



**UNIVERSITÉ BURSA ULUDAĞ**

**INSTITUT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**DÉPARTEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES**

**ELABORATION, APPLICATION ET ÉVALUATION DE SÉQUENCES  
DIDACTIQUES POUR L'APPRENTISSAGE EN LIGNE DU FLE AVEC LE  
LOGICIEL ADOBE CAPTIVATE**

**THÈSE DE DOCTORAT**

**Présentée par**

**Sercan ALABAY**

**BURSA - 2020**





**UNIVERSITÉ BURSA ULUDAĞ**  
**INSTITUT DES SCIENCES DE L'EDUCATION**  
**DÉPARTEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES**

**ELABORATION, APPLICATION ET ÉVALUATION DE SÉQUENCES**  
**DIDACTIQUES POUR L'APPRENTISSAGE EN LIGNE DU FLE AVEC LE**  
**LOGICIEL ADOBE CAPTIVATE**

**THÈSE DE DOCTORAT**

**Présentée Par**

**Sercan ALABAY**

**Thèse présentée à l'Institut des Sciences de l'Education**  
**en vue de l'obtention de grade de Docteur en Philosophie (Ph.D.)**

**en didactique du FLE**

**Sous la direction de**

**Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK**

**Doç.Dr. Adem UZUN (Co-directeur)**

**BURSA-2020**

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Sercan ALABAY

21.08.2020



## YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Elaboration, application et évaluation de séquences didactiques pour l'apprentissage en ligne du FLE avec le logiciel Adobe Captivate” adlı doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Danışman

Sercan ALABAY

Prof. Dr.Mehmet BAŞTÜRK

Yabancı Diller Eğimi ABD Başkanı

Prof. Dr. Zübeyde Sinem GENÇ

T.C.  
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda 811411001 numaralı Sercan ALABAY'ın hazırladığı "Elaboration, application et évaluation de séquences didactiques pour l'apprentissage en ligne du FLE avec le logiciel Adobe Captivate" konulu doktora çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 21/08/2020 günü 17:30-18:30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (başarılı/başarısız) olduğuna (oybirliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK

Balıkesir Üniversitesi



Üye

Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK

Gazi Üniversitesi



Üye

Doç. Dr. Füsün SARAÇ

Marmara Üniversitesi



Üye (ikinci danışman)

Doç. Dr. Adem UZUN

Bursa Uludağ Üniversitesi



Üye

Prof. Dr. Sedat YÜKSEL

Bursa Uludağ Üniversitesi



Üye

Dr. Öğr.Üyesi Havva

ÖZÇELEBİ

Bursa Uludağ Üniversitesi



## REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à M. Le Professeur Dr. Mehmet BAŞTÜRK pour ses constants encouragements, son aide compétente, sa patience et ses conseils pendant la direction de cette thèse.

Nous remercions les membres du jury pour nous avoir fait l'honneur de juger ce travail et pour l'intérêt qu'ils lui ont porté.

J'exprime ma gratitude aux étudiants ayant accepté de répondre à mes questionnaires et pour l'intérêt montré envers mon enquête préliminaire de même qu'aux personnes qui ont collaboré avec moi pour les contacter.

Ces remerciements ne seraient pas complets sans mentionner les amis, les collègues et les anciens professeurs qui m'ont constamment encouragé pendant mes études.

J'adresse un souvenir à la mémoire de quelques personnes chères qui m'ont quittées, très particulièrement M. Le Professeur Dr. Şeref KARA, et j'exprime ma gratitude infinie à ceux qui m'ont particulièrement et patiemment soutenu dans la joie et dans le chagrin, très proches dans l'esprit même si physiquement lointains, pendant la durée consacrée à mon travail. Particulièrement il s'agit de ma femme, Gizem Günçavdı Alabay, à qui ce travail est dédié.

## ÖZET

Yazar : Sercan ALABAY  
Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi  
Ana Bilim Dalı : Yabancı Diller Eğitimi  
Bilim Dalı : Fransız Dili Eğitimi  
Tezin Niteliği : Doktora Tezi  
Sayfa Sayısı :17+132  
Mezuniyet Tarihi : 21/08/2020  
Tez : Adobe Captivate yazılımı ile Fransızca yabancı dil öğretiminde e-öğrenme araçlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi  
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK  
İkinci Danışman : Doç.Dr. Adem UZUN

### **ADOBE CAPTIVATE YAZILIMI İLE FRANSIZCA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE E-ÖĞRENME ARAÇLARININ GELİŞTİRİLMESİ, UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Gelişen teknoloji hayatın her alanını olduğu gibi eğitim-öğretim sürecini de önemli ölçüde etkilemiştir. Günümüz toplumunda neredeyse her bireyin sahip olduğu akıllı telefonlar, tabletler ve bilgisayarlar bilgiye erişimi kolaylaştırmış, klasik öğretim yöntemlerinin yanı sıra teknoloji destekli ya da teknoloji merkezli eğitim-öğretim etkinliklerinin de sürecin bir parçası olması gerekliliğini doğurmuştur. E-öğrenme araçları, teknolojinin eğitim-öğretim sürecine dahil edildiği önemli araçlardır.

Özellikle 2020 yılının başından beri dünya genelinde yaşanan COVID-19 pandemisi e-öğrenme materyallerinin önemini daha çok ortaya koymuştur. Bu dönemde gerek ilk

ve orta dereceli kurumlar gerekse üniversitelerde uzaktan eğitim sürecine geçilmiş, bu süreçte e-öğrenme yazılımları ve platformları en önemli yardımcılar haline gelmiştir.

Yukarıda verilen bilgiler ışığında gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı dünya genelinde en çok kullanılan e-öğrenme yazılımlarından biri olan Adobe Captivate'in Fransızca öğretimi sürecinde kullanılmak üzere geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesidir. Yapılan çalışma deneysel modelde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın evrenini 53 Fransızca hazırlık sınıfı öğrencisi oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi

kullanılmıştır. Yapılan öntest-son test uygulamaları sonucunda elde edilen veriler

Adobe Captivate kullanımının öğrencilerin genel dilbilgisini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca Adobe Captivate kullanımının öğrencilerin dilbilgisi, sözcük

bilgisi, dinleme ve okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği de araştırmanın

bulguları arasındadır. Elde edilen bu bulgular e-öğrenme materyallerinin öğrencilerin

dil öğrenme süreçlerine olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Bu durum, e-öğrenme

araçlarının geleneksel öğrenme yöntemlerine ek olarak öğrenme sürecinin bir parçası

haline getirilmesinin önemini ortaya koymuştur.

*Anahtar Kelimeler:* E-öğrenme, Fransız Dili Eğitimi, Adobe Captivate, Covid-19

## **ABSTRACT**

Author : Sercan ALABAY  
University : Bursa Uludag University  
Field : Foreign Languages  
Branch : French Language Teaching  
Degree Awarded : PhD Thesis  
Page Number : 17+132  
Degree Date : 21/08/2020  
Thesis : Development, implementation and evaluation of e-learning materials for FFL with Adobe Captivate software  
Supervisor : Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK  
Co- supervisor : Doç. Dr. Adem UZUN

## **DEVELOPMENT, IMPLEMENTATION AND EVALUATION OF E-LEARNING MATERIALS FOR FFL WITH ADOBE CAPTIVATE SOFTWARE**

Developing technology has significantly affected the education and training process as it is in all areas of life. In today's society, smart phones, tablets and computers which almost every individual owns have facilitated access to information, and besides classical teaching methods, technology-supported or technology-based education activities have also become a part of the process. E-learning tools are important tools by which technology is included in the education and training process. Especially during the COVID-19 pandemic which has been experienced around the world since the beginning of 2020 has revealed the importance of e-learning materials more. During this period, both primary and secondary school institutions and

universities started the distance education process, and e-learning software and platforms became the most important assistants in this process.

The aim of this study, carried out in the light of the information given above, is to develop, apply and evaluate Adobe Captivate, one of the most used e-learning software worldwide, for use in the French teaching process. The study was carried out in an experimental model. The universe of the study consisted of 53 French preparatory class students. The achievement test developed by the researcher was used as the data collection tool of the research. The data obtained as a result of the pre-test and post-test applications showed that the use of Adobe Captivate positively affected the general language competency of the students. It is also among the findings of the study that the use of Adobe Captivate positively affects students' grammar, vocabulary, listening and reading skills. These findings show that e-learning materials have a positive effect on students' language learning processes. This situation has revealed the importance of making e-learning tools a part of the learning process in addition to classical learning methods.

*Key Words:* E-learning, French Language Teaching, Adobe Captivate, Covid-19

## RESUMÉ

L'auteur : Sercan ALABAY  
Université : Université Bursa Uludag  
Section : Langues Etrangères  
Departement : FLE  
Mémoire pour obtenir : Le grade de Docteur en Philosophie (Ph.D.)  
Nombre de page : 17+132  
Date : 21/08/2020  
Memoire : Elaboration, application et évaluation de séquences didactiques pour l'apprentissage en ligne du FLE avec le logiciel Adobe Captivate  
Directeur : Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK  
Co-directeur : Doç.Dr. Adem UZUN

### **ELABORATION, APPLICATION ET ÉVALUATION DE SÉQUENCES DIDACTIQUES POUR L'APPRENTISSAGE EN LIGNE DU FLE AVEC LE LOGICIEL ADOBE CAPTIVATE**

Le développement de la technologie a considérablement affecté le processus d'éducation et de formation, comme c'est le cas dans tous les domaines de la vie. Dans la société d'aujourd'hui, les smartphones, les tablettes et les ordinateurs que presque tout le monde possède ont facilité l'accès à l'information, et en plus des méthodes d'enseignement classiques, des activités éducatives basées sur la technologie ou font également partie du processus. Les outils d'apprentissage en ligne sont des outils importants par lesquels la technologie est incluse dans le processus d'éducation et de formation. Surtout pendant la pandémie COVID-19 qui a été vécue dans le monde entier depuis le début de 2020 a révélé

davantage l'importance du matériel d'apprentissage en ligne. Au cours de cette période, les établissements d'enseignement primaire et secondaire et les universités ont lancé le processus d'enseignement à distance, et les logiciels et les plates-formes d'apprentissage en ligne sont devenus les assistants les plus importants de ce processus.

L'objectif de cette étude, réalisée à la lumière des informations données ci-dessus, est de développer, d'appliquer et d'évaluer les matériaux pour le FLE avec Adobe Captivate, l'un des logiciels d'apprentissage en ligne les plus utilisés au monde, à utiliser dans le processus d'enseignement du français. L'étude a été réalisée dans un modèle expérimental. Son univers était composé de 53 étudiants de la classe préparatoire française. Le test de réussite développé par le chercheur a été utilisé comme outil de collecte de données de la recherche. Les données obtenues à la suite des applications de pré-test et de post-test ont montré que l'utilisation d'Adobe Captivate avait un impact positif sur la compétence linguistique générale des étudiants. L'utilisation d'Adobe Captivate a également un effet positif sur la grammaire, le vocabulaire, la compréhension orale et écrite des étudiants. Ces résultats montrent que les matériels d'apprentissage en ligne ont un effet positif sur les processus d'apprentissage des langues. Cette situation a révélé l'importance d'intégrer les outils d'apprentissage en ligne dans le processus d'apprentissage en plus des méthodes d'apprentissage classiques.

Mots clés : L'apprentissage en ligne, Français langue étrangère, Adobe Captivate, Covid-19

## TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>iv</b>
<b>ÖZET.....</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>vii</b>
<b>RESUMÉ.....</b>	<b>ix</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>xi</b>
<b>Liste des Figures.....</b>	<b>xv</b>
<b>Liste des Tableaux.....</b>	<b>xvi</b>
<b>Chapitre I.....</b>	<b>1</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
1.1 La Problématique de Recherche .....	1
1.2 Les Questions de Recherche.....	12
1.3 L’objectif de Recherche.....	13
1.4 L’importance de Recherche .....	13
1.5 Les Hypothèses .....	14
1.6 Les Limites de l'étude .....	14
1.7 Les Définitions.....	15
<b>Chapitre II .....</b>	<b>16</b>
<b>Revue De Littérature .....</b>	<b>16</b>
2.1 Les Théories d’apprentissage et Méthodes d’enseignement des Langues Étrangères.....	16

2.1.1	La méthode grammair – traduction .....	16
2.1.2	La méthode directe.....	17
2.1.3	Le béhaviorisme .....	17
2.1.4.	Le méthode audio orale / visuelle .....	18
2.1.5	Le cognitivisme.....	19
2.1.6	Lave, Wenger et Bandura.....	20
2.1.7	Le connectivisme .....	21
2.2	La Théorie de L'apprentissage Multimédia .....	24
2.2.1	La théorie générative de l'apprentissage multimédia .....	24
2.2.2	La théorie de la charge cognitive .....	28
2.3	L'apprentissage en Ligne et le FLE .....	30
2.3.1	Le processus de développement d'un environnement d'apprentissage en ligne.....	32
2.3.2	Les avantages de l'apprentissage en ligne .....	35
2.3.3	Les handicaps possibles de l'apprentissage en ligne .....	38
2.3.4	L'efficacité de l'apprentissage en ligne .....	41
2.3.5	L'apprentissage en ligne et la pandémie de Covid-19.....	45
2.4	Théories de la Motivation pour l'apprentissage .....	49
2.4.1	Théorie de l'espérance et de la valeur .....	51
2.4.2	Théorie de la motivation pour la réussite.....	52
2.4.3	Théorie de l'auto-efficacité.....	53
2.4.4	Théorie de l'attribution .....	54

2.4.5 Théorie de l'estime de soi.....	56
2.4.6 Théorie de la fixation d'objectifs.....	57
2.4.7 Théorie du comportement planifié.....	58
2.4.8 La théorie ARCS.....	60
2.4.9 La théorie cognitive sociale.....	61
2.5 Le Logiciel Adobe Captivate.....	64
2.5.1 Histoire d'Adobe Captivate.....	64
2.5.2 Téléchargement, installation et lancement.....	67
2.5.4 L'élaboration et l'évaluation des quiz en lignes.....	71
2.5.5 Les démonstrations vidéo.....	78
2.5.6 L'utilisation d'Adobe Captivate pour des objectifs autres que l'enseignement des langues.....	80
2.5.7 Les logiciels alternatifs sur le marché.....	81
<b>Chapitre III.....</b>	<b>90</b>
<b>La Méthodologie.....</b>	<b>90</b>
3.1 Le Dessin de la Recherche.....	90
3.2 La Population et l'échantillon.....	90
3.3 Outils de Collecte de Données.....	92
3.3.1 Adobe Captivate.....	92
3.3.2 Test de réussite.....	92
3.4. Procédure de Collecte des Données.....	92
<b>Chapitre IV.....</b>	<b>94</b>

<b>L'analyse Des Données .....</b>	<b>94</b>
4.1 Constatations.....	94
4.1.1. Les questions de recherche : 1 Comment Adobe Captivate affecte-t-il l'apprentissage des langues des étudiants ?.....	95
4.1.2. Les questions de recherche 2 : Y a-t-il une différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental en termes de compétences en lecture et en écoute, grammaire et vocabulaire ? .....	95
<b>Chapitre V.....</b>	<b>106</b>
<b>Conclusion, Discussion et Implications .....</b>	<b>106</b>
5.1 Conclusion et Discussion .....	106
5.2 Implications pour des Recherches Ulérieures.....	115
<b>Referances.....</b>	<b>117</b>
<b>Appendices.....</b>	<b>131</b>
Appendice 1 Teste de réussite.....	131
Appendice 2 L'autorisation pour l'examen .....	133
Appendice 3 L'Exemple d'une séquence.....	134
<b>Özgeçmiş .....</b>	<b>137</b>

## Liste des Figures

Figure 1 Le schéma du connectivisme .....	23
Figure 2 Téléchargement du logiciel .....	67
Figure 3 L'écran principal d'Adobe Captivate .....	68
Figure 4 Les différents types des diapositives .....	70
Figure 5 La création d'une diapositive de question. ....	71
Figure 6 Les différents types des questions qu'Adobe Captivate peut créer. ....	73
Figure 7 La création d'un quiz. ....	74
Figure 8 La création d'une question (réponse courte) .....	75
Figure 9 La création d'une question (association) .....	75
Figure 10 L'addition d'une nouvelle diapositive au lieu souhaité.....	76
Figure 11 Les choix de publication.....	77
Figure 12 Le code barre crée par Captivate pour prévoir le projet sur un portable .....	77
Figure 13 La préparation d'une démonstration vidéo .....	78
Figure 14 Une démonstration vidéo enregistrée .....	79
Figure 15 Gomo Learning.....	82
Figure 16 Easygenerator .....	83
Figure 17 Articulate .....	85
Figure 18 Les cadrans .....	86
Figure 19 Elucidat.....	88

## Liste des Tableaux

Tableau 1 Adapté du site web officiel d'Adobe .....	69
Tableau 2. Les informations démographiques des étudiants .....	91
Tableau 3. Statistiques descriptives pour les résultats post-test du groupe expérimental et du groupe contrôle.....	95
Tableau 4. Les résultats des tests de normalité des résultats du post-test pour la compréhension écrite des deux groupes .....	96
Tableau 5. Statistiques descriptives des résultats moyens de la compréhension écrite pré-test et post-test .....	97
Tableau 6. Les résultats du test de Mann Whitney U pour la compréhension écrite des scores des étudiants .....	98
Tableau 7. Les résultats des tests de normalité des scores de l'activité compréhension orale.....	98
Tableau 8. Statistiques descriptives des résultats moyens des pré-test et post-test après l'activité de compréhension orale .....	99
Tableau 9. Les résultats du test de Mann Whitney U pour la compréhension orale..	100
Tableau 10. Les résultats des tests de normalité des scores de la compétence grammaticale .....	101
Tableau 11. Statistiques descriptives des scores moyens pour la grammaire avant le test et le post-test.....	101
Tableau 12. Les résultats du test de Mann Whitney U pour les scores de grammaire des étudiants .....	102

Tableau 13. Les résultats des tests de normalité des scores de la compétence lexicale .....	103
Tableau 14. Statistiques descriptives des scores moyens de réalisation des pré-tests, des post-tests après les tests pour le vocabulaire.....	104
Tableau 15. Les résultats du test de Mann Whitney U pour les scores de vocabulaire des élèves.....	105

## **Chapitre I**

### **Introduction**

#### **1.1 La Problématique de Recherche**

Conformément aux changements et aux améliorations technologiques, le profil des étudiants dans les écoles d'aujourd'hui a été changé. Étant donné que la quantité d'informations à laquelle ils sont exposés, a augmenté, les étudiants ont besoin de méthodes nouvelles et contemporaines pour organiser leurs propres apprentissages, et ces méthodes devraient être adaptées aux besoins actuels et futurs. Tous ces faits permettent au système éducatif de s'améliorer et de s'adapter à la nouvelle ère. Ainsi, les méthodes traditionnelles d'enseignement et d'apprentissage doivent être modifiées pour répondre aux besoins de cette époque, ce qui se traduit par l'utilisation de la technologie dans l'éducation. La technologie peut être utilisée pour des environnements d'apprentissage, pour des matériaux pédagogiques et pour des méthodes à des fins éducatives.

L'utilisation de la technologie dans les processus d'enseignement et d'apprentissage a été un sujet à étudier par les chercheurs. Certaines théories développées par les chercheurs sont le cognitivisme, le constructivisme, l'apprentissage par problèmes, l'apprentissage collaboratif, l'apprentissage conversationnel, le comportementalisme, l'apprentissage de la conscience du contexte, l'apprentissage tout au long de la vie, l'apprentissage en situation, la théorie socioculturelle, l'apprentissage informel, le connectivisme, la théorie d'activité, le navigationnisme et l'apprentissage basé sur la localisation (Keskin & Metcalf, 2011). Parmi tous les autres sujets, l'utilisation de la technologie, en particulier dans l'enseignement des langues, est un sujet couramment abordé par les chercheurs depuis quelques années. Les téléphones portables, les tablettes et les ordinateurs personnels sont utilisés dans les

environnements d'apprentissage des langues d'aujourd'hui. Mayer (2002) a proposé l'une des principales théories liées à l'apprentissage des langues, à savoir la théorie de l'apprentissage multimédia. Selon cette théorie, les étudiants apprennent mieux lorsque l'information est présentée avec des images et des mots, plutôt que des mots seuls. Cette théorie suggère que le processus d'apprentissage multimédia est un processus d'acquisition d'informations ou un processus de construction de connaissances.

La théorie de l'apprentissage multimédia de Mayer (2002) repose sur la théorie du double codage (Dual coding theory, en Anglais) (Paivio, 1990) et la théorie de la charge cognitive (Cognitive load theory, en Anglais) (Sweller et Chandler, 1994). La théorie du double codage (Paivio, 1990) vise à examiner comment la cognition humaine fonctionne avec de multiples outils médiatiques, car il a été découvert que les mots concrets qui suscitent des images claires dans l'esprit humain étaient plus faciles à retenir que les mots abstraits (Denis, 1984). Cette théorie est également basée sur l'activation de deux sous-systèmes séparés. Alors qu'un système verbal traite du visuel, de l'audition et de l'articulation, un système non verbal traite des images pour des formes, des sons et d'autres objets non linguistiques (Paivio, 1990).

La théorie de la charge cognitive (Sweller & Chandler, 1994), d'autre part, soutient que cette capacité cognitive dans la mémoire de travail est restreinte, si une tâche d'apprentissage nécessite trop de capacité, dans ce cas-là, l'apprentissage sera entravé. Cette théorie, en d'autres termes, tente d'identifier les ressources cognitives et celles qui sont utilisées au cours du processus d'apprentissage (Sweller, 1988) Dans cette théorie, trois sources cognitives sont définies principalement à savoir : la charge cognitive intrinsèque, la charge cognitive étrangère et la charge cognitive pertinente. La charge cognitive intrinsèque exprime l'effort cognitif requis par les données apprises (Paas, Renkl, & Sweller, 2003). Par exemple, les connaissances antérieures d'un apprenant peuvent réduire les effets négatifs du

matériel didactique exigeant un engagement plus important. Ainsi, ce type de charge cognitive ne peut pas être modifié par l'enseignant pendant le processus d'enseignement et cela bloque parfois l'apprentissage. La charge cognitive extrinsèque concerne la manière dont les enseignants présentent l'information aux apprenants, et elle peut être contrôlée à l'aide de la conception, de la présentation et de l'organisation de l'information (Sweller et Chandler, 1994). Enfin, la troisième source cognitive est la charge cognitive essentielle (germane), qui est aussi façonnée par les enseignants. Comme dans le cas de la charge cognitive extrinsèque, la présentation et l'organisation de l'information, les activités et les instructions données aux étudiants affectent la charge cognitive essentielle (Paas, Renkl & Sweller, 2003).

Sur la base de ces deux théories, Mayer (2002) a construit sa théorie sur neuf principes qui sont le principe multimédia, le principe de contiguïté spatiale, le principe de contiguïté temporelle, le principe de cohérence, le principe de modalité, le principe de redondance, le principe de préapprentissage, le principe de signalisation et le principe de personnalisation. Selon le principe du multimédia, les étudiants apprennent mieux lorsque les mots et les images sont présentés ensemble, car ils ont la possibilité de construire des modèles mentaux verbaux et picturaux et d'établir des liens entre eux. Pour le principe de contiguïté spatiale, il est suggéré que les étudiants apprennent mieux lorsque des mots et des images apparentés sont présentés les uns des autres, car les apprenants n'ont pas besoin d'efforts cognitifs pour rechercher une page ou un écran d'ordinateur. En ce qui concerne le principe de contiguïté temporelle, Mayer (2002) a souligné que les élèves apprennent mieux lorsque les mots et les images sont présentés simultanément, car un apprenant a besoin de conserver des représentations mentales des mots et des images dans la mémoire de travail et peut ainsi établir une connexion entre eux.

Un autre principe de Mayer (2002) est le principe de cohérence, selon lequel les élèves apprennent mieux lorsque les matières étrangères sont exclues, en d'autres termes, les

mots ou images intéressants mais non cohérents ne sont pas inclus ; car ils occupent la mémoire de travail et détournent l'attention. Le cinquième principe de la théorie est le principe de modalité. Ce principe suggère que les élèves apprennent mieux à partir de l'animation (images, vidéos, etc.) et de la narration (lecture de mots) plutôt que de l'image et du texte à l'écran, car avec cette dernière méthode, le canal visuel devient surchargé. L'autre principe de Mayer (2002) de la théorie de l'apprentissage multimédia est le principe de redondance. Ce principe suggère que les étudiants apprennent mieux de l'animation (images, vidéos, etc.) et de la narration (lecture de mots) plutôt que de l'image et du texte à l'écran,

Le septième principe de la théorie de l'apprentissage multimédia de Mayer (2002) est le principe de pré-entraînement (ancrage) qui consiste à mieux apprendre lors de l'étude des éléments qui précèdent un message, plutôt qu'en suivant un, puisque les étudiants peuvent construire plus facilement des modèles mentaux lorsqu'ils sont préformés. Le principe de signalisation met l'accent sur le fait que les étudiants apprennent mieux lorsque l'apprentissage est signalé, ce qui signifie qu'ils reçoivent des signaux qui attirent leur attention uniquement sur le matériel pertinent. Le dernier principe de la théorie de Mayer (2002) est la personnalisation. Ce principe indique que les étudiants apprennent mieux lorsque les mots sont présentés dans les conversations, car ils peuvent accepter les ordinateurs comme un partenaire social plutôt que comme un outil de travail.

La théorie de l'apprentissage multimédia de Mayer (2002) a donné naissance à des théories plus contemporaines telles que la théorie de l'apprentissage en ligne. La théorie de l'apprentissage en ligne peut être définie comme le processus d'apprentissage efficace créé en combinant un contenu livré numériquement avec un soutien et des services (d'apprentissage) (Mason & Rennie, 2006). Mason et Rennie (2006) ont déclaré que la nécessité de mettre à jour les connaissances et les compétences, la nécessité de se recycler, car les emplois à vie ont pratiquement disparu, et la nécessité de maintenir l'actualité face à l'explosion des

informations sur Internet a provoqué la naissance de la théorie de l'apprentissage en ligne (e-learning).

Il existe différentes idées sur la théorie de base derrière l'apprentissage en ligne. Certains chercheurs comme Mason et Rennie (2006) mettent en avant le fait que la théorie sous-jacente est le constructivisme. La théorie constructiviste met l'accent sur les apprenants plutôt que sur les enseignants (Mason et Rennie, 2006). C'est l'apprenant qui interagit avec le contenu et les événements, et acquiert ainsi une compréhension des idées ou des événements. L'apprenant construit donc ses propres conceptualisations et solutions aux problèmes. L'autonomie et l'initiative de l'apprenant sont non seulement acceptées mais activement encouragées. En outre, le processus de discussion, la lecture des messages d'autres apprenants et la réception de commentaires sur ses propres messages, fournissent l'environnement et la zone nécessaires à une réflexion d'ordre supérieur (Slavin, 1994). La théorie constructiviste affirme que ce type de pensée dépend dans une certaine mesure d'une expérience socioculturelle et communicative (Stacey, 1999). Mason et Rennie (2006) ont également énuméré des modèles basés sur le constructivisme qui sont fréquemment utilisés dans les environnements d'apprentissage en ligne, et ces modèles sont l'apprentissage en situation, l'apprentissage par problèmes, les communautés de pratique et les simulations.

D'un autre côté, Siemens (2004) a suggéré que le constructivisme n'est pas suffisant pour expliquer le processus d'apprentissage, et a avancé la théorie du connectivisme. Siemens (2004) a expliqué les raisons pour lesquelles le constructivisme ou les théories traditionnelles telles que le comportementalisme ne suffisent pas à expliquer les environnements d'apprentissage d'aujourd'hui. Ces motifs sont; de nombreux apprenants évoluent dans une variété de domaines différents qui, peut-être sans rapport au cours de leur vie, l'apprentissage informel étant un aspect important de notre expérience d'apprentissage, l'apprentissage étant un processus continu, qui dure toute une vie, la technologie modifie notre cerveau, celui de

l'organisation et l'individu étant à la fois des organismes d'apprentissage et donc une attention accrue portée à la gestion des connaissances, soulignant le besoin d'une théorie qui tente d'expliquer le lien entre l'apprentissage individuel et organisationnel, de nombreuses théories d'apprentissage précédemment traitées étant soutenues par la technologie. Ainsi, le connectivisme est l'intégration de principes explorés par les théories du chaos, des réseaux, de la complexité et de l'auto-organisation (Siemens, 2004).

Siemens (2004) a également souligné que le connectivisme est motivé par la compréhension que les décisions sont basées sur des fondations en évolution rapide. Selon cette théorie, de nouvelles informations sont continuellement acquises, la capacité de faire la distinction entre les informations importantes et sans importance est vitale, et la capacité de reconnaître quand de nouvelles informations modifient le paysage sur la base des décisions prises hier est également essentielle. De plus, Siemens (2004) a défini l'individu comme le point de départ du connectivisme. Il a souligné le fait que la connaissance personnelle est constituée d'un réseau, qui alimente les organisations et les institutions, qui à leur tour alimentent le réseau, puis continuent à fournir un apprentissage à l'individu. Ainsi, Siemens (2004) a souligné que ce cycle de développement des connaissances (du personnel au réseau et à l'organisation) permet aux apprenants de rester à jour dans leur domaine grâce aux connexions qu'ils ont construites.

Les principes du connectivisme peuvent être indiqués comme suit: L'apprentissage et la connaissance reposent sur la diversité des opinions; l'apprentissage est un processus de connexion de nœuds spécialisés ou de sources d'information; il peut résider dans des appareils non humains; la capacité d'en savoir plus est plus critique que ce que l'on sait actuellement; entretenir des relations est nécessaire pour faciliter l'apprentissage continu; la capacité de voir les liens entre les domaines, les idées et les concepts est une compétence de base, la mise à jour (connaissances précises et à jour) est l'intention de toutes les activités d'apprentissage

connectiviste, la prise de décision est elle-même un processus d'apprentissage; choisir ce qu'il faut apprendre et la signification des informations entrantes est vue à travers le prisme d'une réalité changeante (Siemens, 2004).

Développé à la lumière de ces théories, l'apprentissage en ligne a un impact considérable sur les environnements d'apprentissage d'aujourd'hui ainsi que sur les développements technologiques. La place de la technologie dans notre vie quotidienne souligne l'importance de cette théorie. Rutenbur, Spickler et Lurie (2000) ont mentionné que le principal avantage de l'utilisation de la technologie en réseau pour l'apprentissage est l'immédiateté de l'information. Atteindre des informations sur n'importe quel sujet via des navigateurs Internet plutôt que de se rendre dans les bibliothèques locales et espérer qu'il existe un livre pertinent est beaucoup plus facile et plus pratique. Ainsi, Rutenbur et al. (2000) ont souligné que l'apprentissage en ligne présente certains avantages. Tout d'abord, il est personnalisé. Des programmes entiers sont personnalisés pour l'apprenant. En analysant les objectifs de l'apprenant et son niveau de compétence, les cours seront assemblés à la volée et répondront exactement à ce que l'apprenant a besoin de savoir sans perdre de temps à travailler sur des domaines dans lesquels celui-ci est déjà compétent ou désintéressé. Ce niveau de personnalisation sera atteint en utilisant de petits morceaux d'informations, ou des objets d'apprentissage, pour assembler un cours à partir de zéro en utilisant des modèles préexistants. En faisant cela, les objets d'apprentissage peuvent être réutilisés et cela sera faisable en termes de temps et de dépenses.

D'autre part, l'apprentissage en ligne est interactif. Une grande partie de l'apprentissage technologique d'aujourd'hui est simplement une extension de l'apprentissage traditionnel basé sur les manuels, où l'apprenant lit le contenu sur un écran plutôt que sur une page. Les premières interactions créées consistaient généralement en ce que l'apprenant peut cliquer sur un mot inconnu pour la définition sur une page liée ou exécuter un court clip

vidéo. Cependant, un logiciel d'apprentissage en ligne aujourd'hui consiste à impliquer les apprenants dans un type d'apprentissage qui emploie des simulations d'événements du monde réel et des collaborations sophistiquées avec d'autres apprenants et les enseignants.

En plus, l'apprentissage en ligne est juste à temps, ce qui éloigne l'éducation et la formation du modèle juste au cas où, dans lequel les apprenants s'engagent dans des sessions basées sur des événements (par exemple, des classes) qui nécessitent que l'apprentissage se déroule en dehors du contexte dans lequel il sera utilisé. Les technologies telles que les ordinateurs personnels, les téléphones portables, les tablettes, etc. permettent aux utilisateurs de recevoir une formation à l'heure et à l'endroit précis nécessaires pour effectuer une tâche. Le même processus a été vécu pendant la pandémie de Covid-19 depuis le début de 2020. De nombreuses personnes ont bénéficié des avantages de l'apprentissage en ligne. Puisque les écoles ont été fermées dans le monde entier, un grand nombre d'étudiants ont poursuivi leurs études à leur domicile. En conséquence, ils ont utilisé des outils d'apprentissage en ligne et ils ont pu accéder au contenu où et quand ils le voulaient.

Un autre avantage de l'e-learning est qu'il reste toujours à jour. L'un des avantages les plus importants de l'apprentissage en ligne, par opposition aux versions antérieures non en réseau de la formation technologique (comme les CD-ROM ou les logiciels installés), est sa capacité à toujours présenter du matériel à jour. Il est relativement facile pour le fournisseur de contenu de modifier et de mettre à jour à distance du matériel sur une page Web en fonction des nouvelles informations ou des nouveaux besoins de l'apprenant.

Le dernier point important mais non pas le moindre, est ce que l'apprentissage en ligne est centré sur l'apprenant. Cette méthodologie d'apprentissage introduit un tout nouveau modèle d'apprentissage, et ce modèle se concentre principalement sur les besoins de l'apprenant plutôt que sur les capacités de l'enseignant. Par exemple, les enseignants ont mis du matériel de cours dans des systèmes d'apprentissage en ligne pour aider les étudiants à

mieux apprendre le contenu pendant la pandémie de Covid-19. Ainsi, les étudiants qui avaient besoin de plus d'activités pouvaient atteindre autant de ressources qu'ils le souhaitent. Cette opportunité les a certainement aidés à mieux saisir le contenu du cours, et cela s'est produit grâce aux outils d'apprentissage en ligne centrés sur l'apprenant. Avec l'apprentissage en ligne, l'apprenant est en mesure de participer à des expériences d'apprentissage personnalisées qui offrent le matériel exact dont il a besoin sous la forme qui convient le mieux à son style d'apprentissage.

Pour les cours d'apprentissage en ligne, le design est un autre sujet discutable. Ainsi, de nombreuses recherches ont été effectuées et quatre caractéristiques majeures des bonnes pratiques ont été découvertes (Coomey & Stephenson, 2001). Ces caractéristiques sont le dialogue, l'implication, le soutien et le contrôle. Le dialogue comprend l'utilisation du courrier électronique, des tableaux d'affichage, du chat en temps réel, du chat asynchrone, des discussions de groupe et du débat, le tuteur ou le modérateur structure des opportunités interactives dans le contenu du cours, tandis que l'implication est liée aux réponses à des tâches structurées, à l'engagement actif avec matériel, à la collaboration et activités en petits groupes. Le soutien est l'aspect le plus important comme indiqué dans presque toutes les recherches menées et il consiste en un contact régulier en face à face (f2f), une supervision de tutoriels en ligne, un soutien par les pairs, des conseils d'experts, des commentaires sur les performances, des services d'assistance et des outils logiciels. Enfin, le contrôle fait référence à la mesure par laquelle les apprenants ont le contrôle des principales activités d'apprentissage et sont encouragés à exercer ce contrôle.

Avec tant d'avantages, les contenus de l'apprentissage en ligne sont de plus en plus utilisés chaque jour. Cependant, il est important de décider si le contenu doit vraiment être préparé dans un environnement d'apprentissage en ligne ou non. Afin de gérer ce problème, Siegel (2015) a énuméré certains aspects importants que les enseignants devraient prendre en

compte avant de préparer le contenu d'apprentissage en ligne. Tout d'abord, il est important de déterminer pourquoi ce cours est créé dans un environnement d'apprentissage en ligne. Les enseignants doivent cartographier l'ensemble du cours et décider comment suivre la compréhension de l'apprenant. Ce faisant, les enseignants peuvent parfois comprendre que ce cours n'est pas nécessairement préparé comme un contenu d'apprentissage en ligne.

