BRAMMERTS, Helmut, GASSDORF, Annette & BAYER, Veronika. (1997). *L'apprentissage des langues en tandem par Internet et le Réseau International Tandem par Courrier Electronique*. Tracer. Revue d'innovation et de recherches en enseignement des langues vivantes (ISSN 1246-1024).
- BRAMMERTS, Helmut & KLEPPIN, Karin. (2002). *Un site Internet sur l'apprentissage des langues en tandem, à l'usage des élèves, des professeurs et des parents*. In Helmling (ed.).
- BRAMMERTS, Helmut. (2002). [Apprendre en tandem] *Principes et objectifs*. In Helmling (ed.).
- CALVERT, Mike. (2002). *Intégration du tandem dans les établissements scolaires*. In Helmling (ed.).
- CEMBALO, Sam Michel. (2001) " *Les TIC à l'oral*". Le français dans le monde, Clé Internationale, Paris.
- FREINET, Célestin. (1964), *Les invariants pédagogiques*.
- LAINÉ, Catherine. (1997). *Tandem: Une expérience à partager absolument! De la méthode "tandem" en cours intensifs de langue dans le cadre de rencontres binationales en général et des cours binationaux à orientation professionnelle en particulier*. Tracer. Revue d'innovation et de recherches en enseignement des langues vivantes.
- LANCIEN, Thierry. (1998), *Le multimédia*, Clé internationale, Paris.
- LINARD, Monique. (2000). *L'autonomie de l'apprenant et les TIC*. Réseaux humains.
- LINDSAY, P.H. & NORMAN, D.A. (1980). *Traitement de l'information et comportement humain: une introduction à la psychologie*. Montréal: Editions Etudes Vivantes.

MOUQUET, Vincent. (2001). *Pourquoi certains élèves de notre classe sont passifs?* Académie de Lyon.

OTTO, Erik. (2002). *Stratégies d'apprentissage: comment apprendre de manière efficace.* In Helmling (ed.).

REYMOND, Christine. (2003). *eTandem : l'apprentissage des langues en binôme.* New Standpoints.

VIAU, R. (1994), *La motivation en contexte scolaire.* St-Laurent: Editions du renouveau pédagogique.

WALKER, Lesley. (1999). *L'intégration de l'apprentissage autonome dans le programme d'études universitaires: la méthode d'apprentissage en tandem au Centre de l'Enseignement des Langues Modernes (MLTC) à l'Université de Sheffield.* XIème colloque international "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches", Paris 3 Sorbonne Nouvelle.

