

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION ET INGÉNIEURIE
ÉDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
CENTER (DRTC) IN SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

**NOUVELLE TECHNOLOGIE DE L'INFORMATION ET DE LA
COMMUNICATION ET DÉVELOPPEMENT DE LA
COMPÉTENCE ORALE EN ANGLAIS DES APPRENANTS DE
LA CLASSE DE 3^E.**

*Mémoire présenté et soutenu le 5 Juillet 2024 en vue de l'obtention du diplôme
de Master en Sciences de l'Éducation*

Option : Didactique des lettres bilingues (recherche en Ingénierie Éducative)

par

Vanessa Marcelle ESSOMBA MEKONGO

Licenciée en lettres bilingues

Matricule : 20V3533

Jury

Qualités
Président
Rapporteur
Examineur

Noms et grade
Simon BESSALA BELINGA, Pr
Alexi-Bienvenu BELIBI, MC
christiane BETOKO MOUTO, CC

Universités
UYI
UYI
UYI



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Educatives de l'université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire, ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

SOMMAIRE

DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES GRAPHIQUES.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS	viii
RÉSUMÉ	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PRÉMIÈRE PARTIE CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE.....	3
CHAPITRE I : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET ÉTAT DE LA QUESTION	4
CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	27
DEUXIÈME PARTIE CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE.....	41
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	42
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	73
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	101
BIBLIOGRAPHIE	104
ANNEXES.....	110
TABLE DES MATIÈRES.....	133

*À ma maman, Feue Dieudonné Faustine Ariane AVOUZOA
FOUDA.*

REMERCIEMENTS

Nous exprimons toute notre gratitude aux personnes qui nous ont apporté un soutien intellectuel, moral, matériel, familial, amical et même affectif dans le cadre de la réalisation de ce travail. Nous pensons :

- au **Professeur Alexi-Bienvenu BELIBI, notre directeur de recherche**, pour son expertise, ses conseils, sa disponibilité, son ouverture au débat et pour avoir mis à notre disposition une riche documentation en Didactique des Disciplines.
- aux **enseignants du Département de Didactique des Disciplines**, particulièrement, le **Professeur Renée Solange BIDIAS NKECK, Dr AMVEDE MBANGA, Dr Christiane MOUTO BETOKO BENE** et le **Docteur Léonie TOUA**, pour leur disponibilité, leur attention, leurs conseils et orientations qui ont éclairé nos pas à chaque étape de notre recherche.
- à nos aînés académiques, camarades et amis, qui nous ont motivé et conseillé. Nous faisons ici référence aux **Doctorants Flavien EWOUNDJO et Pierre WAGNI**.
- à notre **famille**, elle qui nous a doté d'une éducation digne, particulièrement à nos parents, **Monsieur claudique Alphonse ESSOMBA et Madame feu Dieudonné Faustine Ariane AVOUZOA FOUDA**, puissiez-vous trouver dans ce travail de recherche une reconnaissance pour tous vos sacrifices et votre amour. **À notre fille et notre meilleur ami Thalia Chelsea Eva FOUDA MINSOMO et Dit Pitou Gaston MINSOMO**, pour vos encouragements dans nos études.
- à tous ceux et celles qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail, et que je n'ai pas pu citer, qu'ils trouvent ici l'expression de ma gratitude.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Aspects linguistiques dans les exercices d'apprentissage de la langue anglaise ...	32
Tableau 2 : Caractéristiques de la population cible (les apprenants)	44
Tableau 3 : Caractéristiques de la population cible (les enseignants)	45
Tableau 4 : Présentation de la population cible (les apprenants)	45
Tableau 5 : Présentation de la population cible (les enseignants)	46
Tableau 6 : Critères de sélection des sujets-apprenants	47
Tableau 8 : Critères de sélection des sujets-enseignants	47
Tableau 9 : Représentation de la méthode d'échantillonnage stratifiée a priori (apprenants) ..	48
Tableau 10 : Représentation de la méthode d'échantillonnage par grappes (enseignants)	49
Tableau 11 : Répartition de l'échantillon (apprenants) en groupes expérimentaux	50
Tableau 12 : Répartition de l'échantillon (enseignants) au lycée / collège choisis	51
Tableau 13 : Dispositif d'usage des NTIC dans l'enseignement /apprentissage de l'anglais sur la leçon « cultural diversity »	61
Tableau 14 : Schémas expérimentaux en recherche quantitative	63
Tableau 15 : Grille d'évaluation	67
Tableau 16 : Rôle du contenu vidéo utilisé dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais en 3 ^{ème}	79
Tableau 17 : Matériel pédagogique et didactique utilisé régulièrement en classe lors des enseignements-apprentissages d'Anglais en 3 ^{ème}	80
Tableau 18 : Avis des enseignants sur le rôle l'utilisation des contenus vidéo dans les enseignements- apprentissage de l'anglais	82
Tableau 19 : Avis des enseignants sur l'attitude des élèves face à l'utilisation du matériel audiovisuel	83
Tableau 20 : Avis des enseignants sur les types de difficulté en compétence communicative ..	84
Tableau 20 : Avis des enseignants sur l'exploitation de la vidéo de cours pour l'amélioration de l'expression orale des apprenants	86
Tableau 21 : Avis des enseignants sur l'exploitation du teaser vidéo pour l'amélioration de l'expression orale des apprenants	87

Tableau 22 : Répartition des apprenants selon le score dans le groupe témoin.....	89
Tableau 23 : Indicateurs statistiques dans le groupe témoin.....	89
Tableau 24 : Test d'égalité des espérances : deux observations de variances égales du groupe témoin	90
Tableau 25 : Répartition des apprenants selon le score dans le groupe expérimental	91
Tableau 26 : Indicateurs statistiques dans le groupe expérimental	91
Tableau 27 : Test d'égalité des espérances : deux observations de variances égales du groupe expérimental.....	92
Tableau 28 : Récapitulatif des indicateurs statistiques des deux groupes	93
Tableau 29 : Analyse de la variance du groupe expérimental	93

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Aspects linguistiques dans les exercices d'apprentissage de la langue anglaise.....	33
Graphique 2 : Repartitions des enseignants selon les établissements secondaires	73
Graphique 3 : Repartitions des enseignants par le sexe.....	74
Graphique 4 : Repartitions des enseignants selon l'âge	75
Graphique 5 : Repartitions des enseignants par le diplôme académique.....	75
Graphique 6 : Repartitions des enseignants par leur formation professionnelle.....	76
Graphique 7 : Répartitions des enseignants par leur expérience du cycle 1 du secondaire.....	76
Graphique 8 : Repartitions des enseignants par l'ancienneté du métier	77
Graphique 9 : Repartitions des enseignants par leur expérience en classe de 3 ^{ème}	78
Graphique 10 : Repartitions des enseignants l'exploitation (régulière) d'un contenu vidéo lors des enseignements-apprentissages d'anglais en classe de 3 ^{ème} Esp	79
Graphique 12 : Rôle du contenu vidéo utilisé pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais en 3 ^{ème}	80
Graphique 11 : Matériel pédagogique et didactique utilisé régulièrement en classe lors des enseignements-apprentissages d'Anglais en 3 ^{ème}	81
Graphique 13 : L'utilisation d'un contenu vidéo en classe de 3 ^{ème} comme appui à l'enseignant dans sa pratique de classe	81
Graphique 14 : Avis des enseignants sur le rôle l'utilisation des contenus vidéo dans les enseignements- apprentissage de l'anglais	82
Graphique 15 : Avis des enseignants sur l'attitude des élèves face à l'utilisation du matériel audiovisuel	83
Graphique 16 : Avis des enseignants sur la difficulté permanente des apprenants dans la compétence communicative.....	84
Graphique 16 : Avis des enseignants sur les types de difficulté en compétence communicative.....	85
Graphique 17 : Avis des enseignants sur la visualisation d'un contenu de cours (vidéo de cours) peut améliorer l'expression orale des apprenants	85
Graphique 18 : Avis des enseignants sur l'exploitation de la vidéo de cours pour l'amélioration l'expression orale des apprenants.....	86
Graphique 19 : Avis des enseignants sur l'exploitation du teaser vidéo pour l'amélioration l'expression orale des apprenants.....	87

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Schéma de la compétence orale et des deux micro-compétences	7
Figure 2 : Modèles de relations entre l'enseignant, l'étudiant et l'information ou le savoir	12
Figure 3 : La genèse instrumentale, combinaison de deux processus	26
Figure 4 : Le processus d'ingénierie didactique (image créée par Berta BARQUERO et Marianna, 2015), selon Michel ARTIGUE, 1991	52
Figure 5 : Polygone des paramètres de l'action didactique, Jean- Luc GILLES et al (2022)	57

LISTE DES ABRÉVIATIONS

APC : Approche Par Compétences
APP : Activités post et périscolaires
ALL : Allemand
ALS : Anglais Langue Seconde
CT : Copier au tableau
D : Débat
EAO : Enseignement assiste par ordinateur
ALE : Anglais langue étrangère
ESA : Engage Study Activate
ESG : Enseignement Secondaire Général
H6 : Habileté 6
Ha : Hypothèse Alternative
HO : Hypothèse Nulle
HPR : Hypothèse Principale de Recherche
HS : Hypothèse Secondaire
HSP : Hypothèse Secondaire De Recherche
ICT : Information and Communication Technology
ID : Ingénierie Didactique
LBA : Lycée bilingue d'application
L2 : Langue Seconde
L : Lecture
MINESEC : Ministère de l'Éducation
NAP : Nouvelle approche pédagogique
NTIC : Nouvelle Technologie de l'Information et de Communication
NT : Nouvelle Technologie
ODD : Objectifs Du Développement Durable
OGR : Objectif Général de Recherche
ONU : Organisation des Nations Unies
OR : Objectif de Recherche

OS : Objectif Spécifique
OSR : Objectif Spécifique de Recherche
PIT : Plan Informatique pour Tous
PPO : Pédagogie par objectif
PNUD: Programme des Nations Unies pour le Développement
QPR : Question Principale de Recherché
QR : Question de Recherché
QS : Question Secondaire
QSR : Question Secondaire de Recherche
RC : Recopier dans le cahier
RENATER : Réseau National d'enseignement et de recherche
RLS : Real Life Situation
RQ : réponse aux questions
SIC : Science de l'information comme les sciences humaines et social
SIG : Site internet dédié à la grammaire
ST: Saint
TIC : Technologie de l'Information et de la Communication
UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VD : Variable Dépendante
VI : Variable Indépendante
ZPD : Zone proximale de développement

RÉSUMÉ

Notre recherche a pour objectif général la conception et l'évaluation d'un dispositif de didactisation de nouvelle technologie de l'information et de la communication pour le développement de la compétence orale des apprenants de la classe de 3eme. Cet objectif procède de l'hypothèse principale selon laquelle les NTIC développent la compétence orale des apprenants de 3eme , par le biais du teaser vidéo et de la vidéo de cours qui facilitent la prononciation des mots et l'enrichissement de leur vocabulaire. Nous nous sommes servie des passerelles qu'offre le cours d'anglais pour opérationnaliser notre hypothèse principale et les hypothèses secondaires suivantes : (HS1) le teaser vidéo favorise la prononciation chez les apprenants de la classe de 3^e . (HS2) la vidéo de cours enrichit le vocabulaire des apprenants de 3eme francophone, par le biais de la présentation d' un dialogue anime un ensemble de nouveau termes à employer dans les échanges futurs des apprenants. Nous nous sommes appuyée sur la démarche en ingénierie didactique de Michel ARTIGUE et de la démarche expérimentale. Les résultats des évaluations du pré-test et du post-test dans le groupe témoin et dans le groupe expérimental et leurs analyses par le test de Student montrent, tout d'abord qu'à l'expérience 1 dans le groupe expérimental, on note une différence significative entre les scores au pré-test et au post-test. Au terme de cette analyse, nous avons conclu que notre hypothèse est acceptée. D'autre part, nous montrons qu'à l'expérience 2, dans le groupe expérimental, on note une différence significative entre les scores au pré-test et au post-test. Au terme de ces analyses, nous avons conclu que nos hypothèses secondaires sont acceptées. Une confrontation avec l'analyse a priori et l'analyse a posteriori nous a permis de faire une validation interne du dispositif mis en œuvre. Suite aux résultats concluants de l'étude, nous avons émis quelques suggestions adressées aux pouvoirs publics et aux enseignants.

Mots clés de l'étude : compétence orale, NTIC, teaser vidéo, vidéo de cours .

ABSTRACT

Our study targets to design and evaluate the ICT dispositive for the development of oral competence in English language in form 4 in francophone sub-system of education. This general objective derives from the principal hypothesis that: The ICT for the oral competency developpement in English language to form4 students, in the case sub-system of education that the teaser video and the course video help the learner in words pronunciation and enrich her vocabulary. Through the gateways that present the course of English language to operationalize our principal hypothesis with the followings secondary hypothesis: (HS1) the teaser video foster or promote the pronunciation of form 4 students . (HS2) sub-system of education the course video in teaching / learning of English enrich the vocabulary of form 4 students. Because this type of video in an animated dialogue a collection or set of new term or word to use in the future exchange of the learners. For this study, we have supported the engineering didactics method of Michel ARTIGUE and the experimental method. The results of evaluations to the pre-test in the group of witnesses and in the experimental group and theirs analyses by the Student Test, show in one side that in the first experiment in the experimental group, we notice a difference between the pre-test scores and the post-test scores. First of all, the second experiment in the experimental group, we notice a difference between the pre-test scores and the post-test scores. At the end of this analyses, we have conclude that this second hypothesis is valid. In the confrontation with a priori analysis, a posteriori analysis has allowed us to make an interne validation of our dispositive carried out. Following the conclusive result of this study we have made some suggestions to the public powers and teachers.

Keys words of de study: ICT, teaser video, course video, oral competence.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le Cameroun compte entre 240 et 280 langues d'origine locale (Grimes, 1996) et deux langues étrangères. Ce sont ces langues locales qu'on appelle officiellement « langues nationales ». Depuis son indépendance, le pays a toujours adopté des politiques linguistiques qui sont fonction de ses orientations à la fois politiques et économiques. En 2023, il s'est lancé dans un vaste programme d'émergence. Et la linguistique en tant que pan entier de la stratégie économique, n'est pas en reste. Seulement le pays s'est retrouvé depuis quelques années, en proie aux questions de cohésion nationale. De ce fait, un pays dont le système éducatif n'est pas efficace, et donc non productif, ne peut raisonnablement aspirer à quelque émergence que ce soit. La place prépondérante de l'éducation dans l'émergence d'un pays n'est plus à démontrer. C'est dans ce sens que Fonkoua (1985 : 85) déclare : « *les systèmes éducatifs des pays africains doivent appuyer la demande de l'Afrique dans sa démarche de développement intégré et d'ouverture* ». Cette exigence se retrouve également dans le cadre d'action éducation 2030 (2015 : 3) :

L'éducation a un rôle de premier plan à jouer dans l'élimination de la pauvreté : elle aide les individus à obtenir un emploi décent et à accroître leur revenu, et elle génère des gains de productivité qui alimentent le développement économique. L'éducation est l'un des plus puissants moyens d'améliorer l'état de santé des individus et d'obtenir que les avantages tirent de cette évolution soient transmis aux générations à venir.

A l'échelle mondiale l'éducation a été pensée, par plusieurs organismes internationaux, le programme du développement durable. L'ONU et l'UNESCO sont les deux principaux organismes qui tablent sur la question du développement durable. En 2012, l'ONU établit des objectifs précis visant à améliorer la vie dans divers secteurs essentiels à l'éclosion de l'Homme (ONU, 2012). L'un de ses secteurs privilégiés est l'éducation.

Dans son quatrième objectif du développement durable (ODD4) relatif à l'éducation de qualité, peuvent s'inscrire les pratiques à visée philosophique avec les enfants (PNUD, 2019). Ceux-ci ne sont donc pas exclus de la construction d'une nation en quête de développement durable. Comme futurs acteurs de ce développement, ils doivent y être impliqués par avance, dans une logique où la théorie précède la pratique. Le développement durable n'est donc pas seulement une affaire d'éclosion infrastructurelle, d'amélioration des énergies renouvelables, de protection de l'environnement, de techniques de conservation des produits agricoles, etc.

C'est ainsi qu'au Cameroun, la loi d'orientation du 4 Avril 1998 stipule que l'état consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationale. Cette consécration du bilinguisme amène MENDO ZE (1997) à affirmer que « *C'est certainement dans le but de faire face aux problèmes afférents à la diversité ethnique et culturelle que les décideurs ont choisi de faire du français et de l'Anglais des langues officielles au Cameroun* ».

Après l'apprentissage de la langue maternelle, l'Anglais devient langue seconde (ALS). L'ALS désigne les locuteurs qui ont en plus de leur langue maternelle, une langue officielle qui est l'anglais. S'exprimer en anglais avec facilité et simplicité, constitue pour l'enseignant comme pour l'apprenant un défi majeur. Pour relever ce défi, il faut développer des

compétences à communiquer à l'oral. Ces compétences peuvent s'acquérir par le biais de nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) notamment le matériel technologique numérique à l'instar du teaser vidéo et la vidéo de cours. En réalité les vidéos projecteurs et les haut-parleurs, à l'intérieur du numérique, sont caractéristiques du web 2.0 et occupent une place de choix dans le quotidien de chaque individu. Bien plus, avec l'explosion du numérique dans la société actuelle, l'enseignement-apprentissage des langues assisté par la technologie est devenu une réalité dans la mesure où l'observation et l'interaction sont des occasions qui s'offrent aux apprenants non seulement en langue mais aussi en culture. Ils fournissent une représentation puissante et authentique de la façon dont les langues sont intégrées dans un contexte social et culturel.

Au cours de ces dernières années, diverses communautés technologiques ont vu le jour ainsi que les nouvelles pratiques pédagogiques et langagières, les règles et les conventions. À cet effet, le problème qui se pose ici est celui de *« l'absence des compétences orales en Anglais langue seconde en classe de 3ème »*. Le présent mémoire se structure en cinq grands points à savoir l'insertion théorique du sujet, la méthodologie de recherche, les méthodes d'analyse des données et nous terminons avec la présentation et analyse des résultats.

PARTIE I : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Tout travail scientifique doit s'intégrer dans un cadre théorique. Ainsi, dans cette partie nous présenterons d'une part la revue de littérature et état de la question, et d'autre part la problématique de notre étude.

CHAPITRE I :

REVUE DE LA LITTÉRATURE ET ÉTAT DE LA QUESTION

Ce premier chapitre a pour enjeu la construction du fondement théorique de notre étude. Dans ce fondement théorique on retrouve les points suivants : la définition des concepts, la revue de la littérature, les théories explicatives de l'étude et la définition des variables.

1.1.DÉFINITION DES CONCEPTS

La clarification conceptuelle porte sur les concepts clés du sujet de recherche. Les concepts clés à définir sont les suivants : NTIC, enseignement/apprentissage, compétence orale, teaser video, video de cours et anglais. L'ensemble de ces concepts sont définis ici dans le sens d'orientation de notre sujet.

1.1.1 Enseignement

Le terme enseignement provenant du mot latin « *insignis* » qui signifie : « marqué d'un signe distingué ». (Banville, Exiles, 1874, p.33) L'enseignement en son étymologie désigne ainsi une pratique mise en œuvre par un enseignant, visant à transmettre des compétences (savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir) à un élève, un étudiant ou tout autre public dans le cadre d'une institution éducative.

Depuis des siècles, le mot "enseignement" n'a cessé d'être l'apanage de plusieurs chercheurs comme Smith (1963), Reboul (1981), Altet (1994), Kruger et Tomasello (1996), etc.

Selon Altet (1994), « l'enseignement peut être conçue comme un processus de traitement de l'information et de décision en classe où le rôle de la dimension relationnelle et de la situation vécue demeure essentiel : c'est ce vécu interactif en situation d'enseignement/apprentissage qui constitue le champ de la pédagogie». (p.4).

Pour Straüss (2005) « l'enseignement et les pratiques qui y sont associées sont des activités sociales complexes, soutenues ou facilitées par de nombreux processus cognitifs et capacités parmi lesquels le langage, l'étayage, la lecture des intentions d'autrui. » (Kruger et Tomasello, 1996, Strauss, 2005; cités par Dessus, 2009, p.3).

Pour ces auteurs, l'enseignement n'est donc pas une chose aisée ou facile à effectuer. Avec l'évolution des temps, on se rend compte qu'il est déjà difficile de donner une définition standard au mot enseignement. C'est pourquoi Legendre (1993) pense que : « *De plus souvent,*

la définition de l'enseignement boucle sur celle de l'apprentissage, enseigner étant souvent considéré comme l'activité permettant l'apprentissage, et vice versa. » Pour ce qui est du *Dictionnaire français Primordial Micro Robert* (2000), l'enseignement est défini comme « l'action, art d'enseigner, de transmettre des connaissances à un élève en Education, Instruction ».

Au regard de toutes ces différentes perceptions, nous pouvons donc dire que l'enseignement c'est l'art d'enseigner, et enseigner signifie donc faire acquérir à un élève certaines connaissances.

1.1.2. Apprentissage

Le terme apprentissage est polysémique et sa définition varie en fonction des auteurs comme, Bloom (1979), Astolfi (1992), Meirieu et Develay (1996), etc.

Si nous partons du postulat de ces auteurs selon lequel, c'est l'élève qui est l'auteur principal de l'apprentissage, nous pouvons donc dire qu'apprendre est une alchimie et pas une chose aisée. Toutefois, si nous nous attardons sur les propos de Meirieu (1985) qui pense qu'il faut tout d'abord se persuader de l'évidence selon laquelle « c'est l'élève qui apprend et lui seul (à sa manière, avec son histoire, partant de ce qu'il sait déjà et de ce qu'il est) ». Toute pédagogie doit donc s'enraciner dans l'élève. Apprendre serait alors un parcours singulier qui nécessite dans un premier temps d'être impliqué pour pouvoir dans un second temps se dégager de cette implication et accéder ainsi à l'abstraction (Meirieu, 1985, p. 1).

Par ailleurs, l'historien Ariès (1975) insiste sur l'importance qu'il convient d'attribuer à l'apprentissage selon la force de chaque apprenants (enfants, adultes, agés) afin de leur communiquer ainsi le savoir-faire et le savoir-vivre. Ce mélange des âges dans les apprentissages était un des traits dominants de la société du milieu du Moyen Age au XVIIIe siècle. Au regard de ces propos, nous constatons donc que l'apprentissage consiste alors à acquérir ou à modifier une représentation d'un environnement de façon à permettre avec celui-ci des interactions ou relations efficaces ou de plus en plus efficaces entre les apprenants de toutes âges. C'est dans ce syllage que Develay (1992, p.17) écrit ;

tout éducation de type scolaire suppose donc , au sein de la culture d'une époque donne une sélection de contenus destinés à être transmis aux générations nouvelles et qui constituent la culture scolaire [...] les savoirs à enseigner constituent l'héritage qu'une génération souhaite léguer aux suivantes, le capital que des pères souhaitent transmettre à leurs enfants .

À la lumière de ces différentes appréhensions ou perceptions du mot apprentissage, nous pouvons donc penser que, dans le cadre de l'éducation, l'apprentissage est un ensemble de mécanismes mentaux menant à l'acquisition de « savoir », « savoir-faire », « savoir-être » chez un apprenant. C'est l'art ou l'action d'apprendre. Apprendre c'est chercher à acquérir un ensemble de connaissances par un travail intellectuel ou par l'expérience. Autrement dit, apprendre c'est s'instruire, acquérir des connaissances.

1.1.3. Enseignement/Apprentissage

Le concept « Enseignement/Apprentissage » est un processus qui vise l'exposition des savoirs et l'acquisition des connaissances. Selon Ginestié (2010), les notions d'enseignement et d'apprentissage sont deux notions très liées et qui ne devraient pas être dissociées l'une de l'autre, car l'existence de l'une conditionne ou implique celle de l'autre également vice versa. C'est pour cela que ce dernier pense qu'on doit plutôt parler de concept d'Enseignement/Apprentissage, parce que lorsqu'on enseigne, c'est pour faire apprendre. Sur le même fil de pensée, Ginestié et Tricot (2013) pensent que les deux notions d'enseignement et d'apprentissage constituent un seul concept ayant pour but de réaliser une tâche à accomplir: cette tâche est l'acquisition de connaissances. C'est dans cette perspective que Reboul (1980) pense que : « L'intention de faire apprendre est inhérente à l'activité d'enseigner » (p. 2). L'enseignement/apprentissage est donc un processus visant l'exposition des savoirs et l'acquisition des connaissances par l'usage des méthodes, technique et instruments.

1.1.4. Nouvelles technologies de l'information et de la communication

Dans un sens général, tous les outils issus des nouvelles technologies de l'information et de la communication sont appelés NTIC. Les NTIC regroupent tous les outils au service de l'utilisation, du transfert ou du partage des données numériques. C'est donc tout outil de nature numérique ou virtuelle qui facilite l'accès à l'information.

Selon Denef (2001, p.43) les NTIC sont: « un ensemble d'outils, basés sur l'informatique et sur les réseaux, permettant l'accès à ou la mise en partage de données, codés de manière numériques, concernant des textes, des images, des sons, etc.» . Il s'agit d'un ensemble de supports numériques de l'information (Denef, *ibid*).

Dans le domaine de l'éducation, les NTIC sont l'ensemble des outils numériques qui facilitent l'accès ou le partage au savoir de manière rapide (UNESCO, 2001). De ce fait , les NTIC sont un ensemble de supports numériques qui aident d'une part à la recherche et à l'exposition des savoirs, et d'autre part à la l'acquisition des connaissances.

1.1.5. Compétence orale

Une compétence est un ensemble de savoir-faire et savoir-être sur une tâche précise (Cuq, 2003, p49). « Oral » vient du mot latin « oralos » qui désigne la « bouche ». Selon Jean-Pierre Cuq (2003, p.49) :

La notion de compétence communicative, qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc..

La compétence orale est d'abord une des micro-compétences de communication. C'est l'ensemble d'habiletés et de connaissances liées au langage, permettant de comprendre et de produire différents discours. Il s'agit d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être mis en œuvre dans une langue orale pour une communication effective (Catherine Le Cunff, 1992)..

La compétence orale désigne l'ensemble des savoirs, savoirs faire et savoirs être dans l'exploitation de la gestuelle et de la mimique sous-tendues d'émotion pour mener un échange verbal. Dans ce cadre de cette étude la compétence orale est la construction des deux micro-compétences ou habiletés suivantes : prononciation et dialogue (échange).

De plus, l'apprentissage de l'ALS ou de l'anglais langue étrangère diffère de tout autre apprentissage (Burden, 2002); ceci en ce sens que: « Learning a foreign language is different from learning other subjects, as it involves more than learning skills, a system of rules, or a grammar; it involves an alteration in self-image and a person's whole social being ». en outre l'apprentissage d'une langue étrangère est différente d'autre matières, car cela nécessite plus que des habiletés d'apprentissages, un système de loi, ou une grammaire ; cela nécessite une transformation dans l'image et une représentation social et d'existence personnelle .

Figure 1 : Schéma de la compétence orale et des deux micro-compétences

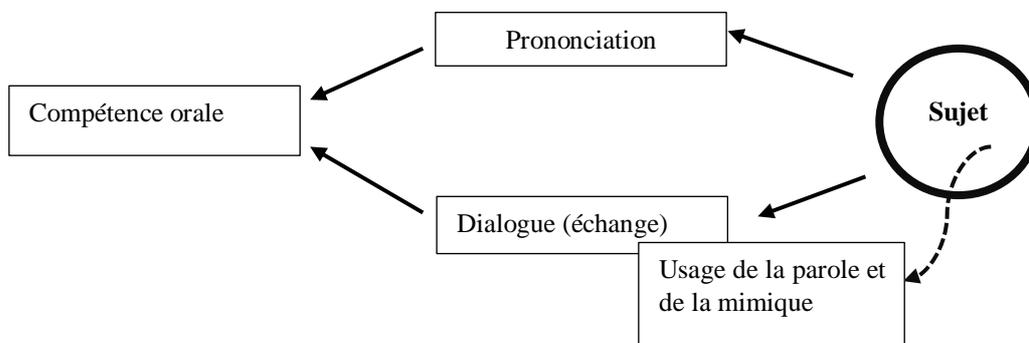


Schéma de la compétence orale et ses micro-compétences en fonction des vidéos spécialisée (par Vanessa Marcelle ESSOMBA MEKONGO)

1.1.6 Teaser Video

Il s'agit d'un média de courte durée (filme ou animé) qui permet d'annoncer l'arrivée d'un évènement et de convaincre les spectateurs d'y participer. Barthelot (2017)

En d'autre termes c'est court extrait vidéo ou bande –annonce utilisé pour susciter l'intéret et la curiosité des spectateur avant le lancement d'un produit, d'une nouvelle, d'un évènement ou d'une leçon, souvent utilisé dans le cadre du marketing, de la promotion et de l'enseignement.

1.1.7 Video de Cours

Pour Gaudin et Chalies (2012) c'est un support pédagogique qui doit permettre à la personne qui la regarde, d'apprendre quelque chose.

En outre c'est un ensemble des techniques relatives à la formation, l'enregistrement, le traitement ou la transmission d'images ou de signaux occupant une largeur de bande comparable à celle d'un signal de télévision.

1.1.8 L'Anglais

L'anglais est une langue du groupe germanique, parlée notamment en Grande-bretagne, aux Etats-unis (anglo-américain, américain), et dans le Commonwealth britannique. De même, connue comme héritage de la colonisation, la langue anglaise est utilisée dans certains pays de l'Afrique Subsaharienne tel que le Cameroun comme une langue étrangère ou langue seconde et enseignée dans les établissements d'enseignement maternelle, primaire, secondaire et universitaire. Selon Trouillon (2010), l'aspect linguistique de l'anglais en tant que langue renvoie au discours ou à l'usage de la langue dans un domaine d'activité donné.

Pour ce faire elle nécessite l'emploi d'un vocabulaire varié (ensemble de mots ou lexique) (Trouillon, 2010). Il ne s'agit pas dans le cadre de cette étude d'un discours de langue anglaise politique ou même de presse, mais plutôt d'un discours sur les thèmes de vie en adéquation avec le titre de la leçon. Ceci pour donner l'opportunité d'apprentissage de la langue anglaise sur des sujets en rapport avec une situation réelle de vie des apprenants. L'anglais est alors définit ici comme une pratique de classe extériorisée aux thèmes de vie visant l'apprentissage d'une part du vocabulaire, de la grammaire et d'autre part de la prononciation et du dialogue de classe.

1.2. LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

Il s'agit pour nous dans cette partie, à travers une argumentation, de faire un recensement, un inventaire des opinions et idées antérieures sur le sujet à l'étude. Deux parties fondent cette revue de littérature. Il s'agit : NTIC dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais et la compétence orale en langue anglaise.

1.2.2. Sur les NTIC dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais

a. L'essor des NTIC dans les disciplines scolaires : le cas de l'anglais

L'enseignement de l'anglais au Cameroun tout comme dans certains pays africains anglophones remonte aux années des indépendances de ces derniers. Celui-ci a connu de nombreuses modifications et variations dans sa pratique tant sur le plan de la forme que sur le fond. C'est pourquoi il sera nécessaire de présenter l'histoire, les enjeux et les limites des NTIC dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais.

Selon Ollivier (2007) l'éducation et la technique entretiennent des liens bien antérieurs à l'apparition de ce que l'on appelle aujourd'hui les technologies de l'information et de la communication (TIC) et de leur star du moment qu'est "l'Internet". En France, la rencontre des systèmes éducatifs et universitaires avec l'ensemble de ces techniques relève de plusieurs disciplines de recherche : informatique, sciences de l'éducation, sciences de la cognition et SIC, et concernent les sciences de l'ingénieur comme les sciences humaines et sociales . Les atouts des TIC sont clairs. D'une part, elles reposent sur des approches interdisciplinaires qui leur permettent d'articuler les niveaux techniques, social, sémiotique, politique. D'autre part, les objets et méthodes des sciences de l'information rejoignent pleinement ceux des sciences de la communication. On dresse ici un état des lieux historiquement situé de l'implication de ces disciplines dans le champ de l'éducation et des TIC.

En Sciences humaines et sociales, la place réservée à cette question est restée limitée. Les sciences de l'éducation, qui avaient produit d'importants travaux sur l'usage de la télévision et plus largement de l'audiovisuel (Jacquinot, 1977), ont commencé à étudier le rapport entre « les machines et les hommes » (Linard, 1990). Elles croisent des perspectives pédagogiques (comment utiliser la machine pour « faire passer » un contenu ? qu'apporte la technique à l'enseignement ?), des questions didactiques (quel est l'apport spécifique pour une discipline de telle ou telle technique

?), et des préoccupations plus générales (quelle formation faut-il mettre en place pour faire du futur citoyen un téléspectateur actif ? pour permettre un usage raisonné et critique des réseaux ? ...). Très divers, leurs travaux s'attachent à l'analyse de situations d'apprentissage, au développement d'outils logiciels, comme à la recherche sur les interfaces ... Construisant de nouveaux objets : les "technologies éducatives" et plus récemment le "TICE" (TIC en/pour l'éducation) supposé spécifique, elles ont parfois négligé la prise en compte du phénomène social plus large d'informatisation de la société.

Plus dispersés mais dans certaines disciplines (mathématiques, chimie, langues, sciences de la vie et de la terre) très riches, les travaux de didacticiens, souvent regroupés au sein d'associations de spécialistes contribuent à éclairer des aspects importants en matière d'usages des TIC en contexte spécifique d'enseignement. Il manque généralement, à ces recherches d'être diffusées en dehors des cercles disciplinaires concernés.

Selon Annot et Bertin (2008) l'intégration des nouvelles technologies pour l'apprentissage des langues relève de l'ingénierie didactique et pédagogique. Elle est l'une de ces pratiques qui fait recours à la technologie ; et qui se distance des pratiques traditionnelles de classe. La transformation des pratiques traditionnelles, centrées sur l'intervention magistrale, en situations pédagogiques apportant plus d'autonomie au sujet qui apprend, cette pratique s'effectue de manière différenciée selon les terrains d'observation. L'évolution de ces pratiques est en partie facilitée par la production de didacticiels quoique les expériences de travail autonome avec les nouvelles technologies soient encore peu répandues dans l'enseignement supérieur (Quéré, 1994). Emmanuel Annot (2008) propose deux réflexions. En effet, il pense qu'il serait hardi de mettre directement en parallèle l'évolution des pratiques de travail autonome à l'université avec la production de didacticiels. D'une part, il n'existe pas forcément d'outils adaptés à l'enseignement dans toutes les disciplines. C'est essentiellement dans le domaine scientifique, technologique et le domaine des langues étrangères que s'est mis en place une réflexion au sujet de la conception didactique et pédagogique des produits. D'autre part, des pratiques de travail autonome sont susceptibles de croître à l'université sans que les étudiants n'aient de recours direct aux nouvelles technologies. Parmi ces pratiques nous citerons, par exemple, la recherche documentaire accompagnée ou la conduite de projets dans un milieu professionnel. L'usage des NT (Nouvelles Technologies) est adapté sur le plan de l'ingénierie didactique et pédagogique à ces modes d'organisation. Plus

concrètement, voici des exemples de situations hybrides avec des didacticiels quoiqu'elles n'offrent pas toutes le même degré d'autonomie à l'apprenant Cappelline (2017) :

- L'enseignant ne modifie pas son cours. En appui, il utilise des didacticiels pour illustrer une notion ou pour permettre aux étudiants de s'entraîner à la maîtrise des connaissances transmises.
- La connaissance est médiatisée sur un support. L'enseignant prescrit la manière dont elle sera délivrée. L'étudiant utilise le support transmettant des contenus complets de connaissances dans un domaine donné.
- La connaissance est disponible. L'étudiant recherche les informations, les acquiert et élabore des synthèses en lien avec les cours transmis préalablement.

Le travail de Jacquinet-Delaunay (1996) est d'une grande importance dans le cadre des NTIC dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais comme langue étrangère dans la mesure où elle présente le numérique comme étant plus accessibles que les textes libraires et les multimédias. Le numérique permet des jeux infinis « d'intertextualité électroniques », mêle langages analogiques et digitaux. Par contre, le multimédia n'est pas une nouveauté en soi, et il y a eu de tout temps des modes d'expression et de communication multimédia telles que : le cinéma, la télévision accompagnée de gestes. Mais ce qui est nouveau c'est que, par la numérisation tous ces modes d'expression peuvent être mis instantanément en connexion, pour constituer un nouveau média qui mérite le nom d'uni-média : il est malléable, protéiforme, reproductible, transmissible. Selon Dalloz-Portnoff (2002) « Entités virtuelles, ils peuvent être stockés, indépendamment des formes sous lesquelles on désire les exploiter. Le contenu désormais est indépendant de la forme ». Ce sont donc ces entités virtuelles contenues dans les NTIC qui sont au service des apprentissages en éducation.