Deuxièmement, les enseignants doivent déterminer le public cible. S'il s'agit d'enfants, des matériaux différents doivent être utilisés par rapport aux adultes. Troisièmement, les enseignants devraient analyser ce qu'ils enseignent pour voir si c'est vraiment approprié l'apprentissage en ligne ou pas. Quatrièmement, ils devraient déterminer leur projet qui doit s'adapter aux apprenants handicapés. Cinquièmement, les enseignants doivent choisir s'ils souhaitent que leurs projets contiennent des images et de la musique de fond, et où ils les obtiendront. Sixièmement, les enseignants devraient clarifier s'ils ont besoin de légendes pour les instructions, les descriptions et, le cas échéant, s'ils ont besoin d'un script de voix.

Comme on le voit ci-dessus, l'apprentissage en ligne présente des avantages importants et efficaces. Ainsi, de nombreux logiciels ont été développés. Adobe Captivate est l'un des plus courants et des plus efficaces. Bruyndonckx (2015) a souligné que Captivate a toujours été la solution majeure pour la création de contenu de l'apprentissage en ligne depuis son introduction en 2004. Avant Adobe Captivate, les logiciels capturaient assez bien les vidéos d'un écran d'ordinateur et les actions de la souris, mais les leçons qui en résultaient étaient énormes en termes de mégaoctets. Siegel (2015) a mentionné qu'une leçon d'apprentissage en ligne de cinq minutes pourrait facilement engager près de 100 mégaoctets d'espace de stockage sur un serveur Web. Le téléchargement d'un fichier aussi volumineux via Internet peut également prendre beaucoup de temps, même avec une connexion Internet rapide. Malheureusement, les fichiers volumineux n'étaient qu'une partie du problème. Siegel (2015) et Bruyndonckx (2015) ont déclaré que les résultats publiés par les premiers outils

d'apprentissage en ligne n'étaient pas multiplateformes (ce qui signifie qu'ils ne fonctionneraient pas sur les Mac et les PC exécutant Windows). De plus, les premières leçons d'apprentissage en ligne étaient, en majorité, des vidéos qui étaient loin d'être interactives.

Après ces logiciels précoces et insuffisants, un utilitaire de capture d'écran très simple appelé FlashCam, qui permet de capturer rapidement à peu près tout ce qui est vu sur l'écran de l'ordinateur, a été développé. Flashcam est rapidement devenu la propriété d'eHelp Software et a été renommé RoboDemo. À ce stade, RoboDemo pourrait être utilisé pour créer des démonstrations de logiciels sophistiqués et des simulations interactives. En 2004, une autre société appelée Macromedia a acquis eHelp, a changé à nouveau le nom du produit et Macromedia Captivate est né. Quelques mois plus tard, Adobe acquiert Macromedia et, par conséquent, Macromedia Captivate devient Adobe Captivate. Au fil des années, Adobe a lancé Captivate 2, 3 et 4, ajoutant des outils, des objets et des fonctionnalités en cours de route. L'un des événements les plus importants de l'histoire de Captivate a eu lieu en juillet 2010, lorsque Adobe a publié Captivate 5. Pour cette version, les ingénieurs d'Adobe ont réécrit le code de l'ensemble de l'application à partir de zéro. En conséquence, Captivate 5 a été la première version disponible sur Mac OS et Windows (Bruyndonckz, 2015; Siegel, 2015).

Adobe Captivate Version 6 a été une autre étape importante car il s'agissait de la première version à proposer un mécanisme de publication HTML5 (Bruyndonckx, 2015). Avant Adobe Captivate 6, la principale option de publication était Adobe Flash. Aujourd'hui, avec la sortie de la dernière version de Captivate, des fonctionnalités (Captivate 2019) telles que les expériences d'apprentissage compatibles VR, les Fluid Boxes améliorées (vers la version 2.0), l'apprentissage à 360 °, l'aperçu en direct de l'appareil, les effets de chrominance automatiques et l'enregistrement vidéo intelligent sont au service des enseignants, des étudiants et des créateurs de contenu.

Avec l'aide de cette mise à jour, il est facile de surcharger les projets d'apprentissage en ligne avec de nombreux effets audio-visuels complexes et des interactions sophistiquées qui peuvent finalement éloigner l'apprenant de l'objectif principal de chaque projet Captivate, qui est l'enseignement. Bruyndonckx (2015) a souligné qu'il ne faut jamais oublier que Captivate est un outil de création d'apprentissage en ligne tout en travaillant avec Captivate. Cela signifie simplement que le développeur du projet est l'enseignant et que le public sont les étudiants. Ainsi, deux côtés de ce processus d'apprentissage en ligne sont unis par un type de relation très particulier : une relation étudiant-enseignant.

Siegel (2015) a indiqué qu'en utilisant Adobe Captivate, un enseignant peut créer des cours d'apprentissage en ligne sur une vaste liste des concepts. S'il / elle a besoin de créer une leçon en ligne sur la sensibilisation au terrorisme, ou s'il / elle souhaite préparer un cours sur la résolution de conflits, ils peuvent utiliser Captivate pour créer un contenu d'apprentissage en ligne pour tous ces éléments. Siegel (2015) a également affirmé que le contenu d'apprentissage en ligne qu'un enseignant peut créer avec Captivate peut être interactif : du texte, des zones sensibles cliquables, des quiz, des zones de saisie, des effets sonores, des vidéos, des effets spéciaux, de l'audio, des diapositives, etc. inclus dans tout contenu d'apprentissage en ligne préparé par Adobe Captivate. De plus, les projets préparés avec Adobe Captivate peuvent être publiés au format Flash (SWF), HTML5, documents Word, PDF et vidéos. En fin, ils peuvent être consultés par un consommateur via un Macintosh ou un PC Windows ou via un serveur Web d'entreprise, YouTube, Vimeo, un appareil mobile tel qu'iPad, iPhone et Android, et même Adobe Reader s'ils sont publiés au format PDF.

## **1.2 Les Questions de Recherche**

Les questions de recherche sont les suivantes :

1. Comment Adobe Captivate affecte-t-il l'apprentissage des langues des étudiants ?

2. Y a-t-il une différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental en termes de compétences en compréhension écrite, orale, grammaticale et lexicale ?

2a. Existe-t-il une différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental en termes de compétences en lecture ?

2b. Existe-t-il une différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental en termes de capacités d'écoute ?

2c. Existe-t-il une différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental au niveau de la capacité grammaticale ?

2d. Existe-t-il une différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental au niveau de la capacité lexicale ?

### **1.3 L'objectif de Recherche**

Cette recherche vise à examiner les effets de l'utilisation d'Adobe Captivate sur l'enseignement du FLE. Comme il est très important et bénéfique d'utiliser la technologie pour enseigner une langue étrangère, l'utilisation de logiciels et l'analyse de leur impact sur ce processus sont devenus un domaine de recherche incontournable. En définissant les effets, cette étude est censée combler le vide de la littérature et éclairer des enseignants et des planificateurs de l'éducation.

### **1.4 L'importance de Recherche**

Les avantages mentionnés ci-dessus et l'impact généralisé des logiciels d'apprentissage en ligne, et en particulier d'Adobe Captivate, font que les recherches sur ce sujet sont assez importantes. Lorsque la littérature est passée en revue, il est possible de voir qu'il n'y a que peu de recherches sur l'utilisation d'Adobe Captivate dans l'éducation. Certaines recherches

ont été menées sur l'utilisation d'Adobe Captivate pour l'enseignement à distance en Turquie (Kaya, 2012) et dans d'autres pays (Crampton, Ragusa et Cavanagh, 2012). En outre, Poláčková et Jindrová (2010) ont recherché les avantages de l'utilisation d'Adobe Captivate dans l'enseignement des statistiques. De même, Yılmaz et Tunçalp (2010) ont étudié l'enseignement de la mécatronique et Adobe Captivate. En ce qui concerne l'enseignement des langues, il est presque impossible de trouver une recherche sur l'utilisation directe d'Adobe Captivate. Noni (2013) a mené une recherche sur l'utilisation des technologies de l'information pour l'enseignement de l'anglais. Une recherche similaire a été menée par Jati (2012) sur l'utilisation de systèmes de gestion de l'apprentissage pour l'enseignement de l'anglais. En plus de ceux-ci, Pikulkaew, Chouvatut et Boonchieng (2018) ont mené une étude liée à la pratique du vocabulaire pour l'ELT (English Language Teaching, en Anglais) à travers une animation en trois dimensions, créée par Adobe Captivate. Cependant, il n'y a aucune recherche menée sur le FLE (Français Langue Etrangère) dans la littérature.

### **1.5 Les Hypothèses**

Les hypothèses de cette étude sont les suivantes :

1. L'outil de collecte de données développé par le chercheur est fiable et valide.
2. Lors du test de réussite, les élèves répondent seuls aux questions, sans tricher.

### **1.6 Les Limites de l'étude**

Comme toute autre recherche, la nôtre présente certaines limites. Dans un premier temps, cette étude vient d'être menée auprès d'étudiants en préparation au FLE.

Deuxièmement, elle a été conduite dans une seule université publique. Troisièmement, le nombre d'étudiants était limité en raison des deux premières limitations. Une recherche avec plus d'étudiants aurait pu donner des résultats différents. De plus, réaliser cette étude

uniquement dans les universités est une autre limite. En outre, le succès des étudiants a été mesuré avec le test développé par le chercheur. Finalement, Adobe Captivate a été utilisé pour préparer seulement deux unités sous forme de cours en ligne.

### **1.7 Les Définitions**

Les définitions de certains termes utilisés dans cette recherche sont présentées ci-dessous.

*L'apprentissage en ligne* : C'est un processus au cours duquel l'éducation est dispensée par le biais de logiciels et de plateformes en ligne.

*Français langue étrangère* : C'est l'acte d'enseigner le français à des apprenants dont la première ou la deuxième langue n'est pas le français.

*Adobe Captivate* : C'est un logiciel couramment utilisé en l'apprentissage en ligne.

## Chapitre II

### Revue De Littérature

#### 2.1 Les Théories d'apprentissage et Méthodes d'enseignement des Langues Étrangères

Il ne serait pas une grande faute de dire que l'enseignement et l'apprentissage des langues sont deux concepts aussi anciens que l'existence humaine sur la Terre. Cependant, ce n'est qu'au XVIII<sup>e</sup> siècle que ces concepts ont fait l'objet de discussions plus scientifiques. Selon Germain et Le Blanc (1982), l'histoire d'enseignement des langues montre qu'un matériel didactique est toujours à la remorque des certaines grandes méthodes qui suivent des courants de pensée théorique. Cuq et Gruca (2005) affirme que même l'approche communicative est née d'un croisement des facteurs politiques et des nouvelles théories des référence. Aujourd'hui, avec la technologie qui se développe rapidement et la communication de masse, le domaine de l'éducation émerge de façon spectaculaire en mettant l'accent sur de nouvelles méthodes, théories et approches.

##### 2.1.1 La méthode grammaire – traduction

En Europe, le latin était la lingua franca sous la domination romaine, et au Moyen Âge jusqu'à la Renaissance. Il a donc été étudié et appris par les classes supérieures de tout le continent. La chute de l'Empire romain, la perte progressive de l'influence politique de l'Église et, surtout, la naissance de nouvelles nations et la croissance des langues locales ont tous été des facteurs majeurs du déclin éventuel du latin comme une langue internationale. Graduellement, cette langue a cessé d'exister en tant que langue vivante et parlée et a été réduite à un simple objet de la culture écrite. La méthode utilisée généralement pour enseigner le latin et le grec, la méthode traditionnelle ou la méthode grammaire-traduction, a aussi disparu quand le latin était devenu une langue morte (Azorin & Árbol, 1992) .

Selon la définition du dictionary.com, la méthode traditionnelle (grammar-translation method, 2020) est une technique traditionnelle d'enseignement des langues étrangères basée sur un enseignement explicite dans l'analyse grammaticale de la langue cible et la traduction de phrases de la langue maternelle dans la langue cible et vice versa. Dans cette méthode, la centration de l'apprenant ne se limite qu'à l'apprentissage des structures grammaticales ; dans le vrai sens, la grammaire n'est pas la langue mais est un aspect de la langue qui est ajouté à l'acquisition des langues. L'un des principaux inconvénients de cette méthode est qu'elle enseigne aux étudiants la structure de la langue et que la langue réelle est manquante (Shawana , Majoka, & Mustanir, 2016) .

### **2.1.2 La méthode directe**

Les enseignants commençaient à expérimenter différents modèles, quand la méthode traditionnelle ne parvenait pas à améliorer la communication orale, ainsi est née la méthode directe qui est basée sur l'implication directe de l'apprenant lorsqu'il parle et écoute la langue cible dans des situations quotidiennes courantes. Par conséquent, il y a beaucoup d'interaction orale, d'utilisation spontanée de la langue, pas de traduction et peu ou pas d'analyse des règles de grammaire et de la syntaxe (Taylor, 2020) .

Cependant, bientôt, il était entendu qu'il est difficile d'appliquer cette méthode dans les écoles publiques en raison des inconvénients dans le budget, le temps et les instructeurs formés. Certains linguistes la critiquent puisqu' elle manque d'une base méthodologique approfondie, perdant ainsi sa popularité spécialement en Europe.

### **2.1.3 Le béhaviorisme**

Le béhaviorisme associe l'apprentissage à des changements dans la forme ou la fréquence des performances observables. L'apprentissage est réalisé lorsqu'une réponse appropriée est montrée après l'apparition d'un stimulus environnemental spécifique. Ce

courant se concentre sur l'importance des conséquences de ces performances et soutient que les réponses suivies d'un renforcement sont plus susceptibles de se reproduire à l'avenir. Aucune tentative n'est faite pour déterminer la structure des connaissances d'un élève ni pour évaluer les processus mentaux qu'il doit utiliser (Winn, 1990). Dans la vision behavioriste de l'apprentissage, « l'enseignant » est la personne dominante dans la classe et prend le contrôle total, l'évaluation de l'apprentissage vient de l'enseignant qui décide de ce qui est bien ou mal. L'apprenant est caractérisé comme étant réactif aux conditions de l'environnement plutôt que de jouer un rôle actif dans la découverte de l'environnement. La mémoire n'est généralement pas abordée par les behavioristes. Bien que l'acquisition d'« habitudes » soit discutée, peu d'attention est accordée à la façon dont ces habitudes sont stockées ou rappelées pour une utilisation future. L'oubli est attribué à la « non-utilisation » d'une réponse dans le temps. L'utilisation de pratiques ou d'examens périodiques sert à maintenir la disposition de l'apprenant à réagir (Schunk, 1991).

#### **2.1.4. Le méthode audio orale / visuelle**

Au cours de la deuxième guerre mondiale, les autorités des armées combattantes ont bien constaté que la plupart de leurs soldats avaient besoin de communiquer dans une autre langue étrangère. Une méthodologie rapide a été construite. Reimann (2018) affirme que la méthode audio-orale, ou la méthode de l'armée, utilisée dans l'enseignement des langues étrangères est basée sur la théorie behavioriste, et postule que certains traits des êtres vivants, et dans ce cas des humains, pourraient être formés par un système de renforcement. L'utilisation correcte d'un trait recevrait une rétroaction positive tandis qu'une utilisation incorrecte de ce trait recevrait une rétroaction négative. La langue est conçue comme une fondation d'habitudes par ces traits ou stimulus. Même si elle a établi une base pour l'emploi des supports audio visuels dans l'apprentissage des langues, cette méthode a subi plusieurs

critiques car la mémorisation des structures n'était pas aussi effective dans les conditions réelles que dans la classe.

Parallèlement à la méthode audio orale, en Europe la méthode structuro globale audiovisuelle (SGAV) a été lancée après la deuxième guerre mondiale. Basée sur l'école structuraliste, cette méthode accorde l'importance à la communication orale. Selon Guberina, (Petar Guberina and the verbotonal method SUVAG, 2020) les sons et les images sont des supports importants pour l'apprentissage d'une langue étrangère car les situations de communication sont données par ces éléments. La méthode SGAV est critiquée en général par la simplicité des dialogues et la divergence des matériaux authentiques à la vie réelle.

### **2.1.5 Le cognitivisme**

Dans la seconde moitié du 20e siècle, certains linguistes ont affirmé que ni le structuralisme, ni le béhaviorisme ne capturaient la complexité du phénomène linguistique et l'acte d'apprendre, en particulier l'apprentissage d'une chose vivante est en constante évolution comme langue. En outre, les résultats pratiques des méthodes audio-visuelles sont insuffisants en termes de compétence des apprenants, un problème majeur étant le passage de la répétition à la production authentique. La première attaque puissante qui ouvrirait une nouvelle phase de l'enseignement de la langue seconde est venue de Chomsky, qui a complètement rejeté la vision structuraliste des langues et du behaviorisme comme théorie de l'apprentissage. En affirmant que ni la langue ni son apprentissage ne sont basés sur l'habitude mais sont plutôt un processus créatif basé sur des règles sous-jacentes, et que les êtres humains possèdent des structures innées de l'esprit à travers lesquelles ils peuvent traiter leur expérience linguistiquement, produisant des énoncés originaux, Chomsky a joué un rôle crucial dans le déplacement de l'attention, loin d'une vision statique du langage et d'une idée réductrice de l'apprentissage en tant que simple processus de stimulation-réponse-renforcement dans une entreprise plus consciente et individuellement significative (Piccardo & North, 2019).

Tirant son nom du latin *cognoscere*, se référant au savoir et à l'information, (Mandler, 2002), (Lilienfeld, Lynn, Namy, & Woolf, 2010) les théories cognitives mettent l'accent sur l'acquisition de connaissances et de structures mentales internes. (Bower & Hilgard, 1981). Selon Good et Brophy, (1990) les théories cognitives considèrent l'apprentissage comme impliquant l'acquisition ou la réorganisation des structures cognitives à travers lesquelles les humains traitent et stockent les informations. Jonassen (1991) aussi affirme que l'apprentissage est assimilé à des changements discrets entre les états de connaissances plutôt qu'à des changements dans la probabilité de réponse. Les théories cognitives se concentrent sur la conceptualisation des processus d'apprentissage des élèves et abordent les questions de la façon dont les informations sont reçues, organisées, stockées et récupérées par l'esprit. L'apprentissage ne s'intéresse pas tant à ce que les apprenants font qu'à ce qu'ils savent et comment ils en sont venus à l'acquérir. L'acquisition de connaissances est décrite comme une activité mentale qui implique un codage et une structuration internes par l'apprenant. L'apprenant est considéré comme un participant très actif au processus d'apprentissage. Les comportementalistes ont reconnu l'existence de la pensée, mais l'ont identifiée comme un comportement. Les cognitivistes ont soutenu que la façon dont les gens pensent possède un impact sur leur comportement et ne peut donc pas être un comportement en soi.

### **2.1.6 Lave, Wenger et Bandura**

Jean Lave et Etienne Wenger sont les pionniers du concept de communauté de pratique (CoP) dans leur livre, *Situed Learning: Legitimate Peripheral Participation* (1991) . Ils ont émis l'hypothèse que le savoir peut-être développé à travers des communautés sociales et spontanées qui sont motivées par des intérêts et des passions communes, alors que l'innovation réside dans l'interaction entre différentes communautés.

Une CoP implique de s'organiser autour d'un domaine particulier de connaissances qui donne aux membres un sentiment d'entreprise commune et d'identité. Cela implique

également de développer un ensemble de relations au fil du temps et de développer des communautés autour de choses qui comptent pour ses membres. Pour qu'une CoP fonctionne, il doit générer un répertoire partagé d'idées, d'engagements et de souvenirs. En outre, il doit également développer des ressources, telles que des outils, des documents, des routines, du vocabulaire et des symboles qui véhiculent la richesse des connaissances au sein de la communauté (Wenger, 1999) .

Albert Bandura est connu pour sa théorie de l'apprentissage social. Il est assez différent des autres théoriciens de l'apprentissage qui considèrent l'apprentissage comme un résultat direct du conditionnement, du renforcement et de la punition. Il affirme que la plupart des comportements humains s'apprennent par l'observation, l'imitation et la modélisation. Il a fait des études sur les enfants observant des adultes qui agissaient agressivement envers une poupée. Après que les enfants aient vu ce comportement, il leur a donné des poupées pour qu'ils jouent et il les a observés. Les enfants ont imité les actions agressives des adultes qu'ils ont observés plus tôt.

Il a également étudié les modèles « symboliques », où les personnages (fictifs ou réels) dans les films, les émissions de télévision, les médias en ligne et les livres pouvaient conduire à l'apprentissage. Cela signifie que les élèves peuvent apprendre en regardant un film ou une émission de télévision, en écoutant un certain nombre de sources médiatiques en ligne (par exemple, des podcasts) ou en lisant un livre. Ils ont imaginé comment les personnages ont réagi et comment ils se sont sentis, etc. Ceci, à son tour, leur a appris à réagir et à se sentir dans des situations de vie similaires (Kurt, 2020) .

### **2.1.7 Le connectivisme**

Le connectivisme est une théorie alternative de l'apprentissage basée sur une philosophie selon laquelle l'apprentissage n'est plus individualiste mais repose sur

l'apprentissage informel qui se produit par la participation à des communautés de pratiques, des réseaux personnels et des tâches liées à l'apprentissage (Giesbrecht, 2017) .

Selon l'un des fondateurs, George Siemens, les principes du connectivisme sont :

- L'apprentissage et la connaissance reposent sur la diversité des opinions.
- L'apprentissage est un processus de connexion de nœuds spécialisés ou de sources d'information.
- Le savoir peut se trouver dans des appareils non humains.
- La capacité d'en savoir plus est plus critique que ce qui est actuellement connu
- Entretenir et maintenir des liens est nécessaire pour faciliter l'apprentissage continu.
- La capacité de voir les liens entre les champs, les idées et les concepts est une compétence de base.
- La devise (connaissances précises et à jour) est l'intention de toutes les activités d'apprentissage connectivites.

La prise de décision est elle-même un processus d'apprentissage. Le choix de ce qu'il faut apprendre et la signification de l'information entrante sont perçus à travers le prisme d'une réalité changeante. Bien qu'il y ait une bonne réponse maintenant, il se peut que ce soit faux demain en raison des changements dans le climat de l'information qui affectent la décision (Siemens, 2004) .

L'idée de l'environnement d'apprentissage personnel (personal learning environment en Anglais, PLE) c'est qu'il remplit bon nombre des fonctions d'un système de gestion de contenu et d'un système de réseau social, mais du point de vue de l'individu plutôt que de la communauté ou de l'institution. Par conséquent, l'EAP peut être compris comme l'intersection des multiples pages d'accueil utilisées par un individu donné. Dans le premier cas, l'EAP est un concept, plutôt qu'une application - c'est l'idée que la présence sur le Web d'une personne peut être distribuée. Lorsqu'on regarde du point de vue d'une collection

d'élèves prenant un cours (comme, par exemple, la classe Connectivisme), ce qui est créé en utilisant le PLE n'est pas une reconstitution des capacités du système de gestion de l'apprentissage, mais plutôt un réseau d'apprentissage. Bien que l'utilisation de sources sérialisées et de mécanismes similaires permette aux institutions éducatives et aux instructeurs d'introduire du contenu, des services et des ressources dans le réseau, les structures mêmes du réseau et les nombreuses ressources échangées dans le réseau sont créées par les apprenants eux-mêmes. Ces structures reflètent les interactions des élèves entre eux et avec la communauté au sens large (entourant un domaine de contenu particulier) et, par conséquent, la structure du réseau varie en fonction de l'expérience des étudiants. Un réseau de PLE est un réseau d'apprentissage (Downes, 2010) .

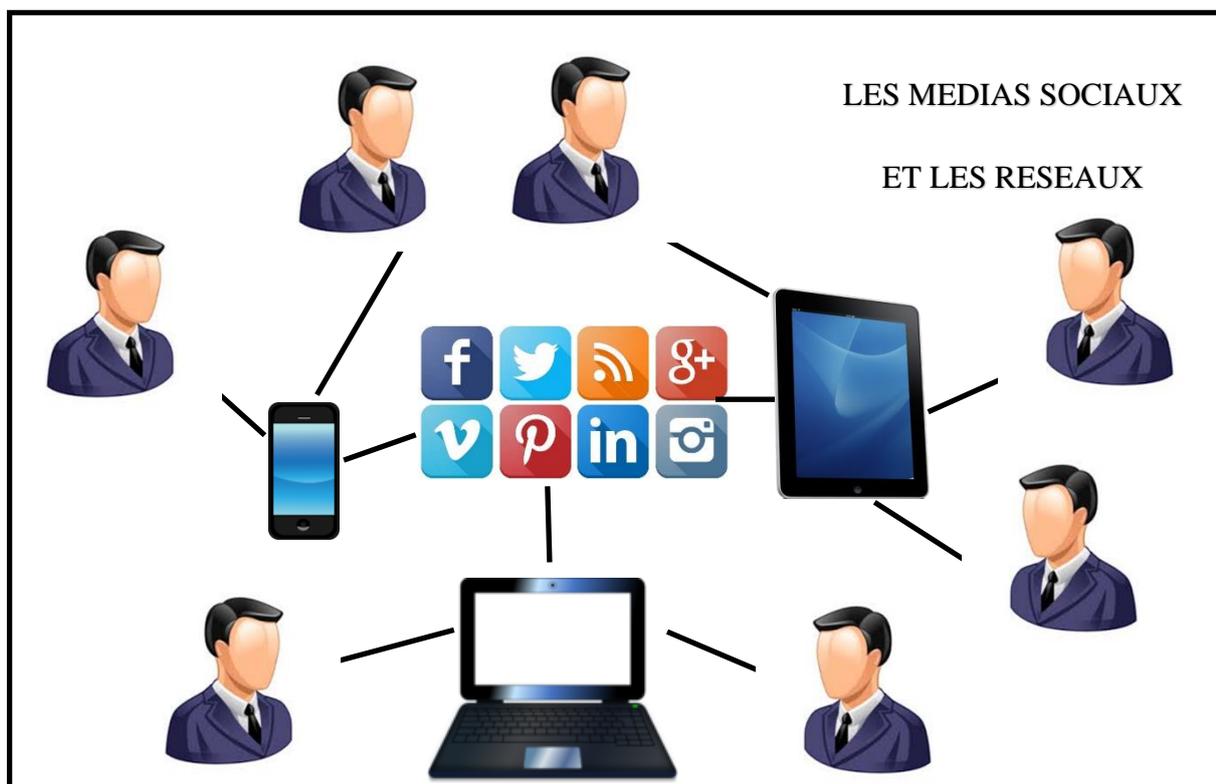


Figure 1 Le schéma du connectivisme

## **2.2 La Théorie de L'apprentissage Multimédia**

### **2.2.1 La théorie générative de l'apprentissage multimédia**

Développée par Richard Mayer (Mayer, 2002), la théorie générative de l'apprentissage multimédia considère l'apprentissage comme un processus actif qui comprend la sélection des informations pertinentes, l'organisation des informations sélectionnées et l'intégration de nouvelles informations aux connaissances préexistantes (Mayer, 1997) . En d'autres termes, cette théorie suggère que le sens est créé à travers trois processus cognitifs fondamentaux, qui sont la sélection, l'organisation et l'intégration.

La théorie générative de l'apprentissage multimédia propose que les informations verbales et non verbales soient accédées successivement dans la mémoire à court terme. Après cela, la mémoire de travail entre en jeu comme le lieu où l'information est traitée avec des représentations verbales et visuelles pour obtenir une forme holistique conduisant à une information plus complète. En règle générale, lorsque les apprenants en langues se voient proposer une saisie verbale et visuelle via le multimédia, ils choisissent et organisent les informations utiles en conséquence dans différents modèles. Ainsi, les relations peuvent être établies pour construire une sorte de structure mentale et significative. En fait, les éléments linguistiques, en particulier les mots, dans les modèles verbaux offrent des informations discrètes et linéaires, mais un type d'information holistique et non linéaire est offert par les images dans d'autres modèles. Par conséquent, les apprenants peuvent avoir une meilleure compréhension lorsqu'ils incorporent des structures de connaissances dans les modèles connexes (Ariew, 2006) .

Dans l'apprentissage multimédia, l'apprenant s'engage dans trois processus cognitifs importants. Le premier progrès cognitif, la sélection, est appliqué aux informations verbales entrantes pour produire une base de texte et est appliqué aux informations visuelles entrantes pour produire une base d'images. Le deuxième processus cognitif, l'organisation, est appliqué

à la base des mots pour créer un modèle verbal du système à expliquer et est appliqué à la base d'image pour créer un modèle visuel du système à expliquer. Enfin, le troisième processus, l'intégration, se produit lorsque l'apprenant établit des connexions entre les événements (ou états ou parties) correspondants dans le modèle verbal et le modèle visuel. Parallèlement à la théorie du double codage de Paivio (1990), (Dual Coding Theory, en Anglais) la théorie générative de l'apprentissage multimédia de Mayer avance que les processus de sélection, d'organisation et d'intégration apparaissent sur deux systèmes différents : les systèmes verbaux pour la saisie verbale et les systèmes non verbaux (visuels) pour les inputs visuels.

Le modèle est expliqué plus en détail dans son œuvre « Multimedia Learning » publié en 1997, Mayer a généré une série d'expériences donnant cinq grands principes d'utilisation du multimédia pour aider les étudiants à comprendre une explication scientifique. Chaque principe de conception multimédia fait l'objet de recherches supplémentaires.

Le principe de représentation multiple : il vaut mieux présenter une explication en mots et en images que seulement en mots. Le premier principe est simplement qu'il vaut mieux présenter une explication en utilisant deux modes de représentation plutôt qu'un. Par exemple, les étudiants qui ont écouté une narration expliquant le fonctionnement d'une pompe de pneu de vélo tout en visualisant une animation correspondante ont généré deux fois plus de solutions utiles aux questions de transfert de résolution de problèmes que les élèves qui ont écouté la même narration sans afficher d'animation (Mayer & Anderson, 1991), (Mayer & Anderson, 1992). De même, les élèves qui ont lu un texte contenant des illustrations sous-titrées placées près des mots correspondants ont généré environ 65% de solutions plus utiles lors d'un test de transfert de résolution de problèmes ultérieures que les élèves qui ont simplement lu le texte (Mayer, 1989), (Mayer & Gallini, 1990). Nous appelons ce résultat un effet multimédia. L'effet multimédia est cohérent avec une théorie cognitive de l'apprentissage

multimédia parce que les élèves qui reçoivent des explications multimédias sont capables de construire deux représentations mentales différentes - un modèle verbal et un modèle visuel - et d'établir des liens entre eux.

Le principe de contiguïté : Mayer et Anderson dans leurs articles publiés en 1991 et 1992, affirment que selon ce principe, les apprenants entendent mieux une explication quand les mots et les images correspondants sont présentés en même temps que lorsqu'ils sont séparés dans le temps. Par exemple, les étudiants qui ont écouté une narration expliquant le fonctionnement d'une pompe de pneu de vélo tout en visualisant une animation correspondante ont généré 50% de solutions plus utiles aux questions de transfert de résolution de problèmes ultérieures que les élèves qui ont visualisé l'animation avant ou après avoir écouté la narration (Mayer & Sims, 1994). De même, les élèves qui ont lu un texte expliquant le fonctionnement des pompes à pneus qui comprenaient des illustrations légendées placées près du texte ont généré environ 75% de solutions plus utiles sur les questions de transfert de résolution de problèmes que les élèves qui ont lu le même texte et les illustrations présentées sur des pages distinctes (Mayer, Steinhoff, Bower, & Mars, 1995) cité par Mayer, 2009 dans la deuxième édition de son livre *Multimedia Learning* ; Nous appelons ce résultat un effet de contiguïté, et des modèles similaires ont été notés par d'autres chercheurs (Chandler & Sweller, 1991) (Sweller & Chandler, 1994) (Sweller, Chandler, Tierney, & Cooper, 1990) (Paas & Van Merriënboer, 1994). Ce résultat est conforme à la théorie cognitive de l'apprentissage multimédia car les mots et les images correspondants doivent être en même temps dans la mémoire de travail afin de faciliter la construction de liens référentiels entre eux.

Le principe d'attention partagée : Ce principe envisage que les mots doivent être présentés de manière auditive plutôt que visuelle. Par exemple, les étudiants qui ont vu une animation illustrant la formation de la foudre tout en écoutant une narration correspondante

ont généré environ 50% de solutions plus utiles lors d'un test de transfert de résolution de problèmes ultérieur que les étudiants qui ont vu la même animation avec le texte à l'écran correspondant composé des mêmes mots que la narration (Mayer & Moreno, 2002). Sweller et ses collègues (Chandler, Mousavi, Low, Tierney et Cooper, 1990) appellent cela un effet d'attention partagée (Mousavi, Low, & Sweller, 1995). Ce résultat est conforme à la théorie cognitive de l'apprentissage multimédia, car le texte et l'animation à l'écran peuvent surcharger le système de traitement de l'information visuelle tandis que la narration est traitée dans le système de traitement de l'information verbale et l'animation est traitée dans le système de traitement de l'information visuelle.

Le principe des différences individuelles : (Individual differences principle, en Anglais) Les principes qui précèdent sont plus importants pour les apprenants à faible connaissance que pour les apprenants à haute connaissance et pour les apprenants à haute spatialité plutôt qu'à faible spatialité. Le quatrième principe indique que les effets multimédias, les effets de contiguïté et les effets d'attention partagée dépendent des différences individuelles de l'apprenant. Par exemple, les étudiants qui n'ont pas de connaissances préalables ont eu tendance à montrer des effets multimédias et des effets de contiguïté plus forts que les étudiants qui possédaient des niveaux élevés de connaissances préalables (Mayer et Gallini, 1991 ; Mayer, Steinhoff, Bower et Mars, 1995). Selon une théorie cognitive de l'apprentissage multimédia, les étudiants ayant des connaissances préalables élevées peuvent être capables de générer leurs propres images mentales tout en écoutant une animation ou en lisant un texte verbal, de sorte qu'une présentation visuelle contiguë n'est pas nécessaire. De plus, les élèves qui ont obtenu un score élevé aux tests de capacité spatiale ont montré des effets multimédias plus importants que les élèves qui ont obtenu un faible score de capacité spatiale (Mayer et Sims, 1994). Selon une théorie cognitive de l'apprentissage multimédia, les élèves ayant une grande capacité spatiale sont capables de

conserver l'image visuelle dans la mémoire de travail visuelle et sont donc plus susceptibles de bénéficier d'une présentation contiguë de mots et d'images.

Le principe de cohérence : Le cinquième principe est basé sur la théorie que les apprenants saisissent mieux à partir d'un résumé cohérent qui met en évidence les mots et les images pertinents qu'à partir d'une version plus longue du résumé. Par exemple, les élèves qui ont lu un passage expliquant les étapes de la façon dont la foudre se forme avec les illustrations correspondantes ont généré 50% de solutions plus utiles lors d'un test de transfert de résolution de problèmes ultérieur que les élèves qui ont lu les mêmes informations avec des détails supplémentaires insérés dans le matériel (Mayer , Bove, Bryman, Mars et Tapangco, 1996; Harp et Mayer, 1997). Sweller et ses collègues appellent cela l'effet de redondance et ils ont trouvé un schéma de résultats similaire (Bobis, Sweller & Cooper, 1993; Chandler & Sweller, 1991). Ce résultat est cohérent avec une théorie cognitive de l'apprentissage multimédia, dans laquelle une présentation plus courte prépare l'apprenant à sélectionner les informations pertinentes et à les organiser de manière productive.

### **2.2.2 La théorie de la charge cognitive**

La charge cognitive fait mention de la quantité utilisée des ressources de mémoire de travail. Reif (2010) décrit la charge cognitive comme l'effort cognitif (ou la quantité de processus de l'information) recommandé par une personne pour exécuter cette mission.

La théorie détermine trois types de charge cognitive :

- Charge cognitive intrinsèque : la difficulté inhérente au matériau lui-même, qui peut être effectuée par la connaissance préalable du sujet
- Charge cognitive extrinsèque : la charge produite par la façon dont le matériel est présenté et qui ne facilite pas l'apprentissage
- Charge cognitive essentielle (germane): les éléments qui simplifient le processus de l'information et participent au progrès de «schémas». (Shibli & West, 2018)

La théorie charge cognitive suggère que si la charge cognitive dépasse notre capacité de traitement, nous aurons du mal à terminer l'activité avec succès. En résumant le CLT, De Jong (2010) déclare que «la théorie de la charge cognitive affirme que l'apprentissage est entravé lorsque la capacité de la mémoire de travail est dépassée dans une tâche d'apprentissage ».

