

RECHERCHE

L'IMPACT DE L'EMPLOI DES OUTILS EN LIGNE SUR LA MOTIVATION DES APPRENANTS DU FLE EN IRAN

Samira Khodadadi

Rouhollah Rahmatian

Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Résumé

Supposant le rôle motivant des outils en ligne dans l'apprentissage des langues, nous avons étudié l'impact de ces outils sur la motivation des apprenants adultes du FLE en Iran. Pour cela, nous avons choisi 30 apprenants de français iraniens avec le même niveau de langue française (A2) et les avons répartis en deux groupes de 15 pour suivre un cours de français en ligne sur la plateforme Skyroom. Les apprenants du groupe expérimental devaient faire leurs devoirs sur les sites Web thinglink.com et learningapps.org et le groupe témoin devait faire les activités en utilisant Microsoft Word puis les envoyer à l'enseignant. L'analyse des données recueillies à l'aide d'un questionnaire sur la motivation des étudiants avant et après le cours a montré que la motivation des apprenants du groupe expérimental avait considérablement augmenté.

Abstract

Assuming the motivating role of online tools in language learning, we studied the impact of these tools on the motivation of adult learners of French as a foreign language in Iran. For this, we chose 30 Iranian French learners with the same French language level (A2) and divided them into two groups of 15 to follow an online French course on the Skyroom platform. The learners in the experimental group had to do their homework on the websites thinglink.com and learningapps.org and the ones in the control group had to do the activities using Microsoft Word and send them to the teacher. Analysis of data collected using a student motivation questionnaire before and after the course showed that learners' motivation in the experimental group had increased significantly.

Mots-clés

enseignement du FLE, outils en ligne, motivation

Key-words

teaching French as a foreign language, online tools, motivation

INTRODUCTION

Le 21^{ème} siècle se présente comme l'ère numérique où nous avançons vers un monde fortement numérisé avec des technologies de l'information et de la communication (TIC) qui ont véritablement bouleversé l'éducation et des conséquences comme la modification des modes de pensée ainsi que l'enrichissement des modèles existants dans ce domaine. En mettant l'accent sur l'apprentissage autodirigé, indépendant, flexible et interactif, ces modèles suggèrent de nouvelles méthodes d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant joue un rôle actif (Faraj Allahi & Zarif Sanayei, 2009). Ainsi, nous sommes passés d'une approche centrée sur le contenu à celle basée sur les compétences, et d'un enseignement organisé autour de l'enseignant à celui centré sur l'élève (Hayrinen-Alestalo & Peltola, 2006; Attaran, 2007).

Grâce aux avantages portés par la technologie à l'éducation, les gouvernements et les responsables ont essayé de l'intégrer dans leurs dispositifs d'enseignement en numérisant petit à petit leur système éducatif. Cependant, l'avènement de la pandémie de COVID-19 a joué un rôle de catalyseur (Strielkowski, 2020): les enseignants ont dû faire face rapidement et efficacement à des défis majeurs. L'apprentissage en ligne est soudainement devenu le principal moyen d'enseignement et d'apprentissage alors que pour bien que l'apprentissage en ligne soit une pratique courante dans certains établissements, pour la majorité des professionnels de l'éducation, ce type d'enseignement était quelque chose de complètement nouveau et peu familier. Bien qu'il soit indéniable que les applications TICE sont des outils puissants dans le développement de l'apprentissage en ligne, l'adoption soudaine de ces services en ligne pendant la pandémie a eu des effets négatifs sur la vie des étudiants et en a démotivé beaucoup (Tan, 2020).

En Iran, l'âge de l'enseignement en ligne atteignait difficilement 13 ans à l'époque de l'apparition de la pandémie. A la même époque, les professeurs de langues iraniens montraient un faible niveau de connaissances en informatique, un manque de connaissances méthodologiques dans l'apprentissage des langues médiatisé par ordinateur, aucune utilisation de la technologie dans la production du matériel et aucune mobilisation d'outils numériques dans leur enseignement (Dashtestani, 2012).