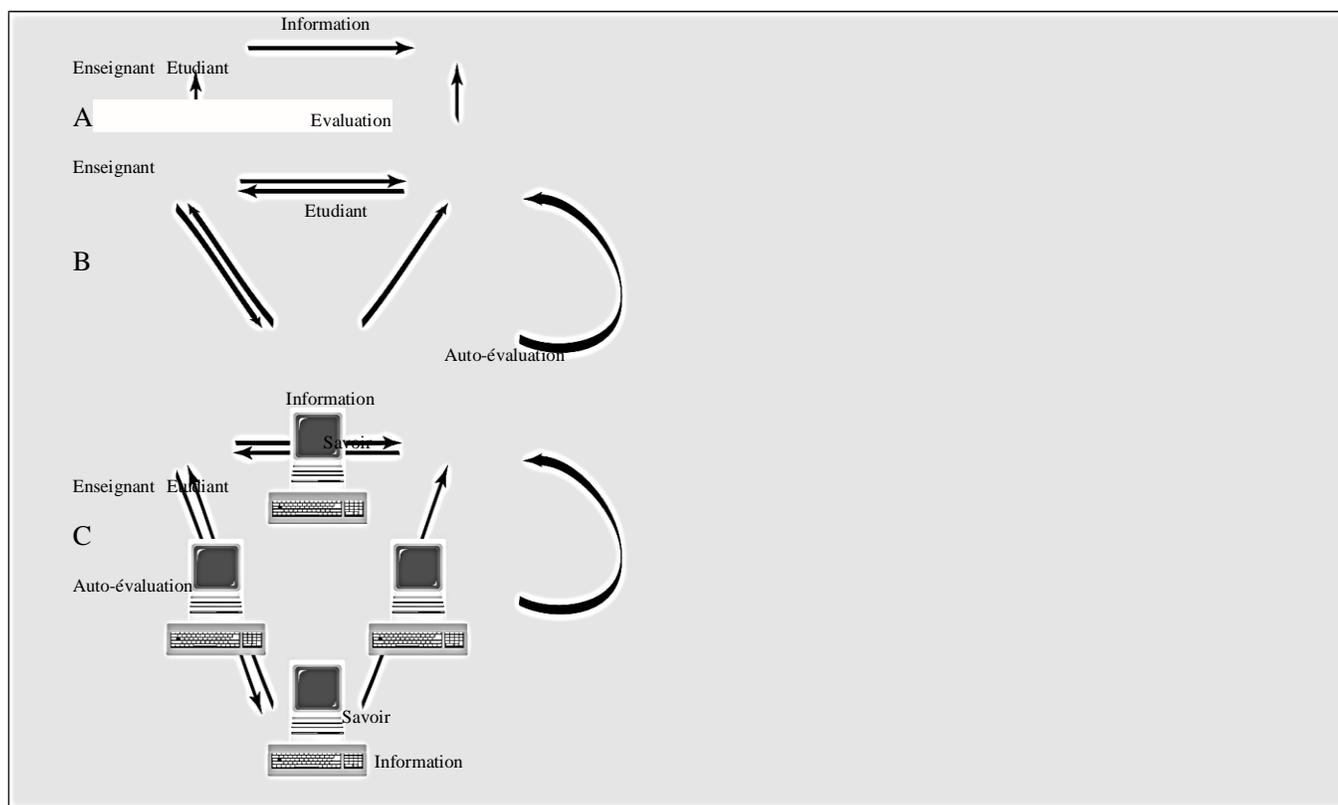
a. Importances des NTIC dans l'apprentissage des langues (l'anglais) : supports des interactivités et inter-échanges.

Les NTIC constituent en éducation des supports pédagogiques et didactiques. Dans le cadre des disciplines linguistiques, les NTIC servent de support qui aident à l'interactivité ou inter-échange lors des apprentissages de l'expression orale.

b. Les NTIC comme support pédagogique et didactiques

Les NTIC sont des supports d'aide à l'exposition des savoirs et à leur acquisition. Ceci est possible parce que les NTIC aident au stockage des données sous forme de savoirs en dehors de l'enseignant (Jean-François Denef, 2001). Contrairement au modèle pédagogique traditionnel où l'enseignant était la source et le réservoir de tout les savoirs et les transmettaient directement aux apprenant; dans les pédagogie nouvelles qui intègrent les NTIC, les savoirs sont accessibles par l'enseignant tout comme les apprenants dans un outil NTIC donné (Denef, 2001). En quête heuristique de connaissances que facilitent les NTIC, l'enseignant et les apprenants ont accès aux savoirs qu'ils peuvent partager. Les NTIC permettent alors un accès rapide à de gigantesque données (savoirs) sous différentes formes (vidéos, images, textuelles, sonores, etc.) au service de l'enseignement-apprentissage (Denef, 2001).

Figure 2 : Modèles de relations entre l'enseignant, l'étudiant et l'information ou le savoir



Source : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/> (Denef, 2001).

L'interprétation que Deneff (2001) fait de cette figure est la suivante :

Dans le modèle classique (A), l'information, détenue par l'enseignant est « délivrée » à l'étudiant. L'évaluation consiste à vérifier que le savoir a bien été assimilé. Elle a lieu le plus souvent une seule fois, en fin d'année. Dans un modèle plus dynamique (B), le savoir est accessible aussi bien à l'apprenant qu'à l'enseignant. L'apprenant peut s'auto-évaluer et les échanges entre enseignants et étudiants se font « au sujet » du savoir. L'évaluation peut s'intégrer dans un échange continu entre enseignant et apprenant.

Les NTIC peuvent intervenir à différents niveaux dans ce processus dynamique (C). Enseignants et étudiants peuvent accéder au savoir (par exemple les banques de données), l'étudiant peut s'auto-évaluer grâce à des modules, et enseignants et étudiants peuvent communiquer à travers des messageries et autres forums (p. 46).

Les NTIC dans un sens général est un levier à l'enseignement-apprentissage. Car, elle aide à mieux exposer les savoirs et rend possible une meilleure construction des connaissances, tout en étant une passerelle à l'accès à une variété de savoirs éducatifs accessibles par tous.

c. Les NTIC comme supports des interactivités et inter-échanges en langue

Puisque l'imagination et le langage sont deux grands domaines de la cognition, le fonctionnement cognitif repose sur le traitement d'informations verbales et non-verbales (images, sons, gestes) en constante interaction d'où cette notion de multi-modalité. Des chercheurs de différentes disciplines commencent à la prendre en compte et étudient, par exemple, la relation entre la cognition spatiale et l'expression verbale, ou les mécanismes de coopération entre le raisonnement symbolique et le raisonnement analogique (Denis, 2012).

L'interactivité ou l'inter-échange est facilité par l'usage des NTIC dans l'apprentissage des langues. L'interactivité machinique permet de mettre en interaction un individu et un programme qui est un « énoncé non clos » (Jean-Thierry. Julia et Emmanuelle. Lambert, 2003). Cette interactivité machinique est co-construite par l'utilisateur et l'outil NTIC selon un parcours qui lui est propre ou qu'il peut enrichir en intégrant des notes ou informations personnelles Julia et Lambert *ibid* . L'hypertexte des outils NTIC, par sa nature de système interactif « ouvert » et « réticulaire » offre la possibilité de dépasser les modèles d'apprentissages classiques transmissifs (corpus de savoirs préconstitués à assimiler). L'interactivité via les NTIC favorise la

personnalisation de l'apprentissage, voire l'autoformation de plusieurs individus. L'expérience menée par Coen (2007) prouve que lorsque les consignes de travail solitaire ne sont pas imposées, les interactions entre pairs sont favorisées par l'utilisation de l'ordinateur et des machines interactives. Contrairement à une crainte, souvent exprimée, d'individualisation voire d'isolement de l'apprenant, l'interactivité via les NTIC favorise la mutualisation de l'apprentissage. Ceci en permettant un accès à plusieurs sources documentaires de façon rapide et simultanée dans le temps et l'espace (époques et lieux différents). Dès lors, l'interactivité via les NTIC favorise la multi-référentialité dans l'apprentissage. Plusieurs canaux de communication sensorielle, dans le cas du multimédia interactif (hypermédias).

Cette interactivité via les NTIC était déjà le cas avec l'audiovisuel classique permettant d'articuler des images fixes ou animées, des paroles (du langage oral), des cartons (du langage écrit), des bruitages, de la musique (Coen, 2007). Mais le faisant avec deux différences : dans l'audio-visuel classique l'articulation de ces différents matériaux était imposée par le réalisateur et non soumise au choix de l'utilisateur ; or, dans le cas de l'hypermédia, le langage mixant et intégrant étroitement le texte et l'image, semble plus proche du langage graphique que du langage iconique. Ainsi, l'interactivité du multimédia favorise la multi modalité dans l'apprentissage. Enfin, les machines interactives peuvent permettre une autre modalité d'interaction cognitive, depuis longtemps reconnue comme dimension de l'apprentissage et favorisant notamment les transferts d'apprentissage, c'est l'activité dite de « métacognition » ou capacité de comprendre comment on apprend, d'exercer un contrôle sur son propre apprentissage.

Selon Legault (2019), l'acquisition de vocabulaire est plus précise via un environnement immersif (plongé dans les images ou illustrations) que par l'intermédiaire d'une association de mots. Ceci signifie que l'acquisition lexicale est plus facile à travers un jeu de réalité virtuelle en 3D plutôt qu'à travers des livres ou feuilles de travail (Alfadil, 2020). Dès lors, l'immersion virtuelle est une méthode d'apprentissage de l'expression orale efficace. La situation d'apprentissage immersif virtuel rend les performances en apprentissage lexical meilleures. Pour ce faire les élèves et l'enseignant doivent avoir une certaine expérience avec les outils de la réalité virtuelle.

Par ailleurs, selon Bouldoires (1997) l'usage des NTIC dans les apprentissages ne doit pas être important. Car, il est vrai que l'interactivité que proposent les nouvelles technologies

transforme les modes du faire apprendre et la vie même de la classe (Boulloires, 1997). Les NTIC aident les apprenants, dans le cadre de la langue, à avoir des supports imagés numériques représentatifs de différents milieux (d'ici et ailleurs) sur lesquelles l'apprenant s'appuie pour parler. Aussi, l'utilisation des NTIC rend dynamique les apprentissages en terme de participation massive et d'éveil d'esprit. Tous les apprenants sont émerveillés et captés par le contenu illustratif que présentent les NTIC (images, vidéos, sons...) ; ce qui pousse les apprenants à la prise de parole pour essayer de dire ou décrire ce qui se présente à lui. Ainsi, la tentative de créer un lien avec l'utilisateur par l'interactivité des outils multimédias rend encore plus capitale la nécessité d'enquêter sur le contexte concret de l'usage, sur le sens généré par l'usage et sur la stratégie de l'utilisateur dans sa négociation avec l'objet technique. Cependant, l'interactivité visant à rendre les apprenants le plus actifs possible par la mise à disposition des outils multimédias doit faire l'objet d'une étude sur les moyens d'utilisation des ressources (navigation, recherche, traitement, structuration de l'information).

Demaizière (2006) est intéressée par « l'enseignement Assisté par Ordinateur » qui selon elle aide les apprenants lors des apprentissages. A cet effet, Demaizière (2006,p.20) affirme :

Ingénierie de formation, didactique et intervention pédagogique, tous ces niveaux ont leur pertinence, j'espère l'avoir suggéré. Logicielle ou humaine, proactive ou réactive, détaillée ou suggestive, spécifique ou générique... l'aide prend des formes multiples. Elle peut être utile ou stimulante pour le chercheur, le développeur ou le vendeur plus que pour l'apprenant. Elle n'aura les meilleures chances d'être utile à ce dernier que si elle est cohérente par rapport à une vision de l'appropriation d'une langue étrangère de l'apport des TIC solidement étayée. Certes, beaucoup d'apprenants réussissent à mener à bien des apprentissages malgré toutes les aides inappropriées, le vide ou le trop-plein pédagogiques qu'on leur inflige, il n'en reste pas moins qu'une vigilance scientifique et méthodologique accrue restera toujours souhaitable pour le didacticien qui souhaite savoir résister aux modes, aux solutions et mises en œuvre trop vite déclarées incontournables et aux pressions technologiques (p20.).

En outre, dans l'analyse de Demaizière (ibid.), l'usage d'un dispositif d'enseignement multimédia permet une acquisition meilleure des connaissances. L'innovation technologique entraînant la technicisation numérique de l'enseignement doit être au service des pratiques pédagogiques et des pratiques didactiques. La technicisation numérique de l'enseignement consiste en une institutionnalisation des techniques numériques pour les pratiques didactiques. Pour ce faire, il faut initier des pratiques de formation, convenant à l'évaluation de la contribution des technologies multimédias à l'enseignement. Pour cela une approche critique des configurations d'enseignement proposées est nécessaire. L'innovation s'organise dans un contexte spécifique. Ce

contexte façonne lui-même cette innovation qui se veut une réponse aux problèmes actuels liés à l'enseignement. La compréhension du fonctionnement des configurations proposées permet d'en mesurer les limites et d'en explorer les potentiels. Il convient d'explorer les perspectives de la technicisation numérique de l'enseignement au travers des multiples obstacles qui surgissent. C'est dans ce sens que Bouldoires (2006) pense que :

L'interactivité des nouvelles technologies transforme les modes de faire. La tentative de créer un lien avec l'utilisateur par l'interactivité des outils multimédias rendent encore plus capitale la nécessité d'enquêter sur le contexte concret de l'usage, sur le sens généré par l'usage et sur la stratégie de l'utilisateur dans sa négociation avec l'objet technique.

1.2.3. Controverses et difficultés d'exploitation des NTIC dans l'apprentissage des langues (l'anglais).

Selon Bouldoires (ibid) l'usage des NTIC dans les apprentissages ne doit pas être dominant au risque d'aliénation. L'usage massif des NTIC lors des apprentissages pourraient aliéner les apprenants en les coupant de toute relation humaine. Ceci par l'installation d'un rapport de dépendance apprenants-machines ; ce qui fragilise ou rend presque inexistant le rapport apprenants-apprenants. Voilà pourquoi Bouldoires (2006) pense qu'il faut réduire l'usage du multimédia lors des apprentissages, comme celui des autres nouvelles technologies de la communication, à des fréquences d'utilisation et se contenter d'offrir un libre accès à ces outils. Ceci signifie qu'il faudrait limiter la situation de rapport homme-machine et privilégier d'avantage les relations humaines.

Par ailleurs, de la conception à l'exploitation des NTIC dans les apprentissages, il y a un enjeu financier qui n'est pas à la portée de tous les systèmes éducatifs ou toutes les écoles. En ce sens, nous sommes d'avis avec Deneff (2001) que : « *il n'y a pas que les aspects positifs à l'utilisation des NTIC, mais grâce à l'utilisation d'une application informatique, on aboutira à la réalisation des objectifs pédagogiques et à suivre des modèles précis tels le modèle transmissif ou celui d'auto formation.* » (p. 49)

a. Sur la compétence orale en langue anglaise

Nous présenterons ici l'inégale répartition de l'écrit sur l'oral, ainsi que les possibilités d'un apprentissage de l'oral dans les langues ; et nous terminons par un point critique sur les NTIC dans l'apprentissage des langues.

b. De la prédominance de l'écrit sur l'orale dans la pratique didactique

Charmeux (1996) pense que l'oral a souvent été opposé à l'écrit par le passé à l'école. Quant à Perrenoud (1998) : « *l'oral reste le parent pauvre de la langue* ». C'est dire que l'écrit, en particulier l'écrit littéraire a toujours dominé l'oral dans la pratique didactique. Lors des apprentissages et surtout des évaluations, l'écrit est la communication des savoirs la plus privilégiée. Or, à en croire, Charmeux (1996), et selon l'arrete du 23 janvier 1923 avaient-elles pour objectif : « *faire accéder les élèves à la langue de Racine et de Voltaire* ». Selon ses dires : « *la direction est claire : il s'agit aux enfants d'apprendre à parler comme un livre* » (Charmeux, 1996, p. 21). Dans la même lancée, les instructions officielles de 1923 mentionnent en particulier que : « *Nul n'ignore les difficultés que rencontre l'instituteur [...]. Lorsque les enfants lui sont confiés, leur vocabulaire est pauvre et il appartient plus souvent à l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province, qu'à la langue de Racine ou de Voltaire* » (Charmeux, 1996, p. 21).

1.2.4. Vers un apprentissage de l'oral dans la pratique didactique

L'apprentissage des langues selon Dumais (2022) les indications du plan d'études et des moyens d'enseignement s'appuie sur deux approches. La première étant l'approche inter linguistique, affirmant que le transfert des compétences langagières et des stratégies d'apprentissage entre les langues est indispensable pour rendre l'enseignement de l'anglais et autres langues étrangères plus efficace et rapide. Il est donc possible d'affirmer que la construction de cet apprentissage repose en partie sur ce que l'élève connaît de sa propre langue. La deuxième étant l'approche communicative, cherchant à promouvoir la place de l'oral. Celle-ci fait reposer l'enseignement des langues sur des objectifs de compréhension et de production de l'oral et de l'écrit (Thonhauser, 2015 et Zappatore, 2016). Ce mouvement, prône des situations de communication proches de la vie réelle.

L'oral demande, plus fortement encore que l'écrit, une certaine spontanéité et fluidité nécessitant de la confiance en soi. L'enseignant se doit de créer un environnement tolérant les erreurs, car c'est également à partir de celles-ci que les élèves apprennent. Les aspects formels de langue ne doivent donc pas inhiber la communication.

D'après le plan d'études romand, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'oral, au niveau de sa compréhension ou sa production, occupe une place aussi importante que la production et la compréhension de l'écrit. Celui-là comporte deux types de compétences : la compréhension et l'expression orale. Au niveau de la réception orale, le travail demandé à l'élève est la compréhension globale par la sélection d'informations. La production orale, elle, est complexe et demande en amont une phase de planification, où l'on attend de l'élève qu'il organise ses idées et se fasse un plan mental afin de préparer ce qu'il veut dire. La production orale requiert la mobilisation de nombreuses habiletés cognitives présentes dans la taxonomie d'Anderson et Krathwohl (op-cit) allant jusqu'à la création, habileté cognitive la plus coûteuse cognitivement. Cela explique la grande difficulté à laquelle les élèves sont confrontés et peut générer de la crainte de leur part.

Il est possible de la considérer l'apprentissage des langues comme un paradigme, même si celle-ci n'est pas adoptée par tous. En effet, cette approche est fondamentale mais pas si évidente à faire passer dans les pratiques d'enseignement. Nous avons trouvé intéressant de la mêler à notre projet, car elle rejoint la conception d'enseignement traitée. Les outils théoriques qui seront mobilisés à travers cette perspective nous permettront d'analyser finement les différentes données récoltées. Selon Vygotsky (1985), l'apprentissage des langues étrangères permet la prise de conscience de la construction de sa propre langue. En effet, l'étude d'une nouvelle structure langagière permet de conscientiser sa propre langue, notamment au niveau de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire. Toujours dans la même approche, celle-ci affirme que l'élève ne peut accéder au savoir sans la médiation d'un expert. Cela signifie que l'enseignant agit en tant que médiateur entre les savoirs et les apprenants. Cet intermédiaire est nécessaire lors de la construction de tout apprentissage, car celui-ci passe par deux étapes différentes : de l'inter-psychique, activités collectives et sociales, vers l'intrapsychique, activités individuelles et autonomes (Clot, 1999).

Un autre concept est celui de la zone proximale de développement (ZPD), (Vygotski, 1985). La ZPD, possède deux plans composant ses limites. Le niveau inférieur est la performance

autonome de l'apprenant, ce qu'il est capable de réaliser sans le recours à la médiation de l'enseignant. Le niveau supérieur est la performance assistée, ce que l'élève est capable de réaliser avec l'aide d'un expert. Entre la performance assistée maximale et la performance indépendante se trouvent différents degrés de [ok]. Ce que l'élève peut faire avec de l'aide aujourd'hui, il pourra le faire seul demain. C'est pourquoi le degré de performance assistée change parallèlement au développement de l'enfant. Selon Vygotski (1985), si le degré de performance indépendante est un indicateur important, il n'est pas suffisant pour expliquer à lui seul le développement. La compétence orale évolue au fur et à mesure que l'enfant atteint un degré supérieur de compréhension et de connaissance. En effet, la perpétuelle confrontation entre les acquis de l'apprenant et les nouvelles connaissances crée des ruptures permettant de nouveaux apprentissages. L'enseignant se doit d'en tenir compte afin de jongler entre cette dualité.

Bruner (1983) prolonge cette perspective en introduisant l'étayage (guidage-pointage). Cet auteur a été un des premiers à être marqué par les travaux de Vygotsky. En pédagogie, le concept d'étayage renvoie à sa théorie concernant l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'élève : « *L'étayage désigne l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ* » (Jerome Bruner, 1983).

Il est aussi possible de percevoir l'héritage de la perspective Vygotskienne dans les travaux de Bissonnette (2015). Celui-ci reprend l'idée que pour favoriser les apprentissages, il faut faire preuve d'un enseignement explicite, permettant d'éviter l'implicite et le flou qui pourraient nuire à l'apprentissage. Pour y parvenir, l'enseignant met en place un ensemble de mesures de soutien aidant les élèves dans leur processus d'apprentissage. Cet auteur définit l'explicitation des attentes telles que :

Les actions de dire, de montrer et de guider les élèves dans leur apprentissage.

- Dire, au sens de rendre explicites pour les élèves les intentions et les objectifs visés par la leçon. - Dire, aussi au sens de rendre explicites et disponibles pour les élèves les connaissances antérieures dont ils auront besoin. - Montrer, au sens de rendre explicite pour les élèves l'accomplissement d'une tâche en l'exécutant devant eux et en énonçant le raisonnement suivi à voix haute. - Guider, au sens d'amener les élèves à rendre explicite leur raisonnement implicite en situation de pratique. - Guider, aussi au sens de leur fournir une rétroaction appropriée, afin qu'ils construisent des connaissances adéquates avant que les erreurs ne se cristallisent dans leur esprit (Bissonnette, 2015, p.13).

Péchou (1994) présente le temps d'apprentissage comme un frein à la compétence orale chez les élèves en classe d'anglais. C'est pourquoi elle affirme : « *Pour une scolarité de durée égale, les capacités à s'exprimer à l'oral en anglais langue étrangère varient considérablement entre individus. Après 7 à 8 ans de cours d'anglais, à raison de 3 heures hebdomadaires, soit près de 800 heures, certains étudiants parlent couramment, avec peu de fautes. D'autres ont du mal à former une phrase simple. Le niveau de compréhension varie dans les mêmes proportions* » (p.35).

Aussi, partant des travaux d'Anderson (1985) en théorie cognitive, O'Malley et Chamot (1990) ont recherché les applications d'un modèle développé pour la compréhension de la lecture et la résolution de problèmes à l'acquisition d'une seconde langue. Ils signalent que la conscience des processus cognitifs, qui est très nette au début de l'apprentissage d'une opération complexe, s'estompe au fur et à mesure que le savoir-faire devient plus automatique « proceduralization ». Malheureusement, leur étude ne concerne pas les tâches d'expression orale qui nous intéressent particulièrement.

Carroll (1981) a détaillé les composantes de l'aptitude (capacité d'encodage phonétique, sensibilité grammaticale, mémoire, induction). L'intelligence - faculté de comprendre et d'établir des relations entre les choses ou les idées - contribue à l'apprentissage formel, mais elle n'est pas déterminante, puisque certaines personnes brillantes ne parviennent jamais à une bonne maîtrise (Tyacke 1991). Le type de personnalité non plus n'a pas un rôle capital (Péchou, 1987). Un apprenant extraverti qui parle volontiers n'est pas forcément plus compétent qu'un étudiant introverti qui écoute beaucoup avant de parler et peut avoir un bon niveau de compétence sans le montrer.

Les deux articles de Gardner et Intyre (1992) donnent une vision d'ensemble des contributions de l'étudiant à l'apprentissage d'une seconde langue. Les stratégies jouent un rôle essentiel. Par le terme stratégies cognitives, on entend les tentatives d'un individu pour structurer son environnement d'apprentissage. Ce sont les mesures qu'il prend pour faciliter le stockage, la récupération ou l'utilisation de l'information (Oxford et Crookall 1989). Oxford (1990) distingue stratégies directes pour faciliter l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire et stratégies indirectes, qui concernent les variables affectives.

De plus, le travail de Mandrou (2021) sur la « prononciation et production orale » met l'accent sur la prononciation de l'anglais au travers des perspectives linguistiques, psychologiques

ou encore institutionnelles dans le but d'aider les élèves à prendre conscience de la phonologie anglaise et à prendre confiance en leur production orale. C'est dans ce sens que Plusieurs théories liées à l'apprentissage d'une langue étrangère expliquent la présence de l'accent, comme celle du crible maternel développée par Troubetskoy (2022). L'élève perçoit les langues étrangères au travers de sa langue maternelle qui agit comme une passoire, ce qu'il nomme « phonological sieve » (Rolland, 2011, p.34). Connaître la langue maternelle des apprenants est donc crucial puisque l'anglais est perçu au travers de cette langue. Ce crible mène à des interférences avec, entre autres, le système phonologique de la langue maternelle. C'est la théorie du filtre acoustique de la langue maternelle de Ginet (cité dans Rolland, 2011, p.35) comme « le système phonologique de la première langue sert de référence, l'apprenant ne peut pas appréhender les sons d'une autre langue car il ne sait pas encore qu'ils existent ». Borrell et Salsignac (2002) argumentent que « le crible maternel engloberait un crible phonético-phonologique et un crible prosodique (qui comprendrait lui-même les sous-cribles intonatif, rythmique et accentuel) » (p.166). Dès lors, comprendre une langue étrangère nécessite selon eux une « éducation auditive », et même une « rééducation auditive » pour aider les apprenants à entendre la prosodie de la L2 lorsqu'elle diffère de leur système maternel (Borrell et Salsignac, 2002, p.172). En outre, Derwing et Munro (2005) et Huart (2002, p.7) soulignent la relation entre perception et production : les difficultés de production sont ancrées dans la perception et seule la perception correcte d'un son permet de le réaliser correctement et inversement, d'où l'importance de la discrimination et de l'identification des sons.

En plus de la langue maternelle, Purcell et Suter estiment que d'autres indicateurs permettent de prédire la présence de l'accent et que ceux-ci ne sont généralement pas liés à l'enseignement (cité dans Derwing et Munro, 1997, p.3) :

Sur le plan suprasegmental, l'intonation selon Hallyday se découpe en trois champs (cité dans Capliez, 2011, p.8). La tonalité, soit le découpage en unités intonatives, et les tons, montant ou descendant, sont semblables dans les deux langues mais c'est la tonicité qui porte à confusion, c'est-à-dire le placement de l'accent tonique sur la syllabe accentuée du mot qui contient l'information principale.

En outre, Capliez (2016) compare l'incidence de l'enseignement des segments et celui des suprasegments sur l'intelligibilité, et ne montre aucune supériorité et conclut à la complémentarité des deux aspects. Derwing et Munro (2005, p.388) ajoutent que les deux approches se complètent

en cas de problème de communication : la maîtrise du plan segmental aide à produire des répétitions individuelles du mot tandis que les connaissances suprasegmentales servent à la production spontanée. Ce qui importe est à la fois le volume, l'accentuation, le rythme et les traits segmentaux les plus importants (2009, p.483). Comme l'évoquent Derwing et Munro (2005, p.482), chaque langue possède des paires de phonèmes ayant un plus grand impact sur l'intelligibilité, ce qui leur donne un rendement fonctionnel élevé « functionalload ». Par exemple, substituer un /s/ par un /ʃ/ aura plus d'incidence sur la compréhension que de substituer /d/ par /ð/ car le premier contraste a un rendement fonctionnel plus important.

Aussi, Didelot et AL (2019) ajoutent à ces critères linguistiques une dimension sociale liée aux stéréotypes véhiculés par certains stimuli linguistiques. Selon eux, « l'appréciation de l'intelligibilité comporte une part de subjectivité liée à l'évaluation socio-économique du locuteur » (Didelot et al, 2019, p. 8). Ainsi, ils conseillent une sensibilisation à l'effet de ces représentations sur la perception de la performance des locuteurs (Didelot et al, 2019, p. 8). Concernant l'enseignement des langues, la thèse de Capliez (2015) met en lumière le déséquilibre entre les segments plus souvent abordés en classe et les suprasegments (la prosodie, le rythme, l'accentuation, l'intonation) qui semblent mal-aimés. Capliez (2015) promeut une approche didactique mettant en avant la prosodie plutôt que les segments, comme préconisé par de nombreux linguistes et didacticiens afin d'augmenter l'intelligibilité, la compréhensibilité et l'authenticité de la prononciation.

1.2.4 Points de critiques sur l'exploitation des NTIC dans la pratique de l'oral dans l'apprentissage des langues.

De manière associée aux NTIC, les situations de travail autonome avec les didacticiens à l'université doivent être conduites par l'enseignant. Celui-ci est le seul capable d'observer les attitudes et des comportements des étudiants dans l'accès au savoir. L'approche d'apprentissage qu'apportent les NTIC doit prendre en compte le degré d'autonomie des apprenants. La présence de l'enseignant et du groupe des pairs est importante pour éviter deux dérives propres à la conduite d'un processus d'autoformation des étudiants.

La première consisterait à perdre la présence de l'enseignant par le risque qu'il soit substitué en ses rôles par les NTIC. Tout comme FICHEZ et DELAMOTTE, il nous semble légitime de

craindre, à travers un processus d'industrialisation numérique des situations d'enseignement et d'apprentissage d'isolement des personnes et d'absence d'élaboration d'un savoir critique.

La seconde serait de renforcer le phénomène de la reproduction à travers des choix élitistes qu'imposent les NTIC. Car, ceux-ci ne sont à la portée financière de toutes les écoles. Il est en effet probable que l'usage des NTIC soient bénéfique pour les apprentissages, mais leur coût élevé partage de façon inégale les ressources de savoirs dans les écoles. Dès lors, les didacticiens sont à la fois les instruments qui accompagnent "l'aventure intellectuelle" de certains étudiants. Ainsi, l'utilisation des produits numériques sont seulement à la portée des apprenants nantis.

L'appropriation de l'outil multimédia soulève également le problème des significations investies dans l'usage. L'intégration dépend moins des caractéristiques techniques ou des qualités du produit que de la conception qu'en ont les usagers. Ces derniers mettent à l'épreuve l'outil technique aussi bien que les représentations qui lui sont associées et se construisent une signification d'usage qui lui est propre. Cette figure de l'utilisateur du multimédia devrait devenir une préoccupation de plus en plus présente dans l'enseignement. Elle nous interpelle sur la représentation que se font les utilisateurs de l'outil multimédia. L'analyse de l'usage d'un dispositif d'enseignement multimédia doit permettre de présenter le processus d'intégration de ces technologies. L'innovation technique entraîne la technicisation de l'enseignement. Ce concept de technicisation consiste en une institutionnalisation de la technique. A travers les pratiques de formation, il convient de chercher à évaluer la contribution des technologies multimédias à l'enseignement. Pour cela une approche critique des configurations d'enseignement proposées est nécessaire. L'innovation s'organise dans un contexte spécifique. Ce contexte façonne lui-même cette innovation qui se veut une réponse aux problèmes actuels liés à l'enseignement. La compréhension du fonctionnement des configurations proposées permet d'en mesurer les limites et d'en explorer les potentiels. Il convient d'explorer les perspectives de la technicisation de l'enseignement au travers des multiples obstacles qui surgissent.

1.3. LES THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ÉTUDE

Cette étude repose sur deux théories scientifiques : le socioconstructivisme et la théorie de l'instrumentation.

1.3.2. Le socioconstructivisme

Parmi les pionniers du socioconstructivisme on retrouve Wallon, Vigostky, Bruner, Perret Et Doise. Le socioconstructivisme est « une théorie de l'apprentissage qui insiste sur le rôle des interactions entre le sujet et son environnement dans le processus actif qui lui permet de développer des connaissances sur le monde » (Raby et Viola, 2016). Cette théorie prône l'importance des agents culturels et l'interaction dans et pour l'environnement. Dans cette théorie on parle d'un savoir construit par l'apprenant en fonction du fait social. Ici, les apprenants jouent un rôle actif et participatif dans les apprentissages pour résoudre des problèmes. L'enseignant quant à lui est le guide et l'organisateur des apprentissages. Cette théorie se fonde sur l'interaction participative des apprenants dans la prise en compte de leurs conceptions et dans la considération de leurs erreurs comme signe d'une connaissance qui se construit. Dans ce paradigme, le travail de groupe est recommandé lors des apprentissages.

Le rôle des interactions entre le sujet et son environnement dans le processus actif lui permet de développer des connaissances sur le monde. Ainsi, la base socioconstructiviste pour l'apprentissage de l'expression orale en anglais nous fait tenir compte de la culturel, du social et du cognitif lors de la pratique didactique. Ici, le savoir est construit en groupe par une interaction dans la dynamique apprenants-savoir-enseignant. Alors, cette étude, menée sur les NTIC et le développement de la compétence orale en anglais, fait recourt au socioconstructivisme pour mettre sur pieds une pratique didactique où le dialogue de groupe occupe une place importante. L'enjeu de cette construction de groupe est d'amener les apprenants à d'avantage s'exprimer oralement en anglais.

1.3.3. La théorie de l'instrumentation de Pierre Rabardel

La théorie de l'instrumentation a été conceptualisée par Rabardel en 1995. Elle porte sur la manipulation des instruments lors des apprentissages. Rabardel (1995) définit l'instrumentation comme le processus qui détermine « la façon avec laquelle l'artéfact va contribuer à pré-structurer l'action du sujet, pour réaliser la tâche en question ».

La théorie de l'instrumentation fait usage des instruments pour faciliter les enseignement-apprentissages. Les enseignants l'utilisent pour faciliter l'exposition des savoirs et permettre à l'apprenant de mieux construire sa propre connaissance. Cette théorie se situe donc sur l'axe praxéologique, car elle permet non seulement la mise en évidence des savoirs construits par

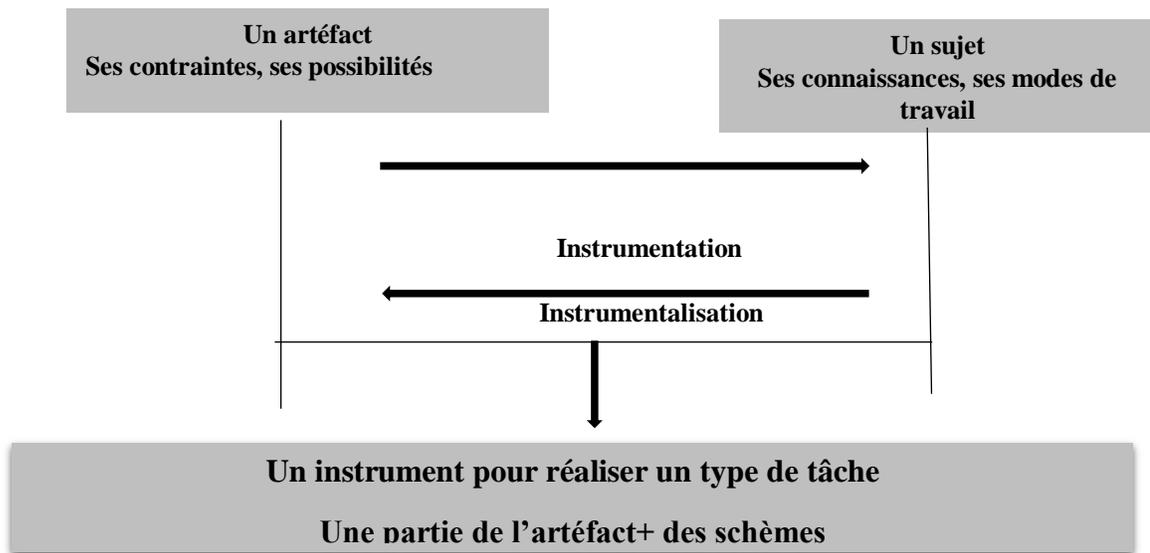
l'enseignant mais aussi l'acquisition facile des savoirs exposés chez l'apprenant. L'instrument est de nature pédagogique-didactique. Il se construit par l'enseignant qui en fait usage pour faciliter l'exposition des savoirs et permettre à l'apprenant de mieux construire sa propre connaissance.

Selon Rabardel, les instruments pédagogique-didactiques ont trois (3) fonctions : 1. La fonction heuristique (qui permet d'orienter et de contrôler les activités de classes) ; 2. La fonction épistémique (qui permet l'exposition des savoirs) et 3. La fonction pragmatique (qui porte sur l'exercice de classe, c'est-à-dire l'orientation de l'action de l'apprenant dans le but d'obtenir un résultat précis) (Audrey et alii., 2013, p. 6).

Le schéma de la genèse instrumentale décrit un double mouvement entre l'artéfact et le sujet : L'instrumentation (mouvement du sujet vers l'artéfact) : ici, le sujet (l'enseignant) adapte et manipule l'artéfact selon l'objectif à atteindre pour une leçon donnée. Il fait usage des savoirs (savoir-savants, savoir-faire et savoir-être) pour adapter l'artéfact à ses caractéristiques intrinsèques. L'instrumentation est donc définie comme le processus d'enrichissement d'un artéfact par le sujet. Ce processus peut faire naître des fonctions nouvelles qui s'additionnent aux fonctions de base de l'artéfact.

L'instrumentalisation (mouvement de l'artéfact vers le sujet) : il s'agit ici de l'influence de l'artéfact sur le sujet- l'enseignant. En effet, la nature de l'artéfact (contraintes et potentialités) influence et conditionne l'action de l'enseignant (sa gestuelle, ses représentations, et procédure d'enseignement). L'instrumentation est donc un processus d'accommodation des activités de l'enseignant en fonction des influences et contraintes d'un artéfact sur celui-ci (Wagni, 2021). Cette théorie de Pierre RABARDEL est importante pour notre étude, par ce qu'elle touche l'axe praxéologique de notre recherche. Des vidéos à travers lesquelles nous pensons une possibilité de développer la compétence orale en anglais, sont des artéfacts qui doivent se transformer en instrument pédagogique-didactique.

Figure 3 : La genèse instrumentale, combinaison de deux processus



(adaptation de Luc Source : Trouche (2004)).

En outre, La théorie de l'instrumentation de Rabardel est importante pour notre étude, parce qu'elle aide dans la manipulation d'un support d'apprentissage (NTIC) pour l'acquisitions de connaissances et le developpement de la compétence orale des apprenants de 3^e. Dans notre étude, les détails de dimensions seront les caractéristiques des vidéos utilisées dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais. Nous les définissons comme durées 180s pour le teaser vidéo et 360s pour la vidéo de cours.

CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre porte sur la formulation d'une problématique de recherche. L'ensemble des points qui forment la problématique de l'étude sont les suivants : le contexte et justification de l'étude, la formulation du problème de recherche, les questions de recherche, les hypothèses de recherche, les objectifs de recherche, les intérêts de l'étude, la délimitation de l'étude et le tableau synoptique.

2.1. Contexte de l'étude et justification de l'étude

Le contexte cette d'étude présente les textes (lois) nationales et les normes internationales qui régissent l'enseignement/apprentissage de l'anglais. Aussi, nous présentons ici, le but et les finalités de l'enseignement/apprentissage de l'anglais ; et enfin nous donnons ses objectifs. Par ailleurs, la justification du choix de notre thème repose sur nos observations dans les centres multifonctionnels de la promotion des jeunes lors du stage de la première année et deuxième année Master.

2.1.1. Contexte de l'étude

Dans le sous système francophone, l'anglais est une discipline dont l'enseignement est obligatoire dans toutes les classes de la sixième en terminale. Du point de pédagogie, l'enseignement a tour a tour expérimenté cinq approches. La pédagogie de projet et la gestion mentale, la nouvelle approche pédagogique, la pédagogie par objectifs et depuis 2012 l'approche par les compétences. C'est ainsi que la loi d'orientation [loi Num.98/004 du 04 avril 1998] de l'éducation au Cameroun dans ses articles 15 à 18, organise le système éducatif en deux sous systèmes. L'un francophone avec le français comme langue d'enseignement et l'autre anglophone avec l'anglais comme langue d'enseignement. Globalement, nous constatons que l'anglais autant que le français sont des langues héritées de la colonisation britannique et française du Cameroun oriental et du Cameroun occidental. De par leur position de langue de communication internationale à l'heure des indépendances et compte tenu de la nécessité qui s'imposait au Cameroun de se fédérer, il leur a été accordé le statut prestigieux de langues officielles au détriment des langues locales plus nombreuses et peu connues dans la sphère mondiale.

