

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

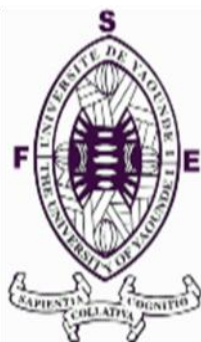
Paix –Travail – patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES (CRFD) HUMAINES,
SOCIALE ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES EDUCATIVES ET
INGENIERIE EDUCATIVE

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE
DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace -Work- Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR
HUMAN, SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCE OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF DIDACTICS

**SEMIOLOGIE DE L'IMAGE ET ENSEIGNEMENT DE
L'ANGLAIS AUX FRANCOPHONES: CAS DU READING
COMPREHENSION EN CLASSE DE QUATRIEME AU LYCEE
MODERNE DE NKOZOA.**

Mémoire de Master en Didactique des disciplines soutenu le 05 juillet 2024

Spécialité : Didactique des lettres bilingues

Par : Anita Merveille MANKA TANUE

Jury

Président : NKECK BIDIAS Renée Solange, Pr

Rapporteur(s) : BELIBI Alexis, MC MBEH TANYI Adolf, CC

Membre : BANGA AMVEME Jean Désiré, MC

*Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en Science de
l'Education.*

Filière: Didactique des Disciplines

Spécialité: Didactique des lettres bilingues.

Par

Anita Merveille MANKA TANUE

Licenciée en lettres bilingues

Matricule: 21V3321

Sous la Codirection :

Pr. Alexi-Bienvenu BELIBI

M.C

Université de Yaoundé I

Dr. MBEH Adolf TANYI

C.C

Université de Yaoundé I



Année Académique: 2023-2024

A

Aneambiri Theophilus Igoajia

.

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. D'abord, nous pensons aux Pr. Alexi-Bienvenu BELIBI et Dr. Adolphe MBEH TANYI, nos directeurs de recherche, pour leur expertise, leurs conseils, leur disponibilité, leur ouverture au débat et pour avoir mis à notre disposition une riche documentation en didactique des disciplines.

Ensuite, aux enseignants du Département de didactique des disciplines. Ils nous ont donné voies, méthodes et conseils pour mener à bien notre recherche. Parmi eux, nous pouvons citer : le Professeur Renée Solange Bidias Nkeck , le Docteur Léonie TOUA et le docteur Jean Desiré BANGA AMVENE pour leur disponibilité, leurs attentions à l'écoute car leurs conseils et orientations ont éclairé nos pas à chaque étape de notre recherche.

Nous remercions plusieurs de nos aînés académiques, camarades et amis, qui nous ont motivé et conseillé. Nous faisons ici référence à Chimi Sophie, Sylvie Magni Ottou. à mes filles et amies Naomi Aneambiri et Manuella Djuikom Fotcha,.

Enfin, à tous ceux et celles qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail, et que nous n'avons pas pu citer, qu'ils trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES GRAPHIQUES.....	xii
CHAPITRE I.....	4
REVUE DE LITTERATURE ET ETAT DE LA QUESTION	4
1.1. Enseignement.....	4
1.1.1. Enseignement.....	4
1.1.2. Image.....	6
1.1.3 LA SEMIOLOGIE DE L'IMAGE.....	6
1.1.4. READING COMPREHENSION/ COMPREHENSION DE TEXTE	11
1.2. La revue de littérature	12
Le behaviorisme	13
Le Cognitivism.....	14
Le behaviorisme et l'enseignement des langues	15
<i>La méthode audio-orale</i>	<i>16</i>
<i>La méthode audiovisuelle</i>	<i>17</i>
Critiques	18
L'approche communicative	20
Le constructivisme	22
L'approche par compétences	24
1.2.2. Revue de littérature sur La notion d' " image" selon les auteurs philosophes dans leurs ouvrages et articles.....	26
1.2.1. La notion de l'image platonicienne.....	26
A. Présentation du problème de recherche	26
B. La théorie convoquée : la théorie des formes ou théorie de la connaissance	26

C- Les résultats de la théorie des formes/connaissance sur l'image	27
D- L'importance de l'image platonicienne en éducation.....	28
E- Les limites de l'image platonicienne.....	29
1.2.2. La notion de l'image cartésienne	29
A. Présentation du problème de recherche	29
B. Les théories convoquées : la théorie du bâton brisé	30
C. Les résultats de la théorie du bâton brisé sur l'image.....	30
D. L'importance de l'image cartésienne en éducation	31
E. Les limites de l'image cartésienne.....	32
1.2.3. La notion d'image hégélienne.....	32
CHAPITRE II	34
PROBLEMATIQUE.....	34
2.1. Contexte et justification de l'étude	34
2.1.1. Contexte de l'étude	34
2.1.2. Justification du choix du thème	35
2.2. Formulation du problème de recherche	35
2.3. Questions de recherche (QR).....	36
2.3.1. Question principale de recherche (QPR)	36
2.3.2. Questions secondaires de recherche (QSR)	36
a. Question secondaire 1 (QS1)	36
b. Question secondaire 2 (QS2)	36
2.4. Les hypothèses de recherche (HR).....	36
2.4.1. Hypothèse principale de recherche (HPR).....	36
2.4.2. Hypothèses secondaires de recherche (HSR)	36
a. Hypothèse secondaire 1 (HS1)	36
b. Hypothèse secondaire 2 (HS2)	37
2.5. Définition des variables de l'étude.....	37
2.5.1. La variable dépendante (VD).....	37