En outre, il existait des obstacles tels qu'un Internet lent, une infrastructure inadéquate et des problèmes techniques dans le système d'information et de communication du réseau éducatif (Atai & Dashtestani, 2013). Avec l'apparition du COVID-19, les professeurs de langues en Iran ont été précipités dans l'enseignement en ligne avec la mobilisation d'échanges synchrones via des plateformes telles qu'Adobe-Connect et Skyroom couplées avec des applications comme WhatsApp et Télégram en mode asynchrone. Dans de tels environnements, l'adaptation des sources aux exigences de l'enseignement en ligne a imposé une

lourde charge pour les enseignants (Atai & Dashtestani, 2013). Ainsi, les enseignants de langue se sont retrouvés à avoir à assurer des cours en ligne sans avoir assez d'informations sur les outils tels que LearningApps, Thinglink et beaucoup d'autres. En Iran, Khatoony et Nezhadmehr (2020) ont utilisé des questionnaires et des entretiens pour enquêter sur l'évaluation de l'efficacité des classes en ligne dans les instituts de langues pendant la pandémie de COVID-19 en demandant l'avis des professeurs d'anglais langue étrangère et ils ont observé des problèmes tels que la démotivation des apprenants, le matériel insuffisant et le financement limité.

Cependant, à l'époque, travailler en ligne n'était pas inintéressant car c'était le seul moyen de poursuivre l'action éducative et ces cours étaient bénéfiques car ils réduisaient considérablement le temps perdu avant et après les cours, réduisaient l'anxiété des étudiants (Xiangming & al., 2020) et augmentaient l'autonomie (Farivar & Rahimi, 2015). L'inconvénient majeur restait que les cours en ligne n'avaient généralement pas d'impact significatif sur la motivation des participants (Cai & Zhu, 2012) et rester chez était ennuyeux pour les apprenants (Irawan & al., 2020). Ainsi, Nambiar (2020) rapporte que pendant la pandémie de COVID-19, de nombreux étudiants ont indiqué qu'être à la maison rendait les cours en ligne pénibles pour eux car ils étaient incapables de gérer à la fois le travail domestique et le travail universitaire. Ils ont aussi jugé les cours en ligne moins vivants et beaucoup d'entre eux ont ressenti un manque de motivation et d'intérêt pour assister à ces cours. Dans l'étude de Dutta et Smita (2020), les participants ont répondu qu'ils ne ressentaient aucune motivation pour étudier à la maison. Ils étaient également engagés dans diverses activités non académiques telles que faire la cuisine et regarder des films.

Généralement, ces études ont montré un manque de motivation chez les apprenants en langues alors qu'en éducation, la motivation est considérée comme un déterminant clé de l'apprentissage. Elle est utilisée pour expliquer l'attention et l'effort qu'un étudiant consacre aux activités particulières d'apprentissage (Eriks-Brophy & al., 2013). Elle est également considérée comme la clé de l'apprentissage d'une langue seconde (L2) et semble être le principal facteur affectant la réussite des apprenants en langues (Dörnyei, 1997). Selon la définition de Lumsden (1994), la motivation d'un apprenant de langue est le désir de celui-ci de participer au processus langagier. La motivation est si importante que Chomsky (1988) constate qu'environ 99% de l'enseignement se focalise sur comment inciter les étudiants à s'intéresser au matériel. Il est donc essentiel de garder les apprenants motivés.

Concernant l'impact des concepts liés à la technologie sur la motivation des apprenants en langues, de nombreuses études ont été menées. Certaines d'entre elles ont étudié le rôle de la technologie en général (Stockwell, 2013 ; Hanak, 2020 ; Golonka & al., 2014 ; Ilter, 2009 ; Weinberg, 2017) ; d'autres ont considéré le rôle de l'apprentissage coopératif en ligne sur la motivation (Amina, 2020 ; Yoshida & al., 2014 ; Jeong, 2019). Certaines études portent sur le rôle de l'emploi de certaines

stratégies ou techniques comme les stratégies d'apprentissage et l'auto-évaluation sur la motivation des apprenants dans les cours en ligne (Lin & al., 2017; Sitzmann & al., 2010) et d'autres études ont tenté de montrer l'efficacité de l'utilisation des jeux en ligne sur la motivation des apprenants (Gamlo, 2019 ; Iaremenko, 2017; Ebrahimzadeh & al., 2017). Concernant des recherches qui portent sur des outils en ligne précis comme ThingLink, Roslan et Sahrir (2020) ont pu montrer que cette plateforme est capable de répondre aux besoins et aux objectifs de l'éducation du 21^{ème} siècle pour l'enseignement des langues tout comme les données de Godwin-Jones (2011) et de Gunter et al. (2016).

