



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**Les stratégies d'apprentissage en formation ouverte à distance en
langues étrangères : le cas de trois apprenants de FLE en
autoapprentissage**

**MÉMOIRE RÉALISÉ EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE UNIVERSITAIRE EN
SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE L'APPRENTISSAGE ET DE LA FORMATION**

PAR
Antonella SEGANTIN

DIRECTEUR DE MÉMOIRE

Mireille BÉTRANCOURT

JURY

Mireille BÉTRANCOURT

Claire PELTIER

Jue WANG-SZILAS

GENÈVE, Juin 2017

**UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

RÉSUMÉ

La formation ouverte à distance (FOAD) trouve il y a longtemps dans le domaine des langues étrangères un terrain fertile, entretenu par l'intégration des technologies du numérique et les nouveaux besoins en termes de formation continue et flexibilité. Si la diffusion de ce type de formation est désormais indiscutable, des questions restent ouvertes sur son utilisation : comment les apprenants utilisent-ils les outils et les ressources ? Surtout dans le cas de l'autoapprentissage sans suivi, le risque est d'être perdus face au dispositif avec, par conséquent, de mauvais résultats voire l'abandon de la formation. Cette recherche vise à éclairer l'autorégulation en termes de stratégies d'apprentissage d'un groupe de trois apprenants, engagés dans un cours ouvert en ligne en autoapprentissage de français langue étrangère. En s'appuyant sur la théorie de l'activité, sur les études de la motivation, du comportement autorégulatif et de l'action planifiée, on a suivi les apprenants pendant tout leur parcours. Selon la méthode de l'étude de cas, on a croisé données de type quantitatif et qualitatif à travers questionnaires et entretiens. Finalement, la reconstruction de l'expérience de chacun a permis de constater la mise en place du comportement autorégulatif uniquement pour un seul participant, muni d'une motivation intrinsèque, une volonté fortes et solides. Le type de motivation s'est alors révélé fondamental pour persévérer dans le cours. En parallèle, le manque d'autorégulation de la part des autres apprenants est en lien avec une motivation affaiblie et un contrôle sur le comportement très bas, éléments qui ont mené à l'abandon du cours. Le cours s'est, par ailleurs, montré pas adapté aux réels besoins des apprenants pour le manque de variété dans les activités, d'interaction avec les pairs et du suivi d'un formateur.

Table des matières

1.	Introduction	1
1.1.	Approches didactiques actuelles pour les langues étrangères	1
1.2.	FOAD et technologies en langues étrangères	2
1.3.	Problématiques actuelles : le comportement des apprenants	4
2.	La formation à distance en langue étrangère : aspects théoriques	5
2.1.	Le rôle de l'apprenant	5
2.1.1.	Artefacts et instruments selon la théorie de l'activité	5
2.1.2.	Médiation et médiatisation	7
2.1.3.	Autonomie et autorégulation	7
2.1.4.	Motivation	9
2.1.5.	Planification de l'action	10
2.2.	Les stratégies d'apprentissage	12
2.2.1.	Les stratégies d'apprentissage pour les langues étrangères : le modèle de O'Malley & Chamot	13
2.2.2.	Les stratégies d'apprentissage et la motivation : la classification de Pintrich et collègues	15
2.2.3.	Un cadre simplifié : le modèle de Bégin	17
2.3.	Résumé du cadre théorique et des questions de recherche	19
2.3.1.	Synthèse du cadre théorique	19
2.3.2.	Définition des questions de recherche	20
3.	Le terrain de recherche	21
3.1.	Le cours en ligne "Elementary French"	21
	Contenu et structure de "Elementary French"	21
	Typologie d'activité et profil d'apprenants	22
	La vidéo et les autres ressources	23
3.2.	Les participants-apprenants	23
4.	Méthode	24
4.1.	La récolte des données	24
4.1.1.	Questionnaires	25
4.1.1.1.	Elaboration du <i>Student's Profile Questionnaire</i>	25
4.1.1.2.	Elaboration du <i>Learning Strategies Questionnaire</i>	29

4.1.2.	Grilles d'entretiens	31
4.1.2.1.	Elaboration du premier entretien	31
4.1.2.2.	Elaboration de la grille d'observation contextuelle et de l'entretien final	31
4.1.2.3.	Entretien d'abandon	32
4.1.3.	Le journal de bord	33
4.2.	Le monitoring des participants	33
5.	Résultats	35
5.1.	Le traitement des données	35
5.1.1.	Les réponses aux questionnaires	35
5.1.2.	Les réponses aux entretiens	35
	Premier entretien	35
	Observation contextuelle et entretien final	37
	Entretien d'abandon	39
5.2.	Présentation des résultats	40
5.2.1.	Profil démographique des apprenants	40
5.2.2.	Qui a continué : René	40
	Profil de l'apprenant	40
	Comportements de l'apprenant : interaction avec le cours et stratégies d'apprentissage	43
5.2.3.	Qui a abandonné	48
5.2.3.1	Safiya	48
	Profil de l'apprenant	48
	Raisons d'abandon	50
5.2.3.2.	Ranila	52
	Profil de l'apprenant	52
	Raisons d'abandon	54
	Stratégies d'apprentissage	56
5.3.	Synthèse inter-cas	57
5.3.1.	Les motivations d'engagement	57
5.3.2.	Le sentiment d'autoefficacité : persévérance et abandon	57
5.3.3.	Les stratégies d'apprentissage	58
5.3.3.1.	La gestion des ressources : planification et comportement réel	58
5.3.3.2.	Les stratégies cognitives et métacognitives et l'interaction avec les vidéos	59
5.3.4.	L'attitude vers le cours : avant et après l'utilisation	61

5.3.5. Synthèse finale du vécu des apprenants	62
6. Discussion des résultats	64
6.1. Le cours en tant qu'instrument	64
6.2. La motivation et l'autorégulation	64
6.3. L'engagement entre la planification de l'action et les stratégies d'apprentissage	65
6.4. L'autonomisation de l'apprenant	65
7. Limites de la recherche et conclusions	66
Bibliographie	68
Annexes	73
Annexe A	73
Annexe B	78
Annexe C	80
Annexe D	82
Annexe E	86
Annexe F	89
Annexe G	91
Annexe H	92
Annexe I	95
Annexe J	96
Annexe K	98

Table des figures

<i>Figure 1. L'action du sujet vers l'objet est une action médiatisée.</i>	6
<i>Figure 2. L'artefact médiateur devient instrument (adapté de Rabardel, 1995).</i>	6
<i>Figure 3. Le passage de l'hétéroformation à l'autoformation (Albero, 1999, cité par Ciekanski, 2014).</i>	8
<i>Figure 4. Le modèle de Pintrich pour décrire la motivation.</i>	10
<i>Figure 5. La théorie de l'action planifiée (adaptée de Ajzen, 1991).</i>	11
<i>Figure 6. Synthèse du cadre théorique.</i>	20
<i>Figure 7. Page d'introduction au cours "Elementary French I".</i>	22
<i>Figure 8. Les composantes principales de l'engagement de René selon le premier questionnaire (SPQ).</i>	41
<i>Figure 9. Vision générale des composantes de l'engagement de René.</i>	43
<i>Figure 10. Les stratégies d'apprentissage selon leur taux d'importance dans le comportement de René, depuis le Learning Strategies Questionnaire (LSQ).</i>	45
<i>Figure 11. Vision générale de l'interaction et des stratégies d'apprentissage de René.</i>	47
<i>Figure 12. Les composantes principales de l'engagement de Safiya selon le premier questionnaire (SPQ).</i>	48
<i>Figure 13. Vision générale des composantes de l'engagement de Safiya.</i>	50
<i>Figure 14. Vision générale des raisons de l'abandon du cours de la part de Safiya.</i>	51
<i>Figure 15. Les composantes principales de l'engagement de Ranila selon le premier questionnaire (SPQ).</i>	52
<i>Figure 16. Vision générale des composantes de l'engagement de Ranila.</i>	54
<i>Figure 17. Vision générale des raisons de l'abandon du cours de la part de Ranila.</i>	56
<i>Figure 18. Exemples d'activités.</i>	60
<i>Figure 19. Synthèse de l'expérience des apprenants depuis leur vécu.</i>	63

Table des tableaux

<i>Tableau 1. Classification préliminaire des stratégies d'apprentissage en langues étrangères (adaptée de O'Malley & Chamot, 1990).</i>	14
<i>Tableau 2. Classification des stratégies d'apprentissage selon le modèle de Pintrich et collègues (Duncan & McKeachie, 2005 ; Pintrich et al., 2003).</i>	16
<i>Tableau 3. Classification des stratégies d'apprentissage selon le modèle simplifié de Bégin (2008).</i>	17
<i>Tableau 4. Composantes de l'échelle de mesure de la motivation selon le Modèle MSLQ (adapté de Duncan & McKeachie, 2005).</i>	26
<i>Tableau 5. Résumé des références pour l'élaboration des items du Student's Profile Questionnaire (Annexe A).</i>	28
<i>Tableau 6. Résumé des références pour l'élaboration des énoncés du Learning Strategies Questionnaire (Annexe D). Les questions, dont le numéro est accompagné par 'r', ont été codées à l'envers.</i>	30
<i>Tableau 7. Catégories et éléments du cadre théorique à la base du codage de 1er cycle.</i>	36
<i>Tableau 8. Catégories, sous-catégories et éléments du cadre théorique à la base du codage de l'observation contextuelle.</i>	37
<i>Tableau 9. Catégories et sous-catégories ajoutées au livre de code existant pour le codage de l'entretien d'abandon.</i>	39

1. Introduction

La recherche ici présentée est menée dans le cadre du mémoire de fin de Master en technologies de la formation et de l'apprentissage (aussi MALTT - Master of Science in Learning and Teaching Technologies). Le domaine d'intérêt est celui des formations ouvertes à distance (aussi FOAD), en tant que contexte d'apprentissage où la formation est sans limitation de temps, gratuite, sans prérequis demandés (ouverte), délocalisée et désynchronisée (Peraya, 2002).

Ce format à distance est applicable à de nombreux domaines du savoir même très éloignés entre eux. Ces formations connaissent une grande diffusion au fil des décennies et sont, ainsi, l'objet d'études pour les comprendre et en profiter au mieux. Parmi les thèmes les plus abordés, citons par exemple les recherches sur le comportement des apprenants, l'utilisation responsable des nouvelles technologies, les relations instaurées entre formateur et apprenant, les cas de réussite et d'abandon de ce type de formation.

Pour ce mémoire, le champ de recherche est restreint aux FOAD pour l'apprentissage des langues étrangères. L'angle d'approche est celui de l'apprenant pour essayer de répondre à la question de recherche :

- selon ses motivations d'engagement, quel comportement l'apprenant a-t-il une fois seul face au dispositif d'apprentissage ?

1.1. Approches didactiques actuelles pour les langues étrangères

À partir des dernières décennies du XX^e siècle, le domaine de la didactique des langues connaît une évolution générale commune, surtout au niveau européen. Bien que la pluralité des méthodes d'enseignement reste assez riche, souvent à travers la combinaison de plusieurs techniques pour s'adapter à chaque contexte, au niveau des approches théoriques, on constate un intérêt marqué vers le multilinguisme-multiculturalisme basé sur une conception de la langue en tant que système pour communiquer qui va au-delà des théories innéistes des années '60 (Piva, 2000). En passant par une vision de l'apprentissage des langues de type constructiviste, à partir des études de Dell Hymes (1972) et à travers l'évolution des recherches dans le domaine des langues, le concept clé de compétence communicative s'enrichit de nouvelles composantes telles que le contexte d'utilisation, les caractéristiques des participants, les normes sociales, le type de texte, etc.

Aujourd'hui, la plupart des spécialistes du domaine se réfèrent à ce concept de compétence communicative en relevant l'importance de la composante situationnelle à côté de celle socioculturelle et de l'aspect fonctionnel, centré sur les finalités de la transmission du message. Une autre composante, de type interpersonnel, rend compte de la capacité du sujet à agir et avoir des comportements langagiers adéquats selon les codes régulant les échanges interpersonnels dans une culture (Ollivier, 2012).

Parallèlement, la publication et la diffusion du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) donnent une nouvelle direction à la didactique des langues, à travers l'introduction de la perspective actionnelle accompagnée par un enseignement-apprentissage des langues centré sur la tâche (Ollivier, 2014). L'utilisation d'une langue est considérée au même titre qu'une action, et au

lieu de se focaliser sur le système langue, on se préoccupe plutôt de ce que l'individu fait avec la langue. Dans la perspective du CECR, on considère avant tout l'apprenant en tant qu'acteur social qui doit accomplir des tâches (langagières ou pas) dans des circonstances et un contexte donnés et dans un domaine d'action spécifique (Conseil de l'Europe, 2001).

En termes pédagogiques, l'approche actionnelle évite des exercices purement structuraux hors contexte, et implique, au contraire, des activités basées sur des tâches authentiques en relation au contexte réel et dans lesquelles les individus s'engagent (Nissen, 2011). Finalement, la langue n'est plus conçue comme un savoir immuable à transmettre, mais, dans une vision plus large, elle est mise en relation aux éléments (contexte, culture, objectifs, etc.) liés directement à l'individu qui l'utilise (Diadori, Palermo, Troncarelli, (2009) ; Piva, 2000).

1.2. FOAD et technologies en langues étrangères

Dans le domaine des langues étrangères, Pothier (2003) fournit une définition de FOAD en tant que *“système de formation flexible, alternant, dans un parcours individualisé, des séquences de formation, seul ou en groupe, encadrées ou non encadrées, utilisant les TIC tout en s'appuyant sur des supports variés : livres, cassettes audio et vidéo, logiciels, multimédias et télématique.”* (pp. 83-84).

Historiquement, ce type de formation remonte à plus d'un siècle. Les disciplines concernées sont diverses et on y trouve, vers la moitié du XIX^e siècle, aussi les premières expériences d'enseignement à distance de langues étrangères (Pichiassi, 2007). Au tout début, l'enseignement se fait par correspondance avec exclusivement des supports papiers mais il suffit d'attendre les années '20 et '30 du XX^e siècle pour voir l'introduction des technologies de la radio mais surtout du magnéscope et des supports audio. Ensuite, au cours des années '50 et '60 les ordinateurs et les ressources de type audiovisuel entrent dans l'enseignement (Pichiassi, 2007 ; Pothier, 2003).

Pendant ces années, les premiers produits numériques pour la formation en langues étrangères sont des didacticiels d'inspiration behavioriste, basés sur les principes de la segmentation du savoir en unités minimales et discrètes, l'évitement de l'erreur par le guidage de la réflexion de l'apprenant et l'adaptation du parcours pédagogique en fonction des réponses de ce dernier. Ce type de dispositifs connaît aussi un nouvel élan dans les années '80, avec la réalisation et la mise en circulation de logiciels pédagogiques interactifs à côté des premiers didacticiels behavioristes (Pothier, 2003).

Pendant cette période, les opérateurs du domaine de l'éducation commencent à parler de NTF, Nouvelles Technologies pour la Formation, expression qui évolue en TICE, Technologies de l'Information et de la Communication pour l'enseignement (ou l'éducation). En fait, au fur et à mesure de l'évolution des technologies du numérique au cours des années '90 et des premières années 2000, les dispositifs pour l'autoformation et l'enseignement s'enrichissent de ressources multimédia (combinaison de vidéos, documents audio, images, animations, textes écrits, etc.), et d'autres fonctionnalités liées à la communication médiatisée par ordinateur (CMC, *Computer Mediated Communication*) à la suite du développement des technologies du web (email, World Wide Web, chat, visioconférence etc.)(Demaizière & Grosbois, 2014 ; Pothier, 2003). L'apport des technologies d'internet en termes de quantité et variété de ressources, de rapidité et d'accessibilité devient largement reconnu pour son potentiel comme base de rénovation et innovation pédagogique dans la conception d'environnements d'apprentissages (Colpaert, 2014 ; Demaizière & Grosbois, 2014).

Dans la littérature, la dénomination la plus utilisée pour se référer aux environnements numériques d'apprentissage, en ligne ou non, est celle d'*Environnement d'Apprentissage Assisté par Ordinateur*, aussi EAO, pour les contextes francophones, et CALL, acronyme de *Computer Assisted Language Learning*, pour les anglophones (Blin, 1998 et 2004 ; Colpaert, 2014 ; Demaizière & Grosbois, 2014 ; Pothier, 2003 ; Stockwell, 2007). Le terme EAO est ensuite remplacé dans plusieurs recherches par l'acronyme ALAO, *Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur*, pour reprendre la même perspective du contexte anglophone axée sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement (Pothier, 2003). En effet, contrairement aux EAO, les CALL et les ALAO se réfèrent aux activités de type behavioriste mais aussi à des tâches de simulation et d'apprentissage collaboratif (Pothier, 2003).

Finalement, les environnements numériques d'apprentissage font référence à différents types de dispositifs tels que didacticiels interactifs, plateformes d'apprentissage en ligne, cours en ligne, et autres. Pour tous ces dispositifs de formation ou d'apprentissage, on peut emprunter la définition fournie par Pothier (2003) d'*ensemble de procédures diverses d'enseignement et / ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers*" (Pothier, 2003, pp. 82-83). Ils sont réalisés de façon à fournir une réponse adaptée à des besoins divers et à permettre une individualisation des activités d'apprentissage à travers "*la flexibilité du système ainsi qu'à la variété des supports (utilisation des TICE) et des modalités (travail personnel, tutorat, séances en groupe).*" (Pothier, 2003, p. 83). L'importance de l'individualisation et de la diversification au niveau des supports mais aussi des ressources et des types d'activité est soulignée aussi par d'autres études sur le sujet (Demaizière & Grosbois, 2014).

Les formations à distance se développent dans plusieurs directions au sein d'un continuum entre présence et distance, où on distingue, par exemple, les formations hybrides (alternance entre présentiel et distanciel) des formations complètement à distance (Demaizière & Grosbois, 2014). Beaucoup de typologies sont possibles selon d'autres spécificités du contexte d'apprentissage, comme par exemple la présence/absence d'un suivi, l'exigence du travail individuel ou de groupe, des moments de travail synchrone ou asynchrone, des ressources disponibles et leur organisation et la technologie utilisée.

Une description détaillée des typologies de FOAD ne rentre pas dans notre sujet de recherche pour la complexité des dispositifs et des contextes, et aussi parce que notre intérêt porte sur le comportement des apprenants et non sur les dispositifs dans le spécifique. Cependant, afin de définir le champ de recherche, on peut se référer à la classification proposée par le projet COMPETICE¹, du ministère de l'Éducation nationale française.

A partir du critère de l'intégration des TIC, ce projet propose cinq catégories graduées en fonction du degré de travail en autoformation des élèves :

- *présentiel enrichi* par l'usage de supports multimédias, où les formateurs enrichissent leurs cours par la projection de ressources audio-visuelles ;
- *présentiel amélioré en amont et en aval*, où le formateur met à disposition des apprenants des ressources accessibles à distance avant et après le cours ;
- *présentiel allégé*, qui prévoit l'essentiel de la formation en présence avec l'intégration de certaines heures d'autoformation accompagnées par un service de tutorat ;
- *présentiel réduit*, où l'essentiel de la formation se fait en dehors de la présence du formateur ;
- *présentiel quasi inexistant*, dans lequel l'essentiel de la formation se fait en dehors de la présence du formateur, joignable seulement à travers une plateforme d'apprentissage pour un suivi de la formation, si prévu.

¹ <http://www.centre-inffo.fr/IMG/pdf/competice9.pdf>

Le projet COMPETICE fait rentrer la formation ouverte à distance dans la dernière catégorie, où il n'y a aucun présentiel. Dans ce cas, on remarque que, selon les contextes de la FOAD, le formateur peut être présent à différents degrés, formes et moments pour un éventuel suivi de la formation, mais il peut aussi disparaître complètement.

Cette modalité, en absence totale de suivi, est celle choisie pour notre recherche dans la forme d'un cours ouvert en ligne de français langue étrangère en modalité d'autoapprentissage, décrit dans ses caractéristiques, structure et contenus dans une section dédiée.

1.3. Problématiques actuelles : le comportement des apprenants

L'apprentissage à distance des langues étrangère renvoie à différents paradigmes pédagogiques selon d'une part la nature des ressources et, d'autre part, la nature des relations entre acteurs de la formation et le contenu à apprendre, qui est partagé et validé selon des nouvelles modalités (Ciekanski, 2014). Les éléments du contexte formatif se déclinent, en fait, selon plusieurs combinaisons dont on peut relever trois aspects principaux (Ciekanski, 2014) :

- le statut de la ressource (le contenu à apprendre) : en addition, en substitution de l'enseignement, en tant qu'illustration, complémentaire, ou avec une fonction de rattrapage ;
- le rôle du formateur : de la prise en charge totale de l'enseignement du contenu, à la délégation partielle ou totale au dispositif ;
- la partie et le type d'autonomie laissée à l'apprenant : du choix (ou non-choix) du lieu, du moment ou du type d'activités, jusqu'au choix des trois.

Ici, les chercheurs et les opérateurs du domaine se trouvent à devoir répondre des questions telles que :

- comment s'assurer que les apprenants savent utiliser les outils et les ressources proposés ?
- comment étudient les apprenants ? Sont-ils effectivement capables d'apprendre ou faut-il les guider dans l'acquisition des compétences de *savoir apprendre* ?
- comment soutenir leur motivation et éviter les échecs et/ou les abandons ? (Gremmo & Riley, 1995).

Si le contexte d'étude est une formation en autoapprentissage, l'apprenant se trouve face aux ressources pédagogiques sans le support du formateur et il est censé prendre en charge son propre apprentissage, être autonome et s'autoréguler (Ciekanski, 2014 ; Gremmo & Riley, 1995 ; Pothier, 2003). Ces concepts d'autonomie et autorégulation, familiers dans le domaine de l'éducation, deviennent alors centraux dans la formation à distance (Gremmo & Riley, 1995).

Par ailleurs, il faut considérer le côté motivationnel des apprenants : selon Pintrich and De Groot (1990 ; Duncan & McKeachie, 2005), l'engagement et le comportement autorégulatif varient selon leur motivation. Dans le but d'étudier le lien entre stratégies d'apprentissage et motivation et entre motivation et réussite d'une formation, Pintrich et ses collaborateurs (Duncan & McKeachie, 2005 ; Pintrich, Smith, García, McKeachie, 1993) élaborent le Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), utilisés pour concevoir nos propres questionnaires. En effet, les différentes études du groupe de Pintrich en contexte académique dans un cadre d'apprentissage autorégulé (self-regulated learning) confirment le lien entre un haut niveau de motivation, un large usage de stratégies cognitives et un comportement autorégulatif (Duncan & McKeachie, 2005 ; Pintrich & De Groot, 1990) de la part des apprenants engagés dans une formation.

Enfin, la notion d'autorégulation porte une autre question importante : celle du savoir apprendre. Les apprenants doivent être en condition de pouvoir gérer leur apprentissage et, selon Ciekanski (2014), cette condition doit être garantie et soutenue par des éléments extérieurs (dispositif d'apprentissage, tuteurs, etc.) mais aussi par des conditions qui viennent des apprenants eux-mêmes. Il faut notamment éviter que les apprenants se sentent submergés de ressources et en parallèle ils doivent avoir recours à des capacités personnelles de gestion des ressources pour pouvoir vraiment apprendre. Toutefois, tous les individus ne présentent pas forcément ces capacités (Ciekanski, 2014 ; Gremmo & Riley, 1995) comme présenté dans l'étude de Sun (2014) sur un cours en ligne à distance de chinois langue étrangère dans un contexte universitaire. La chercheuse donne des exemples d'apprenants en autoformation qui trouvent difficile de suivre un planning, d'étudier régulièrement, de garder sa propre motivation, de s'autoréguler, et qui rencontrent, parmi les majeures difficultés, un manque de conscience des stratégies efficaces pour réussir la formation (Sun, 2014).

Notre recherche se situe parmi les contributions finalisées à éclairer les pratiques des apprenants dans des environnements FOAD en autoapprentissage. Aussi, notre cadre théorique s'appuie surtout sur la notion d'autorégulation en relation à celle de motivation pour explorer l'apprenant et les ressources.

2. La formation à distance en langue étrangère : aspects théoriques

Ce chapitre, dédié au développement des concepts mentionnés dans l'introduction, fournit le cadre théorique de cette étude. Le point de vue des apprenants est le point central de cette étude et on s'intéresse particulièrement à leur comportement, à l'utilisation réelle de l'environnement d'apprentissage, en relevant aussi les difficultés et les bénéfices perçus par les apprenants. Puis, nous explorerons la relation entre les stratégies identifiées et effectivement mises en place et les motivations à la base de l'engagement des apprenants.

Aussi, les sections suivantes tendent à définir les concepts adoptés et nécessaires pour étudier le contexte d'apprentissage et investiguer, décrire et, enfin, interpréter cette relation.

2.1. Le rôle de l'apprenant

Dans cette recherche, l'exploration du comportement de l'apprenant adopte une perspective qui a ses racines dans les concepts de médiation, médiatisation et instrumentalisation. Toujours concernant l'apprenant, on reprend encore le discours sur son rôle central en tant qu'auteur de son apprentissage à travers les concepts d'autonomie, autonomisation et autorégulation, et enfin motivation. Les théories de l'activité et de l'action planifiée seront aussi mobilisées.

2.1.1. Artefacts et instruments selon la théorie de l'activité

Au niveau terminologique, jusqu'ici le terme *environnement d'apprentissage* est utilisé pour indiquer un contexte d'apprentissage, en tant que catégorie générale comprenant différentes typologies (didacticiels, dispositifs hybrides, cours en ligne, etc.). Toutes ces concrétisations peuvent être réunies sous le terme d'*artefact*, en tant qu'objet conçu par l'homme, concret ou symbolique :

structure technique, dispositif fonctionnant, systèmes de signes, etc. (Rabardel, 1995). Dès lors didacticiels, cours, réseau de collaboration ou autre sont tous des artefacts et le terme *dispositif* s'utilise sans adjectif ou spécification dans l'acception de Rabardel (1995).

L'approche anthropocentrique et instrumentale de Rabardel se base sur la théorie de l'activité, conçue par Vygotski dans les années '20-'30(1930, cité par Beguin & Rabardel, 2000)². Dans cette théorie, l'activité est définie en tant que le fait concret d'agir sur un objet pour atteindre un but précis (orientée objectif). La relation entre le sujet (individu) et l'objet (environnement, au sens large) n'est pas directe mais elle passe par un artefact. Il s'agit, alors, d'une relation tripartite comme présenté dans la figure 1.

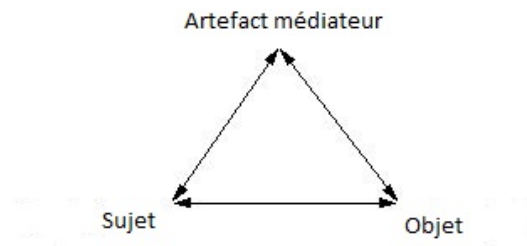


Figure 1. L'action du sujet vers l'objet est une action médiatisée.

La notion d'artefact (ou d'outil en général) réunit les deux autres composantes fondamentales de toute activité humaine : l'individu (sujet) et ce qu'il utilise pour son activité (objet).

Dans ce modèle (figure 1), l'artefact a le rôle de médiateur et reste un objet neutre jusqu'à son utilisation par l'apprenant. En revanche, dès son utilisation, l'artefact n'est plus neutre puisque l'individu y reconnaît une utilité, c'est-à-dire le lien avec l'activité : il devient ainsi un *instrument* (figure 2) (Rabardel, 1995).

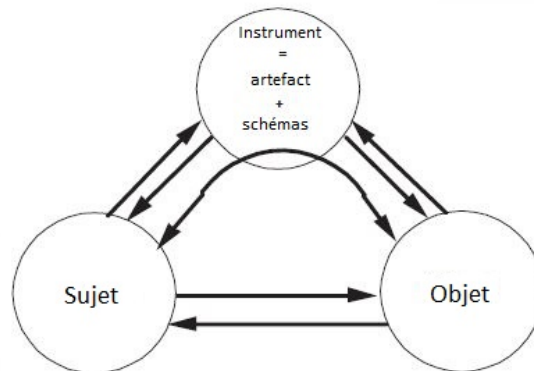


Figure 2. L'artefact médiateur devient instrument (adapté de Rabardel, 1995).

Utile et utilisé, l'instrument devient une entité mixte, composée par l'artefact et les usages que le sujet lui attribue. Ces usages, appelés *schémas d'utilisation*, sont construits par le sujet à travers un processus défini de *genèse instrumentale* qui comprend deux aspects, l'*instrumentation* et l'*instrumentalisation*. Le premier se réfère à l'utilisation de l'artefact pour la réalisation d'une action précise, selon des schémas déjà connus, familiers ; le second aspect relève de la construction de

² La théorie de l'activité de Vygotski a été reprise et enrichie ensuite par Leontiev (1978 [1975]) et par Engeström (1987, 1991).

nouveaux schémas de la part du sujet (Charlier, 2000 ; Rabardel, 1995 ; Roland, 2015). Le résultat de la genèse instrumentale est donc la transformation d'un artefact dans un instrument au service d'une activité (Charlier, 2000 ; Rabardel, 1995).

La théorie de l'activité s'adapte bien à l'analyse des nouvelles situations d'apprentissage qui ont recours aux outils numériques. Si on applique ce modèle à l'apprentissage en tant qu'activité humaine³, dans un contexte de formation à distance, on peut alors remplacer les termes du triangle de Vygotski avec apprenant (sujet), dispositif d'apprentissage (artefact ou outil médiateur) et stratégies d'apprentissage (activité). Aussi, le dispositif d'apprentissage réalisé par les concepteurs (ingénieurs pédagogiques, formateurs, informaticiens, etc.) acquiert le statut d'instrument lors de son utilisation par l'apprenant selon la finalité pour laquelle il est conçu ; l'apprenant active, ainsi, le processus de genèse instrumentale.

On voit, ici, la pertinence de la théorie de l'activité à notre recherche sur les stratégies d'apprentissage : il s'agit d'explorer les usages réels d'un dispositif, à travers le questionnement et l'observation directs du comportement des apprenants, tout en tenant compte qu'ils peuvent différer des usages prévus par les concepteurs de l'outil même.

2.1.2. Médiation et médiatisation

En reprenant le modèle de la théorie de l'activité dans le cas des FOAD, on voit comment l'apprentissage passe par des artefacts médiateurs, des dispositifs. Dans la nécessité de les définir pour mieux voir leur rôle dans les FOAD en tant qu'artefacts et instruments, on a recours à la définition de dispositif de Peraya, selon lequel le dispositif est "*un ensemble de moyens mis au service d'une stratégie, d'une action finalisée, planifiée visant à l'obtention d'un résultat. (...) Un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propres.*" (1999, p. 153).

Ainsi défini, le dispositif peut assurer la médiation entre apprenant et formateur instaurée dans le processus d'apprentissage, c'est-à-dire il devient médiateur du savoir. La *médiation* au sens large relève de la relation qui s'instaure entre deux sujets en communication (Peraya, 1999). Dans un contexte d'apprentissage, où la communication (le message) est représentée par le savoir, la médiation peut être aussi vue en tant que processus d'organisation de la réalité en textes intelligibles dans le but de la rendre accessible à l'apprenant (Anderson, 1988 ; Ciekanski, 2014).

Le processus de médiation amène à la conception d'artefacts médiateurs pour le transfert et le traitement du savoir, dont ils sont une représentation. Cette dimension de conception et de fabrication évoque le concept de *médiatisation*, en tant que travail de réalisation de ces dispositifs. Ce passage souligne la nature différente de ces deux concepts, la médiation étant du domaine de la relation et la médiatisation de celui de l'ingénierie pédagogique (Peraya, 1999).

2.1.3. Autonomie et autorégulation

Pour décrire les relations entre acteurs et savoir/contenu à apprendre dans le contexte de l'autoformation, on peut se référer à l'évolution du triangle pédagogique comme décrite par Albero (1999, cité par Ciekanski, 2014). Les trois pôles classiques de la formation traditionnelle transmissive - élèves, formateur et savoir - changent pour exclure la figure du formateur. En effet,

³ Engeström (1987) a explicitement considéré l'apprentissage une activité du même statut que les autres activités humaines.

dans l'autoformation, les trois pôles sont les apprenants, les ressources et le contenu à apprendre (Albero 1999, cité par Ciekanski, 2014). La figure 3 montre cette relation dans les FOAD : l'élément en évidence passe du formateur à l'apprenant, qui agit directement sur les ressources pédagogiques proposées par le dispositif.

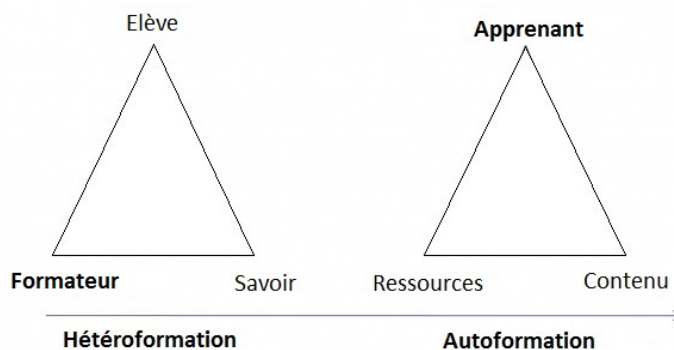


Figure 3. Le passage de l'hétéroformation à l'autoformation (Albero, 1999, cité par Ciekanski, 2014).