En effet, pour certains, l'apprentissage d'une langue étrangère serait une meilleure chose pour les citoyens des pays dans lesquels celle-ci est enseignée, pour d'autres sans refuser cette

option, celle-ci (langue étrangère) devraient être enseignées pour des raisons précises. En ce qui concerne donc l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère au Cameroun, des regards parfois optimistes ont animé les pensées des auteurs tant ici qu'ailleurs.

Porté par l'élan de faire progresser l'enseignement multilingue par l'alphabétisation universelle, l'UNESCO initie dans le monde « une pratique de l'initiation à la lecture ». L'anglais parmi tant d'autres langues fait partie des langues dont l'apprentissage cherche à être renforcé dans les pays du monde. Aussi, la quête de la pratique multilinguistique telle que prônée par l'UNESCO n'est pas en marge des avancées technoscientifiques. Dès le début des années 1990, l'UNESCO demande à ce que l'initiation à la lecture et à l'écriture dans les écoles s'accompagne avec des outils digital/NTIC tels que les vidéos ou l'image animée, sons, etc... (UNESCO, 1992). Le but de cette pratique de l'initiation à la lecture et à l'écriture est de « lutter contre l'analphabétisme » (UNESCO, 2001).

Pour atteindre ce but, l'ODD4 (2015) fixe l'objectif suivant : « assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Sur cet ODD4 tel que Jess Clark (2021) le souligne « le fait de ne pas offrir une éducation (...) à tous les enfants pour qu'ils acquièrent la capacité de lire et d'écrire viole un droit universel ». De ce fait, la norme de l'UNESCO pour atteindre l'ODD4 est l'apprentissage des langues dans les écoles tant dans l'aspect écrit que dans l'aspect du parler ; c'est-à-dire de l'oral.

Au Cameroun, la constitution de 1996 en son article 1 stipule que : « les langues officielles de la République du Cameroun sont l'Anglais et le Français ». Dès lors l'anglais et le français doivent être écrits et parlés par tout citoyen Camerounais dans tous les domaines d'activité à l'instar du journalisme (Constitution de 1996). Aussi, l'orientation générale de l'éducation au Cameroun, la loi n° 2005/140 du 25 avril 2005 portant sur l'organisation du Ministère de l'éducation de base met en lien cet objectif de l'UNESCO (2001) avec les politiques éducatives de base camerounaises qui définissent le même objectif. Car, l'article 1 de la loi n° 2005/140 du 25 avril 2005 traite de : « la liaison avec l'Organisation des Nations Unies, la Science et la Culture, en ce qui concerne l'éducation de base ». Par ailleurs, cette même loi n° 2005/140 du 25 avril 2005 traite en son article 1 : « de la conception d'activités de lutte contre l'analphabétisme chez les jeunes enfants ».

Pour ce faire, il a été intégré dans les programmes d'anglais du secondaire plus précisément dans les classes de troisième un module sur l'apprentissage à la lecture (dialogue) et l'écriture. Ceci

participe à la promotion du bilinguisme dans les écoles comme le renchérit la loi n^o 2019/019 du 24 décembre portant promotion des langues officielles au Cameroun. Les objectifs tels que stipulés dans les programmes d'anglais au secondaire, en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du dialogue en anglais (Speech) sont les suivants :

- Le renforcement des performances communicationnelles en anglais;
- Faciliter la communication entre la personne enseignante et le groupe étudiant en anglais ;
- Faire comprendre l'essentiel d'un document audio ou video de court (d'une a deux minute) faisant intervenir un ou plusieurs locuteurs en anglais ;
- Segmenter les elements constitutifs du message de façon a ordonner le flot sonore continu en anglais ;
- Resumer regulierement ce qui vient d'être entendu afin de stocker en mémoire le message en construction en anglais.

Toutefois, ces objectifs de la pratique de classe d'anglais ne sont pas toujours atteints.

2.1.2. Justification du choix du thème

Des observations faites lors du stage académique menées dans les établissements scolaires on permi le choix de ce thème. Au cours des stages académiques, notre étude a été porté particulièrement sur les outils/supports de dialogues et des échanges de classe lors des enseignements/apprentissages de l'anglais. Il s'ensuit de ces observations que l'exploitation d'outils numériques dans les apprentissages d'anglais est presque inexistante. Or, dans la revue de la littérature, nous avons perçue en les NTIC un ensemble d'outils favorable à l'enseignement/apprentissage des langues et en particulier comme supports interactivité/inter-échange des apprenants. C'est la raison pour laquelle le thème de cette recherche est intitulé : « **NTIC et developpemet de la compétence orale en anglais des apprenants de la classe de 3^e** ».

2.2. FORMULATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE

La formlation de notre recherche par d'un constat empirico-scientifique duquel procède notre problème de recherche

2.2.1. Le constat de l'étude

Cette recherche procède d'un constat scientifique et empirique. Certains textes scientifiques présentent déjà des éléments de lectures qui nous permettent de construire un constat scientifique. Par ailleurs, la descente effective sur le terrain, au Lycée bilingue d'application (LBA) et au Lycee de Ngoa-Ekele nous donne de faire un constat empirique.

2.2.2. Le constat scientifique

L'enseignement de l'anglais au Cameroun dans l'ESG connaît depuis XXI^{ème} siècle une réduction ou baisse considérable dans la mesure où, cette langue fait face aux anciennes langues qui étaient déjà implantées (Agnimel, 1994). Aujourd'hui, l'anglais est challengé par d'autres nouvelles langues commerciales telles que le chinois introduit il y'a de cela quelques années seulement (Mbala Ze, 2012).

La diversité linguistique et tribaux-ethnique s'est très vite répartie en deux grands groupes linguistiques, avec d'un côté les anglophones et de l'autre les francophones. Chacune des deux communautés linguistiques s'est vite identifiée à sa langue officielle première. Contrairement à Biloa et Echu (2008c) pour qui le français et l'anglais, tout en étant langues étrangères sont devenu en quelque sorte l'identité des Camerounais. Nous pensons que le maniement de ces deux langues nationales (le français et l'anglais) est noyé dans la diversité linguistique et tribo-ethnique. Le fait que les populations francophones se sentent rattachées au français ou que les anglophones par la même logique sont de plus en plus rattachés à l'anglais ne signifie pas la bonne maîtrise de la langue anglaise dans ses deux aspects fondamentaux : écrire et parler. Prenant à contre pieds Wolf (2001, p.46) pour qui l'anglais est devenu le symbole puissant d'identité pour les Camerounais. Cet emblème linguistique reste utopique, car très peu savent parler ou écrire l'anglais. Aussi, l'officialisation de la langue anglaise comme langue nationale au Cameroun dont Ubanako (2012) fait l'éloge, ne traduit pas, lorsqu'on observe la société, l'effectivité linguistique de l'anglais. Certes, l'effort allant dans le sens de l'effectivité linguistique de l'anglais peut être reconnu lorsqu'Echu (2004) fait observer que les écoles anglophones sont inondées d'élèves francophones dans les zones francophones. Cependant, l'effectivité d'apprentissage de la langue anglaise n'est pas plausible surtout en ce qui concerne l'expression orale. Pour ce faire, l'apprentissage de l'anglais doit quitter de la symbolisation de l'unité d'un Cameroun à l'opérationnalisons de ses deux aspects communicatif (parler et écrire).

Par ailleurs, sur un plan pratique, il est difficile de déterminer une méthodologie d'enseignement utilisée dans l'enseignement de l'anglais dans les lycées et collèges (Agnimel, 1994). Les collègues des lycées et collèges affirment adopter l'APC. Cependant, les questions posées aux collègues des lycées et collèges portant sur la méthode et méthodologie adoptées en classe pour développer l'orale et améliorer l'écrit demeurent vagues. Presque tous restent vagues en ce qui concerne l'expression orale. On en veut pour preuve que les activités données aux élèves ne portent que sur l'écrit ; et qu'il n'y a rien de communicatif dans leur(s) approche(s).

Nous avons plutôt affaire aux méthodes et méthodologies d'enseignement/apprentissages des langues et cultures secondes et, dans une certaine mesure, maternelles qui se concentrent presque exclusivement sur l'écrit négligeant l'oral. Le seul exercice destiné à l'oral est la lecture des textes du livre qui n'est pas toujours régulier comme exercice et n'intéresse pas tous les élèves. Tout le contenu d'apprentissage est orienté vers les exercices de grammaire et de vocabulaire. C'est en ce sens que Echu (2004, p.81) souligne l'échec de l'apprentissage de l'anglais dans nos écoles, car il ne permet aux élèves de s'exercer en expression orale. On ne devrait pas s'attendre à ce qu'ils communiquent couramment au sortir du lycée. Il se présente ici un contraste avec les objectifs communicatifs dévolus au bilinguisme officiel que rappelle Mbangwana (2004, p.16): « The advocates of bilingualism for national unity and national integration would like their bilingual citizens using French and English to be able to communicate with ease and be able to reach out to the rest of the world of the Francophonie and the Commonwealth ». Cet objectif reste difficile à atteindre au vu des méthodes et méthodologies déroulées pour enseigner les LO2. D'autant plus que l'enseignement de la LO2 dans le sous-système éducatif s'accompagne de beaucoup de laxisme. Ceci du fait que les élèves n'assistent pas assez aux cours d'anglais ou lorsqu'ils y sont présents ne prêtent pas attention.

2.2.3. Le constat empirique

Une descente sur le terrain nous a permis de mieux nous enquêter de la situation de l'apprentissage de l'anglais dans les établissements secondaires. Ainsi, lors de notre stage académique, nous sommes descendu au lycée bilingue d'application (LBA) et au lycée de Ngoa-Ekele où nous avons fait deux mois de stages. Pendant la phase d'observation des leçons dispensées par les encadreurs en classe de 3ème ALL1 et 3ème ALL2 nous avons constaté que rares sont les élèves qui formulaient des phrases correctes. De plus, seul l'aspect écrit de la langue

était pris en considération lors des apprentissages. D'ailleurs, les cours étaient écrits entièrement au tableau sans toutefois mettre en exercice d'expression orale les apprenants à travers la lecture (du texte écrit au tableau) ou l'expression libre en anglais. Par ailleurs, dans le contexte de l'apprentissage de l'Anglais Langue Seconde (ALS), les apprenants éprouvent des difficultés dans certaines structures grammaticales ou de la grammaire en général. Aussi, nous avons observé une absence d'exploitation des NTIC lors des apprentissages.

A partir de la grille d'observation (annexe 2) des pratiques didactiques de classe, nous pouvions faire les constats selon lesquels les exercices écrits dominent largement les exercices oraux qui n'existent presque pas. Ce qui n'est pas une conformité aux normes de l'enseignement-apprentissage des Nations Unies mises en vigueur au Cameroun par la loi n° 2019/019 du 24 décembre. Dès lors, les normes nationales portant sur un enseignement-apprentissage des langues nationales tels sortes qu'au sorti des écoles, les apprenant puissent écrire et parler sont bifurquées par cette prédominance de l'écrit sur l'orale lors de la pratique de classe.

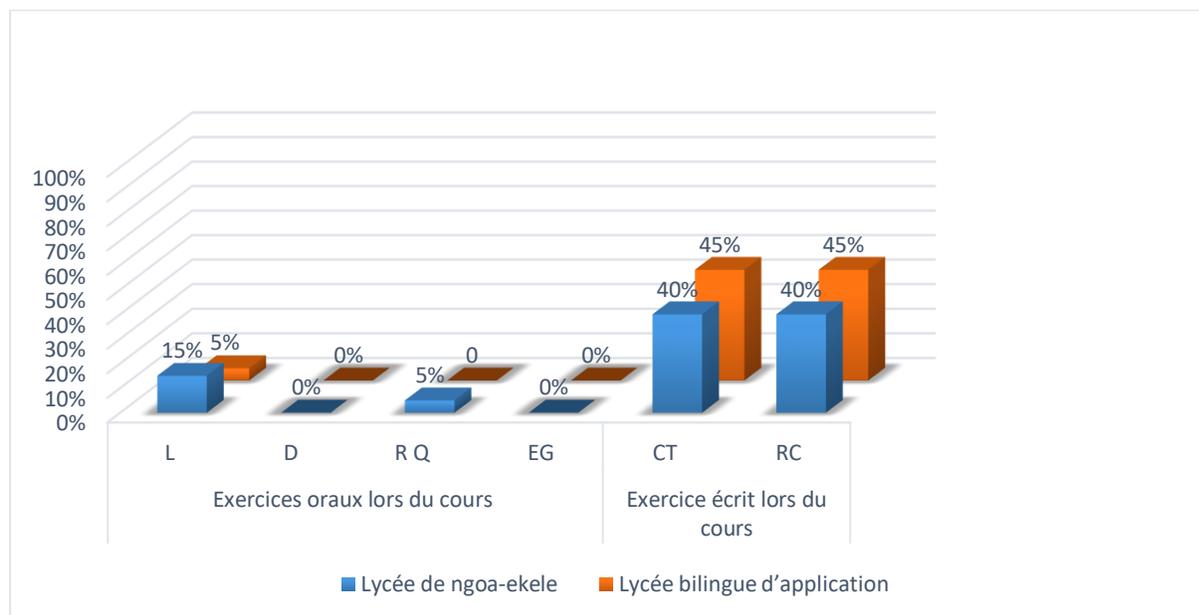
Tableau 1 : Aspects linguistiques dans les exercices d'apprentissage de la langue anglaise

Aspects linguistiques Etablissements Anglais	Exercices oraux lors du cours				Exercices écrits lors du cours	
	L	D	R Q	EG	CT	RC
Lycée de ngoa-ekele	15%	0%	5%	0%	40%	40%
Lycée bilingue d'application	5%	0%	5 %	0%	45%	45%

Source : Enquête de terrain, novembre 2021

Avec : L= lecture ; D= débat ; RQ= réponse aux questions ; CT= copier au tableau et RC= recopier dans le cahier.

Graphique 1 : Aspects linguistiques dans les exercices d'apprentissage de la langue anglaise



Source : Enquête de terrain, novembre 2021

Le graphique ci-dessus met clairement en lumière les pourcentages les plus faibles des aspects linguistiques dans les exercices d'apprentissage de la langue anglaise des deux établissements. Ceux-ci sont : le dialogue et les échanges de groupes d'une valeur de 0%. Par ailleurs, les aspects linguistiques dans les exercices d'apprentissage de la langue anglaise ayant le plus fort pourcentage sont : la copie au tableau et la recopie dans les cahiers d'une valeur de 45% chacune pour le lycée bilingue d'application et le lycée de Ngoa-Ekele. L'on peut alors voir que les aspects linguistiques dans les exercices d'apprentissage de la langue anglaise la lecture est de 15% au lycée de ngoa-ekélé tandis qu'elle est de 5% au lycée bilingue d'application ; et en ce qui concerne les réponses aux questions, elle est de 5% au lycée de ngoa-ekélé tandis qu'elle est de 0% au lycée bilingue d'application.

Le constat qui est fait de ces observations montre que les exercices écrits lors de l'apprentissage de la langue anglaise dominent avec un plus fort pourcentage de 95% sur les exercices oraux dont le pourcentage le plus élevé est de 20%.

2.3. Le problème de recherche

Le thème de recherche de cette étude pose le problème de l'usage des NTIC pour le développement de la compétence orale en anglais.

Il est question de faire ressortir l'impact de l'utilisation des NTIC dans les apprentissages de l'expression orale (speech). Aussi, dans le même sens, il est question de percevoir l'apport des NTIC dans la pratique didactique de l'anglais pour le développement de l'expression orale.

2.4. Questions de recherche (QR)

Cette étude comprend une question de recherche principale et deux (02) questions de recherche secondaire.

2.4.1. Questions de recherche principale (QPR)

En quoi les NTIC développent-elles la compétence orale en anglais des apprenants de 3^{ème} ?

2.4.2. Questions de recherches secondaires (QSR)

La présente recherche s'appuie sur les deux (02) questions secondaires :

a. Question secondaire 1 (QS1)

De quelle manière le teaser vidéo dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais favorise-t-il la prononciation c chez les apprenants de 3^{ème} francophone ?

b. Question secondaire 2 (QS2)

Comment une vidéo de cours dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais enrichit-elle le vocabulaire des apprenants de 3^{ème} francophone ?

2.5. Les hypothèses de recherche (HR)

Pour cette étude, deux types d'hypothèses sont formulées : en premier l'hypothèse principale et en second les deux hypothèses secondaires.

2.5.1. Hypothèse générale

Les NTIC développent la compétence orale des apprenants de 3^{ème} en anglais, à travers l'utilisation du teaser vidéo et la vidéo de cours qui aident l'apprenant à la prononciation des mots et au dialogue.

2.5.2. Hypothèses secondaires de recherche

a. Hypothèse secondaire 1 (HS1)

Le teaser vidéo favorise la prononciation en anglais chez les apprenants de 3^{ème}, par le biais de la présentation des mots clés du thème de la leçon accompagnée de prononciations phonétiques sonores.

b. Hypothèse secondaire 2 (HS2)

La vidéo de cours en anglais enrichit le vocabulaire des apprenants de 3^{ème}, à travers la présentation d'un dialogue animé comportant de nouveaux termes à employer dans les échanges futurs.

2.6. Définition des variables de l'étude

2.6.1. La variable dépendante (VD)

Dans notre étude, la variable dépendante est : Développement de la compétence orale en anglais des apprenants de la classe de 3^{ème}. Ses indicateurs sont

- prononcer
- dialoguer

2.6.2. La variable indépendante (VI)

Dans cette étude la variable indépendante est : nouvelle technologie de l'information et de la communication. Elle renferme les indicateurs de nos hypothèses secondaires de recherche :

- Teaser vidéo ;
- vidéo de cours

2.7. Les objectifs de recherche (OR)

Cette étude présente un objectif général et deux (02) objectifs spécifiques.

2.7.1. Objectif général de recherche (OGR)

Ce travail vise à : Montrer que les NTIC développent la compétence orale en anglais des apprenants de 3^{ème} francophone ; et concevoir un dispositif de l'enseignement/apprentissage de l'anglais pour le développement de cette compétence orale.

2.7.2. Objectifs spécifiques de recherche (OSR)

a. Objectif spécifique 1 (OS1)

Exploiter le teaser vidéo dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais pour favoriser la prononciation des apprenants de la classe de 3^{ème}.

b. Objectif spécifique 2 (OS2)

Adapter la vidéo animée dans l'enseignement/apprentissage de l'expression orale au secondaire pour aider les apprenant à mener un dialogue avec un vocabulaire varié.

2.8. Intérêts de l'étude

Cette étude présente plusieurs intérêts, notamment : pédagogique et didactique ; et politique.

2.8.1. Intérêt pédagogique-didactique

Cette étude est intéressée par le développement des compétences en expression orale ; ceci par l'acquisition d'une connaissance des habiletés du discours. A la suite de DEVELAY (1995) qui estime que l'intérêt didactique converge vers un apport d'expérimentation des conditions d'optimisation de l'apprentissage d'une discipline ; cette étude fait l'objet d'une expérimentation des conditions de développement de l'oral dans l'apprentissage de l'anglais chez les apprenants du premier cycle secondaire en classe de 3^{ème}. Pour ce faire, l'articulation du processus enseignement-apprentissage se veut être innovante au niveau de la pratique didactique. Une telle pratique didactique se distingue des pratiques didactiques traditionnelles, par la modification des rôles de l'enseignant et des rôles des apprenants qu'apporte l'exploitation des NTIC.

2.8.2. Intérêt politique

Ce travail est une interpellation aux politiques éducatives, afin qu'elles systématisent les enseignements par la pratique didactique de l'oral en anglais dans le système francophone au cycle secondaire premier cycle. Cet ajustement constituerait un renforcement de l'apprentissage de la langue anglaise en ce qui concerne la communication verbale au Cameroun.

2.9. Délimitation de l'étude.

Notre étude est délimitée de manière géographique, temporelle et thématique.

2.9.1. Délimitation géographique

L'étude menée concerne tous les établissements d'enseignement secondaire général dans lesquelles nous trouvons les classes de 3^{ème} francophones. Mais compte tenu de certaines difficultés (financière, de temps, d'accessibilités, ...) nous avons délimité cette étude dans la région du centre,

département du Mfoundi et plus précisément dans l'arrondissement de Yaoundé III. Dans le souci de mener à bien cette étude, nous avons regroupé par catégorie les différents établissements d'enseignement secondaire général en trois entités à savoir " les établissements publics ou lycées, les établissements laïcs ou collèges religieux ou confessionnels.

La prise en compte de ces différents groupes d'établissements a été d'une grande importance dans cette étude, par ce qu'elle a permis de toucher du doigt les réalités de l'enseignement de l'anglais vécues dans chacun de ces types. En effet, il a été trouvé judicieux de sélectionner dans chacun de ces groupes ou types un établissement qui servira comme échantillon pour former l'échantillonnage. Ainsi, dans les établissements d'enseignement secondaire général (lycées, collèges privés laïc et collèges religieux ou confessionnels) que compte l'arrondissement de Yaoundé 3 où nous avons choisi de mener cette étude sont : le lycée général Leclerc (public), le lycée de Ngoa-Ekele et le collège Saint benoit de Mvolyé.

2.9.2. Délimitation temporelle

Les questions ou préoccupations sur l'enseignement de l'anglais au Cameroun comme langue étrangère n'ont pas cessé de susciter de nombreux débats depuis la période postcoloniale jusqu'à nos jours. Ces débats ont permis de penser qu'il était important de délimiter cette étude sur une période bien déterminée. C'est-à-dire de l'année 2000 jusqu'à l'année 2023. Ceci, par ce que cette date [l'an 2000] marque au Cameroun une ère nouvelle dans plusieurs secteurs comme l'éducation à travers de multitudes efforts consentis pour modifier et améliorer les conditions d'enseignement/apprentissage au Cameroun. Ce qui a abouti à la mise sur pieds de nouvelles pédagogies dans les années 2000 comme la NAP, APC APP, etc. (Dumont, 2017). L'enseignement de l'anglais tout au long de cette période a connu de nombreuses modifications aussi bien sur le plan pédagogique que sur celui de la didactique. Ainsi, la délimitation de cette étude sur le plan temporel permettrait donc d'appréhender les difficultés auxquelles les travaux de recherches menées dans le cadre de l'enseignement de l'anglais en Afrique en général et au Cameroun en particulier ont été confrontés, ce qui continu à rendre plus intéressant ce travail. Cette délimitation ne voudrait pas dire qu'on n'évoquera pas les différents auteurs qui ont abordés ce domaine d'étude bien avant celui-ci, mais c'est à partir de leurs travaux effectues que seront justifiées la pertinence et l'importance de ce travail. Ainsi, dans cette étude, ces travaux seront référencies chaque fois que besoin se fera ressentir, mais tout en gardant la logique et la délimitation temporelle définies dans

le cadre de cette étude menée sur l'enseignement de l'anglais dans les établissements secondaires de l'arrondissement de Yaoundé 3 au Cameroun.

2.9.3. Délimitation thématique

De nombreux travaux ont été effectués dans le cadre de l'enseignement de l'anglais en Afrique et au Cameroun en particulier. Mais dans ces travaux, le constat qui est fait, montre que pour la plupart de ces auteurs, les aspects de l'enseignement de l'anglais concernent plus la langue comme moyen primordial d'échange interculturel. C'est-à-dire que la compétence englobe ;les aspects linguistiques, culturels et communicatifs qui s'inscrivent dans la didactique du français langue étrangère et seconde. Dans cette étude, nous avons optée d'aborder plutôt un aspect de didactique ; à savoir les méthodes d'apprentissages qui auront d'une manière ou d'une autre une influence certaine sur l'acquisition de la compétence orale chez les apprenants. Ce travail consistera de manière thématique à présenter l'usage des NTIC et développement de la compétence orale en anglais des apprenants de la classe de 3^{ème}.

SUIJET : NOUVELLE TECHNOLOGIE DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION . ET DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE ORALE EN ANGLAIS DES APPRENANTS DE LA CLASSE DE 3 ^E .	Questions de recherche	Hypothèses de recherche	Objectifs de recherche	Variables de l'étude	Modalités	Indicateurs	Indices
	Question principale : En quoi les NTIC développent la compétence orale en anglais des apprenants de la classe de 3 ^{ème} ?	Hypothèse générale : Les NTIC développent la compétence orale en anglais des apprenants de la classe de 3 ^{ème} , à travers l'utilisation du <i>teaser vidéo</i> et la <i>vidéo de cours</i> qui aident l'apprenant à la prononciation des mots et à l'enrichissement de son vocabulaire.	Objectif général : Montrer que les NTIC développent la compétence orale en anglais des apprenants de la classe de 3 ^{ème} ; et concevoir un dispositif de l'enseignement/apprentissage de l'anglais pour le développement de cette compétence orale.	Variable indépendante : nouvelle technologie de l'information et de la communication.	modalité1 : Utilisation du <i>teaser vidéo</i> .	Indicateur 1 : utilisation d'une seule (01) vidéo de 180s. Indicateur 2 : projection animée	Très Coloriée Bien Coloriée assez Coloriée Pas assez Coloriée Pas Coloriée
					Modalité 2 : Utilisation de la <i>vidéo de cours</i> .	Indicateur 1 : utilisation d'une seule (01) vidéo de 360s. Indicateur 2 : projection animée	Très Coloriée Bien Coloriée assez Coloriée Pas assez Coloriée Pas Coloriée
				Variable dépendante : Développent la compétence orale en anglais des apprenants de la classe de 3 ^{ème} .	Modalité 1 : Prononcer	Indicateur 1 : capacité a parler couramment tout en prononçant correctement les mots en anglais.	Excellente Très bonne Bonne Assez bonne Passable Médiocre Nul
Question secondaire 1 : De	Hypothèse secondaire 1 : Le <i>teaser vidéo</i> favorise la	Objectif secondaire1 : exploiter le <i>teaser</i>	Variable indépendante :	modalité1 : Utilisation	Indicateur 1 : utilisation d'une	Très Coloriée Bien Coloriée	

	quelle manière le <i>teaser vidéo</i> dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais favorise-t-il la prononciation c chez les apprenants de de la classe 3 ^{eme} ?	prononciation en anglais chez les apprenants de la classe de 3 ^{eme} , par le biais de la présentation des mots clés du thème et leurs prononciations phonétiques sonores et animée.	<i>vidéo</i> dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais pour favoriser la prononciation des apprenants de la classe de 3 ^{eme} .	Introduire <i>le teaser vidéo</i> dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais favorise la prononciation des apprenants de la classe de 3 ^{eme} .	du <i>teaser vidéo</i> .	seule (01) vidéo de 180s. Indicateur 2 : projection animée	Assez Coloriée Pas assez Coloriée Pas Coloriée
	Question secondaire 2 : comment une <i>vidéo de cours</i> dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais enrichit-elle le vocabulaire des apprenants de la classe de 3 ^{eme} ?	Hypothèse secondaire 2 : La <i>vidéo de cours</i> en anglais enrichit le vocabulaire des apprenants de la classe de 3 ^e à travers la présentation d'un dialogue animé comportant de nouveaux termes à employer dans les échanges futurs.	Objectif secondaire2 : adapter la vidéo animée dans l'enseignement/apprentissage de l'expression orale au secondaire pour aider les apprenants a mener un dialogue avec un vocabulaire varie.	Variable indépendante : <i>la vidéo de cours</i> dans l'Enseignement/apprentissage de l'anglais enrichit le vocabulaire des apprenants de la classe de 3 ^e au secondaire.	Modalité 2 : Utilisation de la <i>vidéo de cours</i> .	Indicateur 1 : utilisation d'une seule (01) vidéo de 360s. Indicateur 2 : projection animée	Très Coloriée Bien Coloriée Assez Coloriée Pas assez Coloriée , Pas Coloriée

DEUXIÈME PARTIE CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE

Dans cette partie de l'étude, nous aurons deux chapitres qui permettront de présenter la méthodologie adoptée ou utilisée de manière complète de travail. Ainsi, au chapitre 3 nous aurons la méthodologie de l'étude, et le chapitre 4 portera sur la présentation et l'analyse des résultats.

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Cette partie de notre travail présente des points essentiels de notre recherche à savoir définir le type de notre recherche, notre population de l'étude et l'établissement de l'échantillon ; aussi à effectuer une délimitation de l'étude et enfin définir les outils et procédure de traitement des données.

3.1. Type de recherche et site de l'étude

3.1.1. Type de recherche : recherche quantitative

Pour tester les hypothèses et atteindre les objectifs de notre étude nous avons opté de mener une recherche quantitative. Une étude quantitative pour notre recherche nous permet de mesurer ou dénombrer le pourcentage de validation de nos hypothèses. Par ailleurs, pour concevoir la méthode nouvelle de didactisation de l'enseignement/apprentissage de l'anglais nous avons besoin d'utiliser la démarche expérimentale. Son usage dans notre étude nous permettra ainsi, de faire des expérimentations de nos variables en temps réel et contrôler et déterminer la validité de nos hypothèses dans leurs causes et effets.

3.1.2. Description du site de recherche

Il nous importe de notifier que l'arrondissement de Yaoundé III avait été notre premier choix depuis la première année de master pour la collecte des données de notre étude. Le choix premier de l'arrondissement de Yaoundé III était pour notre connaissance du terrain et la facilité d'accès à plusieurs établissements potentiels où pouvait se dérouler notre procédé expérimental. Cependant, la période de collecte de nos données (au mois de septembre) ne nous a plus permis de mener la recherche dans les lycées de l'arrondissement de Yaoundé III. Ceci, par ce que la plupart des établissements (publiques) de cet arrondissement étaient difficiles d'accès à travers son protocole et l'entame des rentrées scolaires. C'est alors que le choix des établissements (privés) de l'arrondissement de Yaoundé III s'offrit comme lieu favorable pour notre collecte de données.

Ainsi, la collecte des données de notre étude s'est faite dans l'établissement nommé Collège catholique bilingue St Benoît de Mvolié et dans cinq autres établissements secondaires, tous situés dans le département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé III (chef-lieu-Efoulan— 3050'34'' nord, 110 30' 28'' est). Aussi, le collège catholique bilingue St Benoît Mvolié est un établissement d'enseignement secondaire catholique dirigé par les missionnaires

de la congrégation des fils de l'immaculée conception. Il est situé dans la région du centre, et plus précisément dans le département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé III. La première pierre pour son édification a été posée le samedi 09 décembre 2006 par Monseigneur Victor Tonye BAKOT, Archevêque de l'archidiocèse de Yaoundé à cette époque. L'année 2007 marque sa première rentrée scolaire. A ce jour, le collège compte effectif de 3572 élèves et est divisée en deux sections : la section Anglophone et la section Francophone. Ayant pour Principal le Père Jacques KATCHIRE KONAN, le collège St Benoit compte en moyenne 205 enseignants, et un peu plus de 150 salles de classe. Le collège est bien nanti en infrastructure didactique telles qu'une salle d'informatique moderne, d'un laboratoire de physique et de chimie, et d'une bibliothèque. C'est au sein de cet établissement secondaire que nous avons mené les expérimentations de notre étude et soumis nos premiers questionnaires.

Les cinq autres établissements publics et privés de l'arrondissement nous ont permis de collecter nos données à travers des questionnaires soumis aux enseignants. Ces cinq établissements secondaires sont les suivants :

-le collège bilingue Victor Hugo (avec 08 enseignants d'anglais du premier (1er) et second (2nd) cycle, soit 04 au 1er cycle 3eme) ;

- le lycée de NGOA-EKELE (avec 10 enseignants d'anglais soit 05 au 2nd cycle, et 05 au 1er cycle 3eme) ;

- Le lycée bilingue d'application (LBA) (avec 10 enseignants d'anglais au 1er et 2nd cycle, soit 05 au 1er cycle 3eme) ;

- Le lycée bilingue d'Éfoulan (avec un total de 10 enseignants d'anglais dont 05 au 1er cycle 3eme)

- Et le lycée général Leclerc [avec un peu plus de 20 enseignants d'anglais soit 10 au 1er cycle 3eme].

3.2. La population de l'étude

Notre recherche a pour population d'étude les élèves et les enseignants du 1^{er} cycle. De notre population d'étude est ressortie notre population cible et notre population accessible. Cette dernière présente des caractéristiques et des critères de sélection des sujets.

3.2.1. La population cible

Les élèves de la classe de 3eme régulièrement inscrits et les enseignants du 1er cycle de l'enseignement secondaire constituent l'ensemble des individus répondant aux objectifs de notre étude. Comme base de sondage nous nous sommes servis de la liste des élèves et de leur enseignant pour le compte de l'année 2023-2024.

3.2.2. La population accessible

Notre étude a porté sur une partie de notre population cible. Nous avons mené nos expérimentations sur les élèves présents et disponibles. Il en est de même du questionnaire soumis aux enseignants.

3.3. Caractéristiques de la population cible

Les apprenants de la classe de 3^{eme} et les enseignants du 1^{er} cycle au secondaire qui constituent notre population cible ont été choisie selon les caractéristiques distinctes. L'âge et la classe sont les caractéristiques du choix des apprenants étant aussi la principale caractéristique du choix des enseignants. D'une part, notre étude concerne les apprenants de la classe de 3^{eme} dont la tranche d'âge moyenne s'établit entre 13 et 15 ans. Et d'autre part, notre étude concerne les enseignants du 1^{er} cycle. La classe de 3^{eme} est la classe *intermédiaire* pour entrer au 2nd cycle où les apprenants sont initiés à objectiver, à conduire des actions réversibles sur les objets, à entrer en relation avec le milieu, à conduire des opérations logicomathématiques (BIKOI, 2021). Nous réitérons que notre étude recherche à développer la compétence orale en anglais chez les apprenants en classe de 3^{eme}. Ainsi, nos travaux visent à démontrer à travers une méthode de didactisation à savoir l'usage du teaser video et la video de cours en anglais qui pourrait aider les apprenants de la classe de 3^e à développer leur compétence orale.

Tableau 2 : Caractéristiques de la population cible (les apprenants)

CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION CIBLE
Age
Sexe
Statut

Le tableau ci-dessus nous présente les caractéristiques de la population cible (les apprenants) en raison de l'âge, le sexe et le statut. Le sexe désigne les deux genres de la population cible, d'une part masculin et d'autre part féminin. Le statut quant à lui revient à dire si le sujet est nouveau dans la classe ou alors, il est redoublant.

Tableau 3 : Caractéristiques de la population cible (les enseignants)

CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION CIBLE
Age
Sexe
Diplôme
Statut professionnel
L'expérience
L'ancienneté au métier
L'ancienneté au cycle d'initiation primaire

Le tableau ci-dessus nous présente les caractéristiques de la population cible (les enseignants) en raison de l'âge et du sexe ; mais aussi de leur diplôme, statut professionnel, l'expérience et l'ancienneté dans l'enseignement au 1^{er} cycle du secondaire. Ici, on retrouve alors, des enseignants formé(es) ou non formé(es) dont la tranche d'âge varie entre 26 ans et 48 ans et titulaire de l'un des diplômes suivants : LICENCE/MASTER/DIPES II/PLEG. L'ancienneté au métier d'enseignement de ces enseignants varie entre 04 ans et 20 ans et leur ancienneté en 3^{eme} varie entre 03ans et 11 ans.

Tableau 4 : Présentation de la population cible (les apprenants)

Spécificités/classe de 3emeALL/ESP	Effectifs		Total
Age	[13 ans- 15 ans [
Sexe	Garçons	Filles	
Effectif normal	15	28	43
Redoublants	0	0	0
Total	15	28	43

Le tableau ci-dessus nous montre la spécificité des apprenants choisis pour notre étude. Comme population cible de l'étude nous avons choisie deux classes de 3^{eme}, notamment la 3^{eme} ALL avec un effectif de 39 apprenants donc 17 garçons et 22 filles ; la 3^{eme} ESP avec un effectif de 60 apprenants donc 27 garçons et 33 filles. La population ciblée (les apprenants) est au totale

constituée d'un effectif de 115 apprenants donc 52 garçons et 63 filles. Aussi, on note zéro (0) redoublants dans cette population ciblée.

Tableau 5 : Présentation de la population cible (les enseignants)

Spécificités		
Sexe	Masculin	Féminin
Effectif	09	18
Age	[26 ans-48 ans [
Diplôme	LICENCE/MASTER/DIPES II	
Statut professionnel	Non formé/formé	
L'expérience	1 ^{er} cycle du secondaire en 3eme	
L'ancienneté au métier] 04 ans ; 20 ans [
L'ancienneté en 3eme] 03ans ; 11 ans [
Effectif total	27	

Le tableau ci-dessus nous donne la spécificité des enseignants choisis pour l'étude. Notre population cible enseignantes est d'un effectif total de 27 enseignants, avec 09 enseignants et 18 enseignantes. La tranche d'âge de cette population cible enseignantes mixte varie entre 26 ans et 48 ans. Au sein de cette population on retrouve des enseignants diplômés et titulaire d'un : LICENCE/MASTER/DIPES II. On retrouve aussi des enseignants au statut professionnel « non formé/ formé » et dont l'expérience du métier va du 1er cycle au secondaire en classe de 3^{ème} francophone. Ici on retrouve des enseignants dont l'ancienneté au métier varie entre 04 ans- 20 ans. Parmi ceux-ci on retrouve aussi une ancienneté au 1er cycle du secondaire dont l'intervalle est compris entre 03 ans et 11 ans.

3.4. Critères de sélection des sujets

La scolarisation des apprenants du collège catholique bilingue St benoit de Mvolié est la principale caractéristique choisie pour la sélection des sujets- apprenants. En ce qui concerne les sujets-enseignants, nous les avons sélectionnés selon le critère du 1er cycle d'enseignement secondaire (3^{ème} All/Esp).

Tableau 6 : Critères de sélection des sujets-apprenants

CRITERES DE SELECTION DES SUJETS-APPRENANTS
Etre apprenant en classe de 3eme
Etre apprenant du collège bilingue catholique St benoit de mvolyé
Avoir payé sa scolarité pour le compte de l'année scolaire en cours

Pour être sélectionné pour cette étude, l'apprenant devrait appartenir à la classe de 3eme du collège bilingue catholique St benoit de mvolyé et avoir payé sa scolarité pour le compte de l'année scolaire 2023/2024.

Tableau 8 : critères de sélection des sujets-enseignants

CRITERES DE SELECTION DES SUJETS-APPRENANTS
Etre enseignant(e) du 1^{er} cycle (3eme All/Esp)

Pour cette recherche, être enseignant(e) (titulaire, stagiaire ou vacataire) en 3eme suffisait pour participer à l'étude.

