



Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology (JRCIET)

A Regional Quarterly Refereed Educational Journal

Vol .1 , No. 3 July, 2015

ISSN: 2356-9107

**Sponsored by the Association of Arab Educators
(AAE)**

**AAE website: <http://www.aeducators.org/>
JRCIET website: <http://jrciet.blogspot.com/>**

Contents:

1. **The impact of MI-Based Activities in Enhancing Secondary School EFL Students' Speaking Skill.** 11-37
Dr. Magda Atta Ahmed Soltan & Dr. Ali Abdel Samea Qoura
2. **Mobile Assisted -Language Learning (MALL) as a New Challenging Linguistic Sphere in English Learning : Its Impact on English Communicative Skills of Egyptian ESP Students.** 39-59
Dr. Tariq M. El-Ghonaimy
3. **The Effect Of Computer-Assisted Instruction On The Students Acquisition Of Science Processes Skills In Chemistry Course.** 61-73
Dr. Mohammed J. Sherbib Asiri
4. **Problèmes de l'enseignement des sciences en français au cycle primaire en Egypte du point de vue des enseignants et des inspecteurs et comment y surmonter.** 75-104
Dr. Hani Abdul Fattah Shora & Dr. Hamouda Ahmed Hassan
5. **Unité Proposée Basée Sur L'approche Contextuelle Afin De Développer Les Compétences Linguistiques Des Etudiants Des Instituts Azhariens.** 105-133
Dr.Nesrine Salah Abdel Ghany
6. **The Effect of Different Presentation Patterns of Video Casting in Developing E-Books Design, Production Skills and Academic achievement motivation.** 135-156
Dr.Manal Abdelaal Mobarez & Dr.Hanan Mohamed Rabie

Editorial Board

- **Editor in Chief** : Prof. Dr. M. I. Sabry , Chair of the Association of Arab Educators (AAE)

Editors

- Prof. Dr. Ahmad Seifeddin , Professor of EFL Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Menoufeya University, Egypt
- Prof. Dr. Aly Koura, Professor of EFL Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Mansoura University, Egypt
- Prof. Dr. El Sayed Da'dour, Professor of EFL Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Damietta University, Egypt
- Prof. Dr. Mona Salem Mahmoud Za'za', Professor of EFL Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Banha University, Egypt
- Prof. Dr. Hazem Mahmoud Rashad, Assistant Professor of Arabic Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Ein Shams University, Egypt
- Dr. Taher Mohammad Al-Hadi, Associate Professor of EFL Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Suez Canal University, Egypt
- Dr. Jamal Hamed Jahin, Associate Professor of EFL Curriculum and Instruction, The National Centre for Educational Research & Development (NCERD), Egypt
- Dr. Hesham Barakat Beshr Hussein, Associate Professor of Curriculum and Math Education, Faculty of Education, King Saud University, Saudi Arabia

Advisory Board

- Prof. Dr. Abdel-Reheim Saad Eiddin Abdel-Reheim, Professor of EFL Curriculum and Teaching Methods of English, Faculty of Education, Alazhar University, Egypt
- Prof. Dr. Adel Saraya, Professor of Educational Technology, Faculty of Education, Al-Areesh Branch, Suez Canal University, Egypt
- Prof. Dr. Ahmad Alhosary, Professor of Educational Technology, Faculty of Education, Alexandria University, Egypt
- Prof. Dr. Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland.

- Prof. Dr. Ali Amer, Professor of EFL Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Tanta University, Egypt
- Prof. Dr. Aly Gouda Mohammad, Professor of Curriculum and Social Studies Instruction, Faculty of Education, Banha University, Egypt
- Prof. Dr. Alyaa Abdallah Elgendy, Professor of Educational Technology , Faculty of Education, Om Alqura University, Saudi Arabia, Egypt
- Prof. Dr. Amal Abdallah Khalil Ahmad, Professor of Curriculum and Instruction, Faculty of Girls, Ein Shams University, Egypt
- Prof. Dr. Awatef Shoeir, Professor of EFL Curriculum and, Educational Research Institute, Cairo University, Egypt
- Prof. Dr. AytekinI Şman, Professor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media, Esentepe Campus, Sakarya University, Sakarya , Turkey.
- Prof. Dr. Aziz Abdelaziz Kandeel, Professor of Curriculum and Math Instruction, Faculty of Education, Banha University, Egypt
- Prof. Dr. Bahaa Elsayyed ELnaggar, Professor of EFL Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Zagazig University, Egypt.
- Prof. Dr. David Hung WeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education. Nanyang Technological University. Singapore
- Prof. Dr. Eid Abdelwahed Darweesh, Professor of EFL Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Elminya University, Egypt
- Prof. Dr. Faramawy Mohammad Faramawy, Professor of Curriculum and Teaching Methods of Kindergarten , Helwan University, Egypt
- Prof. Dr. Hamdy Abul-Fetouh Oteifa, Professor of Curriculum and Science Education, Faculty of Education, Mansoura University, Egypt
- Prof. Dr. Hanan Mohammad Hafez Ibrahim, Professor of French Education, Faculty of Education, Ein Shams University, Egypt

- Prof. Dr. Hassan Sayed Shehata, Professor of Curriculum and Teaching Methods of Arabic , Faculty of Education, Ein Shams University, Egypt
- Prof. Dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton, Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University, USA
- Prof. Dr. Khadeega Ahmad Bekheet, Professor of Curriculum and Teaching Methods of Home Economics , Faculty of Education, King Abdul-Aziz University, Saudi Arabia
- Prof. Dr. Khaled Mohamed Fargoun Professor of Educational Technology,. Faculty of Education, Helwan University, Egypt
- Prof. Dr. Kawthar Ibrahim Kotb, Professor of EFL Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Elminya University, Egypt
- Prof. Dr. Lamaat Ismail Khalifa, Professor of Curriculum and French Instruction, Girls' College, Ein Shams University, Egypt
- Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, Professor of Mathematics Education, Towson University, 8000 York Road. Towson, Maryland , USA
- Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore.
- Prof. Dr. Louseil Barsoum Salama, Professor of Curriculum and French Instruction, Faculty of Education, Elminya University, Egypt
- Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS , Praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg, Germany
- Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus, Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Canada
- Prof. Dr. Mostafa Mohamed Abdel-Aty Badr, Professor Emeritus of EFL Curriculum and Instruction , Faculty of Education, Tanta University, Egypt
- Prof. Dr. Patrick Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics, USA

- Prof. Dr. Reda Abdou Alkady, Professor of Educational Technology , Faculty of Education, Helwan University, Egypt
- Prof. Dr. Reema Sado Al-Jarf , Professor of ELT and Translation, Faculty of Education, King Saud University, Saudi Arabia
- Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technology, School of Distance Education, Universiti Sains, Malaysia
- Prof. Dr. Salaheddin Mohammad Khedr, Professor of Curriculum and Teaching Methods of Industrial Education, Faculty of Education, Helwan University, Egypt
- Prof. Dr. Zeinab Mohammad Ameen, Professor of Educational Technology, Faculty of Education, Elminya University, Egypt

Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology (JRCIET)

Aims and Scope

The *Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology (JRCIET)* is a regional quarterly refereed educational journal. It is one of the publications of the Association of Arab Educators (AAE), Egypt. JRCIET is published in English, French and German in January, April, July and October. It is issued both electronically and in paper forms. It accepts the publication of original high quality papers on both theoretical and empirical research in different areas of educational research related to curriculum, instruction and educational technology. In order for serving as a vehicle of expression for colleagues and/or for meeting university academic standards, or for promotion purpose, JRCIET publishes dissertation abstracts (M.A & PhD) in addition to reports on symposiums, conferences and meetings held on topics related to its main concerns previously referred to.

JRCIET links everyday concerns of teachers, researchers and practitioners with insights gained from relevant academic disciplines such as applied linguistics, education, psychology and sociology (interdisciplinary research). The scope of JRCIET is

deliberately wide to cover research on the teaching and learning in different disciplines. The primary aim of the JRCIET is to encourage research in curriculum planning, design, evaluation and development, teacher education, and approaches, methods, strategies, techniques and styles of teaching in the following disciplines: English, Arabic, French, German, Social studies, Science, Islamic studies, Mathematics, Agricultural sciences, Commercial sciences, Technical sciences, Home economics, Music, Physical education, Kindergarten, Any other related discipline, Educational technology, Special needs, Technical/vocational education. JRCIET also encourages and disseminates work which establishes bridges between educational sciences and other disciplines within or outside educational context.

The views, the opinions and attitudes expressed in JRCIET are the contributors' own positions, and not necessarily those of the Editor, Advisory Board, Editorial Panel, or the Publisher.

Contributions

Offers of contributions are welcome from researchers /academics interested in teaching, learning and educational technology. Contributors should consult the online "Instructions for Authors" on the AAE website: <http://www.aaeducators.org/> or JRCIET website on <http://jrciet.blogspot.com/> for manuscript preparation before submission. Submissions that do not fit with the "Instructions for Authors" will not be considered for publication.

Instructions for authors

Preparation of Manuscripts

JRCIET welcomes manuscripts in English, French and German. Manuscripts should be written in a concise and straightforward style. Authors are advised to have their manuscript proofread before final submission. A manuscript should not exceed 25 pages following JRCIET's formatting system (see section on formatting the manuscript). Submitted manuscripts should be written according to the APA style (for a brief manual of the APA style, consult the *Association of Arab Educators'* website on <http://www.aeducators.org/>)

Manuscript Formatting

The following formats should be followed: Title: Font (Times New Roman), Size 16 + bold, Heading 1: Font (Times New Roman), Size 14 +bold., Heading 2: Font (Times New Roman), Size 14 +bold+ italics, Heading 3: Font (Times New Roman), Size 14 +bold+ italics + indentation., Left margin = 2.5 cm, Right margin = 2.5 cm, Upper margin = 3 cm, Lower margin = 3 cm, Authors should use 1.5 space between lines and a double space between paragraphs.

Components of the research/article manuscript

Three copies of the research/article should be submitted. The manuscript should be typed, double-spaced on a A4 paper, on one side of the paper only. A cover page should contain only the research title, name(s) of author(s) and institutional affiliations on a separate page in order to preserve author anonymity on submission of the research/article to referees. An abstract not exceeding 200 words should be included on a separate sheet of paper. The main components of the research/article are Introduction, Method, Results, Discussion, Conclusion(s), Acknowledgements (if any), and References. Diagrams and Figures if they are considered essential, should be clearly related to the section of the text to which they refer. The original diagrams and figures should be submitted with the manuscript.

Footnotes should be avoided. Essential notes should be numbered in the text and grouped together at the end of the research/article.

Research Title

The title should accurately reflect the focus and content of the research. The title should be brief and grammatically correct. Titles do not normally include numbers, acronyms, abbreviations or punctuation. They should include sufficient detail for indexing purposes but be general enough for readers outside the field to appreciate what the paper is about. The title should be no more than 14 words in length.

Authors' names and institutional affiliations

This should include the full authors' names, affiliations (Department, Institution, City, Country), and email addresses for all authors.

Abstract and Keywords

The abstract should be comprehensive and concise and not exceeding 200 words in length followed by 5-7 carefully chosen keywords . It should be structured to give the purpose of the study, main procedures including sample and instruments, main findings of the study, conclusion(s) reached and their significance. Citations and specialist abbreviations are to be avoided..

Introduction

Authors should provide a brief literature survey avoiding citing literature over ten years old, unless absolutely necessary, background to the study, hypotheses and the significance of the research.

Method

The experimental procedures should be given in sufficient detail. Description of the participants, instruments and experimental design is necessary and should be detailed where possible.

Results

This section should provide details of the results that are required to support the conclusion(s) of the paper. The section may be divided into subsections, each with a concise subheading.

Discussion

This section should present a comprehensive analysis of the results in light of prior literature. Discussion may also be combined with results.

Conclusion(s)

The conclusion section should bring out the significance of the research paper, show how the author(s) have brought closure to the research problem, and point out some remaining research gaps by suggesting issues for further research.

Acknowledgements (if any)

The author(s) should first acknowledge the source of funding followed by acknowledgement of any support or help.

References

References should be written according to the APA style (6th edition). (See AAE website)

Submission can be made via e-mail to the editor-in-chief or deputy editor in chief and chair of the *Association of Arab Educators* (e.mail: mahersabry2121@yahoo.com)

Contacts and Information

Publishing, subscription, and queries from customers should be sent to:

Editor in Chief's email: mahersabry2121@yahoo.com

Mailing address: Prof. Dr. Maher Ismail Sabry, Ahmad Maher Street, from Alsharawy Street, Atreeb, Banha, Egypt.

Association of Arab Educators (AAE) website : <http://aae999.blogspot.com>

Telefax: 0020133188442

JRCIET website : <http://jrciet.blogspot.com>

Copying

No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means : electronic, electrostatic, magnetic tape, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without permission in writing from the publisher.

The impact of MI-Based Activities in Enhancing Secondary School EFL Students' Speaking Skill.

Dr. Magda Atta Ahmed Soltan

Assistant professor of TEFL (Curriculum & Instruction)
Faculty of Education , Taif University , KSA

Dr. Ali Abdel Samea Qoura

Professor of TEFL (Curriculum & Instruction)
Faculty of Education , Mansoura University , Egypt

Abstract:

The present study aimed at investigating the effectiveness of MI- based activities in developing the speaking skill of a sample of first year secondary students . The quasi- experimental design was used for conducting this research .A group of sixty 1st year secondary students were randomly selected from one of Cairo governmental secondary schools, namely El – Salam Secondary School for Girls, in the school year 2014-2015 (30 students in the experimental group and 30 students in the control group) . The instruments of the study were : 1) A speaking skills list ; 2) A speaking pre-posttest and 3) AMI – Inventory and 4) A speaking performance scoring rubric. Reliability and validity of the instruments were verified. The experiment lasted for three months in the second semester of the academic year 2014/2015 .Results of the study indicated that the MI- based activities proved to be effective in developing the target speaking skills , namely;interacting and managing conversation effectively, following grammatical rules accurately ,using relevant, adequate and appropriate range of words and word collocations, speaking fluently and demonstrating intelligible pronunciation . Based on the findings, a set of recommendations and suggestions for further research were highlighted.

Key Words : MI – based activities , speaking skills.

Introduction and problem:

Over the last three decades, English has become the most important foreign language in the world. At present, English is the language for international communication; science; commerce; advertising; diplomacy and transmitting advanced technology. It has also become a "lingua franca" among speakers of languages that are not mutually intelligible (Carlos , 2010).

English has become an important asset for anyone seeking employment in business, industry or technology in Egypt. Accordingly, the main aim of teaching English in the secondary schools is to enable students to communicate in English so that they become able to enroll in the labor market and to cope with the challenges of higher education as well. Thus, eventually the need for equipping Egyptian EFL secondary stage students with effective speaking skills, as the most important means of communication, has arisen and more focus is given to spoken English at the secondary stage (Directives for General Secondary School, 2014- 2015).

As Rivers (2010) argues, speaking is used twice as much as reading and writing in our communication. Speaking has usually been compared to writing, both being considered "productive skills", as opposed to the "receptive skills" of reading and listening. Speaking also is closely related to listening as two interrelated ways of accomplishing communication.(Steve , 2012).

In addition, speaking can support other language skills. Recent research has considered oral interaction as an important factor in the shaping of the learner's developing language (Gass, 2014). For instance, it was proved that learning speaking can help the development of reading competence (Hilferty, 2011), the development of writing (Severino, 2012) as well as the development of listening skills (Reg, 2013). Taking into account the importance of developing EFL speaking skills, it is vital to determine the speaking skills SL/ FL learners have to acquire in order to converse with native language speakers.

Max (2014) highlights the following skills underlying speaking : Using grammar structures accurately; Assessing characteristics of the target audience, including shared knowledge, status and power relations, or differences in perspectives; Selecting vocabulary that is understandable and appropriate for the audience, the topic being discussed, and the setting in which the speech act occurs; Applying strategies to enhance comprehensibility, such as emphasizing key words,

rephrasing, or checking for listener's comprehension; Paying attention to the success of the interaction and adjusting components of speech such as vocabulary, rate of speech, and complexity of grammar structures to maximize listener's comprehension and involvement.

Despite the importance of developing speaking skills among ESL/EFL learners, instruction of these speaking skills has received the least attention, and many English teachers still spend the majority of class time in reading and writing practice almost ignoring speaking skills (Oxford, 2013: 16; Miller, 2014: 25).

Research has highlighted a number of, problems faced by the teachers in teaching speaking, salient among them are:

- Giving each student sufficient time to speak within the constraints of the lesson is not easy especially when having large classes (over 50 students).
- Teaching speaking requires the focus on each individual student who might have his own phonological and linguistic weaknesses which makes speaking instruction a time-consuming process.

Assessing speaking is time consuming and not practical (Miller, 2014: 25 ,Oxford, 2013: 15)). Unlike written language, spoken language consists of short, often fragmentary utterances. It is characterized by the use of non-specific words and phrases, fillers, repetition, loosely organized syntax and an overlap between one speaker and the other. This makes instruction sounds less systematic.

As for problems faced by learners, psychological, social and linguistic obstacles can be scrutinized. According to (Scarcella & Florez, 2013), these are as follows:

The conflict between fluency and accuracy: Though a student may gain confidence in using the new language by being let uncorrected, his language will continue to be inaccurate/ incorrect.

Lack of confidence: Apparently, some students feel uncomfortable in their first hesitant attempts at speech in the second language.

Pronunciation: The most prominent problems are: phonetic confusion, interference from the written form, interference from the mother language and failure to use the weak forms.

Thus, in the light of the previous constraints speaking is always scarified. Yet, helping learners develop their oral communication skills is important and, even with large classes or difficult teaching situations; it is not something that can be ignored just because it is difficult (Miller, 2014: 25).

Alternatively, the interest of researchers has moved from the teaching methods to learner characteristics and the learning processes by which learners acquire knowledge (e.g. learning styles, and multiple intelligences). **The Multiple Intelligences Theory (MIs)** is considered one of the most effective theories in education in general and TEFL in particular.

Howard Gardner presented this theory in his book *Frames of Mind* in 1983 in which he tried to support his beliefs through many researches that human intelligence is multifaceted rather than singular. More recently, (Gardner,1999) defined intelligence as "a bio-psychological potential to process information that can be activated in a cultural setting to solve problems or create products that are of value in a culture" (pp. 33-34). This theory believes that all of us are intelligent and that we can learn EFL in different ways according to our strong intelligence(s). He pinpoints eight major intelligences that characterize learners. These intelligences are:

Verbal/Linguistic Intelligence (V/L) that refers to the ability of using language effectively and creatively both in writing or speaking. Verbal people prefer to use language to express their thoughts, convey information, and understand other people. Activities that may help V/L intelligent people learn EFL include; writing a story and reading it aloud, conducting an

interview or doing talk shows and writing journals or diaries...etc(*Gardner,1999*).

Logical-mathematical intelligence (L/M) is characterized by dealing with numbers effectively and engaging in higher order thinking. L/M people usually reason and analyze problems, work with numbers, and explore patterns and relationships. Activities that may help L/M intelligent people learn EFL include solving problems, puzzles, playing logic games and collecting data and sequencing or organizing them (*Gardner,1999*).

Visual/Spatial intelligence (V/S) distinguishes people who learn and think by visual stimuli and tend to organize things spatially. So, they learn best through graphic images. Activities that may help (V/S) intelligent people learn EFL include Playing vocabulary words "Pictionary", playing photo memory games and mapping historical events and stories using graphs.

Bodily-Kinesthetic intelligence (B/K) people often use their whole body or parts of their body to solve problems, and express ideas and emotions. They are good at physical activities such as writing on the board, hands-on tasks, constructing models, and any kind of movement. Activities that may help (B/K) intelligent people learn EFL include role-playing an event, "Embodying" (acting out) the meaning of vocabulary words and Playing "The Parts of a Sentence" charades.(*Gardner,1999*)

Musical intelligence (M) is the ability to use musical forms in thinking and expressing. The learners are very sensitive to the melody, sound, pitch or tone. The best way for them to learn is through activities in which they discriminate, transform, and express sounds. Activities that may help M intelligent people learn EFL include singing songs, writing lyrics or short jingles and create rhythmic patterns.

Interpersonal intelligence (IP) includes perceiving the feelings, intentions, and motivations effectively. IP learners can distinguish the hints from facial expressions, gestures, or intonation and response effectively to those cues. They can learn better by interacting with people, cooperating, and leading

others. Activities that may help IP intelligent people learn EFL include participating in group projects, discussing and debating an issue and joining a sport activity group. *Gardner (1999)*

Intrapersonal intelligence (IA) is the capacity of the learners to understand themselves. They realize exactly who they are, what they can do, and what they want to do. They like to work alone and achieve their goals. They show progress in learning through getting in touch with their inner moods, intentions, and self-motivation. Activities that may help IA intelligent people learn EFL include working independently, writing an autobiography and rewriting a story from their point of view.

Naturalist intelligence (N) describes learners who can relate themselves better to the surroundings. They show strong interests in animals or natural phenomena. Activities that may help N intelligent people learn EFL include collecting items from nature, going on nature walks and categorizing species in the natural world.(*Gardner,1999*)

The rationale of using MI -based activities in developing speaking skills .

In order to teach speaking effectively using MI - based activities , the teacher should determine the intelligences which are the most closely related to the speaking skills. Of course all the intelligences are related, but there are some intelligences which are more related to the speaking skills than others. Besides, some intelligences might come into play in one situation more effectively than others.

There are many intelligences which are closely related to the speaking skills. These intelligences are interpersonal intelligence, verbal-linguistic intelligence, and bodily kinesthetic intelligence. For example, the interpersonal intelligence entails the person's ability to communicate with other people. This ability is needed to develop speaking skills because speaking involves an interactive communication with other people. This interaction can be fostered if the teacher uses some activities which are based on the interpersonal intelligence. The bodily-

kinesthetic intelligence is also involved because it can be used to make students move and act roles while they are speaking they also use their body to express themselves and compensate verbal language (Poole, 2000: 25) .

It has been found that basing instruction on Multiple Intelligences Theory “enables us to discuss positive strengths in all learners and to plan appropriate learning strategies for a more effective classroom environment”. This effective environment cannot be provided under the traditional mode of instruction where students are treated in a uniform way. This does not give equal opportunities for students to speak. The students who are dominant in the speaking practice are those who are linguistically-talented only. Those who are talented in other areas are deprived of taking an active role in the classroom.

MI-Based activities provide both the teacher and the learners with the suitable environment for developing the speaking skills. This environment should be characterized by being more natural and more encouraging than the traditional classroom environment. “*The MI classroom offers a holistic, integrated, stimulating, multi-modal, and cooperative learning environment for all learners*”. This environment allows students to be more active and more involved in learning. El Naggar, (2000) .

Another point is that students are motivated when they are more involved in the learning process. They are also motivated when they receive instruction which enables them to be reflective about their own learning (Callison, 2005:20). Modifying instruction in the light of MI Theory enables students to be interactive while they are learning. This type of interaction is a perfect match for teaching speaking where students should be active and responsive.

Research conducted on teaching speaking suggests that “learning to speak in a second or foreign language will be facilitated when students are actively engaged in attempting to communicate” (Steve, 2010:23).

Students' individual differences and learning styles should be provided for so as effective teaching can be achieved. "Gardner suggests that not only do all humans have multiple intelligences, but we have different strengths in each intelligence which make each individual uniquely different from each other" . Since students learn differently, it is not fair to teach them in the same way. Teachers need to provide their students with a range of learning options and activities to cope with their individual differences and learning styles (Max, 2010:17).

MI-Based activities provide the individual student with many options and alternatives for learning. Besides, they foster learning by creating the supportive environment that is necessary for developing the speaking skills. Because of the essential role of the theory of MI in enhancing the teaching and learning of English, a host of studies has been done to that effect. Below are a number of studies done on MI in relation to students' achievement, motivation and attitudes. In addition, studies on course assessment in terms of the MI are also included.

Abu Ghararah (2010) investigated MIs most prevalent among Saudi male and female students and which of these intelligences contributed most to EFL secondary school students. He concluded that Interpersonal, musical, intrapersonal and logical – mathematical intelligences were highly favored by the students. In addition, the results showed that logical–mathematical, verbal– linguistic, intrapersonal and interpersonal intelligences correlated positively to students' EFL achievement.

Koura and Al-Refay, (2011) conducted a study aimed at investigating the relationship between multiple Intelligences (MIs), language learning strategies (LLSs) and English language achievement of *third- year secondary school EFL students in Yanbu* . A modified versions of *Oxford's Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* and *Multiple Intelligences Questionnaire (MIQ)* were standardized for use in the Saudi context to gather the data from 120 student samples. Results of this study revealed the order of MIs that secondary school students preferred the use. Findings of this study found that the most

frequently used strategy types by both the total sample and the high achievers were meta cognitive, followed by social and compensation strategies. High achievers tended to use a greater number of LLSs than those reported by the total sample. Significant correlations at the 0.05 level were found between many types of MIs and LLSs used by high achieving students. The researchers recommended that EFL teachers should be trained with respect to the use of LLSs and MIs in order to help their students to learn the English language more efficiently.

Ghazi, Shahzada, Gilani, Shabbir, Rashid (2010) aimed to investigate the relationship between students' self-perceived multiple intelligences and their academic achievement. A significant correlation was found between self-perceived verbal/linguistic, logical/mathematical, interpersonal, intrapersonal, naturalistic intelligence and students' academic achievement. There was insignificant correlation between self-perceived musical intelligence and academic achievement. Results of the study show that the relationship between self-perceived bodily/kinesthetic intelligence and academic achievement was very weak.

Can, Altun, Harmandar, (2011), investigated the effects of multiple-intelligence theory on students' achievement, attitude and retention. The study employed quasi-experimental design. Traditional way of teaching was employed in the control group and multiple-intelligence-based teaching was used in the experimental group. The data obtained were analyzed through dependent and independent-samples t-test. The findings revealed that there were significant differences between the achievement, attitude, and retention of the experimental group and control group favoring the experimental group students exposed to multiple-intelligence based teaching.

Context of the problem:

Teaching speaking is one of the main goals of teaching English at the secondary stage in Egypt (Directives for General Secondary School Teachers, 2014-2015). The learning objectives of the first secondary year, in terms of speaking skills, as

determined by the Ministry of Education directives and the students' syllabus Hello series, are as follows:

- Initiating exchanges and responding appropriately.
- Expressing a range of functions to satisfy social and future needs.
- (giving opinions, greeting, showing anger...etc.)
- Presenting and seeking full autobiographical details.
- Telling events in temporal sequence.
- Giving short presentations on familiar topics.
- Expressing ideas on everyday topics.
- Forming a range of questions.

Asking for and giving information about everyday life situations (giving directions, describing a process, describing people and so on).

In spite of the importance of the speaking skill at the secondary stage, students suffer weaknesses in their speaking performance. This can be attributed to the prevailing traditional methods of teaching speaking. Students rarely have the opportunity to practice their speaking skills in response to some 'display' questions raised by the teacher.

In addition, speaking is not given enough time or attention while teaching English to first year secondary stage students. This may be due to the evaluation system adopted that focuses only on reading and writing while neglecting listening and speaking skills.

The problem of the study was further supported by the results of previous related studies in the Egyptian context such as that of (Mohammad , 2010 ; Al-Ashrii, 2011; Abdel-Haq, 2013) , which emphasized the fact that EFL speaking skills are neglected in Egyptian secondary classes, which leads to the observable weakness in students' ability to communicate.

Statement of the problem:

The research problem can be identified in the mediocre level of secondary school students in speaking. This level was documented in a pilot study that showed that 1st year students

mean score in speaking was 12.36. This could be due to the traditional methods of teaching adopted by most EFL secondary stage teachers that emphasize the same speaking activities for all students. Therefore, the current study attempts to develop the necessary speaking skills for 1st year secondary students through the use of MI – based activities which cater for students various preferences and individual interests.

Questions

Based on the problem of the study the following questions were formulated:

1. What are the speaking skills necessary for 1st year EFL Secondary school students?
2. What are the multiple intelligences (MIs) prevalent among 1st year EFL Secondary school students?
3. How far do Hello! Series speaking activities provide for these MIs?
4. What is the effectiveness of MI-based activities in developing the speaking skills of 1st year secondary school students?

Aims

This study aimed at

1. Identifying the speaking skills necessary for first year secondary school students.
2. Determining multiple intelligences (MIs) prevalent among 1st year EFL secondary school students.
3. Designing the MI – based activities to develop the speaking skills of 1st year secondary students.
4. Measuring the effectiveness of the MI – based activities in developing the 1st year secondary students' overall speaking skill as well as speaking sub skills.

Hypotheses

The study hypotheses are as follows

1. There is a statistically significant difference between the mean score of the experimental group exposed to the MI – based activities, and the control group receiving regular

instruction on the post-test in overall speaking performance in favor of the experimental group.

2. There is statistically significant differences between the mean score of the experimental group, and the control group on the performance post-test in speaking sub skills in favor of the experimental group.
3. There is a statistically significant difference between the mean score of the experimental group on the speaking pre-test and post-test in overall speaking performance in favor of the post-test scores.
4. There is statistically significant differences between the mean score of the experimental group on the performance pre-test and the post-test in speaking sub-skills in favor of the post-test scores.

Significance

This study is significant for the following reasons:

- Providing English language teachers, supervisors and curricula designers with a list of speaking skills necessary for first year secondary students to be taken into consideration in planning and designing speaking activities suitable for those students as well as in evaluating their speaking performance .
- Contributing to a rethinking and modification of the teaching methods currently adopted to develop speaking skills in Egyptian secondary stage schools.
- Providing secondary EFL teachers with a better understanding of the MI theory and how to benefit from this understanding in teaching speaking skills.
- Helping textbook authors take into consideration the principles and MI theory when designing communicative tasks to be included in students' textbooks as a means of fostering their overall speaking proficiency and its sub-skills.