Dans une interview John Sweller (2019) déclare que les êtres humains possèdent deux systèmes de mémoire fondamentaux, la mémoire de travail et la mémoire à long terme. On peut imaginer la mémoire de travail comme une conscience. On l'utilise pour lire un magazine par exemple. Lorsqu'elle traite de nouvelles informations, la mémoire de travail ne peut opérer que deux ou trois éléments d'information à la fois et ne peut garder ces informations que pendant environ 20 secondes. Nous pouvons les maintenir plus de 20 secondes si nous les redisons. Si nous souhaitons garder des informations de façon permanente, nous devons les émettre à une mémoire à long terme, qui n'a pas de capacité ou de durée limitées connues.

Les informations produites par cette théorie indiquent que pour diminuer la charge de la mémoire de travail et simplifier le transfert d'informations biologiquement secondaires spécifiques à un domaine vers la mémoire à long terme, les instructions données par les enseignants doivent être explicites et détaillées. Si on souhaite enseigner aux étudiants à rédiger des essais sur les causes de la Première Guerre mondiale, il faut qu'on leur fournisse des réponses modèles aux questions sur les causes de la Première Guerre mondiale.

### 2.3 L'apprentissage en Ligne et le FLE

L'apprentissage en ligne peut être défini comme l'utilisation de la technologie des réseaux informatiques, principalement sur un intranet ou via Internet, pour fournir des informations et des instructions aux individus (Clark et Mayer, 2016). Il présente les caractéristiques suivantes :

- Comprend du contenu pertinent pour l'objectif d'apprentissage
- Utilise des méthodes pédagogiques telles que des exemples et des pratiques pour supporter l'apprentissage
- Utilise des éléments médiatiques tels que des mots et des images pour fournir le contenu et les méthodes
- Peut être dirigé par un instructeur ('apprentissage en ligne synchrone) ou conçu pour une étude individuelle à votre rythme ('apprentissage en ligne asynchrone)
- Développe de nouvelles connaissances et compétences liées aux objectifs d'apprentissage individuels ou à l'amélioration des performances organisationnelles

Les termes tels que l'apprentissage par ordinateur, l'apprentissage en ligne, l'apprentissage distribué ou la formation sur le Web sont parfois utilisés, l'apprentissage en ligne dominera de plus en plus comme terme de choix dans les organisations. Certaines entreprises et experts de l'industrie incluent la gestion des connaissances et la collaboration virtuelle dans leur définition de l'apprentissage en ligne, décrivant l'apprentissage en ligne de manière à inclure tout système qui « génère et diffuse des informations et est conçu pour améliorer les performances » (Rosenberg, 2001: 11). Bien que cette définition plus large soit intéressante, cet article se concentre principalement sur la formation dispensée via la technologie de réseau, où la formation fait référence aux efforts prévus pour accroître les connaissances et les compétences liées à l'emploi (Noe, 2002).

Aujourd'hui, la plupart des formations en ligne dans les organisations sont de nature asynchrone. L'apprentissage en ligne asynchrone fait référence à l'apprentissage en ligne qui est « préenregistré » ou accessible aux employés à tout moment de la journée, potentiellement depuis n'importe quel endroit (Rosenberg, 2001). L'apprentissage en ligne synchrone, ou 'apprentissage en ligne qui est « en direct » et qui exige que tous les apprenants soient devant leur ordinateur en même temps, est moins courant. Bien que ces types de formation semblent assez différents les uns des autres et de la formation dirigée par un instructeur, la distinction entre eux est souvent floue parce que de nombreuses entreprises utilisent un mélange d'options de livraison pour leurs cours. Les classes mixtes, ou « apprentissage mixte », utilisent une combinaison de technologie et d'apprentissage en classe et deviennent une forme de formation très populaire (Elliott, 2002; Zenger et Uehlein, 2001).

Les applications 'apprentissage en ligne asynchrones varient en termes de sophistication. Les applications d'apprentissage en ligne asynchrones moins sophistiquées sont souvent simplement des diapositives Microsoft PowerPoint™ publiées sur un site Web. Des applications plus sophistiquées nécessitent la participation de l'apprenant, y compris des simulations d'apprentissage en ligne avec des composants graphiques, d'animation, vidéo et audio (Hall, 1997). Cependant, à la fois la fourniture d'informations de base et les simulations complexes sont utiles. Ainsi, il semble qu'il puisse y avoir des rôles pour des expériences d'apprentissage asynchrones simples et complexes dans les organisations.

Comme pour l'apprentissage électronique asynchrone, il existe un continuum de types d'apprentissage électronique synchrone. Le type d'apprentissage synchrone le plus élémentaire consiste en des sessions de « chat » en temps réel où les employés se connectent en

même temps pour discuter des sujets de formation. Un type plus complexe est une session synchrone où des apprenants de divers endroits se connectent à la formation à une heure définie, et un instructeur facilite une discussion tout en montrant des diapositives ou en écrivant sur un « tableau blanc » qui apparaît sur les écrans d'ordinateur des apprenants. Au cours de ces séances, les apprenants peuvent poser des questions, parfois verbalement, à l'instructeur. Un exemple de l'apprentissage en ligne synchrone a été fourni par Accenture, qui propose un cours de « Gestion intégrée de la chaîne d'approvisionnement ». La collaboration synchrone entre les membres de l'équipe répartis à travers le pays se produit lorsqu'ils travaillent ensemble pour développer et présenter une analyse de cas.

L'apprentissage mixte a de nombreuses formes différentes avec divers mélanges d'apprentissage asynchrone, synchrone et en classe. Merck fournit un exemple d'une telle solution. Auparavant, lorsque de nouveaux managers étaient embauchés, ils suivaient un nouveau programme d'orientation des directeurs. Ce programme d'une journée en face-à-face regorgeait d'informations et le temps était limité pour la formation des gestionnaires. Pour résoudre ce problème, Merck a introduit une solution d'apprentissage mixte qui est partiellement basée sur le Web et partiellement en classe. Les nouveaux gestionnaires complètent des modules électroniques sur divers sujets avant de venir à une session en classe. La formation en classe est ensuite utilisée pour les éléments interactifs de la formation, tels que les jeux de rôle et la discussion.

### **2.3.1 Le processus de développement d'un environnement d'apprentissage en ligne**

Le processus de préparation et de développement d'un environnement d'apprentissage en ligne comprend quatre étapes. Ces étapes sont ; analyse des performances, définition du contenu de l'apprentissage en ligne, définition des méthodes pédagogiques et des éléments multimédias et mise en forme des instructions en fonction des plates-formes de livraison et des logiciels (Clark et Mayer, 2016).

Tous les projets d'apprentissage en ligne devraient commencer par une analyse des performances afin de déterminer que (a) la formation aidera à atteindre des objectifs organisationnels importants en comblant un vide dans les connaissances et les compétences des travailleurs liées aux résultats opérationnels et (b) l'apprentissage en ligne est la meilleure solution de livraison. Souvent, une formation est demandée pour résoudre des problèmes organisationnels qui ne sont pas causés par un manque de connaissances et de compétences. Dans ces cas, la ou les causes profondes des problèmes doivent être définies et une solution coûteuse comme la formation doit être évitée (Clark, Nguyen et Sweller, 2007). Si une formation est nécessaire, l'analyse doit prendre en compte les compromis entre diverses alternatives de prestation telles que l'enseignement en classe, le coaching professionnel, les aides au travail, l'apprentissage en ligne asynchrone et synchrone, ou un mélange de plusieurs d'entre eux.

Après l'analyse des performances, une équipe commence par définir le contenu nécessaire pour effectuer le travail ou atteindre l'objectif pédagogique. Pour que la formation porte ses fruits avec une amélioration des performances au travail, un effort de développement de l'apprentissage en ligne doit commencer par définir les tâches liées aux objectifs opérationnels et les connaissances nécessaires pour effectuer ces tâches. L'équipe de développement 'apprentissage en ligne observe et interviewe des personnes expertes dans un travail pour définir les compétences et les connaissances professionnelles. Pour les didacticiens développés à des fins pédagogiques plus larges, plutôt qu'une analyse de poste, l'équipe de développement procède à une analyse de contenu pour définir les principaux sujets et sous-thèmes connexes à inclure.

Sur la base de l'analyse du travail ou du contenu, l'équipe classe le contenu d'une leçon en ligne en faits, concepts, processus, procédures et directives stratégiques (Clark et Kwinn, 2007). À la fin de l'analyse du travail ou du contenu, l'équipe de conception créera un plan de

cours qui comprend les plans de cours et les objectifs d'apprentissage. Le plan servira de modèle pour l'effort de développement de cours à suivre.

Les méthodes pédagogiques soutiennent l'apprentissage du contenu. Les méthodes pédagogiques comprennent des techniques telles que des exemples, des exercices pratiques et des commentaires. Par exemple, les techniques audio et visuelles utilisées pour présenter des mots et des illustrations peuvent être définies comme des éléments médiatiques. Les éléments médiatiques comprennent le texte, la narration, la musique, les images fixes, les photographies et l'animation. L'un des principes fondamentaux est que, pour être efficaces, les méthodes pédagogiques et les éléments médiatiques qui les dispensent doivent guider les apprenants à traiter et à assimiler efficacement les nouvelles connaissances et compétences.

L'apprentissage en ligne comprend des formations dispensées via CD-ROM, intranets et Internet. Clark et Mayer (2016) ont indiqué qu'environ 40% de la formation dispensée par ordinateur utilisait un CD-ROM, tandis que 22% utilisaient Internet et 30% utilisaient des intranets (Galvin, 2002). Ces dernières années, les mises à niveau des réseaux des organisations, combinées aux avantages de la mise en réseau, font des solutions Inter et intranet le choix de distribution prédominant dans près de 90% de tous les cours en ligne (Sugrue & Rivera, 2005).

Le choix de plate-forme de livraison et de logiciel peut influencer les méthodes pédagogiques et les éléments multimédias pouvant être inclus dans le didacticiel. Par exemple, les limitations de la bande passante, l'absence de cartes son ou le manque de casques peuvent limiter l'utilisation de certains éléments multimédias tels que l'audio et la vidéo. La plupart des principaux outils de classe virtuelle prennent en charge des clips audio et vidéo brefs. Comme nous le verrons dans les chapitres suivants, le manque d'audio est une contrainte qui aura un impact négatif sur la qualité pédagogique de votre didacticiel d'apprentissage en ligne. En revanche, les graphiques simples sont souvent aussi utiles ou

meilleurs pour l'apprentissage que les visuels plus complexes tels que les animations et les vidéos (Clark et Mayer, 2016).

### **2.3.2 Les avantages de l'apprentissage en ligne**

L'apprentissage en ligne s'adresse aux organisations qui ont un fort besoin ou désir de dispenser une formation cohérente sur plusieurs sites. Les entreprises utilisent également l'apprentissage en ligne lorsqu'elles sont poussées à dispenser rapidement une formation à de nombreuses personnes (Welsch et al., 2003). Comme les cours d'apprentissage en ligne ne sont pas limités par la capacité de l'instructeur et de la salle de classe, plus de personnes peuvent être formées en moins de temps. Si 1000 personnes doivent être formées pendant cinq jours, mais qu'il n'y a qu'une seule salle de classe d'une capacité de 20 personnes, il faudra 50 semaines pour dispenser le cours (Noe, 2002). Cependant, s'il était dispensé par l'apprentissage en ligne, le cours pourrait théoriquement être dispensé à tout le monde en une seule semaine. Cette capacité peut également être utilisée pour établir un avantage concurrentiel dans les ventes. Par exemple, Nokia fournit des informations sur les nouveaux produits à ses revendeurs en utilisant l'apprentissage en ligne. Avec un processus en deux étapes de développement et de traduction de contenu, Nokia développe et met à disposition, via Internet, des spécifications de produit dans 22 langues différentes. L'ensemble du processus ne prend que 12 semaines.

Un autre avantage de l'apprentissage en ligne est la commodité accrue des apprenants (Polivka, 2001). Pourvu qu'ils disposent de la technologie requise, les apprenants ont accès à tout moment à un 'apprentissage en ligne asynchrone. Par exemple, si un gestionnaire se prépare à mener des entretiens pour un poste ouvert, il peut suivre un court cours de compétences en entretien. Pour faciliter une telle utilisation juste à temps de la formation, les cours synchrones sont fréquemment archivés de manière à pouvoir être consultés en cas de besoin par les apprenants.

L'apprentissage en ligne a également le potentiel de gérer la croissance de la quantité d'informations que les employés doivent apprendre (Wisher et Curnow, 1999). Cette croissance a souvent conduit à une surcharge d'informations pendant la formation, entraînant une formation inefficace lorsque les apprenants ne peuvent pas conserver toutes les informations qui leur sont présentées. En conduisant une partie de la formation de manière asynchrone, une partie de manière synchrone et uniquement la partie la plus interactive d'une classe, les informations peuvent être délivrées sur une plus longue période de temps. On pense que cela améliore la rétention.

Un autre avantage potentiel des systèmes d'apprentissage en ligne est leur capacité à suivre les activités des apprenants et la maîtrise du matériel (par exemple, grâce à des scores de quiz) (Welsch, 2003). De nombreuses entreprises, avant l'apprentissage en ligne, ne suivaient pas ces données en raison des efforts nécessaires pour le faire. Avec l'apprentissage en ligne, le suivi et le stockage peuvent être automatisés. Cela est particulièrement avantageux lorsque la formation est requise pour la conformité.

Les organisations se tournent également vers l'apprentissage en ligne comme mesure d'économie, en particulier lorsqu'elles souhaitent réduire les frais de déplacement et de classe, ainsi que les temps d'absence, associés à une formation hors site.

Clark et Mayer (2016), d'autre part, ont parlé de quatre avantages importants de l'apprentissage en ligne, qui sont (1) la pratique avec un feedback personnalisé automatisé, (2) l'intégration de la collaboration avec l'auto-apprentissage, (3) l'ajustement dynamique de l'enseignement basé sur l'apprentissage et (4) l'utilisation de la simulation et des jeux.

Concernant le premier avantage, Clark et Mayer (2016) ont déclaré que le cours asynchrone comprend une simulation qui incite les apprenants à construire et à saisir la bonne formule pour obtenir un calcul attribué. Si une formule incorrecte est utilisée, le programme donne un feedback automatisé indiquant à l'apprenant que sa réponse est fausse, fournissant

un indice et demandant à l'apprenant de réessayer. Avant cette pratique, les apprenants ont vu une démonstration animée et narrée des étapes requises pour entrer une formule. Des méthodes pédagogiques similaires sont utilisées dans la version de classe virtuelle. Ici, l'instructeur fournit une démonstration en partageant une feuille de calcul Excel à partir du bureau. Après la démonstration, l'instructeur attribue les calculs des apprenants à l'aide de l'application partagée. Ce qui est unique dans l'apprentissage en ligne asynchrone, c'est que les actions de l'apprenant prises dans la simulation sont évaluées par un programme qui répond avec des conseils ou des commentaires soutenant la correction immédiate des erreurs. En 'apprentissage en ligne synchrone, l'instructeur examine les réponses des élèves et donne des commentaires, comme dans une salle de classe traditionnelle.

Le prochain avantage de l'apprentissage en ligne selon Clark et Mayer (2016) est l'intégration de la collaboration avec l'auto-apprentissage. Dans la salle de classe virtuelle, les participants communiquent en temps réel par chat textuel ou audio. Dans les classes virtuelles et l'apprentissage électronique asynchrone, les apprenants peuvent collaborer à des moments indépendants par e-mail et forums de discussion. Avec l'émergence de l'apprentissage en ligne synchrone ainsi que des logiciels sociaux tels que les wikis et les blogs, une tendance croissante à tirer parti des outils collaboratifs pour l'apprentissage peut être anticipée. En outre, il est connu que l'apprentissage et le travail en commun peuvent donner de meilleurs résultats que l'apprentissage et le travail individuel.

Un autre avantage est l'ajustement dynamique de l'enseignement basé sur l'apprentissage. Clark et Mayer (2016) ont mentionné que l'apprentissage en ligne est le seul véhicule de prestation basé sur la technologie qui peut apporter des ajustements dynamiques continus au cheminement pédagogique en fonction des réponses des apprenants. Par exemple, si l'apprenant fait des erreurs sur un problème de pratique de complexité intermédiaire, le programme peut proposer soit un problème plus facile soit un problème similaire accompagné

d'une aide pédagogique accrue. Cette adaptation de l'instruction basée sur les progrès d'apprentissage est appelée instruction adaptative. L'instruction adaptative peut être mise en œuvre dans le cadre de l'apprentissage en ligne asynchrone et est plus avantageuse lorsque le temps et les coûts de formation peuvent être économisés en adaptant les leçons aux besoins individuels.

Le dernier avantage de l'apprentissage en ligne est l'utilisation de la simulation et des jeux. Clark et Mayer (2016) ont déclaré que l'attrait de motivation des jeux en ligne a suscité un grand intérêt pour la construction de jeux d'apprentissage basés sur des simulations logicielles. Cependant, tous les jeux ne sont pas aussi efficaces.

### **2.3.3 Les handicaps possibles de l'apprentissage en ligne**

Le coût initial était l'inconvénient le plus souvent mentionné de l'apprentissage en ligne. Les initiatives d'apprentissage en ligne peuvent nécessiter des investissements considérables dans les technologies de l'information (TI) et le personnel. Les coûts spécifiques comprennent les coûts de développement pour concevoir et construire les cours réels ainsi que les coûts de matériel et de logiciels pour permettre aux utilisateurs d'accéder à la formation.

Une autre préoccupation relative à ce sujet est le manque d'interaction entre les stagiaires dans de nombreux cours de formation en ligne. Accenture, par exemple, a indiqué que le manque de réseautage entre pairs rend l'apprentissage en ligne moins attrayant pour ses apprenants et potentiellement moins utile.

Un autre handicap est que l'utilisation de l'apprentissage en ligne statique et non interactif peut créer un état d'esprit que les informations sont codées électroniquement. En d'autres termes, le souci est que la direction se préoccupe de la capacité de diffuser l'information et oublie que la formation ne se limite pas à la fourniture d'informations ; cela nécessite de la pratique, de la rétroaction et des conseils. Dobbs (2002: 358) intitule de

manière appropriée une section d'un chapitre qu'il a écrit sur l'apprentissage en ligne « Arrêtez de prétendre que la lecture est une formation ».

Clark et Mayer (2016) ont mis en évidence un autre handicap important qui est de perdre une partie de l'emploi. Concevoir des environnements d'apprentissage puissants dont les leçons sont à la fois transférées sur le lieu de travail et améliorent les performances de l'organisation n'est pas facile, qu'il soit prévu pour une prestation en classe ou multimédia. Pour enseigner des compétences de résolution de problèmes d'ordre supérieur, le concepteur doit d'abord définir quelles sont ces compétences. La recherche sur l'expertise montre que ces compétences sont spécifiques à l'emploi. En d'autres termes, la base de connaissances sous-jacente à un médecin est différente de celle qui fait un programmeur. Il n'y a pas un seul ensemble de compétences qui soutiennent l'expertise parmi la main-d'œuvre contemporaine diversifiée.

Qu'il s'agisse de planifier un apprentissage à transfert proche ou éloigné, une analyse détaillée des tâches et des tâches est une condition préalable et un processus à forte intensité de main-d'œuvre. Les cours en ligne qui contournent le processus d'analyse des emplois risquent de présenter les connaissances et les techniques hors contexte.

Clark et Mayer (2016) ont souligné un autre handicap : l'abus des médias. Parfois, les « technophiles » utilisent toutes les fonctionnalités technologiques à leur disposition et, ce faisant, surchargent les capacités de traitement des apprenants. Par exemple, ils peuvent décider d'inclure l'audio sous forme de musique et de narration, du texte à l'écran et des visuels animés dans une simulation en ligne. Les humains ont une capacité limitée à absorber les informations et une utilisation trop enthousiaste des fonctionnalités du logiciel peut entraver l'apprentissage. En revanche, les « techno statiques » ont tendance à ignorer les capacités des médias. Par exemple, des livres peuvent être transférés sur des écrans, ce qui entraîne un apprentissage en ligne du tourneur de pages. Alternativement, les salles de classe

en face à face peuvent être converties en salles de classe virtuelles sans aucune modification pour tirer parti des fonctionnalités de la technologie. Contrairement aux événements en face à face, cependant, dans les cours en ligne, l'apprenant peut facilement minimiser l'application ou quitter la session pour s'engager dans des activités plus productives ou motivantes. Dans ce livre, nous préconisons un équilibre entre les approches technophiles et techno statiques dans lesquelles vous appliquez des données de recherche sur la façon d'utiliser les fonctionnalités technologiques de manière à promouvoir l'apprentissage.

Au-delà de ces inconvénients potentiels, il est bien connu qu'un 'apprentissage en ligne efficace nécessite des efforts et une planification importante (Welsch et al., 2003). Si une attention suffisante n'est pas accordée à la mise en œuvre, l'apprentissage en ligne ne réussira pas. En fait, alors que de nombreuses entreprises ont connu du succès dans leurs efforts d'apprentissage en ligne, d'autres ont abandonné leurs efforts (Howard, 1998).

La revue de la littérature a mis en évidence trois domaines qui doivent être pris en compte lors de la planification de la mise en œuvre : la conception de la formation, l'infrastructure des technologies de l'information (TI) et la gestion du changement. Les questions de conception importantes incluent si les employés peuvent utiliser la technologie, comment assurer des événements d'apprentissage bien conçus (incorporant les principes de l'apprentissage des adultes) et comment garantir la motivation des apprenants. Les problèmes informatiques s'attachent à vérifier si les utilisateurs disposent de la technologie nécessaire pour accéder au contenu et si les ressources requises, y compris le matériel, les logiciels et l'assistance technique pour le lancement et la maintenance, sont disponibles. Enfin, les questions importantes de gestion du changement comprennent la façon de préparer les utilisateurs et la formation du personnel du service au changement et comment obtenir et maintenir le soutien de la haute direction à l'initiative.

### 2.3.4 L'efficacité de l'apprentissage en ligne

La recherche suggère que les gens peuvent et apprennent de l'enseignement dispensé par la technologie. Brown (2001), par exemple, a démontré que les employés du secteur de la fabrication qui suivaient un cours sur intranet amélioraient considérablement leurs connaissances du pré-test au post-test. O'Hara (1990) a constaté que les simulations fournies par ordinateur aidaient les futurs officiers marines américains à améliorer leurs compétences décisionnelles spécifiques à leur poste. De même, Gopher et al. (1994) ont constaté que la pratique d'une simulation basse fidélité améliorait la plupart des mesures des performances de vol subséquentes des cadets par rapport à un groupe qui n'utilisait pas la simulation. Bramble et Martin (1995) ont constaté que cinq cours techniques (par exemple, dactylographie, traitement des déchets dangereux) utilisant la vidéo interactive bidirectionnelle étaient efficaces pour améliorer les tests de réussite liés au contenu. Baker (1992) a constaté qu'un didacticiel sur ordinateur donné aux chauffeurs de camions et d'autobus a aidé à améliorer leurs performances aux tests dans le cadre d'un examen fédéral et à améliorer leurs niveaux de lecture. North et al. (2000) ont constaté que les enseignants étaient capables de terminer efficacement les exercices liés à la formation après avoir terminé un cours dispensé principalement sur CD-ROM.

La prochaine préoccupation en matière d'efficacité est de savoir si l'apprentissage en ligne est également efficace pour tout le monde. Des études impliquant une formation dirigée par un instructeur sur les compétences informatiques, comme Martocchio (1994) et Gist et al. (1989), suggèrent que des niveaux inférieurs d'auto-efficacité informatique sont liés à des résultats d'apprentissage inférieurs. Bien qu'il soit difficile de déduire la généralisabilité de la formation en informatique dirigée par un instructeur à l'apprentissage en ligne qui n'est pas axé sur les compétences en informatique, ces études suggèrent au moins que les apprenants

ayant une faible auto-efficacité informatique ou une anxiété concernant les ordinateurs peuvent avoir de la difficulté à utiliser l'ordinateur comme outil d'apprentissage.

Une autre préoccupation concernant l'efficacité est de savoir si la formation en ligne est également efficace pour tous les types de cours. Dans leur méta-analyse, Kulik et Kulik (1991) ont trouvé un appui à l'idée que l'enseignement assisté par ordinateur pourrait mieux fonctionner dans certaines situations que dans d'autres. Ils ont constaté que la prestation par ordinateur est plus efficace dans les cours de courte durée (1 à 4 semaines contre 5 ou plus) avec moins de contenu technique (sciences sociales et lecture par rapport aux sciences et mathématiques). Cependant, ces résultats étaient principalement basés sur des études en milieu universitaire avec une technologie qui a maintenant au moins 12 ans, donc ils doivent être interprétés avec prudence.

La dernière préoccupation concernant l'efficacité de l'apprentissage en ligne est que les résultats d'apprentissage se comparent entre les cours dispensés grâce à la technologie et ceux dispensés en classe. La littérature disponible amène généralement le lecteur à conclure que l'enseignement dispensé par la technologie est, en moyenne, légèrement meilleur que la formation en classe. Cependant, comme certaines études n'ont trouvé aucune différence et en raison de difficultés méthodologiques contrastant les différentes sessions de formation, on peut conclure que la formation fournie par la technologie peut être plus efficace que la formation en classe plutôt que de conclure qu'elle est en moyenne meilleure. Les preuves de l'efficacité relative de la technologie sont d'abord examinées, suivies des questions concernant la validité et l'utilité de fournir une réponse simple à cette question.

Les méta-analyses de cette littérature soutiennent la conclusion que la technologie est, en moyenne, légèrement plus efficace que les méthodes plus traditionnelles. Kulik et Kulik (1991), par exemple, ont constaté que la différence standardisée moyenne entre les résultats de la formation assistée par ordinateur et les résultats de la formation en classe était de 0,25

pour les sept études qui consistaient les adultes. Cela signifie que les apprenants utilisant la technologie ont obtenu en moyenne 1/4 d'un écart-type plus élevé aux post-tests que les apprenants des cours dirigés par un instructeur. Dans une méta-analyse plus récente qui a spécifiquement examiné les adultes dans l'enseignement vidéo, un avantage moindre a été trouvé (Machtmes et Asher, 2000). La taille d'effet moyenne estimée à partir de cette étude est de 0,10, sur la base de 19 études.

D'autres études ont également eu tendance à rapporter de meilleurs résultats pour la formation dispensée par la technologie que pour la formation en classe. Par exemple, Janniro (1993) a constaté que les enquêteurs de police apprenant l'interprétation polygraphique apprenaient le matériel de base plus efficacement par ordinateur qu'en classe. Wisher et Priest (1998) ont constaté que les taux de réussite pour la première fois du personnel de la Garde nationale des États-Unis assigné au hasard à la formation dispensée par audioconférence étaient plus élevés que ceux assignés au hasard à la formation en classe. Keene et Cary (1990) ont constaté que les officiers de la Réserve de l'armée américaine apprenaient les opérations et le matériel logistique plus efficacement par le biais de divers modules pédagogiques fournis par la technologie que par le biais de cours en classe. Orey et al. (1998) ont constaté que les officiers de l'armée américaine formés pour réparer les radios à l'aide d'un système de tutorat intelligent effectuaient plus efficacement les post-tests et les tests de rétention de suivi que les officiers formés en binôme avec un instructeur présent.

Malgré ces résultats positifs, il existe certaines études aux résultats mitigés. Par exemple, lors de leurs études sur les ingénieurs de l'armée américaine, Phelps et al. (1991) ont trouvé des scores post-test plus élevés dans un cours d'ingénierie assistée par ordinateur, mais aucune différence significative dans les scores entre la prestation assistée par ordinateur et la prestation en classe pour un cours d'avancement de carrière. À l'instar de ces derniers résultats, deux études que nous avons identifiées n'ont fait état d'aucune différence

significative entre les cours fondés sur la technologie et les cours en classe (Whetzel et al., 1996; Wisher et Curnow, 1999). Un examen narratif en cours de la recherche sur l'enseignement à distance confirme ces résultats « sans différence significative » ; cela indique que la plupart des études ne constatent aucune différence de résultats d'apprentissage entre les différentes technologies de prestation (Russell, 2002).

Bien que les résultats des méta-analyses et du rapport Russell (2002) puissent sembler contradictoires, ils révèlent la difficulté sous-jacente de la recherche dans ce domaine. Les comparaisons entre la formation en classe et la formation dispensée par la technologie sont difficiles à interpréter en raison de nombreuses confusions potentielles (Clark, 1994). Il est difficile, voire impossible, de créer une formation identique à tous égards, sauf pour les modes de prestation. Par exemple, l'étude de Janniro (1993) a comparé une ancienne version de cours d'un cours à une version révisée et mieux conçue, fournie par la technologie. Par conséquent, la différence constatée pourrait être due, au moins en partie, à la conception des cours plutôt qu'à l'utilisation de la technologie. Ainsi, les études qui montrent qu'un média est meilleur qu'un autre doivent être interprétées avec prudence ; il peut y avoir des causes autres que la technologie qui conduisent aux différences.

En conclusion, les recherches disponibles suggèrent que de nombreuses formes différentes d'enseignement dispensé par la technologie, allant des technologies peu coûteuses, telles que les audioconférences et les simulateurs basse fidélité, aux systèmes de tutorat intelligents, peuvent être efficaces pour enseigner aux adultes. Cependant, on peut noter le manque de recherches qui ont examiné les différences individuelles potentielles, la conception pédagogique et les modérateurs situationnels des résultats 'apprentissage en ligne efficaces. Des recherches plus approfondies ici permettraient de mieux comprendre quand il est préférable d'utiliser l'apprentissage en ligne comme outil et comment garantir l'efficacité de l'apprentissage en ligne lorsqu'il est utilisé.

### **2.3.5 L'apprentissage en ligne et la pandémie de Covid-19**

Jusqu'à la fin de 2019, le monde a été secoué par les nouvelles en provenance de Chine. Un nouveau virus appelé SARS-CoV-19 est survenu dans la ville de Wuhan et de nombreuses personnes ont souffert de cette maladie et beaucoup d'entre elles ont perdu la vie. Depuis le début de 2020, le virus s'est propagé dans le monde entier en peu de temps. Le virus s'est propagé si rapidement que les pays ne savaient pas quoi faire et comment y faire face. En juillet 2020, les cas confirmés sont plus de 18 millions et le nombre de décès est supérieur à 670.000 dans le monde (OMS, 2020). Ensuite, certaines sanctions et précautions sont entrées en vigueur. Interdire les vols intérieurs et internationaux, les verrouillages, le port de masques, la distance sociale, le travail à domicile, les études à la maison, en laissant un nombre limité de clients sur les marchés où certaines de ces sanctions et précautions.

En termes d'éducation, le processus était assez compliqué. La plupart des pays ont fermé des écoles et commencé l'enseignement à domicile pour tous les niveaux d'enseignement. Certains pays étaient plus expérimentés en matière d'enseignement à distance, tandis que certains ne l'étaient pas et la Turquie était l'un d'entre eux.

Le premier cas a été officiellement annoncé le 10 mars 2020 par le ministère de la Santé et le premier décès a eu lieu le 15 mars 2020 en Turquie. Le ministère de l'Éducation a annoncé que les écoles ont été fermées pendant 3 semaines le 16 mars 2020 et le 23 mars 2020, l'enseignement à distance de la télévision a commencé. Premièrement, une chaîne de télévision nationale appelée TRT EBA TV a diffusé un programme de cours hebdomadaire pour toutes les étapes de l'enseignement, et les cours étaient donnés par des enseignants à l'heure prévue. Les enseignants ont également téléchargé du matériel et des devoirs sur EBA (Réseau d'éducation et d'information) et les étudiants ont suivi les cours à la télévision et ont fait leurs devoirs et leurs pratiques sur EBA, qui était une plate-forme d'apprentissage en ligne. Les examens n'ont pas été mis en œuvre et les étudiants ont réussi leurs cours avec leurs

scores au premier semestre. Les écoles ont fermé le 19 juin 2020 et les enseignants ont suivi des cours pour leur séminaire en ligne.

Pour les établissements d'enseignement supérieur, la situation était la même. Le chef du Conseil de l'enseignement supérieur a expliqué que les universités avaient terminé l'enseignement en face à face pour le semestre de printemps, mais que les cours se poursuivaient sous forme de cours en ligne. Toutes les universités ont utilisé différentes plates-formes d'apprentissage en ligne. Les académiciens ont donné des conférences en ligne sur une base hebdomadaire, et la plupart des universités ont mis en œuvre des examens en ligne pour les mi-sessions et les finales. Par rapport aux écoles primaires, secondaires et secondaires ; on pourrait dire que les universités sont plus expérimentées en matière d'enseignement à distance et d'apprentissage en ligne puisque certains départements ont déjà bénéficié de cours en ligne. Cependant, la préparation d'une plate-forme d'apprentissage en ligne pour tous les cours de tous les départements pour tous les étudiants a été un processus si difficile pour tous les établissements d'enseignement supérieur. Le nombre d'étudiants est même supérieur à 80 000 pour certaines universités et préparer le plus rapidement possible du matériel en ligne pour tous était un test difficile à préparer.

La pandémie COVID-19 a prouvé que le matériel d'apprentissage en ligne et l'enseignement à distance sont une question importante à prendre en considération. En Turquie, le Conseil de l'enseignement supérieur a annoncé que 40% des cours d'un programme pouvaient être suivis sous forme de cours en ligne à partir de l'année scolaire 2020-2021 (YOK, 2020). Le ministère de l'Éducation prévoit un programme similaire qui comprend à la fois l'apprentissage en personne et en ligne. La raison pour laquelle l'apprentissage en ligne devrait être davantage profité à chaque fois est qu'il est convivial, centré sur l'étudiant et ne permet pas aux étudiants de rester éloignés de l'éducation. Ils peuvent accéder à tout type de matériel et d'activités liés aux cours à tout moment et en tout

lieu. Ainsi, les plates-formes d'apprentissage en ligne étaient les logiciels les plus importants qui ont aidé et facilité le processus éducatif.

Pendant la pandémie de Covid-19, de nombreuses écoles en Turquie n'étaient pas entièrement préparées à coordonner et à planifier les activités d'apprentissage en ligne. La raison la plus importante en était qu'il s'agissait d'une situation inattendue et que le Ministère de l'éducation nationale, les écoles, les administrateurs scolaires, les enseignants, les étudiants et les parents n'étaient pas prêts pour cela. En conséquence, certains problèmes, importants, ont été rencontrés et ces problèmes seront expliqués en détail ci-dessous.

Premièrement, le contexte technologique était un aspect important dont les problèmes étaient rencontrés. Même si nous sommes au 21<sup>e</sup> siècle, les écoles n'ont pas intégré la technologie autant qu'elle le devrait. Un logiciel en ligne pour le matériel pédagogique, EBA, et un logiciel d'évaluation en ligne, MEBBIS, ont été utilisés. Toutefois, en particulier EBA et les tableaux numériques dans les écoles ne sont pas utilisés efficacement avant la pandémie. Lorsque la pandémie s'est déclarée et que les écoles ont été fermées, une décision immédiate de formation continue à partir de téléviseurs et de logiciels en ligne a été un processus difficile à adapter. L'arrière-plan technologique du Web en Turquie a été surchargé pendant assez longtemps. Les étudiants n'ont pas pu se connecter au système.

Les étudiants sont la deuxième partie qui a rencontré des problèmes pendant le processus d'apprentissage en ligne. Tous les étudiants n'ont pas un ordinateur, des tablettes ou des téléphones. Cela a entraîné des problèmes pour suivre correctement les cours. De nombreuses écoles ne pouvaient pas se préparer à organiser rapidement des cours en ligne, synchrones et asynchrones. Certaines écoles pourraient les planifier le mois dernier. Ainsi, les étudiants n'avaient qu'un seul choix pour suivre les cours, qui était TRT EBA TV. On peut dire que certains étudiants n'ont pas eu la chance de suivre le plan de cours hebdomadaire sur la chaîne de télévision, car ils avaient un ou plusieurs frères et sœurs. Cela peut poser des

problèmes, puisque tous les frères et sœurs avaient des cours à suivre et certains d'entre eux étaient en même temps dans des canaux différents (par exemple : l'un était à TRT EBA ILKOKUL et l'autre à TRT EBA ORTAOKUL). Le ministère de l'Éducation a examiné ce problème et a préparé une formation de rattrapage pour les cours du soir. Cependant, cela peut ne pas créer une solution efficace pour la plupart. En outre, il a été observé que certains étudiants ont perdu leur concentration et leur motivation à apprendre en raison de la planification qui n'était pas aussi suffisante que prévu.