3.5. Technique d'échantillonnage et échantillon

3.5.1. Technique d'échantillonnage

Dans le cadre de notre étude, nous avons utilisé comme technique d'échantillonnage celle dite probabiliste (aléatoire). Elle concerne la population de l'étude (apprenants) et la population d'étude (enseignants). La technique d'échantillonnage probabiliste (aléatoire) a pour base le hasard ou les lois du calcul des probabilités. Il s'agit dans cette technique d'échantillonnage de procéder par une forme de tirage au hasard de sorte que chaque élément de la population ai une chance connue et nulle d'être choisi (BEAUD, 2009).

Parmi les méthodes d'échantillonnage probabiliste, nous avons choisie pour l'expérimentation de notre étude, la méthode d'échantillonnage stratifiée a priori. Celle-ci consiste à « diviser la population à étudier en sous-populations appelées strates puis à tirer aléatoirement un échantillon dans chacune des strates, l'ensemble des échantillons ainsi choisis constituant l'échantillon final qui sera soumis à l'analyse » (BEAUD, 2009). Nous avons stratifié dans le but de comparer les diverses sous-populations. Aussi nous avons stratifié a priori pour être sûr de disposer lors du processus de généralisation, d'un nombre suffisant d'individus/apprenants dans les sous-populations. La mise en application de la méthode

d'échantillonnage stratifiée a priori correspond à la description suivante : au début du processus d'échantillonnage nous avons fixé la taille totale de la population de l'étude à 43 apprenants. Tout d'abord, nous avons divisé notre population d'étude en deux strates que représentent les apprenants de 3eme All et les apprenants de 3eme Esp. ensuite nous avons tiré aléatoirement un échantillon (n) de 20 apprenants dans chacune des strates (ou classes). Enfin, de l'ensemble des échantillons choisis, nous avons obtenu l'échantillon de notre étude ; et c'est celle-ci qui sera soumise à l'analyse.

Tableau 9 : représentation de la méthode d'échantillonnage stratifiée a priori (apprenants)

Moment	Strate 1 3eme All		Strate 2 3eme Esp		N	N'
Avant	N1= 43	n1= 10	N2= 43	n2=10	N1+N2= (43+43)= 86	n1+n2= (10+10)=20

N1 : taille totale des apprenants de la classe de 3eme All
 N2 : taille totale des apprenants de la classe de 3eme Esp
 Avec
 n1 : taille de l'échantillon choisi en classe de 3eme All
 n2 : taille de l'échantillon choisi en classe de 3eme Esp
 N : taille totale de la population d'étude
 n : taille de l'échantillon finale (requis) de l'étude

Collège bilingue catholique
St benoit de mvolvy

Les avantages qu'offre la méthode d'échantillonnage stratifiée pour notre étude sont les suivants : cette méthode d'échantillonnage nous a permis de réduire l'erreur d'échantillonnage et la taille de l'échantillon (et donc les coûts). Cette méthode d'échantillonnage nous a aussi permis d'obtenir un échantillon final (n) plus homogène que la population totale de chaque classe (N1 et N2).

En ce qui concerne la population d'étude (enseignants), pour l'enquête par questionnaire, nous avons choisi la méthode d'échantillonnage par grappes. Encore appelée méthode d'échantillonnage par groupes ou par faisceaux, elle consiste à « tirer au hasard des groupes d'individus, (...) puis à soumettre à l'analyse soit l'ensemble de ces grappes, soit une

partie (un échantillon) des individus qui les composent » (BEAUD, op.cit.). Ici, tous les individus de chaque groupe seront enquêtés. La mise en application de la méthode d'échantillonnage par grappe correspond à la description suivante : dans l'arrondissement de Yaoundé III où nous menons la recherche, nous avons choisi au hasard sept (07) lycées et collèges (publiques ou privées) où nous allons enquêter seulement les enseignants du 1er cycle au secondaire (3eme All/Esp). Aux sept (07) lycées et collèges (publiques ou privées) correspondent sept (07) groupes d'enseignants de 3eme aux effectifs variés. C'est ceux-ci qui sont concernés par notre étude. Pour une taille totale d'échantillon de 27 enseignants préalablement définis, nous allons enquêter tous les individus des sept (07) groupes.

Avec la méthode d'échantillonnage par grappes : il n'est plus besoin de parcourir l'ensemble des établissements secondaires de l'arrondissement de Yaoundé III pour enquêter tous les groupes d'enseignants du 1er cycle en 3eme. Nos déplacements ont été alors limités et les coûts réduits. Tels ont été les avantages de la méthode d'échantillonnage par grappes pour notre étude. Il est important de noter que, cette population exclut les enseignants qui ne sont pas au courant des différentes méthodes d'enseignements en général. Bien qu'ils aient en l'occurrence l'APC.

Tableau 10 : Représentation de la méthode d'échantillonnage par grappes (enseignants)

Grappe1 LBA	Grappe2 Lycée de Ngoa Ekele	Grappe3 Lycée Bilingue d'Efoulan	Grappe4 Lycée General Leclerc		Grappe5 Collège Bilingue Victor Hugo	Grappe6 Collège Bilingue François Xavier Vogt	Grappe7 Collège Catholique Bilingue St Benoit
3eme All/Esp	3eme All/Esp	3eme All/Esp	3eme All/Esp		3eme All/Esp	3eme All/Esp	3eme All/Esp
N1= 04 n1= 02	N2= 01 n2= 01	N3= 02 n3=02	N4= 01 n4= 01		N5= 01 n5= 03	N6= 02 n6= 01	N7= 04 n7= 02
N	$(N1+N2+N3+N4+N5+N6+N7)= 27$						
N	$(n1+n2+n3+n4+n5+n6+n7)= 27$						

Arrondissement de Yaoundé
III.

- Avec
- N1-N7 : taille totale des enseignants dans chaque grappe
 - n1-n7 : taille de l'échantillon choisi dans chaque grappe
 - N : taille totale de la population d'étude
 - n : taille de l'échantillon finale (requis) de l'étude

3.5.2. Echantillonnage de l'étude

Pour des besoins d'économie et d'adaptation à la réalité facilitant et réduisant le coût de la recherche, nous avons défini une portion de la population cible sur laquelle nous allons investiguer dans le but de ressortir les lois générales. Pour chaque population cible de l'étude (apprenants et enseignants) nous avons extrait un nombre limité d'individus de façon à ce que chacun de ceux-ci soit représentatif de chaque population cible. Il s'agit ici de la partie de la population cible auprès de laquelle seront recueilli des informations (ANGERS, 1992). Ainsi pour la population cible (apprenants), la taille de l'échantillon s'élève à 40 apprenants issus de deux classes de 3eme All et 3eme Esp du collège catholique bilingue St Benoit de Mvolyé. C'est avec cet échantillon de 40 apprenants issus de deux strates que nous avons travaillé lors des expérimentations : Un groupe témoin constitué de 40 apprenants et un groupe expérimental, constitué de 40 apprenants. Ici nous faisons le doigté selon lequel, tous les deux groupes ont pris part à l'expérience, mais tous les groupes non pas subi l'expérience de la même manière. Le groupe qui a expérimenté l'usage des NTIC dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais et développement de la compétence orale comme méthode nouvelle de didactisation de l'apprentissage, à travers le teaser vidéo (vidéo d'introduction), et la vidéo de cours, est le groupe expérimental. Le groupe qui a subi le cours avec la méthode d'enseignement classique est le groupe témoin.

Tableau 11 : Répartition de l'échantillon (apprenants) en groupes expérimentaux

Classes	Effectifs
Groupe témoin	40
Groupe expérimental	40

Par ailleurs, la population cible (enseignants) a comme taille d'échantillon 25 enseignants du secondaire choisis dans 07 groupes (établissements privés ou publics) de l'arrondissement de Yaoundé III.

Tableau 12 : répartition de l'échantillon (enseignants) au lycée / collège choisis

N ⁰	Groupes d'établissements choisis	Effectifs
1.	LBA	06
2.	Lycée de ngoa ékelé	02
3.	Lycée bilingue d'éfoulan	04
4.	Lycée général leclerc	02
5.	Collège bilingue Victor Hugo	02
6.	Collège catholique bilingue François Xavier Vogt	03
7.	Collège catholique bilingue St benoit de mvolyé	06
Total	07 lycée/collège du 1er cycle du secondaire	25

3.6. Méthodes et techniques de collecte des données quantitatives

La scientificité d'un travail est observable d'une part, par les méthodes, les techniques de collecte des données et les techniques d'analyse de données. La présente recherche, située dans le domaine de l'ingénierie didactique, est de nature quantitative et expérimental. La méthode et technique de l'ingénierie didactique (ID) de Michel ARTIGUE (1991) et la démarche expérimentale de KARSENTI et Savoie ZAJC (2006) et sa technique de l'expérimentation, nous permettrons de collecter les données auprès de la population (apprenants) de l'étude. Par ailleurs l'enquête par questionnaire est la technique que nous avons choisie pour recueillir les données auprès de la population (enseignants) de l'étude.

3.6.1. Méthodes et techniques quantitatives de l'étude

3.6.1.1. La méthode et technique de l'ingénierie didactique (ID) de Michel ARTIGUE

Le concept d'ingénierie didactique (ID) est apparu dans les années 1980 dans le champ de la didactique des mathématiques. Les théoriciens de ce concept sont entre autres : ARTIGUE (2021) ; PERRIN (1991), BARQUERO et BOSCH (2015). Il s'agit d'une méthodologie de recherche qui inclue la recherche-action en vue de produire un dispositif enseignement/apprentissage communicable et reproductible. En effet, selon MUSIAL, PRADERE et TRICOT (2012) : « l'ingénierie didactique consiste à déterminer des dispositifs d'enseignement communicables et reproductibles » (p. 54). Notre étude est une recherche-action du moment où nous serons le chercheur qui concevra le dispositif d'enseignement tout en précisant les rôles clairs et distincts des apprenants et de l'enseignant que nous serons dans la mise en œuvre de notre dispositif. La méthodologie d'ingénierie didactique peut être associée à la recherche (démarche) expérimentale portant sur des expérimentations en classe, mais contraire à celle-ci qui adopte une approche comparative avec validation externe basée sur la

comparaison statistique des performances de groupes expérimentaux et de groupes témoins ; la démarche en ingénierie didactique est essentiellement fondée sur l'analyse a priori avec validation interne (Michel ARTIGUE, 1989, pp. 174-178). La méthodologie de l'ingénierie didactique comporte quatre (04) étapes, qui sont les suivants : 1. Analyse préliminaires ; 2. Conception et analyse a priori ; 3. Mise en œuvre, observation et collecte de données et 4. Analyse a posteriori, validation et développement.

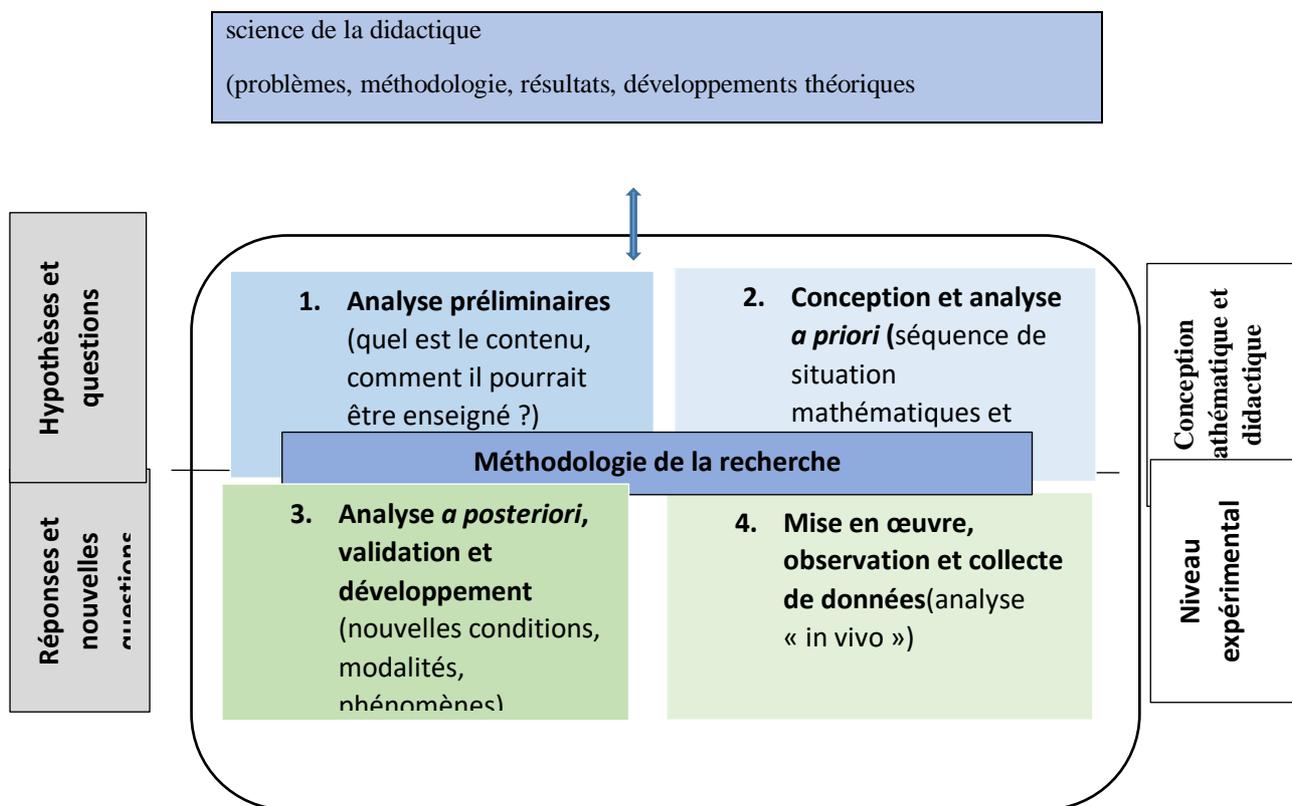


Figure 4 : Le processus d'ingénierie didactique (image créée par Berta BARQUERO et Marianna, 2015), selon Michel ARTIGUE, 1991.

Phase 1 : Analyse préliminaires et formulation des hypothèses

L'analyse préliminaire porte sur l'étude des préalables à la conception incluant une analyse épistémologique, cognitive et didactique du dispositif à concevoir (Michel ARTIGUE, 1989, pp.174-178). Ici, l'analyse épistémologique porte sur le contenu à enseigner, l'analyse cognitive porte sur le profil mental des apprenants (participants) et l'analyse cognitive et didactique porte sur les supports d'apprentissage : l'ensemble de ces trois (03) analyses est appelé le contexte de la recherche. Ainsi, l'analyse des préliminaires pointe vers le contexte et aux hypothèses du dispositif qu'on veut opérationnaliser.

Analyse épistémologique du contenu de l'usage des NTIC dans l'enseignement/apprentissage de l'Anglais

Si l'épistémologie est la science qui critique les méthodes scientifiques (Comte-SPONVILLE, 2013, p. 1151), il nous revient dans cette phase de porter un regard critique sur la méthode d'enseignement usuelle du contenu à partir duquel sera enseignée l'anglais. Le contenu d'enseignement/apprentissage sur lequel sera élaboré notre dispositif porte sur la notion de « national integration and cultural diversity ». La notion de « integration nationale et diversité culturelle » fait l'objet d'un enseignement/apprentissage au secondaire au 1er cycle en 3eme francophone dans le domaine d'apprentissage « speaking ». Plus précisément, « national integration and cultural diversity » est une leçon du cours English language. Dans le cadre de l'enseignement de cette leçon, les enseignants privilégient généralement la démarche analytique sous le mode de l'APC ; c'est-à-dire, il préfère enseigner directement en tenant compte de la situation de vie réelle les concepts ayant trait à l'integration nationale et diversité culturelle (culture, languages, traditions, enjoy our diversity, respecting our own traditions, traditional Food acceptance and tolerance, national integration and unity, etc..) en n'utilisant aucun NTIC. Autrement dit, même s'il y a place à l'échange lors de la phase de l'analyse entre l'élève et l'enseignant ou même entre les élèves, il reste toujours l'interaction apprenant-savoir qui n'est véritablement pas effective. Lors des enseignements, les enseignants passent plus de temps à questionner les élèves qu'ils ne les laissent ou aident à se poser leurs propres questions à fin qu'ils apportent eux-mêmes des éléments de réponses pour Co-construire le cours.

L'absence d'une véritable interaction communicationnelle par la dialectique ou rapport d'objectivation (enseignant-savoir/apprenant-savoir et apprenants-apprenants) rend difficile le développement de la compétence orale chez l'apprenant. Déjà, dans un article « le conflit cognitif au sein d'une pensée critique collective », MOLINA et al (2022) souligne l'importance du conflit cognitif, car celui-ci « alimente la pensée critique chez les adolescents de 14-16 ans » (p. 90). Certes, le conflit cognitif à l'air ici d'aider unique la construction de la pensée critique chez les adolescents ; mais réitérons que la pensée critique est une dimension supérieure de la pensée réflexive qui concerne les apprenants. Toujours sur la compétence orale (apprenant-savoir), BERTRAND (2018) pense que cela active et nourrit le processus de pensée réflexive collective. Or si on parle l'aspect collectif d'une pensée introduit directement un conflit socio-cognitif (apprenants-apprenants). Dès lors, les savoirs de la leçon de « national integration and cultural diversity » (déjà énumérés plus haut) devrait être enseignés dans une démarche

dialogue qui prend en considération le conflit cognitif et sociocognitif qui permettraient aux apprenants de développer la compétence orale. D'où l'usage des NTIC comme méthode de didactisation d'anglais que propose le dispositif qui sera conçu.

Le problème à résoudre

Notre étude porte sur les NTIC et le développement de la compétence orale en anglais des apprenants de la classe de 3^e. L'usage des NTIC cherche donc à résoudre le problème de l'absence de compétence orale en anglais. Cette compétence à dialoguer en anglais est encore non acquise voire inexistante chez les apprenants. Au 1^{er} cycle du secondaire plus précisément en 3^eme francophone, dans le cadre des leçons speaking, les apprenants ont la difficulté à développer certaines aptitudes en anglais telles que prononcer (prononcer correctement les mots en anglais), dialoguer (mener une discussion avec un vocabulaire varié). Notre dispositif d'usage des NTIC et le développement de la compétence orale en anglais recherche à résoudre cette difficulté que rencontrent les apprenants à travers le contenu de la leçon du « cultural diversity ».

Les caractéristiques psychopédagogiques de la population accessible

Classe/niveau : 3^eme/ 1^{er} cycle du secondaire

Âges : 13ans- 15ans

Effectif total de la classe : 43apprenants

Nombre de filles : 28 / 2. Nombre de garçons : 15 / 3. Total : 43 apprenants

Les prérequis

Les apprenants doivent avoir une maîtrise (minimale) acceptable en expression orale, en informatique. Il doit aussi clairement connaître en quoi consiste les rôles du teaser vidéo et la vidéo de cours.

Les ressources disponibles

Il s'agit ici de matériels/supports dont vont se servir l'enseignant et les apprenants tout au long du déroulement de la leçon.

Pour l'enseignant : support de cours, curricula, livre (au programme), teaser vidéo (to activate the learner) et la vidéo de cours (vidéo showing the concept of national integration and cultural diversity).

Pour l'apprenant : teaser vidéo (to activate the learner) et la vidéo de cours (vidéo showing the picture, dialogue, and items of cultural diversity).

Teacher : MEKONGO

Date : 18/09/2023

Champ disciplinaire : sciences humaine et sociale

Class Level : 3All/Esp

Expected number of student : 43

Subject : Anglais

Module title: family and social life

Categorie of Action : Speaking

Real life situation (RLS): cultural diversity

Duration (lesson) :2hrs.

New vocabulary: diversity, culture, acceptance, integration, unit, food, dance, dressing and behavior.

Teaching aids: computer, videos, pictures of foods and drink, board, pen , chalk, worksheets interaction in English

Learner objectives: by the end of this lesson, learner should be able to use adjectives to talk about cultural diversity.

Personal aims: to improve my instructions by demonstrating rather than using videos and verbal instructions anticipated problems for students: pronunciation.

Solution: drilling and mouth diagrams anticipated problems for the teacher: getting student to participate actively solution: fun activate phase activity

Les hypothèses de l'enseignement/apprentissage

La conception de notre dispositif est en fonction de nos hypothèses d'étude. Il faut préciser que dans notre étude, c'est la validité de nos deux hypothèses secondaires qui confirme l'hypothèse principale. Alors :

Notre hypothèse principale est : Les NTIC dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais développent la compétence orale chez les apprenants de 3eme francophone, en ceci que le teaser vidéo et la vidéo de cours aident l'apprenant à la prononciation des mots et à l'enrichissement de son vocabulaire.

Nos deux hypothèses secondaires stipulent chacune que :

Hypothèse secondaire N°1 : Le teaser vidéo dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais favorise la prononciation chez les apprenants de 3eme francophone, car ce type de vidéo présente les mots clés avec leurs prononciations phonétiques animées. Activant ainsi la réflexion la pensée de l'apprenant, ce qui développera chez ce dernier une aptitude à communiquer.

Hypothèse secondaire 2 : La vidéo de cours dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais enrichit le vocabulaire des apprenants de 3eme francophone, car ce type de vidéo présente dans un dialogue animé un ensemble de nouveaux termes à employer dans les échanges futurs des apprenants.

Objectif générale de l'apprentissage : Montrer que l'usage des NTIC favorise la compétence orale chez les apprenants en classe de 3eme francophone.

Expected outcomes: by the end of this lesson, learner should be able to pronounce words with a correct stress and use a vocabulary from teaser video and teaching video to talk about cultural diversity.

Phase 2 : Conception et analyse a priori

Il s'agit de la phase de conception de notre dispositif hybride qui nous permettra de collecter les données en plein cœur de l'action d'enseigner. Ici, la conception du dispositif s'articule autour de deux variables : les macro-didactiques et les micro-didactiques. Selon Michel ARTIGUE (1989), les macro-didactiques envoient à l'organisation globale de l'ingénierie et les micro-didactiques pointent vers l'organisation de la séance. Après la

conception l'analyse a priori des situations didactiques : celle-ci définit et étudie a priori les habiletés ou aptitudes que développeront les apprenants via l'opérationnalisation du dispositif.

Les macro-didactiques des NTIC dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais

Deux règles de conduites régissent l'organisation globale de l'ingénierie que nous voulons mettre sur pieds :

Identifier des objectifs pédagogiques spécifiques à partir des attentes fondamentales (objectif d'apprentissage et objectif de compétences de l'analyse préalables) ;

Concevoir des séquences didactiques visant l'exposition et l'acquisition du contenu d'enseignement/ apprentissage, en faisant appel à l'usage des TICs dans l'enseignement/ apprentissage de l'anglais pour pallier à l'absence d'une véritable interaction par la dialectique ou rapport d'objectivation causant des difficultés au développement de la compétence orale.

Les micro-didactiques des NTIC dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais

L'organisation de notre séance d'usage des NTIC dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais souscrit au paramétrage de l'action didactique de Jean-Luc Gilles et al (2002). Il s'agit de dix (10) paramètres qui sous-tendent l'action d'enseignement/apprentissage dont la représentation est sous la forme d'un polygone.

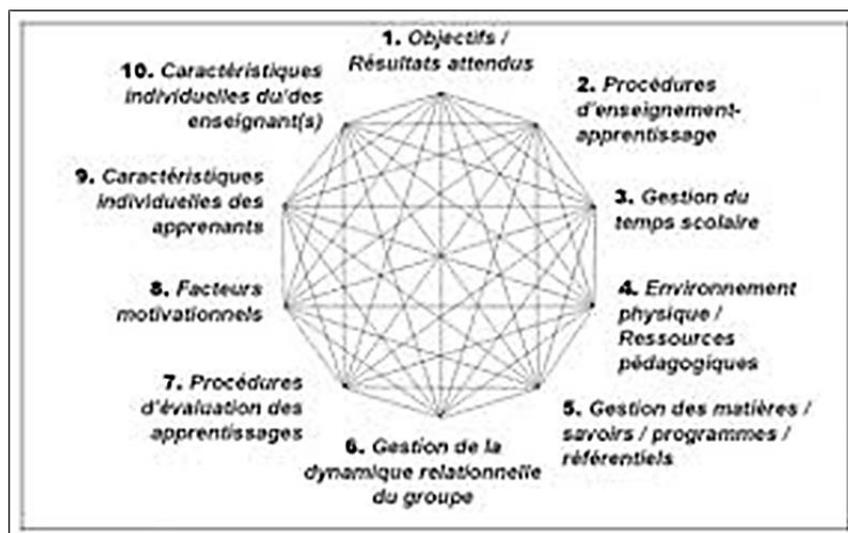


Figure 5 : Polygone des paramètres de l'action didactique, Jean- Luc GILLES et al (2022)

Méthode/ Démarches : ESA (Engage- Study- Activate)/ inter-structuration cognitive dans une démarche dialectique.

Disposition de la classe : forme circulaire du dispositif communicationnel.

Activités à réaliser par les acteurs en présence :

Activités/ rôles de l'enseignant

A chaque étape du déroulement de la leçon, l'enseignant adoptera l'un des rôles suivants lors de la discussion :

Facilitateur/ animateur : l'enseignant est chargé de la mise en place de tour de parole (les apprenants s'expriment à tours de rôle). Il valorise les moments d'ouverture d'esprit effectué par les apprenants. Il encourage l'attitude d'un apprenant qui prend en compte la prise de parole de son camarade et reformule, nuance ou complète sa pensée en fonction celle-ci. Plus encore, le facilitateur a le devoir d'encourager les interventions inachevées ou incertaines ; d'étayer en structurant et catégorisant les idées, en apportant du vocabulaire, de valoriser le travail et l'effort collectif.

Secrétaire/ synthétiseur : l'enseignant est le gardien de la mémoire. Il prend note de ce qui est important à retenir.

Activités/ rôles des apprenants

Avec l'usage des NTIC dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais, étant donné que les participants (apprenants) à la discussion n'ont pas encore suffisamment développé la faculté orale, le rôle principal des apprenants est d'interpréter, de prononcer, décrire ce qu'ils voient. Les apprenants sont appelés à donner leurs opinions sur une notion ou sur une question. A la demande de l'enseignant, l'apprenant réagit dans la discussion. Deux (02) autres rôles peuvent être attribués à deux apprenants désignés :

Président deséance : l'apprenant désigné d'assumer ce rôle est chargé de distribuer la parole en privilégiant l'enfant qui a le moins parlé.

Réformulateur: l'apprenant désigné d'assumer ce rôle est chargé d'écouter et de redire en ses propres termes ce qui vient d'être dit par son camarade.

N.B : mise en place de 02min de temps de réflexion après chaque question, ceci pour permettre aux apprenants d'avoir le temps de construire leur pensée pour la prochaine intervention.

Firstly, when the teacher enters in class, the student stand up and greet him/her, and the teacher ask the student to sit down. In order to activate the student at hand and engage the students to the lesson, the teatcher use (02) exercises of revision and read it to the student and explain. The teacher shows the teaser video which shows pictures of foods, dressing dance and cultural diversity and a dialogue. (cf. exercises on annexe) Ask students what do they think about the video and picture. The students should name them or try to say something if they don't know the words. Open the video and explain all the items and elements on "*cultural diversity*". Show the video items and say look at the picture and listen to the video. "*I like or I dislike*" cultural diversity '*food*'. Have the student say the word '*I like*', '*I dislike*', and '*food*' several times and then shows element on cultural diversity and write the words on the board with a '*happy face*' and '*sad face*' picture and introduce the lesson. This situation is a discovery (05min, S-S). the study phase (45min) shows pictures of food, dance, dresses and ask students what is this and write the answer on the board (10min T-S). Drill pronunciation, with attention to stress syllables (05min T-S) Match the picture to the correct word (in pair) (10 min, S-S) feedback from the above activity (10min, T-s). Show any picture on the video and ask the name of food or item. Move over and show the role play of *students* discussing and ask *what is the cultural diversity of Cameroon?* and then the student will give answers (*we have the dressing, the dancing, the foods, the languages, the behaviors and the traditions, etc.*). Ask students *what is your \favorite culture? say what you like and dislike?* Use the answer on the board to show the difference in meaning and spelling. Highlight the acceptance of others, love and the unity = "*cultural diversity*". Drill pronunciation with attention to the stress of cultural diversity, acceptance, food, dance, dressing, love and unity. (5min, S-T) here we have (02) exercises fill in the blank

Scénario l'usage des NTIC dans l'enseignement /apprentissage de l'anglais sur la leçon de « cultural diversity »

N o	Stages	Intermediary pedagogic Objectives	time	Content	Support/ tools	Learning Activities	
						Teacher's	Learner's
ENGAGE PHASE							
1.	Introduction / reminder of the previous lesson	To revise days and month of a year	05 min	Greet and write the date of today. Correction of homework	Chalk, books, brains, pens	Ask question: what is the date of today? -Correct the homework	-Give the date - Correct the homework with teacher.
STUDY PHASE							
2.	Discovery	To introduce the lesson.	5min	Corpus -open the videos - present the pictures on (cultural diversity illustration).	-Computer -Videos -Pictures	Present the corpus, read, and asks students to read	-Listen to the teacher -Do the task
3.	RESEARCH	To let the learner understand the lesson	10 min	- underline words/ look at bold words in the sentences related to cultural diversity - discussion and explanations about words on the board	videos pictures.	-Follows, listen to what the students are doing orally/ on the board - Explain and give the definition of culture, diversity, acceptance , integration and unity	-Do the task - Listen to the teacher
4.	Comparison and validation of findings	To verify if they can apply what they have learnt	07 min	Comparing answer given by students	Videos pictures	Explain and retains correct answers	-Give answers and listen to the correction of the teacher
5.	Institutionalisation of new findings	To formulate the new knowledge.	10 min	Vocabulary: words and expression related to traditional customs and practices. Culture: customs or tradition so that they now work together. tradition: a belief, principle, or way of acting that people in a particular society or group have	- pictures - board -chalk	Write the lesson on the board and ask the students to copy in their note books.	Copy the lesson in their note books.

				<p>continued to follow for a long time, or all of these beliefs, etc.</p> <p>diversity: a range of many people or thing that are very different from each other</p> <p>unity: being together or at one with someone or something</p> <p>speaking: role play and gives preferences, likes and dislikes of some cultures in Cameroon</p> <p>-good morning my name is Achu, I am from north-west and you?</p> <p>-I'm Mengue from center region</p> <p>-I like Eru and Okok because it's my traditional food and the other is from your region. What about you?</p> <p>- I like bongo from the bassa's culture and I dislike Nkui because it is difficult to eat.</p>			
EVALUATION/ACTIVATE							
6.	Consolidation	<p>-To verify if the learner has understood the lesson</p> <p>-To verify the assimilation of knowledge and if they can solve real life situation</p>	10 min	<p>Exercise :</p> <p>Use the words and expressions in the brackets (culture, ethnic, Islam, music, unity, Christianity, traditional) to complete the passage above the culture.</p> <p>There are many.....groups in our country, for example BANTU and KIRDI people. The of Cameroon is reflected in its literature,, arts, religion and food.</p>	<p>-</p> <p>-chalk</p> <p>-board</p> <p>-pictures</p>	<p>Gives task on the board</p> <p>-send the student on the board</p> <p>- ask students questions on the lesson at hand</p>	<p>-Do the task on the board</p> <p>-Answer orally</p> <p>-Give sentences</p>
		<p>-To keep the learner's busy at home and learn how to be autonomous</p>	05 min	<p>Assessment:</p> <p>Draw a chart in which you will represent some cultures of Cameroon.</p>	<p>-Chalk</p> <p>-Board</p> <p>-Pen</p> <p>-Notes</p> <p>-Books</p>	<p>-write the assessment on the board</p>	<p>- copy the assessment</p>

Tableau 13 : Dispositif d'usage des NTIC dans l'enseignement /apprentissage de l'anglais sur la leçon « cultural diversity »

L'analyse a priori des situations didactiques

L'opérationnalisation du dispositif doit permettre aux apprenants de :

Mobiliser ou acquérir via les ressources mises à leur disposition par l'enseignant, des aptitudes ou micro-compétences du philosophe afin de construire leur pensée réflexive.

(De façon précise) de développer d'une part, des aptitudes de prononciation, en problématisation et interprétation via la vidéo d'illustration du terme diversité culturelle et d'autre part, de développer des aptitudes communicationnelles avec un vocabulaire varié via les mindmapping d'illustration du cours ; afin de construire ou produire une discussion sur la diversité culturelle.

En corollaire, cette analyse *a priori* permet d'être fixé sur les difficultés des élèves que devra remédier le dispositif élaboré.

Phase 3 : L'expérimentation

Cette phase de l'expérimentation du dispositif d'usage des NTIC dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais correspond encore à la phase du « test ». Il s'agit d'enseigner les apprenants de la classe de 3eme All/Esp du collège catholique bilingue St benoit de mvolé avec notre dispositif conçu dans la phase « conception ». L'évaluation qui nous a permis de recueillir les données chez les apprenants de 3^e All/Esp au terme de l'expérimentation tient aussi de post-test.

Pour ce qui est de la description du déroulement de l'expérimentation, nous le ferons lorsque nous décrirons le déroulement du « test », car dans notre travail parler de la phase du « test » revient à parler de la phase « expérimentation ».

Phase 4 : *L'analyse a posteriori, validation et développement*

Nous voulons ici notifier que cette quatrième phase de la méthodologie de l'ID sera développée au chapitre IV de notre travail, car c'est la partie du travail reversée à l'analyse des résultats. Les données recueillies lors de l'expérimentation feront l'objet d'une analyse *a posteriori* avec validation interne.

3.6.1.2. La démarche expérimentale de l'étude

La typologie de recherche quantitative dans une démarche expérimentale est donnée par KARSENTI et Savoie ZAJC (2006). Leurs travaux présentent trois types de recherche dans la recherche quantitative : le type expérimental, le type quasi expérimental et le type pré-

expérimental. Le tableau ci-dessous illustre la typologie de recherche quantitative dans une démarche expérimentale selon KARSENTI et Savoie ZAJC.

Tableau 14 : Schémas expérimentaux en recherche quantitative

CARACTERISTIQUES	TYPOLOGIE DES MODELS		
	EXPERIMENTAL	QUASI-EXPERIMENTAL	PRE-EXPERIMENTAL
L'échantillon des sujets est fait au hasard dans une population donnée	OUI	NON	NON
Le hasard détermine quels sujets seront soumis aux épreuves	OUI	NON	NON
Implication d'un groupe de contrôle	OUI	OUI	NON
Le groupe expérimental et le groupe de contrôle sont équivalents	OUI	NON	NON

Source : KASSENTI et Savoie ZAJC. (2006).

Parmi les types de modèles expérimentaux, dans le cadre de notre étude, nous avons opté pour une démarche quasi-expérimentale. En considérant la complexité de notre travail et des hypothèses formulées, nous pensons que l'application de la démarche expérimentale dans une étude permet une vérification des hypothèses plus structurée. En effet, la démarche expérimentale permet de contrôler la validité d'une hypothèse au moyen d'épreuves (Pierre GRELLEY, 2012).

Selon Virginie LAVAL (2019), « *c'est la méthode expérimentale qui permet d'expliquer les phénomènes étudiés en termes de relation de causalité* » (p. 131). Autrement dit, par la démarche expérimentale, il est possible d'étudier le lien de cause à effet entre des phénomènes internes et externes. Pour ce fait, il faut suivre un certain nombre d'étapes : isoler les variables censées influencer le comportement étudié (1) ; bâtir une situation expérimentale, c'est-à-dire construire un environnement d'apprentissage par l'aménagement d'un espace géographique qui sera disposé à nous permettre de mieux réaliser l'expérience (2) ; et vérifier les hypothèses soit pour les confirmer, soit pour les infirmer (3) (Mareau STOKI et Vanek DREYFUS, 2006).

Si en psychologie, la méthode expérimentale est utilisée pour établir le lien de causalité entre des variables qui reflète des processus mentaux ou des comportements (Grégoire BORST et Arnaud CACHIA, 2018) ; en didactique, la méthode expérimentale pourrait être utilisée pour

établir le rapport de causalité entre la variable indépendante, telle que le processus d'enseignement/apprentissage et leur impact sur la variable dépendante que représente les compétences attendues. A la suite de ce raisonnement, il convient alors dans notre étude, d'utiliser la méthode expérimentale pour établir la relation de causalité entre la méthode nouvelle de didactisation de l'apprentissage de l'anglais qu'est NTIC dans l'enseignement/apprentissage de l'anglaise et son impact sur le développement de la compétence orale par les apprenants de 3eme francophone.

Selon Mareau STOKI *et al* (2006), une bonne expérience suit un certain nombre d'étapes accompagnés de tâches et de matériel, d'appareillage et de consignes préalablement définis. Les tâches définissent qui fait quoi et à quel moment intervient les expérimentés ou l'expérimentateur ; le matériel désigne le support sur lequel l'expérimenté va travailler, l'appareillage détermine les appareils/instruments qui seront utilisés pendant l'expérience, et la consigne renvoie aux canevas à suivre un par les expérimentés. Dans notre étude, les étapes consisteront pour de suivre une leçon (tâche) qui sera opérationnalisée (sous le mode de la méthode nouvelle de didactisation de l'apprentissage de l'anglais) et mettra en œuvre l'usage des NTIC dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais. Par la suite, ils seront soumis à un test qui se matérialisera par une épreuve écrite type examen. Ce test a pour but de vérifier l'impact des NTIC dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais sur le développement de la compétence orale chez les apprenants. Le test permettra aussi de ressortir une comparaison entre la méthode d'enseignement classique en éducation morale et la méthode nouvelle de didactisation de l'apprentissage de l'anglais en speaking et vocabulary qui tient à cœur la pédagogie active. Cette comparaison de méthodes nous permettra de faire ressortir les NTIC (teaser video et video de cours) dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais comme étant le facteur favorisant le développement de la compétence orale en anglais (vocabulary et speaking) chez les apprenants. Ainsi, il apparaît que la méthode expérimentale dont nous faisons usage dans notre étude, nous permettra d'étudier le lien qui existe entre l'usage des NTIC dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais et le développement de la compétence orale en vocabulary et speaking.