Dans l'autoformation, l'apprenant est censé agir en tant qu'autonome dans la gestion des ressources et de l'apprentissage, selon ses compétences en termes de savoir apprendre et la liberté laissée par les concepteurs du dispositif.

Or, qu'est-ce qu'on entend par *apprenant autonome* ? Pour répondre à cette question, il faut s'arrêter pour mieux définir les notions d'autonomie et d'autorégulation, aussi bien que leur relation. La littérature offre plusieurs définitions d'autonomie et d'apprenant autonome, centrées sur la description d'un apprenant responsable, qui contrôle et prend en charge son apprentissage à travers la gestion consciente des activités et qui sait aussi apprendre sans l'enseignement d'un expert extérieur (Boud, 1988 et Holec, 1981b cités par Blin, 1998 ; Ciekanski, 2014 ; Holec, 1995, La Borderie, 1998, cités par Pothier, 2003). En outre, Blin croise les dimensions individuelle et sociale de l'apprentissage et décrit l'autonomie en termes d'*indépendance* et d'*interdépendance* (2004). Cette perspective est reprise également par Hurd (2005) dans sa citation de Little (1996) selon lequel autonomie ne veut pas dire exclusion des autres et isolement, au contraire. L'apprenant n'étant pas autosuffisant selon la perspective de Vygotski, il a besoin d'interagir avec les autres pour apprendre et pour développer des capacités d'analyse et de pensée critique (Little, 1996 cité par Hurd, 2005).

Par ailleurs, l'autonomie est aussi définie à travers ce qu'elle implique, comme relève Hurd, d'où les notions d'*autorégulation* (*self-regulation*) (Schunk & Zimmerman, 1998 et Wenden, 2001 cités par Hurd, 2005) et d'*autodirection* (*self-direction*) (Candy, 1991 et White, 1999 cités par Hurd, 2005). La capacité à s'autoréguler est fondamentale dans le processus d'autonomisation de l'apprenant et prend rôle central dans la consolidation de la réflexion sur ses propres actions (métacognition) (Hurd, 2005).

Autonomie et autorégulation sont alors liées avec un rapport d'implication important et surtout, la plupart des chercheurs reconnaissent que ni l'une ni l'autre ne sont présentes au début et à la fin d'un parcours d'apprentissage. Au contraire, ces comportements doivent être appris (Benson, 2001 ; Ciekanski, 2014 ; Demaizière & Grosbois, 2014 ; Gremmo & Riley, 1995 ; Hurd, 2005 ; Sun, 2014).

2.1.4. Motivation

Dans la discussion sur la notion d'autonomie et sur le processus d'autonomisation, rentrent aussi des facteurs relatifs à la motivation. Pour pouvoir en donner une définition, on fait référence surtout aux études de Pintrich (Pintrich, 2003 ; Pintrich & De Groot, 1990 ; Pintrich, Smith, García, & McKeachie, 1993). Parmi les théories motivationnelles élaborées dans le cadre plus vaste des études sur l'apprentissage, sa perspective est extrêmement pertinente pour notre cas car elle met en lumière le lien entre motivation et comportement dans les contextes d'apprentissage.

De son point de vue, la motivation est un processus qui concerne la stimulation et la direction du comportement de l'individu, et donc de l'apprenant. Par ce processus, l'individu agit stimulé et dirigé par des *buts* et il *s'engage* à les poursuivre dans le temps (Pintrich, 2003 ; Poellhuber, 2007 ; Poellhuber et al., 2016). La perspective de Pintrich repose sur les théories de l'apprentissage social, comprenant une vision interactionniste de la motivation selon laquelle il s'agit d'un phénomène *cognitif* et *affectif* relié aux perceptions, aux interprétations et aux anticipations de l'apprenant (Bandura, 1986, cité par Poellhuber et al., 2016 ; Pintrich, 2003 ; Poellhuber, 2007). Ainsi, le fait d'avoir des capacités d'autorégulation n'est pas suffisant pour rester engagés et réussir une formation : les apprenants doivent être motivés pour les mettre en place.

Les études sur le sujet montrent que les *attentes* et la *valeur perçue* de l'activité sont centrales pour leur engagement et leur performance (Pintrich & De Groot, 1990). Elles entrent en jeu dans la détermination du *but* (ou des buts), qui dirige le comportement et soutient l'*engagement*. A son tour, l'engagement, en tant que résultat de motivations favorables, est à la base du *comportement autorégulatif* de l'individu (Pintrich, 2003 ; Pintrich & De Groot, 1990 ; Poellhuber, 2007 ; Poellhuber et al., 2016). En outre, la détermination du but est centrale pour déclencher l'engagement de l'individu et, selon Pintrich (2003), le type de but poursuivi détermine le degré d'engagement dans l'activité, la persévérance et éventuellement la performance scolaire.

La théorie de la motivation de Pintrich est, notamment, une adaptation d'un modèle général d'attente-valeur (*expectancy-value model*) structuré sur trois composantes (figure 4) (Pintrich & De Groot, 1990) :

- l'*attente*, selon les attentes des apprenants, en termes de sentiment d'auto-efficacité par rapport à la tâche ;
- la *valeur*, selon les objectifs des apprenants, en termes de valeur qu'ils attribuent à la tâche (importance et intérêt) ;
- l'*élément affectif*, concernant les émotions ressenties par les apprenants par rapport à la tâche.

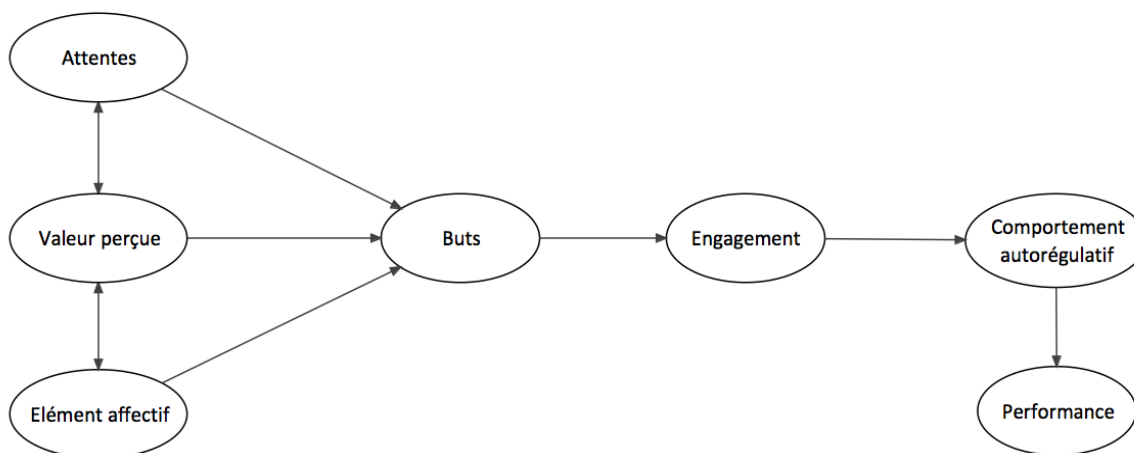


Figure 4. Le modèle de Pintrich pour décrire la motivation.

Une motivation forte est donc déterminante dans le comportement autorégulatif des individus. Par ailleurs, Hurd (2005), dans son analyse du dispositif de formation à distance pour adultes du Centre for Modern Languages de l'Open University (UK), affirme que la régulation de la motivation est une des majeures difficultés pour les apprenants, puisqu'elle touche leur processus d'autonomisation et leur sentiment d'autoefficacité. Une forte relation réciproque s'instaure alors entre motivation et autonomie : les deux processus se soutiennent et s'affectent l'un l'autre (Hurd, 2005).

Dans la littérature, on relève aussi l'importance de la notion de besoin, pour expliquer le comportement des individus.

Cette notion se retrouve dans la théorie de l'autodétermination (*self-determination theory*) élaborée par Ryan et Deci (2000, cité par Pintrich, 2003 ; Karsenti, 2015) basée sur trois besoins de base : compétence (*competence*), autonomie (*autonomy*) et appartenance (*relatedness*). Si l'individu n'arrive pas à les satisfaire, la motivation s'affaiblit. L'effet de ces besoins sur le comportement des individus se voit à travers le sentiment d'autoefficacité, décrit en tant que perception de ses propres compétences et du contrôle sur son propre apprentissage (Pintrich, 2003).

Pour finir, les éléments relatifs à la motivation qui affectent le comportement des individus retenus pour notre recherche sont :

- le sentiment d'autoefficacité ;
- le sentiment de contrôle sur son propre apprentissage ;
- la présence d'intérêts (vers le contenu) et de motivation intrinsèque (sentiment de plaisir vers une activité ou une discipline) ;
- la perception de la valeur de la tâche (utilité et identification) ;
- l'élaboration de buts, de différentes natures (selon le contenu : relationnels, académiques ; selon la réussite : de maîtrise ou de performance).

2.1.5. Planification de l'action

Parmi les composantes de la motivation, le sentiment de l'individu de contrôler son propre apprentissage est étudié dans la théorie de l'action planifiée (*Theory of Planned Behavior*) élaborée par Ajzen (1985, 1991). Ajzen considère le comportement comme l'agrégation d'actions et modèles

de comportements différents propres à des situations spécifiques et à des traits de la personnalité de l'individu, et affecté par plusieurs facteurs liés de façon unique à chaque occasion spécifique, situation et action observées. Ses études prennent en considération d'un côté la perception de l'individu de contrôler son propre comportement et, de l'autre, le contrôle qu'il a réellement. Avec cette théorie, on tente de prévoir le comportement des individus à partir de leur *perception personnelle de contrôle* (Ajzen, 1991).

À la base de cette théorie, il y a trois composantes (figure 5) :

- l'attitude de l'individu vers le comportement (évaluation personnelle positive ou négative de sa propre performance, *attitude toward the behavior*),
- la norme subjective (pression sociale qui pousse l'individu à agir d'une certaine façon, *subjective norm*)
- la perception du contrôle sur le comportement.

En règle générale, selon Ajzen (1991), l'intention de s'engager dans un comportement est plus forte chez les individus pour qui l'attitude et la norme subjective sont positives par rapport au comportement et qui ont la perception d'un contrôle solide sur ce comportement. Le poids des trois éléments dans le développement de l'intention peut varier selon le type de comportement et la situation.

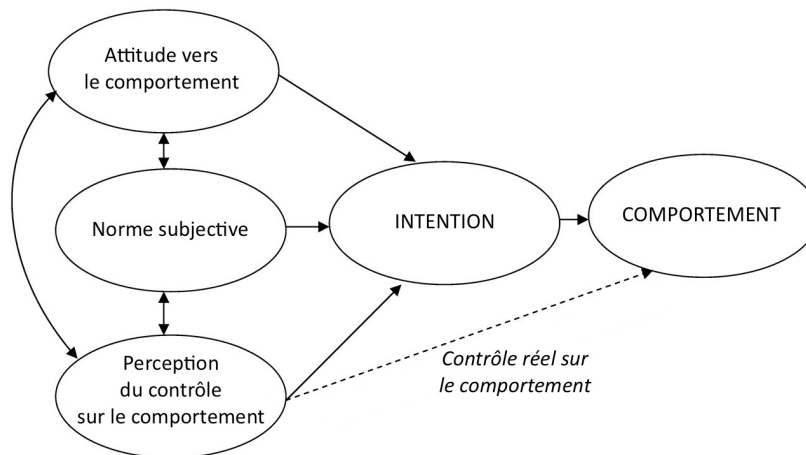


Figure 5. La théorie de l'action planifiée (adaptée de Ajzen, 1991).

La perception du contrôle sur le comportement (*Perceived Behavioral Control*) est définie par Ajzen comme la combinaison des *attentes de l'individu* et de la *perception d'autoefficacité* sur la difficulté ou facilité d'adopter le comportement souhaité (Ajzen, 1991). Elle fait partie des facteurs qui influencent la performance d'un comportement intentionnel. Selon Ajzen (1985), quand les individus attribuent le contrôle de leurs propres actions à des facteurs internes à eux-mêmes, tels que connaissances et compétences, volonté personnelle, émotions, etc., ils ont plus de chance d'atteindre le but qu'ils se fixent. Parallèlement, il mentionne aussi des facteurs externes, par exemple le temps, les opportunités, la possession d'informations et le fait d'être dépendants d'autres personnes. De plus, la théorie de l'action planifiée inclut le contrôle réel que l'individu a sur ces facteurs (internes et externes) (Ajzen, 1985).

Dans tous les cas, même si les résultats ne donnent pas d'explication claire ni confirmée des comportements intentionnels (Ajzen, 1985, 1991), l'application de la théorie de l'action planifiée reste utile, en tant que modèle qui permet d'accéder à une série d'informations utiles pour la compréhension du comportement des individus et pour éventuellement intervenir afin de le diriger.

Dans le cadre de notre recherche, cette théorie est justement évoquée au moment de relever les aspects remarquables du comportement réel des apprenants en autoformation par rapport à leur motivation et, donc, à leur intention initiale.

2.2. Les stratégies d'apprentissage

Dans cette section, on aborde les cadres de références pour investiguer sur le comportement réel de l'apprenant dans un contexte de FOAD en termes de stratégies d'apprentissage.

À partir des études et des théories présentées, si on essaie d'isoler le comportement attendu des apprenants en FOAD, il devrait (Ajzen, 1991 ; Bandura, 1977 ; Blin, 2004 ; Pintrich, 2003 ; Pintrich & De Groot, 1990 ; Hurd, 2005 ; Shetzer & Warschauer, 2000 ; Sun, 2014) :

- avoir un but général,
- se donner des objectifs concrets pour atteindre son but général,
- agir selon ces objectifs,
- planifier son travail en conséquence,
- monitorer son travail,
- demander de l'aide si besoin,
- gérer les relations avec les pairs et/ou les experts,
- essayer différentes stratégies d'apprentissages (stratégies cognitives),
- réfléchir sur son propre apprentissage (stratégies métacognitives).

Ceci est une liste non exhaustive d'actions à mieux définir grâce à des études déjà conduites sur le thème spécifique des stratégies d'apprentissage. On présente trois propositions de classification des stratégies et on parle de stratégies spécifiques à l'apprentissage des langues étrangères aussi bien que de stratégies d'apprentissage en général. De ces propositions on tire une synthèse qui sert de base à notre exploration des usages réels du cours "Elementary French".

En général, le terme *stratégies d'apprentissage* fait référence à une vision de l'apprentissage en tant que processus cognitif, qui implique le traitement de nouvelles informations de la part de l'apprenant. Les stratégies d'apprentissage sont alors la façon de traiter les nouvelles informations, dans le but de les comprendre, apprendre et retenir (O'Malley & Chamot, 1990).

De son côté, Bégin (2008) propose une nouvelle définition des stratégies d'apprentissage en tant que catégorie d'actions utilisées dans le cadre de l'apprentissage afin de réaliser les tâches demandées par la formation et d'opérations au niveau des connaissances, selon des objectifs précis.

Par ailleurs, dans la littérature, on constate l'utilisation de plusieurs termes se référant à ces actions selon leur niveau, général ou spécifique. Par exemple, avec le terme stratégie, on trouve souvent *sous stratégies, techniques, et tactiques* pour indiquer des nuances différentes de la notion de base. Dans cette recherche, on utilise le terme *stratégie* pour toute activité, sans faire la distinction du niveau de l'action bien que conscient de cet aspect.

Les classifications proposées par la littérature se basent sur critères divers, selon le but des chercheurs. Par exemple, certains séparent stratégies d'apprentissage et stratégies d'usage, selon le but des activités ; aussi, le fait de pouvoir observer ou non un comportement est un critère de distinction entre stratégies directement observables et d'autres indirectement observables ; ou encore, en lien avec l'activation de l'apprentissage, on peut avoir des stratégies efficaces et d'autres inefficaces, etc.

Parmi toutes ces classifications, on trouve aussi celle basée sur la nature des stratégies mêmes, selon laquelle on parle de stratégies *cognitives* (activités opératoires), *métacognitives* (activités de planification, contrôle, monitoring), *affectives* et *sociales*. Cette-ci est la base de notre questionnement selon les points de vue de :

- O'Malley et Chamot (1990), focalisé sur les langues étrangères,
- Pintrich (Pintrich & De Groot, 1990 ; Pintrich et al., 1993), au niveau académique sans faire référence à une discipline spécifique,
- Bégin (2008), dans un cadre simplifié de classification.

Ces trois classifications ont des traits communs, surtout en ce qui concerne les catégories principales. En revanche, il faut souligner que ni la classification de Bégin ni le modèle de Pintrich et collègues sont élaborés dans le but de décrire spécifiquement l'apprentissage des langues étrangères. Ainsi, pour être le plus pertinent possible à notre contexte de recherche, il faut prendre en considération des sous-catégories en reprenant la classification de O'Malley & Chamot, spécifique pour l'apprentissage des langues. Sur cet aspect, on reviendra ensuite dans la section dédiée à la méthode pour voir l'application concrète de ce cadre théorique à notre recherche⁴.

2.2.1. Les stratégies d'apprentissage pour les langues étrangères : le modèle de O'Malley & Chamot

Le modèle de départ de O'Malley et Chamot (1990) est élaboré à partir d'une revue de littérature sur les théories cognitives les plus reconnues sur l'acquisition des langues. Ils se réfèrent en particulier à la théorie élaborée par Anderson (1983, 1985, cité par O'Malley et Chamot, 1990), qu'on aborde succinctement avant de décrire la classification.

La théorie d'Anderson est organisée en trois étapes (*three stages of skill acquisition*) : cognition, association et autonomie⁵. La première étape de cognition concerne l'instruction de l'apprenant sur sa manière d'agir pour accomplir la tâche : il observe comment il doit faire et après il essaie de comprendre en étudiant tout seul. L'étape d'association voit la correction des erreurs et le renforcement des connaissances. La dernière étape, l'autonomie, concerne le perfectionnement des performances de l'apprenant et l'automatisation progressive de l'exécution (O'Malley & Chamot, 1990). L'idée de base de cette théorie est que les individus apprennent d'abord les règles sous-jacentes de la langue puis ils passent à l'exécution et au perfectionnement de leur performance. De plus, la capacité de l'apprenant de monitorer, c'est-à-dire contrôler et évaluer sa performance, est mise en valeur dans le passage entre la deuxième et la troisième étape d'autonomie.

O'Malley et Chamot (1990) intègrent la théorie cognitive d'Anderson dans un modèle de trois catégories principales :

- stratégies cognitives,
- stratégies métacognitives,
- stratégies affectives et sociales.

Cette dernière catégorie n'est pas prise en compte par la théorie d'Anderson mais les chercheurs tiennent à les inclure en tant que composante majeure largement attestée par d'autres études du domaine.

⁴ Voir § 4.1.12.

⁵ Cette notion d'autonomie n'est pas à confondre avec celle dont on a discuté dans le cadre de l'autoapprentissage. Dans la théorie d'Anderson on fait référence spécifiquement au fait d'être autonome dans l'utilisation de la langue ; cela ne concerne pas le processus d'autonomisation de l'apprenant en général en situation d'autoformation (voir § 2.1.3.).

Le tableau ci-dessous présente les stratégies identifiées par O'Malley et Chamot (1990) de façon préliminaire. Pourtant, ils modifient cette liste au fur et à mesure des résultats et des conclusions tirées de l'application du modèle pendant leurs recherches dans différents contextes d'apprentissage des langues (anglais langue seconde, langues étrangères diverses, cours de langues, langues étrangères dans le cursus scolaire obligatoire, etc.).

Tableau 1. Classification préliminaire des stratégies d'apprentissage en langues étrangères (adaptée de O'Malley & Chamot, 1990).

Catégories principales	Stratégies représentatives	Description
Cognitive strategies	<u>rehearsal</u>	<i>répétition des noms, des éléments ou des objets à mémoriser</i>
	<u>organization</u>	<i>regroupement et classification de mots, terminologies ou concepts selon leurs attributs sémantiques ou syntaxiques</i>
	<u>inferencing</u>	<i>utilisation des informations du texte pour deviner le sens de nouveaux éléments de la langue, prévoir les conséquences ou compléter des parties</i>
	<u>summarizing</u>	<i>faire des synthèses par intervalle de ce qu'on a écouté pour s'assurer d'avoir retenu l'information</i>
	<u>deducing</u>	<i>application des règles pour la compréhension de la langue</i>
	<u>imagery</u>	<i>utilisation de matériel visuel (généré ou existant) pour comprendre et mémoriser de nouvelles informations verbales</i>
	<u>transfer</u>	<i>utilisation de connaissances préalables sur la langue pour rendre une nouvelle tâche plus facile</i>
	<u>elaboration</u>	<i>faire des liens entre les idées contenues dans les nouvelles informations ou les intégrer avec ce qu'on connaît déjà</i>
Metacognitive strategies	<u>selective attention</u>	<i>focalisation sur des aspects spécifiques d'une tâche, par exemple en dirigeant son attention sur l'écoute de mots-clés ou de phrases</i>

	<u>planning</u>	<i>réflexion sur l'organisation de textes écrits ou oraux</i>
	<u>monitoring</u>	<i>analyse d'une tâche, de sa propre compréhension ou production pendant qu'elle se fait</i>
	<u>evaluation</u>	<i>évaluation de sa propre compréhension après une activité de compréhension ou évaluation de sa propre production après une activité de production</i>
Social / affective strategies	<u>cooperation</u>	<i>travail avec les pairs pour la solution d'un problème ou en tant que groupe d'information, pour vérifier des notes ou avoir des feedback sur des activités</i>
	<u>questioning for clarification</u>	<i>demande d'explications additionnelles, de reformulations ou d'exemples aux pairs ou aux enseignants</i>
	<u>self-talk</u>	<i>discours intérieur pour s'assurer de la bonne exécution d'une activité ou pour réduire l'anxiété</i>

Les *stratégies cognitives* concernent la façon dont l'apprenant traite et manipule les nouvelles informations ou connaissances pour les apprendre. Les *stratégies métacognitives* sont décrites en tant que comportements de l'ordre de la réflexion et du contrôle (planification des activités, monitoring et évaluation) sur la cognition, en d'autres termes sur son propre apprentissage. Finalement, la troisième catégorie des *stratégies affectives et sociales* comprend un large groupe de stratégies de l'ordre de l'interaction avec les autres (pairs ou experts) et de la gestion affective de l'apprentissage (émotions positives et négatives).

Pour notre recherche, on se réfère principalement à ce cadre préliminaire, pour l'élaboration des questionnaires.

2.2.2. Les stratégies d'apprentissage et la motivation : la classification de Pintrich et collègues

Pintrich met en relation motivation et comportement autorégulatif dans les contextes d'apprentissage, la motivation étant le moteur du comportement de l'apprenant et composée par *attentes, valeur et affect*.

Sur cette base, il classe les stratégies d'apprentissage en trois catégories principales (Pintrich & De Groot, 1990 ; Duncan & McKeachie, 2005) :

- les stratégies cognitives,
- les stratégies métacognitives,
- la gestion des ressources.

Ces catégories sont aussi les composantes du *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), élaboré par Pintrich et ses collègues⁶ pour mesurer la motivation dans l'apprentissage et son effet sur l'autorégulation de l'apprenant. Ce questionnaire est organisé en deux sections, la première concerne la motivation alors que la seconde se focalise sur les stratégies d'apprentissage (Pintrich & De Groot, 1990 ; Pintrich et al., 1993).

Le MSLQ est notre point de départ pour l'élaboration de nos questionnaires et il est traité en détail dans la section concernant la méthode⁷. Pour l'instant, on se limite à présenter la classification des stratégies en catégories principales et sous-catégories.

Tableau 2. Classification des stratégies d'apprentissage selon le modèle de Pintrich et collègues (Duncan & McKeachie, 2005 ; Pintrich et al., 2003).

Catégories principales	Sous-catégories	Description
Cognitive strategies	<u>rehearsal</u>	<i>par exemple, la répétition continue de mots à soi-même pour aider la mémorisation des informations</i>
	<u>elaboration</u>	<i>par exemple, faire des paraphrases et des synthèses</i>
	<u>organization</u>	<i>par exemple, souligner, créer des tableaux</i>
	<u>critical thinking</u>	<i>application des connaissances existantes à des nouvelles situations ou l'évaluation critique des notions apprises</i>
Metacognitive strategies	<u>planning</u>	<i>définition des objectifs d'apprentissage</i>
	<u>monitoring</u>	<i>contrôle de sa propre compréhension</i>
	<u>regulating</u>	<i>changement de méthode d'étude par rapport à la difficulté, à la typologie des tâches, etc.</i>
Resource Management	<u>time and study environment</u>	<i>gestion du temps et de l'environnement d'étude, par exemple dans le choix et l'organisation des créneaux horaires et des lieux de travail</i>
	<u>regulation of one's effort</u>	<i>par exemple, faire l'effort de continuer dans une tâche ennuyante ou difficile</i>

⁶ L'équipe qui a travaillé sur ce questionnaire se situait dans le cadre du *National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning* (NCRIPAL) et *School of Education* de l'Université du Michigan (Pintrich et al., 1993).

⁷ Voir § 2.2.2.

	<u>peer learning</u>	<i>apprentissage avec les pairs, par exemple à travers l'organisation de groupe de travail</i>
	<u>help-seeking</u>	<i>demande d'aide si nécessaire, par exemple de la part des pairs ou des enseignants</i>

La première catégorie des *stratégies cognitives* se réfère à des stratégies de traitement de l'information telles que répétition (*rehearsal*), élaboration, organisation et pensée critique (*critical thinking*). La deuxième catégorie concerne les *stratégies métacognitives*, en termes de stratégies de régulation et contrôle de son propre apprentissage. La dernière catégorie, la *gestion des ressources* décrit les stratégies pour gérer le temps et l'environnement d'étude, l'effort nécessaire, l'apprentissage avec les pairs et la demande d'aide (Duncan & McKeachie, 2005 ; Pintrich et al., 2003).

2.2.3. Un cadre simplifié : le modèle de Bégin

Au contraire des classifications proposées par O'Malley et Chamot (1990) et de celle à la base du MSQ (Duncan & McKeachie, 2005 ; Pintrich et al., 2003), la proposition de Bégin (2008) relève du besoin de simplifier un cadre général assez complexe.

La définition que Bégin donne de la stratégie d'apprentissage essaie de faire le pont entre une perspective psychologique et une pédagogique. Aussi, il envisage une définition indépendante des contextes d'apprentissage et des contenus disciplinaires, afin de mettre en exergue qu'une stratégie consiste en des actions ou des processus mentaux. Il parle, en effet, de stratégie d'apprentissage en tant qu'ensemble d'actions, cognitives ou métacognitives, utilisées dans une situation d'apprentissage, orientée vers l'accomplissement d'une tâche ou d'une activité, à travers la mise en place d'opérations sur la connaissance selon des objectifs précis (Bégin, 2008).

Les catégories principales de stratégies dans la classification de Bégin sont deux : les *stratégies cognitives* et les *stratégies métacognitives*.

Tableau 3. Classification des stratégies d'apprentissage selon le modèle simplifié de Bégin (2008).

Catégories principales	Stratégies	Description des actions, techniques ou procédures
Stratégies cognitives	<u>de traitement</u> : traitement des connaissances, analyse et résolution de problèmes	<ul style="list-style-type: none"> - <i>sélectionner</i> (noter) ; - <i>répéter</i> (redire plusieurs fois à voix haute) ; - <i>décomposer</i> (séparer en petites parties) ; - <i>comparer</i> (rechercher des différences) ; - <i>élaborer</i> (paraphraser) ; - <i>organiser</i> (créer ou appliquer une mnémotechnique)
	<u>d'exécution</u> : situations de performance, production, exécution	<ul style="list-style-type: none"> - <i>évaluer</i> : poser un regard critique sur les connaissances (déterminer la valeur des éléments, comparer les rapports, estimer, identifier l'importance relative, etc.) ;

		<ul style="list-style-type: none"> - <i>vérifier</i> : s'assurer de la qualité ou de la cohérence de l'information et des connaissances (identifier les caractéristiques ou les attributs des informations ou des connaissances disponibles, confirmer la présence ou l'absence des éléments visés, etc.) ; - <i>produire</i> : extérioriser, exprimer de manière concrète (écrire, dire à voix haute, dessiner, etc.) ; - <i>traduire</i> : transformer une connaissance en une autre forme pour la rendre plus explicite ou plus adaptée à la situation (développer une autre forme plus explicite ou symbolique, ajuster la production en fonction de critères déterminés) ; - <i>produire</i> : extérioriser ou exprimer de manière concrète les connaissances jugées pertinentes (écrire, dire à voix haute, dessiner, etc.) ; - <i>traduire (vulgariser)</i> : transformer une connaissances dans une autre forme pour la rendre plus explicite ou mieux adaptée à la situation ou de clarifier le sens en fonction du contexte (transformer la forme, ex. chiffres en mots, symboles en mots, etc., développer dans une forme plus explicite ou symbolique, ajuster la production en fonction de critères déterminés)
Stratégies métacognitives	<u>anticiper</u> : prévoir ou envisager les connaissances, les procédures, les actions et les ressources nécessaires utiles aux tâches ou aux situations ; aussi les situations futures	<ul style="list-style-type: none"> - <i>identifier</i> les connaissances antérieures utiles pour les situations à venir ; - <i>considérer les exigences et les besoins</i> dans des futurs possibles ; - <i>créer des représentations mentales</i> de moments ou événements futurs ; - <i>planifier</i> ; - <i>émettre des hypothèses</i>
	<u>s'autoréguler</u> : observer ses propres mécanismes et son propre fonctionnement pour réajuster conduites et connaissances ; cela permet de trouver l'utilisation plus efficace	<ul style="list-style-type: none"> - <i>s'auto-observer</i> pour prendre conscience des mécanismes, procédures et connaissances mobilisés ; - <i>contrôler à travers l'analyse de sa propre façon d'opérer</i> ; - <i>juger l'efficacité</i> des ressources engagées et des connaissances métacognitives utilisées ; - <i>s'ajuster</i> dans la mobilisation des ressources

	des ressources	<p>en fonction des résultats et des attentes et des objectifs ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>s'informer</i> quant aux tâches et aux situations et aux conditions d'utilisation des connaissances en fonction des besoins, exigences, objectifs
--	----------------	--

Dans sa classification, Bégin n'inclut pas ce qui est défini comme stratégies affectives et sociales par O'Malley et Chamot ni comme gestion de ressources par le modèle du MSLQ. Par rapport aux stratégies affectives ou sociales, Bégin affirme qu'elles ne peuvent pas être réduites à une simple liste de stratégies, vidée de la substantifique moelle, et qu'il faudrait les traiter à travers un cadre à part. Pour ce qui est de la gestion des ressources, il parle plutôt de conditions temporelles, environnementales et matérielles nécessaires pour effectuer les tâches, accessibles uniquement à travers l'activation des stratégies métacognitives.

Dans notre recherche, on fait référence à la classification de Bégin pour nous faciliter l'isolement et l'identification des stratégies dans l'élaboration des questionnaires.

2.3. Résumé du cadre théorique et des questions de recherche

2.3.1. Synthèse du cadre théorique

Le cadre théorique décrit dans le chapitre précédent mobilise principalement trois références : la théorie de l'activité, les théories motivationnelles de type sociocognitif (dont le modèle attente-valeur et théorie de l'autodétermination) et la théorie de l'action planifiée.

Ces trois théories permettent de comprendre et d'expliquer le comportement des individus, dans notre cas des apprenants, à travers principalement les notions transversales de motivations, autonomie, autorégulation, contrôle. La figure 6 propose un cadre de synthèse des théories citées et de leur apport théorique à cette recherche.

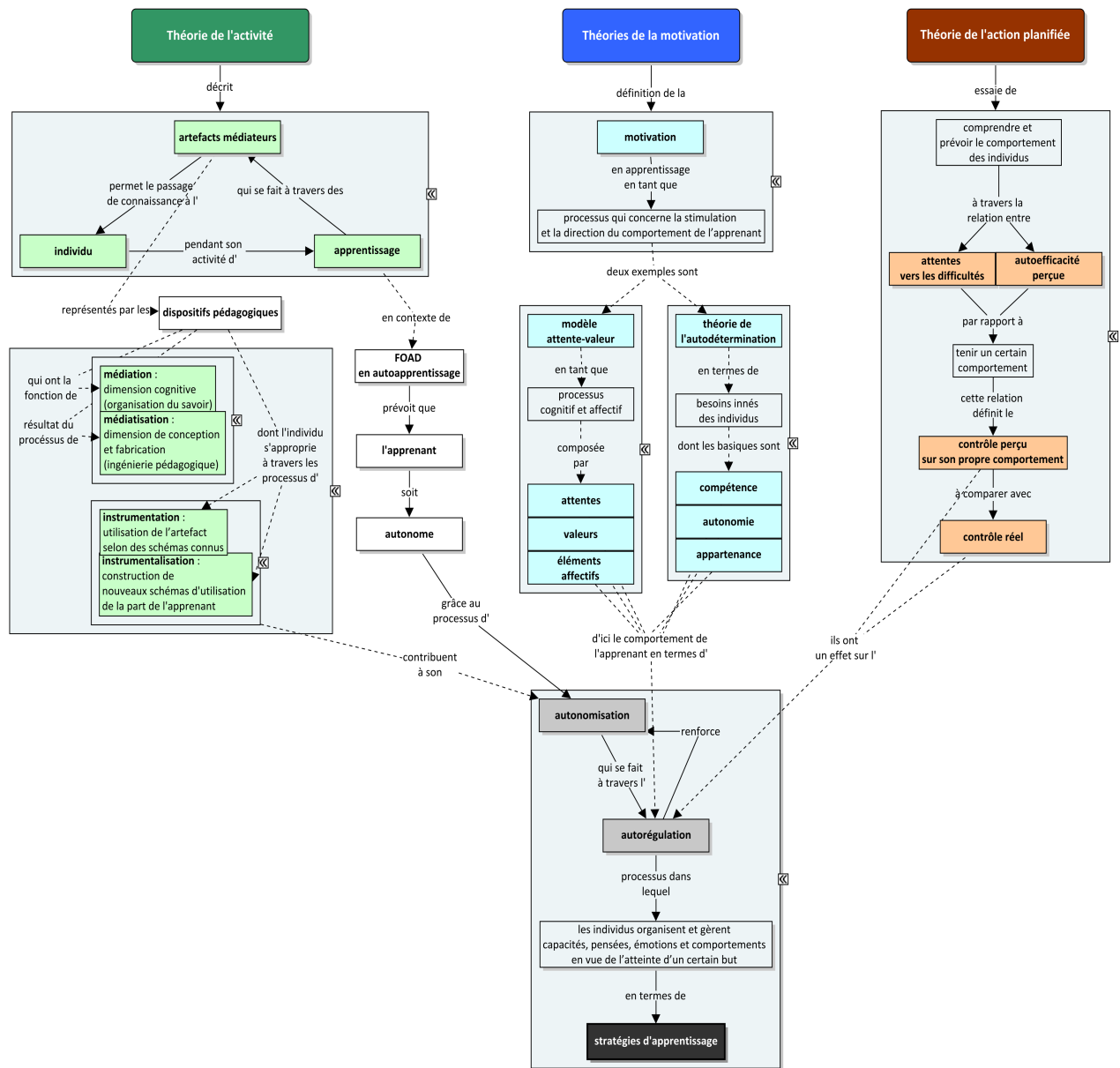


Figure 6. Synthèse du cadre théorique.