Method

Design

The quasi-experimental design was employed in the present study. Two intact classes were randomly selected to represent the experimental and the control groups. The experimental group received training throughout MI – based activities for developing their speaking skills. On the other hand, students in the control group received regular instruction. A pre/post speaking test was given to the two groups before and after the treatment.

Subjects

A group of thirty six year secondary students were randomly selected from one of Cairo governmental secondary schools, namely El – Salam Secondary School for Girls, in the school year 2014-2015(30 students in the experimental group and 30 students in the control group). First year secondary students usually have six classroom periods of English language instruction per week. Each lesson lasts for 50 minutes. The control group received regular instruction by the regular classroom teacher.

Instruments

- A speaking skills checklist.
- A pre-post speaking performance test.
- A MI-inventory.

A. The speaking skills checklist

Purpose of the checklist

The checklist is designed to determine the most important speaking skills necessary for first year secondary students. The speaking skills included in the checklist in its primary form, are determined through reviewing the procedural objectives included in the ministry of education directives. (2014 – 2015) , the teacher's guide as well as the students' textbooks and previous studies on developing speaking skills in particular in EFL contexts (Steve , 2010 ; Lun ,2013; Gass , 2014) .

Validity of the checklist

The checklist was submitted to a panel of jury specialized in the field of curricula and methods of teaching English to determine (a) the degree of importance of each skill, (b) appropriateness of the skills suggested to first year secondary stage students . The jury indicated that the checklist was valid and the skills included were clear and adequate. Five skills were selected to be focused on in the current study, namely:

1. Demonstrating intelligible pronunciation, i.e.: features such as stress, rhythm and intonation .
2. Following grammatical rules accurately. This refers to the range (quantity) and correctness (quality) of grammatical structures. (Ex: tenses, adjectives, adverbs....etc.)
3. Using relevant, adequate and appropriate range of words. This refers to the number and correctness of vocabulary and word collocations used.
4. Interacting and managing conversation effectively to keep it going.
5. Speaking fluently without hesitation and adopting a natural rate of speech.

B. The Pre-post speaking Test

Objectives of the test

The pre-posttest was constructed by the researchers, it was used to identify the students' performance in the speaking skills before and after being exposed to MI – based activities.

Constructing the test

The test was in the form of interviews where each student was interviewed individually in order provide them the opportunity to talk freely.

Description of the test

The final version of the pre /post speaking test, modified after the pilot study, included a warm- up stage and five sections related to the units of the students' text book (Hello ,4) by Don Dallas and Helena Gomm, and two additional books by Jack C.

Richards (2005) and Jack C. Richards, Jonathan Hull, and Susan Proctor (2005) . The warm- up stage focused on ice-breaking and creating a friendly atmosphere .

Validity of the Test

To determine the validity of the test for assessing the required speaking skills for students, it was submitted to a jury of professionals. The jury agreed that the final form of the test was generally valid.

Reliability of the Test

Reliability of the speaking test was measured by calculating the consistency of the ratings provided by the three raters who scored the test to see how far they agree (inter-rater reliability). Using the SPSS program (Cronbach's Alpha), the reliability of the test was computed and proved to be reliable at (0.93) and significant at (0.01).

Scoring the test

Students' spoken performance was evaluated by three raters via a rubric which gave detailed guidance to the raters based on the skills identified and their indicators and thus helped to ensure they paid attention to the same aspects of performance for each learner. The total score of the test was 25. To each section the student was rated from (0) to (5) marks according to his/her performance.

D. The MI- Inventory

A Multiple Intelligences Inventory (MI) was applied on 60 participants from 1st year students in order to determine the intelligences that are most prevalent.

From table (1), it was evident that the most frequently used intelligences by the students were visual/ spatial, interpersonal, intrapersonal and logical / mathematical intelligences. While the least frequently used ones were musical, bodily- kinesthetic, verbal- linguistic and naturalistic intelligences. The table also showed that the MI was able to discriminate among students' intelligences and that all intelligences were represented in the

sample. These intelligences will be used as the bases to build EFL activities to cater to students' preferences.

Table (1)The MI Prevalent among1st year EFL secondary school students

MI Intelligences	Mean	ST. deviation	Rank Order	Percentage%
Verbal/ Linguistic	2.93	0.56	Sixth	73.5%
Logical/ Mathematical	3.06	0.59	Third	76.6%
Visual/ Spatial	3.11	0.52	First	76.9%
Bodily/ Kinesthetic	2.93	0.47	Fifth	73.4%
Musical	2.87	0.52	Seventh	72.1%
Interpersonal	3.07	0.45	Second	76.8%
Intrapersonal	2.98	0.47	Fourth	75.1%
Naturalistic	2.52	0.58	Eighth	64.2%

MI – based activities Materials

Objectives

By the end of the treatment, the students should be able to:

1. Follow spoken grammatical rules correctly (such as subject/verb agreement, word order within utterances, and correct use of tenses, articles and voice).
2. Use a relevant, adequate and appropriate range of vocabulary and collocations.
3. Demonstrate intelligible pronunciation including correct use of the sound system, intonation, stress patterns and sounds assimilation.
4. Interact and managing conversation effectively to keep it going trough
5. Speak fluently adopting a reasonable rate of speech.

Content of the treatment

The speaking skills subsumed under grammatical, discourse and pragmatic competences as well as fluency were taught throughout three units. Each unit focused on a particular main function or a certain spoken genre. These particular functions are the ones focused upon in the ministry objectives

and the teacher's guide. The functions were also judged to be appropriate by jury members.

The units included were as follows

- Exchanging personal information
- Describing people, houses and pictures.
- Narrating and telling stories.

Speaking lessons

Each lesson focused on almost all the skills, as it was hard to separate the speaking skills being closely integrated. However, pre and post task activities helped to shed light on specific skills in each lesson. Each unit consisted normally of two, to four lessons; each including MI activities suitable for the speaking skill in focus. Tasks in every unit were arranged in order of difficulty, which was determined by their linguistic complexity, and cognitive requirements. Throughout the lessons, students were required to perform the MI – based activities suitable for each of the speaking skill(s) in focus. These MI-based speaking activities as well as exercises and assessment activities were designed by the researchers and were about (how many) in total.

Duration of the treatment

The MI-activities were taught for two periods per week over a period of twelve weeks (approximately three months). It took twenty – four classroom periods (sixty minutes each). The first classroom period was an introductory one aiming at introducing students to the treatment, its aim, and the activities they were going to do.

Results and Discussion

The first hypothesis

To test the validity of this hypothesis, a paired t-test was used to compare the experimental and control group students' total mean scores on the post test.

Table (2). The "t" value of the experimental group and the control group on the speaking skills posttest

Group	No	Test	Mean	SD	T-value	DF	Sig.
Exp.	30	Post	16.98	2.161	14.779	29	.000
Con.			12.48	3.001			

Table (2) assured that the MI- based activities were effective in developing speaking skills of the research group.

The Second Hypothesis

Testing the second hypothesis (Table 3) showed that the MI- based activities were effective in developing speaking sub skills of the research group.

Table (3) The "t" value of the experimental group and the control group on the speaking sub skills posttest

Skills / Section	Group	N.	Mean	SD.	DF.	T-value	Sig.
1-Interacting and managing conversation effectively to keep it going	Exp.	30	3.410	.813	29	6.158	.000
	Cont.		2.450	.784			
2-Following grammatical rules accurately	Exp.	30	3.380	.8087	29	7.374	.000
	Cont.		2.633	1.033			
3-Speaking fluently	Exp.	30	3.450	.72480	29	5.764	.000
	Cont.		2.527	.9732			
4-Demonstrating intelligible pronunciation .	Exp.	30	3.4010	.62146	29	6.496	.000
	Cont.		2.413	.77682			
5-Using relevant, adequate and appropriate range of words	Exp.	30	3.340	.74971	29	3.798	.000
	Cont.		2.461	.86834			

The third hypothesis

As indicated in table 4 below students overall speaking skills had been improved after exposure to the MI - based activities . Thus , these results were statistically consistent with the third hypothesis .

Table (4). The "t" value comparing the mean of the experimental group in the pre – and post –test in the overall speaking skills

Group	No of Ss	Test	Mean	SD	T-value	DF	Sig.
Exp.	30	Pre.	12.38	3.011	14.75	29	.000
		Post.	16.98	2.161			

The fourth hypothesis

A significant difference is documented in all speaking sub skills in favor of the experimental group (table 5 below).

Table (5).T-test results of the obtained data for pre-posttest comparison of the experimental group in the five speaking sub skills.

Skills / Section	Group Exp.	N.	Mean	SD.	DF.	T-value	Sig.
1- Interacting and managing conversation effectively to keep it going	pre	30	2.267	.784	29	6.158	.000
	post		3.410	.813			
2-Following grammatical rules accurately	Pre	30	2.367	1.033	29	7.374	.000
	post		3.380	.8087			
3-Speaking fluently	Pre	30	2.533	.9732	29	5.764	.000
	post		3.450	.72480			
4- Demonstrating intelligible pronunciation .	Pre	30	2.502	.77682	29	6.496	.000
	post		3.4010	.62146			
5-Using relevant, adequate and appropriate range of words	Pre	30	2.734	.86834	29	3.798	.001
	post		3.340	.74971			

Table (5) showed that there was a high significant difference between the mean scores of the pre and post administration in favor of the post one, in the first skill, as the t-value (6.158) was significant at the (.000) level. Moreover, there was a high significant difference between the mean scores of the pre and post administration in favor of the post one, in the second skill, as the t-value (7.374) was significant at the (.000) level.

There was also a high significant difference between the mean scores of the pre and post administration in favor of the post one, in the third section (Speaking fluently without hesitation), as the t-value (5.764) was significant at the (.000) level. There was a high significant difference between the mean scores of the pre and post administration in favor of the post one, in the fourth section ,as the t value (6.496) was significant at the (.000) level. These gains assured that the MI – based activities were effective on developing speaking sub skills of the experimental group. Finally , there was a high significant difference between the mean scores of the pre and post administration in favor of the post one, in the fifth section, as the t-value (3.798) was significant (.001) level.

A closer look at table reveals that the MI – based activities are effective in enhancing the experimental group students' overall speaking performance. MIs activities which were presented to the students throughout three units were effective. Besides, students were trained to deal with tasks of different levels of difficulty which enhanced their confidence to speak spontaneously and fluently as shown in their posttest performance.

The MI- based activities seem to raise students' awareness of spoken language features and encourage them to analyze the spoken discourse inductively. It was observed that authentic listening materials were motivating and as they offered students a good opportunity to see how native speakers speak in real-life situations .Students reported that they enjoyed the kinesthetic and logical intelligence activities as they made them more responsible for their own learning.

The MI – based activities were giving students the chance to perform publicly in front of their peers. This public performance heightened students' attention to accuracy in terms of all speaking skills, helped them overcome their fear of speaking in public and improved their performance. Students enjoyed talking in front of their peers, making presentations and expressing their viewpoints. Students were triggered to practice

the speaking skills learned in a more conscious deliberate manner. The MI – based activities stressed students' common points of weakness in terms of speaking sub-skills, and remedied them. Consequently, students' overall speaking were enhanced.

On the posttest, the results showed substantial improvement in students' correct use of grammatical structures. This progress can be attributed to linguistic / verbal intelligence activities .Throughout these activities, students could: (a) see how grammatical rules are applied correctly by native speakers in real time speech, (b) identify the relation between the grammatical rules adopted and the spoken functions realized . Besides, linguistic / verbal intelligence activities drew students' attention to some special characteristic of spoken grammar, which distinguishes it from written grammar. These include: tag questions, contractions, and short incomplete sentences called "utterances". Requiring the students to plan for the upcoming task by determining the structures needed in terms of tenses, word order, and complex utterances. It helped drew their attention to form and accuracy rather than focusing solely on fluency. Actually, the progress realized in fluency can be attributed to interpersonal intelligence activities. These encouraged students to use various types of phrases and sentences to express functions and concepts that they had difficulty with before being exposed to the MI-based treatment.

Students' use of collocations increased. This progress can be attributed to different factors; among them was raising students' awareness of real samples of authentic spoken language. The listening texts used helped students improve their use of words and word collocations as they enabled them to identify vocabulary and word chunks that are more appropriate to the genre. Logical intelligence activities helped draw students' attention to important words related to the task to be performed. Most of the teaching was done inductively through encouraging students to elicit words appropriate to different stages of the genre.

On the posttest, it was noticed that students' pronunciation of English sound consonants and vowels improved and students were better able to articulate English sounds. Furthermore, improvements in intonation and stress patterns were noticed.

The progress achieved in pronunciation occurred more in stress and intonation rather than in the sound system. This may be due to the fact that pronouncing sounds is a skill that requires a long time to be developed. In addition, pronunciation is largely affected by training in the early years of learning so as to avoid fossilized errors.

Exposing students to authentic texts of the spoken language at normal rate of speech, correct intonation, rhythm, tones helped students achieve this sizable performance progress.

Throughout musical, bodily and naturalist intelligence activities, students noticed the characteristics of speech stream and sound system. Students' attention was also drawn to how sounds are linked in spoken language and how sounds change, as the result of the influence of neighboring sounds (assimilation).

With respect to different genres, the focus points of pronunciation were derived from the content of each task. Therefore, students could learn a lot about the pronunciation rules that differed according to the genre, intention of the speaker, and relation between the speaker and listener. In particular, the pronunciation rules addressed in each genre were different and specific. For instance, pronunciation of "question tags" was stressed to help students "express and inquire about personal information", rising intonation to express interest during "exchanging personal information" tasks, and to show politeness in tasks including "asking for permission" or "making requests".

Students' spoken discourse was generally more coherent with clear, logical organization. It contained enough details, appropriate cohesive devices, references, and inter-sentential connectors. This progress can be attributed to logical / mathematical intelligences activities that promoted their organizational skills.

Interpersonal intelligence activities helped students see how native speakers (a) keep conversation going, (b) manage turn-taking in conversation, (c) relate the student's turn to that of the interlocutor and (d) encourage others to speak through showing interest, asking further questions, and commenting.

Through teaching, also, students learned the meaning and the use of conversational discourse markers such as (well, now, anyway...etc) used to maintain conversational coherence, thus, employing these markers in their speaking as well.

Finally, students' speech delivery became better, they could express themselves fluently and smoothly with few pauses and hesitation. Their performance in this respect was characterized by highest mean score. This may be due to the fact that this function was closely related to students' everyday life and was practiced more than other functions in class.

The present study provides evidence for the effectiveness of using MI-based activities in developing first year secondary students' speaking skill. These MIs increase their motivation and positive attitudes towards learning to speak. Moreover, they help them take risks. As a result, students' ability to speak fluently and correctly increases. This is inconsistent with the results of (Koura & Al-Refay, 2011) .

MI-based activities improve students' grammatical, discourse and pragmatic competences, as these activities show how the spoken interaction takes place in real life situations. This is supported by (Steve , 2010 ; Gass , 2014) .

There is an evidence that exposing students to authentic texts via spoken language corpus driven materials, online or printed, helps to raise their consciousness and encourages them to draw insights especially about the lexical phrases and expressions used in authentic rather than artificial spoken discourse. It enables them to identify language features, which can enhance their pragmatic and discourse competence as well as their fluency. This is consistent with the results of (Oxford , 2013 ; Miller , 2014) .

There is an evidence that providing supportive feedback throughout task cycle is highly effective. Through this feedback, students' strengths in speaking can be highlighted and possible suggestions for improvement can be offered throughout in a way that helps students develop their speaking and gain clearer insights of others' expectations. This is supported by (Hilferty, 2011; Severino, 2012 ; Reg, 2013 ; Max , 2014).

Conclusion

MI-based activities, exercises, and assessment techniques have real promising effects in enhancing secondary school students' speaking skill. They could also be more interesting and motivating than traditional ones.

Recommendations

1. Teachers should build the MI - based activities on students' most prevalent intelligences.
2. Text book activities, exercises, and assessment techniques should be built in the light of the MIs theory.
3. EFL teachers should be trained in lesson planning, in light of the MIs theory.

References

- Abdel-Haq , E . (2013) .*Using a Multimedia-Based Program for Developing Student Teachers' EFL Speaking Fluency Skills* . Faculty of Education , Benha University .
- Abu Ghararah, W.(2010).*Multiple Intelligences used by intermediate school students and their relationship to achievement in English language*. Taibah University.
- Al-Ashrii , I . (2011) .*The Effectiveness of A suggested Program Based on Combining the Direct and the Indirect Strategies on Developing the EFL Al-Azhr Secondary School Students' Strategic Competence Skills*. MA Thesis, Faculty of Education, Zagazig University .
- Baş, G.&Beyhan, O.(2010). Effects of MIs supported project-based learning on students' achievement levels and attitudes towards English lesson, *International Electronic Journal of Elementary Education*,2,(3), July, 2010.

- Callison , M . (2005) . Learner Observation and Reflection on Spoken Discourse: An Approach for Teaching Academic Speaking. *TESOL Journal*, 15 ,(3), Pp: 31- 33.
- Can,G., Altun,D.,&Harmandar, M. (2011). *The Effects Of MIs Theory On Achievement, Attitude And Retention*,ISSN:1306-3111.
- Carlos , S .(2010) . Improving Adult English Language Learners' Speaking Skills . *Language Teaching Research* ,7, (3), Pp: 47-48.
- El Nagggar, Z. (2000) .*Learners' individual differences*. In: El Nagggar, Z.; Fadel, R.; Hanaa, R.; McCloskey, M. & Thornton, B. (Eds): SPEER (Spotlight on Primary English Education Resources): A resource text for Egyptian primary English educators, supervisors and teachers. Academy for Educational Development.*ELT Journal*. 58 (8), Pp. 63-70 .
- EndroDwiHatmanto, (2010).Teaching English Using Multiple Intelligence,Teaching Using MIs Approach To Elevate Students' Motivation In The Writing Class.
- Gardner, H.(1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gass , N . (2014) . Assessing Interactive Oral Skills in EFL Contexts. Cambridge: *Cambridge University Press*.
- Ghazi, S. ,Shahzada, G. ,Gilani, U. ,Shabbir, M. , & Rashid, M. (2010).*Relationship between Students' Self Perceived Multiple Intelligences and their Academic Achievement*. Institute of Education and Research, University of Science and Technology, Bannu, (Khyber Pakhtunkhwa) (Pakistan).
- Glenn, L . (2010). *The Use Of MIs Concepts With Middle School Students And Future Academic Achievement*, Abstract of a Dissertation, Submitted to the Graduate School of The University of Southern Mississippi, in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. by Pro Quest LLC.
- Hilferty , A .(2011) .Teaching Speaking . *Language Teaching Research*4, (5), Pp. 15-18.
- Koura, A. ,Abdella, A.&Zafer,A. (2011). An Evaluation of the English Language Textbook Series Touchstone for University Students in Terms of the Multiple Intelligences

- Theory. *Egyptian Council For Curriculum and Instruction Journal* (Forth coming) .
- Koura, A.& Al-Refay, N.(2011).*The Relationship between Multiple Intelligences, Language Learning Strategies and EFL Secondary School Students' Achievement. Inside the preparatory year English Language program: the Future and Beyond conference*.Taibah University, Ala-Madinah Al-Munawarah.
- Max , L .(2010) .Teaching English through MI theory .*Journal of English for Academic Purposes*, 2 , (4) , Pp: 25-27 .
- Max , R . (2014) .*Objectives for Teaching Speaking Skills* .New York: Prentice Hall
- Miller , D .(2014) . Teaching Conversation Skills Intensively . *Canadian Modern Language Review*, 58, (2) , Pp: 35-35 .
- Mohammad , A. (2010) . Is Oral Performance Affected by Motivation? . *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14 , (2) , p105-119 .
- Nazer, S. (2010). *The Effectiveness of Teaching through a Proposed Instructional Program Based on the Integration of the Theories of Multiple Intelligences, Brain-Based Learning and Learning Styles on the Achievement and the motivation in English of First Intermediate Students in Jeddah*. Kingdom of Saudi Arabia , Ministry of Higher Education, Umm Al-qura University , College of Art and Management Sciences.
- Oxford , T . (2013) . The effects of communication training on teachers' and students' verbal behaviors during cooperative learning.*Teaching TESL/TEFL journal*, 7 , (4) , p20-25 .
- Poole , R .(2000) . Improving student Literacy skills through the use of MI-based activities .*International Journal of Educational Research*,13, (4) pp 13-19.
- Reg , M . (2013) . Developing Effective Techniques for Assessing Speaking Skills. *The Modern Language Journal*, 9, (1) , Pp 21 -25.
- Rivers , N . (2010) . Language Acquisition and Production: Implications for Teaching Oral skills . *Cambridge: Cambridge University Press*.

- Scarcella , M &Florez , L . (2013) . Developing Pragmatic Fluency in English as a Foreign Language . Warlow: *Longman*.
- Severino , R . (2012) .Conversation Skills: How We use Language to Think Together . *Journal of adolescent & adult Literacy*, 51(8), 52–58 .
- Steve , M . (2012) . Exploring Spoken English . *The Reading Teacher*, 55(4), p 335 .
- Steve , D . (2010) . Developing Practical Speaking Tests for the Foreign Language Classroom . *Applied Linguistics*, 25, (3) , Pp: 47- 49 .

Mobile Assisted -Language Learning (MALL) as a New Challenging Linguistic Sphere in English Learning : Its Impact on English Communicative Skills of Egyptian ESP Students

Dr. Tariq M. El-Ghonaimy

TEFL Lecturer, Kafrelsheikh University

Faculty of Education, Dept. of Curriculum & Instructions

Abstract:

*I*t is a fact that the excessive use of mobile phones nowadays has created a new challenging form of learning via these devices, ubiquitous communications and intelligent innovative user interfaces. Different language skills have relatively been enhanced and a significant growth of mobile have been tremendous in the past years. This study was conducted to investigate the impact of using English short messaging service (SMS) on the development of Egyptian ESP first year students' communicative skills (oral and written) at Higher Institute of Technology and Engineering. To fulfill the purpose of this study, Cambridge Objective PET and Speaking Tests, in addition to a questionnaire and of written works of 46 ESP learners were used. Subjects were divided into two groups: control and experimental. The first (control) was taught using strategies followed in the conventional teaching and the latter (experimental) was taught using the same strategies as the control group in addition to using SMS as a means of communication between them and their ESP teachers. During the six weeks of the study, each learner was asked to write at least 10-15 word SMS in English to their teacher every day. The teacher reads and modifies and sends them back to the student. A T-test was used to find the impact of practicing SMS on the students oral and written outputs. Findings showed that students who used SMS with their teacher remarkably improved their oral and written performance.

Introduction:

Plainly, no linguist would counter that all living languages change. No wonder that the languages of Beowulf and Canterbury Tales and the original text of Brontee's Wuthering Heights are no longer used. Furthermore, languages expand to accommodate names for new items that are introduced from

other cultural or geographical venues. Barons (2008) pointed out that trying to formalize or standardize language once and for all is like trying to stop tides. Since its origin, this development has been obvious until 21st century in all aspects from sounds, signs and symbols to complex sentences governed by grammatical rules.

On the other hand, the emergence of texting or text messaging refers to the act of sending brief, electronic messages between two or more mobile phones, or fixed or portable devices over a phone network. Texting is the process of messages sent using Short Message Service (SMS). It has grown to include message containing image, video and sound content (known as MMS message). The sender of a text message is called a texter while the receiver of a message is called a textee.

Axiomatically, where voice communication is difficult or undesirable, texting can be the substitution. It also serves in commercial purposes or sometimes in remote controlling of appliances. But there have been many reactions and severe criticism from the public media and language experts over the use of textisms which can transfer formal writing into a deterioration form of spelling and misuse of language.

Problem of the Study:

With the spreading worldwide web, it is noticed that students in the last few years have tended to use deformed type of English they have acquired while chatting with internet users or while sending SMS messages on other mobile phones to their peers. Such a new phenomenon affects their writing skills especially at the lexical level and the semantic one. Exposure to those electronics means of communicating has created a special form of language incomplete words, pronouns, prepositions and articles and abbreviations and acronyms are widely used. Symbols are smiley faces' are used as Baron (2008) put it.

Research Question:

The study attempt to answer one main question:

Does the frequent use of SMS affect students' oral and written communicative skills?

Review of Literature:

In his brief history of text messaging, David, H. Urmann revealed the following valuable bits of information:

1. The first text was message sent during 1989 by Edward Lantz, a former NASA employee, who sent the text message through a Motorola beeper. This was done by writing numbers upside down to send the message (Par. 6).

‘On December 3, 1992 in the United Kingdom, the first Short Message Service (SMS) was used in a commercial sent through Vodafone GSM network. The SMS message was sent by Neil Papworth with the use of desktop computer (P.7).

2. Globally, there are numerous SMS users to include 72% of the population in Finland, Norway and Sweden and 82% of the population in Europe and North America.
3. In addition, Urmann stated that studies conducted at the University of Queensland revealed the addictive quality that texting has and was compared to the addiction capability of smoking.

As a historical event, Thurlow and Poff (2010) reported that Barak Obama text message his choice for vice-president of the United States. In addition, the author added that the media treated that event that way in the New York Times, which described the occurrence as “Mr. Obama’s use of the new found medium is the widest use of texting by a presidential candidate in the history.” (P.1). Clearly, text messaging is generally featured by the use of abbreviation versions of language that is often used when individuals engage in communicating through text messages such as textese or textisms.

Drouim & Davis (2009) conducted a recent study in which they used “textpeak” explaining that it is a form of written language that involves use of acronyms, symbols representations and language mechanics that include capitals, vowels and pronunciation marks. For example, the words thanks would be written as thx Similarly, the pronoun you would be written as ‘u’ in textpeak. The authors further explained that this form of abbreviated spelling can be likened to the invented spelling of

youngsters first learning to spell. In addition, textese may also include use of initials such as lol that stands for 'laugh out loud' and emoticons that use punctuation symbols as graphic ideas. For example, J is formed by a colon and closed parenthesis or L is formed by a colon and open parenthesis. Another abbreviated form that occurs is the deletion of unnecessary words or vowels. Basically, textese involves a hybrid register that contains a varied tone that is a mixture of written and oral discourse. Wood, M. (2011) pointed out that abbreviated text message are messages that are crafted by texters who select common definitions and symbols to communicate ideas in brief and succinct way and that this form of computer-assisted communication (CAM) is also often used in emails and instant messages.

It is worth mentioning here that there are other forms of abbreviated language that textese/textisms that can be compared to shorthand, which is a system of handwriting that is designed to increase speed brevity over normal handwriting. Furthermore, the processes of text messaging can be compared to the necessity among other fields and professions to communicate important information in a shortened or brief way. For example, the acronym pov in the field of electronics means peak operating voltage, while in the military field, the same letters refer to Privately Owned Vehicle. In medicine, the abbreviated terms for example DVT means Deep Vein Thrombosis. Additionally, in the field of automechanics, the acronym MAP means Manifold Absolute Pressure.

Obviously, it is still controversial that the use of textese/textisms may impact negatively on the individual's use of English language. On the contrary, Plester, B. (2008) views that text messaging positively affects the English literacy of students who tend to use more complex sentence structures, increased vocabulary and increased awareness of correct use of language mechanics. Furthermore, that better spelling and writing were more evident among students who used textisms.

The value of Computer – Mediated – Communication (CMC), text messaging, instant messaging, emailing, twittering, and

facebook were all stressed by Baggotti (2006) are means of enhancing literacy (reading and writing) in the society. Further, he had the same view as he used a mnemonic device called SOAP which stand for Subject, Occasion, Audience and Purpose in order to be applied to classroom text messaging. Again, bitter criticism over the deterioration of the standard of textees as Crystal (2008) expressed fears over the use of textism which are the following:

- a. Uses new and non-standard orthography.
- b. Texting will inevitably erode children's ability to spell, punctuate, and capitalize correctly – an ability already thought to be poor.
- c. Children will inevitably transfer these new habits into the rest of their schoolwork.

Similarly, there have been severe criticism and critical attack over the use text messaging from the public, media and language experts that the use of textisms can transfer to formal writing in the form of deterioration of spelling and misuse of language. On the other hand, these concerns included in some studies to find that today's teens are reading and writing more than any other generation because they engage in many forms of written communication besides texting to include blogging and emailing (Baggott, 2006).

Obviously, individuals speak and write in a different way when communicating for formal purposes vs. informal ones, (Waters .n.d). It is actually the social context which controls the language user. Worthy to note that the study of Thurlow & Poff (2010) cited the work of Plester, B. (2009), which revealed conclusively the strong and positive relationship between texting and literacy.

In a study conducted by Ward (2004) to examine the effect of texting on literacy of 11 and 12 years texters and non-texters with respect to punctuation and spelling. The results revealed that no significant differences between the two groups in that both groups made some errors in grammar and spelling.

This is in line with Huang's (2008) quote from research that 'the more adept children were at text messaging the better they did in spelling and writing. Further, that text-speak abbreviations among students familiar with texting was not evident in the writing samples. However, Ward (2004) revealed that students identified as texters wrote less elaborate information than non-texters when shown a picture they were asked to describe comprehensively. This appears to indicate that the frequent use of texting as a primary means of communication may ultimately affect the way students express themselves in writing in addition to the quality of writing they produce. Writing skill research, the author believes is worth researching to examine if quality and self-expression are compromised when text messaging involves textese/textisms.