Les enseignants sont un autre acteur du processus qui a été touché par les activités d'apprentissage en ligne non préparées. Ils ont ressenti une sorte de confusion lorsque le ministre a expliqué que l'apprentissage en ligne commencerait dans une semaine. Ils ont essayé de comprendre comment ils devraient planifier leurs cours, comment ils devraient changer leurs plans existants, comment ils devraient utiliser EBA pour télécharger des activités et du matériel de cours qui soutiennent les activités des étudiants, etc. Ils ont dû attendre que les administrateurs de leur école préparent l'interface et le logiciel en ligne pour dispenser des cours en ligne. En plus de cela, les enseignants avaient une certaine confusion quant à la manière d'évaluer la réussite des étudiants. Ensuite, le ministre a expliqué que les étudiants n'auraient pas d'examens et qu'ils réussiraient leurs cours en fonction de leurs notes du premier quadrimestre, et que les enseignants pourraient trouver des réponses à leurs questions importantes. Cependant, il a été observé que ce briefing avait amené certains étudiants à abandonner les cours en ligne et que les enseignants avaient du mal à rassembler les étudiants.

En lien avec les problèmes exposés ci-dessus, les deux autres domaines dans lesquels des problèmes ont été rencontrés étaient les résultats d'apprentissage et l'évaluation. Ces deux aspects n'ont malheureusement pas pu être pleinement réalisés. Les résultats d'apprentissage ont tous été préparés au début du premier semestre pour toute l'année, et ces résultats ont été

préparés avec des activités et des cours qui seraient organisés en face à face. Cependant, la pandémie est survenue immédiatement et les résultats n'ont pas pu être adaptés aux activités d'apprentissage en ligne aussi rapidement qu'il le devrait. Ainsi, on peut dire que les résultats d'apprentissage pour le deuxième trimestre n'ont pas pu être atteints. En ce qui concerne l'évaluation, elles n'ont pas été effectuées pour le deuxième trimestre dans les écoles primaires, élémentaires et secondaires comme expliqué ci-dessus. En termes d'établissements d'enseignement supérieur, la situation était différente. Certaines universités ont organisé des sessions intermédiaires et finales. Cependant, on a vu que de nombreux étudiants ont triché, et les académiciens ne pouvaient pas contrôler cela. Pour les cours d'apprentissage des langues, on a constaté que certains étudiants traduisaient leurs textes en ligne et que d'autres problèmes étaient rencontrés.

## **2.4 Théories de la Motivation pour l'apprentissage**

Il n'y a pas de définition standard de la motivation dans l'éducation. Jusqu'à présent, la définition de Houssave concernant la motivation a été adoptée pour les chercheurs en éducation (Di Serio, Ibáñez, & Kloos, 2013). Selon la définition de la motivation proposée par Houssave, la motivation est le départ et le comportement derrière la puissance (Di Serio, et al., 2013). Aristote et Platon ont confirmé que la motivation est associée à des facteurs physiques, émotionnels et logiques (Tohidi & Jabbari, 2012). En dehors de cela, il existe peu d'autres définitions proposées par plusieurs chercheurs. La définition de Woolfolk concernant la motivation est une condition interne qui suscite, dirige et maintient un comportement (Woolfolk, 2013). De plus, c'est un facteur qui conduit au comportement et détermine les directions, la force et l'insistance de celui-ci (Sevinç, Özmen, & Yiğit, 2011). D'après Guay et al. (2010), la motivation est considérée comme la raison du comportement sous-jacent. Brophy (2004) a défini la motivation comme un concept théorique utilisé pour expliquer le

début, la direction, la force et l'insistance d'un comportement orienté vers un but. Selon Ryan et Deci (2000), Ainley et Ainley (2011) et Broussard et Garrison (2004) , la motivation est un attribut qui suscite les mouvements, l'énergie, la direction, la raison de notre comportement. La définition de travail de la motivation est un sentiment persuasif qui fournit toujours du positivisme aux élèves pour accomplir une tâche ou une activité jusqu'au bout et y réussir, peu importe à quel point elle est difficile. La motivation est une sorte de sentiment qui trouve toujours des moyens de descendre et de cultiver l'anxiété et la tension dans l'esprit et les pensées humaines, avec une motivation positive ; nous pouvons raviver l'énergie du positivisme et l'appliquer dans l'exécution de tâches (Cook & Artino, 2016). En dehors de cela, une personne auto-motivée peut toujours trouver un motif et une intensité sans s'attendre à des encouragements externes pour terminer une tâche même si la tâche est difficile (Ross, Perkins, & Bodey, 2016). En revanche, la motivation négative illustre que le comportement est motivé par l'attente et la peur de ne pas pouvoir atteindre le résultat visé. La peur est considérée comme un puissant facteur de motivation, notamment lorsque la peur concerne notre survie et nos efforts futurs (Li, Bunk, & Smidt,, 2016).

Il existe plusieurs théories de la motivation, par exemple la théorie de l'instinct qui est considérée comme la racine de toute la motivation et la motivation est de survivre (Cherry, What is intrinsic motivation, 2016). La théorie montre que la programmation biologique ou génétique provoque la motivation et que tous les êtres humains partagent la même motivation avec la programmation biologique similaire. (Cherry, 2016). Ensuite, la théorie de l'incitation fait partie des principales théories de la motivation. Cette théorie illustre le désir de motiver des comportements d'enrichissement ou d'incitations (Cherry, 2017), ce qui signifie que nous sommes motivés à effectuer des actions en raison de désirs et de désirs internes, mais à d'autres moments, nos comportements sont passionnés par un désir de récompenses externes. Outre cela, la théorie de l'excitation illustre le niveau maximum d'empressement ou

d'excitation (Bandura, Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change, 1977).

Les personnes ayant un niveau d'excitation optimal élevé adopteront des comportements très enthousiastes, comme le saut à l'élastique, la plongée sous-marine, etc. Alors que le reste d'entre nous se sentent satisfaits d'activités moins excitantes et moins dangereuses. La théorie décrit la capacité de faire ce qui doit être fait, sans influence des autres ou des circonstances (Bandura, 1977).

Plusieurs théories pourraient être mises en œuvre, en particulier dans le domaine de l'éducation. Ce sont la théorie de l'espérance, la théorie de la motivation à la réussite, la théorie de l'auto-efficacité, la théorie de l'attribution, la théorie de l'estime de soi, la théorie de l'établissement des objectifs, la théorie de l'autodétermination, la théorie du comportement planifié, la théorie ARCS et la théorie cognitive sociale.

#### **2.4.1 Théorie de l'espérance et de la valeur**

L'espérance de succès a été étudiée au cours des dernières décennies, car il est certain que « nous faisons les choses mieux si nous pensons pouvoir réussir » (Dörnyei, Motivational strategies in the language classroom, 2001). L'espérance de réussite n'est pas suffisante si elle n'est pas suivie de valeurs positives. L'espérance de réussite et les valeurs sont indissociables et vont de pair, de sorte que les théories de la motivation basées sur ces deux termes sont appelées « théories de la valeur de l'espérance » (Dörnyei, 2001a). Les théories modernes de la valeur de l'espérance sont basées sur le modèle original de la valeur de l'espérance d'Atkinson (1957; 1964). Les théories de la valeur de l'espérance dépendent de deux facteurs clés ; le premier est l'espérance de réussite de l'individu et l'autre la valeur que l'individu accorde à cette tâche ou activité. Eccles-Parsons et al. (1983) définissent les attentes de réussite comme « les croyances des individus quant à leur capacité à accomplir les tâches à venir, et les croyances relatives aux capacités quant à leur qualité », et les valeurs sont définies « en fonction de l'importance, de l'intérêt ou de l'utilité d'une tâche donnée ou l'activité est à

l'individu (cité dans Wigfield, Eccles, Roeser, & Schiefele, 2009: 4). Cette théorie suggère que les individus sont intéressés par des activités qui contribuent à atteindre des résultats importants. "Ils mettent l'accent sur la cognition et le processus par lequel un individu répond à la question : " Dois-je dépenser l'énergie ou non? " Il met l'accent sur l'attente de l'individu d'obtenir une récompense appréciée » (Oxford & Shearin, 1994: 18) . En d'autres termes, « le comportement adopté dépend de la probabilité perçue que le comportement mènera au but et de la valeur subjective de celui-ci (Graham & Weiner, 1996: 89). Une bonne façon de motiver les apprenants est d'augmenter leurs attentes en organisant consciemment les conditions dans lesquelles ils sont plus positifs et pleins d'espoir (Dörnyei, 2001).

#### **2.4.2 Théorie de la motivation pour la réussite**

La théorie de la motivation à la réussite a été initialement énoncée par Atkinson en 1957. Cette théorie est basée sur l'importance des expériences des individus et de leurs luttes pour obtenir de bonnes performances. La théorie d'Atkinson se concentre sur trois facteurs qui sont le besoin de réussite ou le motif de réussite, la probabilité que l'on réussisse à la tâche et la valeur incitative du succès entraîne la tendance à s'approcher d'un objectif lié à la réussite (Graham et Weiner, 1996). Atkinson souligne que « l'engagement dans des comportements axés sur la réussite est fonction non seulement de la motivation à réussir, mais aussi de la probabilité de réussite (espérance) et de la valeur incitative du succès » (Oxford et Shearin, 1994: 8). « La motivation à la réussite est déterminée par une approche conflictuelle et des tendances à l'évitement» (Dörnyei, 2001: 10). L'espérance de réussite, la valeur accordée à une tâche spécifique et le besoin de réussite sont les influences positives (Dörnyei, 2001). En ce qui concerne le besoin de réussite, Dörnyei (1994: 516) souligne que: «Le besoin de réussite est un trait de personnalité relativement stable qui est considéré comme affectant le comportement d'une personne dans toutes les facettes de la vie, y compris l'apprentissage des langues. «

Les individus qui ont un grand besoin de réussite sont intéressés par l'excellence pour eux-mêmes, ont tendance à lancer des activités de réussite, à travailler avec une intensité accrue dans ces tâches et à persister face à l'échec. » Le côté opposé de ce succès est l'échec. Une personne qui connaît un échec avant a tendance à éviter l'échec en sélectionnant des tâches faciles afin qu'il ne puisse pas échouer (Oxford et Shearin, 1994).

### **2.4.3 Théorie de l'auto-efficacité**

Bandura (1977) a introduit la théorie de l'auto-efficacité qui définit l'auto-efficacité comme «la confiance des individus dans leur capacité à organiser et exécuter un plan d'action donné pour résoudre un problème ou accomplir une tâche » (cité dans Graham et Weiner, 1996 : 2), et aussi comme «les croyances des gens sur leurs capacités à exercer un contrôle sur les événements qui affectent leur vie (Bandura, 1989: 11). Pintrich, Smith, Garcia et McKeachie (1991) définissent également l'auto-efficacité comme une auto-évaluation de la capacité d'une personne à exécuter une tâche, et elle contient la croyance et la confiance en soi pour accomplir cette tâche spécifique. "Bandura (1977) propose que les attentes d'auto-efficacité des individus soient les principaux déterminants de la fixation d'objectifs, des choix d'activités, de la volonté de consacrer des efforts et de la persévérance." Leur sens de l'efficacité affecte leur sélection d'activités et la quantité d'efforts qu'ils fournissent (Dörnyei, 2001).

L'attribution des réalisations passées est cruciale pour développer l'auto-efficacité. Lorsque les individus développent un fort sentiment d'efficacité, l'effet de l'échec sur l'individu diminue (Dörnyei, 1994). Bandura (1997) identifie l'auto-efficacité comme une construction multidimensionnelle qui peut être différenciée en force, (positive ou négative) en généralité et en niveau de difficulté (cité dans Graham et Weiner, 1996). Oxford et Shearin (1994) soulignent que la plupart des étudiants n'ont pas une idée de leur auto-efficacité au

début ; par conséquent, les enseignants devraient les aider à développer un fort sentiment d'auto-efficacité en leur donnant des tâches significatives et réalisables. Dörnyei (2001) déclare que les personnes dont l'auto-efficacité est élevée sont plus confiantes que les personnes dont l'auto-efficacité est faible. Ces individus confiants approchent menaçant les situations avec confiance au lieu d'abandonner, et même en cas d'échec, ils maintiennent une tâche et intensifient et soutiennent l'effort. D'un autre côté, les personnes dont l'auto-efficacité est faible dans un domaine donné prennent les tâches difficiles comme des menaces personnelles ; ils se concentrent davantage sur leurs incapacités ou leurs déficiences que sur la façon d'accomplir cette tâche avec succès. En conséquence, ils ont tendance à abandonner la tâche facilement au lieu de faire des efforts car ils perdent facilement confiance en leurs capacités (Dörnyei, 2001).

#### **2.4.4 Théorie de l'attribution**

La théorie de l'attribution a été mentionnée pour la première fois dans les écrits de Frits Helder (1958) et les contributions ultérieures de Harold Kelly (1967; 1971), Bernard et Weiner (1985; 1986), Graham et Weiner (1996), et elle a largement influencé les années 1980 (cité dans Dörnyei, 2003). Dörnyei (2003: 12) souligne que «nos actions passées, et en particulier la façon dont nous interprétons nos succès et nos échecs passés, déterminent notre comportement actuel et futur». Cette théorie relie les réalisations individuelles à des expériences passées grâce à des attributions causales comme lien de médiation (Keblawi, 2006). Selon Graham et Weiner (1996), la recherche causale détermine les causes du succès et de l'échec. Lorsque des événements inattendus et importants tels qu'une note faible attribuée à un étudiant entraînant un échec, cette recherche est très probablement activée. Weiner (Weiner, 1986) identifie trois dimensions de la causalité : le locus, la stabilité et la contrôlabilité. « Locus se réfère à l'emplacement d'une cause comme interne ou externe à

l'individu ; la stabilité implique l'invariance d'une cause dans le temps ; et la contrôlabilité concerne la mesure dans laquelle la cause est sujette à une altération volontaire. Par conséquent, l'aptitude est considérée comme interne à l'acteur, stable dans le temps et incontrôlable, tandis que le hasard ou la chance est généralement externe à l'acteur, variable et également incontrôlable. » (Graham et Weiner, 1996:71)

La dimension locus de la causalité détermine si l'estime de soi et la fierté sont influencées après le succès ou l'échec. Les attributions internes entraînent une meilleure estime de soi après le succès et une diminution de l'estime de soi après l'échec, tandis que les causes externes n'influencent pas le succès ou l'échec. La dimension de stabilité de la causalité affecte l'espérance subjective de réussite. Si un individu attribue un résultat positif à une cause stable telle que l'aptitude, alors cet individu attend le succès. De même, les résultats négatifs attribués à des causes stables donnent à penser que le succès futur est peu probable. La dimension de contrôlabilité de la causalité est liée à de nombreux effets ayant des implications motivationnelles telles que la colère, la culpabilité et la pitié (Weiner, 1986). Concernant la dimension contrôlable de la causalité, Graham et Weiner (1996: 10) déclarent que: «Plus précisément, si l'on est empêché de réussir par des facteurs que d'autres auraient pu contrôler (par exemple, le bruit, les biais), alors la colère est ressentie; la culpabilité est ressentie lorsque l'on échoue ou rompt un contrat social en raison de causes contrôlables en interne, comme le manque d'effort de négligence; la pitié et la sympathie sont exprimées envers les autres qui n'atteignent pas leurs objectifs en raison de causes incontrôlables, notamment le manque de capacités ou un handicap physique; et la honte (humiliation, embarras) est une réaction dominante quand on échoue à cause de raisons contrôlables en interne telles que la faible capacité ». Williams et Burden (1997) déclarent que cette théorie ne s'intéresse pas à toutes les expériences qu'un individu traverse, mais comment cet individu perçoit ces

expériences. Oxford et Shearin (1994: 21) affirment que «une plus grande satisfaction se produit lorsque le succès est auto-attribué que lorsque le succès est attribué à des facteurs externes.

La théorie de l'attribution aide les enseignants à comprendre les raisons de certains propos des élèves tels que «Je suis stupide, je ne peux pas le faire», afin que les enseignants puissent aider les élèves à se débarrasser de ces attitudes négatives (Dörnyei, 2001).

#### **2.4.5 Théorie de l'estime de soi**

La théorie de l'estime de soi a été développée par Covington (1992) et, selon lui, avoir un sens de la valeur et des valeurs personnelles, en particulier lorsqu'un individu prend des risques et échoue, est un besoin humain vital. Covington (1992) déclare que la capacité de perception de soi est l'élément clé de la théorie de l'estime de soi. Dörnyei (2003) déclare que les gens sont très motivés à se comporter de manière à accroître leur sentiment de valeur et de valeur personnelle. Lorsque ces perceptions sont menacées, elles luttent désespérément pour les protéger, et en conséquence, de nombreux comportements permettant de sauver la face apparaissent. Lorsque les individus sont confrontés à certains problèmes, ils utilisent certaines stratégies pour sauver la face pour se protéger. Covington (1992) ont énuméré un certain nombre de stratégies d'autoprotection que les élèves utilisent pour maintenir une estime de soi académique positive. Covington (1984) déclare qu'en tant que groupe ces stratégies visent à changer les raisons personnelles de facteurs extérieurs indépendants de la volonté de l'individu.

Les stratégies peuvent être ; fixer des objectifs irréalistes, de sorte que l'échec puisse être attribué à la suite d'une difficulté de tâche au lieu d'un manque de capacité ; utiliser des techniques d'auto-handicap comme ne pas étudier; et donner des excuses, c'est-à-dire attribuer l'échec à des facteurs incontrôlables tels qu'un mauvais enseignement (Graham et Weiner, 1996).

### 2.4.6 Théorie de la fixation d'objectifs

La théorie de la fixation d'objectifs a été principalement développée par Locke et Latham (2002). Cette théorie implique que les gens doivent avoir des buts pour agir parce que des buts déclenchent des actions, et il devrait y avoir des buts et ces buts devraient être poursuivis par choix pour qu'une action ait lieu (cité dans Dörnyei, 1998). Locke et Latham (2002) déclarent qu'un but est le but d'une action ou d'une tâche qu'une personne désire consciemment réaliser ou obtenir. L'établissement d'objectifs implique le processus conscient de fixer des niveaux de performance afin d'obtenir les résultats souhaités. O'Neil et Drillings soulignent que «la théorie de la fixation d'objectifs était basée sur la prémisse qu'une grande partie de l'action humaine est délibérée, en ce qu'elle est dirigée par des objectifs conscients» (1994: 14). Dörnyei (2002) déclare que l'établissement d'objectifs est principalement un processus de planification facile que tous les individus peuvent apprendre sans difficulté. L'important est de montrer aux apprenants comment diviser les tâches et les devoirs en tâches plus petites, comment déterminer les dates d'échéance de ces tâches et devoirs, et enfin comment contrôler leur propre processus d'apprentissage. La théorie de la fixation d'objectifs suggère qu'il existe trois caractéristiques de base des objectifs qui les font différer : la difficulté, la spécificité et l'engagement. Les recherches menées jusqu'à présent ont indiqué que ces différentes caractéristiques ont certaines relations entre elles qui aident à augmenter la motivation des individus :

Plus l'objectif est difficile, plus la réalisation est grande,

Plus l'objectif est spécifique ou explicite, plus la performance est régulée avec précision, plus la performance est élevée lorsque les objectifs sont à la fois spécifiques et difficiles,

L'engagement envers les objectifs est plus critique lorsqu'ils sont spécifiques et difficiles (l'engagement envers des objectifs généraux ou vagues est facile car les objectifs

généraux ne nécessitent pas beaucoup d'engagement et ceux qui sont vagues peuvent être « manipulés » pour s'adapter à de faibles performances),

Un engagement élevé envers les objectifs est atteint lorsque la personne est convaincue (a) que le but est important et (b) réalisable . (Locke, 1996: 117-118) Locke et Latham (2002: 706-707) déterminent quatre mécanismes par lesquels les objectifs influencent la performance d'un individu;

Les objectifs remplissent une fonction directive car ils dirigent l'attention et les efforts vers des activités pertinentes et loin des activités non pertinentes,

Les objectifs ont une fonction énergisante et ils aident les individus à réguler leurs efforts en fonction de la difficulté de la tâche,

Les objectifs affectent positivement la persistance,

Les objectifs affectent l'action indirectement en excitation, découverte et / ou utilisation de connaissances et de stratégies pertinentes à la tâche. McCombs et Pope (1994) proposent quatre suggestions pour enseigner aux apprenants. Ce sont les « ABCD » des objectifs. Un objectif devrait être ; Atteignable (adapté à l'âge et au niveau des étudiants), crédible (les étudiants doivent croire pour y parvenir), imaginable (clair et mesurable) et souhaitable.

Enfin, la définition d'objectifs donne aux enseignants la possibilité d'examiner les tâches des élèves réticents et démotivés et de « créer un objectif immédiat à leurs yeux » (Dörnyei, 2001: 84).

#### **2.4.7 Théorie du comportement planifié**

La théorie du comportement planifié, proposée par Ajzen (1991), est une théorie sur le lien entre les attitudes et le comportement. Il est conçu pour prédire et expliquer le comportement humain dans des contextes spécifiques. Le modèle d'Ajzen utilise trois

variables qui sont le comportement, les normes subjectives et le contrôle comportemental perçu, et Ajzen affirme que ces variables ont une influence directe sur l'intention comportementale. Ajzen (1991: 1) déclare que «les intentions d'exécuter des comportements de différents types peuvent être prédites avec une grande précision à partir des attitudes envers le comportement, des normes subjectives et du contrôle comportemental perçu; et ces intentions, ainsi que les perceptions du contrôle comportemental, expliquent des écarts considérables dans le comportement réel ».

En d'autres termes, la théorie du comportement planifié affirme que le comportement individuel est façonné par des intentions comportementales dans lesquelles les intentions comportementales sont fonction de l'attitude d'un individu envers le comportement et des normes subjectives entourant la performance du comportement. L'attitude à l'égard du comportement correspond aux sentiments positifs ou négatifs d'un individu à l'égard d'un comportement. Une évaluation de ses croyances liées aux résultats résultant d'un comportement et une évaluation de l'opportunité de ces résultats façonnent l'attitude envers le comportement. La norme subjective peut-être définie comme si l'individu perçoit le comportement comme important et si ce comportement doit être exécuté par cet individu. Le contrôle comportemental perçu est la perception qu'a un individu de la difficulté à exécuter un comportement (Eagly & Chaiken, 1993). Ajzen (1991) déclare que le contrôle comportemental perçu est lié aux ressources, aux compétences et aux opportunités disponibles ainsi qu'à la propre perception de l'individu quant à l'importance d'atteindre les résultats. Les intentions jouent un grand rôle pour l'individu lors de l'exécution d'un comportement donné. Les intentions sont considérées comme affectant les facteurs de motivation qui ont un effet sur un comportement, et les intentions montrent à quel point les gens sont impatients d'essayer, combien d'efforts ils envisagent de faire pour exécuter le comportement. D'une manière générale, « plus l'intention de s'engager dans un comportement est forte, plus sa

performance devrait être probable» (Ajzen, 1991: 3). Dörnyei (2001: 20) déclare que «nos goûts et dégoûts personnels, c'est-à-dire les attitudes, jouent un rôle important dans la décision de ce que nous ferons et de ce que nous ne ferons pas». Dörnyei (2001) indique également que les attitudes ont un effet direct sur le comportement, car l'attitude d'un individu envers une cible affecte le schéma général des réponses de la personne à la cible. Les normes subjectives d'un individu (pression sociale perçue) et le contrôle comportemental perçu (facilité ou difficulté perçue à exécuter un comportement) modifient leur effet.

#### **2.4.8 La théorie ARCS**

Fondamentalement, la motivation humaine est associée au comportement et à l'émotion (Wlodkowski, 1978). C'est une force de premier plan pour gérer le processus d'apprentissage et réussir (Balog & Pribeanu, 2010). Les étudiants peuvent être motivés directement par l'utilisation de matériel d'apprentissage attrayant, satisfaisant et stimulant (Wlodkowski, 1978). Selon Keller (2008), le modèle ARCS est un moyen systématique de déterminer et de gérer la motivation d'apprentissage. ARCS en abrégé d'attributs Attention, Pertinence, Confiance et Satisfaction. Premièrement, attirer l'attention des étudiants est très important pour gagner et maintenir l'engagement des étudiants dans l'apprentissage. Deuxièmement, les expériences des étudiants et la pertinence liée aux besoins. Ensuite, la confiance était liée à l'émotion et à l'anticipation des élèves. Enfin, le sentiment positif concernant le processus d'apprentissage et les connaissances acquises conduisent à la satisfaction de terminer l'ensemble du processus d'apprentissage.

Selon Wlodkowski (1978), les étudiants peuvent être motivés directement en attirant l'attention des étudiants par l'utilisation d'un support ou d'un matériel d'apprentissage attrayant et stimulant. Il est important de maintenir et d'éveiller l'attention et la curiosité de l'élève dans le processus d'apprentissage.

### 2.4.9 La théorie cognitive sociale

La théorie cognitive sociale (TCS) a été proposée par Bandura (1989). Cette théorie a été mise en œuvre dans divers domaines tels que l'éducation, la communication et la psychologie. TCS se réfère à l'acquisition de connaissances par l'observation directe, l'interaction, les expériences et l'influence des médias extérieurs (Bandura, 2002). Le TCS est dérivée de la construction du sens et des connaissances à partir des influences sociales. Bandura (1989) a mené une expérience pour prouver que les influences sociales affectent les personnes, y compris les enfants. L'apprentissage continu et la construction de sens découlent de la communication au sein de la communauté et se transforment maintenant en Internet. Le TCS décrit l'interrelation entre le comportement, le facteur d'environnement et le facteur personnel. Ils sont connectés et il y a une action de conséquence pour chaque action. Le TCS illustre comment les gens acquièrent et maintiennent plusieurs modèles de comportement et fournissent des stratégies d'intervention de base (Bandura, 1997). Le facteur environnemental peut influencer les gens et être classé comme environnement social et physique. L'environnement social fait référence à la famille et aux amis tandis que l'environnement physique fait référence au confort (Bandura, 1997). Selon TCS, l'apprentissage interactif permet aux étudiants de gagner en confiance grâce aux pratiques.

En plus des théories de la motivation expliquées ci-dessous, il existe certaines théories de la motivation spécifiquement liées à l'apprentissage en L2. L'une d'elles est le cadre de motivation de l'apprentissage de L2 de Dörnyei. Dörnyei (1994) a conceptualisé un cadre général de motivation en L2. Ce cadre comprend trois niveaux: le niveau linguistique, le niveau apprenant et le niveau situation d'apprentissage. Dörnyei (1994) déclare que le niveau de langue est le niveau le plus général de la construction. Le niveau de langue se concentre sur les orientations et les motifs associés à différents aspects de la L2, tels que la culture qu'elle véhicule, la communauté dans laquelle elle est parlée et l'utilité potentielle de la

maîtrise de celle-ci. Ces motifs généraux se traduisent par des objectifs d'apprentissage de base. Le niveau de l'apprenant est le deuxième niveau de cette construction. Il comprend un complexe d'effets et de cognitions qui forment des traits personnels. Il y a deux composantes de motivation à ce niveau; besoin de réussite et de confiance en soi. Le troisième niveau est le niveau de la situation d'apprentissage, qui est composé de motifs intrinsèques et extrinsèques et de conditions de motivation liées à trois domaines. À ce niveau, il existe trois principaux types de sources de motivation.

Les composantes de motivation spécifiques au cours : elles sont associées au programme, au matériel pédagogique, à la méthode d'enseignement et aux tâches d'apprentissage. Crookes et Schmidt (1991) ont proposé un cadre de quatre conditions de motivation. Ceux-ci sont; «Intérêt (motivation intrinsèque centrée sur la curiosité inhérente des individus et désir d'en savoir plus sur eux-mêmes et leur environnement), pertinence (la mesure dans laquelle les élèves estiment que l'enseignement est lié à des besoins, valeurs ou objectifs personnels importants), attente ( probabilité perçue de succès) et de satisfaction (le résultat d'une activité, se référant à la combinaison de récompenses extrinsèques telles que la louange ou de bonnes notes, et à des récompenses intrinsèques telles que le plaisir et la fierté)» (Dörnyei & Csizer, 1998).

Les composantes de motivation propres à l'enseignant : elles sont liées au comportement, à la personnalité et au style d'enseignement de l'enseignant, et comprennent le motif affilié de plaire à l'enseignant, le type d'autorité et la socialisation directe de la motivation des élèves (modélisation, présentation des tâches et rétroaction).

Les composantes de motivation spécifiques au groupe : elles sont associées à la dynamique de groupe du groupe d'apprenants et contiennent l'orientation vers les objectifs, le système de normes et de récompenses, la cohésion du groupe et la structure des objectifs de la classe (compétitif, coopératif ou individualiste).

Une autre théorie de la motivation liée à l'apprentissage en L2 est le cadre d'apprentissage de L2 de Williams et Burden. Williams et Burden (1997) abordent le cadre selon différentes perspectives des facteurs qui affectent la motivation des apprenants de L2 et les divisent en deux grandes parties : les facteurs internes et externes. Dans ce cadre, les facteurs internes comprennent l'intérêt intrinsèque de l'activité, la valeur perçue de l'activité, le sens de l'action, la maîtrise, le concept de soi, les attitudes et d'autres états affectifs ; tandis que les facteurs externes incluent les autres, la nature de l'interaction avec les autres, l'environnement d'apprentissage et les attentes et attitudes de la société.

## 2.5 Le Logiciel Adobe Captivate

### 2.5.1 Histoire d'Adobe Captivate

Depuis son introduction en 2004, Captivate a toujours été la solution de premier plan pour la création de contenu d'apprentissage en ligne. Au début, il était un utilitaire très simple de capture d'écran appelé FlashCam. En 2002, une société nommée eHelp acquies FlashCam et l'a transformé en un outil d'apprentissage en ligne à part entière appelé RoboDemo. En 2004, une autre société appelée Macromedia a acquis eHelp, a changé le nom du produit une fois de plus, et Macromedia Captivate est né. Quelques mois plus tard, Adobe a acquis Macromedia et, par conséquent, Macromedia Captivate est devenu Adobe Captivate. Comme les années ont passé, Adobe Captivate 2, 3 et 4 ont été publiés ajoutant des outils, des objets et des caractéristiques le long du chemin. L'un des événements les plus marquants dans l'histoire de Captivate a eu lieu en Juillet 2010, lorsque Adobe Captivate 5 a été publié. Pour cette version, les ingénieurs d'Adobe ont réécrit le code de l'ensemble de l'application à partir du zéro. En conséquence, Captivate 5 était la première version étant disponible à la fois sur Mac OS et Windows. La version 6 est une autre étape importante pour Captivate comme ce fut la première version à proposer un mécanisme d'édition HTML5. Avant Captivate 6 (Juin 2012), la principale option d'édition était Adobe Flash.

Avec l'introduction de Captivate 7 (Juin 2013), une large gamme de composants glisser-déposer tels que les jeux, les exercices de type quiz et les modules d'apprentissage, ainsi que la conversion HTML5 pour les projets Microsoft PowerPoint ont été ajoutés. L'éditeur d'équations MathMagic a été nouvellement regroupé pour les versions Mac OS X et Windows. Le support d'accessibilité a été amélioré et la bibliothèque d'Interactions a été introduite (Partridge, 2017) .

Avec Captivate 8 (mis sur le marché en Mai 2014) une nouvelle fonctionnalité révolutionnaire appelée projets réactifs est introduite. Projets réactifs permettent de réorganiser le contenu des projets pour l'ordinateur de bureau, la tablette, et pour le smartphone, rendant l'apprentissage mobile beaucoup plus facile et puissant. Autres nouvelles fonctionnalités introduites dans Captivate 8 comprennent un mécanisme amélioré HTML5 de l'édition, le soutien à la géolocalisation et des gestes sur les appareils mobiles, une nouvelle interface utilisateur de la marque, et beaucoup d'autres améliorations (Bruyndonckx, 2015) .

Adobe Captivate 9 (Août 2015) ajoute de nouvelles fonctionnalités, y compris des objets multi-états, des effets améliorés et des chemins de mouvement, créant un rendu de contenu sur un périphérique iOS et publiant le nouvel Adobe LMS appelé Captivate Prime. La version 9 rend possible aussi l'intégration des modèles e-learning Brothers qui est constitué d'environ plus de 25.000 exemplaires (Business Wire, 2017) .

Adobe Captivate 2017 (Avril 2017) introduit les « Boîtes Fluides » (Fluid Box en Anglais), une fonctionnalité qui permet la création de cours e-learning compatibles avec n'importe quel appareil. Le contenu créé à l'aide de cette fonctionnalité diminuera ou s'élargira en fonction du type d'appareil, rendant ainsi le cours entièrement réactif. Les concepteurs pédagogiques peuvent également créer des mises en page en utilisant une combinaison de boîtes horizontales et verticales. Une fois le projet enregistré, le cours d'apprentissage en ligne est automatiquement aligné et devient réactif à n'importe quel appareil. Les cours développés à l'aide des versions antérieures d'Adobe Captivate ne sont pas réactifs. La fonction boîtes fluide box d'Adobe Captivate 2017 offre la possibilité de convertir ces anciens cours non réactifs en cours entièrement réactifs.

Le texte évolutif (Scalable texte en Anglais) pour une lecture facile est une autre fonctionnalité très importante de la version 2017 pour développer des cours apprentissage en ligne avec un contenu lourd en texte. La fonction de mise à l'échelle du texte uniforme ajuste

une partie du contenu pour s'adapter à une taille d'écran donnée. Les utilisateurs peuvent choisir de lire la partie restante du contenu en cliquant sur l'icône appropriée à l'écran. De plus, la taille de police minimale définie, condense la taille de police en conséquence et permet aux utilisateurs de visualiser tout le contenu en une seule capture d'écran. (CommLab India, 2019)

Adobe Captivate 2019 (Aout 2018) Adobe Captivate 2019 (Aout 2018) propose des améliorations spectaculaires et de nouvelles capacités à la version existante du logiciel. Il introduit une prise en charge des médias à 360 degrés dans la version 2019 pour aider les utilisateurs à offrir des expériences d'apprentissage immersives en réalité virtuelle. Les développeurs, enseignants ou concepteurs peuvent concevoir des scénarios d'apprentissage que les apprenants peuvent expérimenter en réalité virtuelle à l'aide de casques VR. Avec cette nouvelle version, il est maintenant possible de développer ces vidéos interactives à partir de zéro ou d'apporter des vidéos existantes de Youtube, etc. Il y a une option pour mettre en pause les vidéos et ajouter des questions à des points spécifiques des vidéos et permettre des vérifications des connaissances pour évaluer les apprenants. L'importation de modules Microsoft Power Point dans Captivate 2019 et la conversion facile des diapositives en e-learning interactif sans aucune connaissance en programmation ou en codage est une autre fonctionnalité améliorée. Il existe également d'autres améliorations, notamment le modèle d'importation de questions csv, qui permet de créer automatiquement des diapositives de questions dans Adobe Captivate Project, en créant des simulations et des démonstrations qui répondent aux normes d'accessibilité, telles que la section 508 et les directives d'accessibilité du contenu Web 2.0 (WCAG 2.0) et la nouvelle version de l'amélioration Boîtes fluides (version 2.0) pour créer automatiquement du contenu d'apprentissage en ligne entièrement adapté (Sanal, 2018) .

## 2.5.2 Téléchargement, installation et lancement

Comme la plupart des logiciels Adobe, la version d'évaluation gratuite de 30 jours de Captivate peut être utilisée pour installer, exécuter et activer le produit sur les systèmes Windows et Mac OS. Au temps d'écriture de cette thèse, les liens de téléchargements sont :

<https://www.adobe.com/fr/products/captivate/download-trial/try.html>

[https://prodesigntools.com/trials3/AdobeProducts/CPTV/11/win64/Captivate\\_2019\\_x64\\_LS21.exe](https://prodesigntools.com/trials3/AdobeProducts/CPTV/11/win64/Captivate_2019_x64_LS21.exe) (Pour Windows)

[https://prodesigntools.com/trials3/AdobeProducts/CPTV/11/osx10/Captivate\\_2019\\_LS21.dmg](https://prodesigntools.com/trials3/AdobeProducts/CPTV/11/osx10/Captivate_2019_LS21.dmg) (Pour MacOS)

Si on voit des fichiers se terminant par ".part", dans le dossier que nous les avons enregistrés le téléchargement n'est pas terminé. Les fichiers ". Part" sont des fichiers temporaires remplacés par .7z, .exe ou .dmg une fois que le téléchargement est terminé. Par défaut, le nom de fichier

téléchargé est Captivate\_2019\_x64\_LS21.exe pour Windows et

Captivate\_2019\_x64\_LS21.dmg pour MacOS.