2.3.2. Définition des questions de recherche

Notre question de recherche s'insère parmi les études sur les pratiques des apprenants de langues étrangères en autoapprentissage, dans un contexte de FOAD, et peut être ainsi définie :

- quelle relation peut-on établir entre la motivation de l'apprenant et son engagement effectif dans une FOAD en autoapprentissage ?

Aussi, elle se décline en deux sous-questions :

- quelle est la motivation à la base de l'engagement de l'apprenant dans une FOAD en autoapprentissage ?
- quel est le comportement de l'apprenant de FOAD en situation d'autoapprentissage, face au dispositif de formation ?

La première porte sur l’exploration des raisons explicitées par l’apprenant à la base de son comportement intentionnel, défini à travers ses intérêts, besoins, attentes, intentions, buts, etc. La seconde sous-question nous amène dans la problématique de la définition et description du comportement réel de l’apprenant, en termes de stratégies d’apprentissage adoptées. Pour répondre à nos questions, on choisit de se focaliser sur un cours en autoformation de français langue étrangère décrit dans la section qui suit.

Finalement, les résultats de cette recherche peuvent contribuer à des problématiques plus larges dans le domaine des FOAD d’apprentissage des langues en autoformation, telles que :

- la conception et l’élaboration de dispositifs de formation centrés sur le développement de compétences en *savoir apprendre* chez l’apprenant ;
- la conception et l’élaboration de dispositifs de formation vraiment innovants du point de vue de la pédagogie et de l’utilisation des TIC, hors des vieilles pratiques ;
- la compréhension des raisons à la base du haut taux d’abandon qui caractérisent les FOAD.

3. Le terrain de recherche

3.1. Le cours en ligne “Elementary French”

Le contexte choisi pour cette recherche est le cours “Elementary French”, formation ouverte en ligne de français langue étrangère, en autoapprentissage complet, réalisé par Carnegie Mellon University et accessible à travers la plateforme de Open Educational Resources⁸. Cette formation se compose de deux cours correspondant à deux niveaux, “Elementary French I”⁹ et “Elementary French II”¹⁰. Les deux cours complètent un parcours débutant en français mais rien n’empêche l’apprenant de suivre seulement un niveau. La structure des activités et la durée de chaque niveau étant la même¹¹, la description suivante concerne le niveau I en tant qu’exemple.

Contenu et structure de “Elementary French”

Ce cours est composé de 15 leçons, correspondant idéalement à 15 semaines de travail (1 leçon par semaine) et il vise un public d’adultes qui n’a pas de connaissances en français, avec l’objectif d’acquérir les bases de la langues¹². Le cours est réalisé en deux modalités : payante, pour intégrer un groupe à distance avec le suivi d’un enseignant ; gratuite, dans le cas d’une utilisation en autoformation (sans suivi). Cette seconde modalité, décrite ici, est celle utilisée pour notre recherche.

Sous l’aspect des objectifs pédagogiques, le cours vise le développement d’une compétence communicative, où les éléments linguistiques sont accompagnés de composantes sociolinguistique, pragmatique et culturelle de pays francophones, comme promu par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL). Au niveau des compétences, les quatre principales sont présentes : compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite.

⁸ www.oercommons.org

⁹ www.oercommons.org/courses/elementary_french_i

¹⁰ www.oercommons.org/courses/elementary-french-ii

¹¹ A l’exception des contenus et aspects de la langue et de la culture française abordés dans chaque leçon qui changent selon une progression de difficulté.

¹² Le niveau débutant est suivi d’un niveau II. Dans le descriptif du cours, le niveau visé n’est pas exprimé en termes de Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) (Conseil de l’Europe, 2001) mais on pourrait le comparer le niveau I à un A1, et le niveau II à un A2.

Cependant, la production orale est, d'une part, limitée à des activités individuelles de répétition de mot et/ou phrases pour entraîner la prononciation. D'autre part, la production écrite est aussi assez limitée : il s'agit de dictées de phrases et de courtes productions écrites à comparer avec des modèles.

Typologie d'activité et profil d'apprenants

Les thèmes choisis pour chaque leçon suivent une approche de type actionnel, à partir de situations réelles que l'apprenant doit savoir gérer pour vivre dans un pays francophone.

Chaque thème d'une leçon est repris dans différentes sections qui débutent toutes par une vidéo sur une situation réelle de vie (voir Annexes J et K pour le détail du contenu). Cette vidéo sert de base à une série d'activités de vocabulaire, grammaire et phonétique, sous forme récurrente de QCM, Vrai/Faux, remise en ordre, écoute répétée de mots et phrases, dictée. Les différentes vidéos de la leçon permettent la reprise du thème principal sous différents aspects : linguistique (grammaire, vocabulaire, prononciation), pragmatique et socioculturel. Ainsi, pour chaque leçon, l'apprenant bénéficie d'une vue à 360 degrés de l'input linguistique proposé par les vidéos. Par ailleurs, à la fin de chaque leçon, des ressources complémentaires sont prévues pour aider l'étudiant à réviser et à creuser certains sujets à travers des ressources en ligne externes au cours.

L'introduction (section *Information for users*, figure 7) donne quelques indications pour une utilisation efficace de ce cours en autoformation.

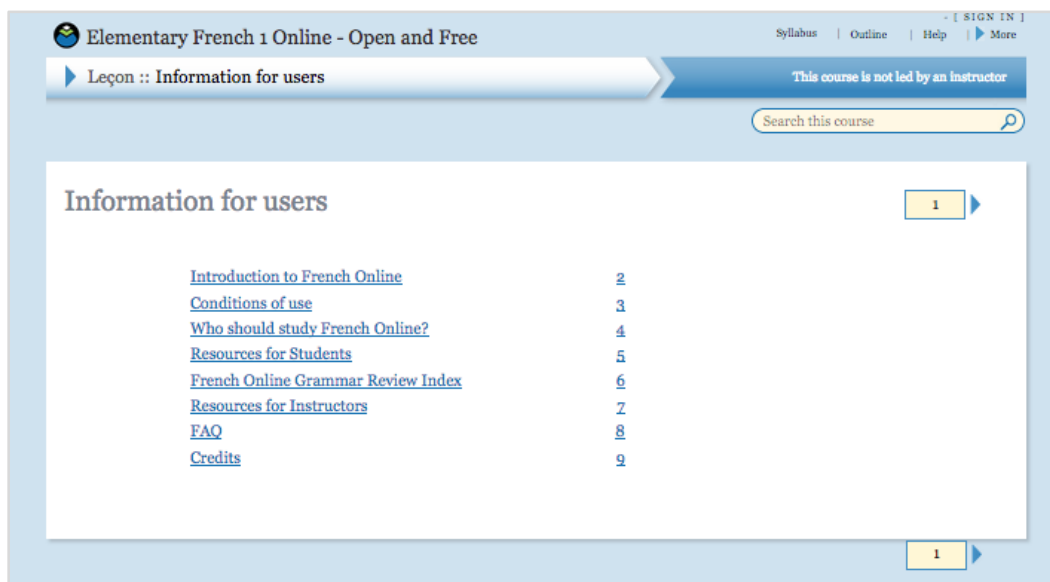


Figure 7. Page d'introduction au cours "Elementary French I".

Pour rappel, le format en ligne et à distance n'est pas adapté à tout le monde¹³ car les apprenants sont censés :

- savoir s'autodiscipliner,
- être à l'aise avec la technologie,

¹³ "The French Online course shares certain characteristics with many online or distance-delivered courses, and as a result may not be appropriate for all students."

- avoir un vrai désir d'apprendre le français¹⁴.

Aussi, afin de réussir la formation, les concepteurs soulignent la nécessité de monitorer ses propres progrès et d'intégrer le cours avec d'autres sources d'apprentissage (films en français, groupes de conversation ou interaction avec d'autres étudiants de français ou des francophones)¹⁵. Toutes ces recommandations font appel à la capacité de s'autoréguler des apprenants.

Finalement, les apprenants sont en général libres d'interagir avec le cours selon leurs envies, ils peuvent sauter certaines tâches voire une séquence proposée. Néanmoins, au niveau du contenu, une progression du plus simple au plus complexe favorise l'apprentissage et rend les leçons logiquement liées les unes aux autres.

La vidéo et les autres ressources

Au niveau de typologie de ressources, dans "Elementary French", on remarque une prédominance de la vidéo. Ainsi, cette dernière ne constitue pas seulement le point de départ de chaque leçon, c'est-à-dire l'input initial, mais le nœud même du cours.

Cette remarque illustre une tradition bien consolidée dans l'enseignement-apprentissage numérique des langues étrangères où le recours aux ressources multimédia (vidéo, audio, audiovisuel) est privilégié quand on vise une compétence ancrée sur la communication orale (Stockwell, 2007 ; Tschirner, 2001). De plus, il faut souligner que l'audiovisuel est, par sa nature, une ressource parmi les plus adéquates dans ce type d'apprentissage car il offre l'accès à différents aspects de l'objet à apprendre, la langue, en termes de situation communicative et éléments purement linguistiques (grammaire, phonétique, vocabulaire, etc.) (Pothier, 2003 ; Tschirner, 2001). En outre, des fiches accompagnent ces vidéos pour expliquer les structures de la langue et porter aussi une attention particulière à la forme, essentielle à la compréhension ou à la production de messages dans la langue cible.

3.2. Les participants-apprenants

Ce cours est suivi par des étudiants non-francophones en parallèle à une formation en présence de niveau master, le *Master of Advanced Studies in Humanitarian Action*¹⁶ organisé par le Centre d'enseignement et de recherche en action humanitaire de Genève (CERAH Genève), centre d'études attaché à l'Université de Genève. Les étudiants inscrits à ce master sont des adultes de différents âges, provenances, cultures, langues, études et professions. Ils partagent l'intérêt pour une carrière professionnelle dans l'humanitaire.

Le recrutement des participants à la recherche se base sur du volontariat. Une première présentation du projet de recherche et du cours est d'abord exposée aux responsables du master CERAH, pour investiguer sur la faisabilité de la collaboration. Ensuite, le chercheur organise une séance de présentation détaillée avec les étudiants qui montrent un intérêt à apprendre le français.

¹⁴ "be a self-starter"; "be comfortable with technology"; "have a real desire to learn the language".

¹⁵ "You will need self-discipline to complete the lessons on time and successfully. There are continuous self-check exercises, but you need to be able to recognize when you have (or have not) studied and practiced sufficiently. Seek out as many opportunities as you can to practice on your own, whether it be by watching movies, going to language tables or conversing with native-speaker friends or other students of the language."

¹⁶ <http://www.cerahgeneve.ch/training/master>.

Enfin, trois étudiants du CERAH décident de s'engager dans le cours et dans la recherche. Libres de choisir le cours "Elementary French" de niveau I ou de niveau II, ils acceptent de suivre le cours sans suivi, ni aucune stratégie imposée, ni horaires, ni lieu.

4. Méthode

Le but de cette recherche est d'investiguer sur les comportements des apprenants dans un contexte de formation ouverte en ligne à distance. Il s'agit d'entrer en contact avec une population restreinte d'individus et d'en étudier en profondeur une activité spécifique pour en comprendre les raisons, en relation à un moment donné.

On réalise l'étude de cas selon l'approche de l'analyse de l'activité, proposée par Leplat (2002). Ainsi, en phase de récolte des données, on combine techniques quantitatives comme les questionnaires et qualitatives telles que journal de bord, entretien et observation contextuelle. La triangulation de plusieurs techniques permet de considérer l'événement étudié à travers des loupes différentes et de le reconstruire dans ses dimensions (Leplat, 2002 ; Yin, 2014).

L'objet d'étude étant les stratégies d'apprentissage des apprenants face aux cours, les dimensions considérées sont :

- le dispositif d'apprentissage : le cours en ligne et la plateforme avec ses ressources, des activités (tâches) demandées à l'apprenant, des interactions possibles lors d'une session d'études ;
- l'individu apprenant : situation professionnelle ou de formation, ses motivations, attitudes et expériences relatives aux cours et aux FOAD en général ;
- l'activité à disposition (le cours) : les stratégies d'apprentissage observées à travers ses comportements spontanés habituels et la sollicitation d'explications de la part du chercheur y compris la gestion du temps, des lieux d'études, de l'effort et leur évolution.

Le traitement des données se fait à travers l'élaboration de catégories de sens à l'aide du cadre théorique mobilisé et d'un raisonnement analogique pour relever similarités et différences dans le comportement des apprenants. On se focalise alors sur les éventuels traits communs, les comportements récurrents ou uniques pour chaque apprenant. En parallèle, on adopte, dans une certaine mesure, une perspective diagnostique pour identifier de possibles pistes de recherche ultérieures et contribuer à la constitution d'un corpus de connaissances utile pour d'autres études de cas dans le même domaine.

4.1. La récolte des données

La phase de récolte des données voit le recours à deux questionnaires, deux entretiens, dont un précédé par une session d'observation contextuelle, et un journal de bord.

Tous les documents créés pour ou par les étudiants sont rédigés en anglais, langue de communication commune.

4.1.1. Questionnaires

4.1.1.1 Elaboration du *Student's Profile Questionnaire*

Le premier questionnaire est le *Student's Profile Questionnaire* et comprend 34 questions. Sa finalité est de construire le profil de chaque participant grâce aux aspects démographiques et aux éléments motivationnels décrits ci-dessous.

Demographic information. Cette section permet de dégager une carte d'identité personnelle et professionnelle en 8 questions portant sur les domaines suivants :

- âge,
- sexe,
- niveau d'études,
- profession et taux de travail par semaine,
- langue maternelle,
- autres langues étrangères connues,
- expérience dans d'autres cours en ligne à distance.

Pour chaque domaine, une question ouverte ou à choix multiple est posée (Annexe A).

Toutes les questions de cette section sont élaborées expressément pour cette recherche. Pour les niveaux d'étude, la référence est la classification ISCED (*International standard classification of education*) élaborée par l'Institut de Statistique de l'UNESCO (2012).

Motivation. La partie relative à la motivation des étudiants présente 26 questions articulées en trois sous-groupes correspondant à :

- section 2, *Motivation to engage in the on-line distance course "Elementary French I"* : motivation à s'engager dans un cours ;
- section 3, *Learning French language* : sentiment d'autoefficacité pour la discipline enseignée ;
- section 4, *Learning with an on-line distance course* : attitude envers les FOAD (formations ouvertes et à distance).

Un des modèles utilisés est le *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*, ou MSLQ issu des travaux que Paul Pintrich et Wilbert McKeachie conduisent sur la motivation et le sentiment d'autoefficacité des étudiants (Pintrich & De Groot, 1990 ; Pintrich et al., 1993)¹⁷.

Ce modèle compte 81 items au total, répartis en deux grandes sections : la première relative à la motivation (31 questions) et la seconde, aux stratégies d'apprentissage (50 questions). Dans chaque section, les items sont réunis en sous-groupes : 6 selon les composantes identifiées dans la motivation, et 9 selon la classification des stratégies d'apprentissage.

La première section du MSLQ, qui est la référence pour la construction de la partie motivation du *Student's Profile Questionnaire*, se présente de cette façon (Artino, s.d. ; Pintrich & De Groot, 1990 ; Pintrich et al. 1993 ; Duncan & McKeachie, 2005) :

¹⁷ Pour le cadre théorique à la base du MSLQ, voir § 2.1.4. et 2.2.2.

Tableau 4. Composantes de l'échelle de mesure de la motivation selon le Modèle MSLQ (adapté de Duncan & McKeachie, 2005).

Motivation - modèle MSLQ		
Échelles de mesure (composantes de la notion de motivation)	Sous-échelles	Description
Value <i>raisons des étudiants à s'engager dans un cours</i>	<u>Intrinsic</u>	<i>la motivation est interne à la discipline, par exemple, par envie de bien maîtriser le contenu pour un intérêt vers la discipline</i>
	<u>Extrinsic</u>	<i>la motivation est externe au cours, soutenue par un objectif précis tel que l'obtention d'un certificat ou l'approbation des enseignants</i>
	<u>Task Value</u>	<i>perception de la valeur des tâches proposées par le cours même</i>
Expectancy <i>sentiment des étudiants concernant leurs capacités d'accomplir la tâche demandée</i>	<u>Self-Efficacy for Learning & Performance</u>	<i>sentiment d'autoefficacité</i>
	<u>Control of Learning Beliefs</u>	<i>sentiment de contrôle vers son propre apprentissage</i>
Affect <i>états émotionnels des étudiants</i>	<u>Text Anxiety</u>	<i>état émotionnel négatif tel que l'anxiété face à un test ou un examen</i>

De ces six sous-échelles pour notre partie sur la motivation des étudiants, nous en retenons quatre qui s'adaptent à notre recherche selon cette répartition :

- *Intrinsic Goal Orientation,*
- *Extrinsic Goal Orientation,*
- *Task Value,*

pour la section 2, *Motivation to engage in the on-line distance course*, de notre *Student's Profile Questionnaire*, concernant la motivation à s'engager dans le cours ; et la sous-échelle

- *Self-Efficacy for Learning & Performance,*

pour la section 3, *Learning French language*, relative au sentiment d'autoefficacité dans l'apprentissage de la discipline enseignée¹⁸.

¹⁸ Dans la sous-section *Learning a Foreign Language*.

Des questions retenues pour chacune des quatre sous-échelles sont sélectionnées et éventuellement adaptées dans leur formulation selon leur pertinence à notre contexte de recherche (Annexe A). Pour les mêmes raisons, certaines questions sont créées afin de relever les attentes des participants concernant l'utilité de la vidéo dans les formations de langues étrangères (item 17) et leur attente relative au niveau de difficulté des documents audio et vidéo en langue étrangère (item 25).

En revenant sur la section 3 de notre questionnaire, *Learning French language*, en plus de la mesure du sentiment d'autoefficacité dans l'apprentissage de la discipline enseignée, on y trouve aussi la mesure des connaissances que les étudiants considèrent avoir dans cette discipline. Cette section est alors répartie en deux sous-sections :

- a. *Knowledge of French Language*, sur l'autoévaluation en français langue étrangère ;
- b. *Learning a Foreign Language*, déjà décrite précédemment (élaborée selon l'échelle *Self-Efficacy for Learning & Performance* du modèle MSLQ sauf pour l'item 25, qui se réfère spécifiquement à l'apprentissage des langues étrangères).

Le but de la sous-section *Knowledge of French Language* est de recueillir des informations sur les compétences des étudiants en français langue étrangère. Ils sont supposés être débutants mais ce qui nous intéresse est de savoir s'ils possèdent déjà des éléments basiques de la langue, ce qui est toujours possible pour une population en formation et professionnellement active dans un contexte international.

Aussi, on consulte les niveaux de compétence dans les langues étrangères décrits dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), créé par le Conseil de l'Europe (2001) dans le cadre de la promotion de l'apprentissage des langues au sein de l'Union Européenne. De ces études, on retient le Portfolio européen des langues (PEL en français ou EPL en anglais). Les descripteurs des compétences langagières pour le niveau A1 (débutants) de la grille d'autoévaluation en langues présentée dans ce portfolio sont la base pour l'élaboration des quatre questions de la section *Knowledge of French Language*.

La quatrième et dernière section du questionnaire, *Learning with an on-line distance course*, a comme référence l'échelle conçue par Bruno Poellhuber (2007) dans sa thèse sur la motivation des apprenants dans les formations en-ligne ouvertes et à distance (FOAD). Sur la base des considérations de Poellhuber, ce choix est dû au fait que le modèle MSLQ ne prend pas spécialement en compte un contexte de formation à distance comme celui considéré dans cette recherche. Ainsi, Poellhuber met au point un questionnaire pour mesurer le sentiment d'autoefficacité en formation à distance (SAFAD) spécifiquement. Les composantes à la base de ce questionnaire sont (Poellhuber, 2007) :

- la gestion du temps,
- l'aptitude à s'autodiscipliner,
- la capacité d'être régulier dans le travail et d'avancer,
- la gestion de sa propre motivation.

L'échelle SAFAD élaborée par Poellhuber se compose de 7 questions. Dans cette recherche, elles sont reprises dans leur intégralité sans changement, sauf pour leur traduction en anglais.

Le tableau suivant résume la structure du *Student's Profile Questionnaire* et les références théoriques pour son élaboration.

Tableau 5. Résumé des références pour l'élaboration des items du Student's Profile Questionnaire (Annexe A).

Student's Profile Questionnaire				
Section	Composantes	Sous-échelle	Questions	Modèle ou théorie de référence
Section 1. Demographic Information	Age	-	1	-
	Sexe		2	
	Niveau d'études		3	
	Expérience professionnelle		4, 5	
	Langues connues		6, 7	
	Expérience dans la formation à distance		8	
Section 2. Motivation to engage in the on-line distance course	Value <i>raisons des étudiants à s'engager dans le cours "Elementary French I"</i>	<u>Intrinsic</u>	9, 10, 11	MSLQ
		<u>Extrinsic</u>	12, 13	
		<u>Task Value</u>	14, 15, 16, 18	
			17	-
Section 3. Learning French Language	Connaissances <i>compétences dans la discipline du cours</i>	<u>Compréhension orale</u>	19	EPL (European Portfolio for Languages) - niveau A1
		<u>Compréhension écrite</u>	20	
		<u>Production orale</u>	21	
		<u>Production écrite</u>	22	
	Expectancy <i>sentiment des étudiants</i>	<u>Self-Efficacy for Learning & Performance</u>	23, 24, 26, 27	MSLQ

	<i>concernant leurs capacités d'accomplir la tâche demandée</i>	<u>Attentes vers documents audio et vidéo</u>	25	-
Section 4. <i>Learning with an online and distance course</i>	Attitude vers les FOAD <i>sentiment d'autoefficacité vers la formation à distance</i>	<u>Gestion du temps</u>	29, 33	SAFAD
		<u>Autodiscipline</u>	28, 34	
		<u>Régularité et avancement</u>	31, 32	
		<u>Gestion de la motivation</u>	30	

Toutes les 26 questions de la partie relative à la motivation sont sous forme d'énoncés, pour lesquels les participants à la recherche doivent exprimer leur opinion sur une échelle de type Likert de 1 à 7. En revanche, la section *Knowledge of French Language*, évaluation de sa propre efficacité dans un domaine spécifique, utilise une échelle de 0 à 100 selon les recommandations de Bandura (2006) sur la construction des échelles d'efficacité.

4.1.1.2. Elaboration du *Learning Strategies Questionnaire*

Le *Learning Strategies Questionnaire* comprend une seule grande section de 38 questions, toujours sous forme d'énoncés.

Ce questionnaire a pour but de dégager les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants. Comme pour le premier, ce questionnaire se réfère au modèle MSLQ, en particulier à la deuxième section de ce dernier, composée par 51 items organisés en 9 sous-échelles correspondantes aux différentes stratégies d'apprentissage identifiées par les chercheurs (Duncan & McKeachie, 2005) et présentées dans la section du cadre théorique concernant la classification de Pintrich et collègues¹⁹. De ce modèle, seules les sous-échelles et les items pertinents à notre contexte sont retenus, comme présenté par le tableau 6 ci-après.

Comme remarqué dans le cadre théorique²⁰, la classification des stratégies sous-jacentes au MSLQ a des traits en commun avec les classifications élaborées par O'Malley et Chamot (1990) et par Bégin (2008)²¹. Au même titre que ces derniers, les trois catégories majeures du MSLQ sont les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives et la gestion des ressources.

Le MSLQ est la base principale de l'élaboration de notre questionnaire pour d'évidentes raisons de cohérence avec le cadre théorique de Pintrich sur la motivation en lien avec les stratégies, auquel on fait référence. Toutefois, dans le but d'avoir un outil le plus complet possible, on compare ce modèle à la classification de Bégin et à celle de O'Malley et Chamot (1990), seule classification élaborée spécifiquement pour l'apprentissages des langues étrangères. Des sous-catégories de O'Malley et Chamot sont alors ajoutées.

¹⁹ Voir § 2.2.2. pour le tableau présentant la classification des stratégies à la base du modèle MSLQ.

²⁰ Voir § 2.2.

²¹ Voir § 2.2.1. et 2.2.3.

Finale­ment, seul le croisement des trois références permet de construire notre questionnaire sur les stratégies d'apprentissage : il comprend une sélection d'items existants depuis le MSLQ (éventuellement modifiés dans leur formulation) et d'autres élaborés spécifiquement pour notre contexte en s'inspirant des classifications de Bégin (2008) et de O'Malley et Chamot (1990).

Le tableau ci-dessous présente les catégories considérées dans notre *Learning Strategies Questionnaire* et les références pour son élaboration.

Tableau 6. Résumé des références pour l'élaboration des énoncés du Learning Strategies Questionnaire (Annexe D). Les questions, dont le numéro est accompagné par 'r', ont été codées à l'envers.

Learning Strategies Questionnaire			
Catégories de stratégies	Sous-catégories	Questions	Modèle de classification des stratégies de référence
Cognitives	<u>Élaborer</u>	1, 28, 32	MSLQ
	<u>Organiser</u>	35, 36	
	<u>Répéter</u>	2, 8, 34	
	<u>Transfert linguistique</u>	23	O'Malley & Chamot
	<u>Déduire</u>	6	
	<u>Inférer</u>	4	
Métacognitives	<u>Anticiper</u>	7, 21	Bégin
	<u>Monitorer</u>	25, 33	O'Malley & Chamot
		17	MSLQ
	<u>Planifier</u>	3, 14, 30	
	<u>Réguler</u>	9, 29	
Gestion des ressources	<u>Régulation de l'effort</u>	16r, 18r, 24r, 27	MSLQ
	<u>Recherche d'aide</u>	5, 10, 13, 15r	

	<u>Apprentissage avec les pairs</u>	31, 38	
	<u>Gestion du temps et de l'environnement d'étude</u>	11r, 12, 19, 20, 22, 26r, 37	

Dans le questionnaire final soumis aux participants, les items sont mélangés et organisés sur une échelle de réponses de 1 à 7 de type Likert, comme pour le premier questionnaire (*Student's Profile Questionnaire*).

4.1.2. Grilles d'entretiens

4.1.2.1. Elaboration du premier entretien

L'objectif principal de cette étape est d'approfondir, voire clarifier, les réponses du participant lors du premier questionnaire, le *Student's Profile Questionnaire*.

Le protocole prévoit une petite introduction pendant laquelle le chercheur remercie le participant et lui rappelle qu'il est enregistré sans utilisation de webcam.

La grille de l'entretien porte sur les thèmes suivants, pour un total de sept questions principales en forme ouverte (Annexe B) :

1. expériences précédentes dans l'étude du français ;
2. raisons pour continuer l'étude du français ;
3. attentes d'apprentissage sur le cours "Elementary French";
4. attentes sur les résultats et importance d'avoir de bons résultats ;
5. expériences précédentes de cours en présence et/ou à distance ;
6. opinions et attentes par rapport au format en ligne à distance ;
7. attitude envers les TIC.

Pour chaque question, des sous-questions sont prévues pour approfondir certains aspects, surtout en cas de réponses courtes, vagues ou trop génériques de la part du participant.

Pendant le premier entretien, on n'approfondit pas les stratégies d'apprentissage habituellement utilisées ni l'utilisation de la vidéo dans le spécifique.

4.1.2.2. Elaboration de la grille d'observation contextuelle et de l'entretien final

L'observation et les questions de cet entretien portent sur le comportement habituel des apprenants par rapport au cours "Elementary French".

Selon le protocole, avant de commencer le chercheur remercie le participant et lui rappelle que ses mouvements à l'écran et sa voix sont enregistrés avec un logiciel de capture d'écran et audio, sans utilisation de webcam.

La grille des questions (Annexe E) montre les éléments principaux observés par le chercheur :

1. préparation du participant à la leçon ;
2. temps, lieu, matériel utilisé ;
3. déroulement du début de la session de travail sur le cours ;

4. actions pendant le visionnement de la vidéo (comportement pendant le visionnement sans action directe sur la vidéo, par exemple, prise de note, utilisation de dictionnaires, etc.) ;
5. interaction avec la vidéo (actions sur la vidéo pendant le visionnement, par exemple, visionnement en entier, répétition, pause, etc.) ;
6. actions après le visionnement de la vidéo (comportement après le visionnement) ;
7. actions du participant pendant la leçon (différentes stratégies utilisées, par exemple, ordre suivi, réactions aux feedback, utilisation de plusieurs ressources pédagogiques en même temps, etc.) ;
8. actions du participant après la leçon (comportement après avoir terminé la leçon).

Pendant l'entretien, certains des points susmentionnés sont approfondis avec l'ajout de questions ouvertes portant sur :

- difficultés rencontrées pendant le cours ;
- réflexions sur ses propres méthodes d'étude à la fin de chaque session de cours, par rapport à l'apprentissage ;
- réflexions sur sa propre gestion du cours ;
- opinions sur le format du cours ;
- opinions sur le contenu du cours ;
- sentiments à propos de ses avancements en français ;
- ses intentions par rapport au cours (continuer ou abandonner).

4.1.2.3. Entretien d'abandon

À l'annonce de l'abandon du cours en ligne de la part de deux participants, les apprenants sont invités à un entretien individuel pour éclairer les raisons de cette décision.

La grille des questions (Annexe G) est élaborée grâce à la théorie de l'action planifiée (Ajzen, 1985, 1991)²², en relation au fait de suivre le cours "Elementary French". Sur la base de cette théorie, on se préoccupe de :

- l'attitude de l'apprenant vers le comportement à tenir ;
- la perception de l'apprenant du contrôle sur son comportement, en termes de sentiment d'autoefficacité et attentes personnelles²³ ;
- le rôle de son réseau social (famille, amis, collègues, etc.) ;
- ses convictions personnelles, en termes d'attribution de valeur positive ou négative au comportement.

Les questions principales incluent alors :

1. la raison principale à la base de l'abandon, en termes de sentiment d'autoefficacité et de difficultés par rapport au cours (contenu et format) et à sa gestion (autorégulation) ;
2. la situation (ou le fait) qui a eu un rôle important dans cette décision ;
3. le fait d'avoir consulté d'autres personnes (formateurs, collègues, famille, amis, etc.) ;

²² Pour un bref rappel de cette théorie, elle affirme que l'engagement dans un comportement sera plus forte dans les individus qui ont une évaluation personnelle de sa propre performance (*attitude toward the behavior*) positive, combinée avec l'intériorisation de la pression sociale vers ce comportement (*subjective norm*) en sens positive et avec la perception d'un contrôle (*Perceived Behavioral Control*) solide sur ce comportement. Aussi, cette théorie prend en considération le contrôle réel que l'individu a sur des facteurs internes ou externes (possession d'informations, de capacités et de compétences, d'un plan de travail, d'une forte volonté, du temps nécessaire et de bonnes opportunités parmi d'autres) autres que sa propre volonté et ses propres efforts (Ajzen, 1985, 1991) (Voir § 2.1.5.).

²³ La perception du contrôle sur le comportement (*Perceived Behavioral Control*) est définie par Ajzen (1991) en tant que combinaison de la *perception d'autoefficacité* et des *attentes de l'individu* sur la difficulté ou facilité de tenir un comportement (Voir § 2.1.5.).

4. les émotions ressenties en lien avec la décision d'abandonner (déception, soulagement, indifférence, etc.) ;
5. les intentions futures vers le cours et l'apprentissage du français (reprendre le cours dans un autre moment, changer ses stratégies d'apprentissage, chercher un autre format de cours, etc.).

4.1.3. Le journal de bord

Lors de l'administration du *Student's Profile Questionnaire*, nous présentons aux participants leur journal de bord en ligne, à utiliser tout au long de leur formation avec "Elementary French". Chaque participant a un journal personnel à remplir sous forme de blog accessible seulement par lui-même et par le chercheur, hébergé par le site www.openclass.ch. Il s'agit d'une plateforme en ligne libre et gratuite créée dans le but de partager des ressources telles que textes, photos et de créer des microwikis, tout idéalement dans un cadre pédagogique.