ANNEXES

Tableau 01

	K.Hada		A.Sofiane		C.Assia		M.Hocine		A.Safia		M.Habib		T.Zineb		R.Senia		M.Med		B.Saïda		D.Asma		C.Zohra		S.Azaz		K.Hamida		I.Sara		L.Souad		Mounissa		kahina		nafissa		halim				
Questionnaires	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2			
Valeur de l'activité																																											
Question1	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	0	2	2	2	0	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Question2	0	2	0	2	2	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	2	2	0	0	0	2	2	2	0	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	0	2	0	2	
Question3	2	2	0	2	0	2	0	2	2	2	0	2	2	2	2	0	2	2	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	
Sous-total	4	6	0	6	4	6	0	6	4	6	0	6	2	6	4	6	0	6	4	6	0	4	0	6	6	6	4	6	2	6	0	6	6	6	6	6	6	4	6	2	6		
Sous total en %	67	100	0	100	67	100	0	100	67	100	0	100	33	100	67	100	0	100	67	100	0	67	0	100	100	100	67	100	33	100	0	100	100	100	100	100	100	100	67	100	33	100	
compétence																																											
Question4	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	0	0	0	2	2	0	0	2	2	0	2	0	2	0	2	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2	0	2	0	0	0	0	
Question5	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	0	2	2	2	2	0	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2
Question6	2	2	0	2	2	2	0	2	0	2	0	0	0	2	2	2	0	2	0	2	0	2	0	0	2	2	0	2	0	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2	0	2	0	2
Sous-total	4	6	0	6	4	6	0	6	2	6	0	2	0	4	6	6	0	4	4	6	0	6	0	4	4	6	2	6	0	4	0	6	4	6	2	6	2	6	2	4	0	4	
Sous total en %	67	100	0	100	67	100	0	100	33	100	0	33	0	67	100	100	0	67	67	100	0	100	0	67	67	100	33	100	0	67	0	100	67	100	33	100	33	67	0	67			
contrôlabilité																																											
Question7	0	2	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	2	2	2	0	2	2	2	0	0	0	2	2	2	0	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	0	2	0	2	
Question8	0	2	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	2	2	2	0	2	0	2	0	0	0	0	2	2	0	2	0	2	0	2	2	2	2	2	0	2	0	0	0	2	
Question9	2	2	0	2	2	2	0	2	0	2	0	0	0	0	2	2	0	0	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	0	0
Sous-total	2	6	0	2	2	6	0	2	0	6	0	0	0	4	6	6	0	4	2	6	0	2	2	4	6	6	2	6	2	6	0	6	6	6	6	4	6	0	4	0	4		
Sous total en %	33	100	0	33	33	100	0	33	0	100	0	0	0	67	100	100	0	67	33	100	0	33	33	67	100	100	33	100	33	100	0	100	100	100	67	100	0	67	0	67			
L'engagement																																											
Question 10	2	2	0	2	2	2	0	2	0	2	0	2	2	2	2	0	2	2	2	0	2	0	2	2	2	2	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Question 11	0	2	0	2	2	2	0	2	0	2	0	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	0	2	2	2	0	2	0	2	0	2	2	2	2	0	2	0	2	0	2	0	2
Question 12	0	2	0	2	2	2	0	2	0	2	0	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0	0	0	0	2	2	0	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	0	2	0	2	
Question 13	2	2	0	2	2	2	0	2	0	2	0	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	0	2
Question 14	2	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	2	2	0	2	0	2	0	2	0	2	2	2	2	2	0	2	0	2	
Question 15	2	2	0	2	2	2	0	2	0	2	0	2	0	2	2	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	0	0
Question 16	2	2	0	2	2	2	0	2	0	2	0	2	2	2	2	2	0	2	0	2	0	2	0	2	2	2	2	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2	0	2	0	2	0	2
Sous-total	10	14	0	14	12	14	0	14	0	14	0	14	6	14	12	14	0	14	8	14	4	12	2	12	14	14	8	14	2	14	2	12	8	14	6	14	2	14	2	12			
Sous total en %	71	100	0	100	86	100	0	100	0	100	0	100	43	100	86	100	0	100	57	100	29	86	14	86	100	100	57	100	14	100	14	86	57	100	43	100	14	100	14	86			
Total	20	32	0	28	22	32	0	28	6	32	0	22	8	28	28	32	0	28	18	32	4	24	4	26	30	32	16	32	6	30	2	30	24	32	18	32	8	28	4	26			
total en %	60	100	0	83	63	100	0	83	25	100	0	58	19	83	88	100	0	83	56	100	7	71	12	80	92	100	48	100	20	92	4	96	81	100	61	100	29	83	12	80			