2.5.2 La variable indépendante (VI)	37
2.6. Les objectifs de recherche (OR).....	37
2.6.1. Objectif général de recherche (OGR)	37
a. Objectif spécifique 1 (OS1)	37
b. Objectif spécifique 2 (OS2).....	37
2.7. Intérêts de l'étude.....	38
2.7.1. Intérêt didactique	38
2.7.2. Intérêt politique	38
2.7.3. Intérêt social.....	39
2.8. Délimitation de l'étude.....	39
2.8.1. Délimitation spatiale ou géographique	39
2.8.2. Délimitation thématique.....	39
PARTIE II CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE	40
3.1. Type de recherche et site de l'étude.....	41
3.1.1. Type de recherche : recherche quantitative.....	41
3.1.2. Description du site de recherche	41
3.2. La population de l'étude	41
3.2.1. La population cible.....	42
3.2.2. La population accessible	42
3.2.2.1. Caractéristiques de la population cible	42
3.2.2.2. Critères de sélection de sujet.....	43
3.3. Technique d'échantillonnage et échantillon	44
3.3.1. Technique d'échantillonnage	44
3.3.2. Echantillonnage de l'étude.....	44
3.4. Méthodes et techniques de collecte des données quantitatives.....	45
3.4.1.1. La méthode et technique de l'ingénierie didactique (ID) de Michel ARTIGUE.....	45
A- Phase 1 : Analyse préliminaires et formulation des hypothèses	46
Phase 1 : L'expérimentation	52

Phase 2 : L'analyse a posteriori, validation et développement	52
3.4.1.2. La démarche expérimentale de l'étude	52
3.5. Instruments de collecte des données	55
3.5.1. Le test des épreuves de connaissances pour les apprenants.....	55
3.5.1.1. Présentation et description du test.....	55
3.5.1.2. La constitution de l'épreuve.....	55
3.6. Validation des instruments de collecte de données.....	57
3.6.1. Validité interne.....	57
3.6.2. Validité externe	58
3.7. Méthodes de traitement des données	58
3.7.1. Le test statistique.....	58
3.7.2. Le test d'Anova.....	58
3.7.3. L'analyse a priori avec validation interne.....	59
CHAPITRE IV	60
ANALYSE ET PRESENTATION DES RESULTATS	60
4.1.1. Les images, support didactique pour l'enseignement de l'anglais en classe de quatrième. ...	60
4.1.1.1. Les fonctions des images dans le livre d'anglais quatrième.	60
4.1.1.2. Utilisation du couple image dans l'enseignement de l'anglais	61
4.1.1.3. Fonctions des images dans les environs de la salle de classe	62
4.1.1.4. Apports des images dans les exercices d'évaluation des apprenants	63
4.1.1.5 Apport du schéma heuristique d'illustration de jeunesse dans la conceptualisation	63
4.1.1.6. Apport du photo-langage dans l'argumentation, la problématisation et l'interprétation.....	65
4.1.1.7. Les raisons de l'apport du photo-langage dans l'argumentation, la conceptualisation et l'interprétation.....	66
4.1.1.8. Distribution des scores de l'expérience 2 pré-test dans le groupe expérimental.....	67
4.1.2. Vérification des hypothèses	68
4.2.3.1. Vérification de l'hypothèse secondaire 1 HS1	69

4.2.3.2. Vérification de l'hypothèse secondaire 2 (HS2)	71
4.3. Sur l'analyse a priori avec validation interne.....	72
4.3.1. L'analyse a priori	72
4.3.2. Validation interne de la méthode de didactisation du dispositif de l'enseignement de l'anglais en classe de quatrième dans la démarche de l'ID, qui est la confrontation entre l'analyse <i>a posteriori</i> avec l'analyse <i>a priori</i> qui donne lieu à une validation interne du dispositif mis en œuvre (Michel Artigue, 1988).	74
4.3.3. Synthèse des analyses	74
4.4. Interprétations des résultats et suggestions	75
4.4.1. Interprétation des résultats en fonction des hypothèses de l'étude	75
4.4.2. Interprétation de l'hypothèse secondaire 1 de l'étude (HS1)	76
4.4.3. Interprétation de l'hypothèse secondaire 2 de l'étude (HS2)	78
CONCLUSION GENERALE.....	82
BIBLIOGRAPHIE.....	84
ANNEXES	90