Nous demandons aux participants de publier sur leur blog personnel une description de leur activité sur "Elementary French" lors de chaque session de travail. La tenue d'un tel journal de bord nous permet d'avoir un historique de leur progression et un aperçu des stratégies employées pendant le cours. Pour chaque publication, l'administrateur chercheur reçoit une notification qui lui permet de suivre les avancements des apprenants.

La plateforme étant en français, un premier post d'instructions pratiques est publié par l'administrateur chercheur sur chaque journal après une présentation orale pour leur permettre une utilisation facile de la plateforme. Un deuxième post suit pour tous de la part du chercheur, avec les consignes pour remplir le blog. L'annexe I reproduit ces deux posts, dont le second reprend les points d'intérêts de notre question de recherche. Pour chaque session, nous leur demandons d'indiquer :

- les leçons, sections, activités complétées ;
- s'ils suivent l'ordre des activités comme proposé par le cours ;
- s'ils font exercices, activités, entraînements en relation à l'apprentissage du français autres que ceux proposés par le cours ;
- la durée de la session de travail ;
- d'éventuels commentaires sur leur session de travail, par exemple leur façon d'étudier et les éventuels changements dans leurs habitudes d'étude, leurs sentiments et impressions, éventuelles difficultés ou découvertes et autres chose qu'ils considèrent importantes ou intéressantes.

Comme pour les autres documents produits pour et par les participants, la langue utilisée est l'anglais.

4.2. Le monitoring des participants

Deux moments principaux de monitoring sont prévus au cours de la formation en ligne de français, intégrés par un monitoring en continu. Un dernier monitoring est ajouté pour certains participants en cours de route pour rendre compte de l'évolution de leur cas spécifique.

Premier monitoring. Avant de commencer le cours en ligne, le premier monitoring prévoit l'administration du *Student's Profile Questionnaire* sur papier et, environ une semaine après selon leurs disponibilités, un entretien individuel pour les trois participants.

Ces entretiens se déroulent en anglais dans une cabine privée de la bibliothèque du site Uni Mail de l'Université de Genève. Leur durée varie de 25 à 40 minutes. Les thèmes abordés sont grosso modo les mêmes que ceux du questionnaire mais le participant a la possibilité de raconter ses propres expériences, de donner des exemples et d'exprimer librement ses opinions. Pour ce premier entretien, les participants n'ont pas nécessairement commencé le cours de français.

Deuxième monitoring. Cette étape est organisée après le début du cours "Elementary French" avec un intervalle :

- de deux leçons complètes, ou
- de 6-8 heures de travail en total, en tenant compte de la vitesse de travail de chacun et du fait que les participants sont libres de sauter d'une leçon à l'autre selon leurs besoins.

Le temps écoulé entre le premier monitoring et le deuxième n'est pas pris en compte. Le chercheur intervient après que les participants manifestent l'accomplissement d'un des deux points susmentionnés.

Cette étape de monitoring comprend l'administration en ligne du *Learning Strategies Questionnaire* intégré, le jour d'après, par une séance d'observation contextuelle, accompagnée d'un entretien dirigé.

L'observation a lieu dans une cabine privée de la bibliothèque du Graduate Institute de Genève. D'abord, le participant est observé pendant son travail sur le cours puis, contextuellement, des questions lui sont posées par le chercheur sur la base du comportement observé. Enfin, dernière demi-heure est dédiée à l'approfondissement de certains thèmes. Au total, l'observation suivie de l'entretien dure environ 1 heure et 40 minutes. Tout se déroule en anglais.

Monitoring en continu. Contrairement aux questionnaires et aux entretiens, le journal de bord est disponible pendant toute la durée de la formation en français. Le but est de permettre aux participants de s'exprimer librement et en même temps de réfléchir sur leur façon d'apprendre, à l'aide d'une grille de quelques questions ouvertes et de l'espace pour leurs commentaires libres, aussi par rapport à leur façon d'interagir avec le dispositif en ligne.

Malheureusement, cet outil est extrêmement peu utilisé par les participants, même après plusieurs sollicitations. Un seul participant publie un post concernant sa première session de travail mais les informations y contenues n'apportent rien d'intéressant à la recherche. Cet outil ne donne en réalité aucun résultat probant.

Monitoring final (abandon). Pendant le suivi du groupe, environ deux mois après leur engagement, deux apprenants manifestent la volonté de quitter le cours et la recherche. Par conséquent, en plus des moments de monitoring décrits ci-dessus, des entretiens individuels sont organisés quelques semaines après la nouvelle, selon la disponibilité des participants. D'une durée de 15 à 20 minutes en moyenne, ces entretiens se déroulent en anglais, dans une cabine privée de la bibliothèque du site Uni Mail de l'Université de Genève.

5. Résultats

5.1. Le traitement des données

5.1.1. Les réponses aux questionnaires

Sauf pour la partie démographique, les réponses sont enregistrées selon l'échelle de mesure choisie (Likert ou échelle d'efficacité) directement sur format Excel pour le premier questionnaire, et pour le deuxième au préalable à l'aide de la plateforme Qualtrics puis en format Excel.

Dans les deux cas, les réponses sont réélaborées en forme d'histogrammes²⁴ et croisées avec les résultats des entretiens.

5.1.2. Les réponses aux entretiens

Pour l'analyse des entretiens, on utilise la méthode du codage (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Cette opération consiste en l'attribution d'étiquettes aux informations recueillies pendant une étude. Ces étiquettes appelées codes, représentent des unités de sens. Les codes identifient ainsi des parties plus ou moins larges de données et peuvent avoir une relation différente avec le contenu qu'ils désignent, plus ou moins descriptive ou évocatrice et complexe, selon la méthode de codage utilisée. Ce sont des constructs créés par le chercheur qui résument et représentent le sens qu'il attribue aux données pour pouvoir après différencier des catégories, schémas, et autres outils propres au processus d'analyse. En tant que recherche et attribution de sens, l'opération du codage est donc une première analyse et interprétation des données (Miles, Huberman et al., 2014).

Ce type d'analyse est effectuée à l'aide du logiciel *Atlas.ti* et se développe en deux étapes, on parle en fait de codage de premier et de second cycle. Le codage de premier cycle est l'attribution des codes aux données ; le codage de second cycle s'appuie sur les résultats du premier cycle, regroupement des parties codées dans un nombre plus limité de catégories et de thèmes (Miles, Huberman et al., 2014). Les outils *Query Tool* et *Network View* du logiciel sont aussi utilisés pour une analyse ultérieure des résultats de chaque étape de codage.

Une section spécifique est dédiée à la présentation des résultats globaux des analyses conduites.

Premier entretien

L'élaboration du livre de codes pour le premier entretien suit une méthode déductive. Les étiquettes descriptives sont créées à partir des thèmes principaux de l'entretien, liés à nos questions de recherche sur les motivations de l'apprenant dans l'engagement dans une FOAD.

Le tableau ci-dessous résume les catégories d'analyse utilisées pendant cette première étape. Le détail de la liste des codes est reporté dans l'annexe C.

²⁴ Voir § 5.2.

Tableau 7. Catégories et éléments du cadre théorique à la base du codage de 1er cycle.

Premier entretien : catégories de codage et cadre théorique		
Catégorie de codage	Description	Cadre théorique
Motivations d'engagement	<i>besoins et intérêt exprimés par le participant vers le type d'activité, compétences, habiletés, connaissances contenus dans le cours</i>	Motivation intrinsèque
	<i>besoins et intérêt exprimés par le participant vers la maîtrise de la discipline</i>	Motivation extrinsèque
	<i>besoins et intérêt exprimés par le participant vers le format du cours (en termes d'utilité)</i>	Valeur de la tâche
Attentes	<i>par rapport au contenu du cours (dispositif et typologie d'activités)</i>	Attentes en termes d'autoefficacité dans le cours
	<i>par rapport la gestion des ressources (temps, environnement, engagement en termes d'efforts)</i>	
	<i>quant au contenu linguistique (compétences, habiletés, connaissances)</i>	Attentes en termes d'autoefficacité dans la discipline
Apprentissage (formats)	<i>expériences et opinions d'apprentissage préalables : à distance, en ligne, en autoapprentissage, en présence ou traditionnelles</i>	Attitude vers les FOAD
Technologie (TIC)	<i>expériences, habitudes et sentiments du participant vers l'utilisation de la technologie</i>	Attentes en termes d'autoefficacité dans le cours

Sur la base de ce premier cycle d'analyse, une analyse croisée avec *Query Tool* et *Network View* est effectuée pour relever le profil motivationnel de chaque participant. Ensuite, les codes sont regroupés sous des thèmes plus larges (*pattern codes* ou méta-codes) de façon à répondre à notre question sur la motivation de l'apprenant selon le cadre théorique adopté et base du *Student's Profile Questionnaire* et des questions du premier entretien. Les méta-codes sont définis en tant que :

- **ENGAGEMENT** : motivation du participant en termes d'intérêts, besoins, préférences et utilité perçue du cours ;
- **PLANIFICATION DE L'ACTION** : sentiment d'autoefficacité dans la gestion d'une FOAD et de l'apprentissage de la discipline ;
- **ATTITUDE VERS LES FOAD** : sentiment du participant vers les FOAD, y compris son niveau d'expertise en TIC ;
- **EXPÉRIENCES** : expériences préalables d'apprentissage et habitudes d'utilisation des TIC en formation.

Sur la base de ces méta-codes, on procède alors à une nouvelle analyse des réponses avec *Network View*.

Observation contextuelle et entretien final

Dans ce cas, le livre de codes (Annexe F) est élaboré sur la base de la classification des stratégies d'apprentissage adoptée, dont les catégories sont résumées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 8. Catégories, sous-catégories et éléments du cadre théorique à la base du codage de l'observation contextuelle.

Observation contextuelle : catégories de codage et cadre théorique			
Catégorie et sous-catégorie de codage		Description	Cadre théorique
Stratégies cognitives	Élaborer	<i>par exemple, faire des paraphrases et des synthèses</i>	Stratégies cognitives
	Organiser	<i>par exemple, souligner, créer des tableaux</i>	
	Répéter	<i>par exemple, la répétition continue de mots à soi-même pour aider la mémorisation des informations</i>	
	Transfer linguistique	<i>utilisation de connaissances préalables sur la langue pour rendre une nouvelle tâche plus facile</i>	
	Déduire	<i>application des règles pour la compréhension de la langue</i>	
	Inférer	<i>utilisation des informations du texte pour deviner le sens de nouveaux éléments de la langue, prévoir les conséquences ou compléter des parties</i>	
Interaction vidéo et activités	Interaction avec les vidéos	<i>façon de l'apprenant d'interagir avec la vidéo</i>	
	Interaction avec les activités	<i>façon de l'apprenant d'interagir avec les activités</i>	
	Interaction avec ressources pédagogiques autres	<i>façon de l'apprenant d'utiliser d'autres ressources du cours (ex. explications de grammaire, fiches de vocabulaire) ou externes (ex. dictionnaires, forums, notes)</i>	
Stratégies métacognitives	Anticiper	<i>prévoir ou envisager les connaissances, les procédures, les actions et les ressources nécessaires utiles aux tâches ou aux situations ; aussi les situations futures</i>	Stratégies métacognitives

	Monitorer	<i>analyse d'une tâche, de sa propre compréhension ou production pendant qu'elle se fait</i>	
	Planifier	<i>définition des objectifs d'apprentissage</i>	
	Réguler	<i>changement de méthode d'étude par rapport à la difficulté, à la typologie des tâches. etc.</i>	
Sentiment d'autoefficacité	Apprentissage du français	<i>sentiment d'avoir appris par rapport au français</i>	
	Gestion des ressources	<i>sentiment de bien gérer le temps, l'environnement et ses efforts dans l'apprentissage</i>	
	Besoin d'aide	<i>sentiment d'avoir ou pas besoin d'aide</i>	
Gestion des ressources	Régulation de l'effort	<i>par exemple, faire l'effort de continuer dans une tâche ennuyeuse ou difficile</i>	Gestion des ressources
	Recherche d'aide	<i>demande d'aide si nécessaire, par exemple de la part des pairs ou des enseignants</i>	
	Apprentissage avec les pairs	<i>apprentissage avec les pairs, par exemple à travers l'organisation de groupe de travail</i>	
	Temps et environnement	<i>gestion du temps et de l'environnement d'étude, par exemple dans le choix et l'organisation des créneaux horaires et des lieux de travail</i>	
Difficultés	Contenu cours	<i>difficultés perçues par rapport au français</i>	
	Format du cours	<i>difficultés perçues par rapport au format en FOAD</i>	
	Interface	<i>difficultés perçues par rapport à l'interface</i>	

Le premier cycle de codage implique une analyse avec *Query Tool* et la comparaison des données avec les réponses obtenues lors du *Learning Strategies Questionnaire*.

Le deuxième cycle d'analyse voit le regroupement des catégories de codage dans des thèmes plus larges selon notre cadre théorique et notre question de recherche.

Les méta-codes sont définis en tant que :

- **COMPORTEMENT DE L'APPRENANT :**

- interaction avec le dispositif : vidéos, activités, autres ressources pédagogiques (internes, externes ou cours)
- stratégies cognitives
- stratégies métacognitives
- SENTIMENTS DE L'APPRENANT :
 - opinions sur le contenu du cours ("rien de nouveau")
 - difficultés rencontrées pendant le cours
- CONTRÔLE SUR L'APPRENTISSAGE (gestion des ressources) :
 - sentiment d'autoefficacité
 - mise en place concrète

Les résultats de cette analyse intègrent ceux issus du premier monitoring.

Entretien d'abandon

Les résultats de cet entretien sont codés en utilisant les mêmes étiquettes élaborées lors du codage de l'observation contextuelle car les participants ont quand même une expérience du cours, bien que limitée. Aussi, les catégories déjà élaborées pour l'observation contextuelle sur la base des stratégies d'apprentissage restent pertinentes²⁵ avec l'ajout d'une catégorie spécifique pour recueillir les opinions ou commentaires des participantes, selon le tableau ci-dessous (Annexe H).

Tableau 9. Catégories et sous-catégories ajoutées au livre de code existant pour le codage de l'entretien d'abandon.

Entretien d'abandon : catégories de codage ajoutées		
Catégorie et sous-catégorie de codage		Description
OPINIONS DE L'APPRENANT SUR LE COURS	Interface	<i>Opinions de l'apprenant sur l'interface</i>
	Contenu	<i>Opinions de l'apprenant sur le contenu du cours</i>
	Activités	<i>Opinions de l'apprenant sur la typologie des activités</i>

Les entretiens d'abandon sont codés et analysés sur la base de notions faisant référence à la théorie de l'action planifiée.

Les méta-codes sont définis en tant que :

- SENTIMENT D'AUTOEFFICACITÉ par rapport à :
 - apprentissage du français
 - gestion des ressources (temps, environnement, effort)
 - besoin d'aide ressenti
- OPINIONS des APPRENANTS sur le cours :
 - interface
 - contenu
 - activités
- INTERACTIONS et STRATÉGIES :

²⁵ Voir le tableau 8, § 5.1.2.

- interaction avec vidéo, activités et autres ressources pédagogiques
- stratégies cognitives
- stratégies métacognitives
- ATTRIBUTS sur la GESTION des RESSOURCES :
 - attribution d'une valeur positive ou négative
 - gestion des ressources (temps, environnement, effort)

Les résultats de cette analyse intègrent ceux issus du premier monitoring.

5.2. Présentation des résultats

À la suite de l'abandon du cours et de la recherche de la part de deux apprenants, nous procédons à la constitution de deux cas type : le premier composé par le seul apprenant qui persévère dans le cours, le deuxième par les deux apprenants qui décident d'abandonner.

Par conséquent, les résultats individuels sont présentés d'abord en deux sections séparées pour rendre compte des différents parcours. Ils font, ensuite, l'objet d'une synthèse pour rendre compte des similitudes et différences de la situation de chaque apprenant.

5.2.1. Profil démographique des apprenants

Les trois participants répondent à la partie démographique²⁶, il s'agit d'apprenants de 28, 34 et 50 ans, deux femmes et un homme, engagés professionnellement dans l'humanitaire. Pendant notre recherche, ils suivent une formation en présentiel à plein temps de niveau Master à Genève auprès du Centre d'enseignement et de recherche en action humanitaire de Genève (CERAH Genève). Les trois ont déjà des expériences professionnelles dans le domaine des ONG ou des organisations internationales hors de leur pays d'origine.

En dehors de leurs langues maternelles, ils ont une bonne compétence en anglais, tant au niveau professionnel que dans la vie courante. Concernant les expériences préalables en FOAD, deux sur trois détiennent des certificats à travers ce type de formation même si ce n'est pas en langues étrangères.

5.2.2. Qui a continué : René

Profil de l'apprenant

René a 50 ans et il a un niveau master en études supérieures et une expérience professionnelle de haut niveau dans le domaine des ONG humanitaires. Il choisit de suivre le cours "Elementary French". Il a pourtant déjà des bases en français acquises dans un cours intensif d'un mois en France, dans le cadre de son travail, avant de partir en mission dans des pays francophones. Il a déjà fait des cours en ligne à distance mais jamais en langues. Il les a terminés avec obtention d'un certificat et il a trouvé ce format simple. Pendant ses précédentes formations en ligne, il était suivi à distance par des formateurs. En général, il n'a aucun souci dans l'utilisation des TIC.

La figure 8 décrit sa situation au niveau de raisons d'engagement, sur la base des résultats du *Student's Profile Questionnaire*, dont on reporte les scores personnels par rapport aux scores maximaux pour chaque section. On y voit une forte composante au niveau de motivation surtout

²⁶ Section 1 du *Student's Profile Questionnaire*.

pour l'intérêt qu'il montre pour le français (motivation intrinsèque) et l'utilité qu'il attribue au cours (valeur de la tâche).

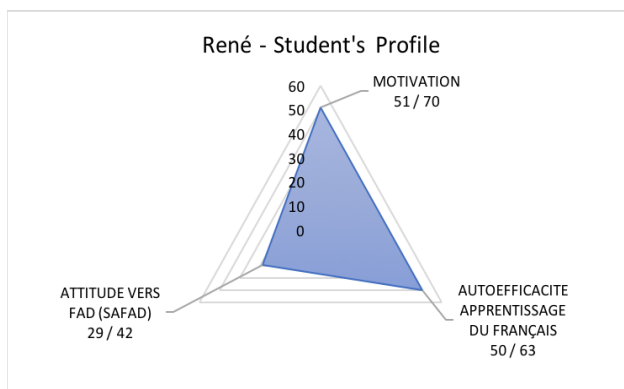


Figure 8. Les composantes principales de l'engagement de René selon le premier questionnaire (SPQ).

Il affirme aimer apprendre les langues²⁷ et il estime bien réussir dans l'apprentissage pour avoir grandi dans un pays avec plusieurs langues utilisées au quotidien. En plus, il veut vraiment profiter de l'opportunité d'être dans un pays francophone pour un an²⁸ et reprendre des cours de français. Son but est de combler ses lacunes en français et d'atteindre un niveau similaire à celui qu'il a en anglais²⁹. Il dit avoir un bon niveau de compréhension écrite et orale, assez de connaissances en orthographe et en vocabulaire. Ses difficultés sont surtout dans la production orale. Les résultats de son autoévaluation le situent au milieu du niveau A2 du CECR (Conseil de l'Europe, 2001).

Pendant l'entretien, il s'exprime positivement sur le format en FOAD. Il voit comme un avantage que le cours n'a pas de limite de temps : il trouve ce format très flexible et aucunement stressant³⁰. Ces commentaires intègrent le résultat concernant son attitude vis-à-vis des FAD, que le premier questionnaire (échelle SAFAD) atteste être plutôt neutre en relation à la gestion d'un cours de ce type.

La compétition dans les études le motive et il trouve utile, par exemple, que le cours en ligne donne des feedbacks immédiats (positifs et négatifs) pour pouvoir se corriger³¹. D'habitude, il cherche à atteindre un bon résultat mais seulement pour sa satisfaction personnelle³² et en fait, il lui arrive de répéter une activité s'il voit qu'il n'a pas appris ou si le sujet est nouveau ou difficile. Les compétences qui l'intéressent le plus sont l'interaction orale³³ et la grammaire³⁴. En particulier, il ressent le besoin de pratiquer l'expression orale, aspect négligé par le cours qui, dans la version en autoapprentissage, ne propose aucune activité d'interaction avec pairs ou experts. Toutefois, il apprécie avoir du matériel audiovisuel parce qu'il peut s'entraîner dans l'écoute et la prononciation.

²⁷ "I am open for language." (René, premier entretien).

²⁸ La durée de son master au CERAH.

²⁹ "I want to be like... proper, and then like... English" (René, premier entretien).

³⁰ "it's not giving you stress, like 'there will be examination!' (...), it is more open to myself" ; "it's like (...) so flexibly, it's open, (...) it's not like limited, you have to do it in thirty minutes, it's not like that. (...) So this is more... maximum relax, (...) you don't have any pressure" (René, premier entretien).

³¹ "... useful because if you don't know your mistake, how do you (defy?) a lesson? Repeat it also, where do I made the mistake" (René, premier entretien).

³² "I like competition, of course, you know? But if it's educational. For example if... if you give me class without competition. also that's very difficult for me." ; "I like to compete, but the competition is, you know, also for me,- is not for someone." (René, premier entretien).

³³ "talking, talk, that's my problem" ; "I have problem with expression" (René, premier entretien).

³⁴ "... grammatically, how do arrange them, this is my difficulty" (René, premier entretien).

Depuis le début, il est assez positif et intéressé à essayer ce type de cours, même si au début il reste vague sur la valeur à attribuer à ce format³⁵. Il affirme que le format en ligne ne lui pose aucune difficulté, mais il a des doutes sur le fait de s'y habituer³⁶. D'après lui, un des avantages du cours en ligne, par rapport à une formation traditionnelle, est la présence de l'audiovisuel, qui lui convient bien mieux en termes d'apprentissage que les supports papiers (ex. méthodes de langue)³⁷. En même temps, il reste convaincu qu'une formation avec un enseignant (one-to-one ou en groupe) est la meilleure condition d'apprentissage pour lui³⁸, aussi parce que pour lui, apprendre tout seul n'est pas efficace, il aime étudier avec d'autres personnes³⁹.

En général, les points plus difficiles à gérer dans la planification de son travail sur le cours de français sont le peu de temps à disposition et le fait d'être en autoapprentissage sans pair pour pratiquer. Il met toujours en avant la difficulté de trouver du temps, parce qu'il est actuellement dans une formation intensive⁴⁰. Il pense travailler sur le cours de français une à deux heures les soirs du weekend, après 22 heures même si cela se révèle difficile de le faire régulièrement. Pourtant, le fait que le cours soit ouvert le motive à continuer parce qu'il n'est pas stressé par les délais.

Le profil motivationnel complet de René est résumé dans la figure ci-dessous (figure 9).

³⁵ "... from the website of course, uhm, there's nothing to lose, I mean (...) maybe I learn (...) as I say, vocabulary, maybe new words." (René, premier entretien).

³⁶ "When I'll start, maybe I go fast in it because if it easy, I'll go fast." ; "Maybe it's not sticky immediately, you know? That's... I don't know, maybe it's good. Still, I'm going to find out, so I cannot say anything." (René, premier entretien).

³⁷ "video or listening, (...) for me is the best practice" ; "books are very very professional, I think, but... but for me, (...) I have the feeling but online is a bit better" ; "with the book and retain, understand is less, even this is maybe a bit better, because there is sound you know" (René, premier entretien).

³⁸ "the most thing I like is face-to-face with a teacher or visual practice" ; "... classes are most important for me." (René, premier entretien).

³⁹ "being alone is not good to learn" ; "that's the most... most important: having one person or people, talk in French and then you listen, you talk" ; "interaction, I think for me is the best way" (René, premier entretien).

⁴⁰ "The motivation is not the problem, the time is a problem." (René, premier entretien).

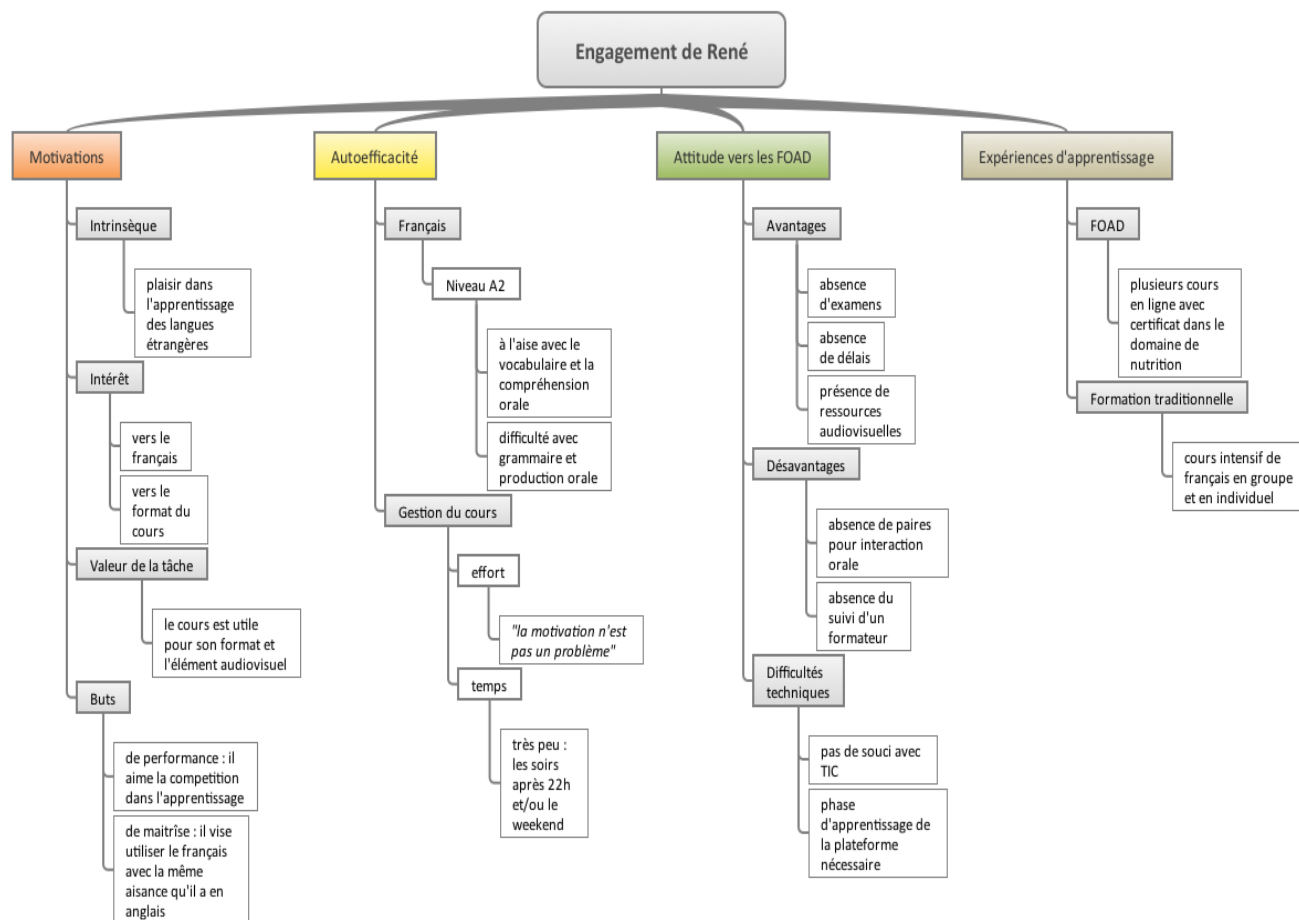


Figure 9. Vision générale des composantes de l'engagement de René.

Comportements de l'apprenant : interaction avec le cours et stratégies d'apprentissage

L'interaction avec les activités du cours est caractérisée par le respect de la séquence. Il ne saute pas d'une leçon à une autre ni d'une activité à une autre⁴¹, même s'il envisage un tel comportement lors d'un premier coup d'œil au cours. En fait, il remarque que les premières leçons sont trop simples pour son niveau et il pense commencer plus loin. Aussi, en général, il suit les instructions du dispositif sans les personnaliser. Dans deux cas seulement, il fait une exception et il interagit avec l'activité d'une façon différente de ce qui est prescrit. Dans les activités de remise en ordre des éléments syntaxiques d'une phrase, il a la possibilité d'écouter la phrase modèle à reconstruire avant d'agir sur les éléments mais il essaie tout de suite de faire une phrase, en sautant la phase d'écoute, sur la base de ses connaissances préalables en français. Le deuxième cas de personnalisation est dans les activités d'écoute et prononciation de phrases. Il parcourt et il écoute toutes les phrases dans l'ordre mais il ne répète que celles qui proposent des éléments nouveaux par rapport à ses connaissances⁴². Une activité source de frustration pour lui est la dictée : l'écriture est encore difficile et, face à un feedback négatif, il essaie pendant quelques instants d'en comprendre le motif mais il ne creuse pas dans le contenu de la leçon pour trouver la réponse à ses doutes.

⁴¹ "I don't jump." (René, entretien d'observation).

⁴² "I repeat it for the accent for example." (René, entretien d'observation). En lien avec sa motivation principale d'améliorer l'expression orale et avec l'explicitation de ses difficultés dans les accents et la prononciation en français.

Concernant la vidéo, il suit également les instructions du cours et de chaque activité. Habituellement, il regarde en entier les vidéos principales et les morceaux de vidéo contenus dans les activités qui suivent. Du début à la fin sans couper, il pose une attention particulière à la prononciation (intonation et accents). S'il ne fait pas de pause, il peut toutefois regarder les vidéos principales deux fois si elles sont longues ou en cas de doute pendant les activités qui suivent. En revanche, il ne le fait pas systématiquement, même en cas de feedback négatif. La raison donnée est que les leçons concernées ne lui apportent rien de nouveau par rapport à ses connaissances en français⁴³.

Par ailleurs, l'interaction avec les autres ressources pédagogiques du cours (tableaux de grammaires, listes de mots, description de la culture des pays francophones, etc.) est limitée aux instructions données par le cours. L'apprenant les utilise seulement en tant que textes à lire : il ne revient pas aux tableaux de grammaire pendant qu'il fait les activités ou qu'il regarde les vidéos, ni n'utilise ce matériel pour approfondir des éléments spécifiques à côté et en dehors de ce qui est déjà présenté par le cours. Cependant, il a recours à des ressources externes telles que des dictionnaires en ligne en cas de nouveaux mots ou phrases difficiles⁴⁴. Cependant, contrairement à ce qu'il propose de faire au début, il ne recherche pas de DVD de méthodes de français. Il ne regarde pas non plus la télévision en français, mais cela confirme son désintérêt pour cette activité, comme il l'affirme lors du premier entretien avant de commencer le cours.

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissages relevées, les réponses au *Learning Strategies Questionnaire* montrent une légère prévalence de deux stratégies métacognitives (*Monitorer* et *Planifier*) et de deux stratégies de gestion des ressources (*Régulation de l'effort* et *Gestion du temps et de l'environnement d'étude*) (figure 10).

⁴³ "I never go back so far unless there is new word" (René, entretien d'observation).

⁴⁴ "I continue and if I have doubt, I go back or see the dictionary website." (René, entretien d'observation).

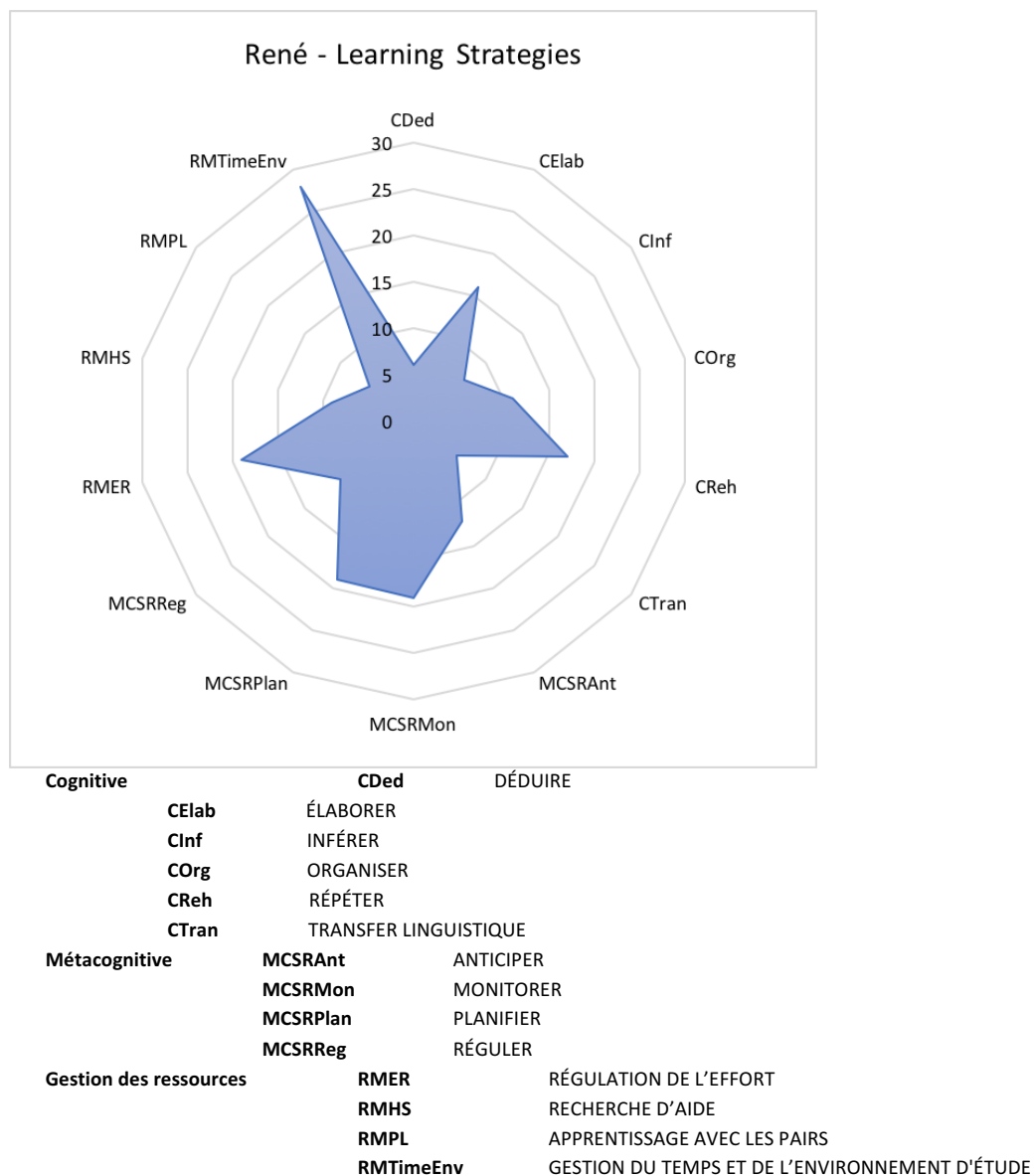


Figure 10. Les stratégies d'apprentissage selon leur taux d'importance dans le comportement de René, depuis le Learning Strategies Questionnaire (LSQ).