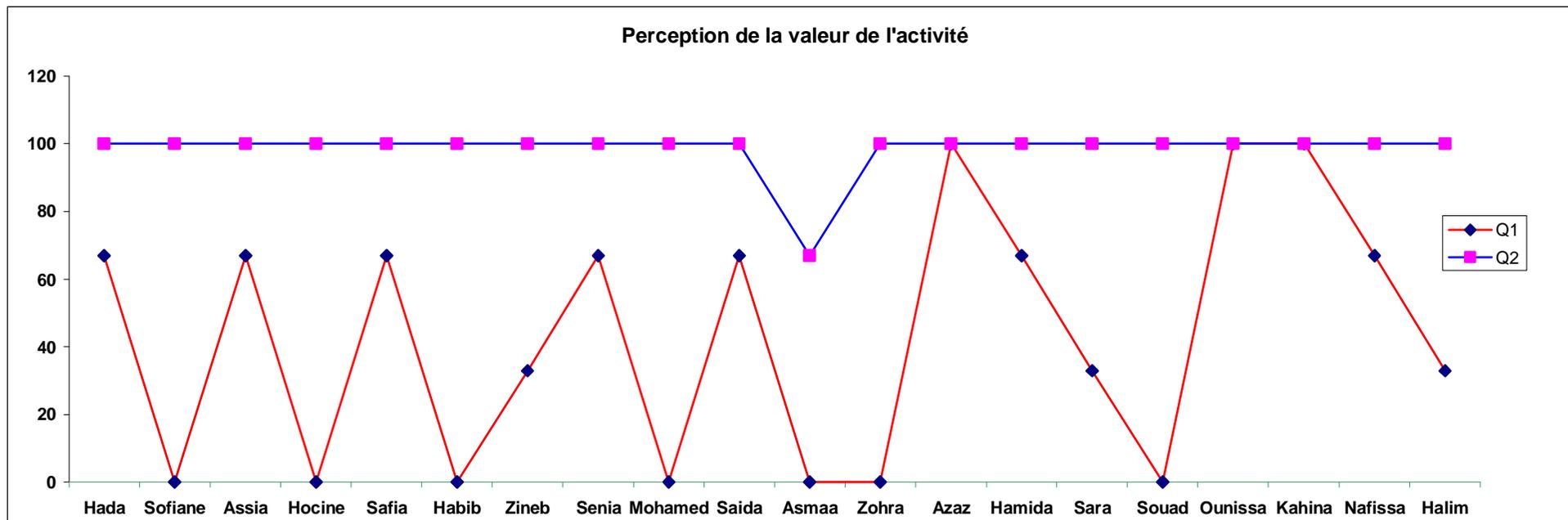


Figure1

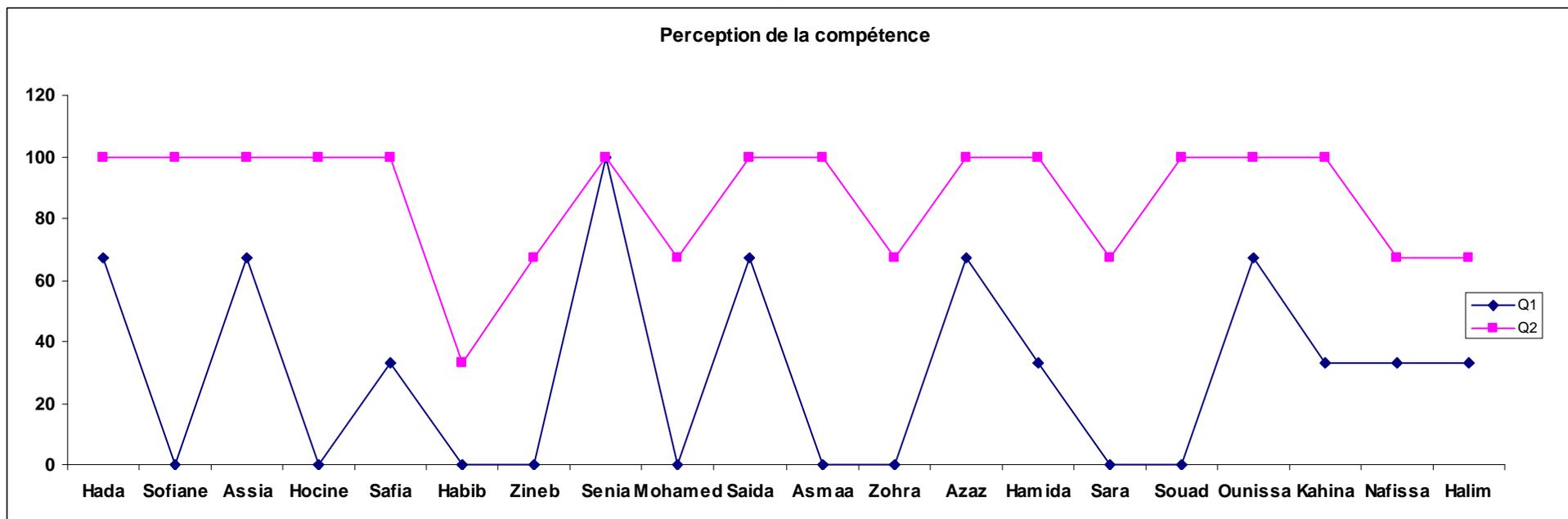