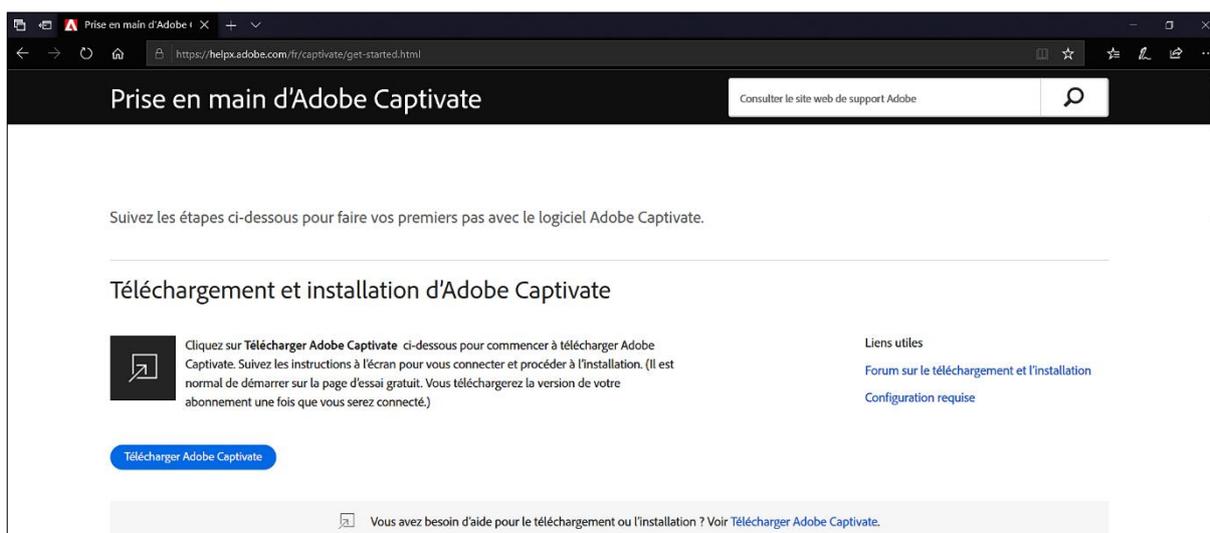


Figure 2 Téléchargement du logiciel

Adobe Captivate est une application de bureau pour utilisateur final. Ainsi, il a une procédure d'installation étape par étape simple. Il faut double-cliquer sur le fichier téléchargé et suivre les instructions à l'écran qui apparaissent dans l'assistant d'installation.

Captivate 2019 est uniquement disponible en tant qu'application 64 bits native pour obtenir des performances supérieures sur Windows et MacOS. Adobe recommande de désactiver temporairement toutes les restrictions de navigation qu'on pourrait avoir en cours d'exécution, comme le blocage de sites ou de cookies, le filtrage, les pare-feux ou les logiciels antivirus. Ensuite, il faut se connecter par son Adobe ID et suivre ensuite les instructions d'installation du produit. Il n'est pas nécessaire de désinstaller la version précédente de Captivate pour installer la nouvelle version (2019 au temps d'écriture de cette thèse) Il est possible de convertir un essai gratuit de 30 jours installé, en une version sans restriction en achetant le logiciel et en entrant le numéro de série (Prodesigntools, 2020) .

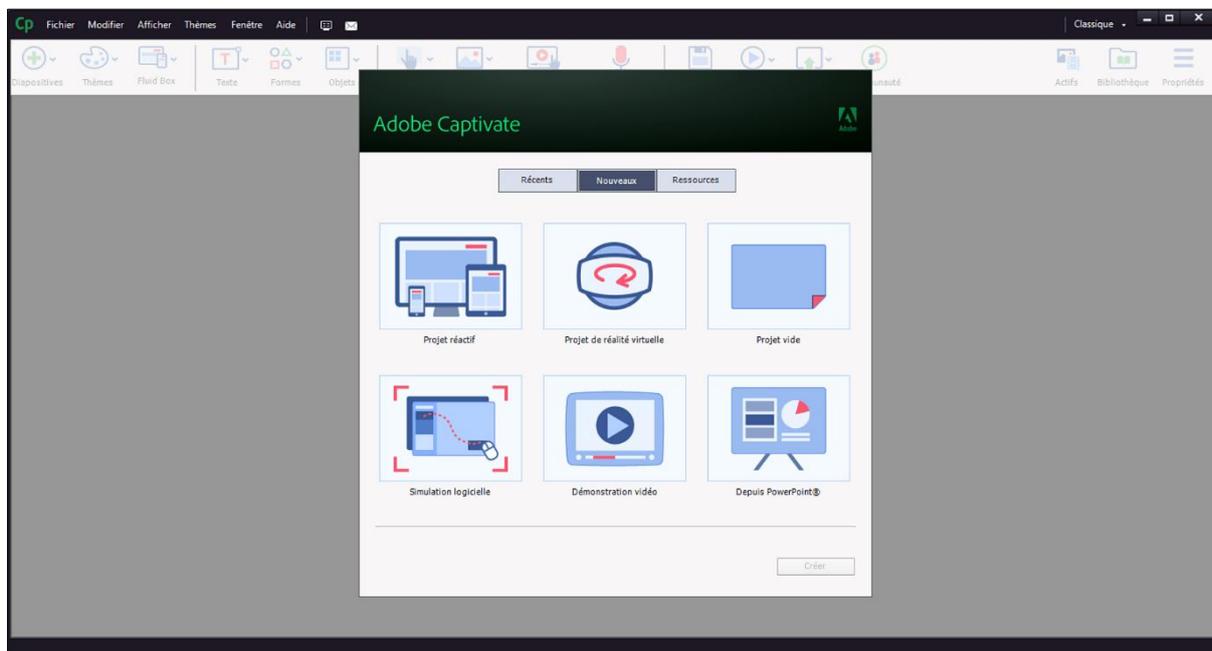


Figure 3 L'écran principal d'Adobe Captivate

Le logiciel affiche six rubriques par défaut, quand on le lance :

- Projet réactif
- Projet de réalité virtuelle

- Projet vide
- Simulation logicielle
- Démonstration vidéo
- Depuis Powerpoint®

Dans la même fenêtre, il existe aussi « Récents » ce qui affiche les derniers fichiers ou projets que l'utilisateur a créés ou modifiés à côté de « Ressources »

### 2.5.3 Les diapositives

Il est possible d'afficher et déterminer les propriétés d'une diapositive en cliquant sur le bouton Propriétés dans la barre d'outils ou sur Fenêtre> Propriétés.

*Tableau 1 Adapté du site web officiel d'Adobe*

Désignation	Aperçu
A	L'appellation de la diapositive
B	Choisir la diapositive principale qui sera liée à cette diapositive.
C	Adapter les modifications apportées à la diapositive principale avec la diapositive du projet.
D	Pour permettre les mouvements lorsqu'on l'affiche sur un appareil mobile.
E	Pour changer la couleur de la diapositive
F	Pour choisir le motif de remplissage
G	Pour sélectionner un arrière-plan
H	Pour placer des objets dans la diapositive en haut ou sous un objet inséré lors de la création d'une diapositive principale.
I	Pour voir la boîte de dialogue Accessibilité des diapositives, qui permet le créateur d'écrire un texte lisible aux usagers handicapés.
J	Dimension de la diapositive.

Les diapositives principales caractérisent les éléments de base et généraux, comme les emblèmes ou le post scriptum de page des diapositives. Ils donnent une perspective unique à l'ensemble de fichier Captivate. Toutes ces composantes d'une diapositive principale se reflètent sur la diapositive qui sont lui connectée. Lors de la création d'un nouveau projet, Adobe Captivate emploi le thème par défaut (vide). Un thème consiste des variations de diapositives principales suivants :

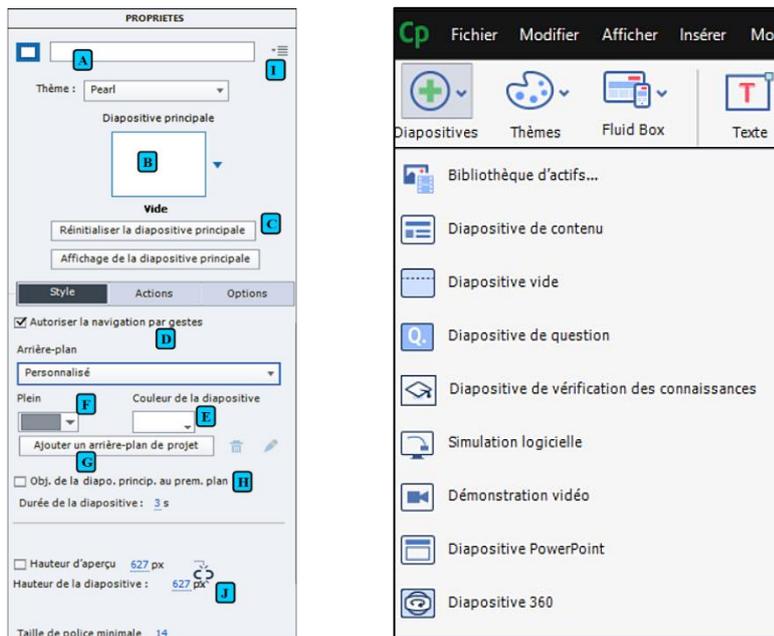


Figure 4 Les différents types des diapositives

- Diapositive principale

L'appellation de cette diapositive est identique à celle du thème. Ses éléments et sa couleur d'arrière-plan se manifestent sur toutes les autres diapositives principales. Tous les thèmes possèdent une diapositive principale.

- Diapositives principales de contenu

Elles contiennent des compositions et des éléments disponibles pour les diapositives de contenu. Un thème peut avoir une ou plusieurs diapositives principales de contenu.

- Diapositives principales de questions

Un thème comporte une diapositive principale séparée pour les types de questions telles que les réponses courtes (Adobe, 2020). Nous pouvons ajouter une diapositive principale par : Insérer > Diapositive principale de quiz ou de contenu. Il est possible de manipuler les objets d'une diapositive principale uniquement sur elle et non sur les autres diapositives liées.

### 2.5.4 L'élaboration et l'évaluation des quiz en lignes

Adobe Captivate fournit deux types de contrôles : les diapositives de question, qui sont les contrôles avec l'évaluation ressemblant les quiz classiques et les vérifications de connaissances qui sont plutôt des enquêtes.

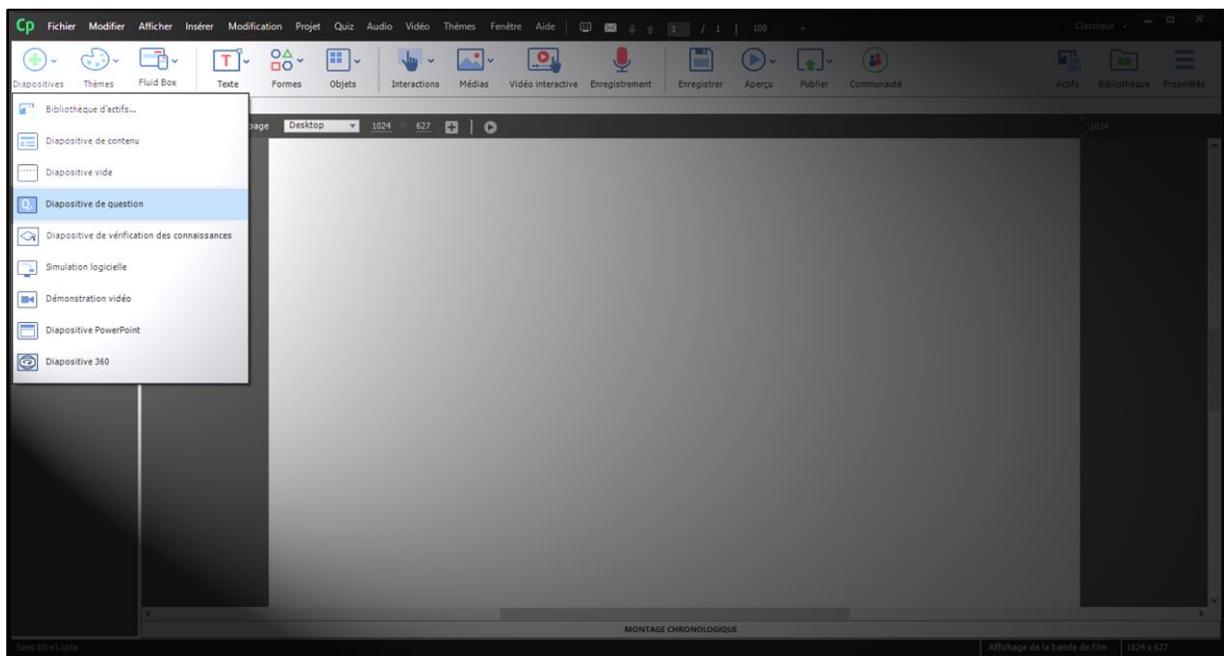


Figure 5 La création d'une diapositive de question.

- La diapositive de vérification des connaissances offre des fonctionnalités similaires à la diapositive de questions sans aucun résultat, structure de rapport et identifiants d'interaction.
- Les diapositives de vérification des connaissances ne participent pas aux révisions.

- Les questions aléatoires ne s'appliquent pas à cette diapositive de vérification des connaissances.
- La diapositive principale et l'utilisation des contrôles sont similaires à la diapositive de questions.
- Les diapositives de vérification des connaissances peuvent être utilisées pour transmettre l'apprentissage sur des sujets spécifiques

D'autre côté, les diapositives de question offrent des différents types de questions :

- Choix multiples
- Vrai / faux
- Champ à compléter
- Réponse courte
- Association
- Zone sensible
- Séquence
- Question aléatoire

Dans notre exemple, nous allons créer un test de placement en ligne. Nous cliquons sur le nouveau projet et le projet réactif progressivement. Puis nous ajoutons une diapositive de question du menu diapositives.

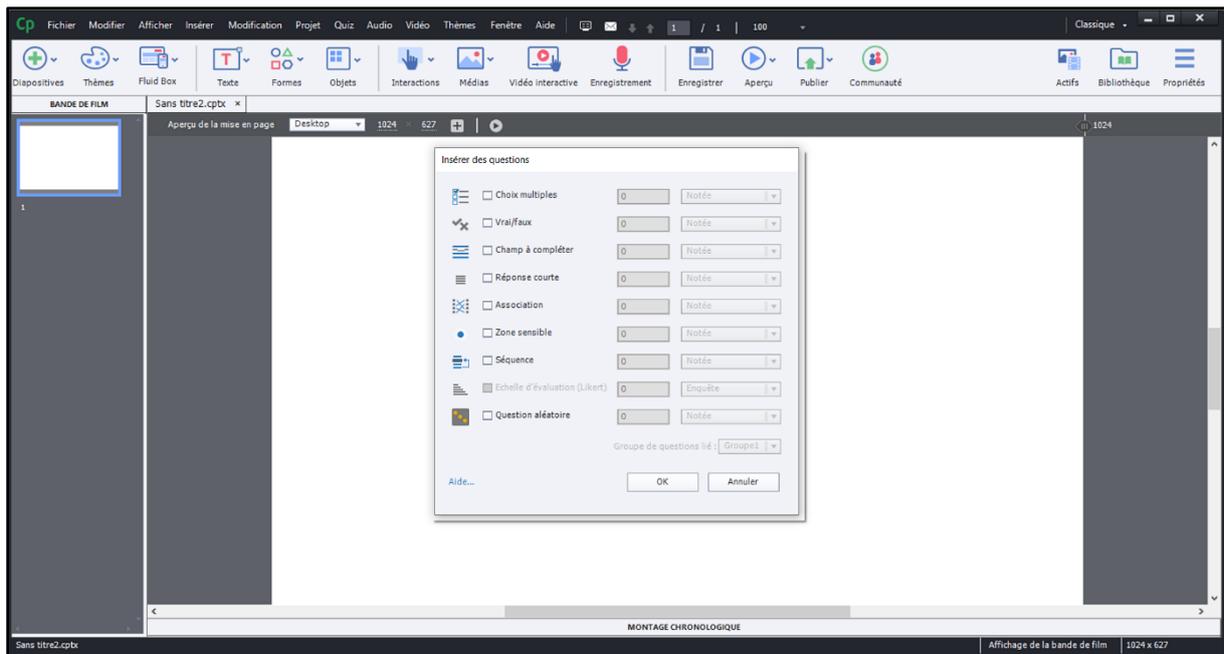


Figure 6 Les différents types des questions.

La diapositive principale et la diapositive de résultats sont créées automatiquement. Si nous souhaitons afficher le nom de l'étudiant qui participe à l'examen, nous utilisons une variable « `$$cpQuizStudentName$$` » en l'attribuant à une zone de texte. Nous pouvons ajouter aussi une légende de texte pour donner des informations sur le quiz. Pour pouvoir monter le nom d'apprenant à la diapositive des résultats, il nous reste à ajouter une autre légende de texte qui contient l'étiquette de notre variable.

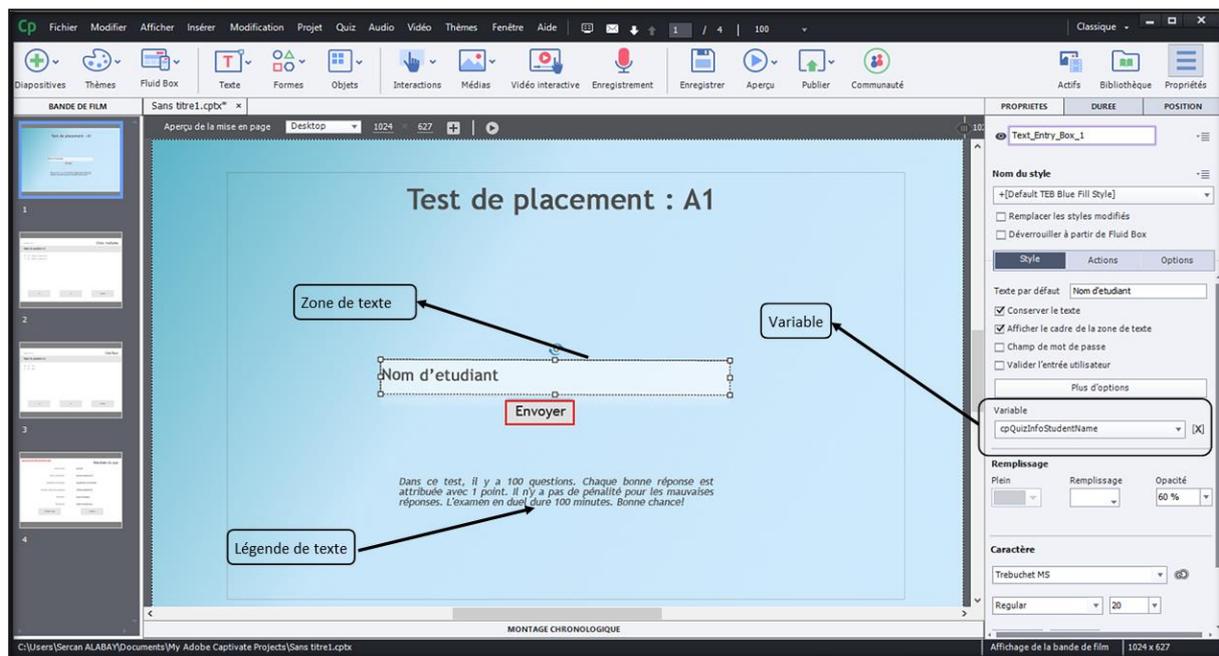


Figure 7 La création d'un quiz.

Nous pouvons choisir l'un des 8 types de questions et ajouter la diapositive au projet. Dans le coin supérieur droit du logiciel, nous avons des commandes générales de quiz et une zone de saisie de points spécifiques aux diapositives. C'est aussi possible de définir une pénalité en cas d'une réponse fautive. L'enseignant peut attribuer des points et des pénalités différentes aux questions. Le calcul sera fait automatiquement et les résultats seront affichés dans la dernière page du quiz consacrée au bilan.

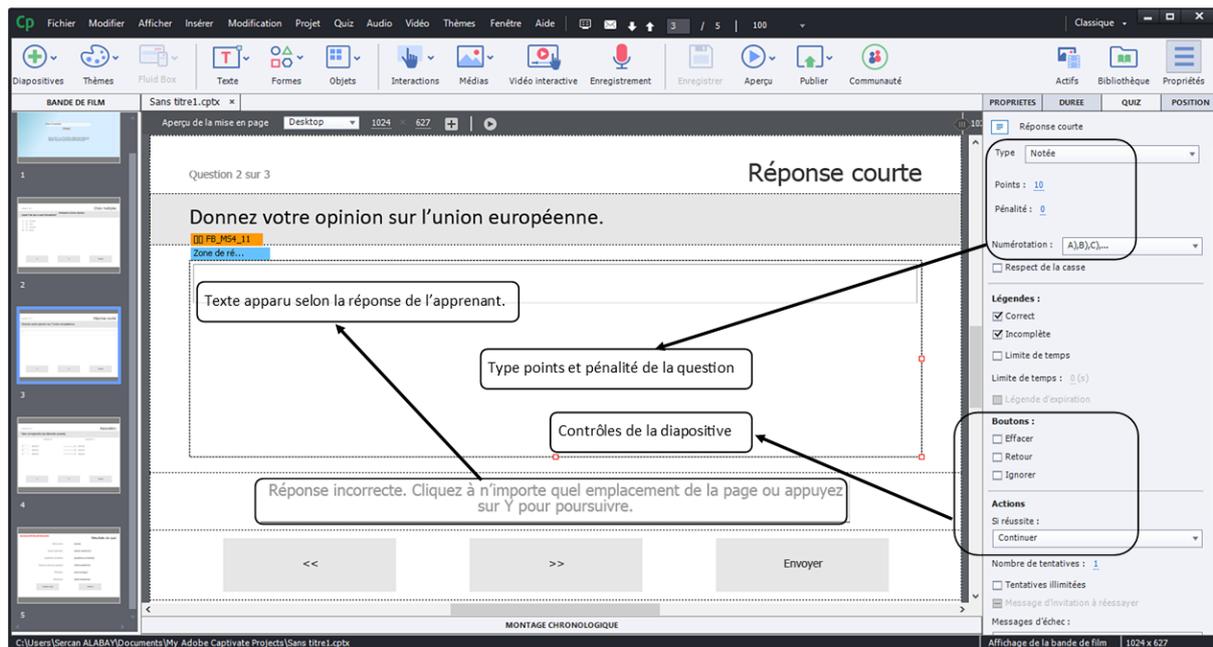


Figure 8 La création d'une question (réponse courte)

Chaque diapositive de question possède des propriétés tels que le remplissage des couleurs l'alignement et des marges, qui sont modifiables selon les requis de l'examen. C'est possible d'ajouter les diapositives des questions par le clic droit sur la colonne des diapositives à droite du logiciel. Le concepteur de l'examen peut aussi ajouter toutes les diapositives de question de l'écran principal en entrant la quantité pour chaque type de question.

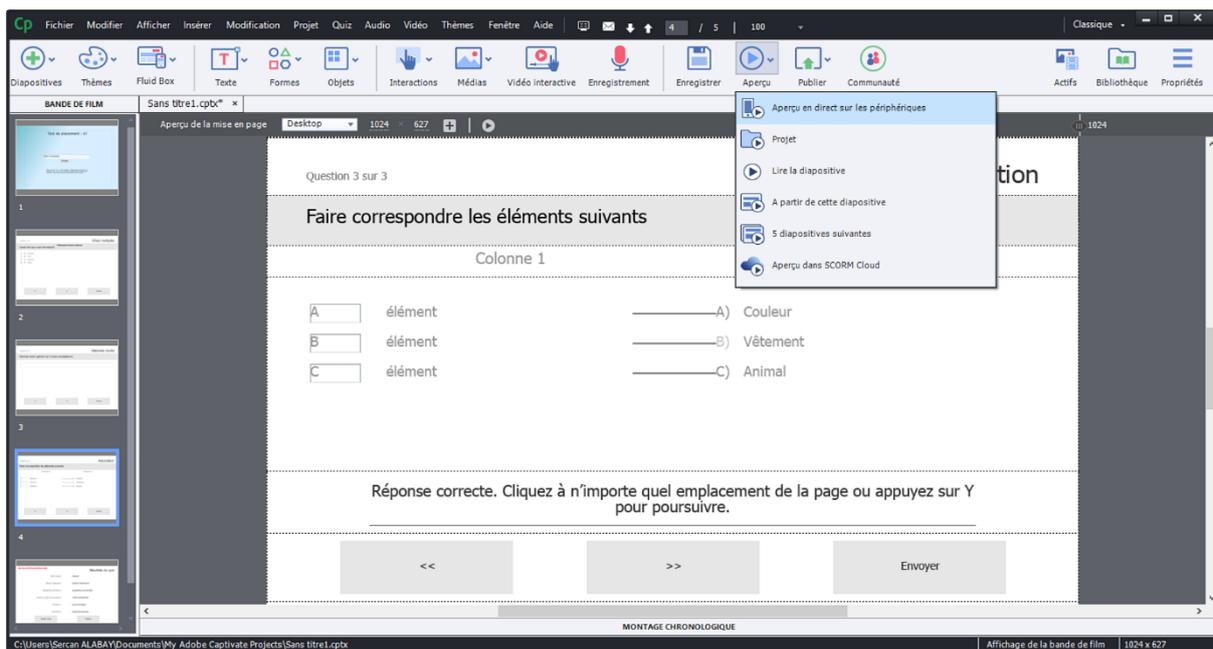


Figure 9 La création d'une question (association)

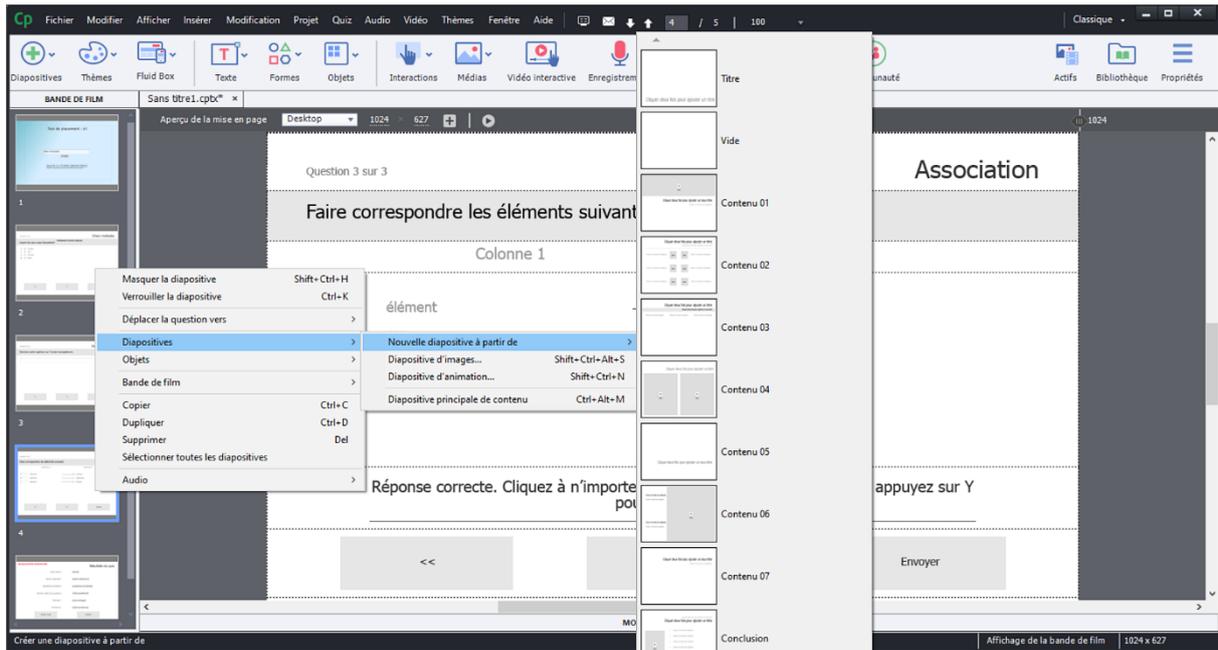


Figure 10 L'addition d'une nouvelle diapositive au lieu souhaité

Le projet peut être prévu en chaque étape ou à la terminaison par un clic de bouton « Aperçu » au menu supérieur du logiciel. Aperçu en directe sur les périphériques nous permet de prévoir en temps réel le projet sur les tablettes ou smartphones. L'une d'autres options c'est « Aperçu le projet » qui le démontre sur le navigateur de l'ordinateur. C'est aussi possible de le prévoir sur le SCORM cloud si nous l'y avons accès.

Pour les quiz qui contiennent plusieurs questions, ajouter une table de matières facilite la navigation de l'utilisateur. Pour cela, il faut appuyer sur Shift+F10 ou cliquer « table des matières » sous le menu Projet.

Nous avons plusieurs choix de publication une fois que la préparation du quiz est terminée. Sous le menu « Publier » la première option c'est publier pour les périphériques en tant que HTML5, ce qui marche sur les ordinateurs, et sur les périphériques mobiles IOS et Android. Connect et Prime sont des services payant d'Adobe et avec un enregistrement, publier sur ces services est bien fourni. Publier pour périphériques (application) permet de

créer directement des applications natives pour IOS et Android par l'intermédiaire de Phone Gap (un autre service d'Adobe)

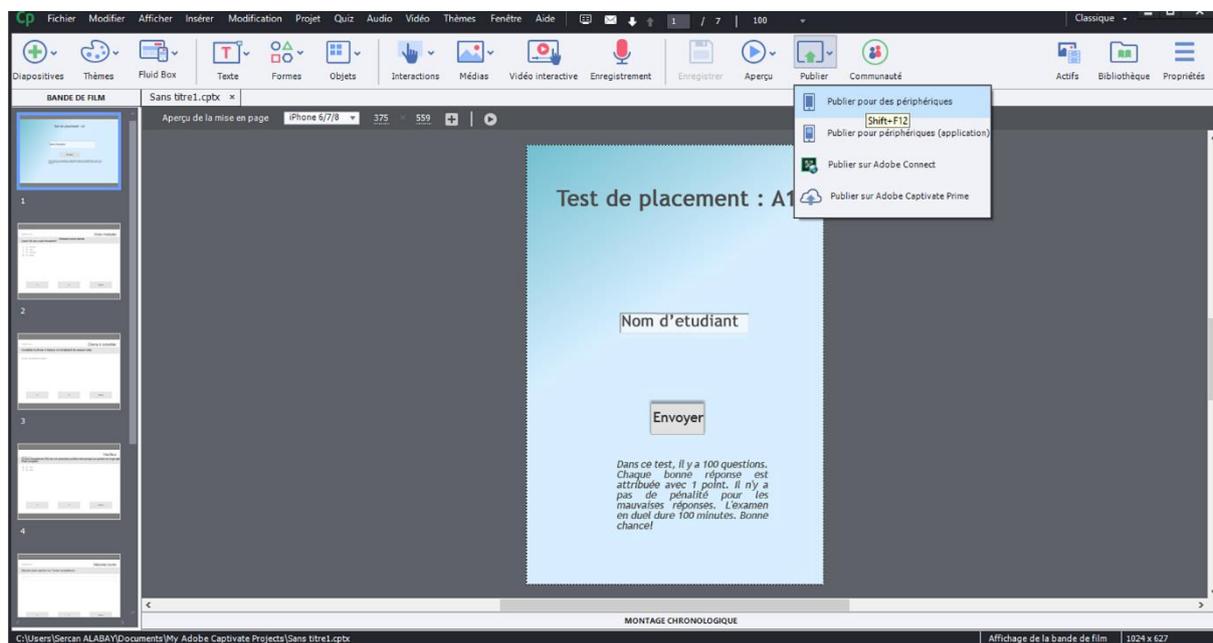


Figure 11 Les choix de publication

Publier pour SCORM est aussi utile si nous utilisons un système de gestion de l'apprentissage (SGA) (LMS-Learning Management System, en Anglais) surtout pour les quiz.



Figure 12 Le code barre créée par Captivate pour prévoir le projet sur un portable

Dans notre exemple, quand nous avons publié notre projet de quiz, le code barre automatiquement créé par Adobe Captivate est scanné par un Apple iPhone 5s. Grâce au

projet réactif, non seulement sur les ordinateurs mais aussi sur les mobiles l'expérience d'utilisateur était fluide.

### 2.5.5 Les démonstrations vidéo

Adobe Captivate est capable de créer des démos vidéo de qualité studio à utiliser dans l'enseignement à distance et en classe. Il est possible de capturer le contenu de l'écran avec l'audio webcam, les sous-titres codés ou la vidéo.

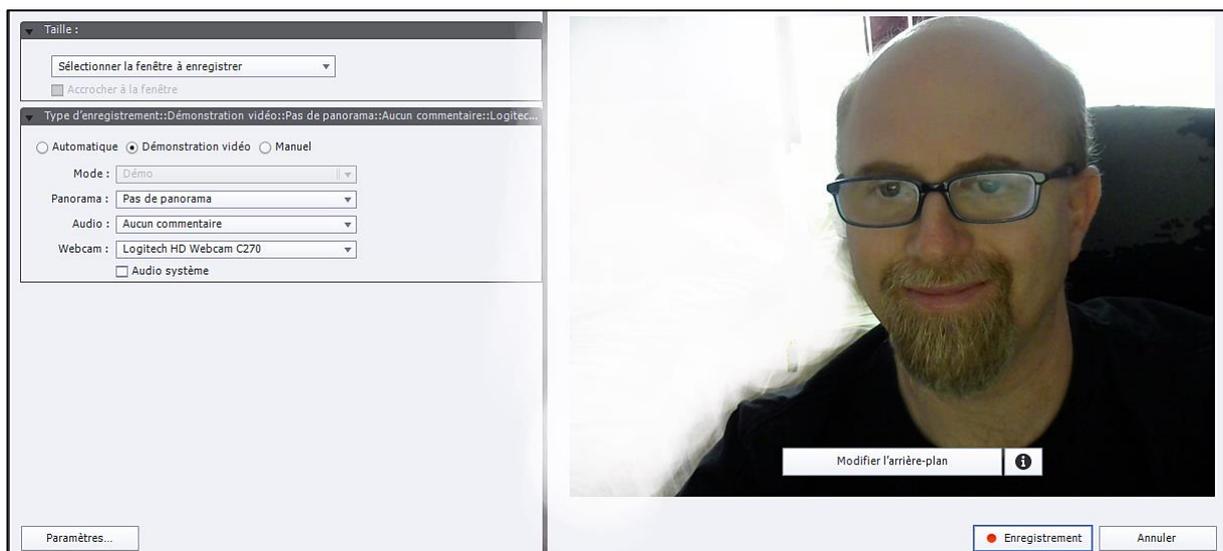


Figure 13 La préparation d'une démonstration vidéo

Pour commencer à enregistrer une démonstration vidéo, il faut :

- Cliquer sur Démo vidéo sur l'écran de bienvenue. ou, cliquer sur Fichier> Enregistrer un nouveau> Démo vidéo.

La zone d'enregistrement, repérée d'une bordure rouge, et les choix d'enregistrement se présentent.

- Cliquer sur Zone d'écran ou sur l'application compte tenu de ce qu'on souhaite filmer
- Choisir un mode panoramique si on souhaite que la région d'enregistrement accompagne nos activités sur l'écran.
- En cas d'une narration pendant l'enregistrement, élire le type d'entrée audio.

C'est possible de personnaliser les arrière-plans des vidéos.

- Appuyer sur Enregistrer.
- Presser sur le bouton Fin (sous Windows) ou Cmd + Entrée (Mac OS) pour terminer.

Une fois que le processus est fini, l'utilisateur a trois options :

- Sauvegarder la vidéo en tant que fichier MP4 et enregistrez-la.