To Krippendorff (1990), stated that: "Communication consists of a complex web of phenomena whose boundary shard to draw and whose nature is difficult to grasp. yet, its growing significance fuels the work of many, from engineers who design sophisticated devices in its service to poets who create discourse, that resonate with their own and others' thinking, and from therapists who empower their clients thought talk to social scientists who try to understand this all and communicate their understanding to a public."

Drouin and Davis (2009) conducted a correlational study to explore both usage of the text speak vocabulary among American college students and the relationship between the use of text speak and literacy. His study sample included 80 college students (24 males and 56 females in ages ranging from 18-48, mean age 21.8) from a mid-western four-year computer university who were in an introductory psychology class. Students' use of text speak was determined using five different measures, which included:

- a. Use of textism in formal vs. informal communication.
- b. Text speak proficiency: Translating Standard English into text messaging.
- c. Text speak familiarity.
- d. Literacy processing speed.

e. Spelling errors.

Students were also administered:

- a. Reading: standard & testing agency (NCA).
- b. Writing objective (PET) Cambridge University Press.

Results of the study revealed that students who indicated they use text speak showed greater proficiency with vocabulary. However, even students who indicated they do not use text speak showed familiarity with vocabulary. Further, students (texters and non-texters) reported that they thought it was inappropriate to use textism in formal communication and the study did not reveal any negative correlation between texting and literacy.

Plester, B. (2009) again defines texting as the ability to decode information in various orthographic formats, including digital media, to make meaning from and to encode information into those formats to communicate ideas to others.

As for the effect of text messaging (SMS) on the speaking skill, SMS is actually a practice safer and less expensive means of communication. It has been used in place of speech to settle conflicts, stay in touch with family members and friends, and increase intimacy in all types of relationships. Teenagers and adults usually use “small talk” in text message to communicate about issues that are not very important to them. This is a way to avoid talking about issues that more appealing to adults. An example of this is when a teenager sits at a dinner table texting about sports or cars to a friend. The teenagers’ family would probably prefer to talk about their day, but according to several studies, what the teenagers texts about with his friend is more beneficial to how he communicate with the public because the teenager is shifting his communication to the world outside the family, he becomes less shy and more likely to open up a new people (Starovoit, 2102).

As for vocabulary teaching, the impact of text messaging has occupied much space in the research of the last decade as vocabulary is the most important component of language teaching and learning especially in relation to communication.

Motlebzadah (2011), the impact of Short Message Service (SMS) on the retention of collocations among Iranian lower intermediate EFL learners. To do this, forty university students were assigned into experimental and control groups. The participants received English collocations as well as definitions and example sentences either on paper or through SMS messages in a scheduled pattern of delivery twice a week in five week time. At the end of study students were compared and results revealed that participants in the SMS group could significantly outperformed the ones in the conventional group. Bushnell, C. (2011) conducted a study to investigate 10 to 12-year old Australian children's text-messaging practices and their relationship to traditional spelling ability. Of the 227 children tested, 82% reported sending text-messages; a median of 5 per day. When children were asked to rewrite a list of vocabulary of 30 conventionally spelt as they would in a text-messaging to a friend, they produced a wide range of text-message abbreviations. The proportion of textism produced was significantly positively correlated with general spelling ability, which agrees with previous findings of positive relationship between children's textism use and literacy. Tabatabaei and Goojani (2012) investigated the effectiveness of text messaging on vocabulary learning of EFL learners. The participants in the experimental group were required to send SMS containing a sentence for each covered word in class, while those in the control group wrote some sentences containing the target words to exchange them with their partners and bring their assignment to class. Results of t-test analysis indicated that participants in the experimental group outperformed those in the control group. Hashem and Azizinezhad (2012) study how short message (SMS) can help EFL/ESL students in learning English vocabulary. They aimed at investigating the capabilities of this new learning method, and students' attitudes towards it. They guide language learners to integrate mobile technology into their study plan and finally to be flexible in their learning activities. The findings of the various research projects show that SMS-based vocabulary learning can increase EFL/ESL language learners' flexibility and may be highly motivating for them.

It is worth mentioning here that the use of SMS texting has been again under severe criticism and worries by various researchers on account of the emergence of abbreviations, word shortenings and acronyms, grammar rules violations and standard English misuse. Freudenberg (2009) examined the impact of SMS speak on the written school work of English first language and English second language high school learners. The study aimed at investigating how common the SMS is among high school learners and to look for evidence of the use of SMS features in the English written work of such learners. Results revealed that high school learners are avid users of SMS. All participants reported using SMS features while writing messages and many use these features in their written school work. In addition, much concern was expressed in her study (O'Conner , 2006) about 'bastardization' which is the use of bad grammar, poor punctuation and improper abbreviations in academic writing. Further, in an attempt to visualize how the adoption of SMS language affects writing among its adopters, Peter,L. at al. (2010) conducted a study that revealed that semantic and syntactic drawbacks made by participants in their writing.

The study also suggested that the degree of the ignorant use of SMS language in writing of the university students (texters) might reach an unacceptable state if not observed. The SMS style of language communication among Nigerian University students was examined by Njemanze (2012/2013). Its results revealed that SMS style will generate greater linguistic confusion if not controlled.

Numerous studies have been conducted to assess the effectiveness of MALL. Some researchers assure its positive effect on language learning process and some others indicate that using MALL does not aid language learning. One of the first projects in MALL was Spanish program developed by Standard Learning Laboratory. They used both voice and e-mail in mobile phones. The content of the program encompassed vocabulary practice, word and phrase translations, quizzes, and access to live talking tutors. The results of the study revealed that mobile devices were effective in automated vocabulary lessons, quizzes

if delivered in small chunks and the live talking tutoring. Kiernan and Aizawa (2004) attempted to explore MALL and its usefulness in task-based learning for ESL students. They placed upper and lower students in three groups; face-to-face speaking users completed the task within the limit time, only two pairs of PC email users and one pair of mobile phone email users completed the task. Additionally, the face-to-face speaking users had significantly faster performance, and the mobile phone users had the slowest. The researchers referred to the results to the relative speed of typing versus speaking, and of typing on mobile thumb pads/ touchpads versus keyboard.

Regarding vocabulary learning, Levy and Kennedy (2005) created SMS-based vocabulary learning to teach Italian language by sending idioms, definitions and example sentences to the learners amounting nine to ten messages per week. Feedback was collected via quizzes and follow-up questions. Results indicated that messages were very helpful for learning vocabulary. Thornton and Houser (2003) conducted two studies to teach English language at Japanese University. One study compared using SMS versus e-mail messaging. The other study compared using SMS versus vocabulary. The results showed that SMS students learned over twice the number of vocabulary words as the e-mail students. Additionally, SMS students improved their scores by nearly twice as much as students who had received their lessons on paper. The authors concluded that the effectiveness of their lessons was derived from delivering messages as push media. Therefore, students were able to frequently rehearse and space study, and utilized recycled their stored knowledge.

Huang and Sun (2010) conducted a study to assess certain multimedia English listening exercise system by creating multimedia video materials'website learning courses which consisted of a set of a system for English language teachers based on their mobile phones capabilities. The authors concluded that mobile multimedia English courses promoted the learners listening abilities to a higher degree. Recently, BBC Janala launched a project in 2009 at Bangladesh in which they

aimed at reducing the barriers to learning English language, improving English language skills among the population of Bangladesh, enabling greater access to economic and social activities and supporting the development of an English media sector. BBC Jala subscribers got a daily three-minute audio lesson sent to their mobile phones (McCarthy, 2011).

From the above, it can be noted that M-learning is featured by its personalized, spontaneous and informal learning process. It can be considered as the ideal solution to the barriers of language learning in terms of time, place, and cost due to its availability, portability characteristics as a key factor of m-learning.

Dictionaries are not only used to find the meanings of words, but also to learn how they are pronounced. A study conducted at Urmia University in Iran demonstrated that nearly half of the participants (48.8%) were using their mobile phones dictionaries, but numerous respondents didn't have access to dictionary software to install on their mobile phones (Gholami & Azarmi, 2012). Nevertheless, an adequate m-learning program has to contain voice transmission and sound functions so that learners may download dictionaries to their mobile phones and learn the pronunciation of unfamiliar new words. Also, via multimedia functions, they may record their own voices and submit them to the teacher. This would assist in assessing the students' weakness in pronunciation (Miangah & Nearat, 2012). As far as reading activities are concerned, mobile devices offer various capabilities.

Reading activities can be installed as a well-designed learning course. They can be sent to the learners through SMS as well. Miangah and Nearat (2012) pointed out that mobile learning programs that have text announcer pronunciation are more useful for reading and listening comprehension at the same time. To provide learners with effective English language learning environment, Chen and Hsu (2008) created Personalized Intelligent Mobile (PIM) learning system. Due to this system, students received English news articles on their

mobile phones based on their reading abilities evaluated by fuzzy item response theory. The PIM system would automatically discover and retrieve unfamiliar words of individual learners from the articles. The result of the study reflected that this method beside self-assessment feedback responses were effective in enhancing reading abilities and comparison of the learners. About grammar, Miangah and Nearat (2012) suggested designating grammatical points as a program and installed it on mobile devices. This program teaches rules that are followed by multiple-choice activities. Different exercises can be formed, as "true-false" or "fill-in the blank", and practiced by the learners. Vocal services or SMS are also convenient tools for grammatical explanations.

As for listening skills, teachers can design a platform in which learners listen to texts by vocal service on their mobile phones. Then, they may answer listening comprehension quiz based on that audio text. Another use of m-learning for listening was illustrated by Huang and Sun (2010) who created multimedia system for English language learners based on their mobile phones' capacities.

Methodology and procedures:

Participants of the study:

The participants of this study consisted of forty six Egyptian ESP first year students, Higher Institute of Technology and Engineering . The participants were enrolled in two levels 2 sections, 23 ones each. The two sections were chosen randomly from texters. They were taking three classes of ESP English every week in which they were asked to submit home assignments as part of their continuous compulsory year assessments. The study was carried out at the beginning of May 2014. The two sessions were assigned to two groups: a control group to be taught using strategies followed in conventional teaching and an experimental groups to be taught using the same strategies as the control group in addition to using SMS as a means of communication between them and their teachers.

The participants were asked to send only one SMS a day to give enough time for the teacher to read, correct, and then send back and not to be money consuming.

Instruments of the study:

Four instruments were used in this study as follows:

- a. Students-teacher and teacher-students interaction through SMS to exchange ideas and provide feedback about students' experience. The English SMS was exchanged on daily basis at least one 10 to 15 word message per day written in full English words free from abbreviations and short forms. The messages were corrected by the teacher and sent back again to students for further revision.
- b. An oral test which consisted of two tasks: is picture discussion where a student has to describe what he can see in a picture using at least five correct sentences and task 2 where a student acts as a customer and the teacher as a sales agent. The two tasks were marked out of 20, ten each.
- c. The writing test where students are asked to write a well-organized paragraph on one of two topics related to the material they studied. Helping information and freedom of expression were provided to add of their own. (see appendix 2).
- d. A questionnaire prepared by the researcher and insights benefited from review of literature in areas related to the study (See appendix. 1).

Both tests (oral & written) were validated by three referees with varied qualifications and experience in EFL. The reliability coefficient correlations for the two tests (speaking and writing) were found to be 0.84% and 0.88%, respectively which were viewed to be satisfactory for the purpose of the study. A t-test was used to find out the effect of practicing SMS on the students' oral and written skills.

Findings and Discussion:

Results of this study concerning the existence of any statistically differences between the means of the control and

experimental groups on the pre-test, a t-test was used as follows in Table (1).

Table (1): Mean scores of the experimental and control groups on the pre-tests writing and speaking.

	Experimental group		Control group		T-test	Sig.
	Mean	St. dv.	Mean	St. dv.		
Writing	15.77	2.41	15.14	2.21	0.826	0.432
Speaking	16.56	1.36	14.77	1.87	1.642	0.112

Table (1) reveals two mean scores of both the Experimental and the Control groups. On the pre-test are almost the same on the writing pre-test (15.77 and 15.14), respectively. This indicates that there are no statistically significant differences between the two groups. Additionally, table (2) shows that statistical (1.64) for the speaking pre-test while, the mean scores for the experimental and the control groups are close to each other (16.56 and 15.77), respectively. A negligible slight difference does not affect the difference heavily.

Table (2): Mean scores of the experimental and control groups on the post-tests writing and speaking.

	Experimental group		Control group		T-test	Sig.
	Mean	St. dv.	Mean	St. dv.		
Writing	18.75	1.53	12.41	1.51	3.362**	0.00
Speaking	16.62	1.74	12.44	1.67	6.28**	0.00

** difference is significant at 0.01 level.

It is quite clear that Table (2) shows the mean scores on the writing post test, which are in favour of the experimental group (using SMS as a student-teacher and teacher-students means of communication), which is (18.75), whereas the mean score of the control group is (12.41). Additionally, there is a statistically sign for the equivalent

According to the analysis shown in the above table, a simple questionnaire was developed and administered to ESP students to find out how often such students use the internet to chat with their peers and how often they text SMS or e-mail. Below is table (4) which shows the subjects responses.

Table (3): Writing spelling errors of EFL students

SMS error	Standard spelling	SMS error	Standard spelling
C	See	skool	School
T	Tea	frnd	Friend
U	You	no	Know
4	For	ths	Thanks
B	Be	Qs	Questions
2	To	abt	About
F	If	from	From
N	In	m	Am
R	Are	z	Is
ur/urn/t	you are/you aren't	ma	My
m waah	Kiss	da	The
cuz/coz/bcoz	Because	eatin'	Eating
t.c	take care	playin'	Playing
c.u	see you	readin'	Reading

Table (4) reveals that all respondents have an access to computers and that 92% of them have an access to the internet services of those who have this access 98% do online chatting with their peers. As a means of communication, 95% write or send e-mails to their peers. Additionally, 97% of them have personal mobile phones and 96% of them write SMS messages to their friends.

It is worth noting here that 64.4% of those messages or e-mails are written in English or in Franco-Arab, and only 30.2% of their necessary are written in Arabic alphabet. Moreover, the main feature of the Arabic messages were of religious flavour.

Another point revealed from table(4) is that 91.3% of the respondents sue their computers from one to four hours daily, and they spend this time mainly in chatting and writing e-mails

about social affairs, arts and friends news and latest jokes and riddles.

Table (4): The subjects' response concerning access to electronic means of communication, IM, etc.

No.	Question item	Responses		
			Yes	No
1	Do you have a computer?	%	97	3
2	Do you have an access to the internet services?	%	92	8
3	Do you have a mobile phone?	%	99	1
4	Do you write SMS messages?	%	96	3
5	Do you use online chatting with your friends	%	95	2
6	How often do you use your computer?	1-4 hrs 91% 5-9 hrs 6% < hrs 0%		
7	Which language do you use in chatting	English 34% Franco/Arab 10% Arabic 56%		
8	Which language do you use in SMS messages?	English 34% Franco/Arab 10% Arabic 56%		
9	Do you usually send SMS messages or e-mails.	SMS 94% E-mails 6%		
10	Which language do you use in your e-mail.	English 32% Franco/Arab 10% Arabic 68%		

Discussion:

Texting as a new challenging linguistic sphere in English literary is a new electronic means of communication which could be a step forward towards enhancing English communicative skills if well-controlled. Adding to this is the obsessive use of SMS texters in both online chatting and textism. Astonishingly, this could take students longer time than they use the printed traditionally learning.

Additionally, a closer look at the evidence obtained in this study shows that before using SMS, the experimental group were not generally as good in writing as they were before using textism on daily basis particularly after receiving feedback from the teacher. A sample of students' messages over the seven weeks reveals the students' writing enhancement. See Appendix (4).

The study also shows positive relationship between text messaging and writing performance (O'Conner, 2006; Al-Qmoul, 2011; Jacob, 2011; Danisieh, 2012). But of these studies always conclude by reaffirming that the frequency of SMS style may generate linguistic confusion if not controlled, Najemanze, (2012) or students may have the tendency to adopt non-standard uses and contracted forms if English words in their formal writing, Dansieh (2011). In order to avoid any inconveniences, the author in this study informed the students that their messages should be in correct English forms free of any abbreviations, shortenings, contractions, initials or any non-conventional spelling. The effect of the feedback of the teacher confirms that textism should be in standard/formal English language.

Table (4) also reveal that before using textism as a teaching/learning strategy, students in the experimental group were not as good in speaking as they were after using SMS on daily basis and getting immediate feedback from the teacher. The performance of the experimental group improved significantly more than those in the control group as shown in Table (2). This statistically significant difference in the mean scores in favour of the experimental group refers to the excessive exposure to English language through writing everyday and receiving feedback from the teacher.

These SMS texts that mainly summarize what students have studied everyday especially vocabulary items and new expressions give students the chance to have more linguistic exposure and reasonable input and consequently better ability to express, themselves. As ESP English language learners, they find texting practical, easier and an affordable means of communication which makes it a reasonable substitute for the oral skill.

Conclusion:

Outside the classroom walls, SMS users would suggest to be a mechanism through which language speaking and writing can be developed. The gains in writing and speaking of the two

groups under study appear to be in favour of the experimental one after the treatment.

The results of studies over the last decade led to the conclusion that mobile phone and text messaging use is very high and has the potential to rise whenever there is a need for communication. With such empirical evidence, the main stream of researchers (Freudenberg, 2009; O'Conner , 2006; Ping et al., 2011; Njemanze, 2012) warned for the negative effect of SMS on learners' academic work and formal writing. If the SMS features are not controlled, students are likely to get so used to it that they may no longer realize the need for standard English structures even in writings that are supposed to be formal, a phenomenon as O'Conner (2005) describes as 'saturation'. The outcome of learning English through the any means whether conventional or electronic would be more fruitful if well-planned and scientifically-blended.

In fact, this study has shed lights on the effects SMS texting on the communicative skills of ESP learners and the statistical analysis employed would suggest that students who used SMS with their teachers remarkably improved their oral and written performance. It is worth noting here that numerous researches have been carried out towards MALL and SMS messaging as a growing field in language learning.. Yet, there is still a large amount of areas remains uncovered. The methods that aid in providing convenient MALL environment for learners are lacking. Additionally, some skills as listening and speaking still need more improvements in MALL. The expansion of phone devices for educational purposes urges language teachers and educators to support the use of m-learning and create new tools that fulfill the needs of language learners particularly m-learning enables learners to have their own individualized learning and ambitions.

References:

Baggott, K. (2006). Literacy and text messaging: How will the next generation read and write? Technology Review.

- Retrieved from: <http://www.technologyreview.com/biztech/17927/>.
- Baron, N.S. (2008). Always on: Language in an online and mobile world. Oxford: Oxford University Press.
- Bushnell, C. *et al.* (2011). Text messaging practices and links to general spelling skill: A study of Australian children. *Australian Journal of Educational Psychology*, 11: 27-38.
- Chen, C.& Hsu,S. (2008). Personalized Intelligent Mobile learning system for supporting Effective English Learning, *Educational Technology and Society*, 11, (3), 153-180.
- Crystal, D. (2008). *Txting L The GrB Db8*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drouin, M. & Davis, C. (2009). R U texting? Is the use of text speak hurt your literacy? *Journal Literacy Research*, 41, 46-67, Taylor & Francis Group, LLC.
- Freudenberg, K. (2009). Investigating the impact of SMS speak on the written work of English first language and English second Language High School Learners. Unpublished master thesis, University of County.
- Gholami, J. & Azami, G. (2012). An introduction to Mobile Assisted Language Learning. *International Journal of Management, IT and Engineering*, 2 (8), 1-9. Retrieved from:
http://www.academia.edu/2214648/An_Introduction_to_Mobile_Assisted_Language_learning.
- Hashemi, M. & Azizinezhad, M. (2012). The pedagogical application of using short message system (SMS) in language learning classes. *International Journal of academic Research in Progressive Education and Development*. 1(1) 10. www.hrmar.com/journal pp. 10-14.
- Huang, C., & Sun. P. (2010). Using Mobile Technologies to Support Mobile Multimedia English Listening Exercises in Daily Life. *The International Conference on Computer and Network Technologies in Education*. Retrieved from: <http://www.nhcuer.lib.nhcue.edu.tw/ir/bitstream/3920000Q/649/1/120>.

- Kiernan, P. & Aizawa, K. (2004). Cell phones in task based learning: Are cell phones useful language learning tools ? Recall, 16(1), 71-84.
- Levy, M. & Kennedy, C. (2005). Learning Italian via Mobile SMS. In A. Kukulska-Hulme & J. Traxler (eds.) Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers.
- LOL-Texting and Literacy in Today's generation text (n.d). Retrieved from: <http://www.surfnetkids.com/go/safety/672/101-texting-and-literacy-in-today's-generation-text>.
- Lomicha, L. & Lord, G. (2011). Pod casting Past, Present, and Future: Applications for academic pod casting in and out of the language classroom. In B.Facer, & M. Abdous (eds.), Academic Pod casting and Mobile Assisted Language Learning: Applications and Outcomes, PP 1-20, USA : IG/Global.
- McCarthy, C. (2011). B.B.C. Janala. World Innovative Summit for Education. Retrieved from: <http://www.wiseqatar.org/node/8098>.
- Miangah, T. & Nearat, A. (2012). Mobile-Assisted Language Learning. International Journal of Distributed and Parallel systems, 3 (1), 309-319.
- Motlebzadah, K. *et al.* (2011). The effect of short message service on the rention of collocation among Iranian lower Intermediate EFL learners.. ISSN 1799-2591. Theory and Practice in Language Studies 1, (11) pp. 1514-1520.
- Njemanze, Q.U. (2012). The SMS style of communication: implications. Journal of Communication 3(1): 17-23.
- O'Conner, A. (2006). Instant Messaging: Friend: Friend or Foe of students' writing? New Horizon for learning. [Online] available: <http://www.newhorizon.org/strategies/literacy/O'Conner,htm> (May28, 2011).
- Peter, L. P. *et al* (2010). Mobile Devices as Resources for Learning: Adoption Trends, Characteristics, Constrains and Challenges. In Pachler, B. & Bachmair, B. & cook, J. (eds.), Mobile Learning, PP. 73-93. New York.

- Plester, B. *et al.* (2008). Text msg in school literacy. Does texting and knowledge of abbreviations adversely affect children's literacy attainment? *Literacy* 42(3), 137-144.
- Plester, B. *et al.* (2009). Exploring the relationship between children's knowledge of text message abbreviations and school literacy outcomes. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(1): 145-161.
- Salaberry, M. (2001). The Use of Technology for Second Language Learning and Teaching: A Retrospective. *The Modern Language Journal*, 85, 39-56.
- Starovit, O. & Goojani, A.H. (2012). How does text messaging affect the ability to write and speak in English? How culture and society languages speak English. www.ehow.com/about.6501816text-ability-write-speak-english.html.
- Tabatabaei, O. & Goojani, A.H. (2012). The impact of text messaging on vocabulary learning of learning EFL learners. *Cross-Cultural Communication*, 8(2): 47-55.
- Thornton, P. & Houser, C. (2003). Using Mobile Web and Video Phones in English Language Teaching. Projects with Japanese College Students. In B. Morrison, C.G. & Motteran (eds.), *Directions in CALL: Experience, Experiments & Evaluation*, PP. 207-224. Hong Kong: ELC, Polytechnic University.
- Thurlow, C. & Pott, M. (2010). Text Messaging. Retrieved from [http://faculty.washington.edu/thurlow/papers/hturlow & poff \(2010\).pdf](http://faculty.washington.edu/thurlow/papers/hturlow & poff (2010).pdf).
- Ward, L. (2004). Testing is no bar to literacy. Retrieved from <http://www.guardian.co.uk/technology/2004/dec/23/schools/mobilephones>.

The Effect Of Computer-Assisted Instruction On The Students Acquisition Of Science Processes Skills In Chemistry Course

Dr. Mohammed J. Sherbib Asiri

Educational Technology Department, Arab East College,
Al-Riyadh, Saudi Arabia

Abstract

Using computer in educational field has been classified into three groups: learning from computer, learning about computer, and learning with computer (Jonassen, 2000). It has been argued that there is an urgent need to use different teaching approaches (Al-sheikh, 1973; Bayrak & Bayram, 2010a; Zaiton, 2004). Moreover, utilizing the benefits of instructional technology such as Computer-Assisted Instruction (CAI) has become a topic of interest within the educational field. Computer-assisted instruction and its facilities probably help students to understand the chemical concepts and develop their science processes skills. This study aimed to investigate the impact of computer-assisted instruction in chemistry course on development of science processes skills by ages ranged from (17-18) from secondary school in Saudi Arabia. The study was quantitative in nature and involved (61) students in science section. For data gathering, the experimental research was conducted. The research design was randomized pretest-posttest control group design, and the researchers created science processes measurement including two dimensions namely basic science processes skills (BSPS), and integrated science processes skills (ISPS) the dependent variable was students' performance on the test of science processes skills. On the other hand, the independent variable was teaching method including two levels; traditional approach, and by using computer- assisted instruction in chemistry course. The findings revealed that the computer-assisted instruction in chemistry increases the students' performance on the basic science processes skills (BSPS).

Key Words: *Teaching, Instructional Technology, Computer-Assisted Instruction, Chemistry Course, Basic and Integrated Science Processes Skills.*

Introduction

The world today is witnessing rapid developments in the field of science and technology. During the last three decades,

computer technology has become an integral part of classroom instruction. Jonassen (2000) has identified three domains of computer use in education. Firstly, learning from computer programs where computer programs are used directly to instruct students and direct their activities towards acquiring some particular skills and learning facts. Secondly, learning about computers where students are familiarized with computer components, hardware, software, and their functions. Thirdly, learning with computer, based on the computerized media have been prepared and developed to work as a partner mental with the learner, to facilitate student's critical thinking, and ensure a highly quality of knowledge achievement.

As part of classroom instruction in chemistry which involves studying the changes processes in behavior of atoms, the composition and characteristics of compounds include abstract concepts and theoretical models which that cannot be perceived through observation and are only obtainable through mental thinking and the visualization of physical and chemical processes (Cepni, Tas, & Kose, 2006; Kennepohl, 2007; Ozmen, 2008). Students differ in constructing abstract conceptions based on individual differences and their previous knowledge (Cepni, et al., 2006; Gladwin, Margerison, & Walker, 1992; Limniou, Papadopoulos, & Whitehead, 2009; Trindade, Fiolhais, & Almeida, 2002). Thus, it has been found that computer-assisted instruction (CAI) and computerized simulation software can help students build correct chemical concepts, provide clear understanding about atoms movement and assist to relate the basic concepts in chemistry to the real world (Akçay, Feyzioglu, & Tuysuz, 2003; Kennepohl, 2001; Limniou, et al., 2009; Ravaglia, 1995).

The term computer assisted instruction (CAI) is also known as computer aided instruction (CAI) referred to here as the method of using a computer to deliver the information in a way similar to programmed learning by employing several media such as text, graphics, audio, video, animation, and simulation (Akçay, Durmaz, Tüysüz, & Feyzioglu, 2006; Ozmen, 2008; Simonson & Thompson, 1994). Utilization of CAI in chemistry

lessons is aimed to achieve particular educational goals through gradually steps of instruction (Bayraktar, 2000; Gladwin, et al., 1992).

The literature indicates that computer-assisted instruction (CAI) in chemistry is considered a viable method to remediate some previous “misconceptions” and “alternative conception” in the students’ mind (Ozmen, 2008; Trindade, et al., 2002). It enables students to discover new methods and approaches to resolve problems (Bintas & Camli, 2009). Using computers in teaching also increases the students’ rate of achievement (Cepni, et al., 2006; Ozmen, 2008; Skinner, 1990). Additionally, computers enable students to interact with each other and with their teachers to discuss theoretical chemical concepts and related topics by using several communications channels (e.g. audio, video, simulation, etc.) (Bayrak & Bayram, 2010b; Bintas & Camli, 2009).

According to Çakir & Sarikaya (2010) the body of knowledge and technology are increasing at such a speed that it is not possible to have students learn all information available in any of the branch of knowledge. At this point, it has become all the more important to teach students several ways of accessing and evaluating knowledge, thinking logically and creatively, and thus improve their ability to solve problems. In this context, the science processes skills (SPS) have become a significant objective in the field of education (Shahali & Halim, 2010). Al-Sheikh (1973) has emphasized that scientific thinking in the highest level consists of all the mental processes and abilities that are needed to formulate a theory, then validate it. In order to achieve these processes, learning ought to be oriented towards constituting them.

The science processes is defined by certain skills used by scientists for creating knowledge, solving postulated problems and drawing valid conclusions (Karsli, Sahin, & Ayas, 2009). It can also be defined as a set of capacities and mental processes that are necessary to identify and work on a problem (Zaiton, 2004). The science processes can be classified into two major

domains, namely basic and integrated science processes. Basic science processes include observing, measuring, inferring, classifying, predicting, and communicating. The students begin developing these skills starting from primary school (Çakir & Sarikaya, 2010; Karsli, et al., 2009). Secondly, the integrated science processes include defining variables operationally, formulating hypotheses, interpreting data, describing relationships between variables, and experimenting. The students start to apply most of these skills in secondary school (Shahali & Halim, 2010). The application of integrated science processes mostly rely on the basic science processes (Zaiton, 2004).

In Saudi Arabia, there is a dearth of empirical studies which have yet to be conducted in regard to using computer assisted instruction (CAI) to develop science processes skills in secondary school education. Much still remains to be empirically studied when it comes to using computer-assisted instruction in chemistry lessons.

Purpose of the Study

This study aims to investigate the impact of computer-assisted instruction in chemistry instruction for the development of science processes for secondary school students aged 17 to 18 in Saudi Arabia.