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: caractéristiques de la population cible (les apprenants).....	42
Tableau 2: présentation de la population cible (les apprenants).....	43
Tableau 3: critères de sélection des sujets-apprenants.....	43
Tableau 4: dispositif de l'enseignement du reading comprehension en classe d'anglais.	50
Tableau 5: schémas expérimentaux en recherche quantitative.....	53
Tableau 6: grille d'évaluation.....	56
Tableau 7: grille d'évaluation de la présentation de la copie.....	56
Tableau 8: Avis des enseignants sur les fonctions des images en anglais.....	60
Tableau 9: Avis des enseignants sur l'utilisation du couple image en anglais.....	61
Tableau 10: Avis des enseignants sur la fonction des images sur les murs et le tableau.....	62
Tableau 11: Apport des images dans les évaluations en anglais.....	63
Tableau 12: Apport du schéma heuristique d'illustration de jeunesse dans la conceptualisation en anglais.....	64
Tableau 13: Avis des enseignants sur l'apport sur schéma heuristique d'illustration de jeunesse dans la définition et la classification des notions d'images en anglais.....	64
Tableau 14: Apport de l'image dans l'argumentation et la problématisation.....	65
Tableau 15: Avis des enseignants sur les raisons de l'apport du photo-langage dans l'argumentation, la conceptualisation et l'interprétation.....	66
Tableau 16: Distribution des scores de l'expérience 2 pré-test dans le groupe expérimental.....
Tableau 17: analyse des scores du groupe A.....	68
Tableau 18: analyse des scores de l'expérience 2 au post-test à partir des indicateurs statistiques ..	68
Tableau 19: Valeur du Text de Student pour échantillon apparié dans le groupe expérimental.....	70
Tableau 20: Résultat du test de Fisher appliqué au groupe expérimental dans l'expérience 1.....	70
Tableau 21: Valeur du T Student pour échantillon apparié dans le groupe expérimental pour l'expérience 2.....	71
Tableau 22: Résultat du test de Fisher appliqué au groupe expérimental dans l'expérience 2.....	72

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Le processus d'ingénierie didactique (image créée par Barquero et Marianna, 2015), selon Artigue, 1991.	46
Figure 2: Polygone des paramètres de l'action didactique, Gilles et al (2022)	47

LISTE DES ABREVIATIONS

ABA Akam Bilingual Academy

APC : Approche par compétences

BC : Before Christ

CAPAES : Certificat d'aptitude pédagogique A l'enseignement supérieur

Ha : Hypothèse alternative

HO : Hypothèse Nulle

HPR : Hypothèse principale de recherche

HS : Hypothèse secondaire

HSP : Hypothèse secondaire de recherche

ID : Ingénierie didactique

MINEDUC : Ministère de l'Education

OGR : Objectif général de recherche

ONU : Organisation des Nations-Unies

OR : Objectif de recherche

OS : Objectif spécifique

OSR : Objectif spécifique de recherche

QPR : Question principale de recherche

QR : Question de recherche

QS : Question secondaire

QSR : Question Secondaire de Recherche

RD : Reading Comprehension

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

VD : Variable dépendante

VI : Variable Indépendante

ODDD : Objectif Du Développement Durable

CREDEF : Centre De Recherche Et D'étude pour la Diffusion du Français

LISTE DES GRAPHIQUES

graphique 1: Apport des images dans les évaluations en anglais	60
Graphique 2: Avis Des Enseignants Sur L'utilisation Du Couple Image En Anglais.....	61
graphique 3: Diagramme de l'avis des enseignants sur les fonctions des images	62
graphique 4: Avis des enseignants sur la fonction des images sur les murs et tableau	63
Graphique 5: Apport du schéma heuristique d'illustration de jeunesse dans la conceptualisation en anglais	64
graphique 6: Avis des enseignants sur l'apport sur schéma heuristique d'illustration de jeunesse dans la définition et la classification des notions d'images	65
graphique 7: Apport de l'image dans l'argumentation et la problématisation.....	66
Graphique 8: Avis des enseignants sur les raisons de l'apport du photo-langage dans l'argumentation, la conceptualisation et l'interprétation	67

RESUME

Notre recherche a pour objectif général de concevoir et évaluer un dispositif de didactisation de l'enseignement de l'anglais aux travers de la sémiologie de l'image aux Francophones en classe de quatrième du premier cycle. Cet objectif possède une hypothèse principale, qui est la suivante : la sémiologie de l'image développe les compétences de compréhension de texte anglais chez les apprenants de la classe de quatrième par l'entremise et ou l'utilisation du photo-langage et des schémas heuristiques qui aident dans l'acquisition d'un texte en anglais. Nos hypothèses secondaires sont les suivantes : (HS1) le photo-langage favorise les activités de liaison et d'association entre les images et les concepts sur un texte ou une question abordée. (HS2) les schémas heuristiques permettent de mettre sous forme d'images les liens qui existe entre un concept et une image rendant l'apprenant capable de comprendre. Pour cette recherche, nous nous sommes servi de la démarche en ingénierie didactique d'Artigue et de la démarche expérimentale. Les résultats des évaluations du pré-test et du post-test dans le groupe expérimental et leurs analyses par le test de Student montrent, d'une part, qu'à la première expérience dans le groupe expérimental, on note une différence significative entre les scores au pré-test et au post-test. Ainsi, la valeur du $T=15,272$ avec une probabilité de 0,000 largement inférieure au seuil de signification qui est de 0,005. Au terme de cette analyse, nous pouvons conclure 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. Ainsi, la valeur du $T=18,997$, renvoie à une probabilité de 0,000. Celle-ci est largement inférieure au seuil de signification qui est de 0,005. Au terme de ces analyses, nous pouvons conclure que nos hypothèses secondaires sont acceptées. Une confrontation de résultats avec l'analyse *a priori* et 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 4 (de notre dispositif) et les compétences développées par les apprenants que montre l'épreuve du post-test (en annexe), témoignent de la bonne mise en œuvre de notre dispositif et de l'appropriation des micro- compétences de la compétence de compréhension de texte. Suite aux résultats concluants de l'étude, nous avons émis quelques suggestions adressées aux pouvoirs publics et aux enseignants.