L'intégration des résultats de l'observation permet de décrire son comportement plus en détail (figure 11). Au niveau des stratégies d'apprentissage de type cognitif, l'apprenant a surtout recours au transfert des connaissances acquises précédemment⁴⁵ (*Transfer linguistique*), y compris la comparaison entre français et anglais et à l'application des structures connues pour comprendre de nouveaux éléments⁴⁶ (*Déduire*), par exemple dans les exercices de traduction ou reconstruction de phrases.

Habituellement, il ne prend pas de note ni s'engage dans la rédaction de tableaux ou schémas (*Organiser*), synthèses ou listes de mots ou phrases (*Élaborer*). Il affirme ressentir le besoin de

⁴⁵ "Without listening, I try sometimes just myself." (René, entretien d'observation).

⁴⁶ "if it's written, (...) what is here, what is written here is translation" ; "I know a bit of regulations" (René, entretien d'observation).

prendre des notes seulement dans le cas de dialogues très longs dont il faut reconstruire la séquence^{47,48}. Il répond la même chose par rapport aux stratégies d'élaboration et organisation des informations, quand le chercheur demande s'il a l'habitude de faire des listes de mots, des schémas de grammaire, etc.⁴⁹.

En général, il répète oralement les nouveaux mots ou expressions qu'il trouve ou il les écrit pour s'en souvenir⁵⁰ (*Répéter, Élaborer*).

Au niveau de stratégies métacognitives, il surveille son apprentissage (*Monitorer*), en particulier par rapport à la compréhension orale et à la prononciation et il adapte son comportement en conséquence (*Réguler*) : selon le cas, il réécoute, il répète oralement, il oralise ses propositions avant de rendre sa réponse définitive, il prend des notes. Il analyse toujours l'exercice qu'il est censé faire et il ajuste son comportement selon la difficulté et la présence d'éléments nouveaux ou encore en cas de feedback négatif à un exercice⁵¹.

Il n'a pas l'habitude de réviser avant le cours en fonction de ses objectifs⁵² (*Planifier*) ou de préparer la leçon suivante à la fin d'une session de cours⁵³ (*Anticiper*). Toutefois, il admet ne pas le faire parce que les activités exigent⁵⁴ peu de lui. Il planifie seulement le visionnage des vidéos afin de mieux focaliser son attention sur l'accent et l'attitude des protagonistes du dialogue⁵⁵.

Dans la gestion des ressources, on relève une bonne capacité de garder son engagement (*Régulation de l'effort*). En effet, il garde sa motivation malgré le sentiment de ne pas avancer dans l'apprentissage du français ni d'améliorer ses compétences, car le cours est trop facile pour lui et peu exigeant⁵⁶. Il trouve le contenu linguistique de niveau élémentaire mais les vidéos satisfaisantes⁵⁷ et utiles⁵⁸.

En revanche, au niveau d'organisation du travail (*Gestion du temps et de l'environnement d'étude*), il n'arrive pas à trouver régulièrement l'énergie et le temps pour se concentrer et avancer⁵⁹.

Néanmoins, il se sent engagé et il fait l'effort de continuer (*Régulation de l'effort*) en dépit de la fatigue et du peu de temps⁶⁰. Il fait une pause dans le cours pour le moment mais il y reviendra après

⁴⁷ "I have to write it maybe, and if I write it I'll get right." (René, entretien d'observation).

⁴⁸ Pourtant, pendant l'observation, face à un dialogue d'après lui long et difficile par rapport aux précédents, il ne l'a pas fait spontanément, mais il a attendu la proposition du matériel (papier et stylo) de la part du chercheur pour le faire. Aussi, il dit avoir eu l'habitude de le faire dans le contexte du cours intensif en présence qu'il avait fait en France. "When was in Alliance Français in Vichy (...), it's really for example very like a lecture for thirty minutes ten minutes (...) but in this case they are short" (René, entretien d'observation).

⁴⁹ "In this case no, when I were in (Vichy), yes (...) [in uh that intensive course]" (René, entretien d'observation).

⁵⁰ "if it's easy I don't repeat it (...) I pass; if it is new I repeat it to be sure I understand"; "I repeat it for the accent for example"; "there is new word (...) you repeat as well (...). I have lost words but if I go there, then I can write and remember it" (René, entretien d'observation).

⁵¹ "sometimes I replicate if it's like longer"; "I won't pass because I missed it"; "if it's easy, I don't repeat it"; "I continue and if I have doubt, I go back or see the dictionary website"; "is not challenging for me, so that's why I don't repeat it"; "if it's challenging, I always repeat it"; "is a bit simple for me (...), that's why I don't prepare anything" (René, entretien d'observation).

⁵² "no no because is not challenging for me, so that's why I don't repeat it" (René, entretien d'observation).

⁵³ "no no finish go (...), I don't see other things" (René, entretien d'observation).

⁵⁴ "so far no because, as I told you, is a bit simple for me, (...) that's why I don't prepare anything." (René, entretien d'observation).

⁵⁵ "the accent, what is about the attitude" (René, entretien d'observation).

⁵⁶ "It's not like challenging, bit challenging (...), it's feeling easy you know, most of them. (...). That's what I..., so I didn't benefit like I feel like, you know? I didn't improve a lot."; "as I told you, is a bit simple for me it seems" (René, entretien d'observation).

⁵⁷ "it's very elementary (...) elementary knowledge. (...) but video is good" (René, entretien d'observation).

⁵⁸ "(...) because you listen, is like the teacher, you know?" (René, entretien d'observation).

⁵⁹ "I think if I spend more, I can learn more"; "I don't concentrate a lot"; "I'm tired but I don't have energy" (René, entretien d'observation).

⁶⁰ "I got commit I cannot retreat (...), I'm pushing myself"; "I will to the advanced then I will finish the advance, this is my personal benefit" (René, entretien d'observation).

une période de travail intensif⁶¹. Quant à ses besoins d'aide (*Recherche d'aide*), à l'occasion de difficultés pour traiter des éléments nouveaux ou complexes (par exemple : longs dialogues ou dictées), il cherche du soutien en dehors du cours dans des dictionnaires en ligne. Il admet toutefois qu'il serait mieux d'apprendre avec des pairs⁶².

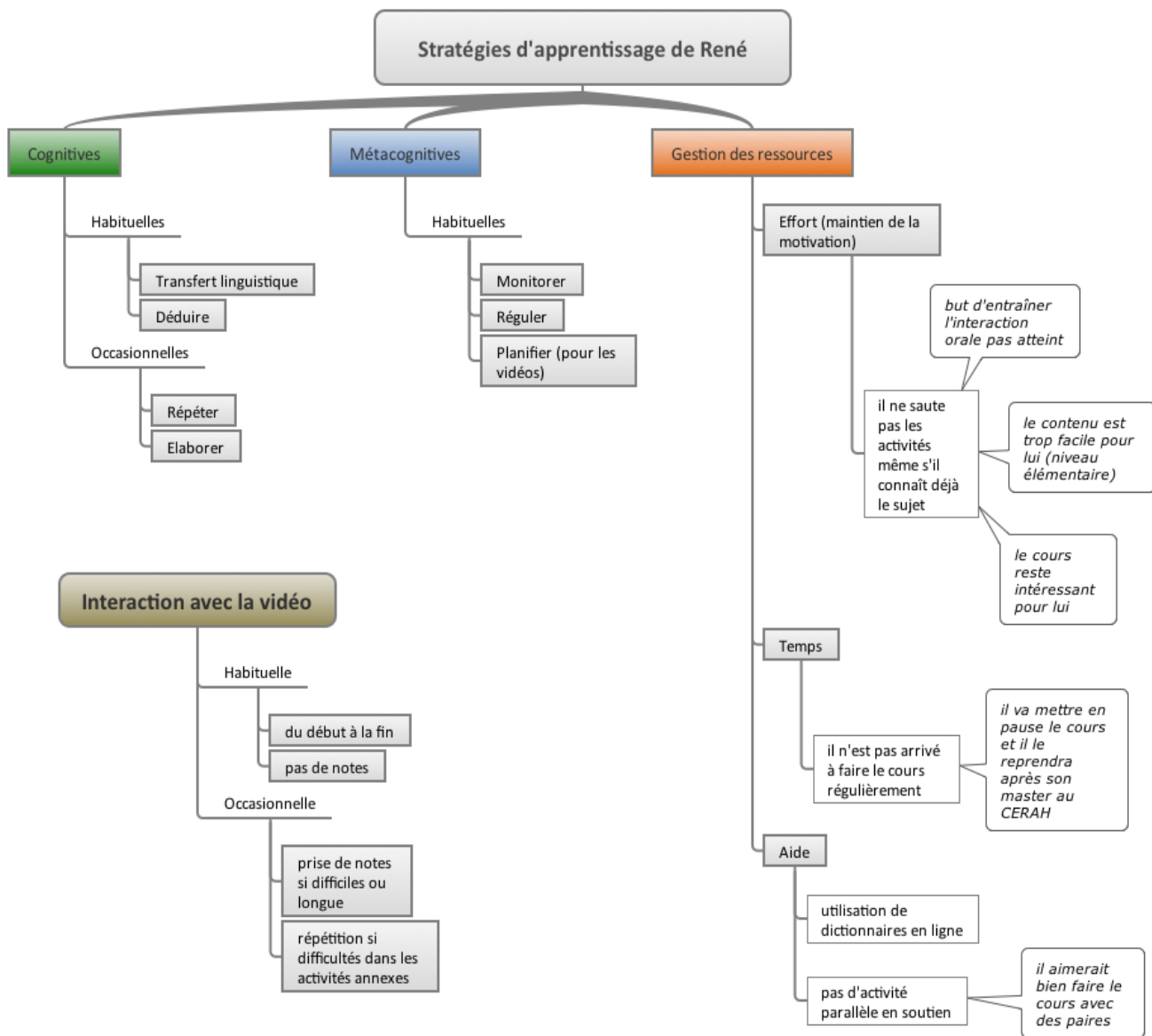


Figure 11. Vision générale de l'interaction et des stratégies d'apprentissage de René.

⁶¹ "when I have time I will be back to it (...), I will to the advanced" (René, entretien d'observation).

⁶² "with other students might better" (René, entretien d'observation).

5.2.3. Qui a abandonné

5.2.3.1 Safiya

Profil de l'apprenant

Safiya est une femme de 34 ans avec une formation académique de niveau bachelor. Elle a une expérience professionnelle dans le domaine des ONG humanitaires en tant que Program Manager. Elle s'inscrit au cours "Elementary French" même si elle a déjà des bases en français. En effet, elle a choisi le français comme deuxième langue étrangère pendant ses études universitaires en littérature anglaise. Sa langue maternelle est l'arabe, elle parle et écrit couramment l'anglais, mais le français est resté à un niveau élémentaire et lié au contexte universitaire, sans le développement d'une réelle compétence communicative. Elle n'a jamais vécu dans un pays francophone et elle aimerait profiter d'être à Genève pendant son master au CERAH, pour consolider et améliorer son niveau de français⁶³. Elle a déjà suivi des cours en ligne en autoapprentissage dans d'autres disciplines que les langues et elle trouve que ce format lui convient très bien. Elle n'a pas de souci dans l'utilisation des TIC.

Sa situation au niveau de l'engagement est présentée par la figure 12, qui inclut les scores personnels par rapport aux scores maximaux issus de chaque section du *Student's Profile Questionnaire*. Au niveau de la motivation, la composante principale qui a le rôle le plus important est l'utilité attribuée au cours (valeur de la tâche) grâce à son format⁶⁴. Son attitude positive vis-à-vis des FOAD, ainsi que son fort sentiment d'autoefficacité par rapport à la discipline complètent son profil.

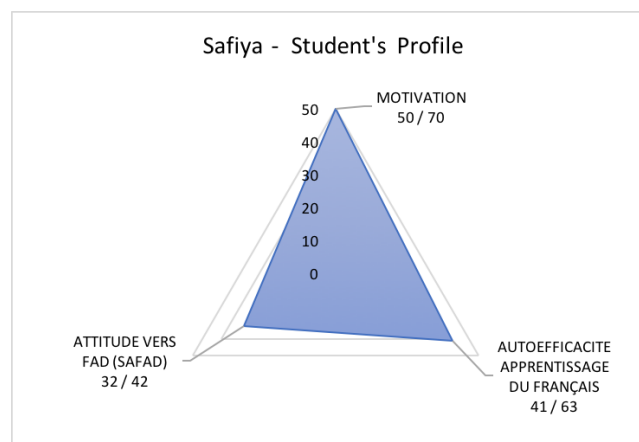


Figure 12. Les composantes principales de l'engagement de Safiya selon le premier questionnaire (SPQ).

Si on complète le cadre avec les résultats des entretiens (figure 13), son intérêt pour le français est confirmé par le plaisir de l'apprentissage des langues⁶⁵ ainsi que pour l'utilité qu'elle y voit pour son travail. Son objectif principal est d'améliorer ses compétences, surtout en conjugaison et vocabulaire, et de pratiquer l'expression orale. Recevoir de bonnes ou de mauvaises notes voire des feedbacks négatifs ne l'inquiète pas mais, au contraire, l'aide à apprendre⁶⁶.

De la présentation du cours, Safiya retient le fait qu'il est centré sur les vidéos. Elle aime bien cet

⁶³ "I will be encouraged to speak French and I will learn just by speaking with others" (Safiya, premier entretien).

⁶⁴ Sur un score personnel total de 50 pour la catégorie supérieur *Motivation*, Safiya a obtenu un score de 28 seulement pour la composante *Valeur de la tâche*.

⁶⁵ "I'm truly interested in languages" (Safiya, premier entretien).

⁶⁶ "If I'm doing a question -and the answer was not correct, I will not feel sad basically because if it's incorrect I will know what is the correct so I'll remember it. (...) I don't care about the score." (Safiya, premier entretien).

aspect qu'elle pense être très utile et pouvoir bien gérer. Un autre aspect qu'elle trouve utile pour apprendre est le fait d'avoir le même thème présenté sous différentes formes et activités⁶⁷.

Le format FOAD en ligne est particulièrement avantageux d'après elle, pour la possibilité de gérer son temps et de pouvoir reporter, si nécessaire, ce cours après la période intensive au master CERAH⁶⁸. Un autre point positif des FOAD est qu'on peut les suivre sans pour autant arrêter d'autres activités (travail, études, etc.) au cours de la même période⁶⁹. En revanche, elle relève, comme point négatif dans le format en autoapprentissage, l'absence de guidage et de suivi d'un formateur ou tuteur. L'absence de pairs en apprentissage est aussi considérée comme un désavantage des formations en autoapprentissage par rapport à une formation traditionnelle⁷⁰. Dans ses expériences précédentes en FOAD, pour avoir du soutien, Safiya avait recours à des forums en ligne en tant que lectrice mais n'y participait pas par manque de temps.

Toujours en raison de son master au CERAH, Safiya pense ne pouvoir travailler son cours de français que pendant le weekend et les vacances de Noël. Aussi, elle souhaite commencer le cours même si elle n'est pas sûre d'aller jusqu'au bout pour des questions de temps et de contenu : si après un certain temps elle réalise qu'elle n'a pas assez de temps disponible pour le cours de français ou si elle considère avoir atteint un niveau satisfaisant, elle pourrait interrompre le cours et le reporter à la fin de son master⁷¹.

⁶⁷ *"the same question is asked in different ways -more than one time, just help that to keep this new idea in mind. So I thought it's a good thing."* (Safiya, premier entretien).

⁶⁸ *"The good thing in the course is that it doesn't have a time limitation. So if I find myself not able just to follow, (...) I know that after I finish the study, or maybe even when when this obligatory attendance is over and I can have time to... to... some more time then, I can go back to the course."* (Safiya, premier entretien).

⁶⁹ *"In the online course, the good thing is that you are not supposed, or you are not expected to stop your other practices and life -and just do the course, because you can manage to do it whenever you have time and continue the other thing in the meantime."* (Safiya, premier entretien).

⁷⁰ *"If you have another student,- you have this participation that would also enrich the class itself."* (Safiya, premier entretien).

⁷¹ *"If I see that I have... I have gained the basic things that I really need... (...) and then I don't have any time just to go to the course (...), maybe I'll start practising with the things I have with me and after I finish this intensive time I can go back to it."* (Safiya, premier entretien).

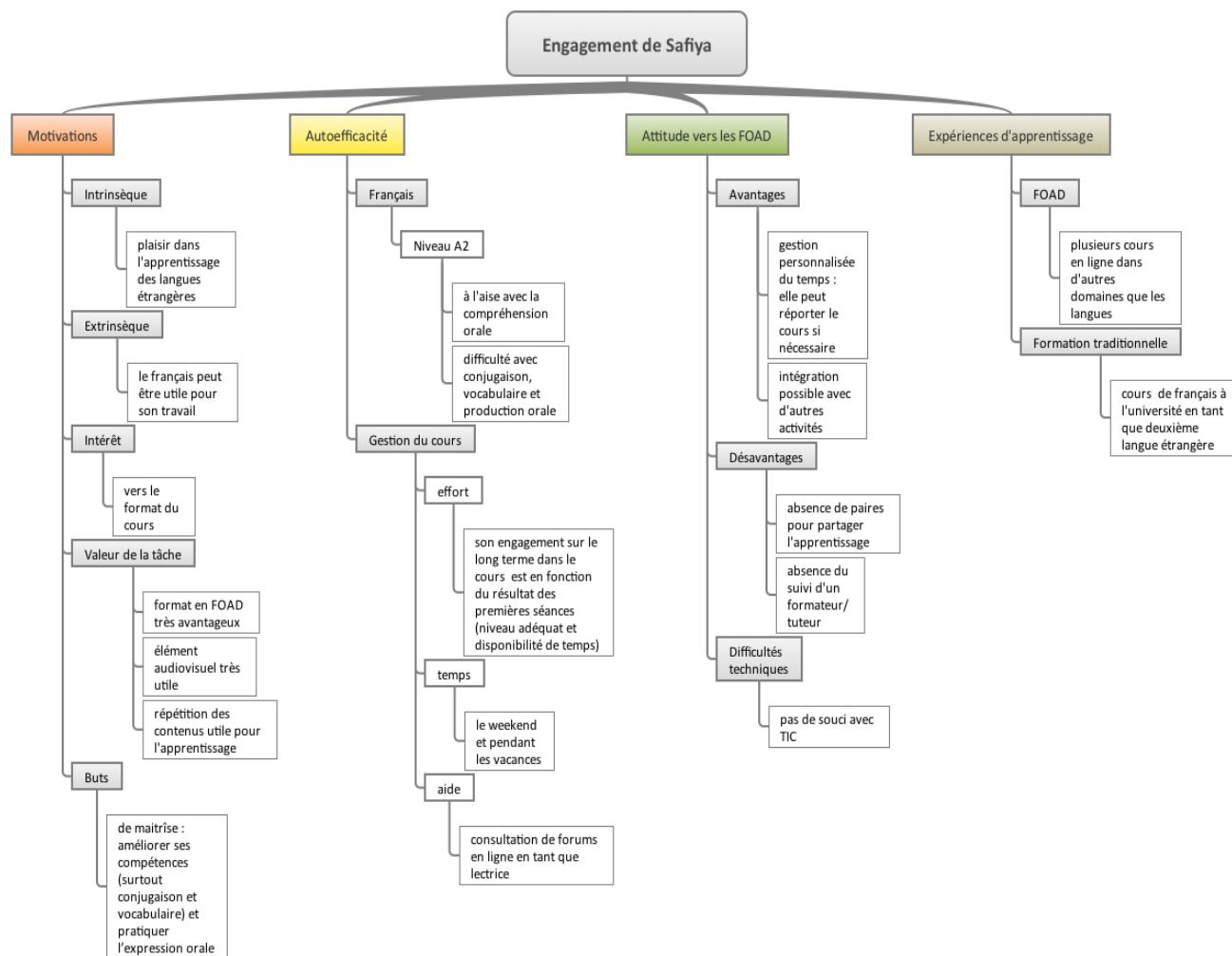


Figure 13. Vision générale des composantes de l'engagement de Safiya.

Raisons d'abandon

Safiya abandonne le cours environ deux mois après le début de la recherche, sans avoir suivi une leçon entière. Après un tour des activités, elle décide de ne pas continuer pour deux raisons principales. Premièrement, Safiya se rend compte qu'elle ne peut pas gérer le cours de français en parallèle de ses études de master : pas le temps ni l'énergie⁷². Deuxièmement, le niveau de français contenu dans le cours est trop élémentaire pour elle⁷³. Safiya trouve aussi que le cours aurait été plus utile si elle n'avait eu aucune connaissance en français⁷⁴ même si elle pense qu'elle l'aurait quand même quitté car la répétition de la même idée de différentes façons est finalement assez peu

⁷² "very intensive time that I have in my study, so it was really difficult just after having seven hours, seven, eight hours, just to go back and do something" (Safiya, entretien d'abandon).

⁷³ "I found it very basic for me. I already have this information and I wanted something just a little bit more advanced, not a little bit, more much more advanced." (Safiya, entretien d'abandon).

⁷⁴ "I think for someone that is really starting from the scratch it is useful, but for someone who already have an idea it's a little bit boring" (Safiya, entretien d'abandon).

motivante pour un public d'adultes et pour elle en particulier⁷⁵. En revanche, elle apprécie le design, l'interface du cours et les vidéos proposées.

De plus, elle commence un tandem linguistique arabe-français avec un collègue d'études et elle trouve qu'elle apprend beaucoup mieux de cette façon qu'avec le cours en ligne⁷⁶. Elle admet, en fait, qu'elle aurait dû regarder les contenus du cours avant de décider de s'y engager⁷⁷. Par ailleurs, même si elle est au courant de l'existence d'un niveau II, probablement plus adapté à son niveau, elle ne le consulte pas, par manque de temps et d'énergie.

Finalement, Safiya pense reprendre un cours quand elle aura plus de temps mais elle considère aussi la possibilité d'intégrer un cours de français en présentiel.

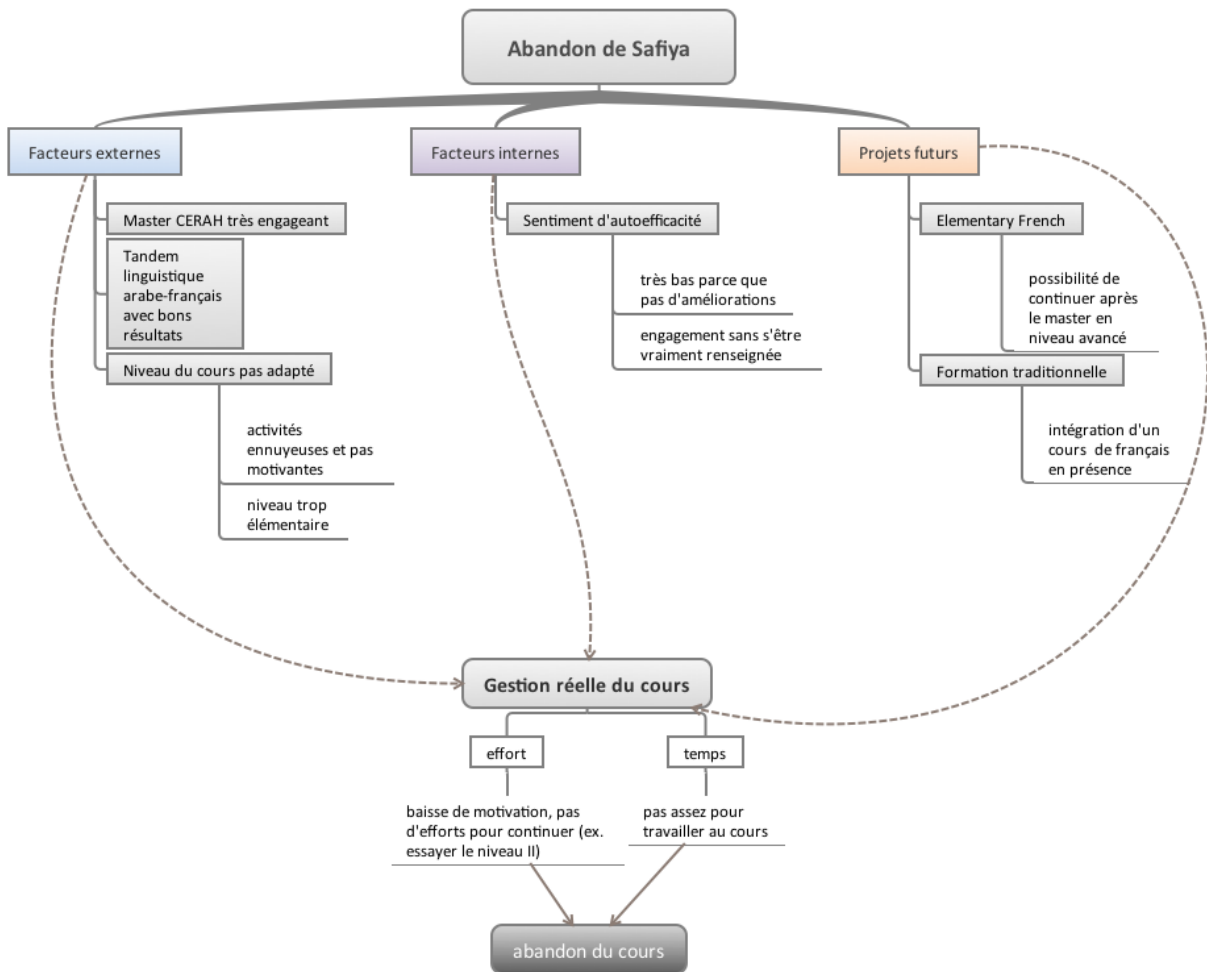


Figure 14. Vision générale des raisons de l'abandon du cours de la part de Safiya.

⁷⁵ "The same idea is repeated many times in many different ways... for an adult it's not something attractive, at least for me." (Safiya, entretien d'abandon).

⁷⁶ "I found a person that was able to help, this exchange learning... I teach him arabic, he teach me french. We were just having a little bit conversation on the basis and I found much more interesting to have this interactive way of refreshing what I have, rather than going online." (Safiya, entretien d'abandon).

⁷⁷ "I should have take a look at the website and at the course in general before saying that yes. (...) I said yes before knowing what is inside." (Safiya, entretien d'abandon).

5.2.3.2. Ranila

Profil de l'apprenant

Ranila est une femme de 28 ans avec une formation académique de niveau master et une expérience professionnelle dans le domaine des organisations internationales. Ses compétences en français sont de niveau élémentaire, grâce à un cours de trois mois dans un pays francophone d'Afrique, alors qu'elle accompagne son mari en mission. Ses langues maternelles sont le sindi et l'urdu et elle parle et écrit couramment en anglais. Ranila aimerait rafraîchir et améliorer son niveau de français pendant son master au CERAH de Genève, dans le but de pouvoir éventuellement s'installer dans des pays francophones pour sa carrière et sa vie personnelle. "Elementary French" est le premier cours en ligne à distance en autoapprentissage qu'elle suit. En effet, celui-ci serait le premier cours structuré auquel elle s'engage alors qu'elle a déjà utilisé, sans succès, des plateformes d'apprentissage des langues pour tenter de maintenir son niveau de français⁷⁸.

Les différents aspects de l'engagement de Ranila, issus du *Student's Profile Questionnaire*, sont résumés par la figure 15, avec le détail des scores personnels par rapport aux scores maximaux pour chaque section. Sa motivation est très élevée, et elle a aussi a priori positif pour les formations à distance.

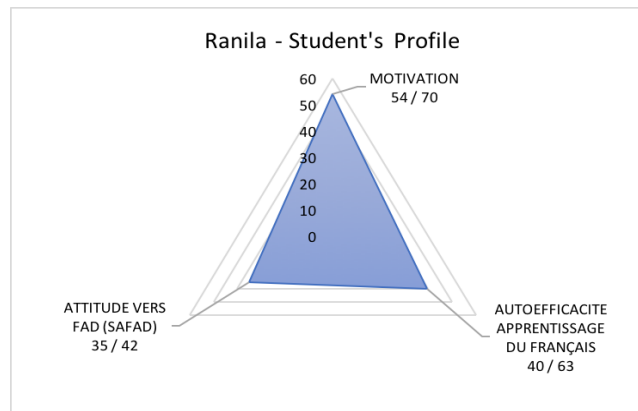


Figure 15. Les composantes principales de l'engagement de Ranila selon le premier questionnaire (SPQ).

Si on complète le questionnaire avec les résultats du premier entretien (figure 16), on remarque que Ranila aimerait perfectionner la grammaire (tout en ayant un bon niveau) et la production/compréhension orales pour atteindre une compétence fonctionnelle du français et pouvoir se débrouiller dans la vie de tous les jours⁷⁹. Elle trouve que le français est une langue très complexe et que la grammaire et la prononciation sont les aspects les plus difficiles pour elle⁸⁰. En tout cas, Ranila affirme apprendre mieux si le cours est difficile et, au contraire, ne pas à retenir à

⁷⁸ "I was trying with Ali Babà, a listen course online, and then there is Babel and some others. But it's... it's not interactive, it's just one way. So you get some session and you see, then you have to do it by yourself." ; "you have a listen course, but it's like you have one course and the end it's, I mean, you have the multiple options: choose one." ; "It didn't help (...). I don't why- but it was like 'ok you click the option' because just -five minutes before you were in the scenario and then you did this exam, kind of exercise, and (...) you remember- (...), you did it well, (...) and then you are in the next level but you forgot the first level" ; "those were like downloaded lessons, not a complete online course. So I saw something and then just tick it and then finish, (...) then I realized it's not helping" (Ranila, premier entretien).

⁷⁹ "verbal everyday communication or something but it's not academic" (Ranila, premier entretien).

⁸⁰ "nothing easy in French. (...) I think everything is difficult because the French is difficult" (Ranila, premier entretien).

long-terme s'il est trop facile⁸¹. De plus, Ranila ne vise pas la parfaite maîtrise de la langue ni un niveau avancée⁸² et ne se soucie pas d'éventuels feedbacks négatifs : elle dit avoir une meilleure perception de son apprentissage se à travers la pratique de la langue⁸³.

Le format en FOAD de ce cours lui convient parce qu'elle peut se gérer librement, sans contrainte de présence⁸⁴ et de respect de délais⁸⁵, au contraire d'un cours de français traditionnel en présentiel⁸⁶. Elle est très intéressée par le cours "Elementary French" et optimiste, même si beaucoup dépend de la première leçon et de ce qu'elle en tirera au fur et à mesure⁸⁷. En effet, elle se demande comment garder la motivation, puisqu'un cours à distance lui semble plus facile à abandonner⁸⁸. L'absence d'expert (enseignant, tuteur) pourrait, par exemple, devenir une forte limitation, et l'orienter plutôt vers un cours en présentiel avec un suivi⁸⁹. De même, le fait de ne pas partager l'apprentissage et ses avancements avec des pairs pourrait lui manquer⁹⁰, aussi bien que le manque de supports imprimés pour réviser⁹¹. Elle pense travailler sur le cours le soir et/ou les samedis et/ou dimanches, temps qu'elle prévoit de consacrer aux activités parallèles à son master, et de s'aider avec des dictionnaires en lignes et des sites de traduction automatiques si nécessaire. Concernant son niveau d'expertise en TIC, Ranila affirme avoir besoin d'une phase d'adaptation si le logiciel ou la plateforme sont nouveau mais en général elle s'y habitue rapidement.

⁸¹ "as a learning habit I think 'oh yeah, it's easy, I can do it' but then you forgot. But as a learning point when... if I get a scenario or a condition where I felt it was difficult, and you struggle to solve it out, I'll remember for a longer period. So (...) if it's challenging I'll work more" (Ranila, premier entretien).