Research Questions

Is there a significant difference in science process skills (basic and integrated) of chemistry students according to the method of instruction (using CAI, traditional method)?

Research Hypotheses

The following research hypotheses were tested in the study.

H₀₁: There are no significant differences in basic science process skills of students in chemistry education according to the method of instruction (using CAI, traditional method).

H₀₂: There are no significant differences in integrated science process skills of students in chemistry education

according to the method of instruction (using CAI, traditional method).

Study design:

The present study was conducted based on the experimental research method, specifically randomized pretest – post-test control group design. The paradigm represents two level of treatment namely computer-associated instruction (experimental group) and the traditional method (control group). The dependent variable was basic and integrated science process skills.

Table 1: Research design

Group	Pre-Test	Teaching Method	Post-Test
Experiment	Basic Science Process Skills & Integrated Science Process Skill	Using Computer	Basic Science Process Skills & Integrated Science Process Skill
Control		Face to face	

Sample:

The sample of the current study consisted of 61 Grade 11 students. The sample was randomly assigned into two groups by using simple random sampling technique. The experimental group was (n = 30) and the control groups was (n = 31). Additionally, the experiment group was taught using a specifically designed computer program called Al-Dwalij, while the control group continued their instructions following the traditional teaching method.

Instrument:

In the present study the researchers tested science process skills including basic and integrated skills to gather the data. The basic science process skills test (BSPST) consisted of 26 multiple choice items, namely observing, measuring, inferring, classifying, predicting, and communicating. The integrated science process skills test (ISPST) consisted of 19 multiple choice items, namely defining variables operationally, formulating hypotheses, interpreting data, describing relationships between variables, and experimenting (see Table 2). The correct answer was given

one point, whereas the false answer was given no point. As validation procedure, the test was evaluated by a panel of five judges selected for their expertise in teaching science. Some minor modifications were made in both BSPST and ISPST according to the feedback. In order to determine the reliability coefficient of the test, the test was also given to 48 students selected randomly from secondary schools in Saudi Arabia, which is not included in the actual study. KR-20 was applied for analyzing the reliability coefficient. The total value of KR-20 coefficient was .74.

Table 2: The Items and Number of Questions of Science Process Skills Test

Science process skills	Item	Number of question
Basic Science Process Skills Test (BSPST)	observing	1,3,6,14,22
	measuring,	2,7,10,19
	Inferring	8,11,20,21
	Classifying	4,26,25,15
	Predicting	12,9,13,18
	Communicating	5,17,16,23,24
Integrated Science Process Skills Test (ISPST)	Defining variables operationally	31,33,35,37
	formulating hypotheses	28,30,32,34
	interpreting data	43,27,29,40
	describing relationships between variables	39,42,44,38
	Experimenting	36,41,45

The Al-Dwalij Chemistry Programme

The Al-Dwalij Chemistry Programme (DCP) is a chemistry software package which is provided by the Al-Dwalij instructional company. The software of DCP has been designed to be user friendly and compatible with the chemistry syllabus determined by the Ministry of Education in Saudi Arabia. Additionally, it is directed to a specific age group, namely Grade 11 students. The program can be installed on any personal computer and the software provides materials and navigation buttons arranged logically, with the exploitation of computer media such as texts, audio, images, video, and simulation. The

software content includes all the scientific concepts related to Grade 11 chemistry.

Procedure for Data Collection

The experimental group was provided with an instructional programming CD – Rom called (Al-Dwalij). The programming was installed onto computer systems, and headphones were provided along with each computer. The pre-test included both the basic and integrated science processes skills test (BISPST) which were administered to every participant in this subgroup. The duration of the test was 60 – 80 minutes. After completion, the researcher trained this experimental group on the method to make use of computer and programming software and become familiar with the navigation buttons and individual use. The period of training lasted for one week and was divided into four sessions before the treatment.

The participants from the experimental group learned the instructional programme according to their individual standards and abilities. The number of the sittings was four times per week. Each session lasted for 45 minutes as part of the regular classroom instruction monitored by the subject teacher. The treatment was conducted for a period of four weeks after which all participants were subjected to the BISPST as post-test.

The control group was taught in the traditional manner of instruction on the same content used for the experimental groups. The researcher administered the same test of BISPST to the individuals of the control group as a pre-test. The chemistry teacher continued to instruct conventionally based on the objectives of each lesson according to the following procedures: preparing the students for the new topic, explaining the concepts, theories, and examples, encouraging students to participate, and using white board and color pens. After four weeks, the basic and integrated science process test was applied again as a post-test.

Data analysis

In order to compare the differences between control and experiment groups for the BISPST an independent sample t-test

was employed. The assumptions of the normality and homogeneity of the variance before conducting an independent sample t-test was fulfilled.

Findings

The aim of the present study was to investigate the impact of computer-assisted instruction in chemistry lessons on development of science processes by ages ranged from (17-18) in secondary schools in Saudi Arabia.

In order to answer the research question in the current study, the mean and standard deviation of the scores received in pre-test on BSPST were calculated and the difference between the means was conducted by an independent sample t-test. The table (3) indicated that there is no individuals' differences among groups. In other words, the both groups were equal in terms of their basic science process skills before the treatment. The result findings which are obtained from the analysis were given in Table (3).

Table 3: Independent sample t-test results of pre test on BSPST.

Group	N	Mean	S.D	t	p
Experimental	30	15.40	3.01	-5.63	.575
Control	31	15.80	2.61		

In addition, the mean and standard deviation of the scores received in pre-test on ISPST was calculated and the difference between the means was conducted by an independent sample t-test. The table (4) indicated that there is no individuals' differences among groups. In other words, the both groups were equal in terms of their integrated science process skills before the treatment. The result findings which are obtained from the analysis were given in Table (4).

Table 4: Independent sample t-test results of pre test ISPST.

Group	N	Mean	S.D	t	p
Experimental	30	11.96	4.34	-1.480	.144
Control	31	13.48	3.64		

H₀₁: There are no significant differences in basic science process skills of students in chemistry education according to the method of instruction (using computer, traditional method). To test the previous hypothesis independent sample t-test of post test on basic science process skills was applied.

Table 5: Independent sample t-test results of post test on BSPST.

Group	N	Mean	S.D	t	p
Experimental	30	16.90	3.25	2.621	.011
Control	31	15.00	2.35		

As seen in the Table 5, the result of the analysis indicated that there was significant difference between experimental group (M= 16.90, SD=3.25), and control group [M=15.00, SD= 2.35; t (61) = 2.621, p= .011]. The eta squared statistic (.10) indicated a moderate effect size. The guidelines proposed by Cohen (1988) for interpreting eta squared value are: .01=small effect, .06=moderate effect, .14=large effect.

H₀₂: There are no significant differences in integrated science process skills of students in chemistry education according to the method of instruction (using computer, traditional method)? To test the previous hypothesis independent sample t-test of post test on integrated science process skills was applied.

Table 6: Independent sample t-test results of post test on ISPST

Group	N	Mean	S.D	t	p
Experimental	30	14.63	3.03	.941	.351
Control	31	13.93	2.75		

The result of the analysis indicated that there was no significant difference between experimental group (M= 14.63, SD=3.03), and control group [M=13.93, SD= 2.75; t (61) = .941, p= .351]. The eta squared statistic (.015) indicated a small effect size.

Discussion and conclusion:

Based on the findings obtained in the study, it can be concluded that the both groups were equal in terms of their basic and integrated science process skills before the study. The result of the analysis further shows that there was a significant

difference between the experimental group and the control group in terms of basic science process skills. On the other hand, a comparison of the means of the experimental and control group revealed that there was no significant difference on ISPST.

Hence, the current study indicates the successful use of CAI to enhance the cognitive abilities on BSPST for Grade 11 science students. Computer-assisted instruction gives students the opportunity to develop their knowledge and skills by themselves (Yusuf & Afolabi, 2010). They access knowledge directly from the provided programme and respond with cognitive processing such as observing, measuring, inferring, classifying, predicting, and communicating (Gladwin, et al., 1992; Kennepohl, 2001).

The computer assisted instruction helps science students to optimize their potential to develop their basic science processes skills. For instance, the computer generated three-dimensional (3D) symbols allow student to observe the abstract concepts, number of chemical bonds between the atoms, kind of hybridization of atomic orbitals, predicting numbers of covalent chemical bonds and predicting the results of chemical reactions. In addition, the computer assisted instruction helps students to classify chemical compounds into organic and inorganic compounds. It also includes a periodic table of elements and bond length and bond energy lists which allows students to compare the listed data.

The findings of this study agree with earlier findings of Bintas & Camli (2009), Cepni, Tas & Kose's (2006), Trindade, et al. (2002), Yusuf & Afolabi (2010), and also with Akçay, et al. (2006) directly related to science education and chemistry. The findings are also supported by findings of Ragasa (2008) on statistics, Baş (2010) on English, and Udousoro (2000) on mathematics.

This study highlights the fact that computer-assisted instruction (CAI) helps enhance basic science process skills of chemistry students. Science teachers in general and chemistry teachers in particular ought to integrate CAI in their classroom instruction. Additionally, it is recommended that further

experimental studies are conducted which compare the results in regard to gender differences. Finally, the cooperation and continuous communication between educational institutions and commercial companies which produce educational programmes in all disciplines should be enhanced.

Reverences:

- Akçay, H., Durmaz, A., Tüysüz, C., & Feyzioglu, B. (2006) 'Effects of Computer Based Learning on Students' Attitudes and Achievements towards Analytical Chemistry,' *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(1), 44-47 .
- Akçay, H., Feyzioglu, B & Tuysuz, C. (2003) 'The effect of computer simulations on students' success and attitudes in teaching chemistry.' *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3(1), 7-26 .
- Al-sheikh, O. (1973) 'The modern courses in science for the secondary stage: Psychological foundation, examination, and its view to science,' *Risalat Al-mualim*, 16(3), 11-26 .
- Baş, G. (2010) 'Effects of multiple intelligences instruction strategy on students' achievement levels and attitudes towards English Lesson,' *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 5, 167-180 .
- Bayrak, B. K., & Bayram, H. (2010a) 'The effect of computer aided teaching method on the students' academic achievement in the science and technology course,' *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 235-238 .
- Bayrak, B. K., & Bayram, H. (2010b) 'Effect of computer aided teaching of acid-base subject on the attitude towards science and technology class,' *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2194-2196 .
- Bayraktar, S. (2000) 'A meta-analysis on the effectiveness of computer-assisted instruction in science education'. Unpublished Master Dissertation, Ohio University, US .
- Bintas, J., & Camli, H. (2009) ' The effect of computer aided instruction on students' success in solving LCM and GCF problems,' *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 277-280 .

- Çakir, N. K., & Sarikaya, M. (2010) 'An evaluation of science process skills of the science teaching majors,' *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1592–1596 .
- Cepni, S., Tas, E., & Kose, S. (2006) 'The effects of computer-assisted material on students' cognitive levels, misconceptions and attitudes towards science,' *Computers & Education*, 46, 192-205 .
- Gladwin, R. P., Margerison, D., & Walker, S. M. (1992) 'Computer-Assisted Learning in Chemistry,' *Computers Educ.*, 19, (1/2), 17-25.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking* (2nd ed.), NJ: Prentice-Hall Inc , Upper Saddle River.
- Karsli, F., Sahin, Ç., & Ayas, A. (2009) 'Determining science teachers' ideas about the science process skills: a case study,' *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 890-895 .
- Kennepohl, D. (2001) 'Using computer simulations to supplement teaching laboratories in chemistry for distance delivery,' *Journal of Distance Education*, 16, 58-65 .
- Kennepohl, D. (2007) 'Using home-laboratory kits to teach general chemistry,' *Chemistry Education Research and Practice*, 8(3), 337-346 .
- Limniou, M., Papadopoulos, N., & Whitehead, C. (2009)' Integration of simulation into pre-laboratory chemical course: Computer cluster versus WebCT,' *Computers & Education*, 52, 45-52 .
- Ozmen, H. (2008) 'The influence of computer-assisted instruction on students' conceptual understanding of chemical bonding and attitude toward chemistry: A case for Turkey,' *Computers & Education*, 51, 423-438 .
- Ragasa, C. Y. (2008) 'A Comparison of Computer-Assisted Instruction and the Traditional Method of Teaching Basic Statistics,' *Journal of Statistics Education*, 16(1), 1-10 .
- Ravaglia, A. (1995) 'Computer based mathematics and physics,' *Gifted Child Quarterly*, 39, 7-13 .
- Shahali, E. H. M., & Halim, L. (2010) 'Development and validation of a test of integrated science process skills,' *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 142-146 .

- Simonson, M. R., & Thompson, A. (1994) Educational computing foundations (2nd ed.), Merrill Compan, New York.
- Skinner, M. E. (1990) 'The Effects of Computer-Based Instruction on the Achievement of College Students as a Function of Achievement Status and Mode of Presentation,' *Computers in Human Behavior*, 6, 351-360 .
- Trindade, J., Fiolhais, C., & Almeida, L. (2002) 'Science learning in virtual environments: a descriptive study,' *British Journal of Educational Technology*, 33(4), 1-18 .
- Udousoro, V. J. (2000), The relative effectiveness of computer and text-assisted programme instruction on students' learning outcomes in mathematics. Unpublished Ph.D. Thesis, University of Ibadan .
- Yusuf, M. O., & Afolabi, A. O. (2010) 'Effects of Computer Assisted Instruction (CAI) on Secondary School Students' Performance in Biology,' *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 62-69 .
- Zaiton, A. (2004). *Methods of teaching science*, Dar Al-Al-shroq ,Amman, Jordan.

*Problèmes de l'enseignement des sciences en français
au cycle primaire en Egypte du point de vue des
enseignants et des inspecteurs et comment y
surmonter*

Dr. Hani Abdul Fattah Shora

Maitre de conférences de curricula et de méthodologie de la langue française, faculté de pédagogie, Université d'Assouan

Dr. Hamouda Ahmed Hassan

Maitre de conférences de curricula et de méthodologie des sciences, faculté de pédagogie, Université d'Al Azhar

Résumé

*L*a recherche actuelle consiste à étudier des différentes difficultés ainsi que leurs causes dans l'enseignement des sciences en français au cycle primaire en Egypte, pour atteindre le but de l'étude, un questionnaire des problèmes de l'enseignement des sciences en Egypte a été proposé pour une population de 14 enseignants et inspecteurs des sciences en français, ce questionnaire a été divisé en cinq catégories comme suit: problèmes concernant le curriculum, problèmes concernant les méthodes d'enseignement ainsi que les supports. Problèmes concernant la surveillance, Problèmes concernant les apprenants, problèmes concernant les enseignants des sciences en français. Le traitement statistique des données a montré que les principales problèmes de l'enseignement des sciences en français sont: 1-la faiblesse de stages de formation des enseignants de sciences en français. 2- La rareté des stages de formation offerts aux enseignants de sciences en français. 3- Le fait de ne pas encourager l'élève et la création d'une bonne atmosphère psychologique et de ne pas l'inciter à se connecter linguistiquement en français de base âge. 4- Le défaut de motivation chez l'enseignant de sciences en français, l'empêche de déployer de grands efforts pour être en mesure de promouvoir l'expérience générale, en particulier en langue français.

A la lumière des résultats de l'étude, les deux chercheurs ont présenté quelques recommandations par exemple: 1- Eviter Le grand amas d'informations et l'entassement des contenus à enseigner. 2- Le programme scolaire concernant les sciences en français doit prendre en considération les besoins et les attitudes des élèves. 3- Donner plus d'importance aux stages de formation destinés aux enseignants des sciences en français.

Mots clés : Problèmes d'enseignement - enseignement des sciences - français langue étrangère.

Introduction

Au cours des dernières décennies, le monde a connu une énorme expansion scientifique et technologique dans toutes les sociétés. C'est parce que la capacité de maîtriser et d'appliquer la science et la technologie est un facteur indispensable du processus de modernisation et de développement des systèmes économiques.

Actuellement, les domaines scientifiques ont préoccupé un grand rang et un soin particulier ce qui a rendu nécessaire de s'intéresser à enseigner les sciences et de doter les enseignants des sciences de stages de formation complète, une affaire qui sert pleinement à enseigner les sciences d'une manière intéressante qui aide les enseignants à se bénéficier de cette matière scolaire et qui d'autre part aide à achever les objectifs nécessaires tout en les dotant d'une culture à la fois scientifique et professionnelle dont les résultats influencent leur vie et leurs attitudes.

Dans certaines écoles en Egypte, on enseigne les sciences en français où il y a sept écoles expérimentales bilingues à Louxor, à Assouan, au Caire, à Port-Saïd, à Mansoura, à Suez et à Assiout, dans ces écoles on suit le programme égyptien en traduisant le livre de sciences en français, les autres matières scolaires comme la géographie, la musique, l'histoire ...etc sont enseignées en arabe.

La recherche actuelle est pour but de vérifier les problèmes qui envisagent l'enseignement de sciences en français au cycle primaire.

Problématique de la recherche :

Pour faire face aux exigences scientifiques de la société du XXI^e siècle, beaucoup de chercheurs et de praticiens de l'enseignement des sciences, d'ici et d'ailleurs, s'accordent sur un nouveau mot d'ordre : «la science pour toutes et tous».

Pour cette raison, la majorité d'états du monde, soit les états progressés ou ceux en train du développement ont sans

cesse effectué un développement pour les programmes d'enseignement, ceux de sciences viennent en tête de soins des responsables qui sont chargés aux processus de planification et de politiques d'enseignement.

Afin de le développer et d'en améliorer les sorties en Egypte, l'enseignement de sciences a eu un soin particulier qui s'en va harmonieusement avec les soins mondiaux, on a fait de grands efforts pour ce faire.

Mais, l'élève reste fréquemment dégoûté par les sciences à l'école, sa curiosité diminue avec le niveau scolaire. Les programmes, les méthodes, les cours de sciences n'atteignent pas les objectifs fixes car ils ne prennent pas en compte suffisamment le plaisir qu'a le jeune de découvrir. Certes, les sciences et les techniques ne sont pas un sujet porteur comme le sport ou la musique rock ; mais les sciences font peur, elles sont trop utilisées comme éléments de sélection. De plus, les choix pédagogiques actuels ont donné à ces approches un abord plutôt rébarbatif, nécessitant de la mémorisation, un vocabulaire abscons et moult formules mathématiques (Giordan A 1994)

A partir de l'expérience des chercheurs comme maîtres de conférences de didactique de français et des sciences et à partir des rencontres et des discussions avec les enseignants et les inspecteurs des sciences en français à l'école expérimentale Naguib Mahfouz, qui représentent pour nous une source d'information qui a éclairé notre réflexion sur les problèmes auxquelles leurs font face.

Parmi les lacunes dont souffrirait l'enseignement des sciences, figurent l'insuffisance de la formation des enseignants en sciences, laquelle entraîne l'insécurité des enseignants face à cette matière, l'insuffisance de matériel de manipulation, l'insuffisance de ressources financières et matérielles, le recours aux méthodes pédagogiques traditionnelles (PRUNEAU, Diane, et Joanne LANGIS 1998 : pp32-36)

Questions de la recherche :

Quels sont les problèmes de l'enseignement des sciences en français au cycle primaire et comment on peut y surmonter ?

Cette grande question comprend d'autres questions secondaires comme suit :

1. Quels sont les problèmes de l'enseignement des sciences en français au cycle primaire du point de vue des enseignants et des inspecteurs des sciences en français ?
2. Quelles sont les propositions et les recommandations qu'on peut présenter pour surmonter les problèmes de l'enseignement des sciences en français au cycle primaire du point de vue des enseignants des sciences en français et des inspecteurs ?

Buts de la recherche :

1. Connaître les problèmes de l'enseignement des sciences en français au cycle primaire.
2. Proposer des solutions pour résoudre les problèmes de l'enseignement des sciences en français du point de vue des enseignants et des inspecteurs.

Importance de la recherche :

Cette recherche

1. Donne aux responsables, aux chercheurs et aux enseignants la chance pour connaître avec précision les problèmes qui font face à l'enseignement des sciences en français.
2. Pourrait aider le ministère de l'éducation et de l'enseignement à préparer des stages de formation pour les enseignants des sciences en français afin de surmonter les problèmes de l'enseignement des sciences en français.
3. Pourrait contribuer à présenter quelques recommandation pour résoudre les problèmes l'enseignement des sciences en français au niveau primaire, et aider à éviter ces problèmes, ou certains d'entre eux.

Limités de l'étude

1. Les enseignants qui étudient les sciences en français dans des différentes provinces en Egypte.
2. Les problèmes de l'enseignement des sciences en français concernant : le programme scolaire, les méthodes, les activités et les supports éducatifs, les inspecteurs, les enseignants et les élèves.

Terminologies de l'étude

Problèmes de l'enseignement des sciences :

Dans cette étude les problèmes d'enseignement des sciences sont " les difficultés et les points de faiblesse qui envisagent l'enseignement des sciences en français au cycle primaire en Egypte et qui les empêche d'accomplir les objectifs éducatifs au cours de les enseigner"

Le cadre conceptuel de l'étude

L'enseignement des sciences au primaire :

En Egypte, l'enseignement primaire occupe une place plus grande par rapport aux autres cycles scolaires parce qu'il constitue la base du système éducatif, qui assure la responsabilité de former la personnalité de l'enfant.

Autrement dit, L'école primaire est le lieu ou l'enfant bâtit les fondements de ses futurs apprentissage : ce sont la richesse et la variété de ses expériences qui vont lui permettre de construire son savoir pousse par une grande curiosité et une forte envie de découvrir, l'enfant doit pouvoir observer, chercher, réfléchir, imaginer, en effet, c'est grâce à l'école primaire que l'enfant trouvera des réponses aux multiples questions qui se pose sur lui-même et le monde que l'entoure(Céline Doye, 2012)

Ainsi, les élèves de primaire possèdent une intelligence et surtout une grande curiosité qui vont leur permettre de développer leurs capacités logiques au cours des activités scientifiques. Et même si celles-ci se cantonnent à de simples manipulations, observations et discussions sur les effets produits, elles vont permettre aux élèves d'apprendre à observer

plus finement, faire des suppositions, imaginer des investigations simple afin de le tester

Autrement dit, Les sciences expérimentales enseignées ont pour objectif de comprendre et de décrire le monde réel, celui de la nature et celui construit par l'homme, d'agir sur lui, et de maîtriser les changements induits par l'activité humaine. Leur étude contribue à faire saisir aux élèves la distinction entre faits et hypothèses vérifiables d'une part, opinions et croyances d'autre part. Observation, questionnement, expérimentation et argumentation pratiqués, par exemple, selon l'esprit de La main à la pâte sont essentiels pour atteindre ces buts ; c'est pourquoi les connaissances et les compétences sont acquises dans le cadre d'une démarche d'investigation qui développe la curiosité, la créativité, l'esprit critique et l'intérêt pour le progrès scientifique et technique.

Pourquoi enseigner les sciences à l'école primaire :

- Les enfants jeunes sont curieux et avides de connaître et de comprendre le monde qui les entoure. En enseignant des sciences, essayons de garder intactes cette curiosité et cette envie de connaître et de comprendre.
- Cela permet aux enfants (et enseignants) de trouver du plaisir et de participer à la construction de leur propre savoir tout en mettant à profit leur imagination et leur curiosité.
- Les élèves apprennent à apprécier la justesse d'une observation, l'exactitude d'une description, la pertinence d'un raisonnement en fonction des phénomènes étudiés et la question posée. Cela les conduit à se décentrer de leur point de vue subjectif pour y intégrer les arguments des autres personnes et l'apport de l'expérience.
- Les sciences aident les enfants à objectiver. La discussion, l'observation, les prévisions argumentées, l'expérimentation et l'analyse des résultats favorisent la construction d'un discours rationnel et sans pour autant utiliser de formules.

- La science diminue l'ignorance et donc les peurs dues à l'ignorance.
- L'enseignement des sciences permet également de faire découvrir aux enfants la différence qu'il y a entre conviction et argumentation, entre croyance et savoir.
- Les sciences expérimentales, en particulier, favorisent l'apprentissage du raisonnement. il convient néanmoins de faire attention : « l'expérience n'est pas le meilleur des professeurs. Ceci peut sonner comme une hérésie mais, en y réfléchissant, c'est la réflexion entourant l'expérience qui est formatrice.
- La science expérimentale place l'élève face au monde des réalités objectives et sensibles par opposition à celui des fictions et des virtualités (ex jeux vidéo où l'on tue).
- L'aller retour constant entre réalité sensible et réflexion intellectuelle favorise un travail sur le langage écrit et oral.
- La science familiarise l'élève à un monde régi par les lois de la nature et marqué profondément par la technique.
- L'enseignement des sciences intéresse tout autant les enfants issus de milieux privilégiés que ceux issus de milieux défavorisés puisqu'il concerne leur environnement, leur quotidien.
- La science est universelle et, bien que faisant partie intégrante de la culture, elle ne dépend ni des cultures, ni des religions ni des conditions de vie des familles. Les académiciens parlent, à juste titre, « d'égalité par la science (George Forman ,2005)

Objectifs de l'enseignement des sciences au cycle primaire en Egypte :

Le programme de l'enseignement des sciences au cycle primaire vise à réaliser les objectifs suivants :

- Montrer la relation entre les sciences et la technologie dans le domaine des sciences et ses effets sur le développement.

- Montrer les situations convenables qui confirment l'effet du progrès scientifique et technologique dans la production scientifique.
- Veiller de gagner un comportement conscient et positif vis-à-vis de l'usage des moyens technologiques.
- Acquérir d'une méthode de relation scientifique, afin d'assurer la transition de l'étude basée sur la mémoire et la répétition à l'étude basée sur l'auto-éducation, qui suscite l'intérêt et le plaisir.
- Veiller à se baser sur la découverte pour arriver à l'information, et gagner un surplus d'expériences, en développant les habilités de base de la réflexion : l'observation, l'analyse, la déduction et l'interprétation.
- Offrir l'opportunité de pratiquer les devoirs de citoyenneté, en appliquant l'auto-éducation, le travail en groupe, la négociation, la conviction, accepter les avis des autres, éviter d'être fanatique et refuser l'extrémisme
- Acquérir des habilités vitales et gestion de la vie quotidienne, et des capacités scientifiques appliquées, ceci en donnant plus d'intérêt aux cotes pratiques et aux applications (Ministère de l'éducation et de l'enseignement en Egypte, 2015)

Problèmes de l'enseignement des sciences :

Les problèmes de l'enseignement des sciences sont dénoncés par de nombreux chercheurs et par de nombreuses institutions nationales ou internationales, Selon eux André Giordan et Yves Girault(1994), l'enseignement expérimental n'a pas actuellement une place suffisante. En effet, l'efficacité de l'enseignement des sciences, la bonne exécution des diverses consignes ministérielles ne dépendent pas de la simple bonne volonté des enseignants, des élèves et ou des programmes. Dans ce contexte il y a des certains paramètres qui peuvent nous éclaircir les problèmes liés à l'enseignement des sciences.

Autrement dit, Beaucoup sont les études qui s'intéressent aux problèmes de l'enseignement des sciences, alors cette

tendance n'est pas neuve ; elle a fait l'objet de nombreux débats depuis plusieurs décennies. Que doit-on enseigner ? Dans quel but doit-on l'enseigner ? À quel niveau et comment l'enseigner ? Ce sont là des questions récurrentes auxquelles les chercheurs ont tenté d'apporter diverses réponses, en se basant notamment sur des données d'épistémologie, de psychologie et de didactique (De Boer, 1991)

Dans son étude intitulée « Problématique de l'apprentissage et de l'enseignement des sciences au secondaire : un état de la question », Marie-Françoise Legendre (2015) identifie quelques-uns des problèmes qui ont été largement traités tant aux États-Unis et en Europe. Il tente d'articuler ces problèmes de divers ordres autour de quelques grands thèmes : la nature du savoir scientifique, l'écart entre les savoirs scolaires et les savoirs savants, les difficultés reliées à l'apprentissage des sciences, l'école et les programmes scolaires. Il révèle également la complexité de la tâche de l'enseignant et les nombreuses exigences qui s'y rattachent.

Problèmes concernant les matériels :

Pour enseigner les sciences, il faut bien évidemment pouvoir disposer d'installations et d'équipements particuliers. Chaque cours de sciences a ses propres exigences en termes de matériels qui, compte tenu du niveau des élèves et du contenu disciplinaire (biologie cellulaire par exemple), peuvent être très diverses.

Problèmes reliés à la formation des enseignants :

- Pour permettre d'acquérir les compétences nécessaires aux enseignants, certains aspects doivent être privilégiés :
- Lors de la formation initiale, il faut vérifier que les enseignants peuvent bénéficier d'une formation épistémologique qui leur permette d'assurer dans de bonnes conditions la nécessaire transposition didactique.
- Au cours de leurs diverses études, les étudiants se sont forgés des valeurs, qui guident de façon souvent implicite l'ensemble de leurs actes. Il est fondamental de leur faire

prendre conscience de l'importance de ces valeurs, notamment les relations entre science technique et société.