Figure2

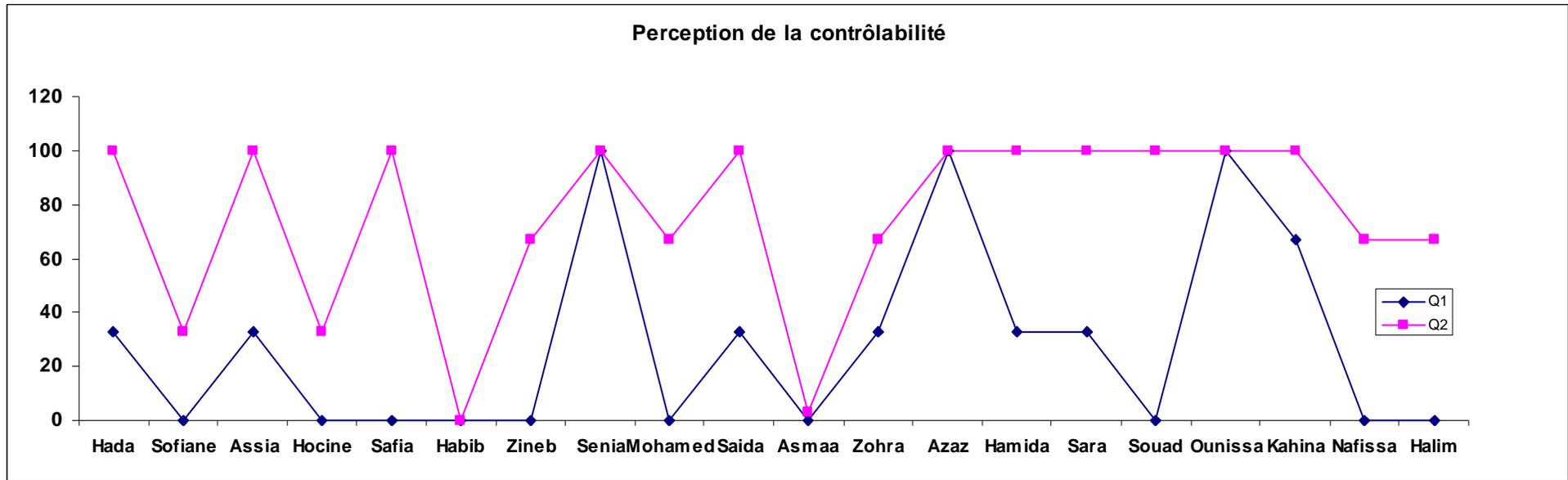


Figure 3