⁸² "...for full French maybe you take a lot of time, but for understanding well basically it needs... you can have some idea of. This what I'm expecting from this course" (Ranila, premier entretien).

⁸³ "skill will be in practice: am I learning that much?- it won't be on the system ranking but it will be in my regular practice" (Ranila, premier entretien).

⁸⁴ "this why I prefer this online instead of (...) do this in physical" (Ranila, premier entretien).

⁸⁵ "I can do it whenever I want and then, even, I can give deadlines to myself or maybe be flexible with it." (Ranila, premier entretien).

⁸⁶ "because there [dans un cours traditionnel en présence, n.d.c.] you have to be there and you have to manage yourself and everything, physically being present. That's a little difficult (...) it doesn't fit in my... in... like the way I'm studying with Graduate Institute" (Ranila, premier entretien).

⁸⁷ "I'm feeling really good to start this course, let's see how long I can go on with it and how much I can learn from it" ; "... as long as it makes me understand completely. (...) I really want to learn French -but I think it will depend the initial lesson. (...) I'll go to the I really intend to go -'til the end." ; "I really want to want to stick to it -and then we'll see what happens. So I'm really, like... happy- and feeling very good and really optimistic at the moment" (Ranila, premier entretien).

⁸⁸ "Will I be able to really get it completely? Because it's a distance learning course. How am I going to, like, see and how am I going to learn? That to the extend term (...). So I think the distance, yeah, it's positive or negative in that sense." (Ranila, premier entretien).

⁸⁹ "I feel I needed some questions answered but there's no one to answer, maybe then I stop. And then I will look for a real class where I can go and start from that level, yeah. So that will be the stage where I stop, otherwise I would like to go on" (Ranila, premier entretien).

⁹⁰ "I'll be practising sometimes and making some friends. Maybe this is something I will be looking forward if it's there,- if it's not maybe I will be missing it." (Ranila, premier entretien).

⁹¹ "... you keep them in your shelves and sometimes, when you really want to see something, you go and just take them out and say 'oh yeah this what it was'." (Ranila, premier entretien).

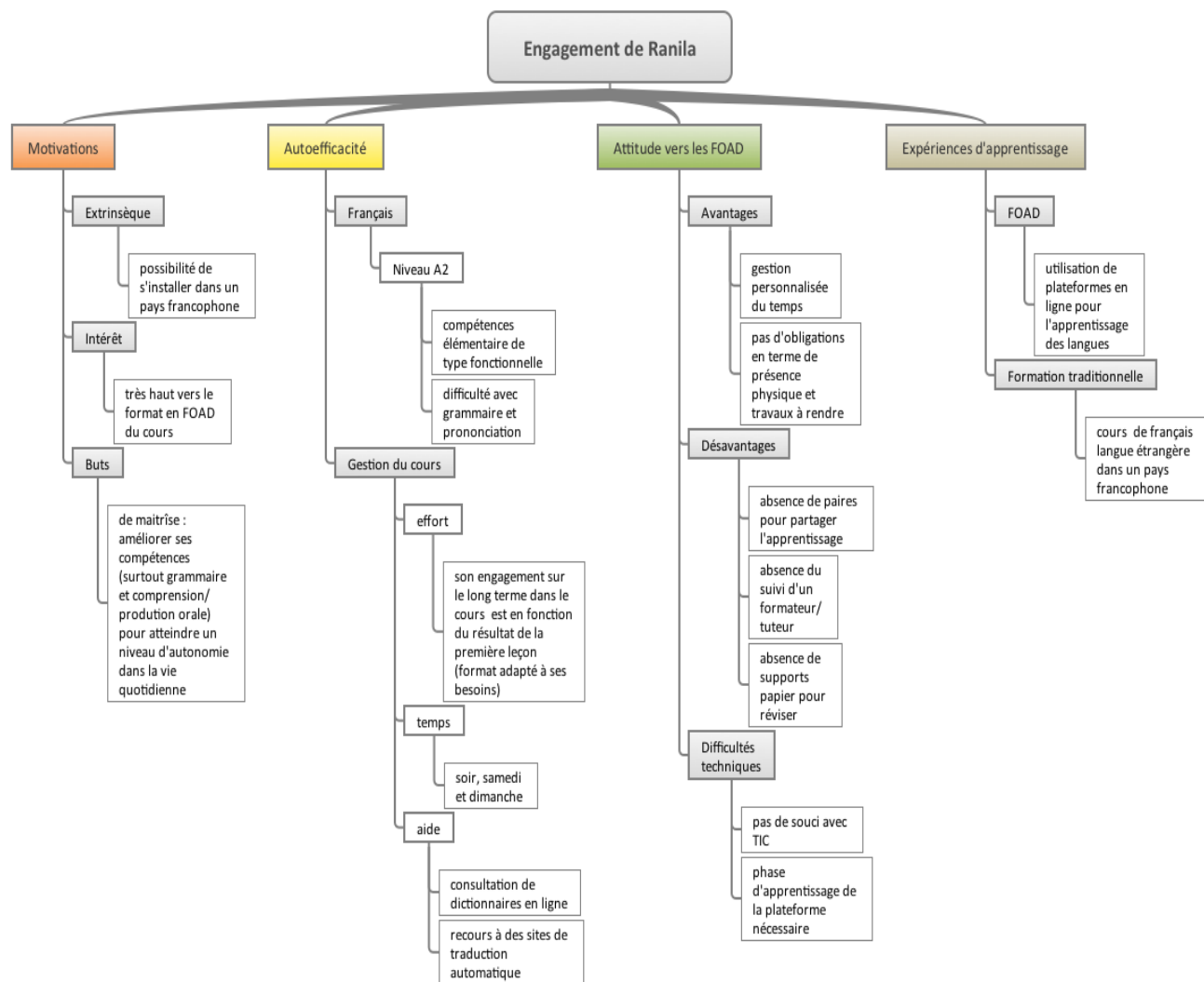


Figure 16. Vision générale des composantes de l'engagement de Ranila.

Raisons d'abandon

Environ deux mois après le début de l'engagement de Ranila, seules les activités de la section "Communication 1" de la première leçon "Se présenter" de "Elementary French I" sont complétées. Pourtant, Ranila décide d'arrêter le cours car elle n'arrive pas à gérer son temps⁹² ni le stress dû au master CERAH. Elle ressent la nécessité de choisir entre ses études et toute autre activité parallèle⁹³, même ses collègues d'études lui conseillent de laisser de côté le cours pour être moins stressée⁹⁴. Les raisons principales de son abandon sont résumées dans la figure 17.

Concernant l'organisation et la méthode du cours, elle apprécie les activités d'écoute et d'écriture

⁹² "... is too much, that's the main reason, because I cannot... I could not manage my time from others and this course together." (Ranila, entretien d'abandon).

⁹³ "I was much more on my paper. That pressure... like after 20th of december... I felt like, yeah, 'I can totally pause it'. I supposed to do it on holidays, because then you are free, I thought so, I was free and no... I couldn't. (...) Inside, made me like 'forget all other things and just focus' [on the paper for the master, ndc]" (Ranila, entretien d'abandon).

⁹⁴ "Oh, my friends were saying: 'don't take much stress'. And yes I don't want to! (...) they said: 'ok you can... or maybe you can delay it for a while because it's online, you can do it later'." (Ranila, entretien d'abandon).

(surtout pour l'orthographe et la syntaxe), et en particulier le fait d'avoir des vidéos montrant des situations de la vie réelle et des dialogues avec un accent et une intonation naturels⁹⁵, même s'ils sont difficiles à comprendre. Son opinion générale sur l'interface est positive. Malgré ces aspects positifs, Ranila ne continue pas pour les raisons déjà mentionnées (absence de temps et trop de stress). Aussi, elle affirme ne pas avoir suivi le cours comme elle aurait aimé avec une participation active aux forums et aux communautés d'apprentissage⁹⁶. Un autre élément négatif, de son point de vue, est l'absence de suivi et l'impossibilité de poser des questions et d'échanger des idées sur ses propres avancements⁹⁷.

Elle aimerait reprendre un cours de français après sa période intensive de master, parce qu'elle sent toujours la nécessité d'apprendre le français pour son travail. Dans le cas d'une reprise du cours, elle envisage de chercher des pairs pour apprendre en groupe⁹⁸.

⁹⁵ "The way they talk in real, it was like that. Yeah, it's a real life experience." (Ranila, entretien d'abandon).

⁹⁶ "I didn't join the community where you can put your questions and things because... It's something I would have loved, because... If I had proceeded then, I would have joined it and then I would have, maybe, liked it more, but now I don't have any idea what I would like to." (Ranila, entretien d'abandon).

⁹⁷ "Face to face and online is two different things: if we don't have someone to talk to, and to stop there and discuss about it, you feel 'where am I?'" (Ranila, entretien d'abandon).

⁹⁸ "I'm thinking I will have (...) like me and a peer learner." (Ranila, entretien d'abandon).

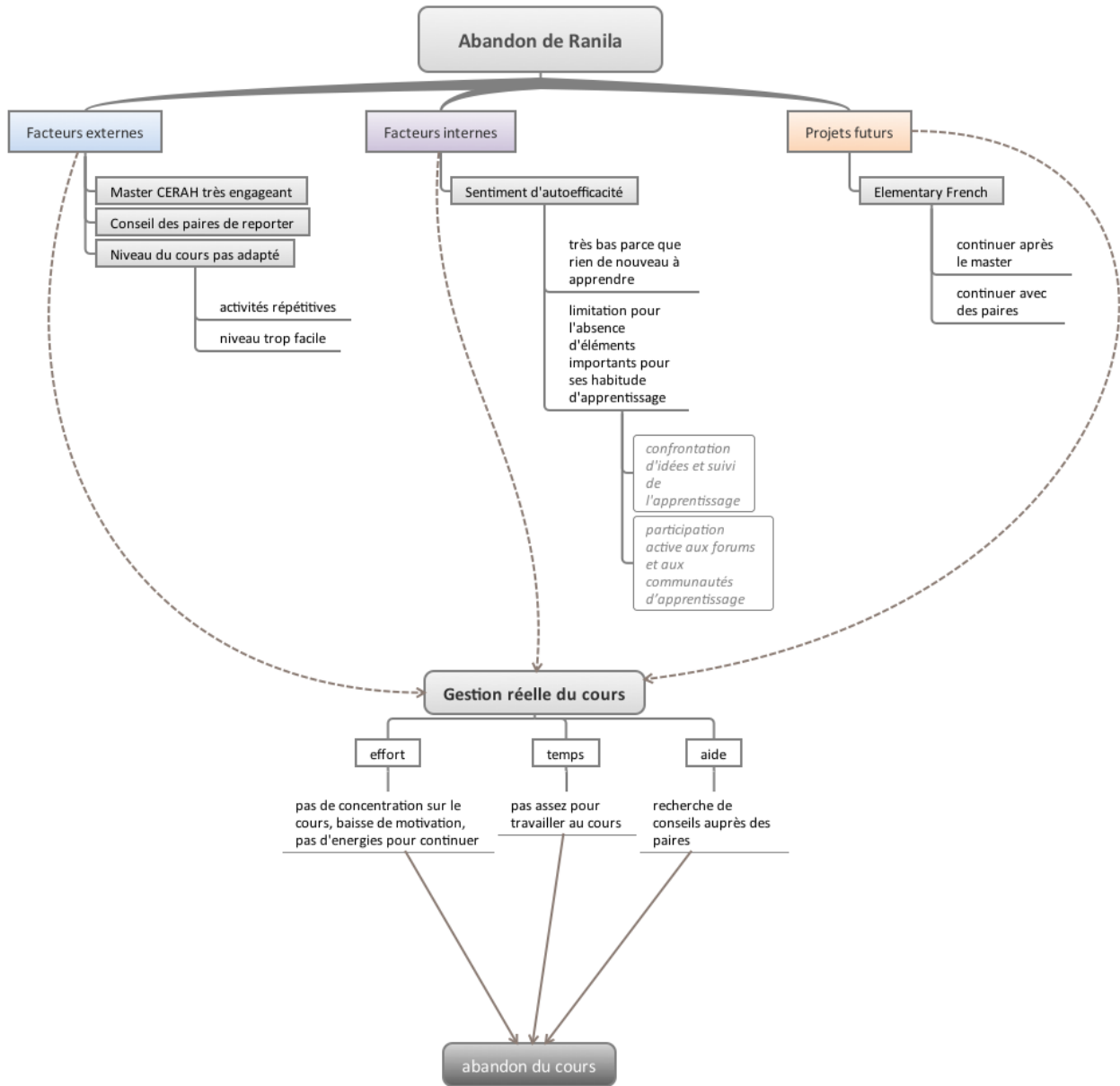


Figure 17. Vision générale des raisons de l'abandon du cours de la part de Ranila.

Stratégies d'apprentissage

Pendant sa brève période d'expérience du cours, Ranila, n'étant pas débutante, essaie généralement directement de faire les activités sans écouter le morceau audio proposé comme modèle. Elle avance selon la séquence proposée par le cours, pour réaliser ensuite qu'il n'y a rien de nouveau en termes de contenu par rapport à ses connaissances, et qu'elle ferait mieux de sauter quelques activités. En général, elle admet qu'elle aurait probablement plus apprécié le cours si elle avait été complètement débutante en français, le niveau étant trop facile pour elle et les activités trop répétitives.

5.3. Synthèse inter-cas

5.3.1. Les motivations d'engagement

Les participants se différencient par des motivations de type intrinsèque, concernant le plaisir et l'intérêt pour la discipline, et de type extrinsèque, qui relèvent de l'influence d'éléments extérieurs à l'individu (profession, réseau social ou familial, études, etc.). Safiya et René mentionnent être passionnés par les langues étrangères et notamment par l'apprentissage du français. Il s'agit d'un plaisir personnel qui découle de leur histoire personnelle : Safiya, de formation académique en Langues et Littératures étrangères (anglais, français), a un intérêt poussé pour les autres cultures ; René a grandi dans un pays bilingue, l'Ethiopie, et il est très à l'aise avec le fait d'apprendre et d'utiliser plusieurs langues dans la vie quotidienne. La composante extrinsèque est présente mais moins décisive : Safiya, par exemple, reconnaît que le français lui serait utile pour sa carrière mais, au même titre que René, elle n'a pas de projet professionnel précis qui impliquerait la connaissance du français.

Contrairement à René et Safiya, Ranila a une motivation extrinsèque plus forte, de type personnel et professionnel. Du moment que son partenaire est occupé dans le domaine humanitaire comme elle et il se voit souvent attribuer des postes dans les régions francophones de l'Afrique, Ranila envisage de trouver du travail dans les mêmes régions. Pour elle, il s'agit d'un choix plus pragmatique qu'en lien avec le plaisir et les intérêts personnels.

Encore une fois, Safiya et René ont en commun un trait qui, cette fois-ci, découle de leur expérience en FOAD. Les deux ont déjà terminé des formations dans ce type de format (avec ou sans certificat final) et ils connaissent les avantages au niveau de flexibilité temporelle et de gestion de l'effort. En revanche, Ranila a une situation assez différente : les expériences d'apprentissage en ligne pour entretenir son niveau de français qu'elle a eues n'ont pas été positives et elle attribue cet échec au format des activités, n'étant pas organisées en tant que cours avec un parcours pédagogique défini et structuré. Le cours "Elementary French" se présente, alors, très différent dans son articulation par rapport à ce qu'elle a expérimenté : par conséquent, elle a beaucoup d'attentes positives et elle est très optimiste.

Si on compare les buts des trois apprenant, on voit qu'ils ont des objectifs de type pragmatique. Ranila décrit la compétence qu'elle vise en tant que *fonctionnelle* : gérer la communication dans un pays francophone du point de vue du *savoir-faire* avec la langue, ce qui correspond au modèle de langue offert par le cours. Comme pour Safiya, elle fait la différence entre un contexte académique d'usage d'une langue et un contexte plus centré sur la vie quotidienne et/ou professionnelle et les relations sociales. Quant à René, il souhaite utiliser le français avec la même aisance que l'anglais au travail, dans les relations sociales et dans la vie quotidienne. Les trois ne se focalisent donc pas sur le fait d'avoir des feedbacks positifs lors des activités proposées par le cours : le but du cours est d'apprendre et atteindre le niveau souhaité. Seul René exprime une tendance compétitrice mais il reconnaît toutefois que cela ne s'applique évidemment pas à ce cours individuel.

5.3.2. Le sentiment d'autoefficacité : persévérance et abandon

En général, lors du premier entretien, les trois apprenants montrent un sentiment d'autoefficacité positif concernant l'apprentissage du français car ils en possèdent déjà les bases à la suite de cours suivis dans le passé. Ils arrivent à bien isoler leurs points faibles et leurs points forts et à définir leurs objectifs linguistiques.

En même temps, ils ne sentent pas pleinement efficaces dans la gestion du format du cours, de leur effort pour arriver jusqu'au bout du cours et dans la façon de gérer le temps à y consacrer. Bien qu'ils arrivent facilement à voir des avantages dans ce type de format en termes de flexibilité et absence d'obligation, ils se posent tous la même question : *est-ce que j'irai jusqu'au bout du cours ?* Les points négatifs d'une telle formation sont, effectivement, aussi bien décrits que les avantages et, surtout, fondés sur les expériences passées des apprenants dans l'apprentissage des langues en groupe et en présentiel. Le manque du suivi d'un expert, du partage et de l'interaction avec des pairs, que ce soit pour améliorer l'expression orale ou pour s'entraider dans l'apprentissage, sont les aspects mentionnés par tous les trois en tant qu'éléments importants dans leur méthode d'apprentissage des langues.

De son côté, René déclare de ne pas se sentir efficace, en particulier par rapport au manque d'interaction orale qui est la compétence qui l'intéresse le plus. Par compensation, il se motive en disant pouvoir être efficace dans l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire. Pourtant, pendant et après la période d'utilisation du cours prévue par la recherche, sa motivation à persévérer semble plutôt s'attribuer à son plaisir pour l'apprentissage et son sens de responsabilité envers le cours et la recherche. Il se sent engagé et il fait l'effort de continuer malgré la fatigue et le peu de temps⁹⁹. Surtout, il dit qu'il reviendra sur le cours après ce moment de travail intensif¹⁰⁰, en dehors de la recherche. Il assume, aussi, le fait de faire très peu pour le cours pendant cette période, et que s'il y mettait plus d'efforts il pourrait apprendre davantage¹⁰¹. Aussi, après l'utilisation du cours, il affirme avoir la perception de ne pas avancer dans l'apprentissage du français et de ne pas améliorer ses compétences, parce que le cours est trop facile pour son niveau et donc peu exigeant pour lui¹⁰². Toutefois, sa perception n'est pas claire parce qu'il affirme aussi ne pas pouvoir dire s'il a avancé ou pas et s'il avancera ensuite, puisque, jusqu'à maintenant, il n'a pas atteint ses objectifs du début, c'est-à-dire entraîner et améliorer son expression orale¹⁰³.

Pour Safiya et Ranila, depuis le début, elles jugent leur persévérance à suivre le cours en fonction de leur ressenti lors de l'exécution des premières activités. Contrairement à René qui décide de continuer au moins pour la partie nécessaire à la recherche, le sentiment d'efficacité négatif perçu par Safiya et Ranila les dirige vers l'abandon du cours (et de la recherche). Elles ont en commun avec René le sentiment de ne pas avancer dans l'apprentissage à cause du niveau trop facile du cours et d'activités répétitives. À cela, s'ajoutent le peu de temps et le fort stress dû au master que les trois suivent, élément qui nuit à leur engagement et à la régulation de leurs efforts.

5.3.3. Les stratégies d'apprentissage

5.3.3.1. La gestion des ressources : planification et comportement réel

En relation avec le sentiment négatif d'autoefficacité, et en dehors de ce qui relève du contenu du cours (niveau, type d'activité), les trois éléments principaux mentionnés par les apprenants sont : le

⁹⁹ "no problem with education about that, it's also related to languages (...), I like language you know" ; "I got commit I cannot retreat (...), I'm pushing myself" ; "I will to the advanced then I will finish the advance, this is my personal benefit" (René, entretien d'observation).

¹⁰⁰ "when I have time I will be back to it (...), I will to the advanced" (René, entretien d'observation).

¹⁰¹ "I think if I spend more, I can learn more" ; "I don't concentrate a lot" ; "I'm tired but I don't have energy" (René, entretien d'observation).

¹⁰² "It's not like challenging, bit challenging (...), it's feeling easy you know, most of them. (...). That's what I..., so I didn't benefit like I feel like, you know? I didn't improve a lot." ; "as I told you, is a bit simple for me it seems" (René, entretien d'observation).

¹⁰³ "My expectations is like... I don't speak, I don't have time to speak, this is not good you know. Don't know if I improve or not improve." (René, entretien d'observation).

manque de temps, le manque d'énergie et l'absence d'interaction sociale. Ils relèvent d'une gestion difficile de ressources telles que le temps, l'effort, l'apprentissage en pairs et la recherche d'aide.

La gestion du temps et de l'effort est strictement liée à des facteurs externes communs aux trois participants, qu'on peut attribuer à leur engagement dans le master CERAH. En fait, ils reconnaissent depuis le début que se consacrer au cours de français peut se révéler compliqué à cause de leurs contraintes académiques : cours en présence tous les jours et toute la journée, travaux obligatoires à rendre régulièrement, évaluations hebdomadaires et mémoire à préparer. Les trois pensent alors donner au cours de français ce qui reste de leur emploi du temps, en dehors de leurs études et tâches de la vie quotidienne. Finalement, ni leur motivation soutenue par le format flexible du cours adaptable à leurs disponibilités, ni le fait d'avoir une idée de planification des ressources leur ne permettent de tenir le comportement qu'ils souhaitent adopter pour avancer.

En parallèle, les inconvénients du format en autoapprentissage mentionnés au début de l'expérience se révèlent plus importants que prévu. Lors de la deuxième rencontre (observation ou entretien d'abandon), tous soulignent que l'interaction et le partage de l'apprentissage avec pairs ou experts leur manque beaucoup. Seule Safiya se mobilise pour combler ce manque, en s'engageant dans un tandem linguistique arabe-français qu'elle trouve bien plus utile que le cours même.

5.3.3.2. Les stratégies cognitives et métacognitives et l'interaction avec les vidéos

Parce que Safiya abandonne la recherche sans avoir complété aucune activité, la comparaison des stratégies cognitives et métacognitives ne peut être faite qu'entre René, avec deux leçons complétées, et Ranila, avec une section ("Communication 1") de la première leçon suivie. Le trait en commun entre les deux apprenants est le fait d'adapter l'activité à son propre niveau de connaissances. En effet, pour certaines activités de grammaire (reconstruction de syntaxe ou entraînement de conjugaison) ou encore de traduction (figure 18), les deux ont de préférence recours à leurs connaissances préalables en français plutôt qu'au matériel fourni par la leçon (vidéo, morceaux audio, fiches de grammaire et vocabulaire). Cela relève de stratégies cognitives telles que le transfert (*Transfer linguistique*) et la déduction (*Déduire*) et c'est un exemple de d'instrumentalisation du cours par René et Ranila : ils ne suivent pas les consignes imposées mais ils adaptent l'outil à leur nécessité.

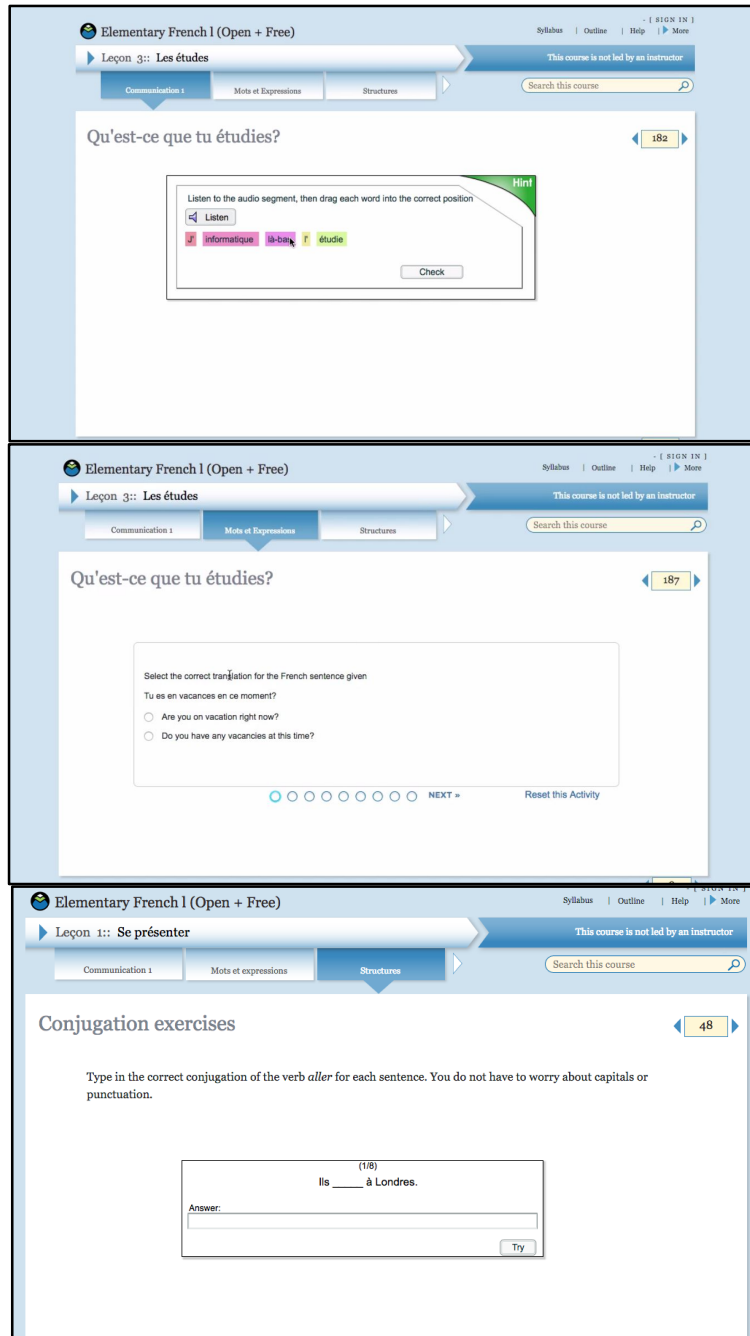


Figure 18. Exemples d'activités.

En dehors de ce trait, le seul corpus de stratégies répertorié est celui concernant René, car Ranila arrête trop tôt pour permettre une séance d'observation.

Un autre exemple concernant René, mentionné lors de la description de son profil, est son utilisation des morceaux audio des fiches de prononciation : il ne fait pas l'exercice proposé par le cours (écoute et répétition de toutes les énoncés) mais uniquement une sélection de ce qui est nouveau pour lui.

Toujours du point de vue de l'instrumentalisation, on repère la prise de note¹⁰⁴, bien qu'occasionnelle et la reproduction à voix haute¹⁰⁵ de mots et/ou phrases pendant les différentes activités. Le recours à cette dernière stratégie est habituel, indépendamment de la consigne des activités.

Au niveau de l'interaction avec l'audiovisuel, les résultats de l'observation présentés précédemment montrent que les occasions où René ne respecte pas la séquence et les consignes, par exemple en revenant sur les vidéos ou les morceaux audio, sont absolument rares (une fois pendant une leçon observée). René revient occasionnellement sur les vidéos de la leçon lors qu'il rencontre expressions ou mots nouveaux ou en cas de difficulté de compréhension de certaines parties des dialogues ou de morceaux repris dans les activités, ou encore en cas de dialogues longs. Autrement, il regarde les vidéos dans l'ordre proposé, du début à la fin sans interruption ni répétition, sans prise de note ni autre stratégie en parallèle.

On se demande, si, dans son cas, l'utilisation du cours sur une plus longue durée et pour plus de leçons pourrait entraîner une appropriation différente et personnalisée de ce type de ressources.

En effet, à part les traits en commun avec Ranila, le comportement de René relève beaucoup plus de l'instrumentation que de l'instrumentalisation : il suit la séquence des activités, il regarde et écoute les morceaux vidéo et audio en entier quand ils sont prévus par la leçon, sans interruption ni reprise a posteriori.

5.3.4. L'attitude vers le cours : avant et après l'utilisation

Au début de l'expérience, les trois participants montrent de l'intérêt vers le format en FOAD du cours. Malgré certains points négatifs mentionnés, la flexibilité du cours et l'absence de contraintes liées à travaux à rendre et évaluation à faire sont les avantages à la base d'un a priori positif pour le cours. Aussi, l'organisation des contenus est un élément motivant : en particulier, René et Safiya attribuent une valeur positive à la présence de ressources audiovisuelles et au rôle central des vidéos présentant des dialogues vraisemblables, même si parfois complexes à comprendre¹⁰⁶. Ranila insiste sur ce point lors de la discussion sur ses raisons d'abandon, pour souligner que c'est un point fort du cours, indépendamment de sa décision de l'arrêter.

Pourtant, après avoir récolté les impressions des apprenants après leur expérience du cours, on voit que plusieurs aspects négatifs sont remarqués. Ce qui est souvent mentionné concerne le contenu des activités proposées. Chaque leçon propose notamment des thèmes qui reviennent constamment dans les exercices proposés, méthode perçue comme trop répétitive et démotivante¹⁰⁷. Aussi, les consignes et les explications en anglais (et pas en français) sont considérées frustrantes parce qu'elles ne stimulent pas l'apprentissage du français.

Néanmoins les attentes insatisfaites concernent surtout le niveau du cours, trop facile, et le manque d'interaction, comme déjà décrit précédemment. Pour les trois apprenants, le cours n'est pas du niveau adapté et en même temps, les avantages en termes de flexibilité du format ne compensent pas leurs besoins d'interaction sociale et de partage avec une communauté. De plus, parmi eux, Safiya envisage même reprendre l'apprentissage du français en suivant un cours traditionnel en présentiel.

¹⁰⁴ Classifiée sous *Élaborer* parmi les stratégies cognitives.

¹⁰⁵ Classifiée sous *Répéter* parmi les stratégies cognitives.

¹⁰⁶ Cet aspect sera mentionné par Ranila seulement après avoir essayé quelques activités du cours.

¹⁰⁷ Concernant l'utilité de la répétition, Safiya et Ranila ont eu un changement d'opinion : au début elles trouvaient cela positif mais après avoir fait quelques activités, elles ont défini cette méthode pas motivante et ennuyeuse.

Au niveau technique de l'interface, à part quelques rares épisodes de mauvais fonctionnement de la plateforme (boutons de déclenchements audio inopérants), les apprenants apprécient tous le design, facile à utiliser.

5.3.5. Synthèse finale du vécu des apprenants

Sur la base des résultats présentés dans les paragraphes précédents, on résume l'expérience des apprenants dans sa globalité selon les thèmes les plus récurrents dans leur vécu, jusqu'à leur décision de continuer le cours (avec une pause temporaire) ou d'abandonner. L'expérience que les apprenants reportent relève de trois thèmes principaux : la valeur du cours, le sentiment d'autoefficacité et l'apprentissage du français. Comme décrit par la figure 19, le cours se révèle presque inutile comparé aux objectifs d'apprentissage qu'ils ont et en plus, ils ne réussissent pas à s'autoréguler efficacement pour faire face aux contraintes issues de leurs autres engagements. Aussi, par rapport à leurs préférences au niveau d'apprentissage, ils trouvent une confirmation à leurs doutes initiaux, c'est-à-dire que ce type de format n'est pas adapté à leurs habitudes en apprentissage des langues (en présence et avec interaction avec pairs ou experts).

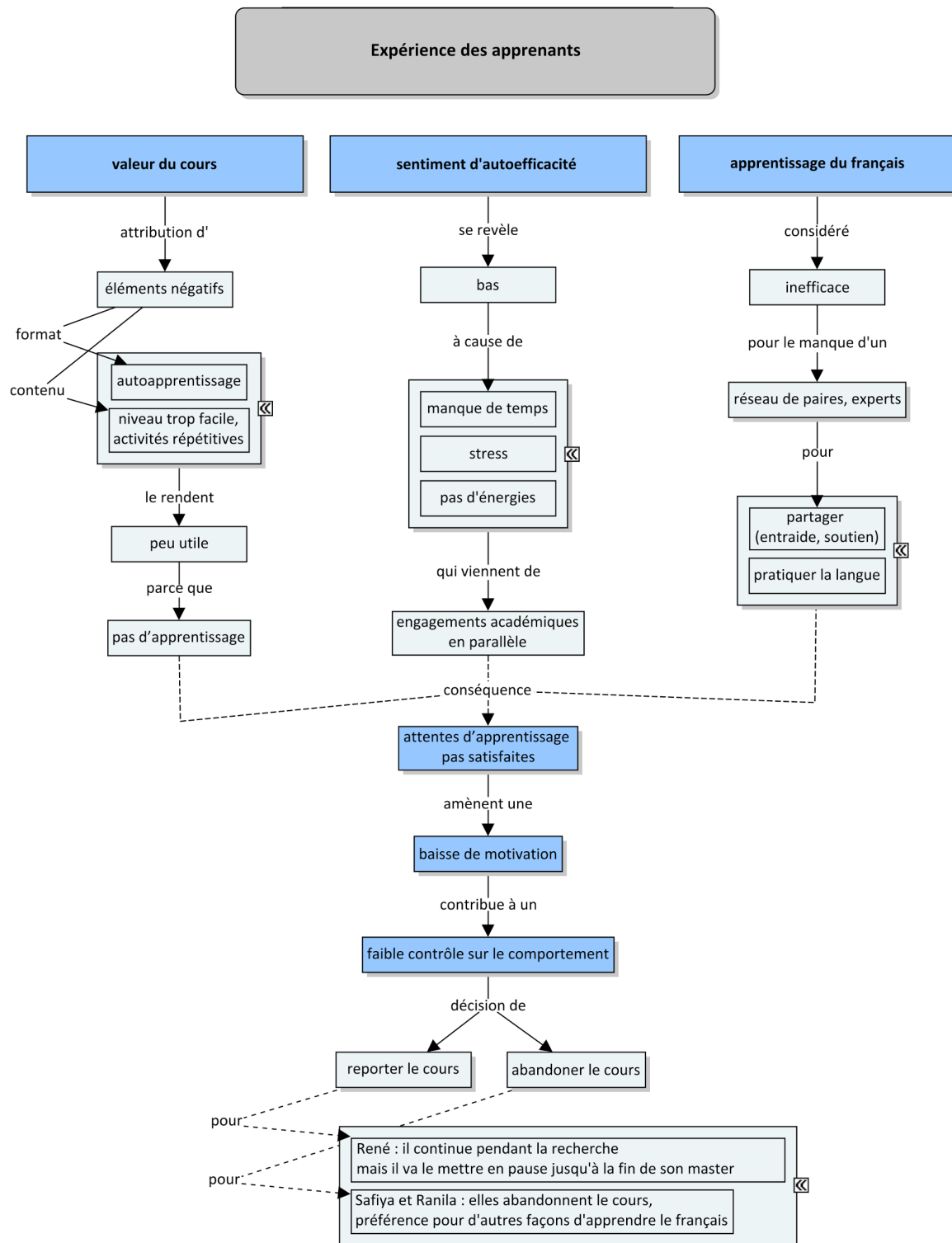


Figure 19. Synthèse de l'expérience des apprenants depuis leur vécu.