Mots clés de l'étude : sémiologie, sémiologie de l'image, enseignement, anglais, image.

ABSTRACT

The study targets to design and evaluate a teaching dispositive of image in the teaching and learning process of anglais through image to francophone learners in 4^{ème} class. The general objective was derives from the principal hypothesis which state that: image semiology develops English text comprehension skills in 4^{ème} learners through the use of language photo and heuristic that help in the acquisition process. To operationalize the principal hypothesis with the secondary hypothesis: *(HS1)* photo language encourages linking and association images with concepts or ideas about a text or an issue. *(HS2)* heuristic pathways provide a usual representation of the links between a concepts or idea and the information associated with it, enabling the student to understand the text. For this study, the engineering didactics method of Artigue and his experimental method was used. The results of evaluations to the pre-test in the experimental group and their analyses by the Student Test, shows that in the first experiment the experimental group, we notice a difference between the pre-test scores and the post-test scores. Thus, the value of $T=15,272$ with a possibility of 0,000 widely inferior to the meaning threshold which is 0,005. At the end of this analyses, it was concluded that the first hypothesis is valid. In another one, the second experiment in the experimental group, we notice a difference between the pre-test scores and the post-test scores. Thus, the value of $T=18,997$ with a possibility of 0,000 widely inferior to the meaning threshold which is 0,005. At the end of this analyses, it can be concluded that this second hypothesis is valid. In confrontation with *a priori* analysis, *a posteriori* analysis gives us to make an interne validation of our dispositive carried out. For, the comparison between the didactics sequence which describes in detail table 4 (dispositive) and the competences developed by the learners that show the evaluation of post-test (annexed) witness of the good implementation of our dispositive and the appropriation of micro-competences. Following the conclusive result of this study we have made some suggestions to the public representatives and teachers.

Keys words of de study: semiology, image semiology, teaching, image, anglais, reading comprehension

INTRODUCTION GENERALE

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 compétences de compréhension 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 aussi une affaire d'accroissement dans le secteur éducationnel. Depuis les années 1960, tous les programmes de langue sans exceptions insistent sur le nécessaire enseignement apprentissage de l'image en classe de langue, plus loin, ceux de 1983 disposent à la page 26 qu'il est nécessaire tant pour la formation intellectuelle que pour la compétence linguistique des élèves, de les initier aux problèmes du monde contemporain et aux formes modernes d'information et de la communication, par le recours à des textes non littéraires, c'est-à-dire, des documents écrits, oraux, sonores et visuels. Les programmes de 1994 vont plus loin, en instituant une épreuve de commentaire de l'image au probatoire. Plus proches de nous, les programmes selon l'approche par les compétences de la classe de seconde précisent, s'agissant du profil de sortie, qu'au terme de la classe seconde, l'apprenant devra être capable de lire pour apprécier des œuvres littéraires et iconiques. En dépit toutefois de ces effets d'annonce, jamais l'image n'a été enseignée au lycée et collège, ni, *a fortiori*, traitée sous forme de commentaire à l'examen probatoire. La qualité de l'offre de formation au secondaire s'en trouve remise en cause à bien des égards car au lycée, l'étude de l'œuvre intégrale s'ouvre par les activités augurales, dont l'analyse de l'image de la première de couverture ou maquette d'une part et de l'autre, la lecture méthodique est le préalable au commentaire composé et au groupement de textes, exercices majeurs de la classe de langue, au collège, la lecture méthodique explore l'image, en tant que génératrice des attentes de lecture et des premières hypothèses de sens. La faute donc à la formation initiale : l'image ne figurant pas au programme de l'Ecole normale supérieure, les produits de cette institution n'osent pas aborder cet inconnu en classe de langue, son inscription au programme du secondaire devenant ainsi une pure incantation. Au