L'objectif de notre recherche est de montrer dans le cadre d'un environnement en ligne complètement synchrone comment la mobilisation de certains outils peut ou non améliorer la motivation des apprenants. Comme nous avons pu le voir dans notre revue de la littérature, l'enseignement uniquement synchrone ne semble pas une source de motivation; cependant, l'introduction de certains outils peut-elle susciter une mobilisation plus accrue de la part des apprenants ?

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans un premier temps, nous avons invités 48 apprenants adultes iraniens de français au niveau A2 à participer à notre étude. Pour cela, nous avons lancé un appel auprès de plusieurs instituts de langue en Iran qui offrent des cours de FLE : ceci n'était pas compliqué puisque qu'actuellement, l'enseignement du FLE est très dynamique en Iran pour diverses raisons (Gashmardi & Salimikouchi, 2011). Après leur avoir fait passer le test de français TCF en ligne, nous avons sélectionné 30 apprenants qui étaient vraiment dans le niveau demandé (A2). Parmi eux, il y avait 21 femmes et 9 hommes dont la moyenne d'âge était 26 ans.

Ensuite, chaque apprenant a été assigné aléatoirement dans le groupe expérimental (n = 15) et dans le groupe témoin (n = 15). En automne 2022, chaque groupe a participé à un cours de 20 sessions qui étaient complètement en ligne et synchrone sur le logiciel AdobeConnect. Les deux enseignants travaillaient sur le manuel Édito A2 de la même manière et la seule différence était le fait que le groupe témoin devait faire les devoirs en utilisant Microsoft Word et les envoyer à l'enseignant alors que le groupe expérimental devait faire les devoirs sur les sites web de learningapps.org et thinglink.com.

Nous avons choisi d'utiliser les applications d'apprentissage LearningApps et Thinglink comme outils en ligne car ce sont des outils pour créer des tâches interactives en utilisant une variété de modèles qui pourraient être utiles pour soutenir l'apprentissage des élèves.

Pour le recueil de données, nous avons utilisé un questionnaire persan de motivation proposé par Salimi (2000) (voir annexe). Il comprend 36 questions sur une échelle de Likert en 5 points (1= fortement en désaccord ; 5 = fortement d'accord). Il a été administré avant et après l'expérimentation aux étudiants des groupes expérimental

et témoin afin d'évaluer leur motivation. La fiabilité du questionnaire a été confirmée par Salimi (2000) et elle était de 0.80.

RESULTATS

Dans cette recherche, nous avons employé le test *t* afin d'étudier l'impact de l'utilisation des outils en ligne sur la motivation des apprenants du FLE en Iran.

Dans un premier temps, nous nous sommes assurés de l'homogénéité des données en procédant au test Shapiro-Wilk pour les échantillons de moins de 30 participants (Razali & Wah, 2011).

Test Shapiro-Wilk			
	Statistique	df	Sig.
Motivation du groupe témoin (prétest)	0.920	15	0.085
Motivation du groupe expérimental (prétest)	0.276	15	0.101
Motivation du groupe témoin (post-test)	0.982	15	0.889
Motivation du groupe expérimental (post-test)	0.128	15	0.201

Tableau 1- Test pour la normalité de la distribution des scores de motivation des participants

Comme le montre le tableau 1, puisque la valeur *p* obtenue par ce test était supérieure à 0.05, la distribution des données sur la motivation était normale.

Les statistiques descriptives de la motivation des apprenants dans le prétest sont indiqués dans le tableau 2.

Groupes d'apprenants au prétest	N	Moyenne	Ecart type
Motivation du groupe témoin	15	72.3	11.89
Motivation du groupe expérimental	15	78.32	10.68

Tableau 2- Motivation des apprenants (prétest)

Afin de vérifier s'il existait une différence significative de motivation entre les deux groupes au moment du pré-test, nous avons appliqué un test-t.