Dans la méthodologie expérimentale, il existe une typologie d'expérience applicable à une recherche en éducation. Il s'agit précisément de plans expérimentaux dont on peut se servir pour mener une recherche dans une démarche expérimentale. TSAFAK (1969) distingue sept (07) plans expérimentaux dont peut se servir l'expérimentateur, ceux-ci sont : l'étude de cas (1), le plan à un seul groupe avec pré-test et post- test (2), la comparaison statistique entre les

groupes (3), le plan avec pré-test et post- test simulé (4), le plan avec pré-test, post- test et groupe témoin (5), le plan à quatre groupes de Salomon (6) et le plan post- test seulement et groupe témoin.

Parmi la typologie d'expérience proposée par TSAFAK, le plan expérimental dont nous nous sommes servis pour notre étude est le plan avec pré-test, post- test et groupe témoin (5). Ce plan expérimental nous a permis de vérifier les hypothèses de l'étude par l'entremise d'un post- test en comparaison avec le pré-test entre le groupe expérimental et le groupe témoin. Le plan avec pré-test, post- test et groupe témoin illustre donc notre démarche expérimentale au cours des expérimentations faites avec la population (apprenants) de l'étude. Ainsi, à travers la démarche quasi-expérimentale, notre étude revêt une nature quantitative.

3.6.1.3. L'enquête par questionnaire

Nous avons mené une enquête par sondage auprès des enseignants du 1er cycle secondaire des établissements de l'arrondissement de Yaoundé III. L'enquête par questionnaire est une démarche qui vise à obtenir des données statistiques quantifiables et comparables sur la population cible. Cette démarche nous a permis de collecter l'avis global des enseignants du 1er cycle secondaire sur :NTIC dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais et développement de la compétence orale chez les apprenants francophones. Nous voulons plus précisément recueillir l'avis des enseignants d'abord sur l'usage des NTIC pour un enseignement/apprentissage de l'anglais avec les apprenants. Il s'agit ici de connaître leurs points de vue sur les contenus d'enseignement du vocabulary et du speaking comme un point d'encrage des termes et concepts liées a l'anglais ; sur la diversité de contenus d'anglais enseigné en vocabulary et speakinf f g au 1er cycle secondaire; sur la compréhension des apprenants face au contenu d'anglais enseigné ; sur la difficulté des enseignants à enseigner ce contenu ; sur l'utilisation des termes anglais par les élèves lors du cours de vocabulary et speaking; sur une utilisation majoritairement contextuelle des termes anglais par l'apprenant lors du cours de V et S et sur l'apports de l'enseignement et l'utilisation des termes anglais en V et S.

Ensuite, nous voulons recueillir l'avis des enseignants sur les vidéos comme support didactique pour un enseignement de l'anglais avec les apprenants en V et S chez les apprenants de 3eme. Il est question ici de connaître leurs avis sur les fonctions des images dans les vidéos et manuel d'anglais ; sur la présence des images dans les vidéos (ordinateur) et leurs fonctions ; sur les apports des images (des manuels et de l'environnement) des vidéos dans l'enseignement/apprentissage du V et speaking. Et enfin nous voulons recueillir l'avis des

enseignants sur le développement de la compétence orale en anglais grâce à l'usage des NTIC. Il s'agit précisément d'obtenir leurs opinions sur les apports des teaser vidéo et la vidéo de cours dans le développement de la compétence orale, la prononciation des mots et le vocabulaire varié.

20min à 30 min est le temps de remplissage d'un questionnaire. Bien évidemment, une copie du questionnaire fut soumise à chaque chef d'établissements pour approbation. En amont du remplissage du questionnaire, il y avait lieu d'expliquer aux enseignants le but de la recherche, le problème que nous voulons résoudre et surtout de les rassurer de la confidentialité des informations collectées.

Le recueil rapide de l'ensemble de ces avis auprès de 27 enseignants a été le principal avantage de l'enquête par questionnaire dans notre étude.

3.4. Instruments de collecte des données

Deux bases de données ont été collectées pour notre étude à l'aide de deux instruments : le test des épreuves de connaissance et le questionnaire. Le test des épreuves de connaissances a permis de collecter la première base de données auprès des apprenants et le questionnaire administré auprès des enseignants nous a permis de collecter la deuxième base de données.

3.4.1. Le test des épreuves de connaissances pour les apprenants

Le test des épreuves de connaissances pour les apprenants a été donné à chaque étapes de l'expérience ; au pré-test, au test et au post-test. Précisons que les épreuves qui servent de test de connaissances n'ont pas été les même pour toutes les étapes de l'expérience.

3.4.1.1. Présentation et description du test

Le test opérationnalisé des groupes l'étude (expérimental et témoin) est une séance d'enseignement/apprentissage/évaluation. Avec le groupe expérimental nous avons opérationnalisé l'enseignement/apprentissage selon la méthode nouvelle de didactisation de l'apprentissage d'anglais avec les apprenants, qui est plus précisément un enseignement /apprentissage de l'anglais au moyen des NTIC. Quant au groupe témoin, les apprenants de ce groupe ont suivi la même leçon mais selon la méthode traditionnelle.

En amont et au terme des enseignements/apprentissages ; c'est-à-dire au pré-test et au post-test , des épreuves différentes ont été administrées en guise d'évaluation.

3.4.1.2. La constitution de l'épreuve

a. La présentation de l'épreuve

L'épreuve soumise au groupe expérimentale a été conçue sur le model d'une épreuve APC. Celle-ci est structurée d'une tâche et d'une consigne ; et contient quatre (04) subdivisions.

b. La constitution de l'épreuve

Elaborée sur le model APC, la validité et la fiabilité de l'épreuve ont été confirmées par les enseignantes de la classe de 3eme All/Esp et par nos directeurs de recherche. L'épreuve proposée aux apprenants est élaborée au niveau cognitif de ceux-ci et recherche, à travers la production personnelle de l'élève, à vérifier le développement des ressources et compétences à travers des tâches et consignes précises.

Tableau 15 : Grille d'évaluation

/40 pts				
Evaluation of ressources			Evaluation of competences	
	Grammar	vocabulary	Reading comprehension	writingg
Consigne 1	05	05	10	10
Consigne 2	05	05	0	0

3.4.1.3. Déroulement de l'expérience

a. Le pré-test

Pour la collecte de données dans cette démarche expérimentale de l'étude, nous avons commencé par un pré-test ensuite nous avons mené l'expérience (le test) et enfin un post-test. Il a été question dans le pré-test de procéder à une évaluation diagnostique qui a permis de mesurer le niveau des apprenants des deux groupes (expérimentale et témoin) et ainsi de connaître leurs profils mentaux. Le pré-test est une évaluation diagnostique type examen qui a eu lieu le lundi 18 septembre 2023, le jour de la prise de contact avec l'administration du collège catholique bilingue St benoit de Mvolyé. Dans une atmosphère d'examen, le pré- test a été effectué dans les classes de 3eme All et 3eme Esp ont été les salles où ont été repartis séparément le groupe expérimental et le groupe témoin.

b. Le test

Deux jours après, le mercredi 20 septembre 2022, nous avons effectué le test expérimental. Le test a été possible par l'aide de l'administration qui a assigné deux enseignantes des classes de 3eme pour nous aider dans la mise en place du dispositif expérimental pour la réalisation de la séance d'enseignement/apprentissage. Il s'agit des enseignants des classes de 3eme All et 3eme Esp qui nous ont laissé occuper leurs salles. Le groupe expérimental occupe la classe de 3eme All où l'ensemble des 20 apprenants suivent la leçon selon la méthode de didactisation d'anglais. Il s'agit pour ces apprenants de prendre part à un usage des vidéos dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais accompagné d'exercice à chaque phase de l'enseignement. Ces exercices constituaient en quelque sorte une évaluation formative pour savoir si les apprenants développent les aptitudes de dialoguer (prononciation des mots avec un vocabulaire variée) qui concourent au développement de la compétence orale.

Pour l'opérationnalisation de la méthode de didactisation d'anglais, nous avons en amont préparé les outils/instruments pour le bon déroulement de la séance. Tout s'est déroulé exactement comme le scénario l'indique.

c. Le post-test

Le post-test concerne une évaluation à laquelle ont pris part le groupe expérimental et le groupe témoin dans leurs salles respectives. Il a été effectué le même jour que le test. Il est à préciser que l'épreuve du post-test a été différente de celle du pré-test. L'épreuve du post-test prenait en compte les aptitudes de prononciation et dialogue avec un vocabulaire varié à faire développer chez les apprenants.

3.4.2. Le questionnaire administré auprès des enseignants

En tant qu'instrument, nous nous sommes servis du questionnaire pour recueillir l'avis des enseignants sur l'usage des NTIC dans les pratiques d'enseignement de l'anglais au 1er cycle secondaire.

Dans notre questionnaire on retrouve : des questions ouvertes, des questions fermées simples, des questions fermées binaires, des questions fermées sans graduations, des questions semi-ouvertes, des QCM, des questions avec saut. Aussi notre questionnaire comporte des questions d'opinions et des instructions.

a. Description du questionnaire

Notre questionnaire a été bâti principalement à partir des indicateurs de nos variables de recherche. Sa constitution interne présente trois (03) grandes articulations : un préambule, l'identification des répondants et les questions proprement dites.

b. Le préambule

Encore appelé introduction du questionnaire, le préambule donne une prestation du chercheur et de sa recherche, il présente la consigne à suivre, il indique comment répondre aux questions et garantit l'anonymat aux répondants tout en soulignant la confidentialité des informations recueillies (dont la téléologie est scientifique).

c. Identification du répondant

Identifier le répondant revient à obtenir un certain nombre d'information sur lui. Ces informations portent sur : le sexe, l'âge, le statut de l'enquêté, le niveau d'étude, son diplôme académique et professionnel, son expérience professionnelle, son ancienneté dans l'enseignement en général et en particulier dans l'enseignement en classe de 3eme, sa religion, son statut matrimonial et son statut résidentiel.

d. Les questions proprement dites

Le questionnaire administré aux enseignants compte 24 items répartis en trois (03) parties :

- Les caractéristiques sociodémographiques des enseignants (12 items) ;
- Utilisation des NTIC (teaser vidéo, vidéo de cours) dans l'enseignement de l'Anglais (6 items) ;
- Développement de l'expression orale en anglais (13 items) ;
- Le teaser vidéo et la vidéo de cours comme un matériel/support pour l'enseignement/apprentissage de l'anglais pour les apprenants (06 items) ;
- Développement de la compétence orale en anglais (06 items), soit 03 items pour le développement de l'expression orale par l'usage de teaser vidéo et la vidéo de cours chez les apprenants et 03 items pour le développement du vocabulaire, l'amélioration de l'accent et la prononciation des mots.

Au total notre questionnaire compte 24 items répartis en trois (03) modules. Le module (I) porte sur l'identification du questionnaire. Ce premier module compte 10 items (Q101-Q110). Le module (II) porte sur les caractéristiques sociodémographiques. Ce deuxième

module compte 16 items (Q201-216). Le module (III) porte sur l'usage des NTIC dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais en 3eme. Ce dernier module compte 28 items 28 (Q301-Q328).

3.5. Validation des instruments de collecte de données

Nous voulons ici nous assurer de la fiabilité et de la validité de nos outils de collecte des données, car ce sont les deux principes important dans l'acceptabilité de l'utilisation d'un instrument de recherche (Martin AMIN, 2005, p. 284). Ainsi la validité se rapporte au degré d'adéquation de l'instrument de collecte avec la recherche menée et la fiabilité nous envoie à la cohérence de l'instrument de mesure pour validité interne et externe.

3.5.1. Validité interne

La validité interne nous permet de s'assurer de l'homogénéité des items. Les questions de recherches et ceux qui constituent le test des épreuves de connaissances et le questionnaire administré doivent être issues de nos variables indépendantes et de nos variables dépendantes. Ainsi, les modalités autour desquels se sont formulées nos questions proviennent des indicateurs de notre variable indépendante. Ceci montre en quelque sorte la cohérence qui existe entre les questions de recherches, les hypothèses et les objectifs de notre étude : d'où la validité interne. Pour qu'il ait validité interne il faudrait alors que les instruments de collectes de données soient élaborés en congruence avec les hypothèses de l'étude, les objectifs de l'étude et les contenus du programme de la classe qui fait l'objet de l'enseignement/apprentissage.

3.5.2. Validité externe

Nous avons utilisé la technique du pré-test pour évaluer la validité externe de notre étude. Ceci nous a permis de mesurer la congruence, la validité et la compréhension des questions afin d'élaborer l'enquête définitive. Pour cela nous avons effectué une pré-enquête. Il s'agit d' « essayer sur un échantillon réduit, les instruments pour l'enquête » (Madeleine GRAWITZ, 1990) afin de réajuster l'efficacité et la clarté des instruments de l'enquête.

3.5.3. La pré-enquête

Pour nous assurer que nos instruments de collectes de données mesurent ceux pourquoi ils sont conçus, nous avons les faits validés par les enseignants du cycle d'initiation primaire de l'établissement scolaire : le collège catholique bilingue St benoit de mvolyé et par nos directeurs de recherche.

Deux semaines avant notre collecte de données sur le terrain, nous avons le soumis notre questionnaire ainsi que nos épreuves (prétest et post-test) à cinq (02) enseignants du 1er cycle

secondaire du collège catholique bilingue St benoit de mvolyé. Ceci dans le but d'évaluer la clarté et la pertinence des questions et des tâches, les enseignants devaient mentionner l'item incompris ou présente une ambiguïté et le notifier en proposant un ajustement.

Au sorti de cette étape, à partir de l'ensemble des remarques faites par les enseignants de terrain et de nos directeurs, nous avons réajusté le test d'épreuves et notre questionnaire. Ainsi, pour ce qui est du test d'épreuves : l'item 1 de la partie « grammar » de l'épreuve du pré-test a connu un ajustement dans le changement du type d'item. L'appariement comme type d'item préalablement choisi pour cette question, selon l'avis des enseignants(s) conduirait à une production de réponses confuses des élèves. Nous avons donc réajusté cet item en la transformant en un item de type QCM. Pour ce qui est du questionnaire, aux questions Q302, Q306 et Q310 ont été ajoutée la modalité « autre à préciser », car son absence ne permettait pas d'autres réponses qui seraient bénéfiques à l'étude.

En ce qui l'enquête proprement dite, cela a déjà été développé dans les parties précédentes de notre travail.

3.6. Méthodes de traitement des données

Par méthodes de traitement des données l'on entend les techniques d'analyse de données. Le type de recherche définit les techniques d'analyse de données. De type quantitatif, notre recherche a pour technique d'analyse de données : le test statistique et le test d'Anova ou analyse de la variance. Et puisque, nous avons aussi adopté la méthodologie de l'ID, nous feront aussi une analyse a priori avec validation interne.

3.6.1. Le test statistique

Le test statistique nous permet de faire ressortir les tableaux qui nous présentent l'état de chaque donnée collectée. En fonction des questions, des hypothèses et des objectifs de l'étude est faite l'analyse corrélationnelle. C'est l'analyse qui permet de vérifier les différentes hypothèses.

Et c'est le calcul du Tes de Student qui nous permet de vérifier nos hypothèse ; ceci en montrant qu'il existe des différences significative entre la moyenne de deux groupes (groupe témoin et groupe expérimentale) relatif à la variable indépendante. Pour ce fait, il est question avec le test de Student d'évaluer par un pré-test et post-test le groupe (échantillon) soumis à l'expérience et par la suite de ressortir des statistiques qui seront comparées dans l'optique de valider ou invalider les hypothèses de recherche. En général, un seuil de signification (α) de 0.05 (soit 5%) permet de conclure que les hypothèses fonctionnent bien et donc validées.

3.6.2. Le test d'Anova

Encore appelé Analyse de la Variance, le test d'Anova nous donne d'effectuer des comparaisons statistiques pour les moyennes des échantillons de la même population. Le test nous permet d'étudier le comportement de la variable à expliquer (variable dépendante) en fonction de la variable explicative (variable indépendante). Ce test nous permet d'infirmer ou de confirmer nos hypothèses. Dans notre travail, nous établissons nos hypothèses statistiques (HO et H1). HO désigne l'hypothèse nulle qui servira à vérifier la différence entre les moyennes de nos groupes d'études (témoin et expérimental). Quant à H1, elle désigne l'hypothèse alternative : c'est notre hypothèse de recherche. Nous faisons recours à l'usage de l'analyse de la Variance en raison du caractère quantitatif de notre VD que nous pourrions mesurer à travers les performances scolaires des apprenants en termes de notes obtenues à l'issue du test des épreuves des phases pré-test et post-test. Ainsi, pour mesurer l'impact de nos variables sur les compétences à faire développer chez les apprenants, nous avons trouvé judicieux d'utiliser le test d'Anova pour ressortir une différence significative entre les variances de nos deux groupes de l'étude.

3.6.3. L'analyse a priori avec validation interne

Dans le cadre de la démarche en ingénierie didactique, il s'agit d'une analyse qui vient après l'opérationnalisation du dispositif d'enseignement/apprentissage de la séance. C'est à partir de l'analyse a posteriori que survient la validation du dispositif et les réajustements et suggestions qui vont avec. Il est à préciser que la méthode de validation de l'ID ne repose pas sur une comparaison statistique des performances de groupes expérimentaux et de groupes témoins, mais sur une confrontation entre les analyses a priori et a posteriori des situations didactiques au sein du processus : il s'agit d'une validation interne (Michel ARTIGUE, 1989, pp. 124-128). Des méthodes et techniques de collecte des données, nous avons pu recueillir les informations sur le terrain. Après traitement des données, le chapitre suivant est une présentation des résultats obtenus.

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

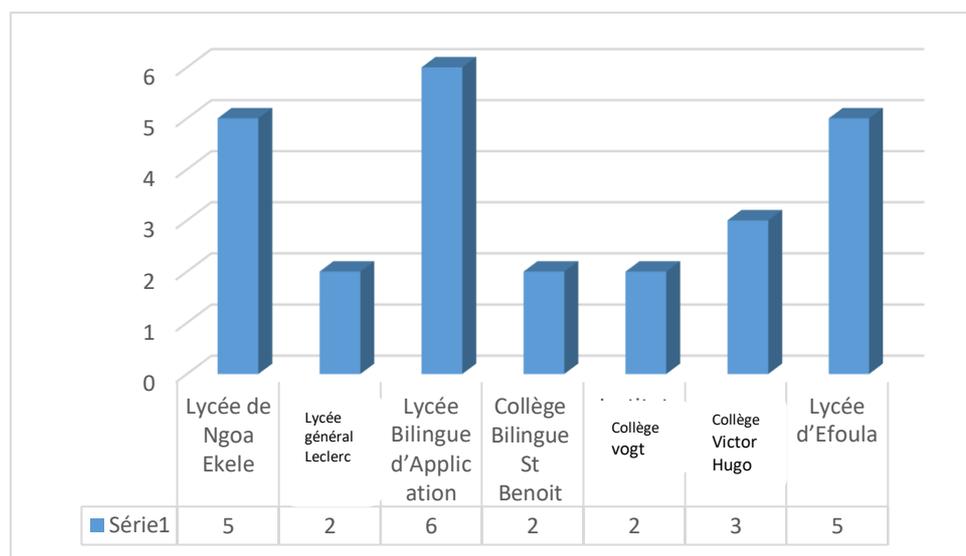
Ce dernier chapitre de notre travail est une présentation et une l'analyse des différents résultats. Les résultats présentés confirmeront ou infirmeront nos hypothèses. Nous allons présenter les résultats de l'analyse des données du questionnaire soumis aux enseignants et présenter les données de l'analyse de la pratique de classe ; ceci après transcriptions faites. En raison du type de recherche que nous avons choisi (quantitatif), nous nous limiterons à la transcription d'un cas d'audio (donnée de verbale) dont l'analyse de la note attribuée substitue l'analyse du corpus. Toutefois la note n'est qu'une confirmation du jugement qualitatif. Par ailleurs, les données recueillies lors de l'expérimentation, selon la démarche expérimentale (pré-test et post-test), feront l'objet d'une analyse essentiellement fondée sur l'analyse a priori avec validation interne.

4.1. Présentation analytique des données quantitatives du questionnaire des enseignants

Cette présentation analytique des données porte sur la possibilité d'une pratique de l'enseignement- apprentissage de l'anglais en faisant usage de l'audiovisuel pour les apprenants du premier cycle du secondaire.

Présentation des caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants

Répartition des enseignants enquêtés dans les établissements secondaires (1ercycle)

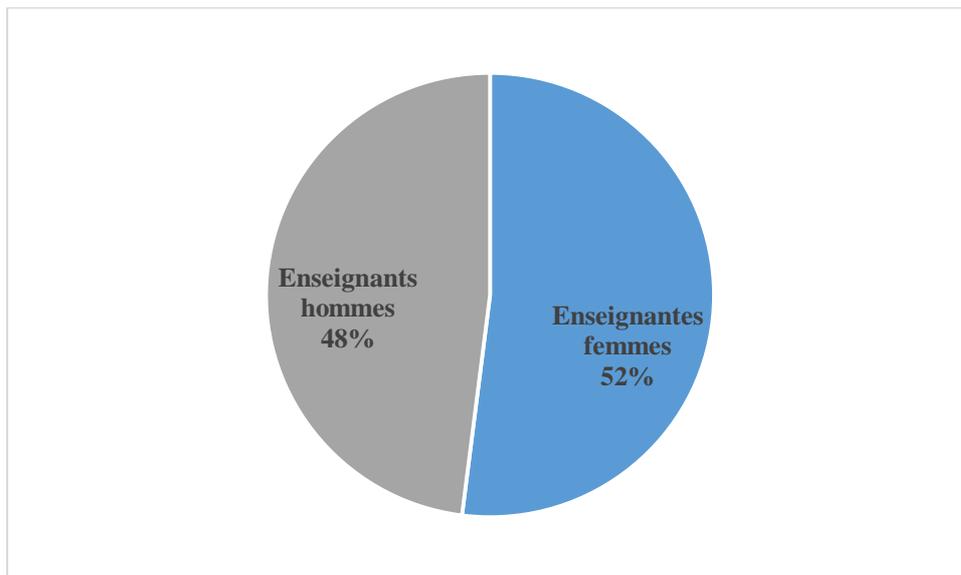


Source : Enquête de terrain, Septembre 2023

Graphique 2 : Répartitions des enseignants selon les établissements secondaires

Le graphique ci-dessus présente la répartition des enseignants selon les établissements que nous avons enquêté. Il ressort de l'analyse que nous avons enquêté 7 établissements secondaires publics/ privés. Sur un total de 25 enseignants nous avons 05 enseignants au Lycée de Ngoa Ekelé, 02 enseignants au Lycée général Leclerc, 06 enseignants au Lycée Bilingue d'Application, 02 enseignants au Collège Bilingue St Benoit, 02 enseignants au Collège Vogt, 03 enseignants au Collège Victor Hugo et 05 enseignants au Lycée d'Efoula.

Une profession partagée entre les hommes et les femmes

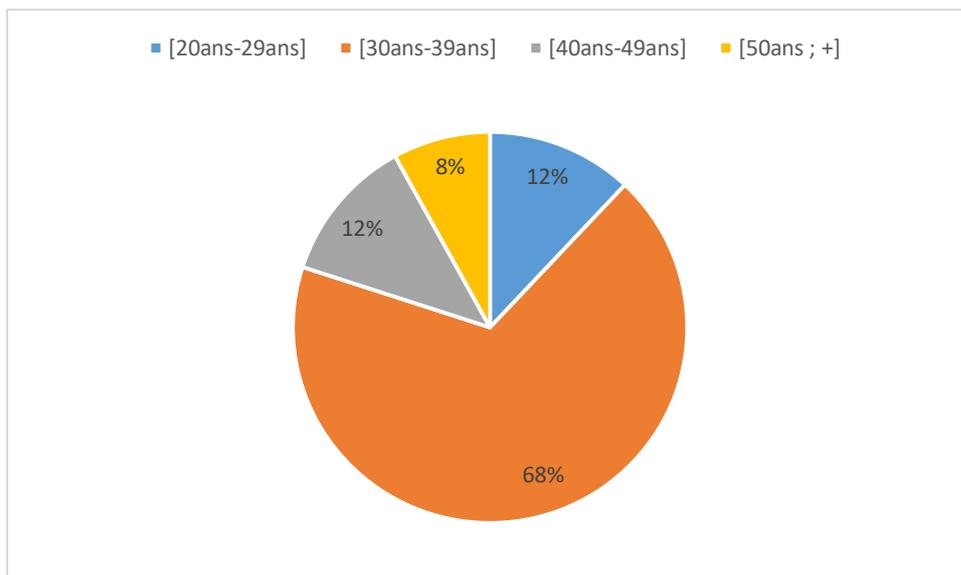


Source : Enquête de terrain, Septembre 2023

Graphique 3 : Répartitions des enseignants par le sexe

Ce graphique présente la répartition des enseignants par le sexe dans les établissements enquêtés. Il ressort de cette figure que l'enseignement de l'anglais dans les établissements que nous avons enquêtés est partagé entre les hommes et les femmes. Bien que les femmes dominent l'enseignement à hauteur de 52%, les hommes ne sont pas moins présents dans le métier avec une valeur de 48%.

Un enseignement dominé par les adultes moyens de [30-39ans]

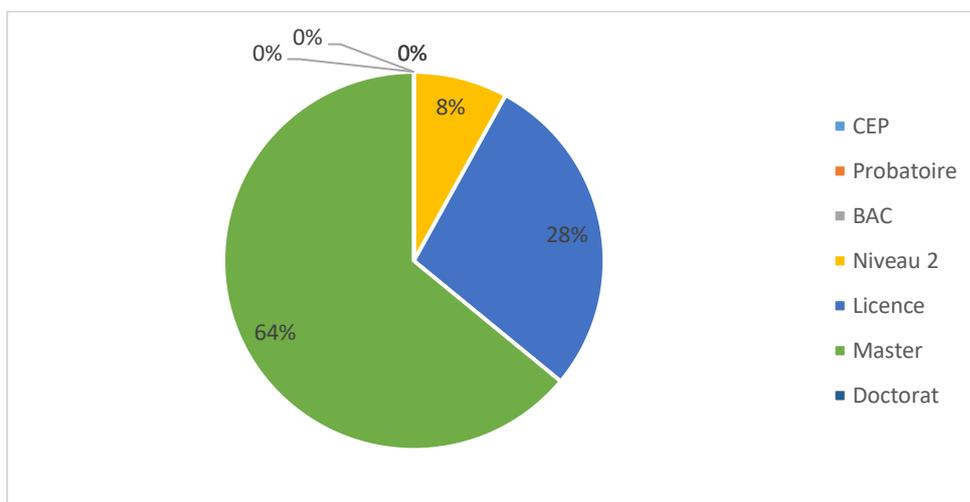


Source : Enquête de terrain, Septembre 2023

Graphique 4 : Répartitions des enseignants selon l'âge

Selon ce graphique, l'effectif total des enseignants enquêtés est dominé par des enseignants adulte de deuxième âge (adultes moyen) [30ans-39ans], soit 68%. Par ailleurs on rencontre très peu d'enseignants de deuxième âge (adultes moyen) de [50ans-59ans], soit 8%.

Une forte proportion des enseignants titulaire d'un MASTER



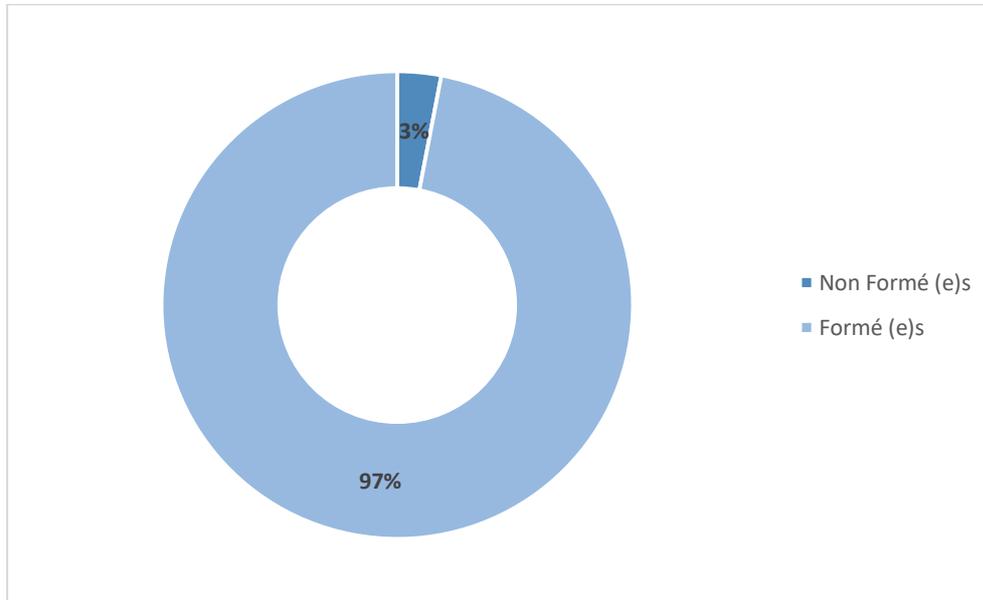
Source : Enquête de terrain, Septembre 2023

Graphique 5 : Répartitions des enseignants par le diplôme académique

Le graphique ci-dessus illustre la répartition des enseignants selon leur diplôme académique. Ainsi la majorité des enseignants sont titulaires d'un MASTER soit 64% contre 20% des enseignants titulaires d'une LICENCE et 8% ayant arrêté leur parcours académique

au niveau 2. Donc, aucun enseignant n'exerce avec un niveau BECP, PROBATOIRE, BAC ou DOCTORAT.

Des enseignants majoritairement formés dans les ECOLES NORMALES

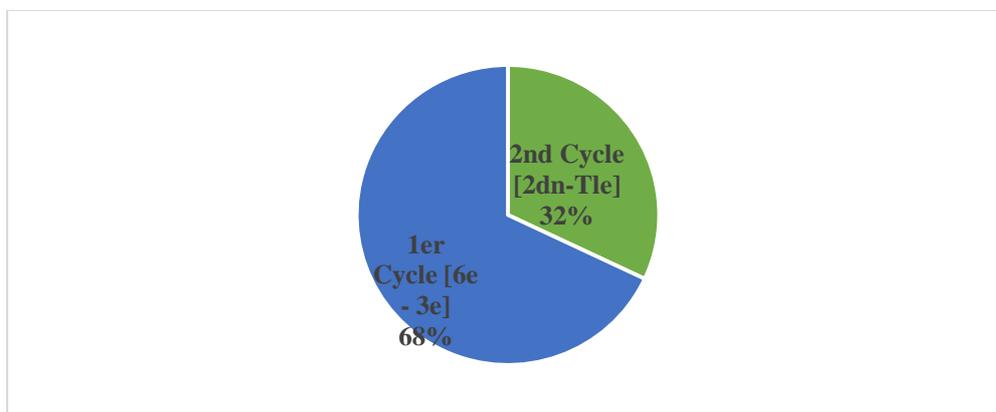


Source : Enquête de terrain, Septembre 2023

Graphique 6 : Répartitions des enseignants par leur formation professionnelle

À partir de cette figure, on peut constater que presque la totalité des enseignants sont formés dans les ECOLES NORMALES. Ainsi 97% des enseignants sont PLEG. Et donc seulement 3% des enseignants sont non-formés (ayant seulement des diplômes académiques).

Des enseignants ayant au moins une expérience au cycle 1 du secondaire

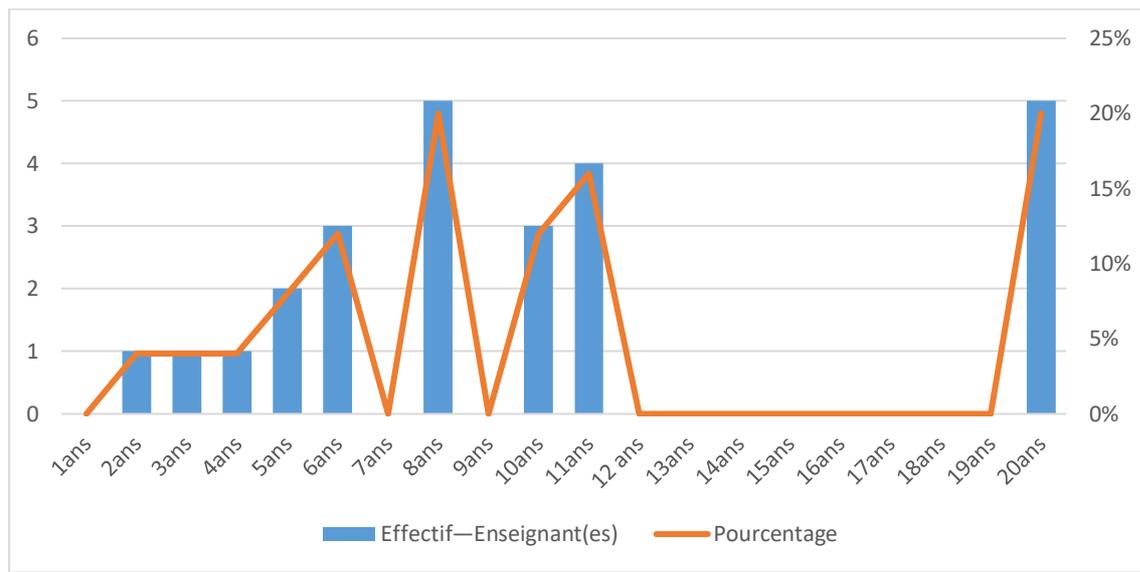


Source : Enquête de terrain, Septembre 2023

Graphique 7 : Répartitions des enseignants par leur expérience du cycle 1 du secondaire

Cette figure présente la répartition des enseignants selon leur expérience dans le second cycle du secondaire. Ainsi, la majorité des enseignants ont une expérience des programmes des classes du premier cycle du secondaire, soit 68% contre 32% des enseignants qui ont une expérience du second cycle. Ceci implique que 68% des enseignants que nous avons enquêtés ont une expérience de notre population cible : les apprenants de la classe de 3ème.

Un effectif dominé par des enseignants de 8ans et 20ans d'ancienneté

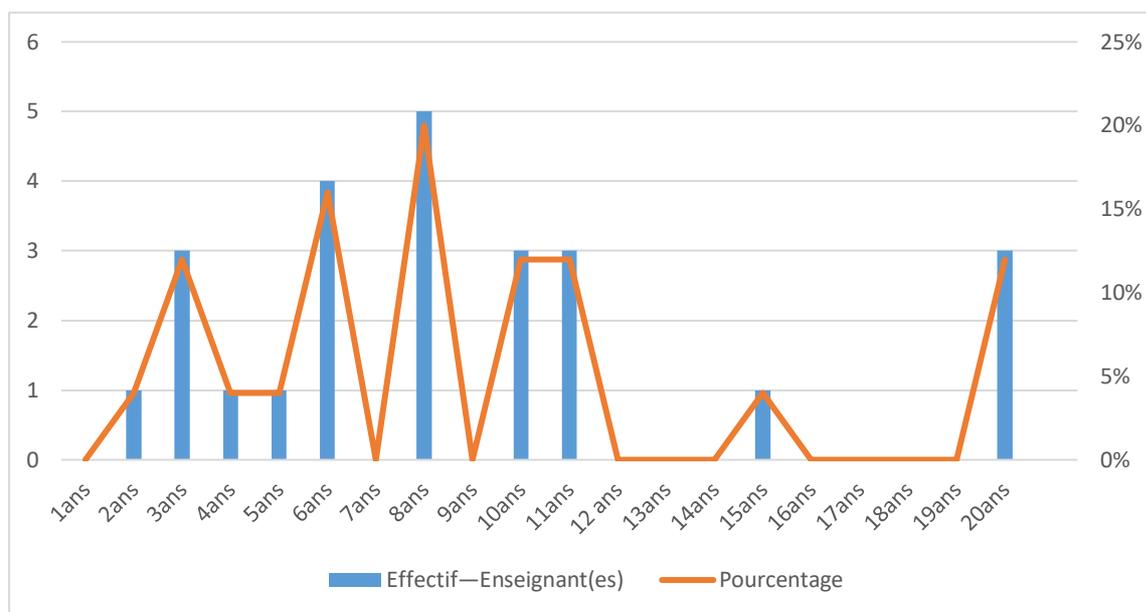


Source : Enquête de terrain, Septembre 2023

Graphique 8 : Repartions des enseignants par l'ancienneté du métier

Sur cette figure, il est observé que l'expérience professionnelle des enseignants varie entre 2 et 20ans. Nous pouvons constater que les plus anciens de notre population d'étude s'élève à 20 ans pour 20% d'enseignants contre 2 ans pour 4% d'enseignant novices. On remarque aussi comme valeur intermédiaire d'ancienneté est de 20% pour les enseignants qui ont une expérience de 8ans.

Des enseignants ayant moins de 02 ans d'ancienneté en classe de 3ème



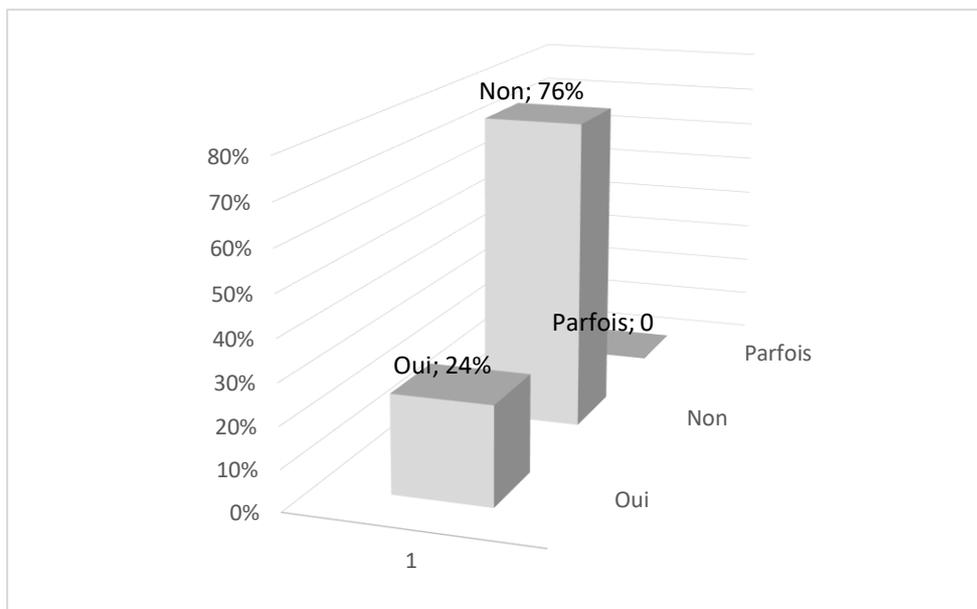
Source : Enquête de terrain, Septembre 2023

Graphique 9 : Répartitions des enseignants par leur expérience en classe de 3^{ème}.