- Durant leur formation, les futurs maîtres devraient apprendre à utiliser un vaste éventail de méthodes d'enseignement qui puissent leur permettre de s'adapter aux diverses contraintes qu'ils rencontreront. Ils doivent aussi acquérir des compétences pour la préparation et la gestion du matériel technique et de laboratoire.
- Il faut donner aux enseignants des outils pour évaluer leurs pratiques et les induire à effectuer un réel travail d'analyse de leur pratique.
- Il faut durant la formation privilégier le travail en équipe pour faire évoluer la pratique des enseignants autour de réels projets équipe.
- Promouvoir un réel plan de formation continue des enseignants, qui malheureusement actuellement dépend le plus souvent de la seule bonne volonté de chacun. (André Giordan et Yves Girault, 1998 :P.153)

Place de la langue française en Egypte :

À la fin du XIXe siècle et au début du XXe, certains éléments de la société égyptienne sont convaincus que la langue arabe ne saurait répondre aux besoins du processus de civilisation et de modernisation en cours. Si cette composante n'est certes pas majoritaire, elle n'en jouera pas moins un rôle important du fait même des postes élevés qu'elle occupe (Delphine Gérard, 1996 : pp. 253-284)

Les relations de l'Egypte avec la langue et la culture française ont une valeur spécifique, elles sont historique sans être coloniales. Affectives sans être figées, le français est pour nous égyptiens, une langue de culture et n'a jamais été un instrument d'acculturation (Chiha, Doha ,2004 : pp. 67-73)

Aujourd'hui, les écoles où le français est enseigné comme première langue font partie de l'ensemble des écoles de langue dans lesquelles environ 50 000 élèves sont scolarisés ; cela à côté des écoles de langues délivrant un enseignement en anglais et

aussi dans une petite proportion- en allemand. Les écoles où le français est employé comme langue d'enseignement sont des établissements privés qui sont au nombre de 51, principalement des congrégations religieuses ou l'ensemble des lycées El-Horéyya. On trouve aussi des établissements dits « d'investissement» Ce sont des écoles privées créées dans les années 70, et qui jouissent d'une plus grande autonomie par rapport aux écoles traditionnelles. Ainsi le nombre d'établissements enseignant en français croît, mais peu relativement aux écoles de langue anglaise(Doss Madiha, 2004 : pp. 75-98)

Les écoles expérimentales en Egypte :

Pour ce qui est de l'enseignement, c'est dès 1836 que sont créés les premiers établissements qui emploient le français comme langue d'enseignement.

A partir des années 80, les écoles expérimentales de langues se sont développées en Egypte en répondant à un besoin de diffuser les langues étrangères, surtout l'anglais dans un premier temps, à un public d'enfant issus de classe moyenne. L'état voyait dans ces écoles un intermédiaire permettant d'avoir un enseignement de bonne qualité en faisant payer des frais de scolarité un peu plus élevés tout en gageant le label gouvernemental.se sont créées à partir des années 1990 des écoles expérimentales de langue française(Taha, Samira, 2012 :p.7)

En Egypte, il y a sept écoles expérimentales bilingues qui suivent le programme égyptien parmi eux l'école de Naguib Mahfouz (notre public visé) qui bénéficie d'un appui pédagogique du CFCC, le début de cette école était en 1994/1995 par une classe maternelle avec 29 enfants de 5 ans.

L'enseignement des sciences en français :

L'Egypte s'intéresse à l'enseignement des langues étrangères. Il y a longtemps on y enseigne des langues étrangères dans les différents domaines, mais le besoin urgent à en y enseigner s'est augmenté à l'époque actuelle, et particulièrement à cause de la modification survenue dans la société égyptienne

comme l'ouverture économique et la construction des compagnes d'investissement avec des investisseurs de différents pays et le développement de la relation avec l'étranger. Tous ces différents aspects ont fait de l'enseignement des langues étrangères un objet nécessaire pour pouvoir échanger les opinions dans les différents domaines (El Wakil, Helmy.1975)

Le réseau scolaire bilingue francophone égyptien scolarise environ 41500 élèves, de la maternelle à la Terminale. Ses écoles offrent un enseignement du français en 1^{ère} langue vivante dès l'entrée à l'école, ainsi qu'un enseignement des Mathématiques et des Sciences en français. 77% de ces élèves appartiennent au réseau confessionnel. (33 écoles sur les 58 bilingues, scolarisant 31600 élèves. Les disciplines et les programmes suivis sont ceux du Ministère de l'éducation nationale égyptien. Les élèves passent la Thanawiyya amma (Bac égyptien) et peuvent choisir de passer les disciplines scientifiques en français. Parmi les 33 « confessionnelles », des écoles prestigieuses aux effectifs allant de plus de 2500 élèves à des structures plus modestes de 400. Toutes visent l'excellence. Certaines ont ouvert dans leurs murs une section menant au Baccalauréat français : 2 écoles de filles sont homologuées par le Ministère de l'Education nationale français (Cfcc,2014)

Autrement dit, Le bilinguisme est vécu comme un facteur de promotion et de réussite sociale et professionnelle, alors, la langue vivante est une langue de prestige, donc, on apprend une langue étrangère parce que :

- Des études antérieures ont provoqué que les enfants qui apprennent une langue étrangère obtiennent de meilleurs résultats scolaires, et cela même dans les disciplines scientifiques, que ceux qui n'apprennent pas de langue étrangère.
- L'étude d'une langue étrangère permet également l'ouverture sur d'autres cultures et une meilleure compréhension de l'altérité jouant ainsi un rôle déterminant dans la formation de la personne(Samira Taha,2012)

Pour quoi on enseigne les sciences en français :

On enseigne les sciences en français pour plusieurs causes, parmi eux :

- La langue française est une langue internationale.
- L’Egypte reste un partenaire essentiel pour la France
- Plus de 250 million d’individus repartis dans 50 pays partagent la langue française.
- La France et au cœur de l’Europe, plus de 4 000 sociétés internationales investissent en France.
- Le français est une langue officielle de travail de Nations Unies et de L’Union européenne.
- Le français est la deuxième langue d’internet.
- Le nombre de personne qui visite la France chaque année est plus grand que sa propre population.
- La coopération avec l’Egypte est animée notamment par l’Institut français d’Egypte, qui dispose de trois emprises (Le Caire, Alexandrie et Héliopolis).
- le français reste deuxième langue étrangère en Egypte et est langue d’enseignement pour 45.000 élèves des écoles bilingues (le plus souvent confessionnelles).

Selon lui, Louis Blin, chercheur au Centre d’Etudes et de Documentation Juridique et Sociale au Caire., les échanges commerciaux franco-égyptiens ont atteint 7,8 milliards FF en moyenne au cours des quatre dernières années, ce qui fait de l’Egypte le cinquième partenaire commercial arabe de la France, derrière l’Algérie, l’Arabie Saoudite, le Maroc et la Tunisie. Les exportations françaises vers l’Egypte se sont élevées à une moyenne annuelle de 6,1 milliards FF sur cette période, l’Egypte étant également le cinquième client arabe de la France(Blian, L , 2015)

Dans le domaine technique, la France mène une importante politique de coopération en Egypte dans un grand nombre de secteurs, notamment ceux de l’Administration et de la Justice. La France participe ainsi chaque année à un dispositif de coopération qui permet à des hauts fonctionnaires et à des

magistrats égyptiens d'être formés à l'ENA(école nationale d'administration) et à l'ENM(Ecole Nationale de la Magistrature) (site d'internet, dernière visite 2014)

Problèmes reliés à l'enseignement des sciences en français :

On ne peut jamais nier que l'enseignement des langues vivantes a connu un développement considérable dans le monde entier. Les causes sont bien connues : elles sont d'ordre politique, économique, sociologique et psychologique.

Autrefois, on considérait que l'apprentissage d'une langue étrangère est une chose supplémentaire, mais à l'heure actuelle, il est devenu une nécessité indispensable dont on ne peut pas éviter sa maîtrise. On s'adresse à un monde avec lequel on négocie, dans lequel on vit comme une de ses parties, avec lequel on interagit soit positivement, soit négativement, duquel on va acheter et pour lequel on va vendre. Il y a donc des relations complexes dans ce nouveau cadre mondial. Notre monde actuel se caractérise par l'explosion de la connaissance. On vit tous dans un village spatial où on ne se connait pas et on s'influence. C'est pourquoi l'importance de la langue s'accroît, car elle joue un rôle très important. C'est notre moyen de communication pour transmettre les différentes cultures étrangères. Par un mot, l'enseignement des langues vivantes a connu un développement considérable dans le monde entier. Les causes sont bien connues : elles sont d'ordre politique, économique, sociologique et psychologique (Mohamed Salah Gabr, 2015 :p.4)

Drouin G. (2009) s'est penché sur deux facteurs. Il a commencé par la présence d'une culture scientifique anglo-saxonne hégémonique. Cette dernière prend racine jusque dans les expériences de Newton, en passant par la révolution industrielle anglaise et la période de prospérité économique des États-Unis au sortir de la deuxième Guerre Mondiale. Pour le deuxième facteur c'est la prédominance de l'anglais dans la littérature scientifique, À l'heure où la reconnaissance d'un universitaire se mesure plus souvent qu'autrement à son rythme de publications et à sa notoriété dans le domaine de la recherche,

il n'a souvent d'autres choix que d'adopter la langue des affaires et du savoir, en l'occurrence l'anglais.

Au cycle primaire en Egypte, l'enfant de ce cycle n'a pas de motivation solide pour apprendre une langue étrangère dont il n'a pas besoin dans sa vie quotidienne. Et la question qui se pose ici, quelle est la méthode qui peut améliorer une motivation chez ce jeune enfant ?

Nous parlons de l'enseignement des sciences en français dans un pays où la langue de communication quotidienne de l'élève et de ses parents reste la langue arabe.

L'enseignement des sciences en français à l'école primaire requiert que l'élève mémorise un grand nombre de terminologies scientifiques. Selon lui Selon Lieury (1992, P.173), la difficulté des mots scientifiques provient de leur complexité à la fois lexicale et sémantique, L'élève peut en effet mémoriser des termes scientifiques, c'est-à-dire qu'il peut posséder une connaissance phonétique, sans nécessairement développer une compréhension conceptuelle ou une connaissance sémantique adéquate.

Les travaux en psychologie cognitive ont permis d'établir une distinction entre la mémoire sémantique, qui est de nature conceptuelle, et la mémoire lexicale qui correspond à la mémoire de la morphologie des mots. Autrement dit, Plusieurs théories psychopédagogiques, soulignent l'importance de la participation active des élèves dans leur propre processus d'apprentissage des langues étrangères. Depuis les études de Piaget (1969), La contribution de Vygotsky (1985), et plus spécifiquement les idées sur l'acquisition du langage écrit présentées par Emilia FERREIRO(1980), les méthodes d'enseignement qui utilisant un savoir systématique centré exclusivement sur l'action pédagogique des enseignants(es), sont condamnées à disparaître.

Le cadre pratique de l'étude

Le cadre pratique de l'étude comprend :

- La préparation l'outil de l'étude (le questionnaire).

- Le choix de l'échantillon de l'étude.
- L'application du questionnaire.
- Le traitement statistique des données.

Echantillon de l'étude :

On a choisit l'échantillon de l'étude parmi les enseignants des sciences en français au cycle primaire dans les écoles expérimentales françaises à Assouan durant l'année scolaire 20014/2015 dont la durée d'expérience des enseignants au moins de 5 ans.

Instrument de l'étude :

Comme l'objectif de la recherche est d'identifier les problèmes de l'enseignement des sciences en français du point de vue des enseignants de sciences au cycle primaire, pour atteindre cet objectif, les chercheurs on préparé un questionnaire contenant un certain nombre de problèmes de l'enseignement des sciences en français, et pour achever ce travail les chercheurs on suivi les étapes suivantes :

- Passer en revue des livres, des références et des études antérieures concernant le sujet de l'étude pour mieux connaitre des problèmes concernant l'enseignement des sciences en français au cycle primaire.
- Rencontrer avec un certain nombre des enseignants des sciences en français, ils constituent pour nous une source d'information qui a éclairé notre réflexion sur les difficultés auxquelles font face au cours de leur enseignement des sciences en français, ces rencontres nous aident aussi à déterminer les aspects que les enseignants ont besoins des stages. A partir de ces rencontres les deux chercheurs ont déterminé les domaines nécessaires pour exécuter le questionnaire.
- A partir des études antérieures et des rencontres avec les enseignants, nous avons élaboré une grille des problèmes de l'enseignement des sciences en français au cycle primaire.

Description du questionnaire :

Le questionnaire comprend (40) items représentent les problèmes de l'enseignement des sciences en français divisés en cinq catégories comme suit :

- Les problèmes concernant le contenu scolaire qui contient (11) item.
- Les problèmes liés aux méthodes, aux activités et aux supports qui contient (7) items.
- Les problèmes concernant la Supervision et l'orientation (3) items.
- Les problèmes concernant les élèves (9) items.
- Les problèmes concernant les enseignants des sciences en français (10) items.
- Les items du questionnaire on été de types fermés dont les enseignants ont été invites à choisir les items qui représentent leurs points de vue. Les items du questionnaire ont gradué selon une mesure Tri-échelle comme suit : (je suis tout à fait d'accord, je suis d'accord, je ne suis pas d'accord), autrement dit, on a corrigé cette mesure en donnant un point de (3) à (je suis tout à fait d'accord), un point de (2) à (je suis d'accord) et un point de (1) à (je ne suis pas d'accord)

Validité du questionnaire :

Pour assurer la validité du questionnaire, les chercheurs ont le présenté à un jury spécialiste, les jures sont des enseignants et des inspecteurs des sciences au cycle primaire en vue de sonder leurs opinions sur les items du questionnaire, et pour connaitre a quel point ce questionnaire est convenable a chaque domaine, Selon les avis des jures, les chercheurs ont fait le changement et les modifications nécessaires, aussi ils ont l'appliqué sur 20 enseignants comme une étude expérimentale.

Stabilité du questionnaire :

Pour assurer la stabilité du questionnaire, les deux chercheurs ont réappliqué le questionnaire après trois semaines, en utilisant le coefficient de corrélation de Pearson comme

moyen statistiques, le facteur de stabilité du questionnaire a atteint (0.81) pour cela, on peut le considérer un bon coefficient de stabilité.

Application du questionnaire

Les chercheurs ont distribué 14 questionnaires aux enseignants de français qui sont déjà chargés d'enseigner les sciences en français dans des écoles primaires pour le groupe de recherche a la suite d'une parfaite connaissance de l'étendue et de l'importance de la recherche, de sa nécessité et enfin pour savoir comment répondre aux éléments du questionnaire .Cela a été appliqué dans le second semestre de l'année 2014-2015.

Les questionnaires ont été recueillis aussitôt après la confirmation de leur achèvement et à la suite d'un accord unanime sur tous leurs éléments de la part d'enseignants. Le nombre de questionnaires qui ont été entérinés prédit 14. Aussi les résultats des questionnaires ont également été inscrits, alors que les données ont été notées en rassemblant les réponses répétées qui concernent chaque élément selon la mesure. "- je suis tout à fait d'accord - je suis d'accord- je ne suis pas d'accord", cela s'en va de même pour toutes les phrases du questionnaire. Le traitement statistique étant déjà fait.

Le traitement statistique

Pour répondre aux questions du questionnaire actuel et vérifier ses hypothèses, les chercheurs ont opéré les méthodes statistiques qui suivent :

- On a fonctionné l'usage des fréquences et des pourcentages pour décrire les réponses de l'échantillon envers les problèmes de l'enseignement des sciences français.
- Donner le degré de 3, 2 et 1, respectivement pour chacun des : (je suis fortement d'accord, je suis d'accord, je ne suis pas d'accord).

Pour répondre aux questions du questionnaire, on a appliqué celui-ci sur un groupe d'enseignants qui sont chargés d'enseigner les sciences en français pour toutes les classes primaires dans certaines écoles à Assouan.

Résultats de l'étude et leurs interprétations

Après la récolte des questionnaires et l'inscription de leurs résultats, les données furent recueillies en collectant les réponses répétées pour chaque élément selon la mesure : (je suis tout à fait accord -Je suis d'accord - je ne suis pas d'accord). Cela s'en va de même pour tous les éléments du questionnaire. Le traitement statistique étant déjà fait.

Premièrement : les résultats concernant les problèmes d'enseignement des sciences en français du point de vue des enseignants au cycle primaire :

1-Problèmes concernant le contenu scolaire à enseigner :

D'après le tableau (1) on peut constater que le nombre d'enseignants qui ont choisi : "je suis fortement d'accord et je suis d'accord» était plus élevé que le nombre d'enseignants qui ont choisi "je ne suis pas d'accord", et que le pourcentage de l'option «fortement d'accord et d'accord» est plus élevé que de l'option "je ne suis pas d'accord», cela se trouve dans presque tous les problèmes liés au programme scolaire , ce qui indique l'existence de problèmes liés au contenu à enseigner lorsqu'on exécute l'enseignement des sciences en français pour les élèves de l'école primaire.

Il ressort également du tableau (1) que les principaux problèmes d'enseigner les science en français lié au cours sont les suivants :

- Le grand amas d'informations et l'entassement des matières à enseigner.
- Le programme à enseigner comprend un contenu théorique qui excède le niveau normal de l'apprenant.
- Le contenu imprimé contient des erreurs linguistiques françaises.
- Le contenu est pauvrement lié avec l'environnement des élèves.
- Le contenu n'aide pas a résoudre les problèmes quotidiennes des élèves.

Tableau No (1): Les points de vue des enseignants des sciences en français concernant le contenu scolaire à enseigner

	Problèmes concernant le contenu scolaire à enseigner	Je suis tout à fait d'accord		Je suis d'accord		Je ne suis pas d'accord	
		La fréquence	Le Pourcentage	la fréquence	Le Pourcentage	La fréquence	Le Pourcentage
1	Le grand amas d'informations et l'entassement des matières à enseigner.	3	14.3	8	57.1	4	28.6
2	Le programme à enseigner comprend un contenu théorique qui excède le niveau normal de l'apprenant	1	7.2	8	57.1	5	35.7
3	Le manuel scolaire comprend des concepts et des codes abstraits difficiles à comprendre.	1	7.1	7	50.0	6	42.9
4	Le contenu scientifique manque du matériel scientifique qui aide à la compréhension et l'entendement.	2	14.3	6	42.9	6	42.9
5	Le contenu ne répond pas suffisamment aux besoins, aux tendances et aux attitudes des apprenants.	5	35.7	8	57.1	1	7.1
6	l'absence de cohabitation entre le contenu scientifique et le réel des étudiants	8	57.1	2	14.3	4	28.6
7	la limitée du fait de l'attention pour simplifier les terminologies et de les expliquer sérieusement.	3	21.4	6	42.9	5	35.7
8	La faiblesse linguistique et stylistique du contenu à enseigner	3	21.4	5	35.7	6	42.9
9	Le contenu imprimé contient des erreurs linguistiques françaises.	5	35.7	7	50.0	2	14.3
10	Le contenu est pauvrement lié avec l'environnement des élèves	2	14.3	10	71.4	2	14.3
11	Le contenu n'aide pas à résoudre les problèmes quotidiennes des élèves	6	42.9	6	42.9	2	14.3

2-Les problèmes liés aux méthodes, aux activités et aux supports :

Tableau No 2:Les points de vue des enseignants des sciences en français concernant les méthodes, les activités et les supports

	Problèmes concernant les méthodes, les activités et les supports	Je suis tout à fait d'accord		Je suis d'accord		Je ne suis pas d'accord	
		La fréquence	Le Pourcentage	la fréquence	Le Pourcentage	La fréquence	Le Pourcentage
1	les méthodes d'enseignement, les activités et les outils pédagogiques ne prennent pas en compte les différences individuelles entre les élèves	6	42.9	5	35.7	3	21.4
2	Le manque de supports pédagogiques adéquats pour l'enseignement des sciences	7	50.0	6	42.9	1	7.1
3	La rareté de l'utilisation de l'expérimentation pratique et scientifique comme il se doit	5	35.7	7	50.0	2	14.3
4	Les activités et les moyens éducatifs ne donnent pas la chance à l'élève de participer efficacement	5	35.7	5	35.7	4	28.6
5	La rareté de l'utilisation des voyages éducatifs scientifiques	7	50.0	6	42.9	1	7.1
6	l'absence de la langue française dans les activités de communication et des expériences scientifiques, ce qui se reflétera négativement sur la performance de l'élève en sciences.	6	42.9	6	42.9	2	14.3
7	la rareté des opportunités pour les activités périscolaires dans les sciences, qui peuvent aider à motiver l'élève à parler en français	5	35.7	6	42.9	3	21.4

D'après le tableau ci-dessus on peut constater que le nombre d'enseignants qui ont choisi : «je suis tout à fait d'accord Je suis d'accord" a été plus grand que celui d'enseignants qui ont choisi "pas d'accord", et que le pourcentage pour l'option «je suis fortement d'accord Je suis d'accord" est plus élevé que celui de : "Pas d'accord" cela se trouve dans presque tous les problèmes des méthodes, des activités et des supports pédagogiques;

On peut aussi constater d'après le tableau ci-dessus que les principaux problèmes d'enseigner les sciences en français liés aux méthodes d'enseignement, aux activités et aux outils pédagogiques sont les suivants :

- Les méthodes d'enseignement, les activités et les outils pédagogiques ne prennent pas en compte les différences individuelles entre les élèves.
- Les activités et les moyens éducatifs ne donnent pas la chance à l'élève de participer efficacement.
- La rareté de l'utilisation des voyages éducatifs scientifiques.
- L'absence de la langue française dans les activités de communication et des expériences scientifiques, ce qui se reflétera négativement sur la performance de l'élève en sciences.

3-Les problèmes concernant la supervision et de l'orientation :

On peut ressortir du tableau (3) que le nombre d'enseignants qui ont choisi : "je suis tout à fait d'accord et je suis d'accord" était plus élevé que celui d'enseignants qui ont choisi "je ne suis pas d'accord", et que le pourcentage de l'option «je suis fortement d'accord et je suis d'accord" est plus élevé que celui de l'option "je ne suis pas d'accord" cela se trouve Presque dans tous les problèmes de supervision et d'orientation ; ce qui indique l'existence des problèmes dans l'enseignement des sciences en français qui concernent la supervision et l'orientation de la matière.

Tableau No 3: Les points de vue des enseignants des sciences en français concernant la supervision et de l'orientation

	Problèmes concernant la supervision et de l'orientation	Je suis tout à fait d'accord		Je suis d'accord		Je ne suis pas d'accord	
		La fréquence	Le Pourcentage	la fréquence	Le Pourcentage	La fréquence	Le Pourcentage
1	la faiblesse de communication entre l'inspecteur et l'enseignant en raison de la différence de la langue de chacun.	3	21.4	5	35.7	6	42.9
2	les inspecteurs des sciences ont besoin de sessions de formation pour pouvoir évaluer les enseignants de sciences en français	7	50.0	6	42.9	1	7.1
3	Le manque d'expérience des inspecteurs des sciences par rapport à la langue française	5	35.7	6	42.9	3	21.4

Il ressort également du tableau ci-dessus que les principaux problèmes d'enseigner la science en français relatifs à la supervision et à l'orientation sont les suivants :

- Les inspecteurs des sciences ont besoin de sessions de formation pour pouvoir évaluer les enseignants de sciences en français.
- Le manque d'expérience des inspecteurs des sciences par rapport à la langue française.

4-Les problèmes liés aux élèves :

À partir du tableau (4), on peut remarquer que le nombre d'enseignants qui ont choisi "je suis tout à fait d'accord et je suis d'accord" était plus élevé que celui d'enseignants qui ont choisi "je ne suis pas d'accord", et que le pourcentage de l'option « je suis tout à fait d'accord et je suis d'accord » est plus élevé que

celui de l'option "je ne suis pas d'accord", cela se trouve presque dans tous les problèmes liés aux élèves; ce qui indique l'existence de problèmes dans l'enseignement des sciences en français concernant les élèves eux-mêmes.

Tableau No 4: Les points de vue des enseignants des sciences en français liés aux élèves

	Problèmes liés aux élèves	Je suis tout à fait d'accord		Je suis d'accord		Je ne suis pas d'accord	
		La fréquence	Le Pourcentage	la fréquence	Le Pourcentage	La fréquence	Le Pourcentage
1	L'écart causé par le manque de la lecture des sciences en français rend l'élève incapable d'énoncer, de répondre et d'expliquer	9	64.3	5	35.7	0	0
2	Les difficultés de prononciation que subit l'élève en français entravent sa performance, et cela se reflète donc à sa communication avec les autres	8	57.1	6	42.9	0	0
3	Il y a des difficultés considérables chez les élèves reliant l'expression couramment et correctement en français dans le cadre de ses réponses en sciences.	8	57.1	6	42.9	0	0
4	L'élève n'est pas encore familiarisé avec la langue française comme langue d'enseignement des sciences puisqu'elle est deuxième langue.	6	42.9	3	21.4	5	35.7
5	Les élèves trouvent qu'il est difficile de communiquer oralement en science en raison de la langue	2	14.3	6	42.9	6	42.9
6	Les élèves trouvent des difficultés relatives aux processus de pensée mentaux en raison de la difficulté de termes français	7	50.0	6	42.9	1	7.1
7	La difficulté de communication entre les élèves et leurs parents en science en raison de la différence de langue	7	5.0	7	50.0	0	0
8	Comme la langue utilisée à enseigner les sciences est la deuxième langue de l'élève, on trouve que cela peut lui créer de la difficulté en usage dans les compétences de vie pour la science	7	50.0	3	21.4	4	28.6
9	la Honte qui peut affecter l'élève en se voyant questionner au cours par son enseignant de sciences, et sa confusion à répondre en français devant ses pairs pour ne pas être en mesure de corriger les règles de prononciation	7	50.0	4	28.6	3	21.4

Il ressort également du tableau ci-dessus que les principaux problèmes de l'enseignement de la science en français relatifs aux élèves eux-mêmes sont les suivants :

- L'écart causé par le manque de la lecture des sciences en français rend l'élève incapable d'énoncer, de répondre et d'explique.
- Les difficultés de prononciation que subit l'élève en français entravent sa performance, et cela se reflète donc à sa communication avec les autres.
- Il y a des difficultés considérables chez les élèves en reliant l'expression couramment et correctement en français dans le cadre de ses réponses en sciences.
- Les élèves trouvent des difficultés relatives aux processus de pensée mentaux en raison de la difficulté de termes français.
- La Honte qui peut affecter l'élève en se voyant questionner au cours par son enseignant de sciences, et sa confusion à répondre en français devant ses pairs pour ne pas être en mesure de corriger les règles de prononciation.

5- Les problèmes liés aux enseignants des sciences en français :

A partir du tableau (5), on peut remarquer que le nombre d'enseignants qui ont choisi "je suis tout à d'accord et je suis d'accord» était plus élevé que celui d'enseignants qui ont choisi "je ne suis pas d'accord", et que le pourcentage de l'option «je suis fortement d'accord et je suis d'accord» est plus élevé que celui de l'option "je ne suis pas d'accord" , cela se trouve presque dans tous les problèmes de professeur de sciences; ce qui indique l'existence de problèmes dans l'enseignement des sciences en français qui concernent les enseignants eux-mêmes.

Il ressort également du tableau (5) que les principaux problèmes de l'enseignement de la science en français relatifs aux enseignants eux-mêmes sont les suivants:

- La faiblesse des stages de formation des enseignants de sciences en français

- La rareté des stages de formation offerts aux enseignants de sciences en français.
- L'absence marquée chez l'enseignant de sciences de l'art de motiver l'élève, de le disposer psychologiquement et de l'inciter à communiquer en langue française à un âge précoce.
- Le défaut de motivation chez l'enseignant de sciences en français, l'empêche de déployer de grands efforts pour être en mesure de promouvoir l'expérience générale, en particulier en langue française.

Tableau No 5 :Les points de vue des enseignants des sciences en français liés aux enseignants

	Problèmes liés aux enseignants	Je suis tout à fait d'accord		Je suis d'accord		Je ne suis pas d'accord	
		La fréquence	Le Pourcentage	la fréquence	Le Pourcentage	La fréquence	Le Pourcentage
1	la faiblesse des sessions de formation des enseignants de sciences en français	7	50.0	5	35.7	2	14.3
2	La faiblesse du bagage linguistique chez l'enseignant et son manque du vocabulaire linguistique convenable pour exprimer en français, affaiblit sa communication avec ses élèves	7	50.0	4	28.6	3	21.4
3	l'écart causé par le manque de la lecture des sciences en français affecte la performance linguistique chez les enseignants, et se reflète négativement sur ses élèves	8	57.1	3	21.4	3	21.4
4	Les enseignants se produisent en arabe pendant les cours de science ce qui affaiblit la communication avec les élèves et ne leur permet pas de recueillir la matière et la comprendre	7	50.0	4	28.6	3	21.4
5	Le manque de formation des enseignants à bien prononcer le français affecte négativement sa performance devant leurs élèves, et les rend bien affaiblis	5	35.7	6	42.9	3	21.4
6	La rareté des stages de formation offerts aux enseignants de sciences en français	9	64.3	4	28.6	1	7.1
7	Le défaut de motivation chez l'enseignant de sciences en français, l'empêche de déployer de grands efforts pour être en mesure de promouvoir l'expérience générale, en particulier en langue française	10	71.4	3	21.4	1	7.1
8	L'absence marquée chez l'enseignant de sciences de l'art de motiver l'élève, de le disposer psychologiquement et de l'inciter à communiquer en langue française à un âge précoce	6	42.9	6	42.9	2	14.3
9	L'enseignant de sciences ne coopère pas avec les collègues enseignants en français dans d'autres disciplines et donc une mauvaise communication	4	28.6	5	35.7	5	35.7
10	Il peut y avoir certains enseignants de sciences en français qui possèdent des capacités linguistiques bien avancées qui ne correspondent pas à l'âge des élèves et de leurs niveaux en termes de vocabulaire et des méthodes utilisées	2	14.3	9	64.3	3	21.4

Propositions visant à résoudre les problèmes de l'enseignement des sciences en langue française :

1. Eliminer les informations inutiles qui ne servent pas le contenu d'études et qui s'avoue être un fardeau pour l'enseignant et l'apprenant.
2. La nécessité de prendre en compte le rattachement du contenu à enseigner en science en français avec les besoins de l'élève, de ses inclinations et ses aptitudes et ses capacités.
3. Il faut se soucier de vérifier bien le contenu scientifique en français par des spécialistes de la langue afin d'éviter les erreurs linguistiques.
4. La nécessité de lier le contenu des sciences en français avec l'environnement des élèves où ils ont vécu et où ils vivent.
4. Il est important de tenir compte des différences individuelles entre les élèves au moment de choisir les approches, les outils et les activités du contenu des sciences en français
5. Essayer de fournir tous les moyens d'enseignement disponibles et nécessaires à l'enseignement des sciences en français.
6. La nécessité de la participation des élèves à des activités et des moyens d'enseignement des sciences en français, ce qui leur donne des compétences scientifiques positifs dans leur vie pratique.
7. Il est nécessaire de se concentrer sur l'augmentation des voyages scientifiques au cours de l'enseignement des sciences en français, car cela a une grande importance dans l'acquisition de nouveaux concepts scientifiques des étudiants, et leur orientation vers le développement de la science.
8. Les enseignants doivent se charger de communiquer dans les activités et les expériences scientifiques en français, ce qui se reflète positivement sur la performance des élèves.