		Test de Levene sur l'égalité des Variances		Test t pour l'égalité des moyennes						
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	supérieure
Motivation (prétest)	Hypothèse de variances égales	0.465	0.501	-1.692	31	0.081	-5.91	3.41	12.82	0.89
	Hypothèse de variances inégales			-1.692	30.53	0.081	-5.91	3.41	12.79	0.89

Tableau 3- Résultats du test t de la motivation des apprenants au prétest

Comme le montre le tableau 3, la valeur significative du test de Levene pour l'égalité des variances était de 0,501, ce qui implique que des variances égales ont été supposées et que les statistiques de la première ligne du tableau doivent être lues. Comme la valeur *t* était supérieure au niveau alpha 0.05, $t(40) = -1,762$, $p=0,081$, nous pouvons en déduire qu'il n'y avait pas de différence significative

entre les scores de motivation des participants avant l'étude. Autrement dit, les participants étaient au même niveau de motivation avant le traitement.

Le même questionnaire de motivation a été utilisé pour mesurer la motivation des apprenants après le traitement. Les scores de motivation du post-test pour chaque participant ont été calculés de la manière suivante : moyenne du pré-test et du post-test.

Comme illustré dans le tableau 4, les moyennes des scores de motivation au post-test des participants dans les groupes expérimental et témoin sont respectivement de 105,91 et 88,54. Il y a donc une augmentation par rapport au pré-test.

Groupes des apprenants au post-test	N	Moyenne	Ecart type
Motivation du groupe témoin	15	88.54	19.28
Motivation du groupe expérimental	15	105.91	18.62

Tableau 4- Motivation des apprenants (post-test)

Une fois de plus, un test *t* pour échantillons indépendants a été utilisé pour déterminer s'il y avait une différence significative entre les scores de motivation du post-test des participants dans les deux groupes ou non. Les résultats du test de Levene montrent que la valeur *p* de 0,401 était supérieure à 0,05 : les variances égales ont été supposées. Il existe une différence significative entre les scores de motivation des participants après l'étude entre les groupes témoin et expérimental, $t(40) = -3.013$, $p = .003 < .05$: cela confirme l'effet positif de l'utilisation des outils en ligne sur la motivation des apprenants.

		Test de Levene sur l'égalité des Variances		Test t pour l'égalité des moyennes						
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									inférieure	supérieure
Motivation (post-test)	Hypothèse de variances égales	0.743	0.401	-3.013	31	0.003	-19.93	6.38	-23.82	-6.42
	Hypothèse de variances inégales			-3.013	30.61	0.003	-19.93	6.38	-23.82	-6.42

Tableau 5- Résultats du test t de la motivation au post-test

L'analyse des données recueillies à l'aide d'un questionnaire sur la motivation des étudiants avant et après le cours a montré que la motivation des apprenants avait considérablement augmenté.

DISCUSSION

Les résultats de cette étude ont mis en évidence que par rapport au groupe témoin, la motivation du groupe expérimental a changé positivement à la fin de l'instruction en ligne. Sur la base de ces résultats, ces changements positifs peuvent être associés à l'intégration d'outils en ligne pour ce groupe.

Comme nous avons pu le recenser dans les écrits de recherches précédents, la pandémie a précipité la mise en place d'enseignement en ligne pour de nombreux

enseignants iraniens qui se sont tournés vers des outils synchrones. Face à cette unidirectionnalité ambiante et le manque d'interactions personnelles, les apprenants se sont sentis démotivés. Notre recherche montre que l'ajout de deux outils favorisant l'interaction et la rétroaction rapide a permis de développer la motivation des apprenants.

Des entretiens avec les enseignants en fin de parcours ont révélé que l'enseignante du groupe d'expérimentation a d'abord eu des difficultés pour la mise en place des activités en ligne et que cette nouvelle tâche s'est avérée particulièrement chronophage. Petit à petit, elle s'y est habituée et elle a également commencé à utiliser les applications créées par d'autres enseignants ce qui lui a facilité le travail. Selon elle, même si concevoir les tests sur ces sites s'avèrerait plus difficile par rapport à d'autres cours, la correction et le processus de rétroactions étaient beaucoup plus faciles. L'enseignant du groupe expérimental a également déclaré que, d'après les questions qu'elle posait à chaque session sur l'expérience des apprenants concernant les outils en ligne, elle avait reçu de nombreux commentaires positifs sur leurs utilisations.