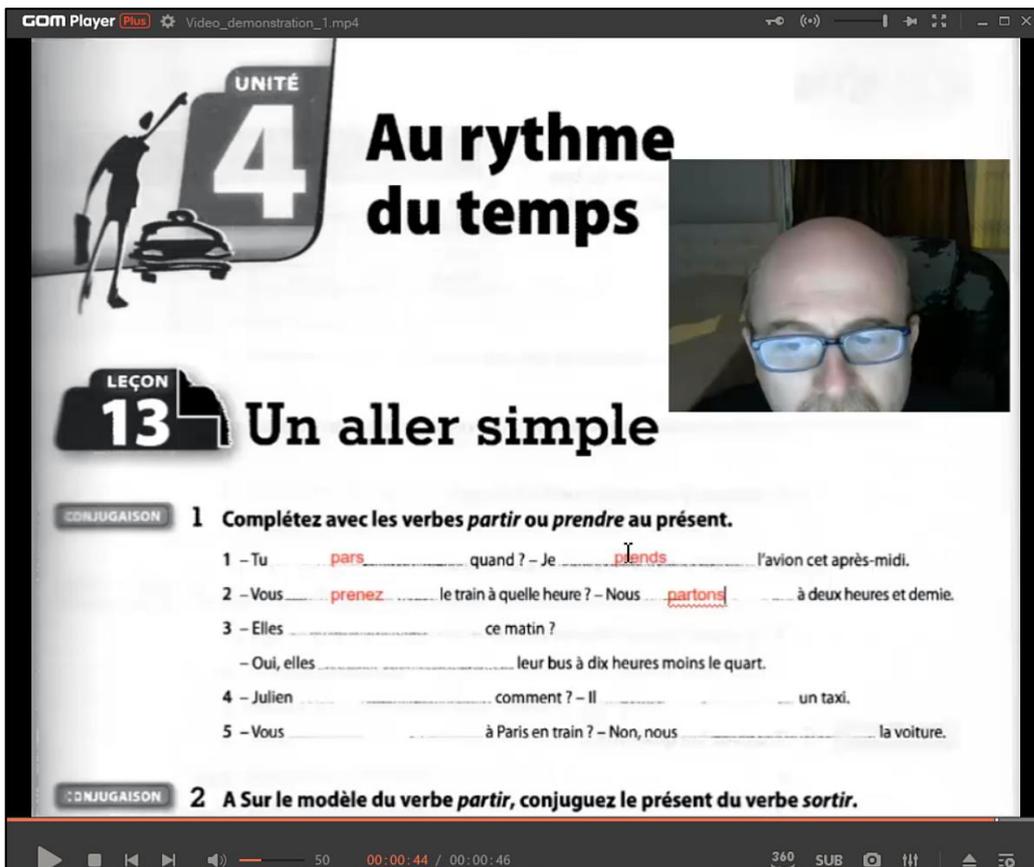


Figure 14 Une démonstration vidéo enregistrée

- Emettre directement sur YouTube, Twitter ou Facebook. Transformer la vidéo dans Adobe Captivate (elearninglearning.com, 2019)

### **2.5.6 L'utilisation d'Adobe Captivate pour des objectifs autres que l'enseignement des langues**

Au 21<sup>e</sup> siècle, avec le mondialisme et la communication de masse, la rivalité entre les entreprises fournissant des services similaires augmente considérablement. Pour réaliser ce trésor, les entreprises ont commencé à accorder plus d'importance à la formation professionnelle de haute qualité. Dans leur article "Teaching simulation in logistics by using Witness and Captivate software" Tvordon et Jusakava (2015) ont montré les bénéfices d'utilisation d'Adobe Captivate dans la simulation des logiciels et formation professionnelle

Paul Betty (2008) a soutenu qu'Adobe Captivate peut être utilisé pour les captures d'écran des bibliothèques de l'Université Regis. Une formation dans différents domaines, comme la recherche de bases de données ou l'utilisation d'autres services, a été dispensée via des démonstrations vidéo créées par Adobe Captivate.

Shachak et al. (2015) ont employé Adobe Captivate pour une formation en simulation par ordinateur afin d'améliorer la compétence des résidents en médecine familiale dans des environnements informatisés

Après avoir créé une démonstration vidéo avec Adobe Captivate, Ishmurzin & Dmitriev (2013), affirment qu'en la montrant en classe ou dans le système d'enseignement à distance, l'étudiant a la capacité de voir visuellement le processus de descente du packer dans le trou de forage.

Dans le secteur du tourisme, Prayoga et Rusli (2019) ont développé un module de multimédia avec Adobe Captivate. Ils ont déclaré que les rétroactions des gens visitant le module étaient toutes positives.

## **2.5.7 Les logiciels alternatifs sur le marché**

Dans un domaine vaste comme l'apprentissage en ligne, c'est bien normal de témoigner la compétition entre les logiciels ayant les capacités et les défauts similaires. Les alternatifs à Adobe Captivate promettent une expérience plus conviviale. La plupart d'eux sont des logiciels et des services payants.

### ***2.5.7.1 Gomo Learning***

Lancé en 2014, Gomo Learning publie des contenus de l'apprentissage en ligne adaptatifs basés sur HTML5 facilement accessibles pour les ordinateurs de bureau, les tablettes et les smartphones. Il prend en charge à la fois une approche de bureau en premier avec la navigation par page de rotation, ou une navigation de défilement pour les utilisateurs mobiles. Le contenu peut être organisé en une, deux, trois ou quatre colonnes afin d'afficher le plus de contenu possible en fonction de l'appareil utilisé. Largeurs de colonne peut être réglé selon les exigences de l'instructeur, en fonction de la nature du contenu et des périphériques cibles principaux. L'instructeur / créateur peut également définir le contenu à afficher ou à masquer en fonction du type de périphérique. Dans le processus de création, il est possible de montrer une image sur les ordinateurs de bureau et les tablettes et de la masquer sur des tablettes ou des smartphones ou simplement choisir une autre image à afficher sur ces périphériques est toujours possible.

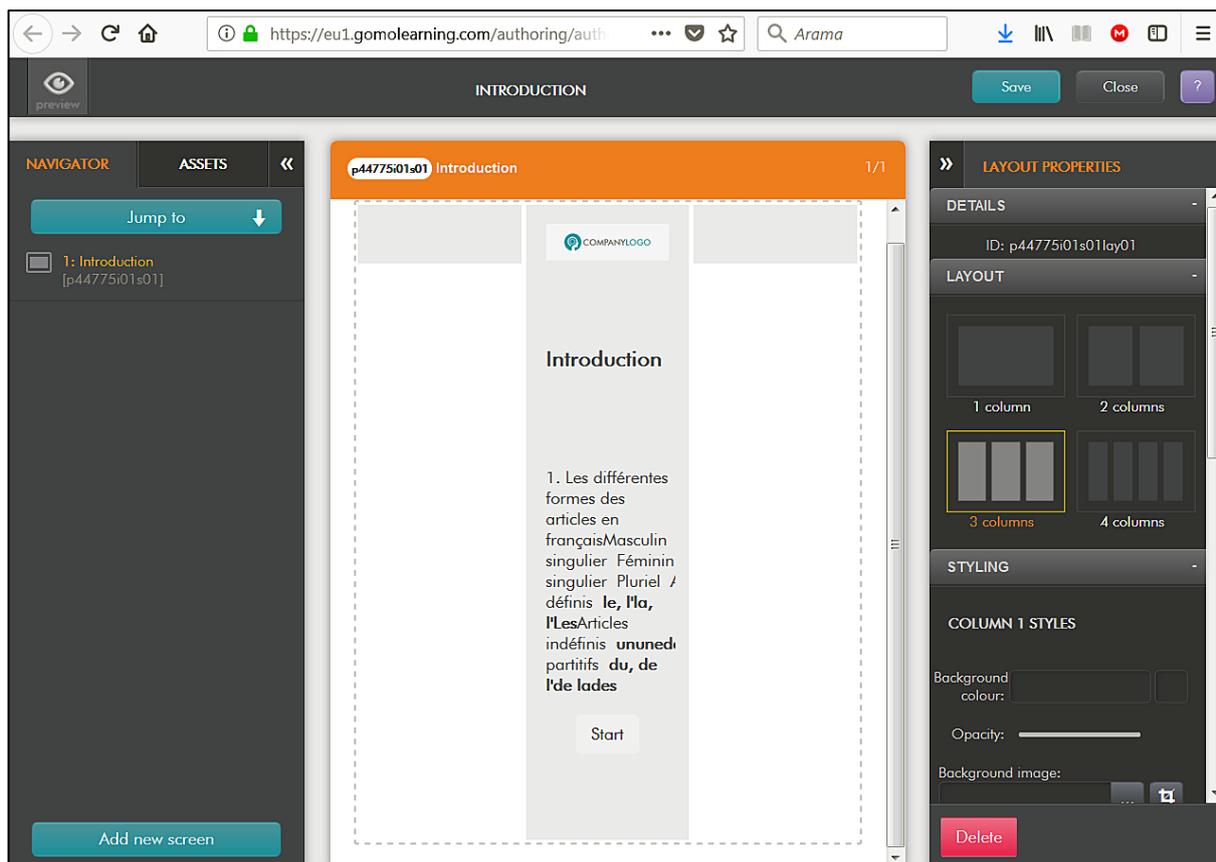


Figure 15 Gomo Learning

### 2.5.7.2 Easygenerator

Easygenerator est un logiciel d'édition basé sur le nuage, qui permet aux utilisateurs de créer et publier des cours rapidement, de préparer des questionnaires et des contenus organisés, et de suivre les niveaux de réussite des apprenants. Le logiciel offre un service de streaming vidéo intégré de haute qualité. Tous les contenus créés par l'utilisateur sont bien responsifs et basés sur Html5. Easygenerator support xAPI qui est défini par ADL comme une API d'expérience (xAPI, expérience API en Anglais) permettant aux applications de partager des données sur les performances humaines. Plus précisément, xAPI donne à l'utilisateur la possibilité de capturer des données sur la performance humaine, ainsi que le contenu didactique associé ou les informations sur le contexte de performance (ADLnet, 2017) .

Easygenerator fonctionne aussi comme un logiciel en tant que service (Software as a service ou SaaS en Anglais) qui est un moyen de fournir des applications sur Internet - en tant que service. Au lieu d'installer et de maintenir des logiciels, l'utilisateur peut simplement y accéder via l'Internet libérant les apprenants de la gestion complexe de logiciels et de matériel. Les applications SaaS s'exécutent sur les serveurs d'un fournisseur SaaS. Le fournisseur gère l'accès à l'application, y compris la sécurité, la disponibilité et les performances. Une architecture multi tenant, dans laquelle tous les utilisateurs et toutes les applications partagent une seule infrastructure commune et une base de code centralisée (salesforce.com, 2017) .

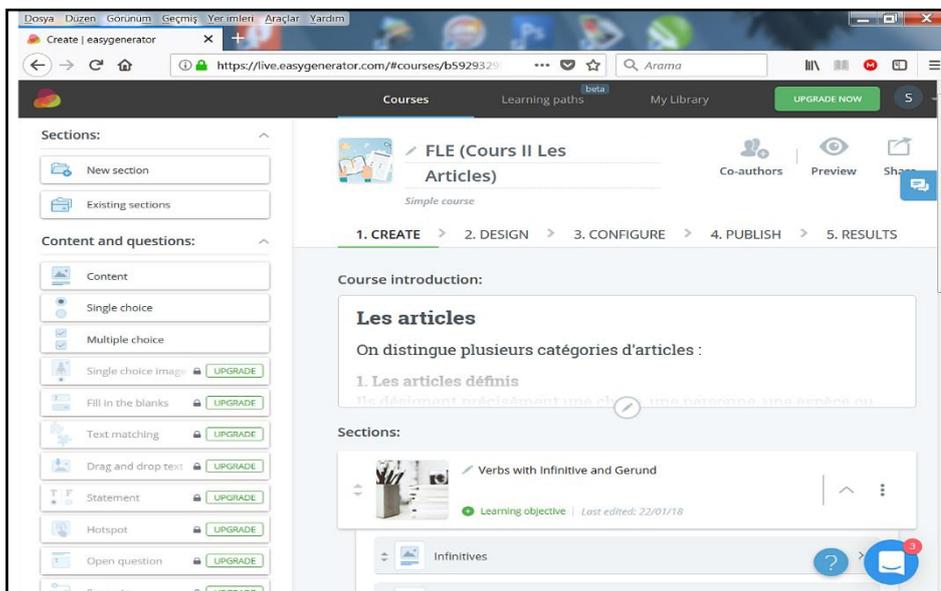


Figure 16 Easygenerator

Avec Easygenerator, les utilisateurs peuvent intégrer une gamme de médias dans leurs cours, y compris leurs propres fichiers audio et vidéo, des vidéos YouTube et des documents stockés dans Google Drive ou SlideShare. Les performances et les progrès des apprenants peuvent être mesurés au moyen de questionnaires et d'évaluations, avec des questions liées aux objectifs d'apprentissage. Une gamme de modèles personnalisables sont inclus pour simplifier la création de cours, y compris les cours, les examens, les quiz et les modèles d'apprentissage adaptatif. Plusieurs utilisateurs peuvent co-écrire des cours, et les experts en la

matière peuvent être invités à réviser les cours sans nécessiter de connexion supplémentaire. Les cours d'apprentissage en ligne créés dans Easygenerator peuvent être publiés sur des sites Web, des intranets, des blogs, Facebook, des applications mobiles ou sur tout système de gestion d'apprentissage via SCORM 1.2 ou 2004 ou Tin Can (xAPI). Easygenerator rend possible également combiner des cours et des évaluations dans des parcours d'apprentissage pour guider les apprenants, ou créer des plans d'études individuels pour renforcer des connaissances ou des compétences spécifiques, en fonction de la progression des cours des apprenants (Getapp, 2017) .

Easygenerator est un service logiciel basé sur un abonnement annuel, selon son site officiel, le prix en Janvier 2018 est de 869 USD / an pour les institutions académiques. Comme il s'agit d'un logiciel basé sur le cloud en tant que service, il n'existe aucune option pour publier du contenu d'apprentissage en ligne sur des plates-formes de bureau ou mobiles. Même si le besoin d'une publication Adobe Flash diminue, il serait préférable que Easygenerator le supporte. Easygenerator ne dispose pas non plus d'un éditeur audio et vidéo intégré, ce qui est parfois nécessaire pour les développeurs qui n'ont pas ces éditeurs en tant que tierce partie.

### ***2.5.7.3 Articulate 360***

L'un des concurrents les plus puissants d'Adobe Captivate, Articulate 360, lancé en novembre 2016, est constitué d'une suite de produits dont certains se trouvent sur le Web et d'autres doivent être téléchargés et installés. Cet ensemble de logiciels nécessite un abonnement annuel et contient un accès à la bibliothèque de contenu Articulate, qui comporte des images, des modèles, des vidéos, des personnages et des icônes pouvant être téléchargés et utilisés dans des cours d'apprentissage en ligne (Cannon, 2017) .

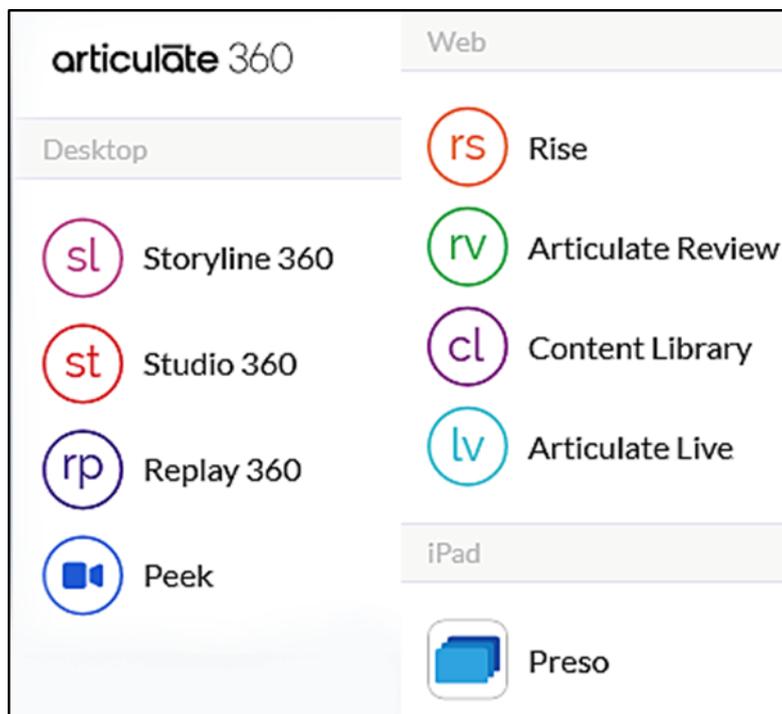


Figure 17 Articulate

Le logiciel principal dans la compilation, Articulate Storyline 360 a une bibliothèque de plus de 100 000 personnages illustrés et photographiques dans diverses poses, illustrant diverses émotions. Ces ressources aident à surmonter l'un des plus gros problèmes rencontrés par les développeurs d'apprentissage en ligne - trouver les bonnes images pour leurs cours. Ils aident à réduire le coût du développement de l'apprentissage en ligne car les entreprises n'ont plus besoin d'acheter un grand nombre d'images protégées par le droit d'auteur. Articulate Storyline 360 est capable de créer dix chemins de mouvement (motion path en Anglais) différentes et de déclencher des chemins de mouvement en fonction des actions de l'apprenant ou de la chronologie (timeline en Anglais). Le logiciel rend possible de nommer les chemins de mouvement, ce qui permet d'éviter toute confusion lors de la création de déclencheurs (triggers en Anglais). L'outil permet également à l'utilisateur d'appliquer des animations d'un objet à un autre. Il est également possible d'animer des objets groupés. Articulate Storyline

360 peut être utilisé pour apporter des modifications à l'orientation d'un objet au cours de son mouvement sur un chemin de mouvement non linéaire. Cette fonctionnalité garantit que l'objet fait toujours face à la direction dans laquelle il se déplace (Madhav, 2017) .

Il y a un bon nombre de changements / développements et de nouvelles fonctionnalités dans cette version de Storyline, mais il y en a un notable : les cadrans. L'enseignant peut utiliser des numérotations interactives pour permettre aux apprenants de manipuler des données, d'explorer les relations de cause à effet et de contrôler d'autres objets dans le cours. Les cadrans sont similaires aux curseurs, mais lorsque les curseurs se déplacent le long d'un chemin droit, les cadrans se déplacent dans un arc ou un chemin circulaire. L'enseignant est complètement libre de choisir parmi une galerie de cadrans prêts à l'emploi ou créer ses propres cadrans personnalisés - aucun codage requis (E-learning Heroes, 2017) .

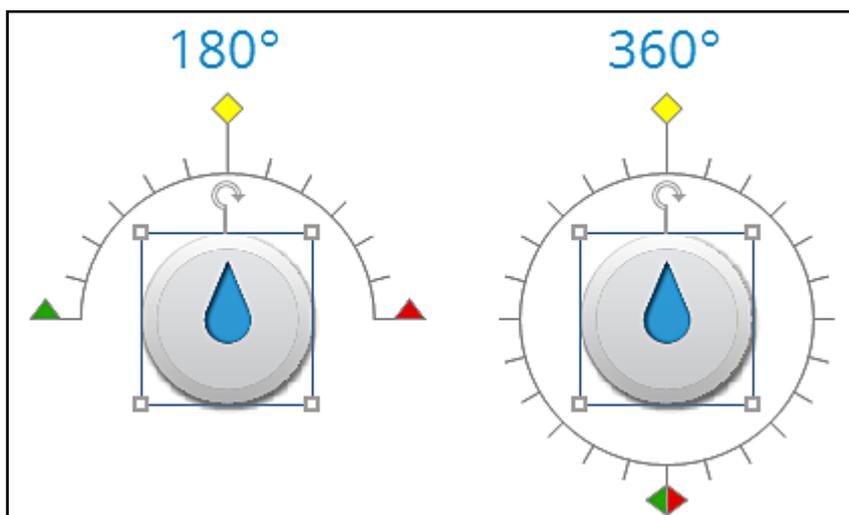


Figure 18 Les cadrans

Dans la famille Articulate 360, d'autres logiciels tentent de faciliter la création de matériels d'apprentissage en ligne.

- **Rise** (basé sur le Web) : Pour créer des matériaux d'apprentissage en ligne sur le navigateur Web
- **Studio360** (logiciel hors ligne) : transforme Microsoft PowerPoint en cours de formation en ligne

- **Preso** (iPad) : Pour faire des vidéos de formation sur Apple iPad Tablet PC
- **Peek** (logiciel hors ligne) : enregistrements vidéo de l'écran.
- **Replay 360** (logiciel hors ligne) : Sert à capturer l'activité de l'écran et permet l'enseignant de parcourir l'apprenant à travers le contenu en utilisant la vidéo de sa webcam
- **Bibliothèque de contenu** (Content Library en Anglais) (basé sur le Web) : Héberge des modèles et des images gratuits.

Articulate 360 est compatible HTML5 et Adobe Flash. Il a la possibilité de renommer les chemins de mouvement et de fournir une barre d'outils de prévisualisation. Il a un bon groupe de logiciels qui facilite le processus de création de matériel d'apprentissage en ligne, mais il a aussi quelques limitations. Tout d'abord, le prix est basé sur un abonnement mensuel ou annuel, ce qui signifie que le logiciel ne peut pas être acheté en payant une seule fois. Cela rend difficile pour les institutions académiques ou l'école de l'acheter. Les applications Web de la compilation ne peuvent pas être exécutées hors connexion, ce qui constitue un obstacle pour les enseignants et les intuitions qui n'ont pas de connexion Internet permanente.

#### ***2.5.7.4 Elucidat***

Elucidat est un outil de création d'apprentissage en ligne adaptatif (responsive en Anglais) basé sur le cloud. Cela permet à plusieurs auteurs / instructeurs de travailler et de commenter le même projet en même temps, aidant l'enseignant à utiliser toute une équipe constituée d'étudiants ou d'autres experts pour publier un contenu d'apprentissage en ligne. Comme un avantage de logiciel basé sur le Web, l'enseignant n'est pas requis pour enregistrer les projets sur le bureau, ni installer des logiciels supplémentaires pour exécuter Elucidat. Selon son site officiel, Elucidat permet d'étiqueter et de gérer du contenu localisé en créant, suivant et mettant à jour différentes versions multilingues pour le contenu traduit. Il a

également un service appelé « analytics » pour voir les différences régionales dans la performance du contenu (Elucidat, 2018) .



Figure 19 Elucidat

À côté de l'anglais, le français, l'espagnol et l'italien sont également soutenus. Avec l'interface WYSIWYG (What You See Is What You Get, en Anglais) tel écran, tel écrit, le logiciel héberge un large éventail d'interactions et de fonctionnalités, y compris des règles, des branches et des badges. Il est possible d'utiliser ce service gratuitement pendant 14 jours comme un essai, mais pour pouvoir continuer, il est nécessaire de l'acheter. Au moment de la rédaction de cette thèse, il n'y avait pas de prix explicitement affiché sur leur site officiel, mais ils préfèrent envoyer une offre par e-mail. Cela semble être un point faible, si le prix du service était plus ou moins similaire au prix du marché, ils le montreraient dans leur site web.

Un autre point faible d'Elucidat est le manque de capacité à enregistrer de la vidéo de la webcam et de l'écran de l'ordinateur. Naturellement, cela bloque la démonstration ou la création d'une formation basée sur le vidéo. Elucidat peut sembler complexe à

particulièrement pour les enseignants qui ne possèdent pas des capacités informatiques plus élevées. L'interface n'est pas parallèle à celle de Microsoft Powerpoint et trouver une fonction peut prendre plus de temps.

#### ***2.5.7.5 Camtasia***

TechSmith Camtasia est à la fois un enregistreur d'écran et un logiciel d'édition vidéo capable d'enregistrer :

- Écrans d'ordinateur
- Présentations PowerPoint
- Caméra d'ordinateur ou webcam
- Narration vocale
- Tout autre audio

Lors de l'enregistrement de l'écran d'ordinateur ou des présentations PowerPoint, l'appareil photo de l'ordinateur peut être activé et l'instructeur peut figurer dans les vidéos. Par exemple, il est possible de configurer le logiciel pour qu'il affiche un enregistrement en direct du présentateur dans la vidéo réelle. Le présentateur sera dans le coin inférieur droit de la vidéo pour que les spectateurs puissent le voir.

## **Chapitre III**

### **La Méthodologie**

#### **3.1 Le Dessin de la Recherche**

Cette recherche a été conçue dans le cadre d'un plan d'enquête expérimental, qui est l'un des modèles d'enquête. Les enquêtes, en général, visent à rechercher une situation existante dans sa propre existence. Elles essaient de définir les situations ou les individus qui sont recherchés dans leur propre contexte, et il n'essaie pas de changer ou d'affecter les variables. Creswell (2013) a divisé les modèles d'enquête en trois groupes, qui sont des plans de recherche pré-expérimentaux, expérimentaux et semi-expérimentaux. La conception de la recherche expérimentale a la plus haute valeur scientifique. Ils utilisent plus d'un groupe et les groupes sont choisis au hasard. Ainsi, il existe au moins un groupe expérimental et un groupe contrôle dans ces plans.

La conception de la recherche expérimentale comprend trois sous-modèles, à savoir la conception du groupe contrôle pré-test-post-test, la conception du groupe contrôle post-test et la conception à quatre groupes de Solomon. Cette recherche s'inscrit dans la conception du groupe contrôle pré-test-post-test. Dans ce modèle, il existe deux groupes choisis au hasard. L'un d'eux est expérimental et l'autre est le contrôle. Les données sont recueillies auprès d'eux à la fois avant et après le processus. Si une différence significative est trouvée, cela montre que le processus réussit (Creswell, 2007).

#### **3.2 La Population et l'échantillon**

La population de l'étude est constituée d'étudiants français en classe préparatoire à l'Université Bursa Uludağ Il y a deux classes qui incluent 53 étudiants. Le nombre d'étudiantes sur 53 étudiants est de 41 (% 77,36), tandis que celui d'étudiants masculins est de 12 (% 22,64). La tranche d'âge des étudiants est de 18 (% 66,04), 19 (% 22,64) et 20 (%

11,32). Le niveau de compétence linguistique de ces étudiants est le niveau débutant (% 100). La langue maternelle de tous les étudiants est le turc. Les informations démographiques des étudiants sont présentées dans le tableau 2.

*Tableau 2. Les informations démographiques des étudiants*

Groupe		<i>f</i>	%
Genre	Femme	41	77,36
	Homme	12	22,64
Age	18	35	66,04
	19	12	22,64
	20	6	11,32
Niveau de compétence linguistique	Débutant	53	100
Langue maternelle	Turc	53	100

L'une de ces classes a été affectée en tant que groupe contrôle, qui est codé en classe B, et l'autre classe était un groupe expérimental, qui est codé en classe A. Le groupe expérimental a été exposé à Adobe Captivate, le groupe contrôle n'a utilisé que des manuels. Le nombre d'étudiants dans la classe A était d'environ 25, et dans la classe B était de 28. Ils partagent des formations similaires.

### **3.3 Outils de Collecte de Données**

#### **3.3.1 Adobe Captivate**

Pour les besoins de cette étude, Adobe Captivate a été conçu par le chercheur pour pouvoir utiliser dans le cours pour compléter le manuel de français utilisé dans les classes, qui s'intitule "Le nouveau taxi 1. Adobe Captivate vise à soutenir les compétences d'écoute et de lecture, ainsi que la grammaire et le vocabulaire. Dans cet esprit, les mots, les règles grammaticales et les exercices qui soutiennent les compétences en lecture et en écoute pour l'unité choisie ont été déterminés et les exercices appropriés pour eux ont été conçus dans Adobe Captivate. Par exemple, les éléments de vocabulaire ont été enseignés avec leur signification et les images qui leur sont liées ; les activités sur les règles grammaticales étaient interactives.

#### **3.3.2 Test de réussite**

Les tests de réussite sont des instruments utiles pour mesurer sa connaissance des compétences d'apprentissage des langues (Nation, 1990, 2001; Richards, 1976; Ringbom, 1987). Dans cette étude, le chercheur a développé un test de réussite comme instrument de mesure à utiliser dans l'analyse, en particulier sur l'apprentissage des langues à court et à long terme. Il comprend quatre sections; telles que une section de vocabulaire, une section de grammaire, une section de lecture et une section d'écoute.

### **3.4. Procédure de Collecte des Données**

Au cours du processus de collecte des données, le test de réussite qui a été préparé comme expliqué ci-dessous a été mis en œuvre à la fois comme prétest et post-test. Premièrement, le pré-test de réussite a été appliqué pour tous les étudiants participants (n = 53) une semaine avant le traitement, les pré-tests étaient censés nous donner le niveau réel des

étudiants avant le traitement dans tous les groupes. L'étude a ensuite inclus deux groupes expérimentaux et contrôles. Ces groupes ont été formés avec l'inclusion de deux classes préparatoires françaises à l'Université Bursa Uludağ.. Alors que le groupe expérimental a été exposé à Adobe Captivate, le groupe contrôle a reçu des manuels de cours. Les étudiants du groupe expérimental ont suivi les cours préparés avec Adobe Captivate pendant 6 semaines. La procédure s'est déroulée d'octobre à novembre 2019.

Deuxièmement, après avoir finalisé le processus de traitement, tous les groupes ont reçu le même post-test. On pensait que le post-test indiquait les progrès réalisés avec un traitement d'un mois.

### **3.5 Procédures d'analyse des Données**

Les données quantitatives ont été analysées au cours de la recherche. Le SPSS (Statistical Package for Social Sciences for Windows 25.0) a été utilisé pour l'analyse. Les statistiques descriptives (moyenne arithmétique, fréquence, écart type) ont été réalisées. Les tests de normalité ont été effectués pour décider si les données étaient normalement distribuées ou non. Comme le nombre d'étudiants pour le groupe contrôle et le groupe expérimental était inférieur à 30, le test de normalité de Shapiro-Wilk a été utilisé. Les résultats pour chaque question et sous-question de recherche ont montré que les données n'étaient pas normalement distribuées. Ainsi, les tests non paramétriques ont été effectués. Afin de tester s'il y avait une différence significative entre les deux groupes, le test de Mann Whitney U a été utilisé.

## Chapitre IV

### L'analyse Des Données

Pour la première question de recherche, les statistiques descriptives et le test t ont été utilisés pour l'analyse. Pour la deuxième question de recherche « Existe-t-il une différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental en termes de compétences en lecture et en écoute, en grammaire et en vocabulaire ? », Les scores totaux du test de rendement ont été utilisés. Comme mentionné ci-dessus, il y a quatre sous-questions de la deuxième question de recherche qui tentent d'examiner l'effet d'Adobe Captivate sur chaque compétence d'apprentissage linguistique. Les analyses de données pour ces questions ont été faites avec des tests de Mann-Whitney-U pour voir les différences individuelles entre les groupes.

#### 4.1 Constatations

Les données quantitatives ont été analysées par SPSS (Statistical Package for Social Sciences for Windows 23.0). Des statistiques descriptives (moyenne arithmétique, pourcentage et écart type) ont été utilisées pour l'analyse des données. Les tests de normalité ont été effectués pour chaque donnée afin de décider d'appliquer des tests paramétriques ou non paramétriques. Du fait que  $n > 30$ , le test de Shapiro Wilk a été appliqué. Selon les résultats des tests de normalité, les tests suivants ont été utilisés dans des questions de recherche connexes. Les résultats liés aux questions de recherche sont présentés ci-dessous.

#### 4.1.1. Les questions de recherche : 1 Comment Adobe Captivate affecte-t-il l'apprentissage des langues des étudiants ?

Afin de comprendre l'effet d'Adobe Captivate sur l'apprentissage d'une langue étrangère par les élèves, les statistiques descriptives ont été utilisées. Les résultats sont présentés dans le tableau 3.

*Tableau 3. Statistiques descriptives pour les résultats post-test du groupe expérimental et du groupe contrôle*

Groupe	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	SD
Contrôle	28	25	65	42,11	11,38
Expérimental	25	40	95	70,28	16,84

Les résultats du tableau 3 montrent que le score post-test du groupe contrôlé ( $\bar{X} = 42,11$ ,  $SD = 11,38$ ) est inférieur au score post-test du groupe expérimental ( $\bar{X} = 70,28$ ,  $SD = 16,84$ ). Le score minimum du groupe contrôlé pour le post-test est de 25, et le score maximum pour le post-test est de 65. Cependant, le score minimum du groupe expérimental pour le post-test est de 40, tandis que le score maximum est de 95.

**4.1.2. Les questions de recherche 2 : Y a-t-il une différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental en termes de compétences en lecture et en écoute, grammaire et vocabulaire ?**

**2a. Existe-t-il une différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental en termes de compétences en lecture?**

Afin de tester l'impact d'Adobe Captivate sur les compétences en lecture des étudiants du FLE, le test de normalité Shapiro Wilk a d'abord été appliqué au post-test. La raison d'utiliser Shapiro Wilk est que le nombre d' étudiants était inférieur à 30. Les résultats sont présentés dans le tableau 4.

*Tableau 4. Les résultats des tests de normalité des résultats du post-test pour la compréhension écrite des deux groupes*

	Posttest results Contrôle group	Posttest results Expérimental group
N	28	25
Shapiro-wilk	0,010	0,052
P	0,010	0,023

Les résultats des tests de normalité montrent que les scores des étudiants FLE aux tests de lecture ne montrent pas une distribution normale ( $p = 0,01 < 0,05$ ;  $p = 0,023 < 0,05$ ). Ainsi, le test non paramétrique, Mann Whitney U, a été utilisé. Avant l'application du test de Mann Whitney U, les statistiques descriptives du groupe contrôlé et expérimental pour le pré-test et le post-test étaient présentées dans le tableau 5.

Tableau 5. Statistiques descriptives des résultats moyens de la compréhension écrite pré-test et post-test

	Groupes	$\bar{X}$	Standard déviante	N
Pré-test	Contrôle	27,22	12,10	28
	Expérimental	32,38	11,97	24
	Total	29,80	11,96	53
Post-test	Contrôle	41,85	15,98	28
	Expérimental	68,20	11,91	25
	Total	55,25	19,16	53

Les statistiques descriptives des résultats du prétest montrent que le score moyen du groupe contrôle ( $\bar{X} = 27,22$ ) était inférieur aux scores du groupe expérimental ( $\bar{X} = 32,38$ ). Pour les scores post-test, le score moyen du groupe contrôle ( $\bar{X} = 41,85$ ) était à nouveau inférieur à celui du groupe expérimental ( $\bar{X} = 68,20$ ). Afin de comprendre s'il y avait une différence significative entre les résultats post-test des tests de la compréhension écrite du groupe contrôle et du groupe expérimental, le test Mann Whitney U a été appliqué et les résultats sont présentés ci-dessous (tableau 6).

Tableau 6. Les résultats du test de Mann Whitney U pour la compréhension écrite des scores des étudiants

Groupes		N	$\bar{X}$	Standard déviante	U	P
La lecture	Contrôle	28	41,85	15,98	3,284	0,000
des scores	Expérimental	25	68,20	11,91		

Les résultats présentés dans le tableau X montrent qu'il existe une différence significative entre le groupe contrôlé ( $\bar{X} = 41,85$ ) et le groupe expérimental ( $\bar{X} = 68,20$ ) les résultats post-test des tests de lecture ( $U = 3,284$ ,  $p = 0,000 < 0,05$ ).

## **2b. Existe-t-il une différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental en termes de capacités de la compréhension orale ?**

Afin de tester l'impact d'Adobe Captivate sur les capacités d'écoute des étudiants FLE, le test de normalité de Shapiro Wilk a été appliqué au post-test dans un premier temps (tableau 7).

Tableau 7. Les résultats des tests de normalité des scores de l'activité compréhension orale

	Résultats du post-test pour groupe de contrôle	Résultats du post-test pour groupe expérimental
N	28	25
Shapiro-Wilk	0,122	0,325
P	0,017	0,028

Les résultats des tests de normalité montrent que les scores post-test des étudiants FLE aux tests de la compréhension orale ne montrent pas une distribution normale ( $p = 0,017 < 0,05$ ;  $p = 0,028 < 0,05$ ). Ainsi, le test non paramétrique, Mann Whitney U, a été utilisé. Avant l'application du test de Mann Whitney U, les statistiques descriptives du groupe contrôle et expérimental pour le pré-test et le post-test étaient présentées dans le tableau 8.

*Tableau 8. Statistiques descriptives des résultats moyens des pré-test et post-test après l'activité de compréhension orale*

	Groupes	$\bar{X}$	Standard déviance	N
Pré-test	Contrôle	37,32	11,09	28
	Expérimental	36,48	12,88	24
	Total	36,90	10,87	53
Post-test	Contrôle	58,30	14,79	28
	Expérimental	81,75	10,82	25
	Total	70,03	13,15	53

Les statistiques descriptives des résultats du prétest pour les capacités compréhension orale montrent que le score moyen du groupe contrôle ( $\bar{X} = 37,32$ ) était supérieur aux scores des tests d'écoute du groupe expérimental ( $\bar{X} = 36,48$ ). Cependant, la situation était vice versa pour les scores posttest. Les résultats du tableau X montrent que le score moyen du groupe contrôlé ( $\bar{X} = 58,30$ ) était inférieur à celui du groupe expérimental ( $\bar{X} = 81,75$ ). Afin de

comprendre s'il y avait une différence significative entre les résultats posttest des tests d'écoute du groupe contrôlé et du groupe expérimental, le test Mann Whitney U a été appliqué et les résultats sont présentés ci-dessous (tableau 9).