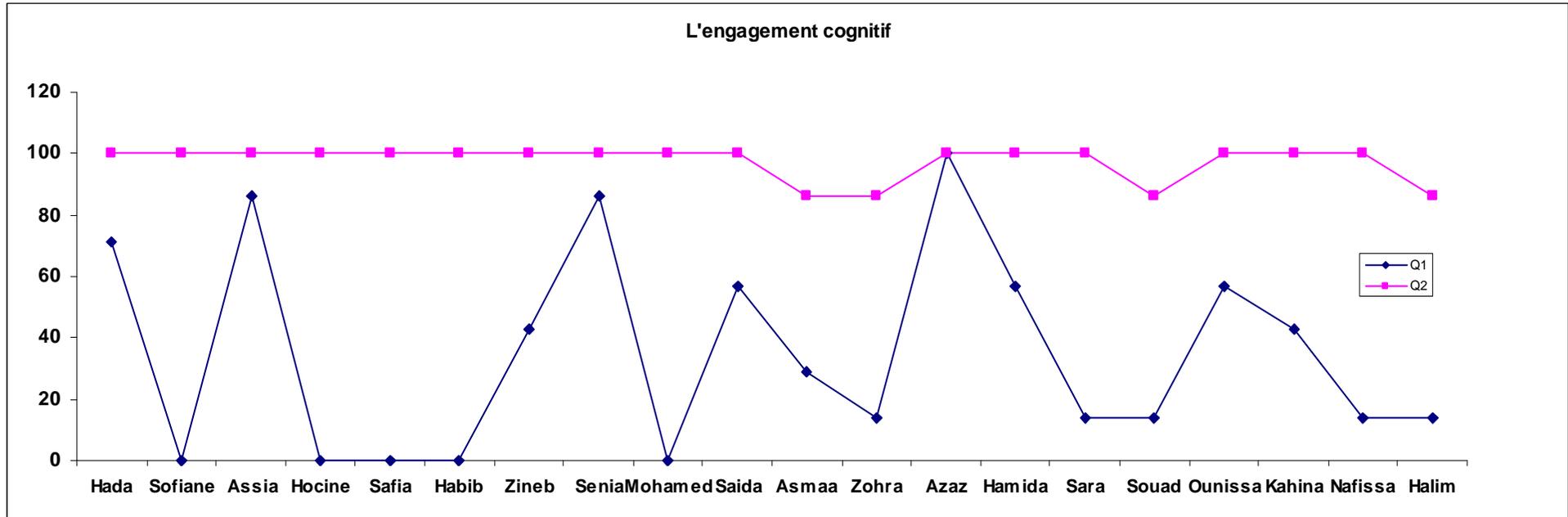


Figure 4

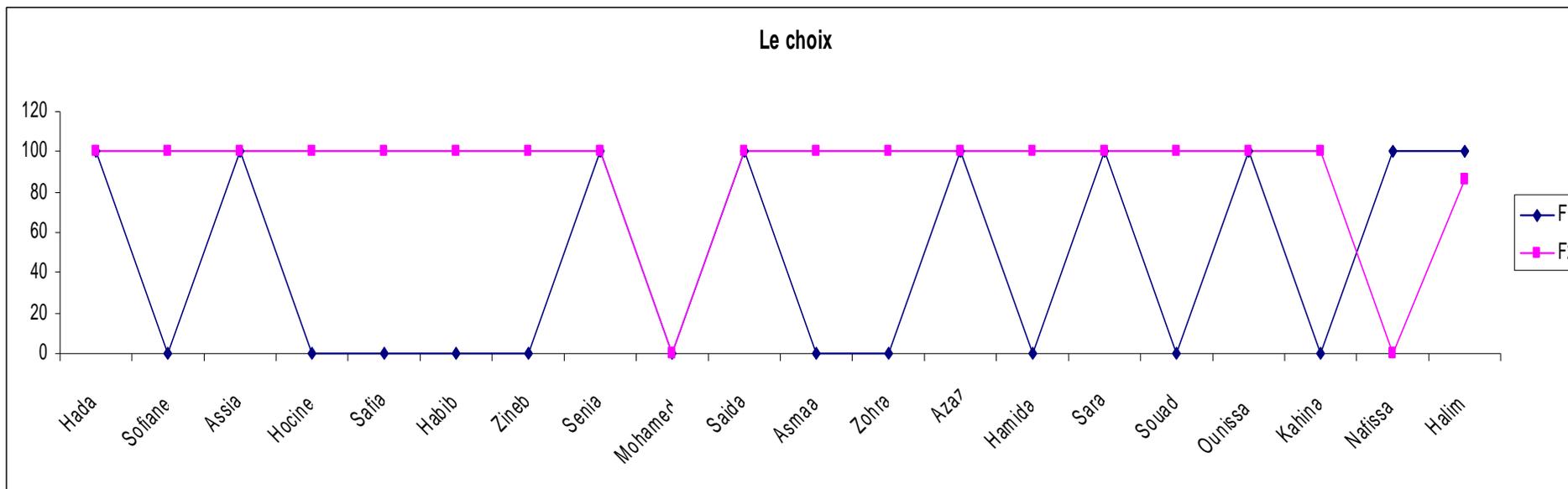