Sur cette figure, il est observé que l'expérience professionnelle des enseignants en classe de 3^{ème} varie entre 2 et 20ans. Nous pouvons constater que les plus anciens de notre population d'étude en classe de 3^{èmes} élève à 20 ans pour 12% d'enseignants contre 2 ans pour 1% d'enseignant peu expérimenté. On remarque aussi comme valeur intermédiaire d'ancienneté est de 20% pour les enseignants qui ont une expérience de 8ans en classe 3^{ème}.

Exploitation des NTIC (teaser vidéo et vidéo de cours) dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais (3^{ème})

Exploitation (régulière) d'un contenu vidéo lors des enseignements-apprentissages de l'anglais classe de 3^{ème}.



Source : Enquête de terrain, Novembre 2022

Graphique 10 : Répartitions des enseignants l'exploitation (régulière) d'un contenu vidéo lors des enseignements-apprentissages d'anglais en classe de 3^{ème} Esp

Ce graphique présente le point de vue des enseignants sur l'exploitation (régulière) d'un contenu vidéo lors des enseignements-apprentissages d'anglais en classe de 3^{ème}. La majorité des enseignants (76%) avouent n'avoir jamais utilisé un contenu vidéo (teaser vidéo ou vidéo de cours) dans l'enseignement d'anglais en 3^{ème}. Une minorité d'enseignant (24%) nous disent exploiter un contenu vidéo lors de l'enseignement d'anglais en classe de 3^{ème}.

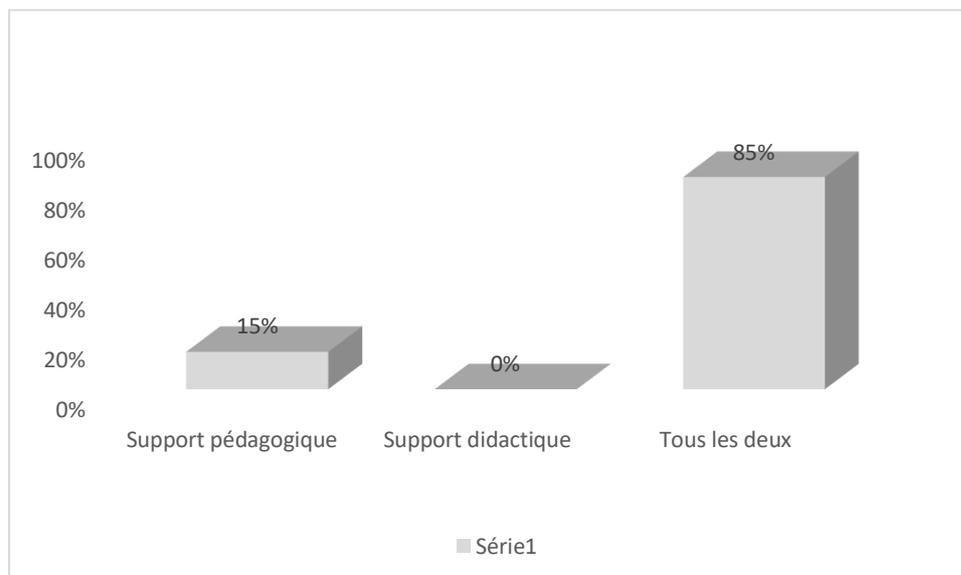
Le rôle du contenu vidéo utilisé pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais en 3^{ème}

Tableau 16 : Rôle du contenu vidéo utilisé dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais en 3^{ème}

Rôles	Effectif	Pourcentage
Support pédagogique	2	15%
Support didactique	0	0%
Tous les deux	10	85%
Total	25	100%

Source : Anquête de terrain, Septembre 2023

Graphique 12 : Rôle du contenu vidéo utilisé pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais en 3^{ème}



Source : Enquête de terrain, Septembre 2023

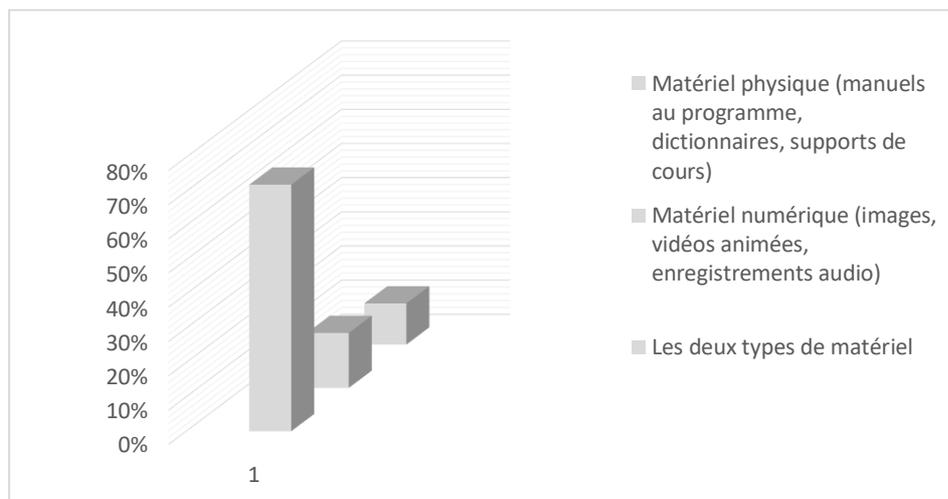
Dans ce tableau on peut conclure que pour que des 25 enseignants interrogés sur la question, 85% utilisent un contenu vidéo lors du cours d'anglais pour un enseignement-apprentissage. Or, 15% des enseignants exploitent les contenus vidéo que pour un enseignement.

Le type de matériel pédagogique et didactique utilisé le plus souvent en classe lors des enseignements-apprentissages d'Anglais en 3^{ème}

Tableau 17 : Matériel pédagogique et didactique utilisé régulièrement en classe lors des enseignements-apprentissages d'Anglais en 3^{ème}

Type de matériel	Effectif	Pourcentage
Matériel physique (manuels au programme, dictionnaires, supports de cours, etc.)	18	72%
Matériel numérique (images et vidéos animées, enregistrements audio, etc.)	4	16%
Les deux types de matériel	3	12%
Total	25	100,0%

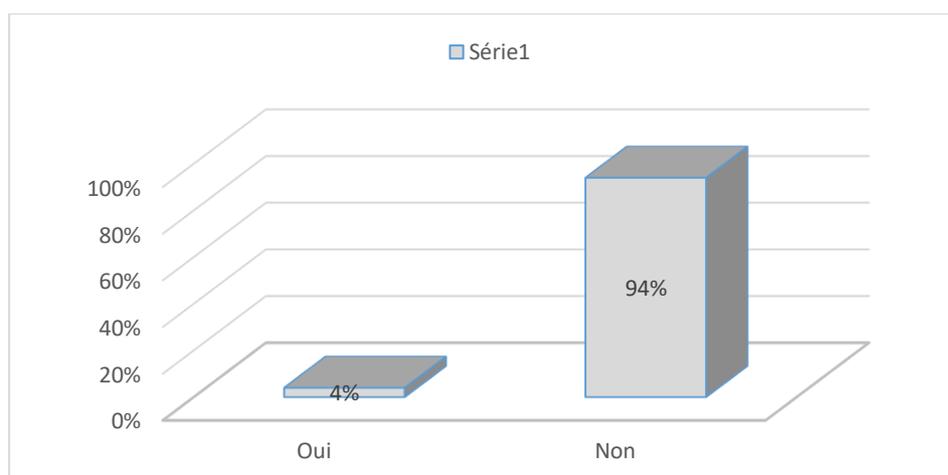
Graphique 11 : Matériel pédagogique et didactique utilisé régulièrement en classe lors des enseignements-apprentissages d'Anglais en 3^{ème}



Source : Enquête de terrain, Septembre 2023

L'exploitation du matériel pédagogique et didactique lors de la pratique de classe d'anglais est partagée entre deux types de supports : physiques et numérique. On note que les 72% d'enseignants ont pour seul support d'apprentissage au moins un des matériels physiques, contre 12% d'enseignants qui exploitent au moins un matériel dans les deux types de supports (physiques et numériques). Seulement 16% des enseignants utilisent les NTC, le matériel numérique comme support dans les apprentissages.

L'utilisation d'un contenu vidéo en classe de 3^{ème} peut-il aider l'enseignant dans sa pratique de classe ?



Source : Enquête de terrain, Septembre 2023

Graphique 13 : L'utilisation d'un contenu vidéo en classe de 3^{ème} comme appui à l'enseignant dans sa pratique de classe

Presque la quasi-totalité des enseignants (94%) sont d'avis que l'utilisation d'un contenu vidéo en classe de 3ème aide l'enseignant dans sa pratique de classe. Un seul enseignant émet un avis contraire.

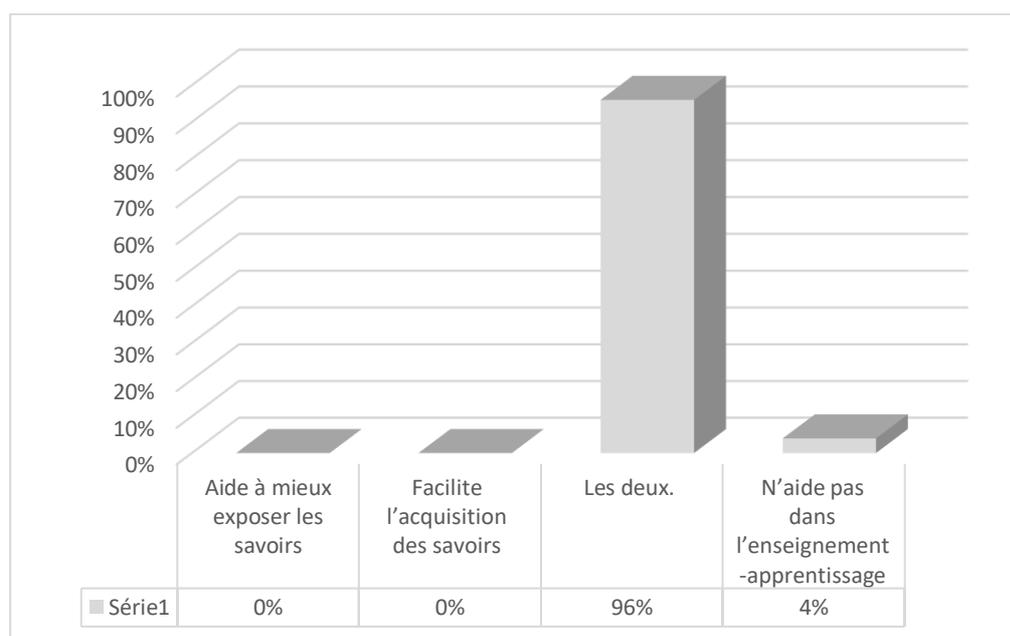
Le rôle l'utilisation des contenus vidéo dans les enseignements-apprentissage

Tableau 18 : Avis des enseignants sur le rôle l'utilisation des contenus vidéo dans les enseignements- apprentissage de l'anglais

Rôles du contenu vidéo	Effectifs	Pourcentage
Aide à mieux exposer les savoirs	0	0%
Facilite l'acquisition des savoirs	0	0%
Les deux.	17	96%
N'aide pas dans l'enseignement-apprentissage	1	4%
Total	25	100,0%

Source ; Enquête de terrain, Septembre 2023

Graphique 14 : Avis des enseignants sur le rôle l'utilisation des contenus vidéo dans les enseignements- apprentissage de l'anglais



Source : Enquête de terrain, Septembre 2023

Ce tableau présente les récapitulatifs du rôle que peut jouer le contenu vidéo comme support d'enseignement/apprentissage lors de la pratique de classe d'anglais. Le rôle le plus adéquat du contenu vidéo est pour presque la quasi-totalité des enseignants (96%) celui du support pédagogique et didactique : ici le contenu vidéo donne une meilleure combinaison des savoirs, ce qui facilite l'exposition des savoirs et leurs acquisitions par les apprenants. Ce qui fait qu'aucun des enseignants voient en l'utilisation du contenu vidéo un rôle purement

didactique ou même uniquement pédagogique. Par contre, nous avons un seul cas d'enseignant qui ne voit aucun apport pédagogique et didactique des contenus vidéo.

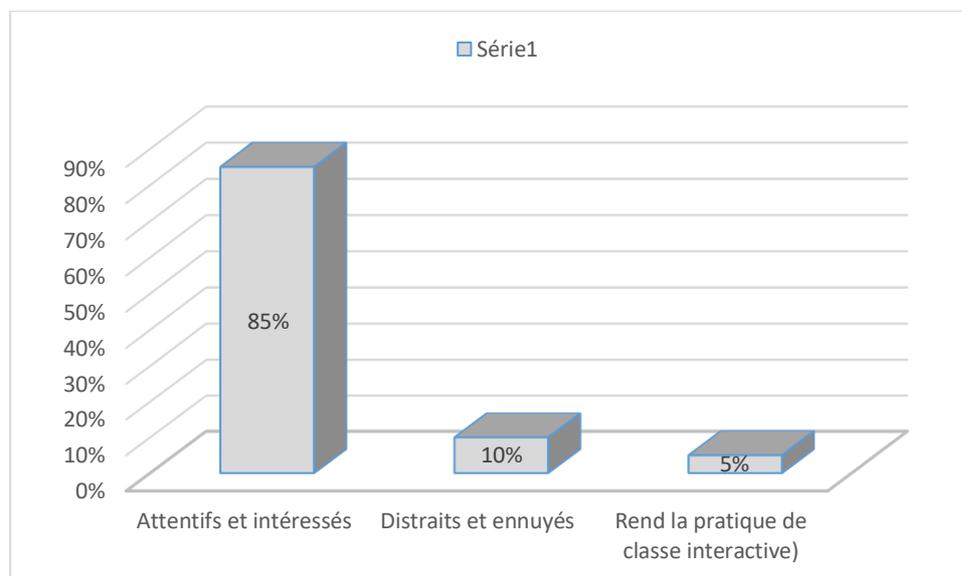
Attitude des élèves si l'on venait à utiliser le matériel audiovisuel

Tableau 19 : Avis des enseignants sur l'attitude des élèves face à l'utilisation du matériel audiovisuel

Attitudes	Effectifs	Pourcentage
Attentifs et intéressés	21	85%
Distracts et ennuyés	3	10%
Rend la pratique de classe interactive)	4	5%
Total	25	100%

Source : Enquête de terrain, Septembre 2023

Graphique 15 : Avis des enseignants sur l'attitude des élèves face à l'utilisation du matériel audiovisuel



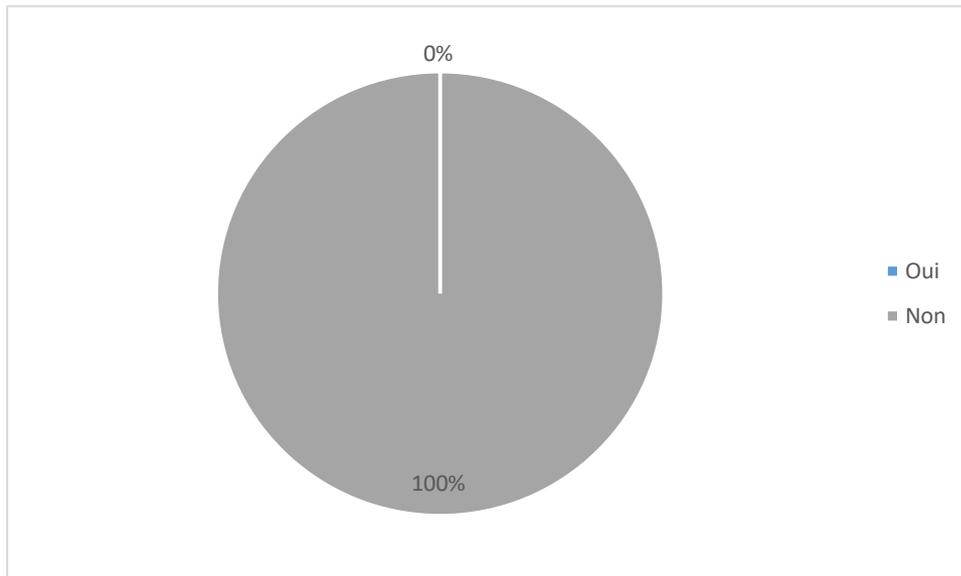
Source : Enquête de terrain, Septembre 2023

Ce graphique montre clairement que presque que la quasi- totalité des enseignants (85%) sont d'avis que l'utilisation du matériel audiovisuel peut amener les apprenants à être attentifs et intéressés par l'enseignement-apprentissage de l'anglais. Par contre, certains enseignants (10%) montrent leur inquiétude sur l'influence peu productive que l'utilisation du matériel audiovisuel provoquerait chez les apprenants. Car cet instrument pourrait être source de distraction et d'ennui. Par ailleurs, comme autre bienfait de l'utilisation du matériel audiovisuel lors de la pratique de classe d'anglais, on retrouve l'interactivité des apprenants que soulignent certains enseignants (5%).

Développement de la compétence communicative en anglais (orale et écrite)

Sur la difficulté permanente des apprenants dans la compétence communicative

Graphique 16 : Avis des enseignants sur la difficulté permanente des apprenants dans la compétence communicative



Source : Enquête de terrain, Septembre 2023

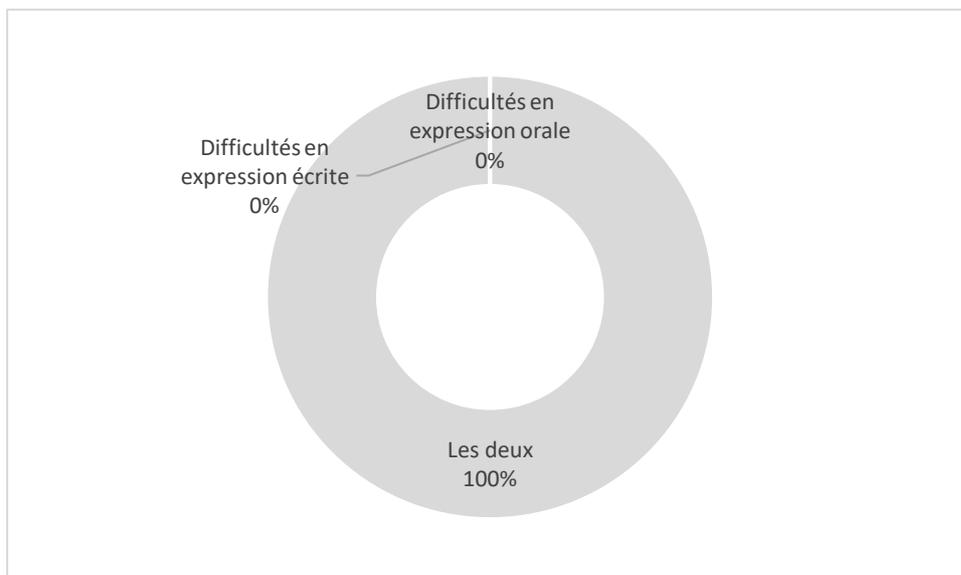
Selon cette figure, la quasi-totalité des enseignants sont d'avis que la compétence communicative est une difficulté majeure des apprenants dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais. Ce qui fait que lors des apprentissages, il y a très peu de communication ; les apprenants se limitent à recopier jouant ainsi un rôle passif l'acquisition du savoir.

Sur les types de difficulté en compétence communicative

Tableau 20 : Avis des enseignants sur les types de difficulté en compétence communicative

Types de difficulté en compétence communicative	Effectifs	Pourcentage
Difficultés en expression orale	0	0%
Difficultés en expression écrite	0	0%
Les deux	25	100%
Total	20	100%

Source : Enquête de terrain, Septembre 2023

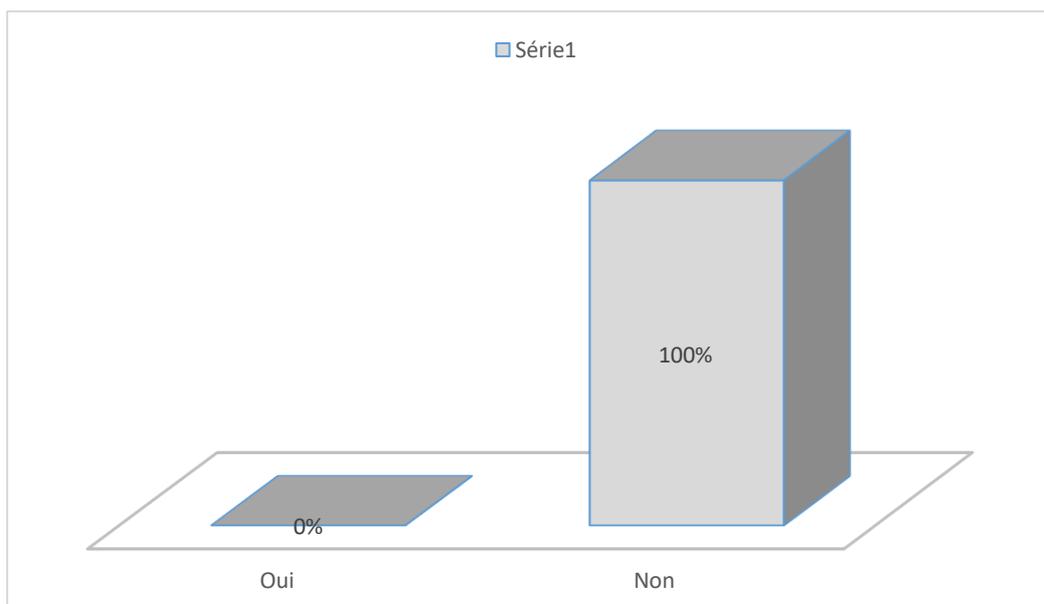


Source : Enquête de terrain, Septembre 2023

Graphique 16 : Avis des enseignants sur les types de difficulté en compétence communicative

Ce graphique montre que sur la question des types de difficultés en compétences orales, la quasi-totalité des enseignants (100%) sont d'avis que les apprenants rencontrent tant des difficultés à s'exprimer oralement qu'à exprimer par l'écrit.

La visualisation d'un contenu de cours (vidéo de cours) pour l'amélioration de l'expression orale des apprenants



Source : Enquête de terrain, Septembre 2023

Graphique 17 : Avis des enseignants sur la visualisation d'un contenu de cours (vidéo de cours) peut améliorer l'expression orale des apprenants

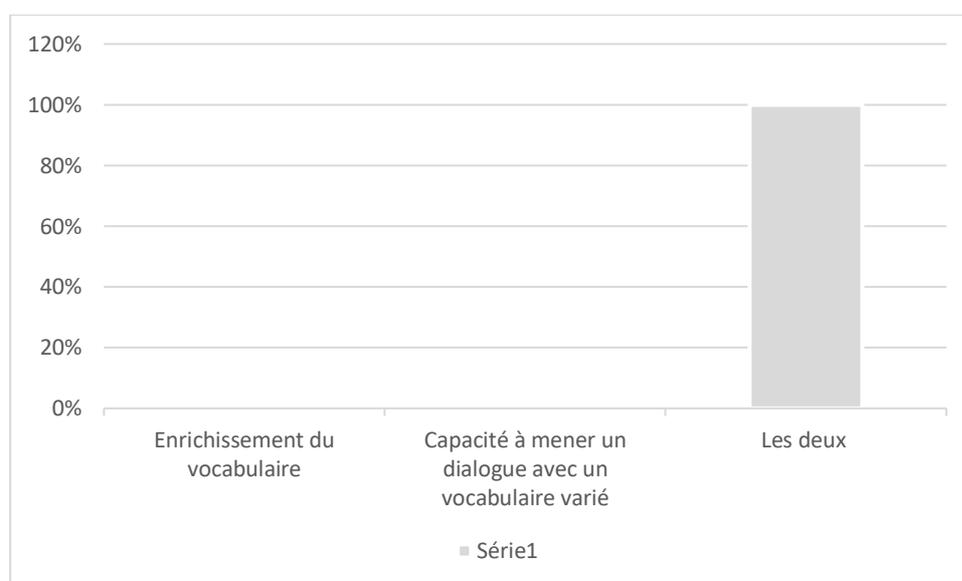
Ce graphique montre que la quasitotalité des enseignants sont unanime sur le fait que la visualisation d'un contenu de cours (vidéo de cours) peut améliorer l'expression orale des apprenants. Il n'y a donc aucune objection sur la question.

L'exploitation de la vidéo de cours et l'amélioration de l'expression orale des apprenants

Tableau 20 : Avis des enseignants sur l'exploitation de la vidéo de cours pour l'amélioration de l'expression orale des apprenants

Exploitation de la vidéo de cours pour l'amélioration de :	Effectifs	Pourcentage
Enrichissement du vocabulaire	0	0%
Capacité à mener un dialogue avec un vocabulaire varié	0	0%
Les deux	25	100%
Autres à préciser (capacité auditive)	1	0%

Source : : Enquête de terrain, Septembre 2023



Source : Enquête de terrain, Septembre 2023

Graphique 18 : Avis des enseignants sur l'exploitation de la vidéo de cours pour l'amélioration l'expression orale des apprenants

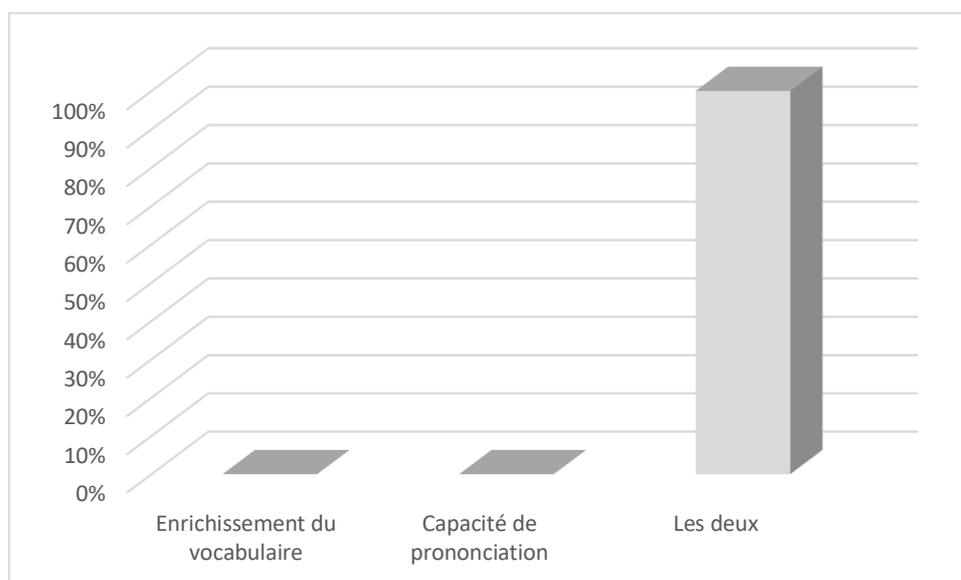
Ce graphique présente le récapitulatifs du rôle que peut jouer le contenu vidéo de cours dans le développement de compétences orale et écrite en anglais. Les compétences orales les plus adéquates que peut développer le contenu vidéo de cours est pour presque la quasi-totalité des enseignants (100%) l'enrichissement du vocabulaire ; car affirment-ils : en regardant les mots l'apprenant apprend beaucoup et enrichit son lexique, ce qui le rend capable de dialoguer avec les autres. Comme autre apport, on note l'amélioration de l'écoute. C'est la capacité de l'apprenant à écouter le discours prononcé en anglais et de savoir à quoi il renvoie.

L'exploitation de la vidéo de cours et l'amélioration de l'expression orale des apprenants

Tableau 21 : Avis des enseignants sur l'exploitation du teaser vidéo pour l'amélioration de l'expression orale des apprenants

Exploitation du teaser vidéo pour l'amélioration de :	Effectifs	Pourcentage
Enrichissement du vocabulaire	0	0%
Capacité de prononciation	0	0%
Les deux	25	100%
Autres à préciser (capacité auditive)	1	0%

Source : : Enquête de terrain, Septembre 2023



Source : Enquête de terrain, Septembre 2023

Graphique 19 : Avis des enseignants sur l'exploitation du teaser vidéo pour l'amélioration l'expression orale des apprenants

Ce graphique présente le récapitulatifs du rôle que peut jouer le contenu vidéo de cours dans le développement de compétences orale et écrite en anglais. Les compétences orales les plus adéquates que peut développer le contenu vidéo de cours est pour presque la quasi-totalité des enseignants (100%) la prononciation juste des mots ; car affirment-ils : en écoutant le son animé des mots l'apprenant apprend développent sa capacité à l'écoute. L'accoutumance au son juste des mots rend l'assimilation et l'accomodation aux discours pédagogique del'enseignant facile.

4.2. Présentation descriptive des résultats de l'expérimentation

Notre étude s'appuie sur une méthode expérimentale de type quasi-expérimental. Nous avons constitué à cet effet un groupe expérimental et un groupe témoin qui ont subi trois moments ou étapes lors de la collecte des données : le pré-test, le test et le Post-test. Tout au

long de la collecte des données, nous avons pour objectif de recueillir des informations qui nous permettraient de confirmer ou d'infirmes nos Hypothèses de recherche. Cette étude avance l'hypothèse principale suivant : l'utilisation de la vidéo améliore la compétence communicative en ce sens qu'elle développe l'expression orale et écrite des apprenants dans l'enseignement apprentissage de l' ELE ; et les Hypothèses spécifiques suivantes : l'utilisation de la vidéo de classe développe la compétence orale en ce sens qu'elle améliore la prononciation et enrichie le vocabulaire des apprenants ; l'utilisation de la vidéo de synthèse favorise la compétence écrite en ce sens qu'elle facilite la conjugaison et l'orthographe des mots chez les apprenants. Notre collecte de données a porté sur un échantillon de 20 apprenants, répartis de manière aléatoire en deux groupes : un groupe témoin et un groupe expérimental. Il a été question de vérifier l'efficacité de l'utilisation de la vidéo sur le développement de la compétence communicative. Ceci étant, nous nous sommes servis de l'hypothèse principale pour confirmer les hypothèses spécifiques d'autant plus qu'ils entretiennent une étroite relation.

4.2.1. Analyse descriptive des performances du groupe témoin

Cette analyse se base sur la présentation de la distribution statistique des scores obtenus au pré-test et au post-test dans le groupe témoin et expérimental. Notre analyse prendra en compte les fréquences des notes, les moyennes, l'écart-type et la variance.

Distribution statistique des scores au pré-test et au post-test

Pour nous permettre de comprendre la portée positive de l'utilisation de la vidéo dans le développement de la compétence communicative chez les apprenants, nous avons fait une analyse des scores du groupe témoin pendant les tests d'apprentissages.

4.2.2. Analyse descriptive des performances du groupe témoin

Tableau 22 : Répartition des apprenants selon le score dans le groupe témoin

SCORE/20	PRE-TEST		POST-TEST	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
7	3	30	0	0
8	2	20	0	0
9	1	10	0	0
10	3	30	3	30
11	1	10	3	30
12	0	0	3	30
13	0	0	1	10
Total	10	100	10	100

Source : enquête de terrain, Septembre 2023

Le tableau ci-dessus nous présente des scores des apprenants du groupe témoin au pré-test et au post-test. Nous pouvons observer que les notes vont de 7 à 11/20 au pré-test, et que 6 personnes sur 10 ont une note inférieure à 10/20 soit un pourcentage de 60% et 4 personnes ont une note supérieure ou égale à 10/20 soit un pourcentage de 40%. Par conséquent, la moyenne générale au pré-test est 8,7 avec un écart-type de 1,49443411809733 et une variance de 2.23. Au post-test, bien que les notes aillent de 10 à 13/20, nous pouvons observer une grande différence avec le groupe expérimental au post-test. Alors, cette différence qui semble significative puisque tout le monde a eu la moyenne ici, est encore plus dans le groupe expérimental. Au post-test du groupe témoin, 7 personnes ont eu une note supérieure à 10 soit 70% et 3 personnes ont eu note égale à 10 soit 30%. La moyenne ici a connu une légère augmentation soit 11,2 avec un écart-type 1,03279555898864 de et une variance de 1,06. Comparés aux indicateurs statiques du groupe expérimental, les indicateurs du groupe témoin montrent qu'il n'y a pas une grande influence sur le développement des compétences sur l'apprentissage des apprenants.

Tableau 23 : Indicateurs statistiques dans le groupe témoin

	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Variance
Pré-test	10	8,7	1,49443411809733	2,23333333
Post-test	10	11,2	1,03279555898864	1,06666667

Source : enquête de terrain, Septembre 2023

Tableau 24 : Test d'égalité des espérances : deux observations de variances égales du groupe témoin

	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>
Moyenne	8,7	11,2
Variance	2,23333333	1,06666667
Observations	10	10
Variance pondérée	1,65	
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	18	
Statistique t	-4,3519414	
P(T<=t) unilatéral	0,00019212	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,73406361	
P(T<=t) bilatéral	0,00038423	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,10092204	

Source : enquête de terrain, Septembre 2023

Dans ce test d'égalité des espérances, l'hypothèse nulle est que la différence des moyennes du pré-test et du post-test est égale à zéro, c'est-à-dire que les deux groupes ont des moyennes égales. L'hypothèse alternative est que la différence des moyennes est différente de zéro, ce qui signifie que les deux groupes ont des moyennes différentes.

La statistique t calculée est de -4,3519414 ; la valeur p unilatérale est faible, 0,00019212, ce qui est inférieur au niveau de signification de 0,05. Cela permet de rejeter l'hypothèse nulle et de conclure que les moyennes des deux groupes sont significativement différentes. La valeur p bilatérale est également très faible, 0,00038423, ce qui signifie que les moyennes des deux groupes sont significativement différentes, peu importe la direction. La valeur critique de t pour un niveau de signification de 0,05 est de 2,10092204 supérieure à la statistique t de -4,3519414.

En résumé, les résultats indiquent qu'il y a une différence significative entre les moyennes du pré-test et du post-test du groupe témoin. Mais cette significativité n'est pas autant importante que dans le groupe expérimental qui a reçu une intervention avec un dispositif expérimental : l'utilisation de la vidéo.

4.2.3. Analyse descriptive des performances du groupe expérimental

Le groupe expérimental est celui qui a subi un enseignement dans lequel on a mis en œuvre un dispositif qui était la vidéo. Au terme de cette expérience, on peut en déduire que le dispositif expérimental a permis le développement des compétences chez les apprenants.

Tableau 25 : Répartition des apprenants selon le score dans le groupe expérimental

SCORE/20	PRE-TEST		POST-TEST	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
7	2	20	0	0
8	4	40	0	0
9	2	20	0	0
10	2	20	3	30
11	0	0	0	0
12	0	0	2	20
13	0	0	1	10
14	0	0	3	30
15	0	0	1	10
Total	10	100	10	100

Source : enquête de terrain, Septembre 2023

Au pré-test, les notes vont de 7 à 10/20, avec une forte proportion des 8/20 soit 40%. Par contre, au post-test, les notes vont de 10 à 15/20. Nous pouvons constater que tous les apprenants ont non seulement eu une moyenne supérieure à 10 mais aussi avec des améliorations considérables et une différence significative par rapport au pré-test. 3 apprenants ont eu une note de 14/20 soit 30% et 1 apprenant a eu une note de 15 soit 10% ; 3 apprenants ont eu 10/20, 2 ont eu 12/20 et 1 a eu 13/20. Le tableau comparatif des moyennes, écart-types et variances permettra de mieux cerner cette amélioration.

Tableau 26 : Indicateurs statistiques dans le groupe expérimental

	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Variance
Pré-test	10	8,4	1,07496769977314	1,15555556
Post-test	10	12,4	1,89736659610103	3,6

Source : enquête de terrain, Septembre 2023

L'analyse comparative des moyennes, écart-types et variances des différents tests montre que les performances des apprenants au pré-test ont été améliorées au post-test. En effet, au pré-test la moyenne est de 8,4, l'écart-type de 1,07496769977314 et la variance de 1,15. Par contre au post-test, la moyenne est de 12,4, l'écart-type de 1,89736659610103 et la variance de 3,6.

Tableau 27 : Test d'égalité des espérances : deux observations de variances égales du groupe expérimental

	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>
Moyenne	8,4	12,4
Variance	1,15555556	3,6
Observations	10	10
Variance pondérée	2,37777778	
Différence hypothétique des moyennes	0	
Degré de liberté	18	
Statistique t	-5,80041893	
P(T<=t) unilatéral	8,5019E-06	
Valeur critique de t (unilatéral)	1,73406361	
P(T<=t) bilatéral	1,7004E-05	
Valeur critique de t (bilatéral)	2,10092204	

Source : enquête de terrain, Septembre 2023

Dans ce test d'égalité des espérances, l'hypothèse nulle est que la différence des moyennes du pré-test et du post-test est égale à zéro, c'est-à-dire que les deux groupes ont des moyennes égales. L'hypothèse alternative est que la différence des moyennes est différente de zéro, ce qui signifie que les deux groupes ont des moyennes différentes.

La statistique t calculée est de -5,80041893; la valeur p unilatérale est très faible, 8,5019E-06, ce qui est inférieur au niveau de signification de 0,05. Cela permet de rejeter l'hypothèse nulle et de conclure que les moyennes des deux groupes sont significativement différentes. La valeur p bilatérale est également très faible, 1,7004E-05, ce qui signifie que les moyennes des deux groupes sont significativement différentes, peu importe la direction. La valeur critique de t pour un niveau de signification de 0,05 est de 2,10092204 supérieure à la statistique t de -5,80041893.

Comme nous l'avons sus-évoqué, nous observons une différence très significative entre les moyennes du pré-test et du post-test du groupe expérimental. Ceci témoigne à suffisance

l'influence du dispositif expérimental sur le développement des compétences communicatives chez les apprenants. Autrement dit, les analyses statistiques nous montrent que, l'utilisation de la vidéo a eu à améliorer la compétence communicative chez les apprenants dans la mesure où elle a eu à développer l'expression orale et écrite des apprenants dans l'enseignement apprentissage de l'ALS. Cette compétence de manière pratique a été développée par le biais de la mise en œuvre de la vidéo de classe et de la vidéo de synthèse. Celles-ci ont permis d'améliorer la prononciation et d'enrichir le vocabulaire des apprenants d'une part ; ont également permis de faciliter la conjugaison et l'orthographe des mots chez les apprenants d'autre part.