Tableau 9. Les résultats du test de Mann Whitney U pour la compréhension orale

Groupés		N	$\bar{X}$	Standard déviante	U	P
Scores de compétence d'écoute	Contrôle	28	58,30	4,79	6,345	0,000
	Expérimental	25	81,75	10,82		

Les résultats du test de Mann Whitney U montrent qu'il existe une différence significative entre le groupe contrôlé ( $\bar{X} = 58,30$ ) et le groupe expérimental ( $\bar{X} = 81,75$ ) les résultats posttest des tests compréhension orale ( $U = 6\ 345$ ,  $p = 0\ 000 < 0,05$ ).

### **2c. Existe-t-il une différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental au niveau de la compétence grammaticale ?**

Pour tester l'impact d'Adobe Captivate sur la compétence grammaticale des étudiants FLE, le test de normalité Shapiro Wilk a été appliqué au posttest en premier (Tableau 10).

Tableau 10. Les résultats des tests de normalité des scores de la compétence grammaticale

	Resultats Posttest	Resultats Posttest
	Contrôle group	Expérimental group
N	28	25
Shapiro-Wilk	0,209	0,125
P	0,032	0,015

Les résultats des tests de normalité indiquent que les scores des tests de grammaire des étudiants FLE ne montrent pas une distribution normale ( $p = 0,032 < 0,05$ ;  $p = 0,015 < 0,05$ ). Ainsi, le test non paramétrique, Mann Whitney U, a été utilisé. Avant l'application du test de Mann Whitney U, les statistiques descriptives du groupe contrôlé et expérimental pour le pré-test et le posttest étaient présentées dans le tableau 11.

Tableau 11. Statistiques descriptives des scores moyens pour la grammaire avant le test et le post-test

	Groupes	$\bar{X}$	Std. Déviance	N
Pré-test	Contrôle	17,11	11,09	28
	Expérimental	22,27	10,86	24
	Total	20,58	10,85	53
Post-test	Contrôle	31,75	14,87	28
	Expérimental	78,10	10,80	25
	Total	40,04	18,15	53

Les statistiques descriptives des résultats du prétest pour la grammaire montrent que le score moyen du groupe contrôlé ( $\bar{X} = 17,11$ ) était inférieur aux scores du test de grammaire du groupe expérimental ( $\bar{X} = 22,27$ ). De même, les résultats du tableau X montrent que le score moyen du groupe contrôle ( $\bar{X} = 31,75$ ) était inférieur à celui du groupe expérimental ( $\bar{X} = 78,10$ ). Afin de comprendre s'il y avait une différence significative entre les résultats post-test du contrôle et les tests d'écoute du groupe expérimental, le test Mann Whitney U a été appliqué et les résultats sont présentés dans le tableau 12.

*Tableau 12. Les résultats du test de Mann Whitney U pour les scores de grammaire des étudiants*

Groupés		N	$\bar{X}$	Std. Déviance	U	P
Scores de	Contrôle	28	31,75	14,87	9,396	0,000
grammaire	Expérimental	25	78,10	10,80		

Les résultats du test Mann Whitney U présentés dans le tableau X montrent qu'il existe une différence significative entre le groupe contrôle ( $\bar{X} = 31,75$ ) et le groupe expérimental ( $\bar{X} = 78,10$ ) les résultats posttest des tests de grammaire ( $U = 9,396$ ,  $p = 0,000 < 0,05$ ).

**2d. Existe-t-il une différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental au niveau de la compétence lexicale ?**

Pour tester l'impact d'Adobe Captivate sur la connaissance du vocabulaire des élèves FLE, le test de normalité de Shapiro Wilk a d'abord été appliqué au post-test (tableau 13).

*Tableau 13. Les résultats des tests de normalité des scores de la compétence lexicale*

	Posttest results	Posttest results
	Contrôle group	Expérimental group
N	28	25
Shapiro-Wilk	0,406	0,215
P	0,026	0,038

Les résultats des tests de normalité montrent que les scores des étudiants du FLE aux tests de vocabulaire ne montrent pas une distribution normale ( $p = 0,026 < 0,05$ ;  $p = 0,038 < 0,05$ ). Ainsi, le test Mann Whitney U a été utilisé. Avant l'application du test de Mann Whitney U, les statistiques descriptives du groupe contrôle et expérimental pour le pré-test et le post-test étaient présentées dans le tableau 14.

Tableau 14. Statistiques descriptives des scores moyens de réalisation des pré-tests, des post-tests après les tests pour le vocabulaire

	Groupés	$\bar{X}$	Std. Déviance	N
Pré-test	Contrôle	56,42	08,52	28
	Expérimental	52,58	09,65	24
	Total	54,50	12,25	53
Post-test	Contrôle	62,05	12,36	28
	Expérimental	84,23	11,71	25
	Total	73,14	10,05	53

Les statistiques descriptives des résultats du prétest pour le test de vocabulaire montrent que le score moyen du groupe contrôle ( $\bar{X} = 56,42$ ) était supérieur aux scores du test de vocabulaire du groupe expérimental ( $\bar{X} = 52,58$ ). Cependant, la situation était vice versa pour les scores posttest. Les résultats du tableau X montrent que le score moyen du groupe contrôle ( $\bar{X} = 62,05$ ) était inférieur à celui du groupe expérimental ( $\bar{X} = 84,23$ ). Afin de comprendre s'il y avait une différence significative entre les résultats posttest des tests de vocabulaire du groupe contrôle et du groupe expérimental, le test Mann Whitney U a été appliqué et les résultats sont présentés ci-dessous (tableau 15).

Tableau 15. Les résultats du test de Mann Whitney U pour les scores de vocabulaire des élèves

Groups		N	$\bar{X}$	Std.	U	P
		Déviance				
Scores de	Contrôle	28	62,05	12,36	7,369	0,000
vocabulaire	Expérimental	25	84,23	11,71		

Les résultats du test de Mann Whitney U montrent qu'il existe une différence significative entre le groupe contrôle ( $\bar{X} = 62,05$ ) et le groupe expérimental ( $\bar{X} = 84,23$ ). Les résultats post-test de vocabulaire sont  $U = 7,369$ ,  $p = 0,000 < 0,05$ .

## Chapitre V

### Conclusion, Discussion et Implications

#### 5.1 Conclusion et Discussion

À l'ère contemporaine, les progrès technologiques ont entraîné une augmentation de l'inclusion de la technologie dans notre vie quotidienne. L'un des domaines où l'impact de la technologie se fait sentir, est l'éducation. L'inclusion de la technologie dans le processus d'apprentissage a été un sujet de recherche important ces dernières années.

En relation avec le fait mentionné ci-dessus, Mayer (2002) a développé la théorie de multimédia. L'apparition de cette théorie a conduit à un autre concept lié à l'éducation, l'apprentissage en ligne. Les théories de l'apprentissage multimédia et de l'apprentissage en ligne ont abouti à la production de certains logiciels pour faciliter la formation en masse ou l'apprentissage en ligne. FlashCam ou Screencast-O-Matic étaient quelques-uns des premiers exemples de ces logiciels. Cependant, le point tournant de l'histoire des logiciels éducatifs a été le développement d'Adobe Captivate en 2004. Comme Siegel (2015) l'a souligné, un enseignant peut créer des cours en ligne sur n'importe quoi avec Adobe Captivate et ces cours peuvent être interactifs et partageables.

En 2020, le besoin à l'apprentissage en ligne a augmenté dramatiquement comme le COVID-19 a entraîné la fermeture d'écoles partout dans le monde. À l'échelle mondiale, plus de 1,2 milliard d'enfants sont hors de la salle de classe. En conséquence, l'éducation a radicalement changé, avec l'essor particulier de l'apprentissage en ligne, dans lequel l'enseignement est dispensé à distance et sur des plateformes numériques. La recherche suggère qu'il a été démontré que l'apprentissage en ligne augmente la rétention des informations et prend moins de temps, ce qui signifie que les changements causés par le coronavirus pourraient être là pour rester. En réponse à une demande importante, de nombreuses plates-formes d'apprentissage en ligne offrent un accès gratuit à leurs services, y

compris des plates-formes telles que BYJU'S, une société de technologie éducative et de tutorat en ligne basée à Bangalore, fondée en 2011, qui est désormais la société de technologie éducative la plus appréciée au monde. Depuis l'annonce de cours gratuits en direct sur son application Think and Learn, BYJU's a constaté une augmentation de 200% du nombre de nouveaux étudiants utilisant son produit, selon Mrinal Mohit, directeur de l'exploitation de l'entreprise. (Li & Lalani, 2020)

Tous les avantages et impacts du logiciel de l'apprentissage en ligne ont créé un besoin de faire des recherches sur ce sujet. Certaines recherches ont été menées sur l'utilisation d'Adobe Captivate pour l'enseignement à distance en Turquie (Kaya, 2012) et dans d'autres pays. (Crampton, Ragusa et Cavanagh, 2012), dans l'enseignement des statistiques (Poláčková et Jindrová, 2010) et dans l'enseignement de la mécatronique (Yılmaz et Tunçalp, 2010). En ce qui concerne l'enseignement des langues, il est presque impossible de trouver une recherche sur l'utilisation directe d'Adobe Captivate. Noni (2013) a mené une recherche sur l'utilisation des technologies de l'information pour l'enseignement de l'anglais. Une recherche similaire a été menée par Jati (2012) sur l'utilisation de systèmes de gestion de l'apprentissage pour l'enseignement de l'anglais. En plus de ceux-ci, Pikulkaew, Chouvatut et Boonchieng (2018) ont mené une étude liée à la pratique du vocabulaire pour l'ELT grâce à une animation en trois dimensions créées par Adobe Captivate. Cependant, aucune recherche n'a été faite sur l'enseignement du FLE (Français Langue Etrangère) dans la littérature.

À la lumière de ces recherches, cette étude vise à examiner les effets de l'utilisation d'Adobe Captivate sur FLE. Pour pouvoir les définir, les questions de recherche ont été décidées comme suit : "Comment Adobe Captivate affecte-t-il l'apprentissage des langues des étudiants ?" et « Y a-t-il une différence significative entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental en termes de vocabulaire, de grammaire, de compréhension orale et de

compréhension écrite ?». Les analyses de données ont été effectuées à l'aide de ces questions de recherche et de leurs sous-questions.

La population de la recherche était de 53 étudiants en classe préparatoire FLE à l'Université Bursa Uludağ, une université publique située dans le nord-ouest de la Turquie. Les étudiants ont été divisés en deux groupes, ils étaient des groupes contrôlés et expérimentaux. Le groupe contrôle a utilisé des manuels pour les cours du FLE, tandis que le groupe expérimental a utilisé Adobe Captivate avec un manuel. Un test de réussite a été préparé et utilisé à la fois comme pré-test et posttest pour définir le développement des apprenants et l'effet d'Adobe Captivate sur celui-ci. Les statistiques descriptives et le test de Mann Whitney U ont été effectués dans SPSS 25.0 pour répondre aux questions de recherche.

Pour les premières questions de recherche, on a vu que les étudiants qui ont utilisé Adobe Captivate ont mieux réussi le test de rendement, et la différence entre le groupe contrôlé et expérimental était significative. La raison pour laquelle le groupe expérimental a connu plus de succès pourrait être expliquée par l'utilisation de matériel supplémentaire et interactif tout en faisant des exercices. Les commentaires immédiats fournis par Adobe Captivate pourraient amener les étudiants à corriger leurs erreurs et à en tirer des leçons. Les résultats montrent des similitudes avec d'autres études de la littérature. Par exemple, Dewanti et Rusli (2019) ont réalisé une étude sur l'utilisation d'Adobe Captivate pour concevoir du contenu d'apprentissage en ligne pour un cours lié au tourisme. Ils ont souligné que l'utilisation d'Adobe Captivate pour ce cours créait des opportunités de bénéficier de différents médias et rendait l'environnement d'apprentissage interactif qui motivait les apprenants et le potentiel d'apprentissage maximisé. Même si cette étude n'est pas directement liée à l'apprentissage des langues, elle confirme le fait que l'utilisation d'Adobe Captivate est bénéfique pour les environnements d'apprentissage en ligne.

En ce qui concerne l'apprentissage des langues, certaines études ont montré l'impact positif de l'utilisation de logiciels en ligne. Par exemple, dans leur étude, Tiraboschi et Iovino (2009) ont constaté que l'utilisation de vidéos est très efficace pour apprendre une langue étrangère. Ils ont mené un projet avec des étudiants chinois pour leur faire apprendre l'italien grâce au processus d'apprentissage des langues en ligne. Dans ce projet, les chercheurs ont utilisé Adobe Captivate dans le cadre du processus. Des activités collaboratives en ligne pour l'apprentissage des langues ont été préparées avec Adobe Captivate. Ils pouvaient lire les textes et enregistrer des vidéos pour exprimer leurs opinions, ce qui les a aidés à améliorer leurs capacités de la compréhension orale et écrite. Les résultats de l'étude indiquent que ces vidéos ont également aidé les étudiants à donner des rétroactions à leurs amis et ces évaluations ont mené un processus d'examen par les pairs, qui est un élément important de l'apprentissage des langues. De même, Boukhechba et Bouhania (2019) ont engagé Adobe Captivate dans une classe traditionnelle d'EFL (Anglais Langue Étrangère). Les résultats de leur étude ont démontré que si les enseignants créent le contenu du cours en ligne en prenant en considération les principes de conception pédagogique en préparant simultanément le contenu avec Adobe Captivate, les étudiants s'intéressent fortement au contenu du cours. Boukhechba et Bouhania (2019) ont souligné que le fait mentionné ci-dessus permettait aux étudiants d'améliorer leurs compétences linguistiques et leur réussite augmentait.

Contrairement aux recherches expliquées ci-dessus, Sun (2011) a mené une étude sur l'utilisation des salles de classe virtuelles pour enseigner le chinois aux étudiants néo-zélandais et a constaté qu'elle n'était pas efficace. Sun (2011) a expliqué qu'il y avait de nombreux défis pédagogiques lors de la conduite du processus d'apprentissage en ligne. Sun (2011) a souligné que le profil des apprenants et les comportements d'apprentissage devraient être modifiés pour que le processus d'apprentissage en ligne réussisse. Dans cette étude, Sun (2011) a éprouvé la difficulté de rassembler tous les étudiants sur le temps du cours en ligne.

Pendant les 10 premières minutes, les étudiants ont rencontré des problèmes techniques liés à leur connexion Internet, leurs écouteurs et microphones, etc. Sun (2011) a expliqué que ces inconvénients ont amené les étudiants à cesser de suivre des cours en ligne et à bénéficier de matériel asynchrone préparé par l'enseignant. Sun (2011) a également ajouté que le processus d'apprentissage des langues devrait être interactif et synchrone et qu'il ne serait pas suffisant de bénéficier uniquement de matériaux asynchrones. Dans cette étude, un autre défi consistait à enseigner les lettres chinoises en ligne. Comme on le sait, l'alphabet chinois comprend des caractères qui sont vraiment difficiles à écrire, et Sun (2011) a découvert que leur enseigner en ligne en montrant des images de lettres et en faisant des clips qui montrent les mouvements nécessaires pour écrire les caractères ne serait pas être suffisant. Par rapport aux étudiants qui ont appris l'écriture de ces lettres dans les facultés, en face à face, les étudiants qui les ont apprises en ligne n'ont pas réussi. Même s'il y avait ces effets négatifs, pour les activités orales, les élèves ont réussi. Sun (2011) a mentionné que les étudiants ont trouvé la soumission des études orales en ligne facile et bénéfique, car ils pouvaient les enregistrer par eux-mêmes, ils ne ressentaient aucune pression qui pouvait être ressentie en classe devant leurs amis et dernièrement, ils pouvaient obtenir les commentaires de leurs enseignants et ces commentaires ont été conservés dans la logicielle utilisée pour le cours en ligne. En résumé, Sun (2011) a souligné que la planification et la conception des cours en ligne devraient être effectués avec soin et que les cours devraient être planifiés pour travailler avec de petits groupes.

La deuxième question de recherche était de déterminer s'il y avait une différence significative entre les compétences de compréhension orale et écrite de deux groupes et leur apprentissage de la grammaire et du vocabulaire. Premièrement, la compréhension écrite des étudiants a été analysée et comparée. Les résultats ont montré que le groupe expérimental obtenait des scores plus élevés que le groupe contrôlé et cette différence était significative.

Les activités de lecture sur les manuels peuvent parfois être ennuyeuses pour les élèves, car ils se contentent de les lire et de répondre aux questions. Cependant, un texte de lecture et ses activités préparés dans Adobe Captivate sont plus interactifs. Les étudiants peuvent rechercher les mots inconnus dans le dictionnaire en ligne plus facilement car ils travaillent sur ordinateur. En outre, ils peuvent obtenir des conseils pour répondre aux questions de compréhension lorsqu'ils ont des difficultés. De plus, ils peuvent obtenir une rétroaction immédiate. Tous ces faits peuvent affecter positivement les compétences en lecture. L'idée de l'impact positif de l'utilisation de logiciels sur la lecture a été soutenue par d'autres recherches dans la littérature. Dans leur étude, Wang et Smith (2013) ont réalisé un projet dans lequel des étudiants japonais étaient engagés dans l'apprentissage de l'anglais via une interface de leur téléphone mobile. Wang et Smith (2013) ont régulièrement envoyé du matériel de lecture et des activités sur les téléphones portables des élèves. Lors du choix des matériaux, certains critères ont été déterminés par les chercheurs. Ces critères incluaient le choix de matériels de lecture ni trop longs ni trop exigeants, le suivi des enseignants, l'implication des élèves dans les activités en choisissant des textes qui attireraient leur attention et présentation d'un environnement d'apprentissage mobile sécurisé. Wang et Smith (2013) ont mentionné que les textes étaient parfois écrits par un étudiant sont lus par un autre et ils les trouvaient vraiment intéressants et authentiques. Ils ont découvert que cela augmentait leur motivation à lire. Wang et Smith (2013) ont également trouvé que la lecture de textes liés aux différences culturelles, les blagues et énigmes en anglais, et les proverbes / citations anglais étaient les plus populaires auprès des étudiants.

Une autre étude, qui a révélé l'impact positif de l'utilisation de la technologie pour améliorer la compréhension écrite, a été réalisée par Babaie Shalmani et Razmjoo (2015). Dans leur étude, ils ont utilisé des annotations qui ont été incluses dans un environnement multimédia pour améliorer les capacités de compréhension de lecture des élèves iraniens en

anglais. Les annotations peuvent être définies comme une brève définition d'un mot en L2 fourni dans le texte (Nation, 1983). Il y avait trois groupes dans l'étude dont l'un n'a reçu que des annotations textuelles, l'autre a reçu des annotations à la fois picturales et textuelles, et le dernier n'a reçu aucun traitement et a essayé de bénéficier de la supposition contextuelle. Les résultats de cette étude ont exposé que les étudiants qui ont reçu des annotations illustrées et textuelles ont obtenu les scores les plus élevés du test de compréhension écrite. Babaie Shalmani et Razmjoo (2015) ont expliqué ce résultat avec l'impact positif de l'utilisation de deux annotations ensemble pour faire comprendre aux étudiants la signification des mots clés et par conséquent, mieux comprendre les textes.

La deuxième sous-question de la deuxième question de recherche était de savoir s'il y avait une différence significative entre les capacités d'écoute des deux groupes. Il a été constaté que les résultats posttest des étudiants du groupe expérimental étaient plus élevés que ceux du groupe contrôlé. Bien que les résultats du pré-test des étudiants soient assez similaires dans chaque groupe, l'écart entre les résultats du posttest des deux groupes est clairement visible. De plus, la différence est significative. Tout comme pour la compréhension écrite, l'impact de l'utilisation de matériel d'apprentissage en ligne pour améliorer la compréhension orale s'est avéré positif dans d'autres recherches. Par exemple, Perdana et Muhammady (2019) ont mené une recherche sur l'enseignement des compétences d'écoute dans un environnement d'apprentissage mixte (un environnement d'apprentissage qui comprend à la fois des processus d'apprentissage en ligne et en face à face). Les résultats ont manifesté que l'apprentissage mixte présentait certains avantages, qui sont faciles à mettre en œuvre et flexibles, permettant aux étudiants d'étudier leurs capacités de faire la compréhension orale à leur propre rythme. Les participants à cette étude ont mentionné que l'enseignement de l'écoute par le biais de l'apprentissage mixte pouvait les rendre à l'aise et sûrs d'eux puisque les supports audio ou vidéo étaient téléchargés par les enseignants et qu'ils pouvaient les atteindre quand et où ils le

voulaient. Perdana et Muhammady (2019) ont souligné que les devoirs et les activités d'écoute des pistes devraient être téléchargés par les enseignants et devraient être expliqués avec beaucoup de soin. Après cela, les enseignants doivent organiser un cours synchrone avec les étudiants pour discuter des réponses et les faire comprendre clairement. Comme les résultats de cette étude ont dévoilé que les capacités d'écoute pouvaient être améliorées grâce à des systèmes de gestion de l'apprentissage en ligne lorsque ces critères étaient pris en compte.

La troisième sous-question de la deuxième question de recherche était de savoir s'il y avait une différence significative entre les connaissances grammaticales des deux groupes. Les résultats ont montré que le groupe expérimental a obtenu des scores très élevés en posttest par rapport au groupe contrôle, et la différence entre les scores des deux groupes était significative. La grammaire a toujours été un domaine problématique pour le processus d'apprentissage des langues, et de nombreuses études ont été menées sur la manière de l'améliorer. Certaines recherches ont des résultats similaires avec cette recherche et avancent que l'utilisation de la technologie peut être très utile. Par exemple, Barr (2008) a réalisé un projet dans lequel la grammaire française était enseignée dans des laboratoires d'apprentissage multimédia. Avant la mise en œuvre, 60% des étudiants trouvaient l'apprentissage de la grammaire peu agréable. Après avoir bénéficié du système de gestion de l'apprentissage en ligne pour étudier la grammaire, les étudiants ont obtenu des scores plus élevés pour 13 questions sur 16 par rapport au premier test qui a été effectué avant le processus d'apprentissage de la grammaire en ligne. Barr (2008) a expliqué la raison pour laquelle les étudiants obtenaient moins de notes pour ces trois questions, car d'autres facteurs affectaient également leur réussite. Ces facteurs étaient, le nombre d'étudiants qui s'étudient en dehors de la classe, le nombre d'activités d'auto-apprentissage et le rôle de l'enseignant pour les aider pendant qu'ils pratiquaient en ligne. Selon l'étude de Barr (2008), les étudiants ont changé leur attitude à l'égard de l'apprentissage de la grammaire vers une direction positive et ils ont

été encouragés à apprendre et à profiter des cours de grammaire lorsque ces aspects étaient soigneusement traités.

En plus de l'étude ci-dessus, Arikan (2009) a mené une recherche sur la nature des activités de grammaire qui sont préparées en ligne et a découvert qu'elles devraient inclure de nombreuses éléments différentes, notamment du matériel audio ou visuel, la narration, la résolution de problèmes, les jeux et des exemples d'utilisation du sujet de grammaire. Si ceux-ci sont fournis, le taux de la réussite des étudiants augmentera. Dans cette étude, les activités de grammaire comprenaient la narration et de nombreux exemples d'utilisation du sujet. À la lumière de l'étude d'Arkan (2009), la raison pour laquelle les élèves du groupe expérimental ont réussi peut-être expliquée par l'inclusion de ces deux éléments aux cours en ligne.

La dernière sous-question portait sur l'impact d'Adobe Captivate sur l'apprentissage du vocabulaire des élèves. Les résultats ont montré que le groupe expérimental a obtenu des scores plus élevés que le groupe contrôle bien que les résultats du pré-test du groupe contrôlé soient plus élevés. Les résultats du test Mann Whitney U ont montré que la différence entre les deux groupes était significative. La raison la plus importante de ce succès de l'apprentissage du vocabulaire est l'interface interactive d'Adobe Captivate. Au lieu d'écrire et de mémoriser simplement le vocabulaire inconnu ou le vocabulaire cible de l'unité, les étudiants pourraient apprendre des mots en s'exerçant sur eux. Comme d'autres résultats, celui-ci est également conforme aux conclusions d'autres recherches. Par exemple, Al-Jarf (2007) a mené une étude dans laquelle le vocabulaire était enseigné à 53 étudiants d'EFL en ligne. Une logicielle en ligne appelé Nicenet a été employée. Parallèlement à l'enseignement en classe, les étudiants ont reçu chaque semaine des ressources supplémentaires grâce à ce logiciel et ces ressources comprenaient des explications, des exercices et des quiz liés au sujet de ce cours. Al-Jarf (2007) a réalisé un pré-test et un posttest pour identifier l'impact de la logicielle. Les résultats ont montré que l'enseignement en ligne avait un effet positif sur le

développement du vocabulaire des étudiants. Al-Jarf (2007) a également souligné que l'utilisation de la technologie à la maison ainsi que des techniques de classe traditionnelles ont contribué à motiver et à améliorer l'apprentissage et l'acquisition du vocabulaire anglais par les étudiants d'ALE (Anglais langue étrangère).

## **5.2 Implications pour des Recherches Ultérieures**

En fonction des limitations mentionnées ci-dessus, il y a des implications pour les chercheurs qui souhaitent étudier l'utilisation d'Adobe Captivate pour FLE.

Afin de comprendre l'impact plus large d'Adobe Captivate, certains cours d'apprentissage des langues dans les facultés peuvent être préparés avec Adobe Captivate. Après cela, des recherches similaires peuvent être réalisées pour identifier son impact. En menant cette étude dans d'autres universités publiques dotées de départements en français, des résultats plus généraux peuvent être obtenus sur l'impact d'Adobe Captivate dans l'apprentissage du français.

En Turquie, il existe des lycées dispensant une formation avec le français comme langue primaire, et dans certains autres lycées, le français est enseigné comme langue étrangère. Au moment de la rédaction de cette thèse, il y avait plus de 20 universités ayant des cours de FLE et de littérature française en licence. Dans ces établissements, certains cours peuvent être préparés avec Adobe Captivate et des recherches similaires peuvent être menées pour une compréhension plus large.

Les centres d'enseignement à distance des universités devraient planifier correctement le processus. Ils devraient faire des recherches sur la façon dont le dernier semestre a été vécu, quels étaient les avantages et les inconvénients du processus d'apprentissage en ligne dans les universités. Ils devraient engager des conférenciers et des spécialistes uniquement pour travailler sur ces centres. Le même processus pourrait être mené pour le ministère de

l'Éducation nationale. Un centre devrait être créé et devrait travailler à la planification du processus d'apprentissage en ligne pour tous les niveaux d'enseignement.

## References

- ADL. (2017, Janvier 04). *SCORM® 2004 4th Edition Run-Time Environment (RTE) Version 1.1*. Récupéré sur [www.adlnet.org](http://www.adlnet.org/content/uploads/2013/09/SCORM_2004_4ED_v1_1_RTE_20090814.pdf): [http://www.adlnet.org/wp-content/uploads/2013/09/SCORM\\_2004\\_4ED\\_v1\\_1\\_RTE\\_20090814.pdf](http://www.adlnet.org/content/uploads/2013/09/SCORM_2004_4ED_v1_1_RTE_20090814.pdf)
- ADLnet. (2017, Février 17). *Experience API – ADL Net*. Récupéré sur [adlnet.gov](https://www.adlnet.gov): <https://www.adlnet.gov/adl-research/performance-tracking-analysis/experience-api/>
- ADLnet. (2017, Janvier 04). *Sharable Content Object Reference Model (R) 2004 4th Edition Run-Time Environment Version 1.0*. [www.adlnet.org](http://www.adlnet.org): [https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwillbmQtqrRAhUHNFAKHW3RD8IQFggkMAI&url=http%3A%2F%2Fwww.adlnet.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F09%2FSCORM\\_2004\\_4ED\\_v1\\_1\\_RTE\\_20090814.pdf&usg=AFQjCNH\\_ESLPBJRHxV](https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwillbmQtqrRAhUHNFAKHW3RD8IQFggkMAI&url=http%3A%2F%2Fwww.adlnet.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F09%2FSCORM_2004_4ED_v1_1_RTE_20090814.pdf&usg=AFQjCNH_ESLPBJRHxV) adresinden alındı
- Adobe. (2020, Avril 13). *Utilisation des diapositives principales dans Adobe Captivate*. Récupéré sur [Adobe.com](https://helpx.adobe.com/fr/captivate/using/master-slides.html): <https://helpx.adobe.com/fr/captivate/using/master-slides.html>
- Ainley, M., & Ainley, J. (2011). Student engagement with science in early adolescence: The contribution of enjoyment to students' continuing interest in learning about science. *Contemporary Educational Psychology, 36, 1*, 4-12.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. . *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*, 179-211.
- Ariew, R. (2006). A template to generate hypertext and hypermedia reading materials: Its design and associated research findings. *The Reading Matrix, 6(3)*, 195-209.

- Azorin, M., & Árbol, J. (1992). Approaches, methods and techniques in second language teaching. *Tossal: Revista Interdepartamental de Investigación Educativa*, 49-59.
- Baker, G. (1992), Application report: Instructional design of a computer-assisted work-related literacy program. *Journal of Computer-based Instruction*, 19, 33–6.
- Balog, A., & Pribeanu, C. (2010). The role of perceived enjoyment in the students' acceptance of an augmented reality teaching platform: A structural equation modelling approach. . *Studies in Informatics and Control*,19,3,, 319-330.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44,, 1175-1184.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory of mass communication. Dans J. Bryant, & M. Oliver, *Media Effects:Advances in Theory and Research* (pp. 94-124). New York, NY: Routledge.
- Betty, P. (2008). Creation, Management, and Assessment of Library Screencasts: The Regis Libraries Animated Tutorials Project,. *Journal of Library Administration*, 48:3-4,, 295-315.
- Bower, G. H., & Hilgard, E. R. (1981). *Theories of Learning*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bramble, W. J. and Martin, B. L. (1995), The Florida Teletraining Project: Military training via two-way compressed video. *American Journal of Distance Education*, 9, 6–26.
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn*.
- Broussard, S., & Garrison, M. (2004). The Relationship Between Classroom Motivation and Academic Achievement in Elementary-School-Aged Children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33, 2,, 106-120.

- Brown, K. G. (2001), Using computers to deliver training: Which employees learn and why? *Personnel Psychology*, 54, 271–96.
- Bruyndonckx, D. (2015). *Mastering Adobe Captivate 8*. Birmingham: Packt Publishing Ltd.
- Business Wire. (2017, Juillet 22). *Adobe Integrates eLearning Brothers Templates into Captivate 9*. Récupéré sur <https://venturebeat.com>:  
<https://venturebeat.com/2015/08/19/adobe-integrates-elearning-brothers-templates-into-captivate-9/>
- Cannon, A. (2017, Mai 25). *Articulate 360 or Storyline 3 How-to decide?* Récupéré sur [elearningbrothers.com](http://elearningbrothers.com): <http://elearningbrothers.com/articulate-360-vs-storyline-3-how-to-decide/>
- Chandler, P., & Sweller, J. (1991). Cognitive Load Theory and the Format of Instruction. *Cognition & Instruction*, 8,, 293-332.
- Cherry, K. (2016). *What is intrinsic motivation*.
- Cherry, K. (2017). *The incentive theory of motivation*.
- Clark, R. E. (1994), Media will never influence learning. *Educational Technology Research and Development*, 42, 21–9.
- Clark, R. C., & Kwinn, A. (2007). *The new virtual classroom: Evidence-based guidelines for synchronous e-learning*. John Wiley & Sons.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. John Wiley & Sons.
- Clark, R., Nguyen, F. and Sweller, J. (2006). *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. mSan Francisco: Pfeiffer.
- CommLab India. (2019, Janvier 23). *The Key Features of Adobe Captivate 2017*. Récupéré sur [commlabindia.com](https://blog.commlabindia.com): <https://blog.commlabindia.com/elearning-development/enhanced-key-features-of-captivate-2017>

- Cook, D., & Artino, A. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical education, 50, 10*, , 997-1014.
- Coomey, M., & Stephenson, J. (2001). Online learning: it is all about dialogue, involvement, support and control-according to the research. *Teaching and learning online: Pedagogies for new technologies, 37-52*.
- Covington, M. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *Elementary School Journal, 85*, 5-20.
- Covington, M. (1992). *Making the grade: A self- worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crookes, G., & Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. . *Language Learning, 41*, , 469-512.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- De Jong, T. (2010). Cognitive Load Theory, educational research, and instructional design: Some food for thought. *Instructional Science 38(2)*, 105–134.
- Denis, M. (1984). Imagery and prose: A critical review of research on adults and children. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse, 4(4)*, 381-402.
- Di Serio, A., Ibáñez, M., & Kloos, C. (2013). Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. *Computers & Education, 68*, 586-596.
- Dobbs, K. (2002), The state of online learning – what the online world needs now: Quality. In A. Rossett (ed.), *The ASTD E-learning Handbook* (pp. 357–72). New York: McGraw-Hill.
- Downes, S. (2010). New Technology Supporting Informal Learning. *Journal Of Emerging Technologies In Web Intelligence, Vol. 2, No. 1*,, 27-33.

- Dörnyei, Z. (1994). Understanding L2 motivation: On with the challenge! *The Modern Language Journal*, 78 (4), 515-523.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. UK: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Csizer, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203-229.
- Eagly, A., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. New York: Harcourt Brace.
- E-learning Heroes. (2017, Novembre 14). *Dials in Storyline 360- E-Learning Heroes*. Récupéré sur articulate.com: [https://community.articulate.com/series/articulate-storyline-360/articles/articulate-storyline-360-user-guide-how-to-work-with-dials?\\_ga=2.261328589.1725001033.1516254684-1421568949.1516254684](https://community.articulate.com/series/articulate-storyline-360/articles/articulate-storyline-360-user-guide-how-to-work-with-dials?_ga=2.261328589.1725001033.1516254684-1421568949.1516254684)
- elearninglearning.com. (2019, Decembre 31). *Captivate, demo and video*. Récupéré sur elearninglearning.com: <https://www.elearninglearning.com/captivate/demo/video/>
- Elliott, M. (2002), Blended learning: The magic is in the mix. In A. Rossett (ed.), *The ASTD E-learning Handbook* (pp. 58–63). New York: McGraw-Hill.
- Elucidat. (2018, Janvier 28). *Features*. Récupéré sur elucidat.com: <https://www.elucidat.com/features>
- Galvin, T. (2002, October). 2002 industry report. *Training*, 24-73.
- Germain, C., & LeBlanc, R. (1982). Quelques caractéristiques d'une méthode communicative d'enseignement des langues. *Canadian Modern Language Review*, 38(4), 665-678.
- Getapp. (2017, Novembre 21). *Easygenerator Pricing, Features, Reviews & Comparison of Alternatives*. Récupéré sur getapp.com: <https://www.getapp.com/education-childcare-software/a/easygenerator/>

Giesbrecht, N. (2017, Novembre 22). *connectivism Teaching and Learning - ETEC 510*.

Récupéré sur etec.cilt.ubc.ca:

[http://etec.cilt.ubc.ca/510wiki/Connectivism:\\_Teaching\\_and\\_Learning](http://etec.cilt.ubc.ca/510wiki/Connectivism:_Teaching_and_Learning)

Gist, M. E., Schwoerer, C. and Rosen, B. (1989), Effects of alternative training methods on self- efficacy and performance in computer software training. *Journal of Applied Psychology*, 74, 884–91.

Good, T. L., & Brophy, J. E. (1990). *Educational Psychology: A Realistic Approach*. New York: Longman.

Gopher, D., Weil, M. and Bareket, T. (1994), Transfer of skill from a computer game trainer to flight. *Human Factors*, 36, 387–405.

Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. Dans D. Berliner, & R. Calfee, *Handbook of Educational Psychology*,. New York: Macmillan.

Grammar-translation method. (2020, Mai 22). Récupéré sur dictionary.com:

<https://www.dictionary.com/browse/grammar-translation-method>

Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C., Marsh, H., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic identified and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80,, 711-735.

Hall, B. (1997), *Web-based Training Cookbook*. New York: John Wiley and Sons

Ishmurzin, A. A., & Dmitriev, V. V. (2013). The use of adobe captivate for creation virtual laboratory work “packer”. device, descent and landing mechanical packer of the rotary installation on the wall of the bore hole. *Oil and Gas Business*, 520-526.