Figure 5

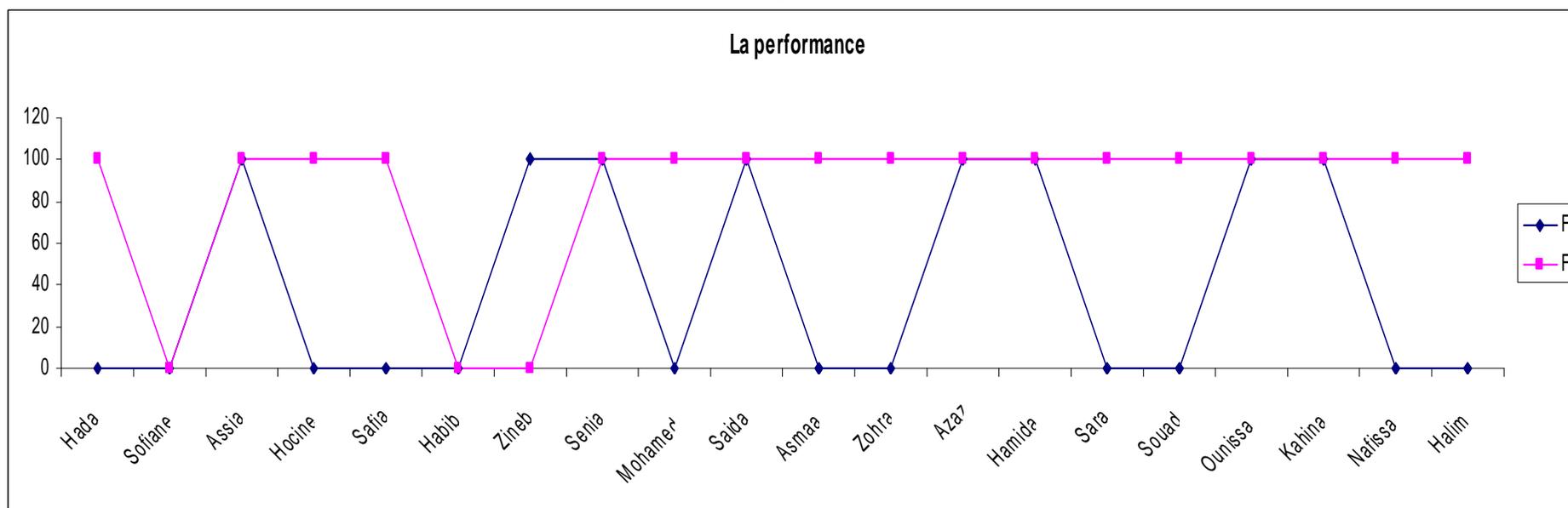


Figure 6