regard de ces lacunes, nous avons formulé le sujet de notre recherche de la façon suivante : «sémiologie de l'image et enseignement de l'anglais aux francophones : cas du reading comprehension en classe de quatrième au lycée moderne de Nkooza.». Cette recherche s'inscrit en ingénierie didactique et éducative. Le problème fondamental au centre de cette recherche, est l'absence d'une initiation à la lecture et à la compréhension au travers des images. Des lors, dans quelle mesure la sémiologie de l'image peut aider à développer les compétences de lectures et d'acquisitions des textes anglais chez les apprenants de la classe de quatrième francophone ? Telle est la question principale de cette recherche. Comme hypothèse principale liée à cette question de recherche, nous proposons que la sémiologie de l'image développe les compétences de compréhension de texte anglais chez les apprenants de la classe de quatrième par l'entremise du photo-langage et les schémas heuristiques qui aident dans l'acquisition des textes. Ainsi, l'objectif général de notre recherche est de concevoir et évaluer un dispositif de didactisation de l'enseignement de l'anglais au travers de la sémiologie de images en classe de quatrième francophone. Le cadre théorique de l'étude est la première partie de notre travail. Elle comporte deux chapitres : le chapitre 1 (Revue de littérature et état de la question) et le chapitre 2 (Problématique de l'étude). Le chapitre 1 présente les points suivants : la définition des concepts, la revue de littérature et les théories explicatives de l'étude ; le chapitre 2 quant à lui statue sur la position du problème, les questions de recherche, les hypothèses en lien avec les variables et indicateurs de l'étude, les objectifs de l'étude et les différentes délimitations de l'étude. La fin de cette première partie est assortie d'un tableau synoptique de l'étude. Le cadre méthodologique et opératoire est la deuxième partie de notre travail. Elle contient deux chapitres : le chapitre 3 (Méthodologie de la recherche) et le chapitre 4 (Présentation et interprétation des résultats). Dans le chapitre 3 nous allons d'abord définir le type de recherche, la population d'étude et l'échantillon ; ensuite nous effectuerons une délimitation de la population de l'étude et enfin nous définirons les outils et procédures de traitement des données. Le chapitre 4 est réservé à la présentation, analyse et interprétation des résultats ; il est assorti d'éventuelles discussions et suggestions.

PARTIE I CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE

CHAPITRE I

REVUE DE LITTÉRATURE ET ETAT DE LA QUESTION

Dans ce chapitre nous allons procéder à la présentation de notre sujet dans sa partie théorique à travers les points suivants : la définition des concepts, la revue de littérature et les théories explicatives. Tout ceux-ci permettra de tirer des conclusions sur la valeur des hypothèses initiales de notre recherche (Gautier, 2009, pp. 14-15).

1. Définitions des concepts

Pour permettre à tout lecteur potentiel d'avoir une meilleure compréhension de l'orientation donnée à ce travail, nous effectuerons ici une linéature des concepts clés suivants: *enseignement, image, sémiologie, reading comprehension/ compréhension de texte, sémiologie de l'image*. Il est à préciser que les concepts clés de ce travail sont définis dans le sens et le contexte de l'étude que nous menons.

1.1. Enseignement

1.1.1. Enseignement

Le concept « enseigner » était déjà présent chez les Grecs. De l'étymologie grecque “*didasko*”, le mot « enseigner » signifiait « *instruire par le discours* » (Coromelas, 1856, p. 13). Dans l'École péripatéticienne d'Aristote, les enseignements se faisaient par des discours publics, dans le but d'instruire la foule (Laërce, 1999, p. 556). Le concept « enseigner » se trouve aussi chez les médiévaux. Dans *De Veritate : De* Aquin, enseigner c'est faire acquérir à l'élève la science par l'intermédiaire des signes (q.11). L'enseignement se faisait alors par la lecture (*lectio*) et la dispute (*disputatio*) autour d'une question choisie (Aquin, q. 11). Toutes les autres définitions du concept « enseignement » tirent donc leurs origines des étymologies grecque et Dessus (2008, p. 3) nous aide à recenser quelques auteurs selon les courants de pensée qui ont apporté des éléments de réponse à la définition du concept « enseignement ». Ces auteurs sont les suivants :

-**Étude de l'enseignement** : Gage (1963, p.96) ; Not (1987, p. 59) ; Legendre (1993, P. 507).

-**Psychologie du développement** : Ziv et Frye (2004, p .458) ; Sibra et Gergely (2006).

-**Éthologie** : Caro et Hauser (1992, p.153) ; Kruger et Tomasello (1996, P. 374).

Selon Dessus (2008, P.3), l'inter-champ définitionnel donne les caractéristiques suivantes du concept « enseignement » :

- Une activité relationnelle impliquant la coopération (ou la transaction, la compréhension mutuelle) d'au moins deux personnes, à savoir un professeur et un (ou des) élève(s) ;
- Une activité de communication impliquant un échange (unidirectionnel ou bidirectionnel) des informations entre un professeur et un (ou des) élève(s) ;
- Une activité centrée sur un but d'apprentissage des élèves, la maîtrise d'un contenu, l'acquisition d'habiletés ou d'informations ;
- Une activité dans laquelle le professeur aurait un comportement spécifique (de présentation, clarification, évocation, guide, accompagnateur.) ;
- Une activité dans laquelle les états mentaux (intentions, croyances) des protagonistes peuvent jouer un rôle important, et être mutuellement inférés.