9. La nécessité d'organiser des stages de formation en langue française pour les inspecteurs des sciences pour accroître leur expérience et leur capacité à évaluer les enseignants des sciences en français.
10. Il faut simplifier et faciliter toutes les difficultés des élèves qui étudient la science en français, en renforçant la lecture du contenu et d'autre part surmonter les problèmes de prononciation en augmentant la communication avec les autres, enfin débarrasser l'étudiant de l'état de la honte qui le trouble en répondant aux questions des enseignants de sciences en français.
11. Il faut prêter soin à la formation des enseignants des sciences en termes de contenu, des capacités, des buts et de la langue ...
12. On doit augmenter les stages de formation pour les enseignants de sciences en français, soit dans le contenu scientifique, en français, ou soit dans les méthodes d'enseigner les sciences modernes, ou comment se débrouiller avec les élèves des sciences et de développer leurs aptitudes à la pensée scientifique.
13. Il faut accroître les incitations et les récompenses d'enseignants de sciences en français, pour les exhorter à faire leurs meilleurs efforts pour faciliter l'enseignement des sciences en français.

Bibliographie :

André Giordan et Yves Girault(1998) : Les aspects qualitatifs de l'enseignement des sciences dans les pays francophones, UNESCO : Institut international de planification de l'éducation, 7-9 rue Eugène-Delacroix, 75116 Paris, P.153 .

Blian, L : la présence économique française en Egypte, disponible sur : <http://www.tresor.economie.gouv.fr/Pays/egypte/echanges-et-investissements>, dernière visite 15/1/2015.

C_eline Doye (2012) : Quel rôle peut jouer l'enseignement des sciences dans l'acquisition du langage oral des élèves de maternelle ?. Education.

- Chiha, Doha.** La francophonie en Egypte. Aperçu historique. In : Cahiers de l'Association internationale des études françaises, 2004, N°56. pp. 67-73
- Cfcc**, <http://www.institutfrancaisegypte.com/category/institut-francais-d-egypte/cooperation/education-formation/res-scolaires/etablissements-bilingues/> dernière visite 15/1/2014.
- De Boer, G. (1991)** : A history of ideas in science education: Implications for practice. New York, NJ: Teachers College Press et Londres: Columbia University.
- Delphine Gérard(1996)**: Le choix culturel de la langue en Égypte, Cedej, revue Égypte monde arabe, Première série | n° 27-28, p. 253-284.
- Doss, Madiha.** Le français en Egypte. Histoire et présence actuelle. In: Cahiers de l'Association internationale des études françaises, 2004, N°56. pp. 75-98.
- Drouin M (2009).** Enseignement des sciences dans divers espaces francophones : obstacles, défis et possibilités d'une science en français au XXI^e siècle, conférence s'est tenue dans le cadre du colloque, Ottawa, Canada.
- El Wakil, Helmy (1975)** : Autour le développement des programmes de la langue française en Egypte, Revue de l'éducation, volume 17, No 1.
- PRUNEAU, Diane, et Joanne LANGIS,** « L'enseignement et l'apprentissage des sciences en milieu minoritaire : défis et possibilités », communication présentée au Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives, Université de Moncton, novembre 2000.
- Giordan A.** " De nouveaux repères culturels et éthiques. " Lettre LDES, No. 10, 1994
- George Forman** (University of Massachusetts, cité par Karen Worth Erice 2005)
- La France et l'Égypte**, disponible sur : <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/egypte/la-france-et-l-egypte/>, dernière visite 15/1/2015
- Lieury, A. (1992)** : Des méthodes pour la mémoire. Paris: Dunod
- Marie-Françoise Legendre** : Problématique de l'apprentissage et de l'enseignement des sciences au secondaire : un état de

la question, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 4, 1994, p. 657-677.

Mohamed Salah Gabr (2015) : Effet d'un Programme proposé d'enseignement électronique sur le développement de quelques compétences langagières françaises et le développement de l'attitude envers cet enseignement chez les étudiants de deuxième année- faculté de pédagogie d'Assiout, département de français". Thèse de doctorat, faculté de pédagogie, université de Minia p4

Ministère de l'éducation et de l'enseignement en Egypte : Manuel Toi et les sciences, livre de l'étudiant, Dar EL chourok, le Caire 2014/2015 .

Piaget, JEAN. (1969) : "Psychology and pedagogy", Paris. Éditions Denoël.

RIVARD, Léonard P., « La langue : outil pour construire son savoir en sciences », *Spectre*, vol. 28, n° 1, 1998, p. 32-36.

Taha, samira (2012) : programme propose pour développer les compétences orales chez les enfants d'une école expérimentales maternelles II, thèse de magistère non publiée, faculté de lettres, université de Minia.

Vygotsky, L S.(1985) : "Pensée et langage", Paris. Terrains/Éditions Sociales.

Unité Proposée Basée Sur L'approche Contextuelle Afin De Développer Les Compétences Linguistiques Des Etudiants Des Instituts Azhariens.

Dr.Nesrine Salah Abdel Ghany

Maitre de Conférences de la méthodologie française

Faculté de Jeunes Filles Université d'Ain Chams

Résumé

L'enseignement/apprentissage du Français langue étrangère (FLE) comme deuxième langue vivante (LV2) en Egypte dans les Instituts Azhariens (IA) souffre des problèmes majeurs, depuis des décennies et ce dernier suit les pas de Ministère de l'éducation et de l'enseignement en ce qui concerne les manuels adoptés au cycle secondaire, soit en étudiant le Manuel En Français Aussi! qui a duré plus de 25 ans soit le nouveau manuel étudié cette année (Vivre Ensemble 2014/20150), mais quel que soit la méthode adoptée, les preneurs de décision ne doivent jamais oublié les besoins de leurs étudiants qui doivent étudier les matières dans un contexte Islamique, afin de les préparer pour leurs missions sublimes d'être des futurs prédicateurs dans tout le monde surtout dans les pays francophone. Pour toutes ces raisons, la chercheuse a effectué cette recherche en vue de présenter aux responsables et aux concepteurs des manuels, une unité basée sur l'approche contextuelle (ACT) pour développer les compétences linguistiques des étudiants du cycle secondaire tout en s'inspirant des situations réels et des tâches à accomplir leurs aidant à faire appel à l'islam.

Introduction:

Depuis des décennies, la mosquée/l'université de Alazhar, demeurele phare de la science religieuse sunnite en Égypte ; en 1836, cette organisation était « considérée comme la principale université d'Orient. » (12 :p16)

Dès sa naissance sa mission était de« Préparer une génération qui retenir le Coran en le mémorisant et l'appliquant, quand même le Sunna du Prophète Mohamad (que la paix et la bénédiction soit sur lui) s'appuyant sur les instructions corrects de l'Islam, appelant à Dieu avec sagesse et de bons conseils, fier de sa religion, de sa nation et de la civilisation patrimoine». (18:p 4)

Son objectif sublime était aussi de préparer des hommes religieux capables à présenter l'Islam quel que soit leurs spécialités ;d'ici s'émerge l'importance de l'apprentissage des langues étrangères, l'outil principal pour se communiquer avec les différents races, différents nations.L'importance des langues étrangères n'est plus à démontrer. Les langues étrangères permettent de découvrir de nouvelles cultures et ouvrent les portes vers des pays différents du nôtre. Elles permettent également de mieux appréhender les richesses de notre propre identité culturelle et d'avoir conscience des différences. Enfin (et peut-être surtout) l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères est source d'enrichissement personnel et de satisfaction.L'organisation pré-universitaire de Alazhar a inséré l'enseignement du français langue étrangère (FLE)¹, comme deuxième langue vivante(LV2)² dans le cycle secondaire ; mais les instituts azhariens (IA)³suivent toujours les pas du ministère de l'enseignement et de l'éducation, durant des années et des années, les IA ont étudié le français LV2 comme langue général, sans prendre en considération les besoins des étudiants azhariens qui sont censés être des représentants de l'Islam chacun dans son domaine, dans le monde entier, mais spécialement dans les pays francophones.

La chercheuse, comme formatrice de formateur, et durant les stages de formation qu'elle a mené aux enseignants azhariens, elle a rencontré ces enseignants qui se sont révoltés et qui ont demandé leurs droits d'avoir un propre manuel pour leurs étudiants, ou, au moins avoir des activités qui leurs est adressées, comme le cas de l'apprentissage de l'anglais comme LV1 (il existe un recueil avec des termes islamiques). Ainsi s'est émergée l'idée de cette recherche, qui réside dans la préparation d'un travail qui leur est destiné.

Dans un interview guidé⁴ avec plus de 55 enseignants azhariens, la chercheuse leur a présentés un questionnaire pour

1 Dorénavant FLE

2 Dorénavant LV2

3 Dorénavant IA

4Voir Annexe N 1 : la première partie.

déterminer le statu quo de l'enseignement/apprentissage du LV2 dans les IAen Egypte, les résultats de ce questionnaire à assurer l'insatisfaction de ces enseignants qui sentent toujours la négligence de la part des concepteurs des manuels et des chercheurs dans le domaine de la langue française qui ne s'adressent qu'à l'enseignement général et l'enseignement technique, sauf quelque nombre très restreint des recherches, comme l'étude de Asmaa Salah^(2:2010) qui a élaboré un programme basé sur l'approche globale dont le but était d'enseigner les cinq piliers de l'Islam aux étudiants du cycle azharien, l'étude de Ahmed Youssef^(1:2011) qui a développé les compétences de la compréhension en lecture et l'expression écrite créative chez les étudiants de l'université et aussi celle de Hicham Ramadan^(7:2008) qui a développé les mêmes compétences mais chez les étudiants du cycle secondaire.

L'analyse des résultats du questionnaire a permis à la chercheuse d'apporter des réponses pédagogiques adaptées à ce public. Celles-ci sont formulées sous forme de tâches et de activités langagières qui reflètent leurs objectifs spécifiques liées à leurs domaines. Étant donné que les tâches avec les activités constituent l'unité centrale de nombreux programmes, manuels scolaires, expériences d'apprentissage en classe et de tests, ^(5:557) encore que leurs formes puissent être différentes selon qu'il s'agit d'apprendre ou de tester. Ces tâches proches de la vie réelle sont choisies en fonction des besoins des apprenants hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnels ou publics ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels.

Les étudiants du cycle secondaire azharien qui commencent à apprendre une deuxième langue étrangère ont les mêmes besoins des débutants apprenant la LV2 déterminés par le CECR⁵ pour parvenir aux niveaux A1 à la fin de leurs études secondaires; mais devons aussi prendre en considération les tâches à accomplir et les situations communicatives concernant l'appel à l'Islam, et se coïncidant avec les actes de paroles

5 Cadre Européen Commun de Références pour les langues.

proposés par le CECR, par exemple, outre que les prérequis qu'ils doivent acquérir sur l'acte de « se présenter » c'est préférable de faire le réemploi de ces activités dans un contexte islamique tel que la présentation du prophète Mohamad (que la bénédiction et la paix soit sur lui) de cette situation, bref, ils doivent apprendre cet acte de parole dans un contexte islamique, ce qui n'était pas réalisé avec l'application des manuels consacrés toujours pour l'enseignement général.

Mais se pose toujours la question suivante, qu'est-ce que ces étudiants ont besoins d'apprendre? Quelles sont les tâches à accomplir pour réaliser leurs objectifs professionnels? Dans quel contexte vont-ils apprendre le français qui leur aide à pratiquer leurs missions d'homme de religion?

Pour toutes ces raisons, la chercheuse a commencé à effectuer cette recherche qui s'adresse aux étudiants des IA en vue de répondre à leurs besoins qui se résument ainsi : « apprendre le français, pour le maîtriser au premier rang et pour l'utiliser dans un contexte islamique » ce qui se réalise sous l'égide de « ***l'approche contextuelle (ACT)***⁶ qui met l'accent sur la compétence de savoir utiliser la langue sans négliger la situation langagière et culturelle. Autrement dit, c'est une conception d'enseigner et d'apprendre qui incite les professeurs à rapporter le contenu de thèmes à des vraies situations du monde; et motive les étudiants à établir des rapports entre leurs connaissances et ses applications dans la vie quotidienne..... » (10:p25)

Rares sont les études qui ont utilisé l' ACT dans l'apprentissage /l'enseignement du FLE parmi ces études celles de Sudung Saut Nadeak^(15:p100) qui avait éprouvé l'efficacité de l'enseignement de la compréhension écrite en se basant sur l'ACT, à l'université de Medan à l'Indonésie. Bref, on peut présenter cette recherche comme une tentative qui vise à proposer une unité basée sur l'ACT afin de développer les compétences linguistiques des étudiants des IA étudiant le FLE comme LV2, ce qui les aide à accomplir leurs rôles en étant des futurs hommes de religion.

6 Dorénavant ACT.

Problématique de la recherche:

La problématique de la recherche se résume ainsi : l'absence d'un programme de français LV2 reflétant les objectifs de l'enseignement du français comme outil pour aider les étudiants des IA à fonctionner la langue afin de faire appel à l'Islam ; et bien qu'il y avait un nouveau manuel basé sur les critères du CECR (base philosophique de tout manuel de LV2) alors la chercheuse estime proposer une unité basée sur l'ACT censée refléter les objectifs négligés concernant l'accomplissement du rôle des azhariens comme prédicateur et faisant appel à l'Islam dans le monde de la francophonie. Alors s'émerge cette question : **Quelle est l'unité proposée basée sur l'ACT pour développer les compétences linguistiques des étudiants des IA apprenant le français LV2.**

De cette question découlent les questions suivantes:

1. Quels sont **les besoins spécifiques** des étudiants des IA pour apprendre le français comme LV2 à la lueur de l'ACT?
2. Quelles sont **les tâches** basées sur l'ACT pour développer leurs compétences linguistiques?
3. Quels sont **les principes de l'unité proposée** basée sur l'ACT pour développer les compétences linguistiques des étudiants des IA apprenant le français LV2?
4. Quelle est **l'unité proposée** basée sur l'ACT pour développer les compétences linguistiques des étudiants des IA apprenant le français LV2 ?
5. Jusqu' à quel degré **les étudiants des IA sont dotés des compétences linguistiques** leur permettant de faire appel à l'Islam?
6. Quel est **l'efficacité de cette unité** pour développer les compétences linguistiques des étudiants des IA ?

Buts de la recherche : Cette recherche vise à :

1. Déterminer **les besoins des apprenants** des IA en vue de développer leurs compétences linguistiques du français LV2.

2. Déterminer **les tâches basées sur l'ACT**, adéquates avec les thèmes proposés dans le CECR.
3. Elaborer **une unité proposée** basée sur l'ACT pour développer les compétences linguistiques des étudiants des IA apprenant le français LV2.
4. **Développer les compétences linguistiques du français LV2** des étudiants des IA tout en les aidant à accomplir leurs rôles de futurs hommes de religion.
5. Fonctionner **l'ACT** dans l'apprentissage du LV2 aux IA.

Limites de la recherche : Cette recherche se limite à :

1. La langue française comme 2^{ème} langue étrangère LV2.
2. Le deuxième terme de l'année scolaire 2014/2015.
3. Les enseignants du français LV2 des IA dans 12 gouvernants (échantillon de questionnaire)
4. Les étudiants de la première année du cycle secondaire des IA.
5. Les compétences linguistiques du français LV2
6. Le niveau A1 du CECR.

Outils de la recherche :

1. **Questionnaire adressé aux enseignants** du français LV2 des IA dans 12 gouvernorats de l'Égypte, visant à déterminer les besoins des enseignants.
2. **Liste des tâches à accomplir** basées sur l'ACT et sur les critères du CECR niveau A1 afin de s'évaluer.
3. **Liste des termes spécifiques islamiques** utilisés lors de l'accomplissement de la tâche proposée, et aussi adéquats au niveau des étudiants des IA apprenant le français LV2.
4. **Pré test** afin de mesurer l'acquisition des compétences linguistiques aidant les étudiants à accomplir leurs tâches professionnelles.
5. **Post test** afin de mesurer l'efficacité de l'unité proposée, sur le développement des compétences linguistiques.

Postulats de la recherche :

1. Il existe une différence significative entre le total des notes du groupe expérimental au pré- post/test **des 4 compétences** en faveur du post/test.
2. Il existe une différence significative entre le total des notes du groupe expérimental au pré- post/test **des compétences de la CO** en faveur du post/test.
3. Il existe une différence significative entre le total des notes du groupe expérimental au pré- post/test **des compétences de la CE** en faveur du post/test.
4. Il existe une différence significative entre le total des notes du groupe expérimental au pré- post/test **des compétences de l'EO** en faveur du post/test.
5. Il existe une différence significative entre le total des notes du groupe expérimental au pré- post/test **des compétences de l'EE** en faveur du post/test.

Procédure de la recherche:

Pour répondre aux questions de la recherche, la chercheuse suit les étapes suivantes:

1. **Déterminer les besoins des étudiants** des IA du cycle secondaire en proposant un questionnaire à leurs enseignants.
2. **Préciser les tâches** à accomplir aidant les apprenants à réaliser leurs rôles comme futurs hommes de religion.
3. **Elaborer l'unité didactique avec ces activités langagières** qui mènent à l'accomplissement des tâches basées sur l'approche contextuelle.
4. **Présenter l'unité à un jury**⁷ afin de l'évaluer pour déterminer leurs coïncidences avec les niveaux des étudiants des IA apprenants le français comme LV2.
5. Elaborer un **pré test** pour déterminer jusqu'à quel degré les étudiants des IA **sont dotés des compétences linguistiques** leur permettant d'accomplir leurs rôles en tant qu'homme de religion.

7 Annexe N 11

6. **Pratiquer l'unité proposée basée sur l'approche contextuelle** afin de développer les compétences linguistiques du français comme LV2 des étudiants des IA.
7. **Elaborer un post test** pour déterminer l'efficacité de l'unité proposée basée sur l'ACT pour déterminer son efficacité sur le développement des compétences linguistiques des étudiants des IA apprenant le français comme LV2.
8. **Analyser les résultats.**
9. **Présenter les suggestions et les recommandations.**

Importance de la recherche ;

1. Déterminer les **besoins des étudiants des IA** apprenant le français LV2 pour les aider dans leur mission à faire appel à l'Islam.
2. Développer **les compétences linguistiques** des étudiants des IA apprenant le français LV2 au niveau A1.
3. **Dresser une liste des termes islamiques** utilisés lors de l'accomplissement de la tâche durant l'apprentissage de l'unité proposée.
4. Aider les enseignants du français LV2 des IA à **développer les compétences de leurs étudiants** en se basant sur des activités langagières d'écoute, d'écriture, d'interaction et d'expression répondant à leurs besoins.
5. **Insérer les documents authentiques** et les documents media dans l'apprentissage du LV2 dans les IA.
6. Présenter aux concepteurs des manuels **une unité didactique** englobant des tâches et des activités basées sur l'ACT, reflétant les besoins des apprenants et élaborées selon les critères du CECR du niveau A1.
7. Ouvrir des nouvelles voies pour **insérer l'ACT** dans l'enseignement et l'apprentissage du français LV2.

Méthodologie de la recherche:

La chercheuse a suivi la méthode quasi-expérimentale, elle a pratiqué le questionnaire sur 55 enseignants dans

12gouvernorats, aussi elle a enseignée l'unitéproposéeà une classe de 22 étudiantes.

Terminologie de la recherche:

1. L'unité didactique: se compose des activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièremment, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et produire) des textes en vue de réaliser une tâche.(5:p121) On vise par unité didactique dans cette recherche toutes les activités langagières proposées afin de développer les compétences orales et écrites des étudiants des IA et leur permettant d'effectuer des tâches communicatives basées sur l'ACT afin d'accomplir leurs rôles de faire appel à l'Islam.
2. L'approche contextuelle :C'est une conception d'enseigner et d'apprendre qui incite les professeurs à rapporter le contenu de thèmes à des vraies situations du monde; et motive les étudiants à établir des rapports entre leurs connaissances et ses applications dans la vie quotidienne. » (15 : p14)Le contexte visé dans cette recherche est le contexte islamique sur lequel se base l'unité proposée.
3. Les compétences linguistiques:Les compétences linguistiques recouvrent l'ensemble des compétences permettant de s'exprimer dans sa langue maternelle ou dans une langue étrangère; elles sont regroupées selon les grandes fonctions « lire », « écrire », « parler », « écouter » .(13 : p12)

Résultats de la recherche :

Les enseignants azhariens ont apprécié les efforts déployés dans cette recherche afin de leur présenter une unité didactique propre à leur domaine, basée sur l'ACT etreflétant les besoins de leurs étudiants et aussi traitant les 4 compétences de la langue, ils ont valorisél'unitéproposée et ils ont réclamé de l'enseigner dans leurs instituts. En ce qui concerne les étudiantes (échantillon de la recherche) , elles se sont développées surtout sur le niveau des compétences orales (complètement négligées dans notre système d'enseignement) et elles ont ressenti

l'importance du travail en groupes (travail mené lors de l'accomplissement de l'unitéproposée), elles ont estimé aussi les compétences lexicales acquises durant cette expérience, qui a assuré l'efficacité de l'unitéproposée basée sur l'ACT sur le développement de leurs compétences orales et écrites.

La partie théorique :

Les Principes didactiques forts qui ont guidé la chercheuse peuvent se résumer ainsi: **l'unité didactique, les compétences linguistiques, les tâches et l'ACT.**

Dans ce travail, on se donne à décrire aussi complètement que possible ce que les étudiants des IA apprenant le français LV2 doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; on énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace, dans leurs contextes culturels islamiques, ce qui nous mène à définir les niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès de l'apprentissage pour réaliser les tâches professionnelles spécifiques à leurs besoins en étant des futurs hommes de religion, tout en se basant sur l'ACT.

L'apprentissage de la langue, comprend **les actions accomplies** par les apprenants qui, comme acteurs sociaux, développent un ensemble **de compétences générales** et, notamment **une compétence à communiquer** langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser **des activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) **des textes** portant sur **des thèmes** à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant **les stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer.

Tout type de tâche requiert un ensemble de compétences générales appropriées telles que la connaissance et l'expérience du monde, le savoir socioculturel. Afin d'accomplir **une tâche communicative**, que ce soit en situation réelle ou en situation d'apprentissage ou d'évaluation, l'apprenant d'une langue s'appuie aussi sur des compétences langagières communicatives,

On peut faciliter la réussite d'une tâche en activant les compétences de l'apprenant, on doit apporter les éléments linguistiques nécessaires ou en faire prendre conscience, puiser dans les connaissances antérieures ou l'expérience afin d'activer les schémas cognitifs convenables et encourager la planification et la préparation de la tâche. (5 : 124)

Parmi les études qui ont travaillé sur les tâches, celle de *Franel*.^(6:p20) Qui a proposé des modules, composés chacun de plusieurs unités, dont chaque unité est basée sur l'exploitation d'un document vidéo. La conception des activités se fait à partir du document authentique et non à partir de la tâche.

L'accomplissement de la tâche dépend de la capacité de l'apprenant à exercer, entre autres : **les capacités interpersonnelles** et d'organisation nécessaires pour mener à bien les différentes étapes de la tâche ; **les aptitudes et les stratégies d'apprentissage** qui en facilitent la réalisation, y compris se débrouiller quand les ressources linguistiques sont inadéquates, trouver tout seul, planifier et contrôler la réalisation de la tâche ; **les capacités interculturelles** parmi lesquelles l'aptitude à affronter l'implicite du discours des locuteurs natifs.^(5:125)

Elke Nissen^(6 :21) signale aussi que les tâches sont "réalistes" dans la mesure où elles sont ancrées dans le (futur) contexte réel ou habituel de ces apprenants : il s'agit de travaux que doit effectuer habituellement un étudiant (un exposé, une synthèse, un mémoire).

En fonction de la tâche à réaliser, la chercheuse a déterminé les besoins langagiers nécessaires à sa réalisation. En tenant compte de ces besoins et des acquis des apprenants, elle a fixé les objectifs à atteindre, sélectionné le matériel de cours, et pour que l'apprenant puisse atteindre l'objectif du cours qui est la réalisation de la tâche, il doit avant tout être exposé aux contenus dont il aura besoin dans l'accomplissement de cette dernière. En adoptant un cadre méthodologique cohérent et en sélectionnant un document de départ pertinent, la chercheuse a essayé de faciliter le passage de l'exposition à la production et a réalisé et a

généralisé le plaisir d'apprendre, en proposant un cadre méthodologique cohérent qui est : **l'unité didactique**.

L'unité didactique: Le DDL^(9:p23) l'a défini comme étant: « un ensemble cohérent d'activités pédagogiques qui conduit l'élève à la découverte d'éléments nouveaux, à leur appropriation, et à leur fixation, c'est une succession de phases liées entre elles par une hypothèse sur conditions optimales d'apprentissage », de même les étapes à suivre d'une unité de niveau A1 sont les phases de présentation des éléments nouveaux à l'aide d'un film fixe, des images, suivi d'un contrôle rapide d'acquisition antérieures, puis une explication en vue de la compréhension des éléments nouveaux, une répétition et mémorisation, et une appropriation des éléments nouveaux qui se divise en exploitation de l'acquis récent en vue de son réemploi et de son intégration à l'acquis antérieur, et fixation de structures nouvelles.

BOUGUERRA^(16:19) décrit le rôle de l'enseignant qui assume la réalisation de cet unité: il doit avoir une vision claire des objectifs généraux de l'enseignement/apprentissage du français dans le secondaire, il doit identifier les prérequis et les prés acquis des apprenants qui permettront à l'enseignant de définir d'une part, ses objectifs d'enseignement/apprentissage et d'autre part construire le programme de remédiation spécifique au groupe-classe qu'il a à charge, aussi il doit se soucier du pré-pédagogique, c'est-à-dire fournir l'effort nécessaire de transposition didactique des connaissances qu'il propose à ses apprenants.

Christian Puren^(4:21) détermine au moins quatre fonctions absolument indispensables des unités didactiques:

- a. elles découpent la totalité des contenus et objectifs d'apprentissage en portions qui vont pouvoir être disposées de manière progressive dans un parcours rationnel balisé et contrôlé par des objectifs intermédiaires et des évaluations périodiques.
- b. comme leur nom l'indique, elles mettent de l'unité, c'est-à-dire de la cohérence, entre les différents domaines

d'activité didactique, qui se trouvent être nombreux et hétérogènes: compréhensions de l'oral et de l'écrit, productions orale et écrite, grammaire, lexicque, phonétique, culture.

- c. Les unités didactiques mettent en synergie les différentes tâches proposées aux apprenants dans ces différents domaines, de manière à ce qu'elles se renforcent les unes les autres.
- d. Les unités didactiques, enfin, assurent l'indispensable répétition intensive d'un nombre limité de contenus langagiers et culturels sans laquelle il n'y a pas d'apprentissage possible, en concentrant toutes les activités sur ces mêmes contenus en temps limité.

Afin de permettre à l'apprenant de produire du sens, il est nécessaire de lui donner les moyens de s'approprier les nouveaux savoirs (savoir-faire, savoir-être et savoirs).

- **Les savoirs**, sont les connaissances résultant de l'expérience sociale ou d'un apprentissage plus formel, (dans l'unité proposé : c'est la connaissance qu'il doit en acquérir sur le français et sur l'Islam en français.)
- **Les savoir-faire**, sont les aptitudes pratiques ou les habiletés, comprennent les aptitudes sociales, ceux de la vie quotidienne, les aptitudes techniques et professionnelles (les aptitudes qui aident nos apprenants à réaliser leurs rôles en étant des futurs prédicateurs)
- **Les savoir-être** sont les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et ces types de personnalité qui constituent l'identité des apprenants, et qui couvrent ici dans notre recherche, leurs devoirs vers la présentation de l'Islam dans tous les pays du monde et surtout les pays francophones.
- **Les savoir-apprendre** mobilisent tout à la fois **des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire** et s'appuient sur des compétences de différents types.

Les compétences linguistiques^(5:p84)

Développer **les compétences à communiquer langagièrement** est le but principal de notre unité didactique surtout dans leurs contextes azhariens, elle peut être considérée comme présentant plusieurs composantes :

- a. une composante linguistique,
- b. une composante sociolinguistique,
- c. une composante pragmatique.

Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire.

- **La compétence linguistique** est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue. C'est la capacité d'apprentissage d'un apprenant « du niveau A1 du CECR » à utiliser des ressources linguistiques afin de: « *Posséder un choix élémentaire d'expressions simples pour des informations sur soi et des besoins de type courant.* » Elle se compose de: **la compétence lexicale** qui s'agit de l'utilisation du vocabulaire d'une langue, se compose d'éléments lexicaux grammaticaux et de la capacité à les utiliser, et de **la compétence grammaticale** qu'un 'apprenant du niveau A1 doit posséder le contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.
- **La compétence phonologique** : l'apprenant du niveau A1 peut prononcer un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés et compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs de son groupe linguistique.
- **La compétence orthographique** : l'apprenant du niveau A1 peut copier de courtes expressions et des mots familiers, par exemple des signaux ou consignes simples, le nom des objets quotidiens, le nom des magasins et un ensemble d'expressions utilisées régulièrement, il peut

épeler son adresse, sa nationalité et d'autres informations personnelles de ce type.

- on peut attendre de l'apprenant qu'il développe sa capacité à **maîtriser le système de l'écrit** par l'exposition à des textes écrits authentiques, imprimés, dactylographiés et manuscrits.
- **La compétence sociolinguistique** porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale, elle renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue.

L'approche Contextuelle :

Les pédagogues admettent, que l'enseignement abstrait peut aussi ne pas être efficace si ce que l'on enseigne dans la classe n'est pas ce qui est requis sur le marché du travail, cela ne signifie pas qu'il faut rejeter l'enseignement abstrait. Par ailleurs, ils estiment que la plupart des théories du traitement de l'information proposent des méthodes d'apprentissage du type «apprendre-en-faisant » (learning-by-doing) qui combinent une méthode d'enseignement abstrait à des illustrations concrètes des concepts appris, ce qui, selon les recherches, s'avère très efficace.^(11:p22)

La contextualisation se réfère à l'utilisation du langage significatif afin de se communiquer dans une situation ou un contexte donné, elle comprend donc toutes les activités réalisées par les participants qui font, maintenir, modifier, annuler tout aspect du contexte. ^(3 :p92)

Walz^(14:210) assure qu'on contextualise l'apprentissage des langues pour comprendre les fonctions du langage, développer l'utilisation appropriée de la langue, activer connaissances antérieures et aussi ajouter l'élément culturel.

Parmi les **Caractéristiques de l'apprentissage en contexte**, on peut prétendre que c'est un apprentissage centrée sur l'apprenant, s'intéresse au contenu et au contexte, le temps consacré doit être flexible, les objectifs et le but sont explicites,

et les matériaux authentiques sont les pierres angulaires de cette apprentissage.

Au cours d'un apprentissage contextualisé on peut assurer que **les étudiants apprennent plus efficacement** quand ils recherchent de significations, utilisent différents types de ressources, combinent le contenu et le contexte, intègrent les nouvelles connaissances dans les connaissances existantes, et aussi lorsqu'ils apprennent à résoudre le problème des situations courantes.

Les quatre A de la langue en contexte : on apprend principalement par : Acquisition, Application, Assimilation et Association, et comme **caractéristiques de la langue contextualisée** on peut citer que les indices sont contextuels ou interpersonnelles, les sens sont négociés, la langue est typique, les indices sont situationnels, le contexte physique est partagée et est exploité, les connaissances antérieures partagées sont utilisées, la langue est utilisée pour négocier, les conversations passent face-à-face et les ressources sont utilisées pour transmettre le sens.

Pour **contextualiser un contenu**, on doit commencer à utiliser ce que les apprenants savent déjà sur un sujet, se baser sur de matériaux authentiques et des situations, tels que les brochures écrites, les sites web, bref animer des activités qui activent la connaissance du monde réel.

Bref pour terminer on peut signaler que dans l'enseignement du français, l'ACT permet aux étudiants de consolider, développer, et appliquer la connaissance et les capacités linguistiques à divers niveaux aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. En outre, ils apprennent à résoudre les problèmes qu'ils rencontrent en employant la langue activement, comme produire une discussion ou faire la simulation.

Le cadre pratique : Les lignes à venir décrit l'expérience de la chercheuse lors de l'élaboration de son travail, ce cadre pratique englobe les outils y présentés en ordre d'exécution, et élaborés par la chercheuse.

Echantillon de la recherche: Notre étude se base sur un échantillon des enseignants, des inspecteurs et des orienteurs du français des IA dans 12 gouvernorats de l'Égypte⁸, et aussi un groupe de 22 étudiantes du 1^{ère} année cycle secondaire des IA, ces étudiantes sont des débutantes apprenant le français pour la première année.

Application de la recherche: La chercheuse a appliqué cette recherche sur une classe de 22 étudiantes de la première année du cycle secondaire de l'« Institut Al Wafae Al Azhari » à Helwān, c'est un institut équipé avec des ordinateurs, des écouteurs, un accès Internet et un tableau interactif, elle a appliqué l'unité qui a duré 18 heures, trois heures par jour, un jour par semaine pour 6 semaines.

Les outils de la recherche :

1-Questionnaire adressé aux enseignants⁹

But: Adressé à un échantillon de 55 enseignants, (orienteurs et inspecteurs), ce questionnaire cherche à déterminer le statu quo de l'état du français aux IA¹⁰ et à identifier et recenser les situations langagières et professionnelles que les étudiants vivent ou vivront à l'issue de leur formation et qui sont adéquates avec les actes de paroles suggérées d'après le CECR (base de tout manuel préparé pour l'enseignement du LV2)¹¹

Source : Pour préparer ce questionnaire, la chercheuse a étudié le CECR avec ses descripteurs du niveau A1 nommé « l'utilisateur » (niveau censé réaliser à la fin de l'étude secondaire azharienne et générale), et aussi les domaines, les thèmes et les actes de parole, elle a révisé certains manuels¹² du niveau A1 afin d'étudier à profond ce niveau avec ces thèmes, et ces activités.

8 Voir Annexe N3: répartition de l'échantillon du questionnaire sur les 12 gouvernorats.

9 Voir Annexe N 1.

10 Voir Annexe N 1 la première partie: l'interview guidé.

11 Voir Annexe N 1 la deuxième partie : le questionnaire.

12 Taxi, Kiosque, Ados, Alors, ET toi, Latitudes.

Description : Le questionnaire est rédigé en français avec une traduction en arabe pour faciliter la compréhension, il se compose de deux parties : **la première partie** se compose des questions ouvertes afin de recenser les avis des enseignants et de leurs apprenants sur l'enseignement/apprentissage du français LV2 dans les IA. **La deuxième partie** représente les actes de paroles, les tâches et les activités censés réaliser durant l'apprentissage du niveau A1 comme (se présenter, décrire, parler de ses goûts et ses préférences) les tâches à accomplir adéquates avec les thèmes et reflétant les situations réelles indispensables pour jouer leurs rôles en étant représentant de l'Islam, et finalement les activités censées travaillées soit par écrit soit oralement pour réaliser ses tâches.

2-Liste des tâches :

- a. **But :** Ces tâches représentent le fruit du travail et les objectifs finals à réaliser afin de contextualiser le FLE chez les étudiants des IA en se basant sur l'ACT pour leurs aider à accomplir leurs rôles comme futurs prédicateurs dont le but est de faire appel à l'Islam tout en respectant le niveau censé réaliser.
- b. **Source :** les actes de paroles suggérés par le CECR du niveau A1, en se basant sur l'ACT.
- c. **Description :** c'est un travail collectif qui se compose des mini-tâches réalisées par les étudiants, en se guidant par leur enseignant afin de présenter un produit final, réel, tout en exploitant les 4 compétences de la langue ; et pour planifier et mener à bien l'enseignement et l'apprentissage, la chercheuse à déterminer pour chaque **tâche : son type :** simulations, jeux de rôle, interactions en classe, etc. **Ses finalités :** les objectifs d'apprentissage du groupe en relation aux objectifs différents et moins prévisibles des différents membres du groupe. **Ses supports,** les consignes, le matériel sélectionné et produit par les apprenants, **Ses produits :** les objets langagiers tels que des textes, les résumés, des tableaux, les documents, etc., et des produits d'apprentissage tels que la prise de conscience, l'intuition, la stratégie, l'expérience

à prendre des décisions et à négocier, etc. **Les activités:** cognitives/affectives, physiques/réflexives, en groupe/par deux/individuelles, etc. **Le rôle des participants dans les activités, leur planification et leur organisation.** Comme exemple de ces tâches basées sur l'ACT: préparer la carte d'identité du prophète Mohamad, faire un calendrier pour les fêtes en l'Islam, designer un calendrier avec les horaires de la prière, faire un poster expliquant les étapes de l'abolition.¹³

3-Liste des termes spécifiques islamiques

- a. **But:** ce sont les termes utilisés lors de l'accomplissement des tâches et aussi adéquats au niveau des étudiants des IA apprenant le français LV2.¹⁴
- b. **Source:** les matières islamiques étudiées telle que le « Sirah » le « Hadith » le « Fiqh » et le « Tafsir ».
- c. **Description:** pour accomplir les actes de paroles dans un contexte islamique, les étudiants doivent acquérir quelques termes spécifiques liés aux domaines de la tâche réalisée.

4-L'unité didactique¹⁵ :

But: Cette unité est adressée aux étudiants du cycle secondaire des IA apprenant le FLE comme LV2 pour des raisons spécifiques afin de réaliser des tâches selon un contexte islamique, leur aidant à être prédicateurs et faisant appel à l'Islam chacun dans son domaine; afin d'atteindre le niveau A1 selon le CECR.

Description :

On présente dans les lignes à venir les étapes que la chercheuse a suivies pour enseigner cette unité didactique. (3: LEMEUNIER)

1. **La sensibilisation :** C'est l'étape d'éveil qui va permettre de sensibiliser les apprenants à l'objectif global de l'unité

¹³Voir Annexe N: 4

¹⁴ Annexe N: 5

¹⁵ Annexe N6

didactique. A partir d'un document iconographique, et des photos, on a stimulée la curiosité et la mémoire des apprenants afin de provoquer l'émergence des idées nouvelles, et de déclencher le désir d'en savoir plus. Cette étape permettra par ailleurs de faire le point sur les connaissances des apprenants. La chercheuse a eu recours aux remue-méninges, à des cartes d'identités, et à des photos.

2. **La compréhension écrite ou orale** : elle s'effectue à partir un document vidéo et se décompose elle-même en plusieurs étapes. La chercheuse a mis en place des stratégies d'exploitation qui respectent la situation de communication véhiculée par le document authentique, elle a proposé des activités qui incitent l'apprenant à accéder au sens.
3. **L'anticipation** : c'est l'étape qui va préparer la compréhension du document de départ, les apprenants vont émettre des hypothèses sur le document avant même de l'avoir lu ou écouté, la chercheuse les a invitées à s'interroger sur le type de document dont il s'agit, les amener à relever les informations que leur apporte le contexte de l'interaction, ils vont repérer des indices extralinguistiques qui vont leur permettre d'émettre des hypothèses sur la forme et le contenu du message.
4. **Compréhension globale** : c'est l'étape qui va permettre aux apprenants de vérifier les hypothèses émises lors de l'étape d'anticipation et de passer d'une situation d'incertitude à une situation de moindre incertitude. Une première lecture ou écoute rapide (voire partielle) permettra aux étudiantes de comparer la situation de communication élaborée à partir des hypothèses émises avec celle du document en soi. La compréhension globale n'est donc pas l'objectif en soi de l'étape mais le moyen de l'atteindre : l'objectif principal va être la recherche d'indices linguistiques permettant d'infirmer ou de confirmer les hypothèses émises. Les informations ainsi obtenues permettront par ailleurs d'anticiper le contenu

du document lui-même et faciliteront la compréhension détaillée.

5. **Compréhension détaillée** : c'est l'étape qui va permettre de faire relever dans le document des informations plus précises pour réaliser l'activité ou la tâche proposée, la chercheuse à préparer des diverses formes : tableau à remplir, document à compléter, document à identifier, phrases à reconstruire. Elle donnera lieu à une deuxième écoute ou lecture. Ensuite, on procédera à une mise en commun qui permettra aux étudiantes de comparer leurs réponses, de s'entraider et de s'autocorriger.
6. **Le repérage** : c'est l'étape qui va permettre aux apprenants de relever les indices qui vont les aider à découvrir les règles d'usage de la langue. Elle a amené les apprenants à rappeler l'objectif communicatif du document (comment peut-on se présenter en français dans un contexte islamique). Cette étape se réalise par groupes ; la chercheuse circule entre les groupes afin de guider davantage ceux qui en ont besoin, on éveille la curiosité de l'étudiante, on la responsabilise, on la guide vers l'autonomie et on lui apprend à apprendre. Elle est donc valorisée et s'implique davantage dans son apprentissage.
7. **La conceptualisation** : c'est l'étape où les étudiantes vont formuler une règle à partir des informations fournies par l'analyse du corpus. Chaque groupe propose une règle que les autres peuvent compléter, rectifier, (les règles concernant la conjugaison, l'emploi des féminins et des masculins des nationalités, etc.)
8. **La systématisation** : c'est l'étape qui va permettre à l'étudiante de fixer les structures conceptualisées précédemment afin de pouvoir les réemployer spontanément dans le cadre d'une communication authentique. Elle prend, pendant la période audio-orale puis audio-visuelle, réside dans l'apparence des exercices lacunaires ou de transformation qui peuvent s'effectuer à l'écrit ou à l'oral mais qui ont pour base un support écrit.

9. **Production : Le réemploi :** c'est l'étape de production pendant laquelle les étudiantes vont s'approprier les contenus systématisés précédemment en simulant une communication réelle. Grâce aux structures acquises dans l'étape précédente, les elles vont pouvoir mettre leur créativité au service de la communication. Plus l'enjeu de la communication est réel et plus la communication est authentique ce qui était reflète dans l'accomplissement de la tâche finale proposée et qui représente le produit final de l'enseignement/l'apprentissage de cette unité didactique.

Stratégies d'enseignement:

Pour aider l'étudiante, il s'agit d'une démarche cognitive et sociocognitive, par conséquent, il faudrait tenir compte des paramètres individuels, entre autres psycholinguistiques (motivation, stratégies d'apprentissage).

Progression à suivre :

Progression linguistique, Progression discursive.

Choix des activités :

à partir des manuels, des documents authentiques.

Types d'activités : CO, CE, EO EE:

- **Dans la classe** (individuel, en binôme, en groupe).
- **En dehors de la classe :** par écrit, recherche sur Internet.

Evaluation, auto-évaluation :

Les tâches à accomplir par groupe.

Commentaire sur l'application de l'unité proposée :

La chercheuse a passé plus d'un mois à l'IA parmi les étudiantes ce qui l'a permis à rédiger quelques observations:

- les étudiantes étaient très motivées dans l'application des activités orales.
- le travail en groupe encourage les étudiantes faibles et timides à participer avec leurs collègues.

- Elles ont résisté au début de parler à cause de la prononciation très défectueuse mais pas à pas, elles ont pu transmettre le message voulu.

5-Pré-post test¹⁶

- But :** mesurer l'efficacité de l'unité proposée sur le développement des compétences linguistiques après la pratique de l'expérience.
- Source :** la chercheuse l'a effectué selon les tests /DELFL test recommandé par le CECR,
- Description :** le test se compose de 4 parties, reflétant chacune une des compétences de la langue, sous forme de situation communicative contextualisée et tirée de l'expérience professionnelle, le test est élaboré selon le modèle de test DELF niveau A1, qui se caractérise par les situations réelles authentiques, la partie concernant l'expression orale a pris du temps, la chercheuse a demandé des étudiantes de préparer chacune sa réponse par écrit dans 10 mn puis, elle passe son portable à chacune pour dire son nom puis enregistre son discours qui ne dépasse pas le 2 mn., en ce qui concerne le barème de correction de cette partie c'est la lisibilité du message et la prononciation qui n'affecte pas le sens représente le barème initial.
- Validité :** pour réaliser la validité du pré/post test, la chercheuse le présentera à un jury¹⁷ de didacticiens pour assurer son adéquation avec les objectifs de l'unité, son appropriation avec le niveau des étudiants et aussi pour vérifier la clarté des consignes.
- Fiabilité :** une application de 2 reprises auprès de l'échantillon dans 2 semaines a eu lieu pour s'assurer de la fiabilité de cet outil, les mêmes résultats des étudiantes prouvent la fiabilité du pré/post test.

¹⁶Voir Annexe N: 8

¹⁷Voir Annexe N: 11

L'étude statistique et l'interprétation des résultats :

1-Résultats du questionnaire adressé aux enseignants :

a-La première partie :Le statuquo de l'état du français aux IA : Apres l'analyse des avis des enseignants, la chercheuse peut assurer qu'ils sentent la négligence de la part de l'organisation Al Azhar qui n'avait pas et n'aurapas un manuel de français comme LV2 basé sur les besoins de leurs apprenants, reflétant les situations de communication dont il ont besoin d'acquérir, répondant aux tâches qu'ils doivent accomplir dans leurs vie professionnelles et leurs aident àfaire appel àl'Islam quelque soit leurs domaines et leurs expertises dans la vie. Ils souhaitent enseigner le français selon un contexte islamique avec des thèmes propres à leurs besoins tout en suivant les tendances nouvelles dans l'apprentissage du FLE.

b-La deuxième partie : concernant les tâches et les activités à accomplir pour préparer un programme proposé

c-¹⁸ : ils ont appréciés les tâches réelles qui reflètent les situations communicatives propres à eux comme futurs prédicateurs, la chercheuse s'est contentée de préparer une unité avec une tâche, mais elle a proposé dans une liste¹⁹ à part toutes les tâches proposées par les enseignants et qui reflètent selon leurs points de vue les situations réelles de leurs rôles en étant des hommes de religieux.

1-Les résultats du pré-post test :

Dans cette partie, la chercheuse interprète les résultats obtenus lors de la passation du pré-post test La chercheuse a préparé un pré/post test²⁰ et l'a appliquée sur un groupe expérimentale afin de déterminer l'efficacité de l'unité proposée dans chaque compétence à part, on y présente dans les tableaux suivantes l'efficacité de l'unité proposée pour chaque compétence.

18 Voir Annexe N:2

19 Voir Annexe N 4

20 Voir Annexe N9 Les notes brutes du pré-test

N	: Nombre des enseignants.		
Min	: Minimum	Max	: Maximum.
MA	: Moyenne Arithmétique	E	: Ecart type
TN	: Total des Notes	DL	: Degrés de liberté
T	: Valeur de « T » test	S	: Significative

Chaque tableau indique le **minimum** et le **maximum** des notes obtenues par les étudiantes dans le pré post test, la **moyenne arithmétique des notes**, l'**écart type**, les **degrés de liberté** et la **valeur de « T »** au niveau de **0.001**.

Tableau n : 1 le totale du pré-post test : (20points)

Totale des notes	N	Min	Max 20)	MA	E	DL	T	S
Pré-test	22	0	1	0.63	0.49	21	6.06	Au niveau de 0.001
Post-test	22	12	18	18	2.1		30.5	

Si on observe les notes des étudiantes du groupe expérimental au pré-post test on constate que les notes du pré-test sont réparties entre **0** et **2** tandis que celles du post test sont réparties entre **12** et **18**. Ce qui met en relief le développement des étudiantes à l'égard de l'unité proposée, de même, la **valeur de «T»** est significative au niveau de **0.001** ce qui met en valeur la progression dû à l'application de l'unité proposée dans sa note totale sur le niveau des étudiantes, ainsi la première hypothèse de la recherche est réalisée.

Tableau n : 2 les notes de la CO : (5points)

CO	N	Min	Max(5)	MA	E	DL	T	S
Pré-test	22	0	1	0.2	0.45	21	2.8	Au niveau de 0.001
Post-test	22	2	4	3.2	0.7		21.8	

Les notes du pré-test de la **compétence de la CO** sont réparties entre **0** et **1** tandis que celles du post test sont réparties entre **2** et **4**. Ce qui met en relief le développement des étudiantes à l'égard de l'unité proposée, de même, la **valeur de «T»** est significative au niveau de **0.001** ce qui met en valeur la progression dû à l'application de l'unité proposée sur le niveau de la compétence de la **CO** des étudiantes, ainsi la deuxième hypothèse de la recherche est réalisée.

Tableau n : 3 les notes de la CE : (5 points)

CE	N	Min	Max(5)	MA	E	DL	T	S
Pré-test	22	0	1	0.27	0.45	21	2.8	Au niveau de 0.001
Post-test	22	3	5	4.1	0.77		25	

On observe que les notes du pré-test de la **compétence de la CE** sont réparties entre **0** et **2** tandis que celles du post test sont réparties entre **3** et **5**. Ce qui met en relief le développement des étudiantes à l'égard de l'unité proposée, de même, la **valeur de «T»** est significative au niveau de **0.001** ce qui met en valeur la progression dû à l'application de l'unité proposée sur le niveau de la compétence de la **CE** des étudiantes, ainsi la troisième hypothèse de la recherche est réalisée.

Tableau n : 4 les notes de l'EO : (5 points)

EO	N	Min	Max (5)	MA	E	DL	T	S
Pré-test	22	0	1	0.5	0.5	21	3.8	Au niveau de 0.001
Post-test	22	2	4	3.5	0.6		27.9	

On observe que les notes du pré-test de la **compétence de l'EO** sont réparties entre **0** et **1** tandis que celles du post test sont réparties entre **2** et **4**. Ce qui met en relief le développement des étudiantes à l'égard de l'unité proposée, de même, la **valeur de «T»** est significative au niveau de **0.001** ce qui met en valeur la progression dû à l'application de l'unité proposée sur le niveau de la compétence de la **EO** des étudiantes, ainsi la quatrième hypothèse de la recherche est réalisée.

Tableau n : 5 les notes de l'EE :(5 points)

EE	N	Min	Max (5)	MA	E	DL	T	S
Pré-test	22	0	1	0,18	0.39	21	2.16	Au niveau de 0.001
Post-test	22	2	5	3.5	0.89		19.1	

On observe que les notes du pré-test de la **compétence de l'EE** sont réparties entre **0** et **2** tandis que celles du post test sont réparties entre **1** et **5**. Ce qui met en relief le développement des étudiantes à l'égard de l'unité proposée, de même, la **valeur de «T»** est significative au niveau de **0.001** ce qui met en valeur la progression dû à l'application de l'unité proposée sur le niveau de la compétence de la **EE** des étudiantes, ainsi la cinquième hypothèse de la recherche est réalisée.

Recommandations et suggestions de la recherche:

Ouvrir la voie devant les chercheurs pour élaborer des recherches concernant:

- L'enseignement azharien et la formation des enseignants du français LV2.
- Proposer des programmes du français basés sur les besoins des apprenants du cycle secondaire azhariens pour les trois ans.
- Elaborer des nouvelles stratégies pour améliorer le niveau du lexique du français spécifiques liés à leur besoins.
- Insérer des documents authentiques dans l'apprentissage du FLE pour développer les compétences orales chez les étudiants des IA.
- Préparer des stages de formation pour les enseignants, les orienteurs, les inspecteurs pour les sensibiliser aux CECR sa théorie et sa pratique.
- Elaborer des programmes pour développer leurs prononciations qui paraient catastrophique et exigeaient beaucoup de temps pour être remédié.

Pour les responsables de l'enseignement Azharien :

- Accorder plus d'intérêt à l'apprentissage des langues.
- Bien équiper les laboratoires des langues avec des ressources et des ordinateurs et des projecteurs.
- Proposer des stages de formation pour les enseignants afin de développer leurs compétences linguistiques, professionnelles et technologiques.
- Se baser sur le discours français de quelques prédicateurs francophones pour travailler les compétences orales.
- Attirer l'attention des pédagogues sur **l'importance de l'ACT** dans l'enseignement des langues.
- La nécessité de **l'utilisation des multimédias** dans l'enseignement des compétences orales tels que les films, l'Internet, les CD-Rom etc.

- **Activer l'utilisation de l'Internet** dans les IA en entraînant les enseignants à les insérer dans leur enseignement.

Bibliographie :

- Ahmed Youssef El Sayed. Y (2011) « Efficacité d'un programme basé sur les stratégies d'apprentissage sur le développement des compétences de la compréhension en lecture de de l'expression écrite créative chez les étudiants de la section de française », Faculté de Pédagogie, université d'Al Azhar Thèse de doctorat non publiée.
- Asmaa, S. (2010) « Efficacité d'un Programme FOS pour le développement de la performance linguistique des étudiants du cycle secondaire d'Al -Azhar à la lueur de l'approche globale ». Thèse de doctorat Faculté de Pédagogie, Université de Helwan.
- Auer et Di Luzio (1992).
- Christian, P. (2011) « Les enseignants de langues, ingénieurs de projets » Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie (APLIUT) ». Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique. Vol. XXX N° 1.
- Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation (2002) « Cadre Européen Commun de Références pour les langues ». Division des langues vivantes. Strasbourg. Didier.
- Elke, NISSEN (2011) « Variations Autour De La Tâche Dans L'enseignement /Apprentissage Des Langues Aujourd'hui ». Apprentissage Des Langues Et Systèmes D'information Et De Communication Alsic. Vol 14.
- Hicham Ramadan, O, (2008) « Efficacité de l'utilisation de l'approche globale de la langue sur le développement des compétences de la lecture et de l'expression écrite en français chez les étudiants de la première année secondaire azharienne ». Faculté de Pédagogie, université d'Al Azhar Thèse de Maitrise non publiée

- JEAN-PIERRE, C. (2003) "Approche actionnelle et évaluation de la compétence grammaticale" Université de Nice-Sophia Antipolis, UMR ADEF CECR.
- Jean-Pierre CUQ. (2003) « Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde ». CLE INTERNATIONAL.
- Johnson, E, B. (2001). « Contextual Teaching Learning ». Corwin press, inc., thousand oaks California.
- Josianne BASQUE (2000) « L'approche contextuelle et la cognition ». Télé -Université.
- Lane Edward, W.(1836), « An Account of the Manners and Customs of the Modern EgyptiansWritten in Egyptduring the Years 1833-1835 », Londres, Charles Knight.
- Philippe J. (2009) « Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique : Perspectives en éducation et formation ». Armando Editor.
- Romero, TroconizK., B (2010) « La contextualisation ». RepublicaBolivariana de Venezuela.
- Sudung SAUT N. (2009) "Efficacité De L'enseignement De La Compréhension Ecrite Par Une Approche Contextuelle." Fakultas Bahasa dan Seni Universitas Negeri Medan Indonésie.
- Tayeb BOUGUERRA, B. (1991). Construire son Unité Didactique ou sa Séquence Pédagogique. Ed. O.P.U Alger
- Valérie LEMEUNIER L. « Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique »

Sitographie :

<http://www.azhar.eg>

<https://remmm.revues.org>

<https://tv5.org>

<http://apliut.revues.org/>

<http://www.francparler-oif.org/pour-lenseignant/les-articles/2645-elaborer-une-unite-didactique-a-partir-dun-document-authentique.html>

The Effect of Different Presentation Patterns of Video Casting in Developing E-Books Design, Production Skills and Academic achievement motivation

Dr.Manal Abdelaal Mobarez

Associate Professor of Education Technology
Institute for Educational Studies- Cairo University

Dr.Hanan Mohamed Rabie

Associate Professor of Education Technology
National Center for Educational Research & Development -
Cairo

Abstract

The aim of this research was to investigate the effect of Presentation patterns of video casting in developing the skills of designing and producing e-books and academic achievement motivation during the spring of 2012. And a total of 75 students were divided into three groups, each group was subjected to a different Presentation pattern of video casting, the first group used for alternative pattern that gave students an explanation of skills through vodcasts rather than the teacher explained in the lecture. The second group was the supplementary pattern supported by using vodcasts for the demonstration which began with teacher face to face during the lecture. The third group was the innovative pattern which offered creative ideas represented the application of these skills. The results showed statistically significant differences between the mean scores in three groups, the innovative pattern were less equal groups. The results reflected that all the groups were highly motivated for academic achievement after being subjected to the three different patterns. And that was the best of all, the alternative pattern group. The study recommended wider use of video casting for improving the learning of students in different courses and diversity patterns submitted to meet the needs of learners.

Introduction

The applications of web 2.0 have affected the elements of the educational system in many ways. These applications have contributed in supporting self-learning, enriching the content of the educational process, changing the role of the educational

institution, the teacher and the learner, and varied methods and forms of provision of educational content. Video casting is a web 2.0 application. Video casting is a term that refers to the process of distributing videos over the Internet and accesses the content via RSS site feeds that enable beneficiaries to participate in the TV channel via their computer or a mobile phone, or modern video players (Bilbao, et al, 2009). Support any technology for learning depends on the possibilities of this technology and method that employs it. Hence it is not enough to rely solely on video casting capabilities to support learning and should be employed with different patterns to meet the needs of learners to achieve more positive results.

Video casting

According to Schnackenberg (2009) Video casting provides support for learners who learn self-learning, and helps them to acquire various skills by watching the steps perform these skills and simulation. The value of video casting as an instructional tool for those involved in the teaching software use. Video casting improves learner efficiency through reduced information redundancy and a less abstract representation of the steps needed for effective software operation. It encourages a more flexible pattern to learning, offers a new element of learner independence and control, and improves student motivation for their learning. (Mount & Chambers, 2008).