Janniro, M. J. (1993), Effects of computer-based instruction on student learning of psychophysi- ological detection of deception test question formulation. *Journal of Computer-based Instruction*, 20, 58–62.

- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism vs constructivism: Do we need a new philosophical paradigm. *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5-14.
- Kebrawi, F. (2006). Orientations, attitudes and demotivation: A case study of muslim Arab learners of English in public schools in Northern Israel. . *Unpublished PhD study*. Scotland: University of Aberdeen,.
- Keller, J. (2008). First principles of motivation to learn and e-learning. *Distance Education*, 29, 2,, 175-185.
- Keskin, N. O. (2011). The current perspectives, theories and practices of mobile learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 202-208.
- Keskin, N., & Metcalf, D. (2011). The current perspectives, theories and practices of mobile learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(2), 202-208.
- Kulik, C. C. and Kulik, J. A. (1991), Effectiveness of computer-based instruction: An updated analysis. *Computers in Human Behaviors*, 7, 75–94.
- Kurt, S. (2020, Mai 29). *Social Learning Theory: Albert Bandura - Educational Technology*. Educational Technology: <https://educationaltechnology.net/social-learning-theory-albert-bandura/> adresinden alındı
- Li, C., & Lalani, F. (2020, Avril 29). *The rise of online learning during the COVID-19 pandemic*. Récupéré sur World Economic Forum: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>
- Li, R., Bunk, J., & Smidt,, E. (2016). Understanding Faculty and Student Attitudes about Distance Education: The Importance of Excitement and Fear. *Handbook of Research on Humanizing the Distance Learning Experience*, 410.
- Lilienfeld, S., Lynn, S. J., Namy, L., & Woolf, N. (2010). *Psychology: A Framework for Everyday Thinking*. Boston: Allyn and Bacon.

- Locke, E. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Applied and Preventive Psychology, 5*, 117-123.
- Locke, E., & Latham, G. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *The American Psychologist, 57* (9), 705-717.
- Machtmes, K. and Asher, J. W. (2000), A meta-analysis of the effectiveness of telecourses in distance education. *American Journal of Distance Education, 14*, 27-46.
- Madhav, P. (2017, Octobre 18). *Articulate Storyline 360 A Comprehensive Review*. Récupéré sur commlabindia.com: <https://blog.commlabindia.com/elearning-development/articulate-storyline-360-review>
- Mandler, G. (2002). Origins of the cognitive (r)evolution. *Journal of the History of the Behavioral Sciences, 38*, 339-353.
- Martocchio, J. J. (1994), Effects of conceptions of ability on anxiety, self-efficacy, and learning in training. *Journal of Applied Psychology, 79*, 819-25.
- Mason, R., & Rennie, F. (2006). *Elearning: The key concepts*. New York: Routledge.
- Mayer, R. E. (1989). Models for Understanding. *Review of Educational Research, 59*(1), 43-64.
- Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions? *Educational Psychologist, 32*, 1-19.
- Mayer, R. E. (2002). Multimedia learning. *Psychology of learning and motivation, 41*, 85-139.
- Mayer, R. E., & Anderson, R. B. (1991). Animations need narrations: An experimental test of a dual-coding hypothesis. *Journal of Educational Psychology, 83*(4), 484-490.

- Mayer, R. E., & Anderson, R. B. (1992). The instructive animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology, 84*(4), 444–452.
- Mayer, R. E., & Gallini, J. K. (1990). When Is an Illustration Worth Ten Thousands Words? *Journal of Educational Psychology, 82*, 715-726.
- Mayer, R. E., & Sims, V. K. (1994). For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a dual-coding theory of multimedia learning. *Journal of Educational Psychology, 86*(3), 389-401.
- Mayer, R. E., Steinhoff, E., Bower, G., & Mars, R. (1995). A generative theory of textbook design: Using annotated illustrations to foster meaningful learning of science text. *Educational Technology Research and Development, 43*, 31–43.
- McCombs, B., & Pope, J. (1994). Motivating hard to reach students. Dans *Psychology in the Classroom Series*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Mousavi, S. Y., Low, R., & Sweller, J. (1995). Reducing cognitive load by mixing auditory and visual presentation modes. *Journal of Educational Psychology, 87*(2), 314-334.
- Noe, R. A. (2002), *Employee Training and Development* (2nd edn). Boston: McGraw-Hill.
- North, R. F. J., Strain, D. M. and Abbott, L. (2000), Training teachers in computer-based management information systems. *Journal of Computer-Assisted Learning, 16*, 27–40.
- O'Hara, J. M. (1990), The retention of skills acquired through simulator-based training. *Ergonomics, 33*, 1143–53.
- O'Neil, H., & Drillings, J. (1994). *Motivation ;Theory and research*. Hillsdale, NJ: Lawrance Erlbaum Associates.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal, 78*, 12-28.

- Paas, F. W., & Van Merriënboer, J. G. (1994). Variability of worked examples and transfer of geometrical problem-solving skills: A cognitive-load approach. *Journal of Educational Psychology, 86*(1), 122–133.
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational psychologist, 38*(1), 1-4.
- Paivio, A. (1990). *Mental representations: A dual coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Partridge, A. (2017, Juillet 20). *Everything You Need for eLearning with Amazing Adobe Captivate 7*. Récupéré sur <https://elearning.adobe.com>:  
<https://elearning.adobe.com/2013/06/everything-you-need-for-elearning-with-amazing-adobe-captivate-7/>
- Petar Guberina and the verbotonal method SUVAG. (2020, Mai 19). Récupéré sur [suvag.hr](http://www.suvag.hr):  
<http://www.suvag.hr/en/guberina/>
- Piccardo, E., & North, B. (2019). *The Action-Oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. . MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning Project on Instructional Processes and Educational .
- Polivka, B. (2001). m-learning: The next big thing. *e-learning, 2*, 30-3.
- Prayoga, I. A., & Rusli, M. (2019). Implementation of Adobe Captivate Program in Developing Multimedia Module for Alas Kedaton Monkey Forest Bali. *International Journal of Physical Sciences and Engineering, 41-48*.

- Prodesigntools. (2020, Avril 04). *Download New Adobe Captivate 2019 Release: Direct Links & Trials / ProDesignTools*. Récupéré sur prodesigntool.com:  
<https://prodesigntools.com/adobe-captivate-2019-direct-download-links.html>
- Reif, F. (2010). *Applying Cognitive Science to Education. Thinking and Learning in Scientific and Other Complex Domains*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Reimann, A. (2018). Behaviorist Learning Theory. Dans *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. (pp. 1-6). Singapore: John Wiley & Sons, Inc.
- Rosenberg, M. J. (2001), *E-learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age*. New York: McGraw-Hill.
- Ross, M., Perkins, H., & Bodey, K. (2016). Academic motivation and information literacy self-efficacy: The importance of a simple desire to know. *Library & Information Science Research*, 38, 1, 2-9.
- Russell, T. L. (2002), *The 'no significant difference phenomenon.'* Retrieved June 05, 2020, from <http://teleeducation.nb.ca/nosignificantdifference>.
- Ruttenbur, B., Spickler, G., & Lurie, S. (2000). *eLearning: The engine of the knowledge economy*. New York: Morgan Keegan.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25,1,, 54-67.
- salesforce.com. (2017, Février 17). *What is Software as a Service (SaaS) - Salesforce.com*. Récupéré sur salesforce.com: <https://www.salesforce.com/saas/>
- Sanal, A. (2018, Septembre 01). *11 Top Features Of Adobe Captivate 2019*. Récupéré sur playxlpro.com: <https://playxlpro.com/11-top-features-of-adobe-captivate-2019/>
- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories: An educational perspective*. New York: Macmillan.
- Sevinç, B., Özmen, H., & Yiğit, N. (2011). Investigation of Primary Students' Motivation Levels towards Science Learning. *Science Education International*, 22, 3,, 218-232.

- Shachak, A., Domb, S., Borycki, E., Fong, N., Skyrme, A., Kushniruk, A., . . . Ziv, A. (2015). A Pilot Study of Computer-Based Simulation Training for Enhancing Family Medicine Residents' Competence in Computerized Settings . *Studies in Health Technology and Informatics, Volume 216: MEDINFO 2015:eHealth-enabled Health*, 506-510.
- Shawana , F., Majoka, M. I., & Mustanir, A. (2016). Integration of Grammar Translation Method with Communicative Approach: A Research Synthesis. *International Research Journal of Arts and Humanities 44*, 121-130.
- Shibli, D., & West, R. (2018, 01 Février). *Cognitive Load Theory and its application in the classroom*. Récupéré sur Chartered Collage of Teaching:  
<https://impact.chartered.college/article/shibli-cognitive-load-theory-classroom/>
- Siegel, D. (2015). *E-Learning Methods to Teach Clinical Documentation Improvement*. Minnesota: The College of St. Scholastica.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Slavin, R. (1994). *A practical guide to cooperative learning*. New York: Macmillan .
- Stacey, E. (1999). Collaborative learning in an online environment. *Journal of Distance Education*, 14(2), 14-33.
- Sugrue, B., & Rivera, R. J. (2005). ASTD 2005 state of the industry report. *Alexandria, VA: American Society for Training and Development*.
- Sweller , J., Chandler, P., Tierney, P., & Cooper, P. (1990). Cognitive load as a factor in the structuring of technical material. *Journal of Experimental Psychology: General*, 119(2), 176–192.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive science*, 12(2), 257-285.

- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive science*, 12(2), 257-285.
- Sweller, J. (2019, Juliet 29). An introduction to cognitive load theory. (D. Russel, Intervieweur)
- Sweller, J., & Chandler, P. (1994). Why some material is difficult to learn. *Cognition and Instruction*, Vol. 12, Issue 3, 185-233.
- Taylor, A. (2020, Mai 23). *The Direct and the Grammar Translation Methods*. Récupéré sur [tjtaylor.net](https://blog.tjtaylor.net/method-direct-grammar/): <https://blog.tjtaylor.net/method-direct-grammar/>
- Tohidi, H., & Jabbari, M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 820-824.
- Tvrdon, L., & Juraskova, K. (2015). Teaching simulation in logistics by using Witness and Captivate software. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 74, 4083-4089.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: : Springer- Verlag. .
- Welsh, E. T., Wanberg, C. R., Brown, K. G., & Simmering, M. J. (2003). E-learning: emerging uses, empirical results and future directions. *International Journal of Training and Development*, 7(4), 245-258.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, And Identity*. Cambridge: Cambridge University Pres.
- Whetzel, D. L., Felker, D. B. and Williams, K. M. (1996), A real world comparison of the effectiveness of satellite training and classroom training. *Educational Technology Research and Development*, 44, 5–18.
- Wigfield, A., Eccles, J., Roeser, R., & Schiefele, U. (2009). Development of achievement motivation. W. Damon, & R. Lerner içinde, *Developmental Psychology:An Advanced Coursebook*. New York: Wiley.

- Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. .
- Winn, W. (1990). Some implications of cognitive theory for instructional design. *Instructional Science*, 19, 53-69.
- Wisher, R. and Curnow, C. K. (1999), Perceptions and effects of image transmissions during Internet-based training. *American Journal of Distance Education*, 13, 37–51.
- Wlodowski, R. (1978). *Motivation and teaching: A practical guide* .
- Woolfolk, A. (2013). *ducational Psychology*. New Jersey : Upper Saddle River.
- Zenger, J. and Uehlein, C. (2001), Why blended will win. *T+D*, 55, August, 54–60

## Appendices

### Appendice 1 Teste de réussite

Nom :  
Prénom :  
Numéro :

NOTE :

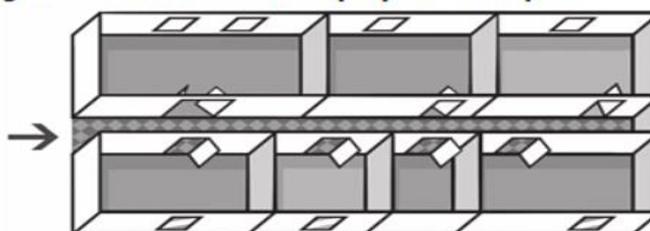
Durée de l'examen : 60 minutes

## UNIVERSITÉ BURSA ULUDAĞ COURS DE LANGUE FRANÇAISE TESTE DE RÉUSSITE

### Compréhension Orale

25 P

1 Écoutez le dialogue et notez le nom de chaque pièce sur le plan.



2 Choisissez la bonne réponse.

- 1 Quelle est la surface de l'appartement ?  75 m<sup>2</sup>  85 m<sup>2</sup>  95 m<sup>2</sup>  
 2 Quel est son prix ?  700 €/mois  800 €/mois  900 €/mois  
 3 Il est à quel étage ?  3<sup>e</sup>  4<sup>e</sup>  5<sup>e</sup>  
 4 Il y a un ascenseur ?  oui  non  cela n'est pas dit

### Compréhension Écrite

25 P

3 Lisez le message ci-dessous et répondez aux questions.

*Chère Justine,  
Clara et moi, nous sommes à Biarritz en vacances. C'est une très jolie ville au bord de la mer. Nous avons une chambre dans un petit hôtel. Il est à côté de la plage et du port.  
Le matin, nous suivons des cours à l'Institut des langues. Il y a beaucoup d'étudiants. Ils apprennent le français comme nous. L'après-midi, on va à la plage et on visite la ville. Il y a des musées et des monuments intéressants. Le soir, on va au cinéma ou au café. On parle avec les gens. Tout va bien.  
Amitiés,  
Rodolfo*

- 1 Qui écrit cette lettre ? À qui ? .....  
 2 Clara et Rodolfo :  a sont à l'hôtel.  b louent un appartement.  c sont chez des amis.  
 3 Ils sont à côté :  a des musées.  b de la plage.  c de l'hôtel de ville.  
 4 Le matin, ils :  a visitent la ville.  b suivent des cours de français.  c vont au café.  
 5 L'après-midi,  a ils vont au café.  b ils vont à la plage.  c ils vont chez des amis.  
 6 Le soir,  a ils suivent des cours.  b ils vont sur le port.  c ils vont au café.

4 Lisez le texte et répondez aux questions.

La vie d'un photographe n'est pas une vie calme. Sonia se lève à 7 heures. Elle prend son petit déjeuner et fait dix minutes de gymnastique.  
À 9 heures, elle a son premier rendez-vous de travail. Elle photographie des sportifs dans plusieurs endroits de la ville. La séance se termine à 14 heures : elle va déjeuner dans un petit restaurant.  
À 16 heures, elle a un autre rendez-vous de l'autre côté de la ville. Elle filme une publicité pour une marque de jeans. Elle quitte le studio à 19 heures. Elle rentre chez elle. Elle dîne le soir avec des amis, à 20 h 30. Elle se couche à 23 heures.

Quel est l'emploi du temps de Sonia ?

- 1 7 heures : .....  
 2 9 heures : .....  
 3 14 heures : .....  
 4 19 heures : .....  
 5 20 h 30 : .....

## Grammaire

22 P

5 Trouvez les questions. Utilisez le *vous* de politesse.

- 1 - .....  
- Je travaille dans un bar.
- 2 - .....  
- Je commence toujours à 17 heures.
- 3 - .....  
- Vers 1 heure ou 2 heures du matin.
- 4 - .....  
- Oh ! En général, je me lève vers 10 ou 11 heures.
- 5 - .....  
- Le week-end ? Je travaille. Eh oui !

6 Complétez avec *écoutes, font, regarde, écris, fais (2 fois), joue, lis, faisons (2 fois), sors, fait*.

- Qu'est-ce que tu ..... le soir ? Tu ..... de la musique ?  
- Ah, non, moi, le soir, je ..... le journal ou j'.....  
- Et ton frère et ta sœur, qu'est-ce qu'ils ..... ?  
- Tony ..... de la natation le lundi soir et le mercredi soir. Et le mardi et le jeudi, il ..... au foot. Magali et moi, nous ne ..... pas de sport.  
Et toi ? Qu'est-ce que tu .....  
- Oh ! moi, je ..... parfois avec des amis. Ou je ..... la télé.  
Mais le mercredi soir, avec mon frère, nous ..... du vélo.

## Vocabulaire

28 P

## 7 Indiquez deux professions avec les terminaisons suivantes.

Exemple : *serveur, serveuse*

- 1 -eur/-euse → ..... 3 -teur/-trice → .....
- 2 -ien/-ienne → .....

## 8 Trouvez le contraire.

Exemple : *commencer ≠ terminer*

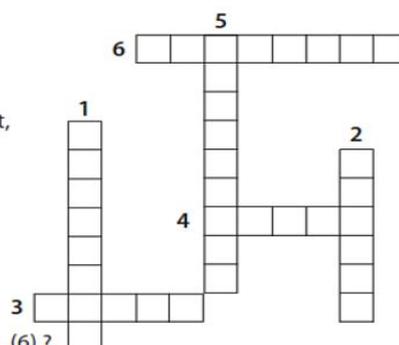
- 1 un aller simple ≠ ..... 3 un départ ≠ .....
- 2 tôt ≠ ..... 4 travailler ≠ .....

## 9 Lisez le dialogue et complétez la grille de mots croisés.

- Allô ! Bonjour madame. Je téléphone pour l'appartement.

Il est comment, s'il vous plaît ?

- C'est un appartement dans un ..... (1) récent, rue Debussy. Il y a cinq ..... (2) : un séjour, deux chambres, une cuisine et une salle de bains. Les fenêtres sont au sud : il est très ..... (3).  
- C'est à quel ..... (4) ?  
- Au dernier. Mais il y a un ..... (5).  
- D'accord. Et dans les chambres, il y a des ..... (6) ?  
- Oui, monsieur.



## Appendice 2 L'autorisation pour l'examen



T.C.  
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü

Sayı: 83504669-903/550  
Konu: Anket Uygulama İzni.

24/06/2019

### İLGİLİ MAKAMA

Eğitim Bilimleri Enstitüsü 811411001 numaralı doktora öğrencisi Sercan ALABAY'ın "Adobe Captivate yazılımı ile Fransızca yabancı dil öğretiminde e-öğrenme araçlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi" adlı doktora tezi kapsamında yabancı dil hazırlık öğrencileri üzerinde gerçekleştireceği anket çalışmasını Yüksekokulumuz bünyesinde uygulamasında bir sakınca yoktur.

İş bu belge adı geçen öğrencinin talebi üzerine düzenlenmiştir.

Zeki YÜZÜKIRMIZI  
Yüksekokul Sekreteri

Ek :  
Dilekçe

*Bu Belge, 5070 sayılı Kanun hükümlerine uygun olarak elektronik imza ile imzalanmıştır.*

U.Ü. Rektörlüğü Ali Osman Sönmez Kampüsü 16250 Osmangazi/BURSA Bilgi için: Feyza HIÇDURMAZ

Tel : 0224 294 2656 – 261 5205 Faks: 0224 261 5206

Bilgisayar İşletmeni

e-posta : prsnlydyo@uludag.edu.tr Elektronik Ağ: www.uludag.edu.tr Tel: 0224 294 2656 / 61017

Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır. Teyit için: <https://udos.uludag.edu.tr/teyit/?soiD5Cm0v0eN9Eq1fLAQYw>

## Appendice 3 L'Exemple d'une séquence

The screenshot shows a presentation software interface with a slide titled "Unité III Demander son chemin". The slide features a large orange graphic with a white path. A "Zone de clic (1024x627)" is highlighted on the graphic. The interface includes a menu bar at the top, a "BANDE DE FILM" (film strip) on the left, and a "PROPRIÉTÉS" (properties) panel on the right. The properties panel shows settings for the slide, including theme, navigation, and display options.

The screenshot shows a presentation software interface with a slide containing navigation instructions. The slide features two blue circular arrows: one pointing right and one pointing left. The text "• Tournez à droite." is positioned next to the right arrow, and "• Tournez à gauche." is positioned next to the left arrow. A "Zone de clic (1024x627)" is highlighted on the slide. The interface includes a menu bar at the top, a "BANDE DE FILM" (film strip) on the left, and a "PROPRIÉTÉS" (properties) panel on the right. The properties panel shows settings for the slide, including theme, navigation, and display options.

CP Fichier Modifier Afficher Insérer Modification Projet Quiz Audio Vidéo Thèmes Fenêtre Aide 18 / 100 Classique

Diapositives Thèmes Fluid Box Texte Formes Objets Interactions Médias Vidéo interactive Enregistrement Enregistrer Aperçu Publier Communauté

BANDE DE FILM Satis TP9 r2.cptx\* x

Aperçu de la mise en page Desktop 1024 627

4

5

6

7

8 Combien avez-les pré...

9 Les transports

Zone de clic (1024x627)

PROPRIÉTÉS

Thème : Pearl

Dispositif principale

Vide

Réinitialiser la diapositive principale

Affichage de la diapositive principale

Style Actions Options

Autoriser la navigation par gestes

Arrière-plan

Arrière-plan du projet

demandersonchemin-13192811426...

Obj. de la dispo. princp. au prem. plan

Durée de la diapositive : 3 s

Hauteur d'aperçu : 627 px

Hauteur de la diapositive : 627 px

Taille de police minimale : 14

Activer la mise à l'échelle uniforme du texte

Suggérer des boîtes Fluid Box

MONTAGE CHRONOLOGIQUE

Affichage de la bande de film 1024 x 627

Zone de clic (1024x627)

Zone de clic

- Au coin de
- À l'angle de
- Au carrefour

CP Fichier Modifier Afficher Insérer Modification Projet Quiz Audio Vidéo Thèmes Fenêtre Aide 15 / 18 / 100 Classique

Diapositives Thèmes Fluid Box Texte Formes Objets Interactions Médias Vidéo interactive Enregistrement Enregistrer Aperçu Publier Communauté

BANDE DE FILM Satis TP9 r2.cptx\* x

Aperçu de la mise en page Desktop 1024 627

10

11

12

13 À la gare et à l'aéroport

14 Qui est 'vous savez'?

15 Exemple de base de d...

Zone de clic (1024x627)

PROPRIÉTÉS

Exemple de base de dialogue.

Thème : Pearl

Dispositif principale

Vide

Réinitialiser la diapositive principale

Affichage de la diapositive principale

Style Actions Options

Autoriser la navigation par gestes

Arrière-plan

Arrière-plan du projet

demandersonchemin-13192811426...

Obj. de la dispo. princp. au prem. plan

Durée de la diapositive : 3 s

Hauteur d'aperçu : 627 px

Hauteur de la diapositive : 627 px

Taille de police minimale : 14

Activer la mise à l'échelle uniforme du texte

Suggérer des boîtes Fluid Box

MONTAGE CHRONOLOGIQUE

Affichage de la bande de film 1024 x 627

Zone de clic (1024x627)

**Exemple de base de dialogue.**

- Excusez-moi pour aller à ..... / je cherche ....., s'il vous plaît?
- Vous sortez de la / du ..... / Vous allez ...
- Vous traversez... tournez...prenez...
- Vous continuez jusqu'.....
- Au coin de ..... / À l'angle de ...
- Et voilà.
- Merci
- Je vous en prie. / De rien.

The screenshot shows the Beamer software interface. The main slide area displays the text "C'est tout! Maintenant pratiquons." in orange. Below the text is a large orange abstract graphic with a white curved line. A "Zone de clic (1024x627)" is indicated on the graphic. The interface includes a menu bar at the top, a toolbar with various icons, and a "BANDEROLE DE FILM" sidebar on the left. The "PROPRIÉTÉS" panel on the right shows settings for the slide, including "Thème: Pearl", "Dispositif principale", and "Affichage de la diapositive principale".

The screenshot shows the Beamer software interface with a different slide. The slide content includes a dialogue between a tourist and a woman, and a map of a city area. The dialogue text is as follows:

Une touriste est à la gare et demande à une dame des informations sur la ville. Complétez le dialogue avec les mots appropriés de la liste.  
Mots utilisés: à droite, à gauche, gauche, tout droit, un plan, traverse, se tourne

**TOURISTE:** Pardon, madame. Comment fait-on pour aller à la banque?

**DAME:** D'abord, on prend la rue de la Gare..... et on continue jusqu'à la rue Soufflot. Au coin des rues Soufflot et de la Gare, on tourne.....

On ..... la place de la Révolution, puis on prend le boulevard d'Argent. La banque..... en face du lycée.

**TOURISTE:** Et vous pouvez m'indiquer le chemin pour aller à l'hôtel?

**DAME:** Bien sûr! À la place de la Révolution, vous prenez la rue Levisier et vous continuez jusqu'à la rue des Roses... L'hôtel des Fleurs est à votre ..... Tenez, j'ai..... de la ville. Vous la voulez?

**TOURISTE:** Oui, merci beaucoup, madame!

The map shows a city layout with streets labeled: RUE DES CHAMPS, RUE DE LA GARE, RUE DE LA MARNE, RUE DE LA RÉVOLUTION, RUE DE LA GARRE, RUE DE LA GARE, RUE DE LA MARNE, RUE DE LA RÉVOLUTION, RUE DE LA GARRE, RUE DE LA GARE, RUE DE LA MARNE, RUE DE LA RÉVOLUTION, RUE DE LA GARRE. There are also icons for a pharmacy, a bank, a hotel, a library, a police station, and a post office. A "Zone de clic (1024x627)" is indicated on the map. The interface elements are the same as in the previous screenshot.

## Özgeçmiş

SERCAN ALABAY  
ÖĞRETİM GÖREVLİSİ

**E-Posta Adresi** : salabay@gsu.edu.tr  
**Telefon (İş)** : 2242942595-  
**Telefon (Cep)** : 5325703186  
**Adres** : Çekirge Mah, Dobruca  
 Cad, No 7 Osmangazi,  
 BURSA

### Öğrenim Bilgisi

Doktora 2014 /2020	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ/FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ (DR) Tez adı: Adobe Captivate yazılımı ile Fransızca yabancı dil öğretiminde e-öğrenme araçlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi Tez Danışmanı:(MEHMET BAŞTÜRK, ADEM UZUN)
Yüksek Lisans 2011 18/Ağustos/2014	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ/FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ (YL) (TEZLİ) Tez adı: Enseignement / apprentissage du FLE avec les jeux vidéo (2014) Tez Danışmanı:(ŞEREF KARA)
Lisans 2003 12/Haziran/2006	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ/YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ/FRANSIZCA ÖĞRETMENLİĞİ PR.
Önlisans 1999 17/Eylül/2001	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ TEKNİK BİLİMLER MESLEK YÜKSEKOKULU/TEKNİK PROGRAMLAR BÖLÜMÜ/ENDÜSTRİYEL ELEKTRONİK PR.

### Görevler

ÖĞRETİM GÖREVLİSİ 2019	GALATASARAY ÜNİVERSİTESİ/YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU/YABANCI DİLLER BÖLÜMÜ/YABANCI DİLLER ANABİLİM DALI)
------------------------------	---

ARAŞTIRMA BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ/EĞİTİM  
GÖREVLİSİ FAKÜLTESİ/YABANCI DİLLER EĞİTİMİ  
2013-2019 BÖLÜMÜ/FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI)

### Projelerde Yaptığı Görevler:

1. Eski bilgisayar ve çevrebirimleri reklamlarının 1970 1990 bilgisayar teknolojileri ve yabancı dil öğretiminde kullanımı, Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi, Araştırmacı, , 03/03/2014 - 18/08/2016 (ULUSAL)
2. Yabancı Dil Öğretiminde Belgesel Film Kullanımının Öğretmen Adaylarının Dil Yetileri ve Değer Eğitimi Gelişimine Katkısı, Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi, Araştırmacı, , 25/07/2012 - 11/02/2016 (ULUSAL)

1

### Ödüller

1. Uludağ Üniversitesi III. Bilgilendirme ve Ar-Ge Günleri poster bildiri, ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ, 2013

### Eserler

#### Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

1. UZUN ADEM,ONUR AHMET,ALABAY SERCAN (2020). Students' views on database management systems course designed according to problem-based learning. International Journal of Evaluation and Research in Education, 9(1), 177-187., Doi: 10.11591/ijere.v9i1.20501 (Yayın No: 6185605)
2. GÜNÇAVDI GİZEM,ALABAY SERCAN (2019). FLT STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE: A BURSA ULUDAĞ UNIVERSITY EXAMPLE. SCI-INT Lahore (Yayın No: 5635835)
3. ALABAY SERCAN,GÜNÇAVDI GİZEM (2019). DEVELOPING AN INTERACTIVE-EDUCATIONAL MULTI-PLATFORM GAME FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGE THROUGH SONY PLAYSTATION 3™ GAME CONSOLES. SCI-INT Lahore, 31(3), 453-456. (Yayın No: 5219569)
4. KARA ŞEREF,ALABAY SERCAN (2017). La Nécessité de La Traduction Spécialisée et Expérience De Formation Des Traducteurs Spécialisés En Turquie. Intertext, 44(3/4), 123-132. (Yayın No: 4088222)
5. ALABAY SERCAN,KARA ŞEREF (2017). E-learning 2.0 dans la classe : Utilisation de Shift® en FLE. Intertext, 44(3/4), 177-182. (Yayın No: 4088195)
6. ALABAY SERCAN,KARA ŞEREF (2016). Développement des jeux vidéo interactifs éducatifs et ses effets sur l'autonomie et l'indépendance de l'apprenant en FLE Cas de Gamesalad. Intertext, 3(39), 91-95. (Yayın No: 2999188)
7. BALTACI GÖKTALAY ŞEHNAZ,ALABAY SERCAN,BOZKURT İDRİS URAZ,AŞIK SERHAT (2015). The Use of Old Computer and Peripheral Ads 1970 1990 in Teaching Computer Technologies and Foreign

Languages. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2(INTE 2015), 692-696. (Yayın No: 1863336)

8. KARA ŞEREF,BROUTIN JONATHAN,ALABAY SERCAN (2015). Analyse de la genèse instrumentale lors de l'utilisation des artefacts tactiles au cours d'une activité de créativité pour le FLE aux enfants. ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ, 28(FRANKOFONİ), 231-243. (Yayın No: 2148838)

**B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler :**

1. ALABAY SERCAN,SALİHOĞLU UMUT MUHARREM (2017). Intégrer les outils de communication internet en classe de FLE.. Uluslararası Geçmişten Bugüne Bursa'xxda Frankofoni Kongresi, 1(1), 27-27. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:3986055)
2. UZUN ADEM,ALABAY SERCAN,SALİHOĞLU UMUT MUHARREM (2017). Raspberry PI In Education: Developing An Embedded Smart Indoor Guidance System. 31st International Conference on Teaching, Education Learning (ICTEL), 1(1), 4-4. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:4112734)
3. KARA ŞEREF,BAŞTUĞ DİLEK,ALABAY SERCAN (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Türkiye Algısının İncelenmesi. 1.Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilgi Şöleni, 1(1) (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:4047637)
4. SALİHOĞLU UMUT MUHARREM,ALABAY SERCAN (2017). Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Mobil Uygulama Tasarımları ve İçerik İncelemesi. 1.Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilgi Şöleni, 1(1), 71-71. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:3986582)
5. ALABAY SERCAN (2017). Use of Futuristic Digital Media in the FLE Class: Case of PlayCanvas. 3rd. International Symposium on Language Education and Teaching (ISLET), 1(1), 18-18. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:4112395)
6. SALİHOĞLU UMUT MUHARREM,ALABAY SERCAN (2017). Le Neo-Behaviourisme Dans L'apprentissage D'une Langue À Vision Succinte. Uluslararası Geçmişten Günümüze Bursa'xxda Frankofoni, 1(1) (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:4113013)
7. ALABAY SERCAN (2016). Les outils de la traduction automatique et Le Verlan Une étude statistique. Xe Colloque sur la traduction,l'interprétation et la terminologie (Özet Bildiri)(Yayın No:3012560)
8. ALABAY SERCAN (2016). From E Learning To M Learning Effective Use Of Technology Trends In Teaching French As A Foreign Language. III rd International Eurasian Educational Research Congress, 2249-2251. (Özet Bildiri)(Yayın No:3006794)
9. KARA ŞEREF,ALABAY SERCAN,BROUTIN JONATHAN (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası boyutun önemi. IIIrd INTERNATIONAL EURASIANEDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS, 1982-1983. (Özet Bildiri)(Yayın No:3006939)

ALABAY SERCAN (2015). La francophonie roumaine et turque dans la base de l'union Européenne. La Francophonie Roumaine : Passé, Présent, Avenir Colloque organise à l'occasion du centenaire Pompiliu Eliade (1869-1914) (Özet Bildiri)/(Yayın No:2148100)

**C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:**

**C1. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar:**

1. Enseignement Apprentissage Du FLE Avec Les Jeux Vidéo (2015)., ALABAY SERCAN,KARA ŞEREF, Éditions universitaires européennes, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 225, ISBN:978-3-8416-7018-2, Fransızca(Bilimsel Kitap), (Yayın No: 1862719)

**C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:**

**C2. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler:**

1. Les Nouveaux Aspects de la Francophonie À Bursa II: Langues Cultures, Bölüm adı:(Le connectivisme et l'Internet desobjets: une nouvelle ère d'apprentissagecollaboratif numérique en FLE) (2019)., ALABAY SERCAN, Éditions universitaires européennes, Editör:GÖKMEN, AYLA, Basım sayısı:1, ISBN:6138440595, İngilizce(Bilimsel Kitap), (Yayın No: 5219574)
2. Les Nouveaux Aspects de la Francophonie À Bursa II: Langues Cultures, Bölüm adı:(L'évaluation de Leap MotionComme Support Pédagogique Dans Les Classesdu FLE) (2019)., ALABAY SERCAN, Éditions universitaires européennes, Editör:GÖKMEN AYLA, Basım sayısı:1, ISBN:6138440595, İngilizce(Bilimsel Kitap), (Yayın No: 5219578)
3. Les Nouveaux Aspects de la Francophonie À Bursa (French Edition), Bölüm adı:(Connaissance Numérique: Elucidat Dans La Classe De FLE) (2018)., ALABAY SERCAN, Éditions universitaires européennes, Editör:KOZANOĞLU FATMA, GÖKMEN AYLA, Basım sayısı:1, ISBN:6202273976, İngilizce(Bilimsel Kitap), (Yayın No: 5219582)
4. Dialogues et diversités francophones, Bölüm adı:(La Notion d'Interactivité dans la Mise en Pratiquede la Démarche Actionnelle :Cas du Système de Tableau Numérique Interactif et des Tablettes Tactiles) (2014)., BROUTIN JONATHAN,ALABAY SERCAN, Goldpress Nyomda Kft., Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 120, ISBN:978-963-306-273-9, İngilizce(Araştırma (Tez Hariç) Kitabı), (Yayın No: 2146293)

**D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler :**

1. ÇANAKLI LEVENT ALİ,ALABAY SERCAN (2019). Son Halife Abdülmecit Efendi'nin Maupassant Çevirisi. Türklük Bilimi Araştırmaları(46), 29-64. (Kontrol No: 5624894)

**E. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:**

1. Alabay S.,BROUTIN JONATHAN Video oyunlarının yabancı dil öğretimine katkısı. Uludağ Üniversitesi Bilgilendirme ve AR-GE Günleri 2013, 0-0. (/)(Yayın No:1863421)
2. Kara Ş., Özuslu N., Alabay S., Continuing Professional Development in FLT CPD . III: Bilgilendirme ve Ar-GE günleri, 0-0. (/)(Yayın No:1863419)
3. BROUTIN JONATHAN Alabay S., Özçelesi H., Temiz G., Analyse of adidactical situations in foreign langage teaching case of a board game centered activity . Uludağ Üniversitesi Bilgilendirme ve AR-GE Günleri 2013, 0-0. (/)(Yayın No:1863422)

4. ALABAY SERCAN,ÇİMEN Yavuz Selim,ARIK Çetin (2016). Susuzlaştırılmış endüstriyel atık çamurlarının aynı sistemde enerji geri dönüşümü ile yakılarak bertarafı. V. Bilgilendirme ve AR-GE Günleri (Tam Metin Bildiri/Poster)(Yayın No:2999573)
5. ALABAY SERCAN,Refika PARLAK,PARLAK Emine (2014). Fransız dili eğitimi alan öğrencilerin Japonca öğrenirken karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri . IV. Uludağ Üniversitesi Bilgilendirme ve AR-GE Günleri (/)(Yayın No:1866868)

#### Üniversite Dışı Deneyim

2009- 2013	<b>Dış Ticaret Sorumlusu</b>	Akdemir Metal Makina Kalıp Asn. Tic. A.Ş., Fransa ve Kuzey Afrika çelik konstrüksiyon projeleri yönetimi, (Ticari (Özel))
2008- 2009	<b>Dış Ticaret Elemanı</b>	ALTA Yedek Parça ve Kalıp San. Tic. A.Ş., Fransa projelerinin yönetilmesi, (Ticari (Özel))