Pour la présente étude, nous utiliserons la définition de Freeman ; Legendre ; Ziv et Frye ; et Barnier. Étant donné la visée de notre étude (enseigner les enfants), la définition de Ziv et Frye (qui appartient au champ psychologie du développement) et le troisième axe définitionnel de l'enseignement de Barnier sont d'une importance capitale pour notre étude.

Selon Freeman (1973) : « l'enseignement décrit une situation dans laquelle l'enseignant est engagé dans une transaction avec l'élève, dans laquelle les actions ou activités du professeur en présentant, clarifiant, montrant, exemplifiant, évoquant, confirmant ou encore indiquant, explicitement ou non, un contenu à l'aide d'instrumentales en menant quelque apprentissages ou compréhensions du contenu par l'élève. (L'élève progresse vers un apprentissage meilleur du contenu) » (p. 21).

Selon Legendre (1993, p.507) : « l'enseignement est le processus de communication en vue de susciter l'apprentissage. C'est l'ensemble d'actes de communication et de prises de décisions mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagit en tant qu'agent dans une situation pédagogique. »

Pour Ziv et Frye (2004, p. 458) : « l'enseignement est une activité intentionnelle pour augmenter la connaissance (ou la compréhension) d'un autre, réduisant ainsi la différence entre enseignant et élève. » Précisons ici avec Dessus (2008) que les champs « philosophie de l'éducation et étude de l'enseignement » « fondent leurs principes sur l'étude de l'enseignement tel qu'il se déroule chez des élèves ou étudiants ayant "l'âge de la raison", c'est-à-dire d'au moins 7 ans » (p. 4). Or notre étude vise à montrer qu'il est possible de développer les compétences de lecture chez les apprenants de la classe de quatrième au travers des images. Une telle initiative vise à augmenter ou améliorer leurs compétences de compréhension (Dessus, 2008, p. 4)). De ce fait, pour notre étude, l'enseignement traduit une activité qui met en interaction/ inter échange le maître et les apprenants sur une question précise qui fonde le but de l'apprentissage et où le rôle du maître-guide est

d'exposer les savoirs aux apprenants à l'aide des instruments favorisant l'augmentation de leurs connaissances (développement des compétences de l'apprenant).

1.1.2. Image

Sans doute, il n'est guère facile de trouver une définition bien précise qui recouvre le terme « image », car ce concept est utilisé dans divers domaines, cependant nous prendrons en charge l'exposé de quelques définitions: Commençons d'abord par celle du Robert qui la définit comme suit : «une modification linguistique de la forme imagine, imagene ; c'est un emprunt au latin *imagine* accusatif de *imago* « image» ce qui imite, ce qui ressemble et par extension tout ce qui est du domaine de la représentation.». Elle est donc comprise comme un objet second par rapport à un autre. Selon Martine, l'image c'est «le signe iconique qui met en œuvre une ressemblance qualitative entre le signifiant et le référent. Elle imite ou reprend un certain nombre de qualités de l'objet : forme, proportion, couleur, texture, etc. Ces exemples concernent essentiellement l'image visuelle.». Alors, l'image est quelque chose qui ressemble à quelque chose d'autre, elle entretient un rapport d'analogie avec le réel.

A ce niveau, l'image est considéré comme une représentation entretenant une relation de ressemblance avec l'objet auquel elle réfère, elle est polysémique puisqu'elle peut avoir plusieurs sens, donc elle est reçue différemment, selon les individus, leurs mentalités, leurs cultures, leurs ethnies, etc.

Le sens étymologique du concept « image » est donné par l'expression latine "*imago*" qui désignait une sorte de masque moule, à partir de cire d'abeille, sur le visage d'une personne morte afin d'en conserver des traits...en d'autres termes, le terme *imago* signifie : « *représenter—donner une image de...* » (Gaffiot, 2016, p. 689). A bien regarder Platon pourrait être le premier des philosophes à définir exactement l'image. Dans la *République*, il écrit : « J'appelle image d'abord les ombres ensuite les reflets qu'on voit dans les eaux, ou à la surface des corps opaques, polis et brillants et toutes les représentations de ce genre. » (Livre VI, 484a-511e). L'image est alors définie comme une représentation *fixe*, aminée ou numérique d'un objet, d'un être vivant ou d'un concept (CUQ, 2003, p. 120)

1.1.3 LA SEMIOLOGIE DE L'IMAGE

Pour bien mener notre étude sur l'image, il nous semble évident de parler du domaine de la sémiologie et de la sémiotique, cette approche nous permettra d'aborder l'image sous l'angle de la signification dans le but de mieux comprendre les messages qu'elle véhicule. A ce propos, s'inspirant de Barthes qui fut le premier à mettre le point sur cette approche, Porcher la définit comme suit : «la sémiologie de l'image (parfois encore nommée iconologie : de *Eikonos* = image)

est cette science récente qui se donne pour objectif d'étudier ce que disent les signes (si elles disent quelque chose) et comment (selon quelles lois) elles le disent.». Il s'agit d'une science qui s'intéresse à la façon dont l'image contribue à l'élaboration du sens.

a- Sémiologie - sémiotique

Ces deux termes sont synonymes. L'un et l'autre ont pour objet l'étude des signes et des systèmes de signification.