Il est vrai que notre expérimentation s'est déroulée dans un contexte post-pandémique qui permet de réfléchir plus sereinement à l'intégration des outils numériques dans l'enseignement. Si dans un premier temps les enseignants peuvent envisager d'utiliser des outils en ligne chronophages et difficiles à intégrer dans la classe, ils sembleraient qu'ils acceptent rapidement leur utilisation si ces derniers présentent des avantages. Ainsi, Ignatovitch (2021) pointent les éléments à prendre en compte qui pourraient valoriser leur intégration comme la simplicité ergonomique, les exercices prêts à l'emploi ou la possibilité d'en créer de nouveaux facilement, la possibilité d'un apprentissage intensif du vocabulaire, de la grammaire, de l'expression orale, de la compréhension de l'oral, de l'évaluation et l'accompagnement individuel du travail des élèves, en fonction de leur niveau de maîtrise de la langue.

Un rôle essentiel des enseignants est d'améliorer l'apprentissage des élèves grâce à un soutien motivationnel (Knoerr, 2005 ; Schuitema & al., 2016). Les enseignants peuvent accroître la motivation des apprenants à apprendre en soutenant l'autonomie, la pertinence, l'intérêt et l'auto-efficacité des apprenants (Ferlazzo, 2015 ; Schuitema & al., 2016). Comme nous pouvons le voir grâce aux résultats de notre recherche, l'intégration de certains outils en ligne participent à l'amélioration de la motivation des apprenants et contribue de plus au développement de la littératie numérique appliquée au domaine des langues.

Alors que le manque de contact en face à face, d'engagement et de motivation peut conduire à l'insatisfaction et à une mauvaise expérience de l'apprentissage des langues en ligne, nous avons pu montrer que l'ajout de quelques outils numériques peut rapidement (20 heures) transformer l'expérience des apprenants.

REFERENCES

- Amina, B. (2020). *Le rôle de l'apprentissage coopératif dans la motivation de l'apprenant dans une classe de FLE: une compétence rédactionnelle à travers l'apprentissage coopératif. Cas d'étude 5AP École–Taleb Abderrahmane-Bousâada* (Mémoire de Master). Université Mohamed BOUDIAF - M'SILA.
- Atai, M. R. & Dashtestani, R. (2011). Iranian English for academic purposes (EAP) stakeholders' attitudes toward using the internet (EAP) courses for civil engineering students: promises and challenges. *Computer Assisted Language Learning*, 26(1), 21-38
- Attaran, M. (2007). Virtual university: Re-reading existing narrations. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 13(1), 53-73.
- Cai, S. & Zhu, W. (2012). The impact of an online learning community project on university Chinese as a foreign language students' motivation. *Foreign Language Annals*, 45(3), 307-329.
- Chomsky, N. (1988). Generative grammar: its basis, developments and prospects. *Studies in English linguistics and literature*. Kyoto University of Foreign Studies.
- Dashtestani, R. (2012). Barriers to the implementation of CALL in EFL courses: Iranian EFL teachers' attitudes and perspectives. *The JALT CALL Journal*, 8(2), 55-70.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, 81(4), 482-493.
- Dutta, S., & Smita, M. K. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on tertiary education in Bangladesh: students' perspectives. *Open Journal of Social Sciences*, 8(09), 53.
- Ebrahimzadeh, M. & Sepideh, A. (2017). The effect of digital video games on EFL students' language learning motivation. *Teaching English with Technology*, 17(2), 87-112.
- Eriks-Brophy, A. & Whittingham, J. (2013). Teachers' Perceptions of the Inclusion of Children with Hearing Loss in General Education Settings. *American Annals of the Deaf*, 158, 63-97. doi.org/10.1353/aad.2013.0009
- Faraj Allahi, M., & Zarif Sanayei, N. (2009). Education based on information and communication technology in higher education. *Journal of Education Strategies*. 4(2), 167-17.
- Farivar, A. & Rahimi, A. (2015). The impact of CALL on Iranian EFL learners' autonomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 644-649.