De ces trois aspects découle un manque de satisfaction des attentes d'apprentissage des apprenants, qui est suivi par une baisse générale de motivation. Après ce stade, on observe deux situations opposées sous l'aspect du contrôle réel sur l'action, en termes de mise en place des efforts

nécessaires à tenir un certain comportement : la persévérance (au moins sur le court terme) et l'abandon.

6. Discussion des résultats

L'engagement dans le cours ne se révèle pas constant et régulier pendant la période d'utilisation observée. Toutefois, l'attitude de persévérance ou abandon n'étant pas l'objet de cette recherche, on ne s'arrête pas particulièrement sur cet aspect. Ce qui nous intéresse est, en réalité, le comportement autorégulatif des apprenants, qui est discuté à l'aide des notions théoriques mobilisées dans les chapitres précédents.

À cette étape de la recherche, il faut aussi préciser que malheureusement, il n'est pas possible procéder à l'individuation de tendances de comportement significatives au niveau du groupe à cause de l'abandon de deux participants sur trois. La discussion qui suit est, alors, plutôt descriptive qu'explicative, pour rendre compte de dynamiques à creuser lors de futures recherches dans le domaine.

6.1. Le cours en tant qu'instrument

Si on revient à l'expérience du cours dans une perspective de théorie de l'activité, on mentionne le fait que le processus d'instrumentalisation s'active rarement. Les apprenants suivent la plupart du temps l'organisation du cours et n'y apportent pas systématiquement d'éléments d'usage personnalisé. On se demande si cette docilité est à attribuer d'une part au fait qu'il leur faut plus de temps pour s'approprier vraiment des outils offerts par le cours, et d'autre part à un premier affaiblissement de leur motivation. De plus, le cours ne se révèle pas utile aux apprenants pour atteindre leurs objectifs fixés ni par rapport à leurs préférences déclarées en termes d'apprentissage des langues. En outre, puisque le cours ne correspond a posteriori pas à ce dont les apprenants avaient besoin, en termes de format et de contenu, il peut encore moins devenir un instrument de médiation.

6.2. La motivation et l'autorégulation

Le fait de ne pas satisfaire les besoins d'apprentissage a un impact sur la motivation, qui baisse progressivement. Le comportement des apprenants en termes de stratégies d'apprentissage change aussi : à part René, les deux autres participantes ne font pas l'effort en termes de stratégies de gestion des ressources, pour faire face aux difficultés de suivre une telle formation à côté de leurs études en master. Elles explorent le cours et s'arrêtent toute de suite, lorsqu'elles s'aperçoivent que le niveau est trop facile et cela sans profiter du niveau plus avancé aussi disponible.

Selon le modèle de Pintrich (2003), on pourrait mettre en relation ce manque d'autorégulation à une motivation affaiblie, dans sa composante de *valeur de la tâche*. Ainsi, le manque de temps et d'énergie, mentionné par Safiya et Ranila parmi les raisons de leur abandon, renvoie plutôt au fait qu'elles ne sont pas assez motivées pour consacrer du temps au cours. Cela révèle qu'elles accordent peu de valeur à cette formation, contrairement à René qui mentionne les mêmes difficultés et pourtant s'applique pour y allouer du temps, bien que de façon irrégulière.

6.3. L'engagement entre la planification de l'action et les stratégies d'apprentissage

En ce qui concerne René, on observe une certaine persévérance, au moins pour le temps de la recherche. Selon les raisons qu'il donne à son comportement, le fait qu'il n'abandonne pas le cours semble être une conséquence de la valeur attribuée à la recherche et, en sens plus large, un fort sentiment de responsabilité envers les personnes ou les activités pour lesquelles il s'engage, comme s'il s'agit d'une question d'éthique. Dans la perspective de la théorie de l'action planifiée (Ajzen, 1985, 1991), on pourrait y voir l'impact de la norme subjective. En outre, toujours à partir de cette perspective, il faut souligner aussi qu'il attribue son sentiment d'inefficacité à son comportement, et pas seulement à des facteurs externes. En conséquence, René semble le seul motivé à trouver une solution pour améliorer ses résultats car il s'en rend responsable, c'est-à-dire qu'il sait que les résultats dépendent surtout de lui-même¹⁰⁸.

Pour René, en tout cas, au-delà de sa volonté de continuer le cours, on remarque dans sa façon de s'autoréguler le manque de cohérence entre ce qu'il déclare vouloir faire et ce qu'il fait effectivement. Il agit surtout au niveau des stratégies de gestion des ressources pour la régulation de l'effort et à moindre mesure en termes de stratégies cognitives et métacognitives. Par exemple, il ne profite pas systématiquement des ressources proposées par le cours en fonction des objectifs d'apprentissage qu'il se fixe¹⁰⁹. Il fait le minimum et se justifie par le fait que le cours est trop facile alors qu'en réalité il pourrait passer directement au niveau II. Un autre élément contradictoire quant au niveau trop aisé est son attitude face aux activités qu'il trouve très difficiles (compréhension des longs dialogues, dictées). En effet, au lieu de s'y attarder, il préfère continuer et suivre la séquence du cours. A nouveau, on se demande si cela est dû à une faible motivation ou au manque de temps pour s'approprier le cours.

6.4. L'autonomisation de l'apprenant

Au niveau du développement de l'autonomie dans l'apprentissage, le seul cas dont on peut discuter est, encore une fois, celui de René. Dans son expérience d'autoapprentissage, il affirme être très conscient de ses connaissances, de ses points forts et de ses points faibles. Dès lors, on pourrait s'attendre à un comportement autonome caractérisé par un contrôle sur son propre apprentissage en termes d'autorégulation, de planification de l'apprentissage, d'utilisation consciente des ressources et de réflexion sur ses stratégies¹¹⁰.

Or, comme déjà mentionné par rapport à ses stratégies d'apprentissage mises en place, René ne semble pas développer un bon degré d'autonomie. Il ressent et affirme explicitement être inefficace dans l'apprentissage mais pendant son expérience du cours, il ne change pas de stratégies : il suit rigoureusement la séquence des activités, il repasse assez rarement les vidéos, il ne prend pas de notes sur ses échecs ni il ne s'attarde sur les activités difficiles pour lui, etc.

¹⁰⁸ On rappelle que selon Ajzen (1985), quand les individus attribuent le contrôle des ses propres actions à des facteurs internes à eux-mêmes, ils ont plus de possibilités d'atteindre le but qu'ils se sont posés.

¹⁰⁹ Par exemple, il ne revoit pas les vidéos pour s'entraîner dans l'expression orale, qui l'intéresse en particulier, ou encore il n'avance pas directement aux thèmes qui sont nouveaux pour lui ; il ne prend aucune note sur le vocabulaire ou l'utilisation des accents, aspects mentionnés au début étant intéressants pour lui.

¹¹⁰ Voir § 2.1.5. et 2.2.

7. Limites de la recherche et conclusions

La question principale de cette recherche est d'investiguer sur une possible relation entre la motivation de l'apprenant et son engagement concret dans une FOAD en autoapprentissage. Pour essayer d'y répondre, il faut d'abord procéder à la définition de la motivation des participants et à l'inventaire des stratégies d'apprentissage mises en place.

Toutefois l'évolution de l'expérience, qui voit notamment l'abandon d'une partie des participants, ne permet pas de donner une réponse univoque à notre question de base. D'abord, il semble que les participants surestiment leur capacité de tenir l'engagement initial pour le cours de français. Les contraintes académiques dues à leur master sont plus importantes qu'ils ne pensaient et ils impactent sensiblement la qualité et la quantité de ressources (énergie, temps, attention) à consacrer au cours en ligne. Dans leur liste de priorités, le cours perd facilement et rapidement du terrain par rapport à d'autres activités (master, tâches quotidiennes, façons alternatives d'apprendre le français).

Ensuite, la pratique du cours n'est pas régulière pendant la période définie pour la recherche. Prévue sur deux mois pour bénéficier de temps suffisant à compléter trois ou quatre leçons (ou semaines de cours), la période d'utilisation du cours est restreinte après avoir remarqué une grande difficulté des participants à trouver le temps à consacrer au cours. La structure des leçons, le type d'activités et d'outils offerts étant uniformes pour le cours en entier, le minimum nécessaire pour l'expérience du cours est réduit à deux leçons complètes ou 6-8 heures de travail global sur le cours, et cela pour les limites en termes de temps d'extension de la recherche même. Aussi, on se demande si on aurait pu avoir des résultats différents avec une expérience du cours sur le long terme et sans l'interférence de contraintes aussi importantes.

Finalement, on peut quand même remarquer que le participant qui s'engage le plus a dès le début une forte composante de motivation intrinsèque (plaisir à apprendre les langues et intérêt pour le français), contrairement aux participantes démissionnaires qui présentent surtout une motivation extrinsèque (vie personnelle et carrière professionnelle). René se montre aussi plus responsable, sentiment qui contribue probablement dans sa décision de continuer le temps de la recherche.

Quant à son comportement face au dispositif, on observe la présence, même si elle n'est pas aussi importante comparé au comportement habituel, de l'individualisation de l'apprentissage à travers un usage personnalisé selon ses propres besoins et objectifs.

En même temps, les participants à la recherche ne semblent pas être le profil le plus adapté pour ce type de formation en langue. Ils souffrent tous du manque d'un suivi ou du partage de l'apprentissage avec les autres même si le cours leur convient pour sa flexibilité. Le risque qu'on observe est donc de choisir de s'engager dans une FOAD en autoapprentissage sans être vraiment conscients de ses propres besoins d'apprentissage et des implications d'un tel cours. Dans le cas d'"Elementary French" et pour tous les apprenants, il aurait été nécessaire d'intégrer une partie en présentiel pour la pratique orale (comme dans le cas du tandem linguistique de Safiya) ou une sélection soignée du contenu du cours plus adapté à son propre niveau.

Si on se focalise sur le cours "Elementary French", dans la version en autoapprentissage, on observe une prédominance d'activités traditionnelles de compréhension orale (vidéo) et réutilisation des compétences sous forme de questionnaires à choix multiple, élaboration ou reconstruction de phrases, traduction¹¹¹, le tout accompagné de fiches explicatives de grammaire, vocabulaire et

¹¹¹ Activités de production écrite et le suivi d'un tuteur sont réservées à la version payante du cours.

culture. En revanche, l'absence d'activités d'interaction orale pose la vraie limite du cours par rapport aux profils des participants à la recherche.

En général, la version en autoapprentissage de cette FOAD n'offre pas d'innovations remarquables au niveau pédagogique, surtout du côté de la personnalisation de l'apprentissage. Il s'agit plutôt de la version en ligne d'une méthode classique de langue, où les apprenants peuvent choisir leur parcours mais ils ne sont pas du tout accompagnés pour le faire. Un tel autoapprentissage exige en effet des apprenants des capacités de *savoir apprendre* déjà développées en termes d'autonomie et d'autorégulation. Cette version ne présente par exemple aucun conseil ou proposition sur la manière d'intégrer les compétences et habiletés langagières absentes du cours.

Pour conclure, conscient des limites de cette recherche en termes de durée et d'échantillon, on peut remarquer les problématiques touchées, à explorer ultérieurement pour leur intérêt dans le domaine des technologies numériques appliquées à l'éducation. En ce qui concerne le recours aux FOAD pour l'apprentissage des langues étrangères, les thèmes à explorer en lien avec la présente recherche restent :

- la personnalisation de l'apprentissage, à travers la mise en place d'outils pour permettre à l'apprenant d'être conscient des possibilités de choix et manipulation des ressources par rapport à ses besoins, et atteindre ainsi différents profils d'apprenants ;
- l'intégration de la composante sociale de l'apprentissage, en tant que soutien à la motivation, partage, mise en pratique des connaissances et suivi d'experts ;
- le soutien de la réflexion métacognitive, notamment par la régulation de ses propres stratégies d'apprentissage dans le but d'être efficace dans l'apprentissage ;
- la variété des activités, des supports et des modalités de travail, pour une offre compréhensive et complète au niveau de compétences et habiletés à développer (langagières et de *savoir apprendre*), qui permettrait de satisfaire différents profils d'apprenants, en parallèle avec une recherche authentique d'innovation.

Bibliographie

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds), *Action Control: From cognition to behavior* (pp. 11–39). Heidelberg: Springer. Consulté à l'adresse <http://www.d.umn.edu/~kgilbert/educ5165-731/Readings/Theory%20of%20Planned%20Behavior-%20Ajzen.pdf>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. Consulté à l'adresse <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/074959789190020T>
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles: De Boeck.
- Albero, B. (1999). Du triangle aux triangulations pédagogiques : une transition vers de nouvelles modalités de formation. *Les carrefours de l'éducation*, 7, 104-114.
- Anderson, J.A. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J.A. (1985). *Cognitive Psychology and its Implications, 2nd edition*. New York: Freeman.
- Anderson, J.A. (1988). Examen de quelques concepts éclairant la position de l'éducateur aux médias, *Symposium « Rencontre de la recherche et de l'éducation » du 27 au 30 juin 1988*, pp. 11-23, Lausanne.
- Artino, A. R. (s.d.). A Review of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds), *Self-efficacy beliefs of adolescents, Vol. 5* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing. Consulté à l'adresse <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. <http://doi.org/10.7202/018989ar>
- Beguin, P., & Rabardel, P. (2000). Designing for instrument-mediated activity. *Scandinavian Journal of Information Systems*, 12(1), 173–190. Consulté à l'adresse <http://aisel.aisnet.org/sjis/vol12/iss1/1>
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow, Essex: Longman.
- Blake, R. J. (2011). Current Trends in Online Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 19–35. <https://doi.org/10.1017/S026719051100002X>
- Blin, F. (1998). Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia. *Études de linguistique appliquée*, 110(2), 215–226. Consulté à l'adresse <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000231/fr/>
- Blin, F. (2004). CALL and the development of learner autonomy: Towards an activity-theoretical perspective. *ReCALL*, 16(2), 377–395. <https://doi.org/10.1017/S0958344004000928>

Boud, D. (1988). Moving towards autonomy. In D. Boud (Ed), *Developing student autonomy in learning, 2nd edition* (pp. 17-39). London: Kogan Page.

Candy, P.C. (1991). *Self-direction for Lifelong Learning*. San Francisco : Jossey-Bass.

Charlier, B. (2000). Comment un “nouvel outil qu'il faut bien utiliser” devient un instrument au service d'une activité. Projet d'article pour le livre Learn-nett, version 3. Consulté à l'adresse http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/FFL/Textes/Textes_obligatoires/charlier_2000.pdf

Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, 4(4), 469-496. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>

Ciekanski, M. (2014). Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique – Évolution des problématiques et diversité des pratiques. *Alsic*, 17. <https://doi.org/10.4000/alsic.2762>

Colpaert, J. (2006). Pedagogy-driven Design for Online Language Teaching and Learning. *CALICO Journal*, 23(3), 4 77–497. Consulté à l'adresse https://calico.org/html/article_102.pdf

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier. Consulté à l'adresse https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Demaizière, F., & Grosbois, M. (2014). Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi ? *Alsic*, 17. <https://doi.org/10.4000/alsic.2691>

Diadori, P., Palermo, M., Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.

Duncan, T. G., & McKeachie, W. J. (2005). The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117–128. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_6

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y. (1991). Developmental work research: reconstructing expertise through expansive learning. In M.I. Nurminen & G.R.S. Weir (Eds), *Human jobs and computer interfaces* (pp. 265-290). Amsterdam: Elsevier Publisher (North Holland).

Gremmo, M.-J., & Riley, P. (1995). Autonomie et apprentissage autodirigé : histoire d'une idée. *SYSTEM*, 23(2), 151–164. Consulté à l'adresse http://www.atilf.fr/IMG/pdf/07_gremmo_riley.pdf

Grille d'auto-évaluation en langues depuis le Portfolio Européen des Langues (PEL). Consulté aux adresses www.coe.int/portfolio/fr et <http://www.coe.int/fr/web/portfolio/self-assessment-grid>

Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Pergamon: Oxford.

Holec, H. (1995). Apprentissage autodirigé. Petit précis en forme de glossaire. *Le Français dans le Monde*, 277, 39-44. Paris: Hachette.

Hymes, D. (1972). Models of the Interactions of Language and Social Life. In Gumperz, J. J. & Hymes, D. (Eds.). *Directions in Sociolinguistics* (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Jeannot, L., & Chanier, T. (2008). Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plateforme audio-synchrone. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(2), 39-78. <https://doi.org/10.4000/alsic.879>
- Karsenti, T. (2015). Trois stratégies pour favoriser l'engagement des participants à un MOOC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 12(1-2), 138-148. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18162/ritpu-2015-v12n12-12>
- La Borderie, R. (1998). *Lexique de l'éducation*. Paris: Nathan.
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Perspectives Interdisciplinaires Sur Le Travail et La Santé*, (4-2). <http://dx.doi.org/10.4000/pistes.3658>
- Leontiev, A. N. (1978 [1975]). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook, 3rd edition*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic*, 14. <https://doi.org/10.4000/alsic.2344>
- Ollivier, C. (2012). Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en oeuvre de tâches sur le web social. *Alsic*, 15(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.2402>
- Ollivier, C. (2014). Vers une approche interactionnelle en didactique des langues et une extension du domaine de la tâche – Les atouts du web 2.0. *Alsic*, 17. <https://doi.org/10.4000/alsic.2743>
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York, New York: Cambridge University Press.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, 25, 153–167. Consulté à l'adresse <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17780>
- Peraya, D. (2002). De la correspondance au campus virtuel: formation à distance et dispositifs médiatiques. In *Technologie et innovation en pédagogie*. De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DBU_CHARL_2002_01_0079
- Pichiassi, M. (2007). *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale. Le nuove tecnologie nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano per stranieri*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801–813.
- Piva, C. (2000). Metodi in glottodidattica. In A. De Marco (Ed.), *Manuale di glottodidattica* (175-207). Roma: Carocci Editore.
- Poellhuber, B., (2007). Les effets de l'encadrement et de la collaboration sur la motivation et la persévérance dans les formations ouvertes et à distance soutenues par les TIC. Université de Montréal, Montréal. Consulté à l'adresse <http://www2.crifpe.ca/gif/these/TheseBrunoPoellhuberFinale2007.pdf>
- Poellhuber, B., Roy, N., & Bouchoucha, I. (2016). Les relations entre attentes, valeur, buts, engagement cognitif et engagement comportemental dans un MOOC. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 13(2-3), 111–132. <http://ritpu.ca:81/img/pdf/Volume13no2-3-111-132.pdf>
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues : une trilogie d'avenir* (Françoise Demaizière). Paris: Ophrys. Consulté à l'adresse <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00275185/document>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462/>
- Roland, N. (2015). Appropriation d'artefacts audiovisuels pédagogiques dans les cours en ligne ouverts et massifs : de la production aux usages. Présenté au *Symposium "MOOC et productions vidéo : regards croisés sur les principaux enjeux de recherche, des stratégies institutionnelles aux processus de scénarisation et aux impacts chez les utilisateurs", XIVe rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et Formation*, Montréal.
- Schunk D. & Zimmerman, B. (Eds) (1998). *Self-regulated Learning: From Teaching to Self-regulated Practice*. New York: Guilford Press.
- Shetzer, H. & Warschauer, M. (2000). An electronic literacy approach to network-based language learning. In M. Warschauer & R. Kern (Eds), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice* (pp. 171–185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stockwell, G. (2007). A review of technology choice for teaching language skills and areas in the CALL literature. *ReCALL*, 19(02), 105. <https://doi.org/10.1017/S0958344007000225>
- Sun, S. Y. H. (2014). Learner perspectives on fully online language learning. *Distance Education*, 35(1), 18–42. <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.891428>
- Tschirner, E. (2001). Language Acquisition in the Classroom the Role of Digital Video. *Computer Assisted Language Learning*, 14(3-4), 305–319. <http://dx.doi.org/10.1076/call.14.3.305.5796>
- UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International standard classification of education: ISCED 2011*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics.
- Vagias, W. M. (2006). Likert-type scale response anchors. Clemson International Institute for Tourism & Research Development, Department of Parks, Recreation and Tourism Management.

Clemson University. Consulté à l'adresse <https://www.clemson.edu/centers-institutes/tourism/documents/sample-scales.pdf>

Vygotski, L.S. (1930 [1985]). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly, & J.P. Bronckart (Eds), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 39-47). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

Wenden, A. (2001). Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable. In M. Breen (Ed.), *Learner Contributions to Language Learning* (pp. 44-64). Harlow: Pearson Education Limited.

White, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, 27(4), 443-457. Consulté à l'adresse <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=1409>

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods (5th ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Annexes

Annexe A

Student's profile questionnaire

1. Demographic information

Write your answer or circle the appropriate option.

1. How old are you?

2. You are a

- a. man
- b. woman

3. Your level of studies is

- a. bachelor (intermediate academic and/or professional program)
- b. master (advanced academic and/or professional program)
- c. doctoral (advanced research qualification program)

4. Your current job and working hours percentage are (e.g., full-time means 100%, part-time 50%, etc.)

5. If unemployed, your latest job and working hours percentage were

6. Your mother tongue is

7. You speak and read fluently also (foreign languages)

8. In your career, you have already participated, and passed, to a certified on-line distance course

- a. yes, for more than 3 full courses (e.g., a whole certificate)
- b. yes, 2 or 3 times
- c. yes, once
- d. never

2. Motivation to engage in the on-line distance course "Elementary French I"

You are about to start a new course, to learn French language. How do you feel about this? Remember there are no right or wrong answers, just answer as accurately as possible.

For each statement, rate how it is true compared to your beliefs and behaviour concerning this course and rate your answer by choosing a number from 1 to 7 using the scale given. If you think the statement is very true of you, circle 7; if a statement is not at all true of you, circle 1. If the statement is more or less true of you, find the number between 1 and 7 that best describes you.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Not at all true of me</i>	<i>Not true of me</i>	<i>Somewhat not true of me</i>	<i>Neutral</i>	<i>Somewhat true of me</i>	<i>True of me</i>	<i>Very true of me</i>

9. In a course like this, I prefer course material that really challenges me so I can learn new things.

1 2 3 4 5 6 7

10. In a course like this, I prefer course material that arouses my curiosity, even if it is difficult to learn.

1 2 3 4 5 6 7

11. The most satisfying thing for me in this course is trying to understand the content as thoroughly as possible.

1 2 3 4 5 6 7

12. Getting a good score in this course is the most satisfying thing for me right now.

1 2 3 4 5 6 7

13. I want to do well in this course because it is important to show my ability to my family, friends, employer, or others.

1 2 3 4 5 6 7

14. It is important for me to learn the material proposed in this course.

1 2 3 4 5 6 7

15. I am very interested in the content of this course.

1 2 3 4 5 6 7

16. I think the material presented in this course is useful for me to learn.

1 2 3 4 5 6 7

17. Audio and video material proposed in this kind of courses are useful to learn to deal with real situations.

1 2 3 4 5 6 7

18. Understanding the subject matter of this course is very important to me.

1 2 3 4 5 6 7

3. Learning French language

Knowledge of French language

What about your actual competence in French language?

For each statement, rate how confident you are that you can do them as of now. Again, there are no right or wrong answers, just answer as accurately as possible about your competence. Rate your degree of confidence by choosing a number from 0 to 100 using the scale given. If you think the statement describes fully your competence, circle 100; if the statement describes a competence you do not have, circle 0. If the statement describes more or less your competence, find the number between 0 and 100 that best suits you.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
<i>Cannot do at all</i>					<i>Moderately certain can do</i>					<i>Highly certain can do</i>

19. When people speak slowly and clearly, I can understand familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and my concrete immediate surroundings.

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

20. In a written text, I can understand familiar words and simple phrases (for example, on notices, posters, catalogues).

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

21. I can speak with people using simple phrases about familiar topics (for example, where I live, people I know) provided that the other person will be prepared to repeat or rephrase things to help me in the conversation.

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

22. I can write simple postcards (for example, holiday greetings), fill in forms with personal details (i.e. name, nationality, address).

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

Learning a foreign language

Do you feel confident in learning new languages? What about your expectations? As usual, there are no right or wrong answers, just answer as accurately as possible.

For each statement, rate how it is true compared to your beliefs concerning this course and rate your answer by choosing a number from 1 to 7 using the scale given. If you think the statement is very true of you, circle 7; if a statement is not at all true of you, circle 1. If the statement is more or less true of you, find the number between 1 and 7 that best describes you.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Not at all true of me</i>	<i>Not true of me</i>	<i>Somewhat not true of me</i>	<i>Neutral</i>	<i>Somewhat true of me</i>	<i>True of me</i>	<i>Very true of me</i>

23. I'm confident I can understand the most complex material presented by the instructor in this course.

1 2 3 4 5 6 7

24. I'm certain I can learn the basic concepts taught in this course.

1 2 3 4 5 6 7

25. I'm sure I'll easily understand audios or videos in foreign language.

1 2 3 4 5 6 7

26. I expect to do well in this course.

1 2 3 4 5 6 7

27. I'm certain I can master the skills being taught in this course.

1 2 3 4 5 6 7

4. Learning with an online and distance course

You will learn French with an on-line distance course. How do you think you can manage the schedule and your motivation to make progress? No right or wrong answers, just answer as accurately as possible.

For each statement, rate how it is true compared to your beliefs and behaviour concerning this course and rate your answer by choosing a number from 1 to 7 using the scale given. If you think the statement is very true of you, circle 7; if a statement is not at all true of you, circle 1. If the statement is more or less true of you, find the number between 1 and 7 that best describes you.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Not at all true of me</i>	<i>Not true of me</i>	<i>Somewhat not true of me</i>	<i>Neutral</i>	<i>Somewhat true of me</i>	<i>True of me</i>	<i>Very true of me</i>

28. I am able to discipline myself for this distance course.

1 2 3 4 5 6 7

29. I think I can spend the necessary amount of time on this distance course.

1 2 3 4 5 6 7

30. I can trust on my capacity to employ effective studying strategies.

1 2 3 4 5 6 7

31. I am able to organize and to respect my study time schedule.

1 2 3 4 5 6 7

32. I think I can regularly progress on this distance course.

1 2 3 4 5 6 7

33. I think I will be able to start working quickly on this course.

1 2 3 4 5 6 7

34. I am sure I can comply with assignment deadlines.

1 2 3 4 5 6 7

Thank you very much for your participation!

Annexe B

Grille Entretien 1

A. Accueil et introduction

Selon les disponibilités du chercheur et du participant, l'entretien se déroule quelques jours après le premier questionnaire Student's Profile Questionnaire. Il peut être organisé au domicile de la personne, dans des salles privées de la bibliothèque d'Uni-Mail ou salles mises à disposition par l'unité TECFA (Pignon 501 ou S01). Il est entièrement en anglais.

Consignes au participant

Le chercheur remercie le participant d'avoir accepté d'être interviewé et il lui explique comment l'entretien va se dérouler. Il peut durer entre 30 et 40 minutes maximum et le fait de n'avoir pas commencé le cours de français n'est pas important.

Le chercheur explique que le participant sera invité à répondre sincèrement et de façon précise à des questions concernant les mêmes thèmes abordés dans le premier questionnaire, Student's Profile Questionnaire. Aussi, le chercheur rappelle au participant que l'entretien sera enregistré avec un logiciel d'enregistrement audio (Audacity), sans utilisation de webcam, pour permettre la transcription des réponses et l'analyse des données.

B. Entretien

1. As per your answer, you already know a bit of French.
 - a. in which **context** did your study/use it?
 - b. which were your **difficulties**?
2. **Why are you interested** in continuing studying French? (job, studies, culture...)
3. What do **you expect to learn** with this course (in general)?
 - a. which parts of the content of the course do you think will be the **easiest** (to skip?) and the **hardest** for you?
 - b. what would you like to **improve**?
4. Why getting a **good score** in this course is not important (personally or towards colleagues, family, etc...)? And in general? (to adapt on questionnaire answer)
5. Tell me about a **course** (distance or presence) that you **did in the past**
 - a. that you **liked** a lot. Why?
 - b. that you **didn't liked** at all. Why?
6. This is (not) the first time that you **study online and with a distance course**.
 - a. what do you **think about a distance course as independent learner**, positive and negative feelings (time and environment management, presence/absence of a teacher-tutor, individual learning, no schedule imposed, keeping yourself motivated...)

- b. and about the **fact that it is online** (use of technology, no books, different kind of resources in different places...)
 - c. how do you think to **organize yourself**?
 - i. when: regularly, casually on spare time, part of the day
 - ii. where: always same place (home, Cerah, library...), no matter where, quiet place, silence vs music, crowded places
 - iii. how: methods, resources, help of colleagues
 - d. do you think you'll be able to continue the course **until the end**?
7. How is your relation with **technology**?

Annexe C

Entretien 1 - Livre de codes et définitions

MOTIVATIONS D'ENGAGEMENT		
Français		Besoins et intérêt exprimés par le participant vers le type d'activité, compétences, habiletés, connaissances contenus dans le cours
Français en général	MOT-FR-GEN	Besoins/intérêt vers le français en général
Interaction et production orale	MOT-FR-PO	Besoins/intérêt vers l'oral
Production écrite	MOT-FR-PE	Besoins/intérêt vers l'écrit
Compréhension orale	MOT-FR-CO	Besoins/intérêt vers l'écoute, la compréhension de l'oral
Compréhension écrite	MOT-FR-CE	Besoins/intérêt vers la lecture, la compréhension de l'écrit
Grammaire	MOT-FR-GR	Besoins/intérêt vers la grammaire
Vocabulaire	MOT-FR-VOC	Besoins/intérêt vers le vocabulaire
Cours		Besoins et intérêt exprimés par le participant vers le cours
Apprentissage	MOT-COURS-APPR	Besoins/intérêt du participant d'apprendre le contenu du cours, maîtrise
Format en ligne en autoapprentissage	MOT-COURS-ELAUTO	Besoins/intérêt du participant à participer à un cours en ligne à distance en tant qu'apprenant indépendant (sans suivi)
ATTENTES		
Cours : contenu		Attentes du participant par rapport au cours
Technologie	ATT-CC-TECH	Opinions du participant par rapport au dispositif
Activité	ATT-CC-ACT	Opinions du participant par rapport à la typologie d'activités proposées dans le cours (ex. compréhension de l'écoute, réflexion sur les structures de la langue, production orale, etc.)
Cours : gestion		Comment le participant pense gérer un cours à distance en ligne
Temps	ATT-CG-TEMPS	Gestion du temps d'étude : régularité, fréquence, durée
Environnement	ATT-CG-ENV	Choix des lieux d'étude : isolé ou dans un lieu public, avec de la musique ou silence, à la maison ou ailleurs, toujours au même endroit ou changement (systématique ou non)
Engagement	ATT-CG-ENGAG	Volonté d'aller jusqu'à la fin du cours, façon de se motiver et raisons possibles d'abandon
Français		Attentes du participant vers le type d'activité, compétences, habiletés, connaissances contenues dans le cours
Contenu	ATT-FR-CONT	Connaissances, compétences, habiletés, activités
Apprentissage	ATT-FR-APPR	Techniques d'étude du français (dans le passé ou dans le

		présent)
APPRENTISSAGE		
Expériences précédentes d'apprentissage	APP-EXP	Expériences du participant dans différents types et supports de formation
Formation à distance	APP-FAD	Opinions du participant vers les FAD
Formation en ligne	APP-EL	Opinions du participant vers les formations en ligne
Formation en autonomie	APP-AUTO	Opinions du participant vers les formations en autoapprentissage
Formation en présence ou traditionnelle	APP-TRAD	Opinions du participant vers les formations traditionnelles en présence
TECHNOLOGIE (TIC)		
Expériences	TIC-EXP	Expérience du participant et utilisation de la technologie
Habitudes	TIC-HAB	Habitudes du participant vers la technologie
Sentiments	TIC-SENT	Sentiments vers la technologie
ATTRIBUTS		
Facile	ATTR-FAC	Caractère facile d'un élément
Difficile	ATTR-DIFF	Caractère difficile d'un élément
Simple	ATTR-SIMP	Qualification d'un élément par simplicité
Complexe	ATTR-COMPL	Qualification d'un élément par sa complexité
Positif	ATTR-POS	Qualification positive d'un élément
Négatif	ATTR-NEG	Qualification négative d'un élément
Autonome	ATTR-AUTO	Qualification d'un élément en relation à l'autonomie
Limité	ATTR-LIM	Qualification d'un élément par le fait d'être limité, soumis à des contraintes
Utile	ATTR-UT	Caractère utile d'un élément
Inutile	ATTR-INUT	Caractère inutile d'un élément
Préféréré	ATTR-PREF	Expression de préférence vers un élément
Indifférent	ATTR-INDIF	Expression d'indifférence vers un élément
Avantage	ATTR-AV	Qualification d'un élément en tant qu'avantage
Désavantage	ATTR-DESAV	Qualification d'un élément en tant que désavantage
Passé	ATTR-PASS	Attribution d'un élément au passé
Présent	ATTR-PRES	Attribution d'un élément au présent
Futur	ATTR-FUT	Attribution d'un élément au futur
Besoin	ATTR-BES	Expression de besoin d'un élément
Intérêt/intéressant	ATTR-INT	Expression d'intérêt vers un élément

Annexe D

Learning Strategies Questionnaire

Studying French language with an on-line distance course

You are studying French with "Elementary French I". For each lesson, you have a video to watch and other related material (readings, grammar or vocabulary explanation). How do you organize your study? Remember there are no right or wrong answers, just answer as accurately as possible.