Sémiologie renvoie davantage à Saussure, à Barthes, à Metz et de façon plus générale à la tradition européenne où les sciences dites humaines restent plus ou moins attachées aux mouvements littéraires, esthétiques et philosophiques. La sémiotique quant à elle renvoie à Peirce, Morris et plus généralement à une tradition anglo-saxonne marquée par la logique.

Pour les pères fondateurs de la sémiologie, (Ferdinand de Saussure 1857-1913), la sémiologie est un vaste domaine scientifique dont la linguistique est un élément. C'est dans cette même lancée que Barthes, dans les années 60, inversera la proposition et fondera la sémiologie de l'image en empruntant à la linguistique ses concepts. C'était sans doute la condition historique pour que l'image, en tant qu'objet d'étude, puisse faire son entrée à l'université. Roland Barthes pour l'image fixe, puis Christian Metz pour le cinéma auront été les deux figures emblématiques de ce mouvement; marquée par le structuralisme (Lévi-Strauss) la sémiologie postule l'objet (texte, image, film...) comme principal lieu du sens et la langue comme le fondement de tout système de signe (Jacques Lacan). Alors, la sémiologie du cinéma de son côté étudiera les films dans leur dimension langagière, en tant que système producteur de sens. Elle s'ouvrira par la suite à la narratologie, à la psychanalyse, à la pragmatique... Par ailleurs, la sémiologie "pure et dure" des années 60 a néanmoins dominé le champ universitaire durant quelques décennies. Un de ses principaux atouts aura été, comme le dit si bien André Gardies, de permettre "... qu'un discours autre que celui du ressassement extatique, de l'impressionnisme intuitif, de l'herméneutique humaniste ou du jugement subjectif, puisse peu à peu s'élaborer pour qu'enfin le regard échappe à la sidération."

A contrario, elle aura conduit l'analyse de l'image dans des discours verbeux, qui ont pu avoir quelques utilités en matière de communication visuelle (publicité en particulier), mais qui se sont avérés particulièrement stériles pour comprendre et analyser des œuvres d'art et plus généralement les approches de l'image fondées sur le sensible. Depuis les années 80, la sémiologie "classique" est fortement dénoncée pour le caractère immanentiste de la signification qu'elle suppose et pour la non prise en compte du contexte et du spectateur dans la production de sens. Côté enseignement, un

usage formaliste de la sémiologie aura conduit à pas mal de dérives pédagogiques comme celles qui cherchaient (et cherchent parfois encore aujourd'hui) à faire apprendre une "grammaire de l'image".

Comme le souligne Geneviève Jacquinet (1985) : “De nombreuses pratiques d’analyse des messages audiovisuels se sont développées dans la lignée des travaux théoriques sur la sémiologie de l’image fixe le plus souvent.../...Ce type d’exercice pédagogique peut devenir inutile voire dangereux : lorsqu’il vise plus un apprentissage terminologique qu’un apprentissage méthodologique (on jongle avec la polysémie, la monosémie, le code, le référent, le signifiant et le signifié...) ; quand il devient une fin en soi au lieu d’être un moyen d’aider à voir, entendre, dépister le sens (ça dénote et ça connote à tour d’image et de pâtes Panzani) ; lorsqu’il n’est pas relativisé par l’apport d’autres savoirs sur les images (histoire de l’art, iconographie, approches psychanalytiques, socio-historiques, anthropologiques,...) ; lorsqu’il se transforme en impérialisme culturel ou social pour imposer «le bon sens» au mépris du respect des processus complexes d’appropriation des messages... “.

b- Présentation de la sémiologie de l'image comme signe.

Dans la sémiologie classique (Saussure pour la langue, Barthes pour tout système de signes, Metz pour le cinéma...) une première distinction est faite entre le signe et son référent. (“Ceci n’est pas une pipe”). Une deuxième distinction concerne le signe lui-même. C’est ainsi que nous dirons qu’un signe est la réunion de quelque chose que je perçois et de l’image mentale associée à cette perception. Le signe est par essence double. On appelle signifiant, la face matérielle, physique, sensoriellement saisissable, et signifié la face immatérielle, conceptuelle, qu’on ne peut appréhender que intellectuellement. Le signifiant et le signifié sont indissociables, ils sont comparables aux deux faces d’une même pièce qui serait le signe. La signification est l’acte qui unit le signifié et le signifiant et qui produit le signe.