Tableau 28 : Récapitulatif des indicateurs statistiques des deux groupes

		Effectif	Moyenne	Ecart-type	Variance
Groupe témoin	Pré-test	10	8,7	1,49	2,23333333
	Post-test		11,2	1,03	1,06666667
Groupe expérimental	Pré-test	10	8,4	1,07	1,15555556
	Post-test		12,4	1,89	3,6

Source : enquête de terrain, Septembre 2023

4.3. Analyse de confirmation

Afin de mieux évaluer le lien qui existe entre les variables (indépendantes et dépendantes), et de confirmer les précédentes analyses, nous avons mobilisé l'analyse de la variance à un facteur (test d'Anova 1 facteur). Ce test permet mesurer le lien de causalité qui existe entre les variables dans le groupe expérimental. Le tableau ci-après nous présente les résultats de ce test :

Tableau 29 : Analyse de la variance du groupe expérimental

<i>Source des variations</i>	<i>Somme des carrés</i>	<i>Degré de liberté</i>	<i>Moyenne des carrés</i>	<i>F</i>	<i>Probabilité</i>	<i>Valeur critique pour F</i>
Entre Groupes	80	1	80	33,64485981	1,70039E-05	4,413873419
A l'intérieur des groupes	42,8	18	2,377777778			
Total	122,8	19				

Source : enquête de terrain, Septembre 2023

L'analyse de ce tableau, nous montre qu'il existe un lien significatif entre l'utilisation de la vidéo en classe d'ELE et le développement de la compétence communicative. En effet, le

test de la variance appliqué au groupe expérimental donne un $F=33,64485981$ (fréquence) et une probabilité de $1,70039E-05$ largement inférieure à $0,005$, seuil de significativité. Ce résultat confirme qu'il y a une influence positive du dispositif expérimental sur le développement de la compétence communicative chez les apprenants dans l'enseignement apprentissage de l'. ELE

4.3.1. Sur l'analyse a priori avec validation interne

4.3.1.1. L'analyse a priori

a. Synthèse des analyses

Dans la présente étude, nous avons mené trois analyses de résultats. D'abord, nous avons mené une analyse des résultats du questionnaire administré aux enseignants, ensuite, nous avons mené une analyse des données collectées lors du pré-test et post-test dans le groupe témoin et le groupe expérimental et enfin nous avons mené une analyse a posteriori avec validation interne. Les différentes analyses des résultats viennent confirmer nos hypothèses de l'étude.

Au rappel, dans le cadre de notre étude, nous avons formulé une hypothèse principale et deux hypothèses secondaires. L'hypothèse principale : Les NTIC dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais développent la compétence orale chez les apprenants de 3ème francophone en ceci que le teaser vidéo et la vidéo de cours aident l'apprenant à la prononciation des mots et l'enrichissement de son vocabulaire. La première hypothèse secondaire : Le teaser vidéo dans l'enseignement/apprentissage de l'Anglais favorise la prononciation chez les apprenants de 3ème francophone car ce type de vidéo présente les mots clés avec leurs prononciations phonétiques animées. Ceci, dans la mesure qu'il favorise les activités de liaisons et d'association entre les images (illustrations de diversité culturelle) et les concepts ou idées sur une question abordée sur un temps de formation, invitant ainsi à l'interaction communicationnelle dans l'échange des pensées et facilitant la réflexion collective des apprenants, et qui développera chez ces derniers la capacité à prononcer, à enrichir le vocabulaire et interpréter une notion en anglais. Et la deuxième hypothèse secondaire: la vidéo de cours dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais enrichit le vocabulaire des apprenants de 3ème francophone, car ce type de vidéo présente dans un dialogue anime un ensemble de nouveaux termes à employer dans les échanges futurs des apprenants, car il permet, sous forme de schéma de mettre en lumière les liens qui existent entre un concept ou une idée et les informations qui leur sont associées, rendant ainsi la conceptualisation (définition et classification) d'une notion morale facile à mémoriser pour l'apprenant.

Afin de vérifier notre hypothèse principale nous avons procédé à une vérification de chacune des hypothèses secondaires. En effet, le questionnaire administré aux enseignants recherche à vérifier l'hypothèse générale enquêtant l'avis des questionnés sur chacune des hypothèses secondaires. Il en est de même pour les tests d'épreuves (pré-test et post-test) ; ces évaluations recherchent à confirmer l'hypothèse principale à travers une vérification des hypothèses secondaires. C'est aussi le cas des données collectées lors de l'expérimentation qui nous ont permis à travers la vérification des hypothèses secondaires de confirmer notre hypothèse principale et ainsi valider notre dispositif.

L'analyse des résultats des questionnaires ont révélé le point de vue des enseignants sur l'exploitation (régulière) d'un contenu vidéo lors des enseignements-apprentissages d'anglais en classe de 3ème. La majorité des enseignants (76%) avouent n'avoir jamais utilisé un contenu vidéo (teaser vidéo ou vidéo de cours) dans l'enseignement d'anglais en 3ème. Une minorité d'enseignant (24%) nous disent exploiter un contenu vidéo lors de l'enseignement d'anglais en classe de 3ème. En ce qui concerne les apprenants face à l'usage du matériel audio-visuel la quasi-totalité des enseignants (85%) sont d'avis que l'utilisation du matériel audiovisuel peut amener les apprenants à être attentifs et intéressés par l'enseignement-apprentissage de l'anglais. Par contre, certains enseignants (10%) montrent leur inquiétude sur l'influence peu productive que l'utilisation du matériel audiovisuel provoquerait chez les apprenants. Car cet instrument pourrait être source de distraction et d'ennui. Par ailleurs, comme autre bienfait de l'utilisation du matériel audiovisuel lors de la pratique de classe d'anglais, on retrouve l'interactivité des apprenants que soulignent certains enseignants (5%). De plus, le rôle que peut jouer le contenu vidéo de cours dans le développement de compétences orale et écrite en anglais. Les compétences orales les plus adéquates que peut développer le contenu vidéo de cours est pour presque la quasi-totalité des enseignants (100%) la prononciation juste des mots ; car affirment-ils : en écoutant le son animé des mots l'apprenant apprend développent sa capacité à l'écoute. L'accoutumance au son juste des mots rend l'assimilation et l'accommodation aux discours pédagogique de l'enseignant facile.

La mise en œuvre de notre dispositif nous a permis d'expérimenter chacune de nos hypothèses secondaires. Les résultats des évaluations du pré-test et du post-test dans le groupe témoin et dans le groupe expérimental et leurs analyses par le test de Student montrent d'une part qu'à l'expérience 1 dans le groupe expérimental, on note une différence significative entre les scores au pré-test et au post-test. De plus, l'hypothèse nulle présente la différence des moyennes du pré-test et du post-test est égale à zéro, c'est-à-dire que les deux groupes ont des

moyennes égales. L'hypothèse alternative est que la différence des moyennes est différente de zéro, ce qui signifie que les deux groupes ont des moyennes différentes.

La statistique t calculée est de -5,80041893; la valeur p unilatérale est très faible, 8,5019E-06, ce qui est inférieur au niveau de signification de 0,05. Cela permet de rejeter l'hypothèse nulle et de conclure que les moyennes des deux groupes sont significativement différentes. La valeur p bilatérale est également très faible, 1,7004E-05, ce qui signifie que les moyennes des deux groupes sont significativement différentes, peu importe la direction. La valeur critique de t pour un niveau de signification de 0,05 est de 2,10092204 supérieure à la statistique t de -5,80041893. Ainsi, la valeur du T=15,272 avec une probabilité de 0,000 largement inférieur au seuil de signification qui est de 0,005. Au terme de cette analyse nous pouvons conclure que notre hypothèse est acceptée. L'usage des NTIC permet le développement de la compétence orale à partir de la prononciation et le vocabulaire. Et d'autre part qu'à l'expérience 2 dans le groupe expérimental, on note une différence significative entre les scores au pré-test et au post-test. Ainsi, le test de la variance appliqué au groupe expérimental donne un F=33,64485981 (fréquence) et une probabilité de 1,70039E-05 largement inférieure à 0,005, seuil de significativité. Ce résultat confirme qu'il y a une influence positive du dispositif expérimental sur le développement de la compétence communicative chez les apprenants dans l'enseignement apprentissage de l'ALS.

En troisième analyse, dans une confrontation avec l'analyse a priori, l'analyse a posteriori nous permet de faire une validation interne de notre dispositif mis en œuvre. Car La comparaison entre la séquence didactique que décrit en détail le tableau 13 (de notre dispositif de l'usage des NTIC dans l'enseignement /apprentissage de l'anglais sur la leçon de « cultural diversity ») et les compétences développées par les apprenants que montre l'épreuve du post-test (cf. annexe 3) témoigne de la bonne mise en œuvre de notre dispositif et de l'appropriation des micro-compétences de prononciation, un vocabulaire varié et par conséquent le développement de la compétence orale.

En somme, l'analyse des données recueillies sur le terrain nous a permis de confirmer le cadre théorique et de valider l'hypothèse principale de l'étude par la confirmation des hypothèses secondaires (HS1 et HS2). Ces dernières ont été confirmées par les tests (Student et Anova) et par l'analyse a posteriori. D'une part, les tests (Student et Anova) ont permis de vérifier l'impact des NTIC dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais (VI), notamment l'influence du schéma heuristique d'illustration de l'usage du teaser vidéo et la vidéo de cours dans 'l'enseignement apprentissage de l'anglais favorise la prononciation phonétique et enrichit

le vocabulaire des apprenants et celui de l'emploi des nouveaux termes , plus précisément sur le développement des aptitudes des apprenants en prononciation, dialogue et discussion. D'autre part, l'analyse a posteriori a permis de valider notre dispositif de l'enseignement/apprentissage de l'anglais et de confirmer que sa mise en œuvre permet le développement de la compétence orale chez les apprenants de 3eme francophone.

4.4. Suggestions

Les résultats concluants de notre étude montrent l'importance de l'usage des NTIC dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais et développement de la compétence orale chez les apprenants de 3eme francophone par le dispositif mis en place dans l'enrichissement du vocabulaire avec leurs prononciations phonétiques animées chez les apprenant au second cycle. C'est pourquoi à la lumière de nos hypothèses de recherche nous formulons ici quelques suggestions adressées aux pouvoirs publics et aux enseignants du second cycle.

4.4.1. Aux pouvoirs publics

A l'échelle mondiale, le Cameroun est l'un des 195 pays membres de l'UNESCO (2022). Parmi les cinq grands programmes (défini par son acronyme) qui orientent l'action de l'UNESCO dans chaque pays partenaire, il y a « l'Education ». Récemment en 2021 M. Ollie Imray, responsable des programmes et des partenariats à UNITED WORLD SCHOOL, a déclaré que « de nombreux nombreux parents et de nombreux élèves estiment que les avantages économiques confèrent par l'apprentissage d'une langue internationale l'emporte pour ceux conférer par l'apprentissage des langue locales- d'autant plus que la langue anglaise fait partie des grandes matières du programme national. »(UNESCO, 2021). Lauréat de l'édition 2021 du prix UNESCO-Roi sejong d'alphabetisation, la fondation sud-africaine « pukupedia » pour la littérature jeunesse est en train de créer un portail web, « pukupedia », qui fera office d'encyclopédie en ligne multilingue et de source fiable d'informations sur les livre pour enfants et adolescents toutes les sud-africaines. À l'occasion de la journée mondiale du bilinguisme, (UNESCO, 2016). Pour un développement durable à travers laculture des valeurs citoyennes dans une approche de didactisation du bilingue, l'UNESCO cherche à introduire l'usage des Tics à tous les degrés scolaires (Ollie Imray, M, p. 2020). Ici est visible la place encore inoccupée du Cameroun dans cette nouvelle pratique éducative de la jeune enfance et des adolescents. Etant l'un des concepts de la devise du Cameroun (Paix-Travail-Patrie), la paix a toujours été défini par le Président de la République, son Excellence Paul BIYA, comme la plus grande des valeurs citoyennes à préserver. Ce qui est l'un des défis majeurs de l'UNESCO le système éducatif actuels ne sont pas prévus pour relever les défis interconnectés

d'aujourd'hui, qui vont du réchauffement climatique et de la perte de biodiversité à l'accélération de la révolution numérique, à l'aggravation des inégalités et au recul démocratique, aux conflits et aux crises. Pour cette raison, l'UNESCO a défini un nouveau contrat social pour l'éducation, conçu pour réinventer et favoriser l'avènement de sociétés plus pacifiques, justes et durables. Dans l'optique de préserver cette grande valeur citoyenne, le Cameroun souscrit aux Objectifs du Développement Durable (ODD) qui en son 16ème objectif recherche à favoriser l'avènement de sociétés pacifiques, justes et inclusives, libérées de la peur et la violence (PNUD, 2019). D'ailleurs, lors de son discours en 2016, le président déclare : « si les immenses ressources des Etats sont effectivement mobilisées, alors les ODD deviendront réellement cette dynamique transformatrice du monde d'aujourd'hui en un monde de paix et de prospérité partagée » (Paul BIYA, p. 2016). Cette importante place que le président du Cameroun accorde au maintien et à la culture de la paix, nous accorde une porte d'entrée pour suggérer aux pouvoirs publics de souscrire à la vision de l'UNESCO en introduisant dans le système éducatif de base une pratique de l'anglais avec les enfants pour une base éducative et pour un dialogue interculturel et pour une transformation de la société camerounaise. Pour ce fait, nous suggérons aux pouvoirs publics de (a). Systématiser par l'entame d'un cours d'anglais, un teaser vidéo à l'enseignement/apprentissage de l'anglais dans le système éducatif au secondaire ; (b). Intégrer les vidéos de cours dans la catégorie d'action speaking et des illustrations de dialogue dans le livre d'anglais au programme du secondaire après chaque chapitre comme un résumé du dit chapitre et (c). Instituer non seulement une commission de chercheurs et de praticiens de la pratique de l'anglais avec les apprenants et instituer aux examens officiels l'épreuve orale comme les bilingues avec apprenants.

Systematiser par l'entame d'un cours d'anglais, un teaser vidéo à l'enseignement/apprentissage de l'anglais dans le système éducatif au secondaire.

Nous suggérons aux pouvoirs publics d'introduire dans le système éducatif du secondaire l'usage du teaser vidéo à la pratique d'anglais avec les apprenants. Le speaking est une passerelle pour initier les jeunes apprenants à la pratique de l'anglais. Une telle pratique de cours avec les élèves doit s'appuyer sur des vidéos spécialisées que sont les le teaser vidéo [d'introduction du cours] et la vidéo de cours. Systematiser l'usage des NTIC à l'enseignement/apprentissage de l'anglais pour le développement de la compétence orale ne pourrait que sublimer le système éducation secondaire. Cela aiderait les apprenant non seulement à user les valeurs orales qui leurs sont enseignées mais aussi, à comprendre eux-mêmes qu'est-ce qu'ils mettent en pratique, pourquoi ils le mettent en pratique, et comment ils

doivent le mettre en pratique. La systématisation de la compétence orale implique un corps enseignant formé aux pratiques à visées l'aptitude de chaque apprenant à dialoguer. Ainsi, les pouvoirs publics devraient instituer un cours dans les ENIEG destiné à former les enseignants aux méthodes, techniques, instruments et dispositifs de la pratique d'usage du teaser vidéo et la vidéo de cours d'anglais avec les apprenants. Cela permettra aux enseignants de mieux atteindre les objectifs du cours d'anglais, c'est-à-dire former un citoyen bilingue ouvert au monde.

Intégrer dans les vidéos de cours dans la catégorie d'action speaking et des illustrations de dialogue dans le livre d'anglais au programme du secondaire après chaque chapitre comme un résumé du dit chapitre.

Les résultats de notre recherche ont montré que ces types de vidéos de cours et de dialogue spécialisées aident dans le développement des compétences telles que la prononciation, le vocabulaire varié, la phonétique et l'orale. Incorporer ces types de vidéos et dialogues spécialisés dans le programme des apprenants permettraient en plus de susciter l'intérêt, de motiver et favoriser la compétence orale des apprenants, serviraient de support à l'enseignement/apprentissage de l'anglais pour les apprenants de 3ème.

Instituer seulement une commission de chercheurs et de praticiens de la pratique de l'anglais avec les apprenants et instituer aux examens officiels l'épreuve orale comme les bilingues avec apprenants.

En tant que pratique éducative nouvelle dans le système éducatif secondaire, il est nécessaire d'avoir une commission de chercheurs et de praticiens qui contrôleront la bonne mise en œuvre de l'usage des NTIC dans la pratique du cours d'anglais avec les apprenants dans les salles de classe. Cette commission de chercheurs et praticiens pourront aussi fournir des teaser vidéo, et vidéo de cours des images d'illustration du dialogue spécialisées telles les schémas heuristiques d'illustration d'usage des vidéos et d'images d'illustration du cours d'anglais.

4.4.2. Aux enseignants

Le rôle de l'enseignant est de mettre en place des conditions favorables pour permettre aux apprenants de construire leur connaissance. L'enseignant est celui qui met en place les dispositifs, les techniques et supports pour faciliter l'apprentissage des apprenants. Dans l'optique de faciliter les apprentissages de l'anglais, nous suggérons aux enseignants d'utiliser des teaser vidéos et des vidéos de cours lors des enseignements/apprentissages de l'anglais. Cela permettra aux apprenants de mieux comprendre les cours en ceci que les vidéos et les images parlent plus aux apprenants sur ce qu'il faut faire et sur ce qu'il faut éviter sur une notion

étudiée. Aussi nous suggérons aux enseignants d'intégrer dans les épreuves des images. Associer une image de dialogue à la situation d'intégration et à chaque exercice lors d'une évaluation permettrait aux apprenants de mieux comprendre la tâche d'un item.

Par ailleurs, nous suggérons aux enseignants d'intégrer dans leurs pratiques enseignantes des supports vidéos spécialisées tels que les schémas heuristiques d'illustration d'usage de vidéos et les images d'illustration de cours. Ces vidéos et images spécialisées permettront aux apprenants de questionner ce qu'ils voient, ensuite rechercher et donner le sens de ce qu'ils voient pour enfin donner eux- même leurs opinions (dire ce qu'ils pensent de ce qu'ils voient) et les défendre par une communication orale. Toutes ces aptitudes que pourraient développer les apprenants à l'aide de ces supports vidéos et images de dialogues spécialisées concourent au développement de la compétence orale.

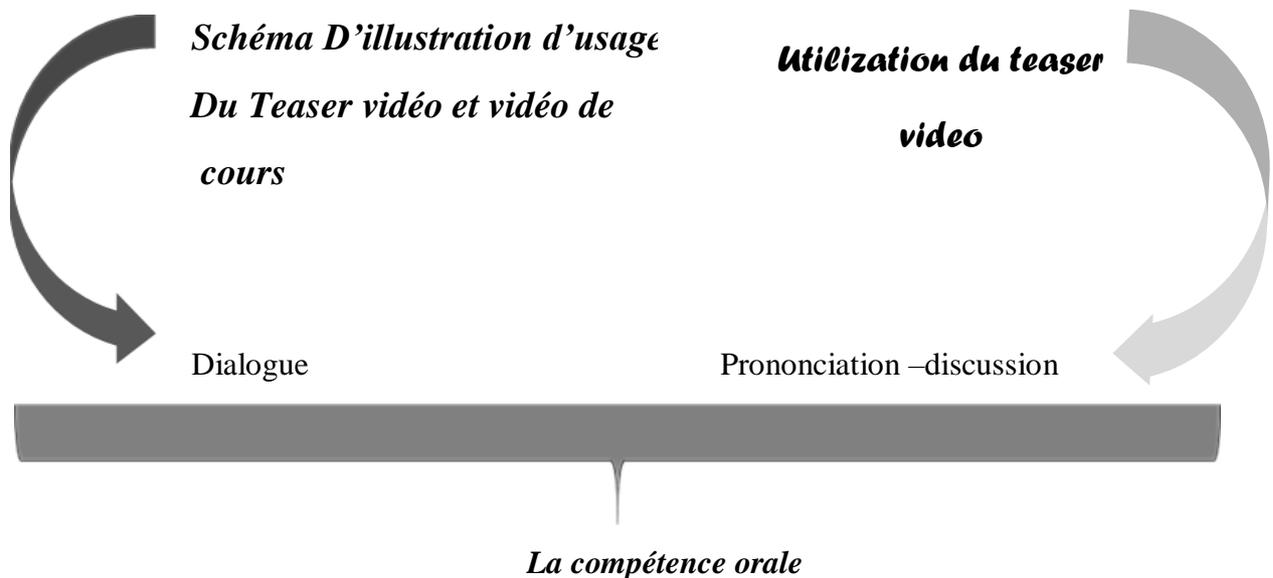


Figure 9 : la compétence orale et ses micro-compétences en fonction des vidéos spécialisée (par Vanessa Marcelle ESSOMBA MEKONGO).

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de ce mémoire l'objectif général de notre étude était de concevoir et évaluer un dispositif de didactisation des NTIC dans l'enseignement/apprentissage de l'Anglais et développement de la compétence orale chez apprenants francophones. De cet objectif nous avons formulé notre question de recherche principale : *En quoi les NTIC développent la compétence orale en anglais des apprenants de la classe de 3^{ème} ?* Cette question est celle que nous avons essayé d'apporter des éléments de réponses tout au long de notre étude. Comme éléments de réponses provisoires nous avons émis des hypothèses pour cette étude. Comme hypothèse principale nous avons : les NTIC développent la compétence orale en anglais des apprenants de la classe de 3^{ème}, en ceci que le teaser vidéo et la vidéo de cours aident l'apprenant à la prononciation des mots et à l'enrichissement de son vocabulaire. Celle-ci a été partagée en deux hypothèses secondaires :

HS1 : Le teaser vidéo dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais favorise la prononciation en anglais chez les apprenants de la classe de 3^{ème}, car ce type de vidéo présente les mots clés du thème de la leçon accompagnée de prononciations phonétiques sonores.

HS2 : La vidéo de cours dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais enrichit le vocabulaire des apprenants de la classe de 3^e, car ce type de vidéo présente dans un dialogue animé un ensemble de nouveaux termes à employer dans les échanges futurs des apprenants.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons fait au préalable une enquête sur la possibilité d'utilisation du teaser vidéo et la vidéo de cours au secondaire plus précisément en 3^{ème} à cette pratique d'enseignement par les enseignants. Ensuite, nous avons adopté dans cette étude une démarche expérimentale avec un plan d'expérience groupe témoin – groupe expérimentale et ayant pour cible les apprenants de la 3^{ème} répartis en deux groupes expérimentaux de 30. Afin de vérifier notre hypothèse principale, nous avons procédé à la vérification des hypothèses secondaires. Chaque hypothèse secondaire permet de développer des micro-compétences de la compétence orale qui concourent à la construction de la compétence orale. Ainsi nous avons élaboré des tests vérifiant chacune des hypothèses secondaires. Les résultats obtenus à partir d'un test des épreuves de connaissance scolaire en congruence avec les programmes d'étude d'anglais au cycle d'initiation primaire sont les suivants dans le groupe expérimental à l'expérience 1 de la première hypothèse n01 : $T=15,272$ et une probabilité de 0,000 largement inférieur au seuil de signification qui est de 0,005 avec un test d'Anova de $F = 7,691$ avec une

probabilité de $0,004 < 0,05$. En ce qui concerne les résultats dans le groupe expérimental à l'expérience 2 de la première hypothèse n02, on a : $T=18,997$ avec une probabilité de 0,000 largement inférieur au seuil de signification qui est de 0,005 avec un test d'Anova de $F = 302,65$ et une probabilité de $0,000 < 0,05$. Enfin, avons adopté pour cette étude la démarche d'ingénierie didactique d'Artigue. Les résultats des évaluations du pré-test et du post-test dans le groupe témoin et dans le groupe expérimental et leurs analyses par le test de Student montrent d'une part qu'à l'expérience 1 dans le groupe expérimental, on note une différence significative entre les scores au pré-test et au post-test. De plus, lité des espérances, l'hypothèse nulle est que la différence des moyennes du pré-test et du post-test est égale à zéro, c'est-à-dire que les deux groupes ont des moyennes égales. L'hypothèse alternative est que la différence des moyennes est différente de zéro, ce qui signifie que les deux groupes ont des moyennes différentes.

La statistique t calculée est de $-5,80041893$; la valeur p unilatérale est très faible, $8,5019E-06$, ce qui est inférieur au niveau de signification de 0,05. Cela permet de rejeter l'hypothèse nulle et de conclure que les moyennes des deux groupes sont significativement différentes. La valeur p bilatérale est également très faible, $1,7004E-05$, ce qui signifie que les moyennes des deux groupes sont significativement différentes, peu importe la direction. La valeur critique de t pour un niveau de signification de 0,05 est de $2,10092204$ supérieure à la statistique t de $-5,80041893$. Ainsi, la valeur du $T=15,272$ avec une probabilité de 0,000 largement inférieur au seuil de signification qui est de 0,005. Au terme de cette analyse nous pouvons conclure que notre hypothèse est acceptée. L'usage des NTIC permet le développement de la compétence orale à partir de la prononciation et le vocabulaire. Et d'autre part, en ce qui concerne les résultats dans le groupe expérimental à l'expérience 2 de la première hypothèse n02, on a : $T=18,997$ avec une probabilité de 0,000 largement inférieur au seuil de signification qui est de 0,005 avec un test d'Anova de $F = 302,65$ et une probabilité de $0,000 < 0,05$. Enfin, nous avons adopté pour cette étude la démarche d'ingénierie didactique d'Artigue.

En effet, le test de la variance appliqué au groupe expérimental donne un $F=33,64485981$ (fréquence) et une probabilité de $1,70039E-05$ largement inférieure à 0,005, seuil de significativité. Ce résultat confirme qu'il y a une influence positive du dispositif expérimental sur le développement de la compétence communicative chez les apprenants dans l'enseignement apprentissage de l'. ALE.

L'analyse a posteriori de cette démarche valide la bonne mise en œuvre de notre dispositif à travers les compétences développées par les apprenants (cf. annexe 4).

Les résultats concluants de l'étude confirment le cadre théorique convoqué, notamment les théories convoquées de l'étude. La théorie de l'instrumentation de Pierre RABARDEL et la théorie des représentations de Guy Brousseau ont permis de définir les images spécialisées de notre recherche (schéma d'illustration d'usage du teaser vidéo et la vidéo de cours pour développer la compétence) comme instruments de didactisation de l'anglais et de les placer au centre des enseignement/apprentissages. Aussi, la théorie du socioconstructivisme est confirmée par la réflexion collective des apprenants autour de la notion étudiée (cultural diversity), en réfléchissant ensemble sur cette notion les apprenants établissent un rapport (apprenant-apprenants) et donc un conflit sociocognitif nécessaire à la construction collective de leur connaissance.

Cette recherche montre que les NTIC à travers le schéma d'illustration d'usage du teaser vidéo et la vidéo de cours permet le développement des micro-compétences de celles-ci qui concourent au développement de la compétence orale.

Au regard du problème de la nécessité du développement de la compétence orale complète lors des cours d'anglais, il est donc important de retenir les suggestions faites dans ce travail de recherche dans le but de rendre aptes à l'orale l'autonomie des compétences des apprenants en développant en eux des compétence en prononciation et dialogue.

BIBLIOGRAPHIE

- Agnimel Sess, A. (1994). « *L'enseignement de l'Anglais dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire. Etude critique des méthodes utilisées pour l'enseignement de la langue et des contenus proposés en civilisation dans les manuels* » (1958-1992), université de Metz. .
- Altet, M. (1978). *Introduction Recherche et formation* (17).
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York : Longman.
- Annoot, E, B, J-C. (2008). *Intégration des nouvelles technologies pour l'apprentissage des langues*. : (exemple des langues du transport international et de la logistique.
- Archambault, J.-P. (1999). *De l'efficacité des technologies de l'information et de la communication*, Revue de l'EPI, n°94, juin 1999.
- Banga Amvéné, J. D. (2004). Transpiration didactique en LMD : *la pédagogie universitaire africaine acculturée à l'exercice*. *Annals of University of the Craiova, psychology-pedagogy*, 43(2), 25-27.
- Banga Amvéné, J.D. (2004). Pratique du récit dans les grands groupes en classe de français. *Ecriture collective d'un incipit*. *Recherche pédagogique*, (10) ,63-70.
- Banque mondiale. (2012). *Améliorer l'éducation au Cameroun en agissant à la fois sur l'offre et la demande*. Sur le blog « L'Afrique est capable » consulté le 10 septembre 2023
- Banville, T. (1874). « Les exilés », dans *encyclopaedia universalis*, vol. universalis 1899, paris: encyclopaedia universalis, p.36-58.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. *Presses Universitaires de France*.
<https://doi.org/10.3917/puf.bauti.2013.01> DOI : 10.3917/puf.bauti.2013.01
- Barnabé, M, Z. (2012). Environnement francophone en milieu plurilingue. P. 127-141.
- Beaud, M. (2006). *L'art de la thèse : comment préparer et rédiger un mémoire de master une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du net* (Edition revue, mise à jour et élargie). Paris : La découverte
- Bertin, J.-C. (2001). Des outils pour des langues. *Multimédia et Apprentissage*. Paris : Ellipses.
- BOULDOIRES Doctorant en Sciences de l'information et de la communication Centre d'Étude des Médias Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine Université Bordeaux III
- Bruno, O. Théories et acquis, Armand, C. 2007,284 p.
- Bilola, E., Echu, G. 2008c. « Bilinguisme officiel, identité nationale et nationalisme au Cameroun ».
- Bikoi, F,N. (2021). *Approche pédagogique : préprofessionnalisation et évaluation*. Cours de didactique-FSE- Ydé I.

- BIYA, P. extrait du discours prononcé à l'occasion de la 71^{ème} Assemblée Générale des Nations Unies à New-York, en septembre 2016.
- Bloom. Taxonomie des objectifs. *Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education d'Afrique*. Sp.
- Charmeux, E. (1996). *Apprendre la parole*. Editions Sedrap.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE Internationale.
- Colognesi, S., Coppe, T., & Lucchini, S. (2023). *Improving the oral language skills of elementary school students through video-recorded performances*. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104141. DOI : 10.1016/j.tate.2023.104141
- Demaizière, F. (2006). Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage. *ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 10 (1), pp. 5-21.
- Denef, J-F. (2001). Les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) dans la formation médicale, au service de l'acquisition et du développement des compétences professionnelles. *Nouvelles Technologies Educatives*, 2, pp. 42-50.
- Devauchelle, B. (1999). *Multimédier l'école ? Enseignement et formation à l'heure numérique*. Paris : Hachette.
- Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Une encyclopédie pour aujourd'hui. ESF-Editions Sociales Française.
- Dumais, C. (2022). L'oral à l'école. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088540ar>
- Dumais, C., Bergeron, R., Pellerin, M., & Lavoie, C. (2017). L'oral et son enseignement. Pluralité des contextes linguistiques. Peisaj.
- Dupont, P. (dir.) (2020). *L'enseignement de l'oral en contexte francophone : pratiques et outils de formation*. Presses Universitaires du Midi. (Copier la suite)
- Dumont, S. (2017). : « *Les différentes approches pédagogiques*. », wiki territorial, [https://www. Wiki territorial. Cnfpt de mai 2017,13h](https://www.wiki territorial. Cnfpt de mai 2017,13h) ».
- Guy, B. (2004). Les représentations : étude en théorie des situations didactiques. *Revue des sciences de l'éducation*. 2 (30), 241-277.
- Inchauspé, P. (1996). Le collège informatisé de demain. *Pédagogie collégiale*, 9(3), pp. 19-23.
- Genevieve, J-D. (1977). *Image et pédagogie*. PUF.
- <http://hdl.handle.net/20.500.12177/4778/>l'APC: de la tâche à la compétence comme atout dans le processus enseignant/apprentissage des langues
- https://doi.org/10.400/edc.811.les_sciences de la communication.
- <https://doi.org/10.7202/031852ar/laformationprofessionnelledesenseignants>.

- <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/FrameworkFR.pdf>, site consulté pour, site consulté pour la dernière fois le 02 septembre 2021
- <https://Journal.openediction.org/ced/974>, DOI: contextes et didactiques
- <https://Journal.openediction.org/mult/ingudes/3199/compétencesinitiales> et transmission des langues secondes et étrangères au Cameroun
- [https:// www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/Denef](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/Denef) (2021)
- Jehng, S. Jihn Chang et Anderson, R. (1993). Schooling as students' epistemological beliefs about learning. *Contemporary Educational Psychology*, 23, pp. 23-35.
- Jess, C. (09 Septembre, 2021). Objectif 4 des ODD et enfants connectés dans la rue. *CSC WORK*.
- Kardash, C, A. et Scholes, R. (1996). Effects of pre-existing beliefs, epistemological, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of psychology*, 88(2), pp. 26-71.
- Keller, J. et Rabold, F. (1990). *The importance of teacher behaviors in the classroom. Journal of staff program and organisation development*, 8, pp. 161-170.
- Kem, R. G. (1995). Restructuring classroom interaction with computers: Effects on quantity and characteristics of language productions, *the modern language Journal*, 79, pp. 457-476.
- Lafontaine, L. (2016). Pratiques d'enseignement de l'oral au primaire au Québec : des avancées dans le domaine de la littératie. *Le français aujourd'hui*, 195, 37-46.
- Le Cunff, C. (1992). Compétence langagière orale. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelles*, 5, pp. 27-41.
- Legendre R. (1993), *dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Québec-paris, Guérin-éditions eska .
- Lehman, D. (1993). *Objectifs spécifique des langues étrangères*. France : I.M.E
- Lenoir. (2011). Le référentiel des compétences en formation : *une panacée, un obstacle, une dérive, électrochoc, une avancée ? Communication présentée à la conférence présentée à l'Université de Nantes dans le cadre du colloque : Outils pour la formation, de l'éducation et la prévention. Nantes : OUFOPREP*.
- Le petit robert.dictionnaire alphabétique et analogique de la lunge française*,2000, rédaction dirigé par josette rey-debove, paris, dictionnaire le robert.
- Linard, M. (1990). *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. L'Harmattan.
- Magon, M., F. (2016). L'APC : *de la tache a la compétence comme atout dans le processus enseignement/apprentissage des langues*. Inédit, (Mémoire de DIPES II). Université de Yaoundé I-ENS Yaoundé
- Mandrou, C. (2021). Prononciation et production orale : sensibiliser les élèves et les aider à prendre confiance. *Education*, pp. 1-62.

(Maurice angers, 1992).

Mialaret, G. (2011). *Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation*. Dans J. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.

Meyer, M. (2017). *Qu'est-ce que le questionnement ?* Vrin.

Ministère des enseignements secondaires, (2014 b). *Guide pédagogique du programme d'études de français première langue, enseignement secondaire général*. Classe de 4eme et 3eme. Yaoundé : Inspection des enseignants

Molina, V et al. (2022). *Le conflit cognitif au sein d'une pensée critique collective*. Revue internationale sur les pratiques et la didactique de la philosophie, (90), 1-25.

Murillo, A et al. (2013). *Comment un outil devient instrument d'enseignement ?* : le cas d'une carte heuristique. Congrès International Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF), 1-12.

Musial, Manuel., Pradere, Fabienne et Tricot, André. (2012). L'ingénierie didactique, une démarche pour enseigner rationnellement. *Technologie – CNDP*, 180, 54-59

Nkeck, R. (2021). Introduction à la didactique des disciplines-notes de cours ; les théories didactiques. Université de Yaoundé 1-FSE-DID, P.11.

Njike, M., H.-L. (2016). *Approche par les compétences et théorisation d'un modèle adapté d'enseignement-apprentissage de la lecture au cycle d'observation de l'enseignement secondaire général : pour un modèle de lecture action*. Inédit, (mémoire du diplôme de Master II en didactique de langues). Université de Yaoundé I, Yaoundé

Olivier, R. (2006). *qu'est-ce qu'apprendre? pour une philosophie de l'enseignement*. - paris: PUF. ;21cm. - (l'éducateur: 75) .

Oxford, RL. Et Ehrman, M. (1993). Second Language Research on Individual Differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-205.

Oxford, R et Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *Modern Language Journal* 78, 12-28.

Paradis, M. (2009). *Declaration and procedural determinant of second languages*. Amsterdam et Philadelphia : John Benjamins.

Péchou, A. (1994). A quoi tiennent les différences de niveau à l'oral en anglais ? *Cahiers de l'APLIUT*, 14 (2), pp. 32-48.

Perrenoud, Ph. (1998). A propos de l'oral. *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*. Université de Genève.

Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : PUF.

Perriault, J. (2002). *Education et nouvelles technologies. Théorie et pratiques*. Paris : Nathan.

Rabatel, A. (2018). Michel Meyer, *Qu'est-ce que le questionnement ?* Questions de communication, 33, 434-437.

- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporaines*. Armand Collin.
- Raby, C et Viola, S. (2016). *Vers des pratiques d'enseignement. Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage ; Pour diversifier son enseignement*. Les Editions CEC Inc.
- Rey, O. (2012), « Philippe perrenoud. Quand l'école prétend préparer a la vie ... développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ? » *revue française de pédagogie* [en ligne], (179), 141-143. Mis en ligne en novembre 2012, consulte le 09 Aout 2022. URL : [http : http : // rfp. Revues org / 3731](http://rfp.revues.org/3731)
- Roegiers, X. (2006). *L'APC quest ce que c'est?* paris, EDICEF.
- Soucy, E. (2016). Quelle place pour l'oral dans les centres de littératie? *Language and Literacy*, 18(2), 1-16. <https://doi.org/10.20360/G2SC72>
- Sorel, M. (1998). La compétence : une certaine qualité des relations (environnement-sujet). *Ln Libérer les compétences* [En ligne]. Écrits de BUC Actes du colloque, mars 1998, 43-58. URL : <https://www.ca-irn.info/revues/avoirs-2008-2-page-37.htm> consulté le 9 aout à 13h48
- Stordeur, M., Nils, F., & Colognesi, S. (2022). No, an oral presentation is not just something you prepare at home! Elementary teachers' practices supporting preparation of oral presentations. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22, 1-29. <https://doi.org/10.21248/11esll.2022.22.1.417> DOI : 10.21248/11esll.2022.22.1.417
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Edition : CLE international.
- Thonhauser, I. (2015). BP22LAC- Introduction à l'apprentissage et à l'enseignement des langues (étrangères) à de jeunes apprenants-e-s, l'approche actionnelle/politique, linguistique et éducative.
- Toua, L. (2010). *Développement de la production orale dans des classes de grande taille* [Mémoire de master]. Université de Stendhal, Grenoble.
- Trouillon, J-L. (2010). *Approche de l'anglais de spécialité. Nouvelle édition*. Pressesse universitaires de Perpignan.
- Tsafack, G. (2004). *Méthodologie générale de recherche en éducation*. Yaoundé : CUSEAC.
- Unesco. (2001). Les nouvelles technologies de l'information et de la communication pour le développement de l'éducation, de la science et de la culture.
- Van Der Sanden, N. (2012). Le rôle des images dans les ouvrages pour l'enseignement du français aux-Pays-Bas (1800-1950) : *statuts, fonctions et enjeux didactiques*. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, 49, 31-35.
- Vanpe, D. Godin, V., et Lebrun, M. (2008). Améliorer l'enseignement en grand groupe à la lumière de quelques principes de pédagogie active. *Pédagogie médicale*, 9(1), 32-40.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage* (1934). Paris : Messidor.