- Ferlazzo, L. (2015). *Creating the Conditions for Student Motivation*. <https://www.edutopia.org/blog/creating-conditions-for-student-motivation-larry-ferlazzo>
- Gamlo, N. (2019). The Impact of Mobile Game-Based Language Learning Apps on EFL Learners' Motivation. *English Language Teaching*, 12(4), 49-56.
- Gashmardi, M. R. & Salimikouchi, E. (2011). Parcours de la francophonie en Iran: une francophonie latente. *Alternative Francophone*, 1(4), 99-112.
- Godwin-Jones, R. (2011). Mobile apps for language learning. *Language learning & technology*, 15(2), 2-11.
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer assisted language learning*, 27(1), 70-105.
- Gunter, G. A., Campbell, L. O., Braga, J., Racilan, M., & Souza, V. V. S. (2016). Language learning apps or games: an investigation utilizing the RETAIN model. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 16, 209-235.
- Hanak, N. A. (2020). Les nouvelles technologies comme instrument motivationnel pour les étudiants universitaires jordaniens apprenant le français. *Synergies Chili*, 16, 81-98.
- Hayrinen-Alestalo, M. & Peltola, U. (2006). The problem of a market-oriented university. *Higher Education*, 52, 251-281.
- Iarenenko, N. V. (2017). Enhancing English language learners' motivation through online games. *Information Technologies and Learning Tools*, 59(3), 126-133.
- Ignatovitch, T. V. (2021). Teaching Russian as a Foreign Language with the Use of LearningApps Service. *Russian Language Studies*, 19(1), 51-65.
- Ilter, B. G. (2009). Effect of technology on motivation in EFL classrooms. *Turkish online journal of distance education*, 10(4), 136-158.
- Irawan, A. W., Dwisona, D. & Lestari, M. (2020). Psychological impacts of students on online learning during the pandemic COVID-19. *KONSELI: Jurnal Bimbingan dan Konseling (E-Journal)*, 7(1), 53-60.
- Jeong, K. O. (2019). Online collaborative language learning for enhancing learner motivation and classroom engagement. *International Journal of Contents*, 15(4), 89-96.
- Khatoony, S. & Nezhadmehr, M. (2020). EFL teachers' challenges in integration of technology for online classrooms during Coronavirus (COVID-19) pandemic in Iran. *AJELP: Asian Journal of English Language and Pedagogy*, 8(2), 89-104.

- Knoerr, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 24(2), 53-73.
- Lin, M. H. & Chen, H. G. (2017). A study of the effects of digital learning on learning motivation and learning outcome. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3553-3564.
- Lumsden, L. S. (1994). Student Motivation. *Research Roundup*, 10(3), 2-5.
- Nambiar, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 783-793.
- Razali, N. M. & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of shapiro-wilk, kolmogorov-smirnov, lilliefors and anderson-darling tests. *Journal of statistical modeling and analytics*, 2(1), 21-33.
- Roslan, N. N. A. & Sahrir, M. S. (2020). The Effectiveness of ThingLink in Teaching New Vocabulary to Non-Native Beginners of the Arabic Language. *IIUM Journal of Educational Studies*, 8(1), 32-52.
- Salimi, M. R. (2000). *Affective factors in learning English: A study of the filters* (Mémoire de master). Université Shiraz, Iran.
- Schuitema, J., Peetsma, T., & van der Veen, I. (2016). Longitudinal relations between perceived autonomy and social support from teachers and students' self-regulated learning and achievement. *Learning and Individual Differences*, 49, 32-45.
- Sitzmann, T., Ely, K., Bell, B. S. & Bauer, K. N. (2010). The effects of technical difficulties on learning and attrition during online training. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 16(3), 281.
- Stockwell, G. (2013). Technology and Motivation in English-Language Teaching and Learning. Dans E. Ushioda (dir.), *International Perspectives on Motivation*. International Perspectives on English Language Teaching (p. 156-175). Palgrave Macmillan. doi.org/10.1057/9781137000873_9
- Strielkowski, W. (2020). *COVID-19 Pandemic and the Digital Revolution in Academia and Higher Education*. Preprints.org. doi.org/10.20944/preprints202004.0290.v1
- Tan, C. (2020). The impact of COVID-19 on student motivation, community of inquiry and learning performance. *Asian Education and Development Studies*, 10(2), 308-321.
- Weinberg, L. (2017). Motivation, technology and language learning. Dans R. Breeze & C. Sancho Guinda (dir.), *Essential competencies for English-medium University teaching* (pp. 295-307). Springer.