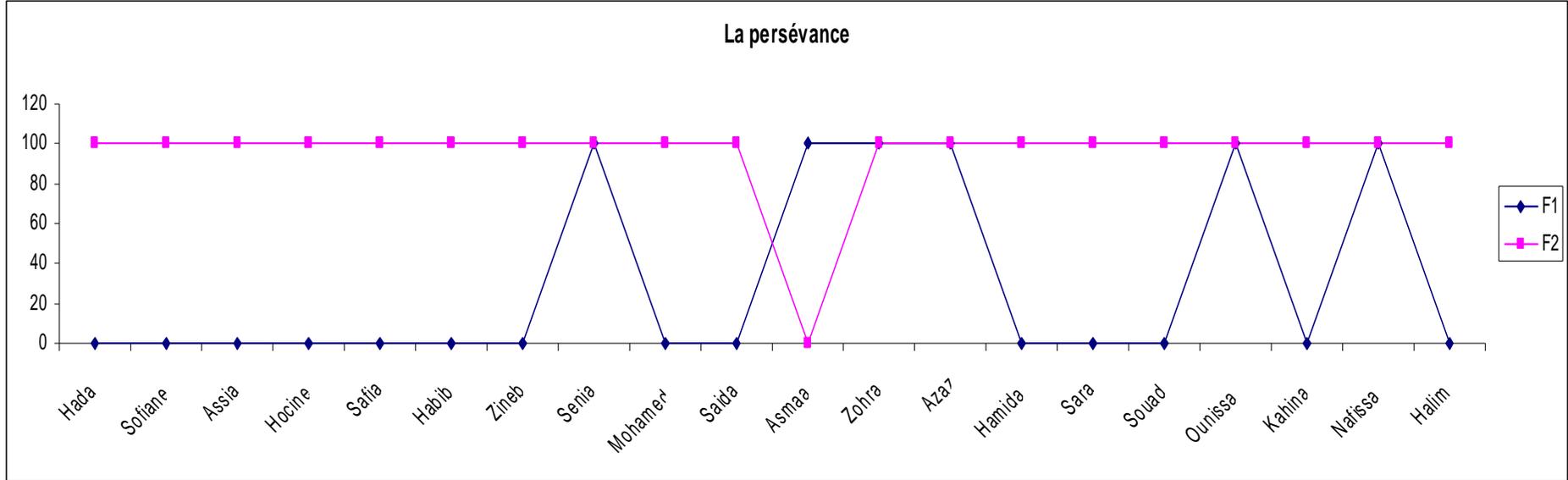


Figure 7

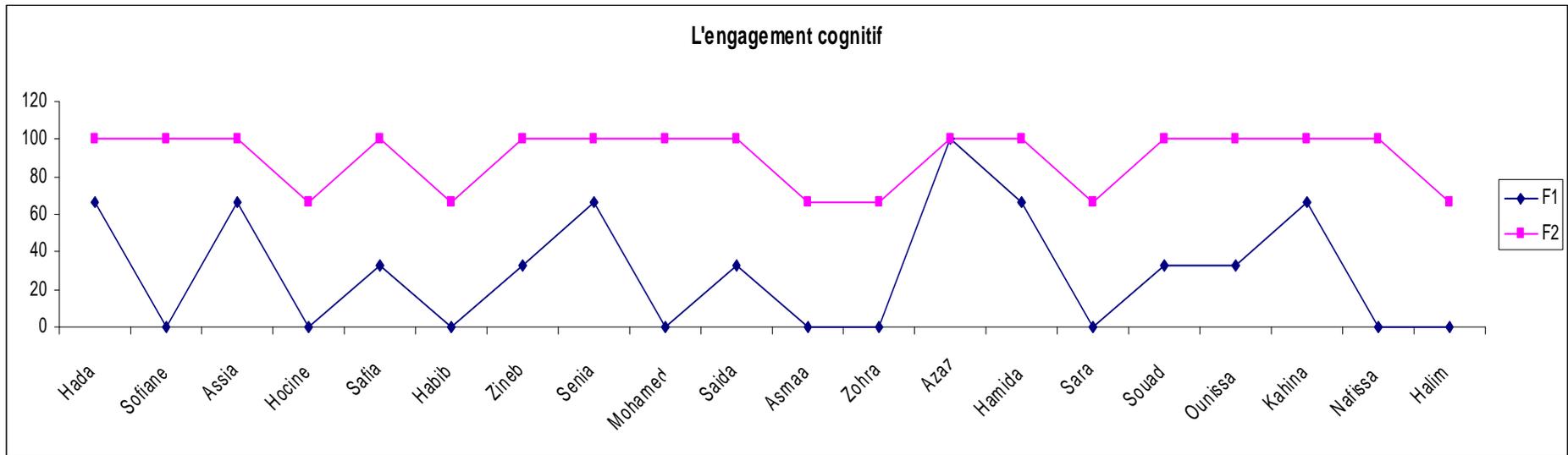


Figure 8