Wagni, P, B. (2022). Enseignement/apprentissage de la philosophie imagée et développement de la pensée réflexive en éducation morale chez les apprenants du cours préparatoire [Mémoire de master, Université de Yaoundé I].

Wenger, E. (1990). Communauté de pratique et théories sociale de l'apprentissage. *Les grands auteurs en management de l'innovation et de la créativité*, <https://www.cairn.info/les-grands-auteurs-en-management-de-l-innovation—9782847698121-page-427.htm>

Zappatore, D. (2016). BP32ANG- Apprentissage et enseignement de l'anglais comme deuxième langue étrangère, Lausanne : HEP Vaud Lausanne : HEP Vaud.

Ce module 2 recherche à recueillir quelques informations concernant vos caractéristiques sociodémographiques.

MODULE II : CARACTERISTIQUES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES		
Q 201	Sexe	1. Masculin /___/ 2. Féminin /___/
Q 202	Quel est votre âge ?	/___/___/ans 90. NPS /___/
Q 203	Quelle est votre année de naissance ?	/___/___/___/ 90. NPS /___/
Q 204	Statut de l'enquête	1. Etudiant(e) /___/ (aller à Q 2. Enseignant(e) /___/ (aller à Q 3. Personnel administratif ou d'appui /___/ (aller à Q
Q 205	Quel est votre niveau d'étude ?	1. BEPC /___/ 2. Probatoire /___/ 3. BAC /___/ 4. Niveau I /___/ 5. Niveau II /___/ 6. Niveau III /___/ 7. Master I /___/ 8. Master II /___/ 9. Doctorat /___/ 10. Autre (à préciser) /___/
Q 206	Si enseignant, quel est votre grade ?	1. Vacataire /___/ 2. Stagiaire /___/ 3. Enseignant titulaire /___/ 4. Autre (à préciser) /___/
Q 207	Si personnel administratif/d'appui	1. Directeur /___/ 2. Secrétaire /___/ 3. Surveillant /___/ 4. Autre (à préciser) /___/
Q 208	Quel est votre diplôme académique ?	_____
Q 209	Quel est votre diplôme Professionnel ?	_____
Q 210	Quelle est votre expérience professionnelle (ensemble des classes que vous avez déjà enseigné dans votre carrière) ?	_____ _____
Q 211	Quel est votre ancienneté dans l'enseignement (nombre d'année) ?	/___/___/ans
Q 212	Quel est votre ancienneté dans l'enseignement en classe de la 2 nd A. (nombre d'année) ?	/___/___/ans

MODULE III : Utilisation des NTIC dans l'enseignement de l'anglais		
Q 301	Faite-vous usage des teaser vidéos (vidéos d'introduction de cours) et des vidéos de cours lors de vos pratiques de cours ?	1. Oui /___/ 2. Non /___/ ➔ Passer à Q 303
Q 302	Si oui, à quelle fin faite vous recours à ces outils ?	1. Comme support pédagogique /___/ 2. Comme support didactique /___/ 3. Les deux (1&2) /___/ 4. Autres (à préciser) /___/
Q 303	Si non, quel matériel utilisez-vous le plus souvent pour permettre à l'élève d'acquérir la compétence orale en classe d'anglais ?	1. Le manuel au programme /___/ 2. Le dictionnaire d'anglais /___/ 3. Les supports de cours 4. Les trois (a, b et c) /___/ 5. Autres à préciser _____
Q304	Pensez-vous que l'exploitation du teaser vidéo (vidéo d'introduction de cours) peut favoriser la compétence orale ?	1. Oui /___/ 2. Non /___/ ➔ Passer à Q 306
Q 305	Comment l'exploitation du teaser vidéo (vidéo d'introduction de cours) et la vidéo de cours peuvent contribuer à l'amélioration de l'expression orale en anglais ?	1. Aide à mieux exposer les savoirs ; 2. Facilite l'acquisition des savoirs ; 3. Les deux (1&2) /___/ 4. Autres à préciser _____
Q306	Quel serait la réaction des élèves face à l'utilisation du teaser vidéo (vidéo introduction de cours) et la vidéo de cours lors de l'enseignement-apprentissage de l'anglais ?	1. Attentifs et intéressés /___/ 2. Distracts et ennuyés /___/ 3. Autres (à préciser) /___/ _____
MODULE IV: Variable dépendante (VD) Développement de l'expression orale en anglais (prononciation et dialogue)		
Q 420	Depuis que vous enseignez en classe de 3 ^e avez-vous remarqué une difficulté en expression orale en anglais ?	1. Oui /___/ 2. Non /___/ ➔ Passer à Q 422
Q 421	Si oui, quelles sont les difficultés rencontrées en expression orale chez les apprenants en classe d'anglais ?	1. Difficultés de prononciations /___/ 2. Difficultés à dialoguer avec un vocabulaire varié 3. Les deux /___/ 5. Autres (à préciser) /___/
Q 422	Pensez-vous que l'utilisation d'une vidéo de cours peut aider l'apprenant à acquérir un vocabulaire varié dans le cadre d'un dialogue ?	1. Oui /___/ 2. Non /___/ ➔ Passer à Q 424
Q423	Comment l'utilisation d'une vidéo de cours peut aider l'apprenant à acquérir un vocabulaire varié dans le cadre d'un dialogue ?	1. Enrichissement du vocabulaire /___/ 2. Capacité à mener un dialogue avec un vocabulaire varié /___/ 3. Les deux (1&2) /___/
Q 424	Pensez-vous que l'utilisation d'un teaser vidéo peut favoriser la prononciation des	1. Oui /___/ 2. Non /___/

	mots chez les apprenants en classe d'anglais ?	
Q 425	Comment l'utilisation d'un teaser vidéo peut favoriser la prononciation des mots chez les apprenants en classe d'anglais ?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Amélioration de l'accent /___/ 2. Capacité prononcer les mots selon leur phonétique /___/ 3. Les deux (1&2) /___/

Merci pour votre collaboration !!

Annexe 2 : Epreuve pré-test

ARCHIDIOCESE DE YAOUNDE COLLEGE CATHOLIQUE BILINGUE SAINT BENOIT ANNEE SCOLAIRE: 2023-2024							
Département	Evaluation séquentielle	Classe	Durée		Coef	Visa AP	Visa PE
ANGLAIS	N° 2	3 ^{ème}	2hrs		3	OK	

EPREUVE D'ANGLAIS

Student's name: _____ 3^{ème} N° _____

Marks on
_____/20

Targeted competence: *Using language to talk about diversity, national integration, consumption habits and how they impact economic and social life.*

Learner's Mark				
Evaluation of resources		Evaluation of competences		TOTAL/20
Grammar/10	Vocabulary/10	Comprehension/10	Composition/10	
Learner's Competence				
Not Acquired (NA) 0-9.99	Acquisition in process (AP) 10-12.99	Acquired (A) 13-15.99	Expert (E) 16-20	Parent's signature: _____

SECTION A: GRAMMAR (10 marks)

TASK 1: Complete this dialogue about consumption habits with the words from the brackets. (5 marks)

AMBE: Hello Peter! How are you doing?
 PETER: Hi, Ambe! I am well. Thank you. I'm waiting for the bus to travel. And you? What are you doing at the market?
 AMBE: I am _____ for some body lotion. (*look, looked, looking*) Maybe you can help me! There are so _____ brands of body. (*much, many, any*)
 PETER: Yes, I guess so. And you are right. There are so many products. It is important to know all the brands. I enjoy _____ skin creams from the pharmacy. (*to buy, buys, buying*)
 AMBE: Consulting a dermatologist is probably a good idea. You have a very sensitive skin. So, you _____ be careful. (*must, should, will*)
 PETER: Yes, I know. Don't worry. I don't use skin lightening creams or anything like that.
 AMBE: I hope not! The other thing is the cost. Some women spend so much money on lotions _____ satisfy their desire. (*so that, in order to, so as*)
 PETER: Yes, I agree. Here comes my bus. See you soon. Give my regards to sister

TASK 2: Complete the cloze text below about genital mutilation which is a trauma for the youth today, with the most suitable word or expression from the box below (5 marks)

circumcising, best, will receive, incising, worst, became, although, practiced

Genital mutilation is _____ in some parts of our country. This is against human rights and female dignity. The mutilators earn their life by _____ the genitals of their victims. A year ago, a young girl _____ a victim because her parent did not want her to get into premarital sex. Mutilations are performed under the _____ hygienic conditions ever seen. If the government had a severe law, mutilators _____ adequate punishment.

COLLEGE CATHOLIQUE BILINGUE SAINT BENOIT - YAOUNDE - 2023 - 2024
Page 03

SECTION B: VOCABULARY (10 marks)

TASK 1: Complete these sentences with word of your own which make sense. (5marks)

- a-) Drinking too much alcohol can _____ your health.
- b-) How much money do you _____ on food and books?
- c-) Building materials such as bricks, cement, nails and wood are also known as _____ materials.
- d-) I ordered for a plate of _____ for dinner.
- e-) _____ is a recreational activity

TASK 2: Complete the conversation between the Waiter and Kim at the Restaurant. Use the word or expression from the box. (5 marks)

food, dinner, please, dish, lunch, bill, menu

Waiter: Good afternoon, Madame, welcome to 'Paradise Taste Restaurant'!

Kim: Thank you Sir, your restaurant is very clean.

Waiter: Thanks, Madame. Can I help you?

Kim: Yes, I would like to have some _____ before going back to the office. Can I also have the _____ so that I can see what type of dishes your restaurant offers. (*some minutes later*) Waiter....

Waiter: Yes, Madame. Would you have a starter?

Kim: Yes, I'd like a bowl of pepper soup chicken.

Waiter: And what would you like for the main food?

Kim: I'd like a _____ of Okok with cassava.

Waiter: Would you like something to drink?

Kim: Yes, I'd like a glass of Palm Wine, _____.

Waiter: (*...after Kim has finished eating*) Can I bring you anything else?

Kim: No, thank you. Just the _____

Waiter: Certainly.

Kim: I don't have my glasses. How much is the food?

Waiter: That's 7500 frs CFA

SECTION C: READING COMPREHENSION (10 marks)

Read the passage below about food, then answer the questions that follow. Use your own words as much as possible

Food

Food is an essential part of our lives. We all need food to survive as it provides us with energy and nutrients for health growth and development. Eating a well-balanced diet can also help us stay fit and strong.

There are many different types of foods that we can choose from when choosing what to eat. Fruits and vegetables are great for providing vitamins, minerals and fiber to our diets. Grains such as rice, groundnuts and wheat provide carbohydrates which give us energy. Protein-rich foods like eggs, beans, fish and meat help with growth and repair of tissues in the body. Dairy products contain calcium which is needed for strong bones.

Eating a variety of foods is important in order to get all the essential nutrients that our bodies need. The Dietary Guidelines for Cameroonians recommend filling half your plate with fruits and vegetables, one-fourth of your plate with grains, and one-fourth with lean protein sources like fish

or chicken. Eating a diverse selection of foods also provides us with different flavors and textures, which can make eating more enjoyable.

It is important to remember that food choices should be based on moderation and variety. Too much of any type of food can lead to health problems like obesity or malnutrition. Eating in moderation and making healthy choices helps us stay healthy and happy. Making sure to eat a balanced diet and get regular physical activity will help us stay fit healthy.

In conclusion, food is an essential part of our lives and we should make sure to eat a variety of nutritious food in moderation for optimal health. Eating well-balanced meals can help us feel energized, stay strong and keep our bodies functioning properly

Questions:

1. What types of food are mentioned in the passage?

2. What should fill half your plate according to the Dietary Guidelines for Cameroonians?

3. According to the text, how can eating a variety of foods help us?

4. What are some examples of protein-rich foods?

5. What can happen if we eat too much of any one type of food?

SECTION D: COMPOSITION (10 marks)

Write an essay of between 150 to 180 words on ONE of the following topics

Topic One:

Mr Owona is Fadhil's father. Everyday after work, Mr Owona returns home late because he drinks too much of alcohol. His drinking habit is affecting himself, his family and his neighbourhood. Write an essay in which you provide the following details:

- say what can be some of the causes of Mr Owona's drinking habit.
- give some of the consequences of Mr Owona's drinking habit and finally
- propose some solutions to help Mr Owona to solve his problem.

Topic two:

Cameroon is usually described as 'Africa in miniature', meaning that Cameroon has a rich cultural diversity. Arouna, your friend who lives in Senegal wishes to visit Cameroon. Write a letter to Arouna to tell him more about Cameroon's cultural diversity. In your letter, provide the following details:

- tell Arouna the types of foods that you eat in Cameroon and the regions where they are found.
- tell him about the various religions that Cameroon has.
- tell him about some beautiful touristic sites that he can visit

Your name is Aliya and you are a student of St Jude College, P. O. Box 27, Buea.

Annexe 3 : Epreuve post-test

ARCHIDIOCESE DE YAOUNDE COLLEGE CATHOLIQUE BILINGUE SAINT BENOIT ANNEE SCOLAIRE: 2023-2024							
Département	Evaluation séquentielle	Niveau	Durée		Coef	Visa AP	Visa PE
ANGLAIS	N° 1	3 ^{ème}	2 hrs		3	O.K. AP	

Student's name : _____ 3^{ème}
_____ N° _____

Marks on
_____/20

EPREUVE D'ANGLAIS

Targeted competence: Learners use language to interact with peers and neighbours and talk about recreational activities

Learner's Mark

Evaluation of resources		Evaluation of competences		TOTAL/40
Grammar/10	Vocabulary/10	Comprehension/10	Composition /10	

Learner's Competence

Not Acquired (NA) 0-9.99	Acquisition in process (AP) 10-12.99	Acquired (A) 13-17.99	Expert (E) 18-20	Parent's signature
--------------------------	--------------------------------------	-----------------------	------------------	--------------------

PART I: EVALUATION OF RESSOURCES

SECTION A: GRAMMAR (10mks)

Task 1: Fill in the gaps in the dialogue below. Choose the right answers from the words in the list below. NB: You may not use all the words in the brackets. (0.5x10=5 marks)

List: am, went, is, was, am washing, did, doing, are, was cooking, came, learnt, being

Imfouma: Good morning, Moelas! How are you?

Moelas: Good morning, Imfouma! I _____ fine. Thank you. And you?

Imfouma : I am fine too. _____ you attend the symposium on 'living together' last Saturday?

Moelas: No, I _____ not in town. I _____ to the village to attend a cultural event. I could not miss such an opportunity.

Imfouma: It was very interesting. We _____ a lot about the importance of living together. So, what are you _____ now?

Moelas: I _____ dishes, but before you _____ in, I _____ ERU for my family.

Imfouma: Oh great! Cooking and eating food from another region _____ a sign of integration.

Moelas: Imfouma, please help me to set the table so that we can eat.

Imfouma: Sure! HUUUUUMMM! It smells good! We'll enjoy it.

Task 2: Use the correct relating words from the list below to complete the following sentences. (5 marks)

NB: You must not use all the words

List of conjunctions: because, neither...nor, until, although, while, either...or, however

- a) In Cameroon, you can express yourself _____ in English _____ in French when in a public office.
- b) Everybody should stand up and stop talking _____ the national flag is being hoisted.
- c) _____ John _____ his wife come from the Centre Region. They are from the south.
- d) Our National Anthem is sung in French and English, _____ the words are not exactly the same.
- e) _____ I can sing the anthem in English, I am more familiar with the French lyrics.

SECTION B: VOCABULARY (10 marks)

Task 1: Fill in the gaps with the appropriate words related to tolerance and acceptance chosen from the box. **NB:** You must not use all the words. (0.5x10=5 marks)

agreement, offensive, peace, accept, tolerant, unity, tribalism, intolerant, diversity, solve
--

Three years ago, two neighbours of my community were disputing a piece of land. They could not come to an _____. There was one who was very _____. She insulted her next-door neighbour in such a bad way that her words showed _____. The other one was so cool-tempered that he was just trying to settle the problem.

Actually, the woman trespassed the boundary between her land and the man's land. Unfortunately, the woman was an _____ person who did not even want to listen to others. We had to call the chief to come and _____ the problem. When the chief arrived, he first reminded them that we are all Cameroonians even if our cultural backgrounds indicate some _____. Afterwards, he went on asking residents to be _____ to others and _____ one another. He ended pointing that we must live in _____. That's how my neighbours forgave each other, so they live in _____ now.

Task 2: *Link the words from column A to their meaning in column B and write your answer in the spaces provided below. (5 marks)*

Column A	Column B
1) Tradition	a) Awareness of a common identity amongst the citizens of a country
2) Culture	b) Allow something although you do not like it
3) National integration	c) A belief or behavior that are passed down from one generation to another
4) Patriotism	d) The ideas and behavior of a group of people amassed throughout its history
5) Tolerate	e) The quality of being patriotic

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

Part II: EVALUATION OF COMPETENCES

SECTION C: READING AND COMPREHENSION. (10 marks)

Read the text below and answer the questions that follow.

National Integration: Its meaning and importance.

Before we begin a discussion on national integration, it will be better to understand its meaning. This term has two words: nation and integration. What do we mean by the term nation? A nation is a country with a unified socio-economic and political structure. It denotes a body of people who have a feeling of oneness, built on the basis of common history, society, culture and values. This feeling of oneness binds the people together into a nation. In general terms it is this feeling which is known as national integration.

National integration is the awareness of a common identity amongst the citizens of a country. It means that though the individuals belong to different communities, castes, religions, cultures and regions and speak different languages, all of them recognise the fact that they are one. This kind of integration is very important in the building of a strong and prosperous nation. National integration means “creating a mental outlook which will promote and inspire every person to place loyalty to the country above group loyalties and the welfare of the country above narrow sectarian interests.” As we all know, Cameroon is a nation having great diversities. The people who inhabit this nation belong to different races, communities, and castes. They reside

in different geographical regions and speak different languages. They believe in and practice different religions and have varied life style.

But with all these diversities, they all are Cameroonians and they feel like that. They may have many religious identities such as Muslims, Christians and Animists. But national identity is supreme. So let us all remain as one and indivisible.

Questions

1) What is national integration? *(2 marks)*

2) What are the diverse values that individuals must preserve while sticking together as one? *(2 marks)*

3) According to the narrator why is national integration important? *(2 marks)*

4) Name the different religious identities mentioned in the passage. *(2 marks)*

5) What can you do to promote national integration in your community? *(2 marks)*

Annexe 3: Exercices du scénario des Nouvelles Technologies de l'Information et de Communication dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais

N.B : Toutes les images utilisées pour chaque exercice ont été utilisées dans la vidéo lors de la séance. Pour ne pas les reprendre ici, est seulement donné le titre de l'image

I. Exercice de la phase Engage

Exercice 1:

Look at the picture what can you see?



CULTURAL DIVERSITY DANCES.CLOTHES AND BEHAVIOUR DURING THE OPPENING CAN 2022

Exercise 2

What are the names of foods



ACCRA BANANA



ACHU SOUP



NDOLE PLANTAIN



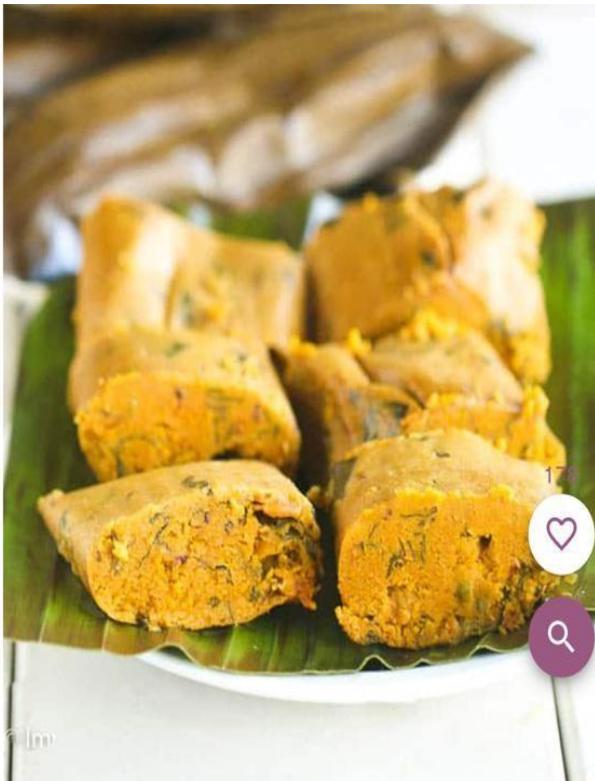
CHICKEN STEW



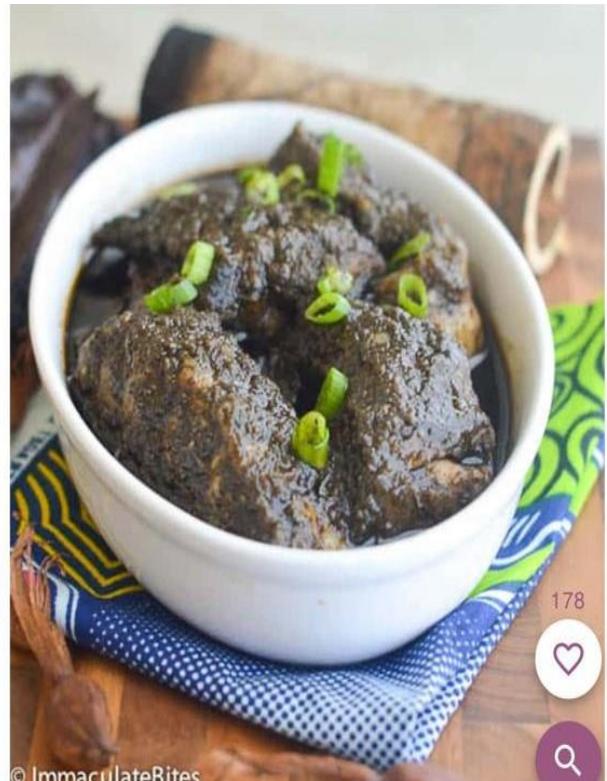
KATI KATI



EGUSI SOUP WITH CABBAGE



KOKI CORN



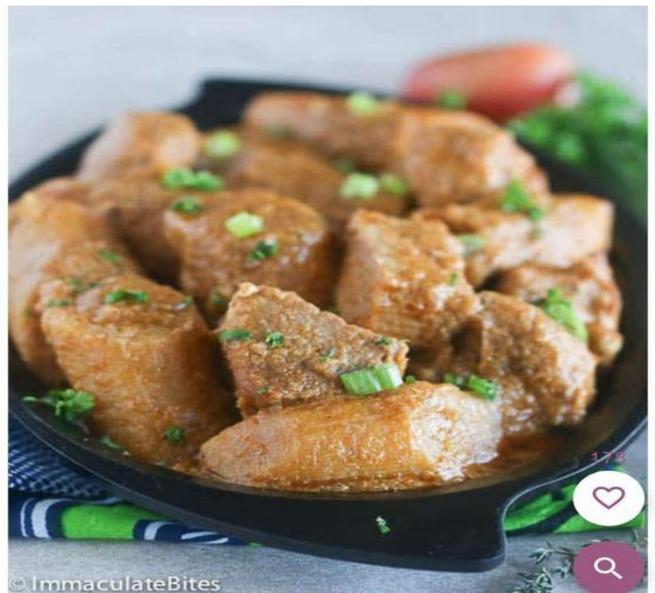
MBONGO CHOBI



ERU AND WATER FUFU



KWACOCO BIBLE



KONDRE

II. Exercice de la phase study

Exercice 3

look at the pictures and say what you like or dislike

I like eru because it's full of meat.



I dislike kwacco bible because of his test and color



Exercice 4

Look at the pictures with happy face and sad face and complete it with I like and I dislike.



HAPPY FACE



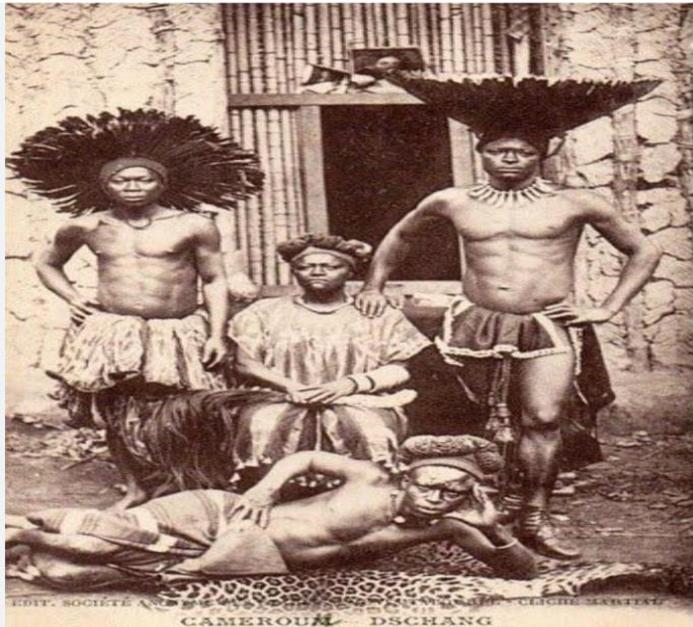
SAD FACE

Exercice 5

How do you greet in your culture?



Exercise 6 look at the picture carefully and say what you observed.



DSCHANG CULTURAL BACKGROUND

III. Exercice de la phase activatée

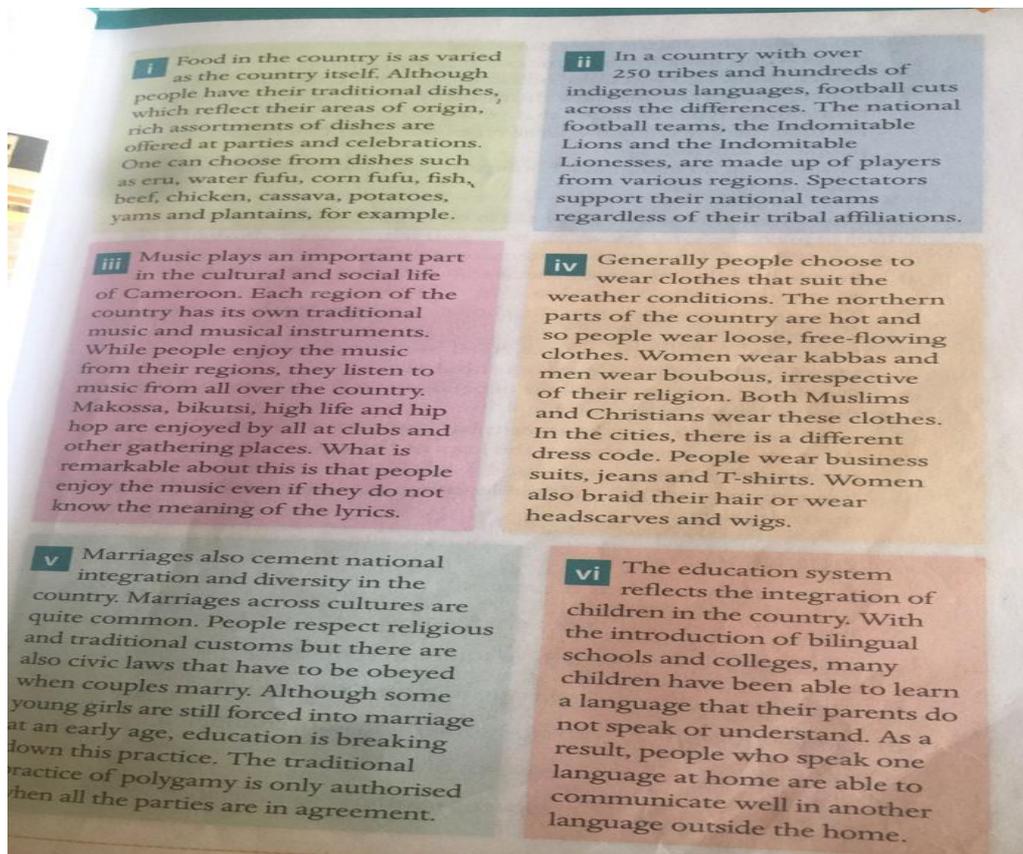
Before you read the paragraphs on the next page in detail, look at the pictures below and skim through the paragraphs.

A) Match the paragraph and the pictures.

Reading

9. Before you read the paragraphs on the next page in detail, look at the pictures below and skim through the paragraphs.

a) Match the paragraphs and the pictures.
b) Identify six things that can bring us together as a country.



Exercise 8 Match the word in column A with the correspondant meaning.

Column A	Definitions
1) diversity	A) a member of a minority group who retains the customs, language, or social views of the group
2) culture	B) customs or tradition so that they
3) integration	C) it is being together or at one with someone or something
4) unity	D) it is a range of many people or thing that are very different from each other
5) ethnic	E) the act of combining two or more things , peoples which or who have previously been separate by usually because of color, religion, culture

diversity: the act of combining two or more things, peoples which or who have previously been separate by usually because of color, religion, culture

culture: customs or tradition so that they

integration: it is a range of many people or thing that are very different from each other

unity: it is being together or at one with someone or something

ethnic: a member of a minority group who retains the customs, language, or social views of the group.

Exercise 9

Use the words and expressions in the boxes to complete the passage above on the culture of Cameroon.

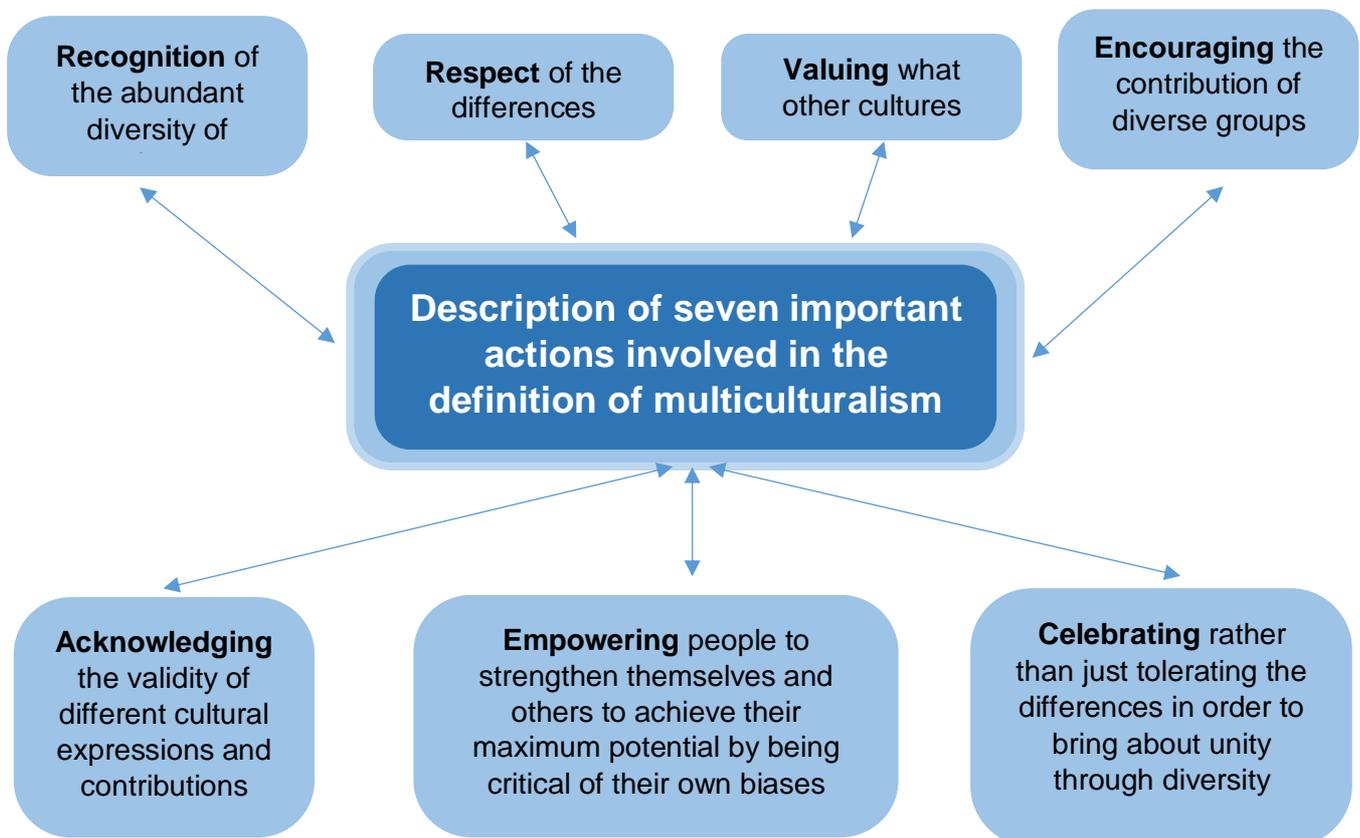
culture	ethnic	Islam	music	unity	Christianity
---------	--------	-------	-------	-------	--------------

There are many ethnic groups in our country, for example bantu and kirdi people. The culture of Cameroon is reflected in its literature, musical, arts religion and foods.

The people of Cameroon enjoy freedom of worship the main religions of the country are Christianity and Islam. In plus, in traditional society in Cameroon women played an important role in promoting unity amongst the people.

Exercise 10

B) Identify six things that can bring us together as a country.



Exercise 11

Use **while**, **although**, **so that**, **unless**, **as long**, and **only if** to join the following sentences.

A) He prepare food from different regions **so that** Everyone could enjoy the diverse cuisine of Cameroon.

B) Asah enjoys bitkutsi **while** he is not from the Centre region.

C) my brother won't listen to music **unless** it is hip hop

D) I speak both English and French **although** I usually speak English in the office.

E) Susan will go to the party **only if** You go too

F) Some girls will be forced to marry when they are young **as long** as People continue to accept this traditional practice.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	i
DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES GRAPHIQUES.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	viii
RÉSUMÉ	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE I : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET ÉTAT DE LA QUESTION	4
1.1. DÉFINITION DES CONCEPTS	4
1.1.1. Enseignement/apprentissage	4
1.1.2. NTIC ou Nouvelles technologies de l'information et de la communication	6
1.2. LA REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	9
1.2.1. Sur les NTIC dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais	9
1.2.2. Controverses et difficultés d'exploitation des NTIC dans l'apprentissage des langues (l'anglais).	16
1.2.3. Vers un apprentissage de l'orale des langues dans la pratique didactique	17
1.3. LES THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ÉTUDE	23
1.3.1. Le socioconstructivisme	24
1.3.2. La théorie de l'instrumentation de Pierre Rabardel	24
CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	27
2.1. CONTEXTE DE L'ETUDE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE	27
2.1.1. Contexte de l'étude	27
2.1.2. Justification du choix du thème	29

2.2. LA FORMULATION DU PROBLEME DE RECHERCHE DEPEND DE DEUX ASPECTS TRES IMPORTANTS A SAVOIR) : LES CONSTATS ET LE PROBLEME PROPREMENT DIT.....	29
2.2.1. Le constat de l'étude	30
2.2.2. Le constat scientifique	30
2.2.3. Le constat empirique.....	31
2.3. LE PROBLEME DE RECHERCHE	33
2.4. QUESTIONS DE RECHERCHE (QR)	34
2.4.1. Questions de recherche principale (QPR).....	34
2.4.2. Questions de recherches secondaires (QSR).....	34
2.5. LES HYPOTHESES DE RECHERCHE (HR)	34
2.5.1. Hypothèse générale.....	34
2.5.2. Hypothèses secondaires de recherche	34
2.6. DEFINITION DES VARIABLES DE L'ETUDE.....	35
2.6.1. La variable dépendante (VD)	35
2.6.2. La variable indépendante (VI).....	35
2.7. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE (OR)	35
2.7.1. Objectif général de recherche (OGR)	35
2.7.2. Objectifs spécifiques de recherche (OSR)	35
2.8. INTERETS DE L'ETUDE	36
2.8.1. Intérêt pédagogique-didactique	36
2.8.2. Intérêt politique	36
2.9. DELIMITATION DE L'ETUDE.....	36
2.9.1. Délimitation géographique	36
2.9.2. Délimitation temporelle	37
2.9.3. Délimitation thématique.....	38
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE.....	41
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	42

3.1. TYPE DE RECHERCHE ET SITE DE L'ETUDE	42
3.1.1. Type de recherche : recherche quantitative.....	42
3.1.2. Description du site de recherche.....	42
3.2. LA POPULATION DE L'ETUDE	43
3.2.1. La population cible	44
3.2.2. La population accessible	44
3.3. CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION CIBLE.....	44
3.4. CRITERES DE SELECTION DES SUJETS	46
3.5. TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON	47
3.5.1. Technique d'échantillonnage	47
3.5.2. Echantillonnage de l'étude	50
3.6. METHODES ET TECHNIQUES DE COLLECTE DES DONNEES QUANTITATIVES.....	51
3.6.1. Méthodes et techniques quantitatives de l'étude	51
3.6.1.1. La méthode et technique de l'ingénierie didactique (ID) de Michel ARTIGUE.....	51
3.6.1.2. La démarche expérimentale de l'étude.....	62
3.6.1.3. L'enquête par questionnaire.....	65
3.4. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES	66
3.4.1. Le test des épreuves de connaissances pour les apprenants	66
3.4.1.1. Présentation et description du test.....	66
3.4.1.2. La constitution de l'épreuve	67
3.4.1.3. Déroulement de l'expérience	67
3.4.2. Le questionnaire administré auprès des enseignants	68
3.5. VALIDATION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNEES.....	70
3.5.1. Validité interne	70
3.5.2. Validité externe	70
3.5.3. La pré-enquête.....	70

3.6. METHODES DE TRAITEMENT DES DONNEES	71
3.6.1. Le test statistique	71
3.6.2. Le test d'Anova	72
3.6.3. L'analyse a priori avec validation interne	72
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	73
4.1. PRESENTATION ANALYTIQUE DES DONNEES QUANTITATIVES DU QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS.....	73
4.2. PRESENTATION DESCRIPTIVE DES RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION.....	87
4.2.1. Analyse descriptive des performances du groupe témoin.....	88
4.2.2. Analyse descriptive des performances du groupe témoin.....	89
4.2.3. Analyse descriptive des performances du groupe expérimental	91
4.3. ANALYSE DE CONFIRMATION	93
4.3.1. Sur l'analyse a priori avec validation interne	94
4.3.1.1. L'analyse a priori	94
4.4. SUGGESTIONS	97
4.4.1. Aux pouvoirs publics	97
4.4.2. Aux enseignants.....	99
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	101
BIBLIOGRAPHIE	104
ANNEXES.....	110