- Xiangming, L., Liu, M., & Zhang, C. (2020). Technological impact on language anxiety dynamic. *Computers & Education*, 150(C). doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103839
- Yoshida, H., Tani, S., Uchida, T., Masui, J., & Nakayama, A. (2014). Effects of online cooperative learning on motivation in learning Korean as a foreign language. *International Journal of Information and Education Technology*, 4(6), 22–42

Les auteurs

Samira Khodadadi est doctorante en Didactique du Français Langue Étrangère à l'Université de formation des formateurs Tarbiat Modares. Elle travaille depuis quelques années sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE en Iran et elle a présenté les résultats de ses travaux de recherches sur la contextualisation de l'enseignement du FLE en Iran, la cohérence et la cohésion dans les textes écrits par les apprenants iraniens, la multimodalités et les cours en ligne du FLE dans de nombreuses conférences.

Samira.khodadadi@yahoo.com / samira.khodadadi@modares.ac.ir

Rouhollah Rahmatian est professeur au Département de français à l'Université Tarbiat Modares et aussi professeur à l'Université de Formation des Professeurs Tarbiat Modares. Il est rédacteur en chef de la revue de recherche *Littérature Comparée*. Il travaille depuis beaucoup d'années sur les principes et les théories de l'enseignement des langues, la psychologie de l'apprentissage des langues ainsi que l'analyse des méthodes d'enseignement des langues. Il a dirigé de nombreuses thèses de doctorat et a publié les résultats de ses recherches dans de divers journaux scientifiques.

rahmatir@modares.ac.ir

ANNEXES

Questionnaire sur la motivation

Cher étudiant en langues,

Les questions suivantes portent sur votre motivation à apprendre le français. Merci d'y répondre avec attention. N'oubliez pas qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, alors essayez de cocher la réponse qui vous convient le mieux.

Question		pas du tout d'accord	Pas d' accord	Aucune idée	d'accord	plutôt d'accord
1	J'aime la langue française plus que les autres matières					
2	J'aimerais avoir plus d'exercices personnels liés à mes cours de français					
3	Si je vois un touriste francophone dans la rue, j'aime lui parler					
4	J'aimerais pouvoir parler plus français					
5	Je travaille dur pour apprendre le français					
6	Quand je travaille des exercices de français, je continue jusqu'à ce que j'apprenne complètement					
7	Je travaille le français plus que les autres matières					
8	S'il y a une émission française à la radio, je ferai de mon mieux pour la comprendre					
9	Apprendre le français est plus important pour moi car je veux avoir un bon travail à l'avenir					
10	Les autres me tiendront en haute estime si je connais une langue étrangère comme le français					
11	Apprendre cette langue fait de moi une personne plus compréhensive					
12	J'aimerais apprendre le français pour pouvoir l'enseigner					
13	Apprendre le français est important pour moi car je peux communiquer avec des francophones					
14	J'aime apprendre le français parce que j'aime parler comme les Français					
15	Je voudrais apprendre le français pour pouvoir rejoindre des francophones					

16	Je voudrais apprendre le français pour découvrir la culture française					
17	Je voudrais apprendre parfaitement la langue française					
18	Je suis curieux de la langue française					
19	J'aimerais apprendre le français même si ce n'est pas obligatoire					
20	Je pense qu'apprendre une langue étrangère comme le français peut aider mon développement personnel					
21	Je pense que l'apprentissage scientifique est très important					
22	Je pense que le nombre d'années d'étude du français devrait être augmenté					
23	Si je le pouvais, j'aimerais prendre plus de cours en français					
24	Je pense que le nombre d'heures de cours de français universitaires devrait augmenter					
25	J'aime beaucoup la musique française					
26	Il est important de se familiariser avec la vie dans un pays francophone					
27	Je trouve le style de vie français passionnant					
28	Je pense que les gens devraient connaître la culture française					
29	J'aime les sons de la langue française					
30	Je pense que le français est une langue passionnante					
31	Je pense qu'il est bon de connaître les structures internes de la langue française					
32	Je suis vraiment curieux de savoir comment fonctionne la langue française					
33	J'aime la façon dont le français nous est enseigné					
34	Je pense que je peux m'exprimer en français					

35	Je pense que la méthode d'enseignement de la langue française utilisée pour nous est utile					
36	Je pense que la méthode d'enseignement du français qui est utilisée pour nous est ennuyeuse					

Merci