For each statement, rate how it is true compared to your beliefs and behaviour concerning this course and rate your answer by choosing a number from 1 to 7 using the scale given. If you think the statement is very true of you, circle 7; if a statement is not at all true of you, circle 1. If the statement is more or less true of you, find the number between 1 and 7 that best describes you.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Not at all true of me</i>	<i>Not true of me</i>	<i>Somewhat not true of me</i>	<i>Neutral</i>	<i>Somewhat true of me</i>	<i>True of me</i>	<i>Very true of me</i>

- 1. When I study for this course, I pull together information from video and other sources of the lesson (e.g. general explanations, vocabulary and grammar explanations and examples) and/or external sources (e.g. readings, notes, dictionaries, websites, forum, etc.).**

1 2 3 4 5 6 7

- 2. When studying for this course, I read my notes and watch the video over and over again.**

1 2 3 4 5 6 7

- 3. I try to think through a video and decide what I am supposed to learn from it rather than just watching it over when studying for this course.**

1 2 3 4 5 6 7

- 4. To understand the language proposed in the videos, I usually consider all the aspects of the situation (e.g. age of people, outfit, gestures).**

1 2 3 4 5 6 7

- 5. I look for forum, websites or other material to clarify what I don't understand well.**

1 2 3 4 5 6 7

- 6. While watching videos or reading texts, I look for grammar rules.**

1 2 3 4 5 6 7

7. While studying for this course, I usually think about concepts and items (e.g. words, expressions, gestures, etc.) that I could use in future situations.

1 2 3 4 5 6 7

8. I make lists of important items (e.g., words, expressions, grammar items) from the video in each lesson and memorize the lists.

1 2 3 4 5 6 7

9. When I become confused about something in the videos for this course, I go back and try to figure it out.

1 2 3 4 5 6 7

10. When I can't understand the material in this course, I ask another student in this course for help.

1 2 3 4 5 6 7

11. I often find that I don't spend very much time on this course because of other activities.

1 2 3 4 5 6 7

12. I have a regular place set aside for studying.

1 2 3 4 5 6 7

13. I try to identify students from this course whom I can ask for help if necessary.

1 2 3 4 5 6 7

14. Before I study lesson material thoroughly, I often skim it to see how it is organized.

1 2 3 4 5 6 7

15. Even if I have trouble learning the material in a lesson, I try to do the work on my own, without help.

1 2 3 4 5 6 7

16. I often feel so lazy or bored when I study for this course that I quit before I finish what I planned to do.

1 2 3 4 5 6 7

17. When studying for this course I try to determine which concepts I don't understand well.

1 2 3 4 5 6 7

18. Even when course materials are dull and uninteresting, I manage to keep working until I finish.

1 2 3 4 5 6 7

19. I make sure that I keep up with the weekly lessons and assignments for this course.

1 2 3 4 5 6 7

20. I attend this course regularly.

1 2 3 4 5 6 7

21. When studying for this course, I think to relate material I already know that could be used in future situations.

1 2 3 4 5 6 7

22. I make good use of my study time for this course.

1 2 3 4 5 6 7

23. When I work at a lesson of this course, I use other languages I know (mother tongue or foreign languages) to find similarities or differences.

1 2 3 4 5 6 7

24. When course work is difficult, I either give up or only study the easy parts of the lessons.

1 2 3 4 5 6 7

25. To understand grammar and vocabulary, I usually go back to videos and watch them again.

1 2 3 4 5 6 7

26. I find it hard to stick to a study schedule.

1 2 3 4 5 6 7

27. I work hard to do well in this course even if I don't like what we are doing.

1 2 3 4 5 6 7

28. When I study for this course, I write summaries of the main ideas from the videos.

1 2 3 4 5 6 7

29. If videos are difficult to understand, I change the way I watch it.

1 2 3 4 5 6 7

30. In this course, when I watch the videos for the first time, I make up questions to help focus my attention.

1 2 3 4 5 6 7

31. I try to work with other students from this course to complete the course assignments.

1 2 3 4 5 6 7

32. When studying for this course, I try to relate the material from the video to what I already know.

1 2 3 4 5 6 7

33. To improve my learning, I compare my writing and/or my pronunciation to the content of the video.

1 2 3 4 5 6 7

34. When I study for this course, I practice saying the video material to myself over and over.

1 2 3 4 5 6 7

35. I make simple charts, diagrams, or tables to help me organize course material.

1 2 3 4 5 6 7

36. When I study for this course, I go through the videos and my class notes and try to find the most important ideas.

1 2 3 4 5 6 7

37. I usually study in a place where I can concentrate on my course work.

1 2 3 4 5 6 7

38. When studying for this course, I often set aside time to discuss course material with a group of students from the course.

1 2 3 4 5 6 7

Thank you very much for your participation!

Annexe E

Grille Observation et Entretien finale

A. Accueil et introduction

Selon les disponibilités du chercheur et du participant, l'entretien se déroule au domicile de la personne, dans des salles privées de la bibliothèque d'Uni-Mail ou salles mises à disposition par l'unité TECFA (Pignon 501 ou S01), ou autre (ex. salles du Graduate Institute).

Le chercheur remercie le participant d'avoir accepté d'être interviewé et il lui explique comment la session va se dérouler. Il y aura une session de travail sur le cours "Elementary French", pendant laquelle le chercheur aura le rôle d'observateur. Après, il y aura l'entretien.

Le chercheur explique que le participant sera invité à faire une nouvelle leçon (ou une partie complète de tout type d'activités) selon ses habitudes et le chercheur observera son comportement. Pendant l'observation, le chercheur posera des questions au participant et il prendra des notes. Le participant est prévenu que les mouvements à l'écran et l'audio seront enregistrés avec un logiciel de capture d'écran (Quicktime, sans utilisation de webcam), pour permettre la transcription des réponses et l'analyse des données. Durant l'observation, le participant est laissé libre d'agir selon sa façon habituelle de faire le cours.

Le participant est invité à répondre sincèrement et de façon précise et qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, tout dépend de l'expérience du participant par rapport au cours mentionné.

B. Observation

Le chercheur laisse le participant commencer une nouvelle leçon de "Elementary French".

Il intervient lors qu'il a besoin d'explications sur ce que le participant fait.

En particulier, il faut observer et noter :

1. *Éventuel préparation du participant à la leçon :*
 - a. *ce qu'il fait*
 - b. *comment*

→ pourquoi ?
2. *Temps, endroit, matériel utilisé*
 - a. *est-il toujours le même?*
 - b. *est-il différent de celui de cette observation?*
3. *Déroulement du début :*
 - a. *premières choses qu'il fait*
 - b. *comment*

→ pourquoi ?
4. *Actions pendant le visionnement de la vidéo :*
 - a. *prendre des notes, faire une liste de mots, prendre des captures d'écran, etc.*
 - b. *chercher des mots ou des règles de grammaire dans un dictionnaire*
 - c. *utiliser en parallèle d'autres ressources (quel type?)*
 - d. *autre*

→ quand ? pourquoi ? (pour tous les points précédents)

- sur quoi il se focalise pendant le visionnement de la vidéo ? pourquoi ?
5. Comment il interagit avec la vidéo :
 - a. il la regarde en entier une fois et après il reprend des morceaux
 - b. il fait toute de suite des pauses
 - c. il regarde la vidéo en entier comme dernière chose
 - d. autre
 → pourquoi ? (pour tous les points précédents)
 6. Actions après le visionnement de la vidéo :
 - a. prendre des notes, faire une liste de mots, prendre des captures d'écran, etc.
 → quand ? pourquoi ?
 7. Actions du participant pendant la leçon :
 - a. il fait les activités proposées dans l'ordre
 - b. il fait toutes les activités
 - c. il revient sur la vidéo pendant qu'il fait les autres activités
 - d. il refait systématiquement les exercices/activités où il a eu des feedback négatifs
 - e. il refait des exercices/activités (ex. les plus difficiles)
 - f. autre
 → comment ? pourquoi ? (pour tous les points précédents)
 8. Actions du participant après la leçon :
 - a. il revient sur la vidéo
 - b. il reprend des activités
 - c. il relit les explications de grammaire/vocabulaire
 - d. il note ce qu'il a fait/échoué/appris
 - e. il regarde ce qu'il a dans la leçon suivante
 - f. autre
 → comment ? pourquoi ? (pour tous les points précédents)

C. Questions entretien

Le chercheur peut apporter des légères modifications aux questions (préciser certains éléments mentionnés par le participant) pour une meilleure compréhension de ses réponses et de son comportement.

A poser selon ce qui a été traité pendant l'observation (reprise des thèmes traités pendant l'observation)

1. **Before starting** a new lesson, you never prepare, revise, or other? Why?
2. Concerning the **video** proposed in each lesson
 - a. what's the **first thing you pay attention to** watching a video? Why?
 - b. **after watching a video or a lesson**, do you note in some way what you have watched and listened (resumes, charts, tables, taking screenshots)?
 - c. and **after having completed a whole lesson**, do you go back to the video? or to other activities?
 - d. **go back to** grammar rules or vocabulary explanations?
 - e. take **notes** about what you **did, learn, failed**? how?
3. Concerning the **activities in general** proposed in each lesson, do you
 - a. pay **attention to feedback** when available to correct yourself?
 - b. **repeat** what you did **wrong**?
 - c. repeat some **activities** (ex. the most difficult for you)?
 - d. other

4. Concerning the **sequence proposed in the course**, do you always
 - a. do all the activities proposed by the course?
 - b. follow every step of the lesson in the order proposed in the course? / do the activities in a another order than the one proposed in the course?
 - c. come back to the video / never come back to the video while answering comprehension questions or doing grammar or vocabulary exercises? Or while reading grammar and vocabulary explanations or other activities (pronunciation, reconstruction of sentences, listening, etc)?
 - d. follow the sequence of lessons as proposed in the course?

A poser en plus de ce qui a été traité pendant l'observation

5. So far, did you find any **difficulties** in the content of the course? There are some points where you feel like you need the help of others (teacher, other students, etc.)
6. At the **end of your study session**, do you
 - a. **think** about what you've **done well or wrong**?
 - b. **think** about what you could **change in your study methods**? would you change something?
 - c. have a look to the topics and activities of **next lesson**?
 - d. **feel** good, positive, motivated or bored, negative, indifferent?
7. Do you think that you are **coping well with this course**?
 - a. what about **time and places** you choose to do it, are they appropriate?
 - b. what are the **differences in your habits** about time, places and material used compared to the ones of today's session? (*si pas traité pendant l'observation*)
 - c. what about **efforts** you spent on this course, do you feel that you are doing enough or that you could better (spend more time and energy)?
8. What about the **format** of the course (on-line distance learning)?
 - a. it **suits** you?
 - b. it's **easy** to use?
 - c. **instructions** about how to proceed and what to do in each activity are **clear**?
 - d. is there something you especially **appreciate**?
 - e. is there something **missing or disturbing**?
9. What about the **content** of the course,
 - a. do you find the proposed activities useful? (ask for details)
 - b. what do you appreciate most? why?
 - c. what do you hate most? why?
 - d. is there something you **systematically don't do**? why?
10. What about your **progress** in French,
 - a. so far, do you feel like you **learnt something**?
 - b. which **level do you expect** to have at the end of the course (providing that you will complete it)?
11. At this stage, what are you feelings about **continuing** until the end of the course?

Annexe F

Observation Stratégies d'apprentissage - Livre de codes et définitions

STRATEGIES COGNITIVES		
Elaborer	STRA-CO-ELAB	<i>par exemple, faire des paraphrases et des synthèses (MLSQ)</i>
Organiser	STRA-CO-ORG	<i>par exemple, souligner, créer des tableaux (MLSQ)</i>
Répéter	STRA-CO-REP	<i>par exemple, la répétition continue de mots à soi-même pour aider la mémorisation des informations (MLSQ, O'Malley & Chamot)</i>
Transfer linguistique	STRA-CO-TRANSF	<i>utilisation de connaissances préalables sur la langue pour rendre une nouvelle tâche plus facile (O'Malley & Chamot)</i>
Déduire	STRA-CO-DED	<i>application des règles pour la compréhension de la langue (O'Malley & Chamot)</i>
Inférer	STRA-CO-INF	<i>utilisation des informations du texte pour deviner le sens de nouveaux éléments de la langue, prévoir les conséquences ou compléter des parties (O'Malley & Chamot)</i>
STRATEGIES METACOGNITIVES		
Anticiper	STRA-MET-ANT	<i>prévoir ou envisager les connaissances, les procédures, les actions et les ressources nécessaires utiles aux tâches ou aux situations ; aussi les situations futures (Bégin)</i>
Monitorer	STRA-MET-MONIT	<i>analyse d'une tâche, de sa propre compréhension ou production pendant qu'elle se fait (MLSQ, O'Malley & Chamot)</i>
Planifier	STRA-MET-PLAN	<i>définition des objectifs d'apprentissage (MLSQ)</i>
Réguler	STRA-MET-REG	<i>changement de méthode d'étude par rapport à la difficulté, à la typologie des tâches. etc. (MLSQ)</i>
GESTION DES RESSOURCES		
Régulation de l'effort	GEST-RES-EFF	<i>par exemple, faire l'effort de continuer dans une tâche ennuyante ou difficile (MLSQ)</i>
Recherche d'aide	GEST-RES-AIDE	<i>demande d'aide si nécessaire, par exemple de la part des pairs ou des enseignants (MLSQ)</i>
Apprentissage avec les pairs	GEST-RES-PAIRS	<i>apprentissage avec les pairs, par exemple à travers l'organisation de groupe de travail (MLSQ)</i>
Temps et environnement	GEST-RES-TEMPENV	<i>gestion du temps et de l'environnement d'étude, par exemple dans le choix et l'organisation des créneaux horaires et des lieux de travail (MLSQ)</i>
INTERACTION VIDEO ET ACTIVITES		
Interaction avec les vidéos	INTER-VIDEO	<i>façon de l'apprenant d'interagir avec la vidéo</i>
Interaction avec les	INTER -ACT	<i>façon de l'apprenant d'interagir avec les activités</i>

activités		
Interaction avec ressources pédagogiques autres	INTER -AUTR	<i>façon de l'apprenant d'utiliser d'autres ressources du cours (ex. explications de grammaire, fiches de vocabulaire) ou externes (ex. dictionnaires, forums, notes)</i>
DIFFICULTES		
Contenu cours	DIFF-CONT	<i>difficultés perçues par rapport au français</i>
Format du cours	DIFF-FOAD	<i>difficultés perçues par rapport au format en FOAD</i>
Interface	DIFF-INTER	<i>difficultés perçues par rapport à l'interface</i>
SENTIMENT D'AUTOEFFICACITE		
Apprentissage du français	SENTEF-APP-FRA	<i>sentiment d'avoir appris par rapport au français</i>
Gestion des ressources	SENTEF-GEST-RES	<i>sentiment de bien gérer le temps, l'environnement et ses efforts dans l'apprentissage</i>
Besoin d'aide	SENTEF-BES-AIDE	<i>sentiment d'avoir ou pas besoin d'aide</i>
ATTRIBUTS		
Facile	ATTR-FAC	<i>Caractère facile d'un élément</i>
Difficile	ATTR-DIFF	<i>Caractère difficile d'un élément</i>
Simple	ATTR-SIMP	<i>Qualification d'un élément par simplicité</i>
Complexe	ATTR-COMPL	<i>Qualification d'un élément par sa complexité</i>
Exigeant	ATTR-EXIG	<i>Caractère exigeant d'un élément</i>
Ennuyeux	ATTR-ENN	<i>Caractère ennuyeux d'un élément</i>
Positif	ATTR-POS	<i>Qualification positive d'un élément</i>
Négatif	ATTR-NEG	<i>Qualification négative d'un élément</i>
Autonome	ATTR-AUTO	<i>Qualification d'un élément en relation à l'autonomie</i>
Limité	ATTR-LIM	<i>Qualification d'un élément par le fait d'être limité, soumis à des contraintes</i>
Utile	ATTR-UT	<i>Caractère utile d'un élément</i>
Inutile	ATTR-INUT	<i>Caractère inutile d'un élément</i>
Préféréd	ATTR-PREF	<i>Expression de préférence vers un élément</i>
Indifférent	ATTR-INDIF	<i>Expression d'indifférence vers un élément</i>
Avantage	ATTR-AV	<i>Qualification d'un élément en tant qu'avantage</i>
Désavantage	ATTR-DESAV	<i>Qualification d'un élément en tant que désavantage</i>
Passé	ATTR-PASS	<i>Attribution d'un élément au passé</i>
Présent	ATTR-PRES	<i>Attribution d'un élément au présent</i>
Futur	ATTR-FUT	<i>Attribution d'un élément au futur</i>
Besoin	ATTR-BES	<i>Expression de besoin d'un élément</i>
Intérêt/intéressant	ATTR-INT	<i>Expression d'intérêt vers un élément</i>

Annexe G

Grille Entretien 3

A. Accueil et introduction

Selon les disponibilités du chercheur et du participant, l'entretien se déroule quelque jours après la confirmation du participant de l'abandon du cours Elementary French et de la recherche. Il peut être organisé au domicile de la personne, dans des salles privées de la bibliothèque d'Uni-Mail ou salles mises à disposition par l'unité TECFA (Pignon 501 ou S01). Il est entièrement en anglais.

Consignes au participant

Le chercheur remercie le participant d'avoir accepté d'être interviewé et il lui explique comment l'entretien va se dérouler. Il peut durer entre 20 et 30 minutes maximum.

Le chercheur explique que le participant sera invité à répondre sincèrement et de façon précise à des questions concernant son abandon. Aussi, le chercheur rappelle au participant que l'entretien sera enregistré avec un logiciel d'enregistrement audio (Audacity), sans utilisation de webcam, pour permettre la transcription des réponses et l'analyse des données.

B. Entretien

1. As per your information, you decided to quit the French course and the research, which is the **main reason**? (time, motivation, etc.)
 - a. does your **decision depend on you or on a particular situation**?
 - b. which were your **difficulties**? (about the course itself - *interface, distance learning, self-learning....* - or French language or other)
2. In **which situation** did you realise that you couldn't manage to do this course?
 - a. which fact or feeling made you decide?
3. Did you **talk about this with someone** before deciding? (teachers, colleagues, family, etc.)
4. How did you **feel after deciding** to quit the course? Why? (disappointed, relieved, indifferent...)
5. Do you think you will **come back to the course in the future**?

Annexe H

Entretien d'abandon du cours et de la recherche - Livre de codes et définitions

STRATEGIES COGNITIVES		
Elaborer	STRA-CO-ELAB	<i>par exemple, faire des paraphrases et des synthèses (MLSQ)</i>
Organiser	STRA-CO-ORG	<i>par exemple, souligner, créer des tableaux (MLSQ)</i>
Répéter	STRA-CO-REP	<i>par exemple, la répétition continue de mots à soi-même pour aider la mémorisation des informations (MLSQ, O'Malley & Chamot)</i>
Transfer linguistique	STRA-CO-TRANSF	<i>utilisation de connaissances préalables sur la langue pour rendre une nouvelle tâche plus facile (O'Malley & Chamot)</i>
Déduire	STRA-CO-DED	<i>application des règles pour la compréhension de la langue (O'Malley & Chamot)</i>
Inférer	STRA-CO-INF	<i>utilisation des informations du texte pour deviner le sens de nouveaux éléments de la langue, prévoir les conséquences ou compléter des parties (O'Malley & Chamot)</i>
STRATEGIES METACOGNITIVES		
Anticiper	STRA-MET-ANT	<i>prévoir ou envisager les connaissances, les procédures, les actions et les ressources nécessaires utiles aux tâches ou aux situations ; aussi les situations futures (Bégin)</i>
Monitorer	STRA-MET-MONIT	<i>analyse d'une tâche, de sa propre compréhension ou production pendant qu'elle se fait (MLSQ, O'Malley & Chamot)</i>
Planifier	STRA-MET-PLAN	<i>définition des objectifs d'apprentissage (MLSQ)</i>
Réguler	STRA-MET-REG	<i>changement de méthode d'étude par rapport à la difficulté, à la typologie des tâches. etc. (MLSQ)</i>
GESTION DES RESSOURCES		
Régulation de l'effort	GEST-RES-EFF	<i>par exemple, faire l'effort de continuer dans une tâche ennuyante ou difficile (MLSQ)</i>
Recherche d'aide	GEST-RES-AIDE	<i>demande d'aide si nécessaire, par exemple de la part des pairs ou des enseignants (MLSQ)</i>
Apprentissage avec les pairs	GEST-RES-PAIRS	<i>apprentissage avec les pairs, par exemple à travers l'organisation de groupe de travail (MLSQ)</i>
Temps et environnement	GEST-RES-TEMPENV	<i>gestion du temps et de l'environnement d'étude, par exemple dans le choix et l'organisation des créneaux horaires et des lieux de travail (MLSQ)</i>
INTERACTION VIDEO ET ACTIVITES		
Interaction avec les vidéos	INTER-VIDEO	<i>façon de l'apprenant d'interagir avec la vidéo</i>

Interaction avec les activités	INTER -ACT	<i>façon de l'apprenant d'interagir avec les activités</i>
Interaction avec ressources pédagogiques autres	INTER -AUTR	<i>façon de l'apprenant d'utiliser d'autres ressources du cours (ex. explications de grammaire, fiches de vocabulaire) ou externes (ex. dictionnaires, forums, notes)</i>
DIFFICULTES		
Contenu cours	DIFF-CONT	<i>difficultés perçues par rapport au français</i>
Format du cours	DIFF-FOAD	<i>difficultés perçues par rapport au format en FOAD</i>
Interface	DIFF-INTER	<i>difficultés perçues par rapport à l'interface</i>
SENTIMENT D'AUTOEFFICACITE		
Apprentissage du français	SENTEF-APP-FRA	<i>sentiment d'avoir appris par rapport au français</i>
Gestion des ressources	SENTEF-GEST-RES	<i>sentiment de bien gérer le temps, l'environnement et ses efforts dans l'apprentissage</i>
Besoin d'aide	SENTEF-BES-AIDE	<i>sentiment d'avoir ou pas besoin d'aide</i>
OPINIONS APPRENANT SUR LE COURS		
Interface	OPIN-INTER	<i>Opinions de l'apprenant sur l'interface</i>
Contenu	OPIN-CONT	<i>Opinions de l'apprenant sur le contenu du cours</i>
Activités	OPIN-ACT	<i>Opinions de l'apprenant sur la typologie des activités</i>
ATTRIBUTS		
Facile	ATTR-FAC	<i>Caractère facile d'un élément</i>
Difficile	ATTR-DIFF	<i>Caractère difficile d'un élément</i>
Simple	ATTR-SIMP	<i>Qualification d'un élément par simplicité</i>
Complexe	ATTR-COMPL	<i>Qualification d'un élément par sa complexité</i>
Exigeant	ATTR-EXIG	<i>Caractère exigeant d'un élément</i>
Ennuyeux	ATTR-ENN	<i>Caractère ennuyeux d'un élément</i>
Positif	ATTR-POS	<i>Qualification positive d'un élément</i>
Négatif	ATTR-NEG	<i>Qualification négative d'un élément</i>
Autonome	ATTR-AUTO	<i>Qualification d'un élément en relation à l'autonomie</i>
Limité	ATTR-LIM	<i>Qualification d'un élément par le fait d'être limité, soumis à des contraintes</i>
Utile	ATTR-UT	<i>Caractère utile d'un élément</i>
Inutile	ATTR-INUT	<i>Caractère inutile d'un élément</i>
Préférée	ATTR-PREF	<i>Expression de préférence vers un élément</i>
Indifférent	ATTR-INDIF	<i>Expression d'indifférence vers un élément</i>
Avantage	ATTR-AV	<i>Qualification d'un élément en tant qu'avantage</i>
Désavantage	ATTR-DESAV	<i>Qualification d'un élément en tant que désavantage</i>

Passé	ATTR-PASS	<i>Attribution d'un élément au passé</i>
Présent	ATTR-PRES	<i>Attribution d'un élément au présent</i>
Futur	ATTR-FUT	<i>Attribution d'un élément au futur</i>
Besoin	ATTR-BES	<i>Expression de besoin d'un élément</i>
Intérêt/intéressant	ATTR-INT	<i>Expression d'intérêt vers un élément</i>

Annexe I

Exemple du Journal de bord personnel : posts d'instructions aux apprenants

The screenshot shows a web interface for 'openclass.ch: 01A'. On the left, there is a sidebar with navigation options: 'Toutes les publications (2)', 'Catégories' (with 'Instructions' selected), 'Auteurs' (with 'Antonella' selected), and 'Mots-clés' (with 'journaldebord' and 'openclass' selected). The main content area displays a post titled 'Instructions' by Antonella, published 4 months ago. The post content includes:

Instructions to use Openclass.ch

This journal will help you to keep note of what you did, how you did it and about the difficulties you may have during your on-line distance course of French. You are supposed to complete it every time you finish a study session.

To add your text, you just need to:

- click on the button "Publier" on the top right corner of the page

and a new page will open. On this page, you need to:

- select your name/code in the case "Auteur"
- select the right category in the case "Catégorie" (for you it's "Journal")
- the case "Mots-clés" (in english, "Key Words") it's not compulsory, you can leave it empty
- write your text
- and click on the button "Publier" on the bottom right corner of the page

It's easy! For any question, feel free to contact me by email Antonella.Segantin@etu.unige.ch.

Thanks a lot for your participation!

#1 • openclass

The screenshot shows a web interface for 'openclass.ch: 01A'. On the left, there is a sidebar with navigation options: 'Toutes les publications (2)', 'Catégories' (with 'Instructions' selected), 'Auteurs' (with 'Antonella' selected), and 'Mots-clés' (with 'journaldebord' and 'openclass' selected). The main content area displays a post titled 'Instructions' by Antonella, published 4 months ago. The post content includes:

How to fill your journal de bord?

Hi again!

If you are wondering what you are supposed to write in your journal, here is the answer: you should note what you did in each study session on "Elementary French".

Here some tips:

- which lesson/sections/activities have you completed?
- did you follow the order of the proposed activities?
- did you do other exercises/training/revision not included in the course but related with learning French?
- how long did your study session last (more or less)?

Please also add your comments about your study session, if any, e.g.:

- your way of studying (what you did)
- positive / negative feelings
- difficulties
- things you changed in your approach and/or you discovered useful
- other things you think important or interesting in your session

Thanks again for your help, and remember that you can contact me for any doubt.

#2 • journaldebord

Annexe J

Thèmes, structure générale du cours et détail d'une leçon de "Elementary French I" en modalité autoformation.

<i>Elementary French I</i>	
<i>Thèmes des leçons</i>	<i>Structure type d'une leçon et activités</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● Leçon 1: Se présenter ● Leçon 2: Les origines ● Leçon 3: Les études ● Leçon 4: L'âge ● Leçon 5: L'apparence ● Leçon 6: La personnalité ● Leçon 7: Mes préférences ● Leçon 8: Les activités ● Leçon 9: L'heure ● Leçon 10: La famille ● Leçon 11: La maison ● Leçon 12: Le travail ● Leçon 13: Les repas ● Leçon 14: Au restaurant ● Leçon 15: Les courses 	<p>Leçon 1: Se présenter</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Communication 1 (voir Annexe K) : vidéos et activités de compréhension et analyse de la langue <ul style="list-style-type: none"> ○ vidéo 1 <ul style="list-style-type: none"> ■ QCM ou Vrai/Faux de compréhension (plusieurs questions)¹¹² ■ reconstruction de phrases (plusieurs items) ■ reconstruction du dialogue (plusieurs items) ○ vidéo 2... ○ vidéo 3... ○ vidéo 4... ● Mots et expressions <ul style="list-style-type: none"> ○ vidéo 1 <ul style="list-style-type: none"> ■ écoute et répétition ■ traduction de mot ou phrases en forme de QCM ou Vrai/Faux (plusieurs items) ■ dictée de mot ou phrases (plusieurs items) ○ vidéo 2... ○ vidéo 3... ○ vidéo 4... ● Structures <ul style="list-style-type: none"> ○ fiches de grammaire selon les éléments rencontrés dans la leçon ○ exercices de grammaire ● Sons <ul style="list-style-type: none"> ○ fiches de prononciation et spelling selon les éléments rencontrés dans la leçon ○ exercices de prononciation et spelling (écoute et écriture) selon les éléments rencontrés dans la leçon (plusieurs items) ● Communication 2 : activités de production et compréhension écrite et orale <ul style="list-style-type: none"> ○ vidéo 1, 2, 3, 4 <ul style="list-style-type: none"> ■ QCM ou Vrai/Faux de compréhension (plusieurs items) ■ simulations de dialogues avec questions ouvertes : production écrite à comparer avec modèles (plusieurs items)

¹¹² Pour chaque activité liée à la vidéo (QCM, Vrai/Faux, reconstruction de phrases, etc.), le numéro de questions et items varie selon le contenu de la vidéo même.

	<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> ■ reconstruction de dialogues (plusieurs items) ○ vidéo 5 <ul style="list-style-type: none"> ■ QCM ou Vrai/Faux de compréhension (plusieurs items) ■ activités de vocabulaire en QCM (plusieurs items) ○ vidéo 6 <ul style="list-style-type: none"> ■ QCM ou Vrai/Faux de compréhension (plusieurs items) ■ activités de vocabulaire en QCM (plusieurs items) ● Univers culturel : fiches sur la culture francophone (selon les vidéos présentées) <ul style="list-style-type: none"> ○ éléments culturels 1 <ul style="list-style-type: none"> ■ questions de contrôle en QCM ou Vrai/Faux (pour chaque élément) ○ éléments culturels 2... ○ éléments culturels 3... ○ éléments culturels 4... ● Activités de synthèse <ul style="list-style-type: none"> ○ prononciation : enregistrement de phrases ○ activités de production écrite (entre pairs) <ul style="list-style-type: none"> ■ forum de discussion 1 ■ forum de discussion 2 ○ production orale <ul style="list-style-type: none"> ■ chat : trouver des partenaires en dehors du cours ● Suppléments <ul style="list-style-type: none"> ○ récapitulatif des éléments appris ○ liste des vidéos de la leçon ○ exercices supplémentaires ○ ressources en ligne (fiches explicatives, exemples, dictionnaires, etc.)
--	---


Annexe K

Exemples d'activités du cours "Elementary French I".

Elementary French I (Open + Free) Syllabus Outline Help More
 Leçon 1: Se présenter This course is not led by an instructor

Communication 1 Mots et expressions Structure Search this course

Bonjour 13



Click the 'Vidéo' button below to view the video, then click 'next' to continue.

Vidéo



Click the 'Vidéo' button below to view the video.


What does he say?

Listen Listen Listen

« BACK ○○○○○○○○○ NEXT » Reset this Activity

Je m'appelle Éric 32

Écoutez encore



Écoutez et répétez

Now let's practice. Below are words and phrases from the dialogue. Listen and repeat aloud until you are satisfied with your pronunciation.

Comment t'appelles-tu?
Moi.
Je m'appelle Éric. Enchanté.
My name's Eric. Nice to meet you.
Bonjour.
Salut.
Moi, c'est Sophie. Comment t'appelles-tu?

Elementary French I (Open + Free) Syllabus Outline Help More
 Leçon 1: Se présenter This course is not led by an instructor

Communication 1 Mots et expressions Structure Search this course

The verb aller 45

Aller is an example of an irregular verb, i.e., a verb with many exceptions in its formation. Here is the conjugation of the present tense of the verb *aller*. Learn to repeat this conjugation automatically aloud:

	Singular	Plural
1st person	<i>je vais</i>	<i>nous allons</i>
2nd person	<i>tu vas</i>	<i>vous allez</i>
3rd person	<i>il, elle, on va</i>	<i>ils, elles vont</i>

Here are a few examples of the verb *aller* in context:

- Je vais bien.*
- Elles vont à Montréal.*
- Ça va?*

© CC BY-NC-SA Open Learning Initiative This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 International License 45