This technology can also be an essential tool in helping students acquiring new skills and improving their academic achievement. (Cruz & Carvalho, 2007; Pena, 2011; Marencik, 2012). Video casting technology is characterized by a combination of sound and images which enhances the learner experiences according to multimedia learning theory, which indicates that animations that contain visual and audio elements provide a more effective learning experience (Gkatzidou & Pearson, 2007; Sugar & Luterbach, 2010). Moreover, This technology allows the possibility to download vodcasts automatically through RSS site feeds, and re watch them several times, and also feature this technology easily subscribe to the sites offered by (Donaldson & Piezon, 2007), in addition to the

flexibility offered by display lessons anywhere and anytime through computers or iPod devices, or mobile phones (Rocha, 2011 & Coutinho). Add to its ease of storage lessons, and the possibility of sharing on a large scale, and easily produced without the need for technical expertise or expensive material (Meng, 2005; Gale & Kung, 2009).

Rethlefsen et al (2009) noted to other advantages of video casting technology; it is a way to connect the compressed files that contain vodcasts and represents a good media to transfer information, technical feature video casting also by high quality, small file size compared to regular video files (Tanaka, 2010).

In addition, new learning scenarios can be applied, for example, the exchange of annotations among students or between students and teacher. This has been mentioned video casting technology increases educated students' self-esteem, and respect for their peers, develop critical thinking abilities and creativity have, especially if they participated themselves in the design, production (Haines & Van Amburgh, 2010). Boggs, Bolliger & Supanakorn (2010) ensured also that video casting has a significant impact on the development of learners' motivation to learn.

RSS

Associated video casting RSS service, RSS is short for Really Simple Syndication' or ' Rich Site Summary, and this service is available through most web sites which notify subscribers of recent content when new items are added. In other words, this service informs the user in case new vodcasts are added to the Video casting channel. It is a web file which gathers information by sorting them out under various subjects on a webpage. Information is then sent to the subscribers who can submit requests to seek new items tackling certain subjects. The service requires a simple program such as a reader or aggregators. The program will regularly check the content of the video casting channel for recent added items to notify the subscribers who can in turn proceed directly to watch and download these items on the video casting channel (Cochrane, 2007).

RSS Features with a set of properties such as a global icon and a selection of other indicators from which the learner recognizes that RSS is available at the location, RSS is an XML format for easy distribution of content Online, plus all programs that read RSS compatible with various operating systems (Duffy & Bruns, 2006). It also protects learners' privacy as they can subscribe to newsletters and other services without giving a personal e-mail address. This adds to the learner's time which was spent in browsing to see what's new (Quentin, 2007).

Use RSS for several benefits to the educational process, where peers exchange a specific feed lists subject, also used to deliver a rich, active and social learning experience which achieved a high degree of personalization for the learner. It also provides an opportunity to cast a quick look at the updated content and what the learner needs to learn now and defers the rest for another time (Lee et al, 2008).

Presentation Patterns of video casting for learners:

Varied Presentation patterns of video casting technology for learners, it can be used in basic explanation of practical lessons for training on the skills as a substitute for the teacher in classroom. It can also be used in reviews by quizzes, as a means of self-evaluation for the learner, it expands learners' knowledge and allow them to collaborate and participate in obtaining information, (Bilbao, et al, 2009). In addition to potential use of innovative ideas to practical application not included in the teacher's explanation in the classroom encourages students to Excel and open new horizons for learning and experimentation, video casting technology improves creative skills and critical thinking skills of students (Yamamoto, 2011).

Pearson & Gkatzidou (2007) were found that 85% of students interested in video casting technology as a basic form of providing educational material that supports self learning. In addition to use in revision to strengthen what they learned in lectures, and prepare well for the exam. it helps them focus on what they missed learning during the lecture thus represents a supplement to the lecture, and Marencik (2011) confirmed that

Students turn in reviews that precede the quizzes and final exam to use video casting technology that helps them to achieve high results. Tanka (2010) found video casting technology achieves the flexibility of learning for students, access to educational material and learning anywhere, and used as a reference for the future, although face-to-face practical training is preferred but the video casting technology Considered a good alternative to skills training in case of difficulty offer face-to-face training or insufficient, and this means video casting technology to yield positive results If used as a substitute for practical training or complementary if insufficient practice time.

Saucier said et al (2009) showed that video casting technology proved to be ideal in the self-evaluation of student assignments, which is a valuable reference for them, in which they complete the self-assessment of the performance of practical skills, so it is a complement to what they have learned in the classroom.

Rationale for the study

The main objective of this research is to investigate any Presentation pattern of video casting best in helping students to develop their skills in designing and producing e- books, and academic achievement motivation. Designing and producing e-books skills are taught within a programmed education course in the Master's program of Educational Technology.

Methodology

Presentation Patterns of video casting

Video casting is presented in this research three different patterns are alternative pattern, supplement pattern, and innovative pattern. In pattern is an alternative, students learned all skills online through video casting technology, The teacher received student comments and answered electronically through Video casting technology, the teacher may be required based on electronic student comments Work additional detailed vodcasts of some of the skills which the students felt they need to tailor its.

Either supplementary pattern, students attended lectures and technical demonstrations conducted face-to-face by the teacher, and discussed what they needed to understand face-to-face. Then using a video casting as an important complement to review and memorize information or repeat display of skill to facilitate What they missed or difficult for them to understand, while students learned in an innovative pattern by providing technical video casting, creative ideas they represent applying skills They learned through theoretical lectures and demonstrations in the class. The teacher in all patterns provided Evaluation e-books designed by the students, and their performance of assignments face to face once every two weeks.

Participants

Total students participating in this study were 75. They are taught in the second year of the master of Educational Technology, and enrolled in this type of education students who have completed their university education, and received a diploma in education as well as studying educational courses. At the end of the masters are preparing Thesis on topic related Educational Technology, this sample of adult females over the age of 23 years studying programmed education course, And research applied in the period from January to June 2012. The students were divided into three groups, the first group consisting of 24 students examined the alternative pattern which is taught all the skills through video casting electronically And the teacher only to evaluate their work and their performance of assignments, or discussing what they need to understand every other week face to face, the second group consists of 25 students studying the skills of designing and producing e-books in supplementary pattern which attended theoretical lectures for these skills and offered demonstrations by the teacher face to face, And then using the video casting as a complement to any review and memorizing information or repeating display of skill to facilitate what they missed or difficult for them to understand, While a third group of 26 students studying innovative pattern which provided them with creative ideas that represented the

application of skills learned in the classroom, and the same teacher taught in all groups, and all groups included students GPA ranged from 3.5 to 5.

Course overview

Students study the programmed education course in the second year of the master's Educational Technology by three credit hours per week for 14 weeks, and there were no pre-requisites for this course, Students studying strategies, procedures, and principles of individualized learning. Besides, the principles of programmed education. Moreover, throughout this course, students are expected to train on e-books design and production skills. It includes a theoretical and practical study.

For the assignments of course, students must design 3 e-books using different programs, two freeware, and In Design software over the course, and the design and development of these e-books according to specific criteria, educational and technical specified by the teacher. The teacher informed students these criteria at the beginning of course, and the grades earned by students in these projects are about 30% of the total degrees, of course, A passing grade (C) was 70%, a C+ grade, 75%, a B grade 80%, a B+ grade 85%, an A grade 90%, and an A+ grade 95%. Class activities included brainstorming, discussion, and teamwork projects. For assessment, 45% of the project score was allocated to educational criteria, 45% to technical criteria, and 10% to creative of idea and design.

Research questions:

The effectiveness of video casting in improving the educational process was substantiated by previous research; therefore, it has become evidently vital to analyze the various conditions for incorporating video casting to determine which factors can optimize learning. Thus, this research aims at investigating the effect of different presentation patterns of video casting in developing e-books production and design skills and academic achievement motivation among students master educational technology. So, the main question was proposed to be answered: What is the effect of pattern of video casting on

developing e-books design and production skills, and academic achievement motivation? This Main question was analyzed into the following sub-questions:

- What is the suggested design to video casting clips for developing students' E-books design and production skills according to instructional design models?
- Are there any effects of pattern of video casting technology on developing the cognitive aspects of E-books design and production skills?
- Are there any effects of pattern of video casting technology on developing performance aspects of E-books design and production skills?
- Are there any effects of pattern of video casting technology on developing students' academic achievement motivation?

Research and hypotheses:

Hypothesis (1): There is no a significant difference between the three means of the experimental groups on the academic achievement test attributed to difference in patterns of video casting.

Hypothesis (2): There is no a significant difference between the three means of the experimental groups in the post-application of evaluation product checklist attributed to difference in patterns of video casting.

Hypothesis (3): There is no a significant difference between the three means of the experimental groups on Academic Achievement Motivation scale attributed to difference in patterns of video casting.

Developing vodcasts clips according to Dick & Carry Model.

An instructional design was created to guide the process of planning for, developing, and publishing instructional video on YouTube. This model was chosen because it represents an integrated system concerned with the interrelationships

between its parts and do not look for each component in isolation from each other.

- Identifying Instructional Goal: developing the skills of designing and producing e-books of the students' mastery Educational technology.
- Conducting Instructional Analysis: Identifying what a learner must recall and identify what the learner must be able to do to perform a particular task.
- Analyzing Learners and Contexts: Identifying the general characteristics of the target audience, including prior skills, prior experience, and basic demographics; identify characteristics directly related to the skill to be taught; and perform analysis of the performance and learning settings.
- Writing Performance Objectives: Objectives consisted of a description of the behavior, the condition and criteria. The component of an adjective that describes the criteria will be used to assess the learner's performance.
- Developing Assessment Instruments: design and construction an evaluation checklist for assessing the final projects that demonstrate proficiency learners for design and production skills e-books, as well as academic achievement test, in addition to select appropriate academic achievement motivation scale.
- Developing Instructional Strategy: Pre-instructional activities, content presentation patterns, methods of learner's participation, and assessment tools. Followed strategy based on the attraction of learners' attention and arouses their motivation to learning through video casting clips, as well as cooperative learning strategy: where learners were divided into small groups and each group was required to design an e-book as an interactive project. This was a mutual positive interaction where every learner felt it is responsible to learn and teach others to achieve common objectives, and the completion of the project, and the role of each learner was recorded in the project, on

completion, learners these projects used to video casting clips. Also, students used brainstorming to generate the greatest number of ideas for the design of the e-book and choosing the theme, content and organization, The process of evaluating these elements led to production and modification, the idea was put into implementation through the development of a project plan, they discussed elements of both goals, tasks, activity and knowledge sources And potential difficulties, and all they needed.

- Developing and Selecting Instructional Materials: technical sections of video casting clips were designed in accordance with the standards related to file size for easy uploading, and also Duration of the show, so as not to be too long, distract the learner always bored So as not to distract the learners and make them feel bareboat suitable to focus on skill and its details, as well as technical standards relating to the quality of sound and picture and synchronizing them Together and other technical standards essential to the success of the design of video casting technology clips.
- Design and Conducting Formative Evaluation of Instruction: researchers identified areas of the instructional materials that needed improvement. They used the formative feedback to modify the audio volume, clarify text formatting and other aspects of the video casting.
- Conducting formative evaluation of the vodcasts, revise Instruction: Through the piloting of vodcasts and assessment tools to determine if any modifications were warranted.
- Designing and Conducting Summative Evaluation: assessment tools were applied after its design to identify to what extent the objectives were achieved, this will be clarified through discussion search results.

Research Tools:

The research made use of the following tools:

- **An achievement test:** measured the cognitive aspects for E-books design and production skills. It consisted of 20

multiple choice questions. First, the test was designed according to test specifications, and then it was submitted to university professors to check validity. The test was piloted on the sample to calculate the reliability and some items were modified to obtain the test final form. The total mark of the exam was 20.

- ***A Product evaluation checklist:*** measured students' performance of the skills of designing and producing e-books. The checklist comprised a set of rubrics encompassing various aspects of students' performance. In case a rubric was met, a student will get the full mark; on the other hand a student would not receive any marks if her performance did not meet the identified rubric. To check the checklist validity, it was submitted to university professors. Reliability was calculated, it was 0.87. The total mark of the Product evaluation checklist was 40.
- ***Academic achievement motivation scale:***The research used a scale for academic achievement motivation of Farouk Abdel Fattah 1991 who quote scale for Arabic environment. This scale consists of 28 multiple choices. Each paragraph consists of an incomplete sentence followed by five alternatives (a, b, c, d, e). And before each alternative pair of parentheses, where the student has to insert (X) in front of the alternative that could complete the sentence. The scale has no specified time. Yet, but found that ordinary people have answered in between 35-45 minutes, after listening to the instructions and reviewing the examples (Abd El Fattah, 1991).

The reliability of the scale was calculated using the split-half method. The reliability coefficient was (0.81). In the current research, the reliability of the scale was investigated through piloting the scale on a sample of (27) students. The scale reliability was (0.84) in the first application, and (0,847) when the second application in two weeks interval. The coefficient indicates that the scale is a highly reliable.

The scale validity: the scale was realized, by its developer, by submitting it to a jury comprising university professors. Their

estimations indicated that all paragraphs belong to the motivation of academic achievement by agreement not less than (%. 7.5) is sufficient to consider reliable. The research investigated the validity of the current scale by calculating the scores of the pilot sample on the Academic achievement motivation scale. Then, comparing the score of each student on the scale to her totals score the first semester examination on and correlation coefficient (0.70) and was statistically significant.

The scale correction key: follow this scale method includes grades depending on the degree of positive paragraph, and has identified the negative paragraphs (9), the rest of the paragraphs (19) positive, in positive paragraphs given the alternatives (a, b, c, d, e) Grades (5, 4, 3, 2, 1) respectively, and in the negative paragraphs reversed the previous arrangement. According to this system the maximum scores obtained 130, and less is 28.

The scale marking key: The marks on positively- keyed items are ordered in a ascending way. Items (a,b,c,d,e) take (1,2,3,4,5) respectively. Yet, negatively-keyed items are reversely scored even in items followed by 4 alternatives. The number of negative items is 9, while the rest are 19 positive items. According to this scoring scheme, the highest mark obtained would be 130, while the lowest would be 28.

Experimental design

Experimental research design included three experimental groups. The first experimental group received the syllabus practical skills using video casting through a supplementary pattern, while the second experimental group received the same skills using video casting through alternative pattern, the third experimental group, however, was exposed to the innovative pattern of video casting to learn the identified practical skills.

Table 1. The experimental design of the research

groups	Pre-treatment assessment	Treatment	Post-treatment assessment
experimental group (1)	Achievement pre-test. Academic motivation scale	Video casting "supplementary pattern"	Achievement post-test Evaluation checklist Academic motivation scale
experimental group (2)		Video casting "Alternative pattern"	
experimental group (3)		Video casting "innovative pattern"	

Statistical analysis

Data were entered into SPSS (Version 16). ANOVA was used to examine the statistically significant differences between the mean scores of the three experimental groups on the achievement test, product evaluation checklist, and the academic motivation scale.

Results

Descriptive statistics

The achievement test and the academic achievement motivation scale were applied on the three experimental groups prior to the treatment to ensure the homogeneity of the groups before starting the experiment.

The mean score and standard deviations students obtained on the product evaluation checklist were calculated only after the treatment (see Table 1).

Table 2. Descriptive statistics of the three experimental groups.

Research groups						
Research variables	Experimental (1) N = 24 Supplementary pattern		Exp. (2) N = 25 alternative pattern		Exp. (3) N = 26 innovative pattern	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Post Achievement test	14.75	1.539	18.16	1.700	14.19	1.096
Product evaluation checklist	36.17	2.099	36.20	2.517	32.27	1.614
Pre-test of the academic motivation scale	92.25	10.76	93.72	7.71	93.23	9.11
Post-test of the academic motivation scale	114.79	6.136	122.08	7.376	114.31	8.894

- The results showed that there are statistically significant differences between the mean scores of the three groups on the achievement posttest. The alternative pattern group mean scores of (18.16) was higher than the other two

groups, (14.75) for the supplementary pattern group and (14.19) for the innovative pattern group.

- The results also showed that there are statistically significant differences among the three groups mean scores on the product evaluation checklist. In particular, the innovative pattern group obtained the lowest mean score (32.27). On the other hand, the two other groups obtained approximately equal mean scores; the supplementary pattern group and the innovative pattern obtained means scores of (36.17) and (36.20) respectively.
- The results indicated that there are statistically significant differences between the mean scores of the three groups on the academic achievement scale. Obviously, the alternative pattern group got the highest mean score estimated as (122.08), whereas the first and second experimental groups had approximately equal mean scores of (114.79, 114.31) respectively. Tables (3) and (4) illustrate the effect of using video casting pattern on the cognitive aspects of e-books design and production skills.

Table 3. One way ANOVA analysis of the three experimental groups on cognitive aspects

	Sum Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	232.048	2	116.024	54.281	.000*
Within Groups	153.898	72	2.137		
Total	385.947	74			

Significant at 0. 01

Table 4. Significance of differences in the means scores of the three groups in the cognitive aspect

Scheffe	Supplementary	Alternative	Innovative
Supplementary pattern	-	.000*	.408
Alternative pattern	.000*	-	.000*
Innovative pattern	.408	-	.000*

Significant at 0. 01

Tables (3 and 4) indicate that there are statistically significant differences between the mean scores of the alternative pattern group, and those of the supplementary and innovative pattern group. However, no statistically significant difference was found between the supplementary and the innovative pattern groups. This might be attributed to training on skills through alternative pattern saved the lecture time for focusing on the cognitive aspects of these skills. On the other hand, for the supplementary and innovative pattern groups, the time of the lecture was divided between the cognitive and performance aspects of identifying skills. Tables (5) and (6) show the effect of Presentation patterns of video casting on E-books design and production skills

Table 5. One way ANOVA of Presentation patterns of video casting on E-book design and production skills

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	260.298	2	130.149	29.426	.000*
Within Groups	318.449	72	4.423		
Total	578.747	74			

Significant at 0. 01

Table 6. Significance of differences between the mean scores of three experimental groups on e-books design and production skills.

Scheffe	Supplementary	Alternative	Innovative
Supplementary pattern	-	.998	.000*
Alternative pattern	.998	-	.000*
Innovative pattern	.000*	.000*	-

Significant at 0. 01

Tables (5 and 6) show that there are statistically significant differences between the mean scores of the three groups with regard to the practical skills. However, no statistically significant difference could be detected between the mean score of the supplementary pattern group – those who attended the practical demonstrations and practiced in computer lab with a teacher, yet reviewed and confirmed the skills through

video casting afterwards- and the alternative group- those who watched these skills through video casting several times without the teacher's demonstrations. Innovative pattern group obtained the lowest mean score, because students have not mastered the performing skills due to the demonstration time is tight and may not be sufficient for a student Perform skill more than once (which may be due to the limited time provided for face-to-face demonstrations and subsequent drilling.)

Students in this group did not have a training reference to refer to with regard to the identified technical skills. Furthermore, students did not have access to written notes obtained during lectures to practically re-clarify some aspects of the skill demonstrated in video casting slips. On the criterion of creativity in the product evaluation checklist, which made up 10% of the total score, the innovative group's performance surpassed that of both the alternative and supplementary groups. This can be due to collaborative methods employed. In other words, innovated ideas are generated by the members of the group; however, that group still needs to master technical skills to achieve the level of professionalism. Tables (7) and (8) show the effect of using video casting on students' academic achievement motivation.

in these skills or write comments for the teacher to clarify certain parts of the skill practice in video casting section again Although this group has got 10% set for innovation in a product evaluation criteria, But I got two pilot groups on a large amount of that product to be mass produced and therefore breed creative ideas from the Group and they need only to the performing skills and professionalism.

Table 7. One way ANOVA of the Presentation patterns of video casting on academic achievement motivation

	Sum Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	950.450	2	475.225	8.246	.001*
Within Groups	4149.337	72	57.630		
Total	5099.787	74			

Significant at 0. 01

Table 8. The significance of differences on academic achievement motivation

Scheffe	Supplementary	Alternative	Innovative
Supplementary pattern	-	.005*	.975
Alternative pattern	.005*	-	.002*
Innovative pattern	.975	.002*	-

Significant at 0. 01

The results in tables (7 and 8) show that there are statistically significant differences between the mean scores of the three groups on academic achievement motivation. Although all the groups, (with) exposed to different Presentation patterns of video casting, they had a high degree of academic motivation in the post test compared to the pre-test, the alternative pattern group's motivation was the highest. This is consistent with the high level of achievement this group could achieve with regard to the identified practical skills. This might be attributed to the fact that the time allocated to practical training in the class was dedicated to focusing on the cognitive aspects of the targeted skills and to students' collaborative discussion which enhanced their academic achievement and boosted their motivation as well.

Discussion

The current study aimed at examining the effect of different Presentation patterns of video casting technology in improving the teaching and learning process of students taking a course in programming teaching. Throughout the results of the study, it could be concluded that the alternative pattern of video casting have a positive effect on students' learning. This pattern of tackling video casting helped the instructor in saving time allocated during lectures for training on the practical skills to enrich knowledge and provide more opportunities for interaction and discussion between the teacher and students. The positive effect on the cognitive aspects was reflected in higher mean scores the students achieved on the test designed to measure students' knowledge of the syllabus content.

Moreover, the alternative pattern had positive results in training students with the skills of e-books design and production. This pattern was used as a substitute for practice in class. Normally, the lecture duration is not sufficient for practice, i.e., only five hours every two weeks are allocated to lectures. Therefore, instead of wasting lecture time, the whole practice took place via video casting. The time of the lecture was thus dedicated to the theoretical aspects, activities, and discussions. Thus, it can be concluded that video casting can serve as a good alternative to traditional lecturing given the insufficient time available for face-to-face direct drilling. Moreover, the results showed that using video casting as an alternative pattern supported students' self-learning (Gkatzidou & Pearson, 2007; Tanka, 2010).

Likewise, the students considerably benefited from the supplementary pattern of video casting, particularly the review, which took place immediately subsequent to the lecture. Using video casting for reviewing the lecture content enabled the students to concentrate on what they have missed during the lecture. Also, Students indicated that using this pattern in final revision preceding the quizzes and the final exam helped them be well-prepared (Gkatzidou & Pearson, 2007; Saucier et al., 2009; & Marencik, 2012).

Comparing the self-assessment component in both the alternative and supplementary patterns, it can be realized that in the alternative pattern, students got feedback about their own progress through comparing their performance to what they had watched in the vodcasts. In the supplementary pattern, however, students got feedback from the teacher if encountered difficulty during the performance of the skill in the computer lab. Furthermore, students' self-assessed their performance and ensured that they perfectly mastered the skills by using the video casting for reviewing the lecture. No statistically significant differences between mean scores of students' performance in both groups could be found. Since the targeted e-books design skills are chiefly performance skills carried out on the computer, watching these skills as vodcasts several times and comparing

one's performance to what was observed remarkably assisted students in improving their performance. This is consistent with the findings of studies (Cruz & Carvalho, 2007; Schnackenberg, 2009; Pena, 2011; Marencik, 2012).

Hence, there is indication that students used both the supplement and the alternative pattern of video casting in obtaining a basic explanation of the practical aspects of each lesson. The teacher could alter or supplement what they did in class to provide more practice on the practical skills. Besides, students used the alternative and supplementary patterns of video casting in revision before performing some ultimate final project tasks which assisted them to perform the practical skills more accurately and perfectly (Pearson, 2007; Bilbao, et al, 2009; Tanka, 2010; Gkatzidou & Marencik, 2012).

The Contributed written comments by the students on the Vodcasts helped in increasing interactivity with teacher at times other than the time of the lecture. As the teacher reads these comments, he could modify the vodcasts, according to students' suggestions, for example by providing more detailed explanation of a certain skill or answering students' questions through vodcasts. Thus, this technology provided the opportunity for the students to constantly communicate with the teacher at all times, which contributed in achieving mastery of the targeted e-books design and production skills. This was particularly true with alternative and supplementary patterns which focused on the detailed explanation of practical skills.

Since 10% student's total score on the final project was allocated to innovative ideas, the innovative pattern was expected to enable students to achieve better regarding identified Innovative skills. The high score obtained might be attributed to using video casting in innovative applications of the skills learned by way of demonstration in the computer lab. However, the results show that students who are originally distinguished or who could achieve mastery regarding practical application of the skills using the alternative and supplementary patterns got this percentage also.

Despite of the allocated 10% of the innovative applications, 90% of the total shares of the project were specified for the other skills. Then, the students who studied in the innovative pattern may not succeed in reaching the perfect level of all skills. Thus, they loosed a lot of scores. Therefore, the innovative pattern group had the lowest scores regarding the practical aspects of e-books design and production skills. Yet, the innovative pattern encouraged the students to be distinctive and opened new horizons for learning and trying (Yamamoto, 2011).

Video casting technology of different patterns encouraged students on learning, and hence increased academic achievement motivation, particularly "alternative pattern" That benefited of saving the time was devoted to practical training in the computer lab in enriching discussions of cognitive aspects, getting adequate feedback on cognitive aspects, more activities, and thus increased academic achievement motivation among this group significantly from other groups (Bolliger et al, 2010; Haines & Van Amburgh, 2010).

Conclusion

This research investigated the impact of Presentation patterns of video casting in developing e-books design and production skills, and academic achievement motivation. Video casting technology was presented in 3 different patterns, alternative, supplement, and innovative. In the alternative pattern, students learned the skills only through Video casting; teacher got and answered the students' comments electronically, either pattern in which students learned the complementary skills through attendance lectures and demonstrations, in addition to discussion face-to-face with the teacher, Then, using vodcasts as a complement for revision or repeating display of skill what they missed or difficult for them to understand. While the innovative pattern presented innovative ideas through vodcasts, which represented the application of skills learned through lectures and demonstrations. All patterns achieved positive results in improving learning, performance, and motivation, but alternative pattern was the best. The current

research recommended more research in this field to propose a lot of Presentation patterns of video casting.

References

- Abd El Fattah, Farouk (1991). *Academic achievement motivation scale*, Egypt, Zagazig University.
- Bilbao, J., Bravo, E., Varela, C., García, O., Gonzalez, P., Baro, I., & Rodríguez, M. (2009). Creating New Educational Pedagogies for Lifelong Learning and Higher Education, *the Sixth International Conference on eLearning for Knowledge-Based Society*, 17-18 December, Thailand.
- Cochrane, T. (2007). Mobile Blogging: A Guide for Educators, *mLearn Melbourne 2007 Conference*, Melbourne, 16 -19 Octobe.
- Boggs, C., Supanakorn, S., & Bolliger, D. (2010). Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment, *Computers & Education*, 55, 714-722.
- Coutinho, C., & Rocha, A. (2011). Web 2.0 Tools in High School in Portugal: Creating Screencasts and Vodcasts for Learning, *US-China Education Review A*, (1a), 54-62.
- Cruz, S., & Carvalho, A. (2007). Podcast: A Powerful Web Tool for Learning History, *IADIS International Conference e-Learning 2007*, 313-318.
- D'Souza, Q. (2007). Web 2.0 Ideas for Educators, *A Guide to RSS and More*, Creative Commons Attribution, Canada.
- Donaldson, R., & Piezon, S. (2007). Vodcasting: A Case Study in Aviation. *23rd Annual Conference on Distance Teaching & Learning*, the University of Wisconsin, 8-10 August, Madison, 1-5.
- Duffy, P., & Bruns, A. (2006). The Use of Blogs, Wikis and RSS in Education: A Conversation of Possibilities. *Online Learning and Teaching Conference 2006*, Brisbane, 31-38.
- Gale, E., & Kung, S.C. (2009). Teaching a Foreign Language with Video Podcast Assignments: Examples from an American Sign Language Course. *Educause Quarterly Magazine*, 32 (4).
- Gkatzidou, S., & Pearson, E. (2007). Vodcasting: A case study in adaptability to meet learners' needs and preferences, In: *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore2007*, (online), available at:

http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/proc_s/gkatzidou.pdf

- Haines, S., & Van Amburgh, J. (2010). (Instructional Design and Assessment A Vidcasting Project to Promote The Pharmacist's Role in Public Health, *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74 (6).
- Lee, M., Miller, C., & Newnham, L. (2008). RSS and content syndication in higher education: subscribing to a new model of teaching and learning, *Educational Media International*, 45 (4), December, 311-322.
- Marencik, J. (2012). Revision Vodcast Influence on Assessment Scores and Study Processes in Secondary Physics, *ProQuest Dissertations and Theses*.
- Meng, P. (2005). *Podcasting & Vodcasting, Definitions, Discussions & Implications*, IAT Services, the University of Missouri.
- Pena, R. (2011). The impact of podcasts, screencasts, and vodcasts on student achievement in the science classroom, *ProQuest Dissertations and Theses*.
- Rethlefsen, M., Rothman, D., & Mojon, D. (2009). *Internet Cool Tools for Physicians*, Springer-Verlag, Berlin, 95-100.
- Saucier, P., Lambert, M., & Terry, Jr. (2009). Using vodcasts for reflective teaching within an agricultural mechanics course. *Poster session presented at the 2009 American Association for Agricultural Education Conference*, Louisville, KY, May.
- Schnackenberg, H. (2009). Podcasting and Vodcasting in Education and Training. In R. Luppardini, & R. Adell (Eds.) *Handbook of Research on Technoethics* (pp.668-679). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Tanaka, R. (2010). Training Vodcasts for Specialty Retail Salespeople of the Millennial Generation: Design Considerations for Training Vodcasts, *15th Annual, TCC 2010 Worldwide Online Conference*, 20-22 April, 1-13.
- Yamamoto, J. (2011). Pedagogy and Content Knowledge Based Podcasting Project for Preservice Teachers, In D. Ifenthaler et al. (eds.), *Multiple Perspectives on Problem Solving and Learning in the Digital Age*, Springer Science & Business Media, LLC.