On parle de monosémie lorsque à un signifiant correspond un seul signifié et de polysémie lorsqu’on peut associer plusieurs signifiés au même signifiant. (Ne pas confondre le couple monosémie/polysémie avec l’autre couple dénotation/ connotation.) Dans ce sens, la polysémie d’un système de signes est ce qui en fait sa richesse expressive et interprétative. La monosémie, au contraire, ce qui en fait sa logique, sa rationalité. On rencontrera plus fréquemment la polysémie dans les domaines artistiques, culturels, (une image par exemple) et la monosémie dans les domaines scientifiques, techniques, (Une équation par exemple). Tandis que la dénotation est la signification fixée d’un signe donné (à un signifiant donné on associe un signifié). La connotation est une construction d’ordre supérieur dans laquelle signifiant et signifié d’un premier signe deviennent un signifiant de second degré qui à son tour produira un signifié second, ...

c- Présentation d'une Indice, d'une icône et d'un symbole en sémiologie.

Dans sa sémiotique, Ch. S. Peirce (1938) distingue trois types de signes : les indices, les icones (*), et les symboles.

1) Les signes indiciels : sont des traces sensibles d'un phénomène, une expression directe de la chose manifestée. L'indice est lié (prélevé) sur la chose elle-même (la fumée pour le feu).

2) Les signes iconiques : sont des représentations analogiques détachées des objets ou phénomènes représentés. (L'image en particulier)

3) Les signes symboliques : rompent toute ressemblance et toute contiguïté avec la chose exprimée. Ils concernent tous les signes arbitraires (la langue, le calcul.)

La sémiotique de Peirce, qui date de la fin du XIX^{ème} siècle, a depuis quelques temps retrouvée une seconde jeunesse. Sans doute faut-il y voir la pertinence qu'elle offre dans la compréhension et l'analyse des formes actuelles de la communication audiovisuelle et en particulier depuis l'émergence des "nouvelles images". D'un point de vue sémiologique, la caractéristique principale de ces "nouvelles images", qui, par le biais de l'iconicité, cherchent à ressembler aux "anciennes", est de ne pas posséder de lien indiciel avec l'objet représenté. L'absence de contiguïté indicielle des "nouvelles images" a fait ressurgir, par opposition, cette dimension cachée de l'image photographique et cinématographique, même si cet aspect de trace ("ça a été") fut parfois souligné par certains auteurs comme Roland Barthes (1980) "La photo est littéralement une émanation du réfèrent." Ou Jean-Marie Schaeffer (la notion d'arché qu'il développa représente une forme de savoir spectral sur la genèse de l'image - 1987).

Pour Daniel Bounoux (1991), le passage de l'indiciel au symbolique (de l'analogique au digital) serait le cheminement de l'éducation et de la culture, tandis que l'art, le rêve et l'imaginaire emprunteraient un chemin inverse (du symbolique à l'indiciel, ou du digital à l'analogique). (*) « Le plus souvent icône prend un accent circonflexe. Mais sous cette forme il a une signification religieuse. D'où la préférence qu'on accorde ici (par référence à l'anglais icon) à icone, au masculin et sans accent. » D'après : GARDIES André, BESSALEL Jean, 200 mots-clés de la théorie du cinéma, Paris, Editions du Cerf, 1992.

d- Pour une sémiologie pragmatique

La sémiologie des années 60 trouvera dès son origine, ses détracteurs, comme la plupart des réalisateurs de l'époque mais aussi des théoriciens célèbres comme Jean Mitry (enseignant à

l'IDHEC, et à la Sorbonne), pour qui l'image ne peut être réduite à un ensemble de signes organisables comme des mots.

Pour Jean Mitry, dans un récit visuel, l'image est toujours l'image de quelque chose. Il ne peut donc y avoir dans une image filmée de signes visuels arbitraires au sens strict. Si le signe visuel présente un caractère symbolique il n'est pas, comme pour la langue, posé a priori, il l'est de "surcroît".

Rudolf Arnheim (1973) montrera de son côté, toute l'importance de la perception globale dans l'image. Les formes sont aussi des concepts. L'image ne s'accommode pas de la linéarité du langage et la "pensée visuelle" n'est pas la somme de ses éléments constitutifs. C'est la perception visuelle qui est sémiotisante. Cela signifie que c'est l'expérience continue du voir qui construit les signes de l'image et non pas, comme pour la langue, à partir d'un assemblage de signes aux significations bien établies (dictionnaire).

La sémiologie de l'image et du film dans ses versions originelles (Barthes, Metz ou Eco...) a peu cours aujourd'hui. Elle s'est teintée depuis de pragmatisme : la signification n'est plus considérée comme la mécanique immanente d'une rencontre entre un signifiant et un signifié, mais le produit d'un "donné à voir" et d'une réception contextualisée. Ni grammaire de l'image, ni codes prédéfinis, mais une construction spectatorielle toujours à resituer dans son contexte géographique, historique, économique, social, culturel... Ainsi donc si l'image est constituée d'éléments qui sont à la base de la construction du sens, il n'y a pas de liens directs et figés entre chacun des éléments présents dans l'image et les interprétations qu'ils peuvent susciter. S'il y a des significations communes que nous partageons avec nos semblables devant telle ou telle image, cela n'est pas porté par l'image elle-même mais par seul fait que nous possédons une culture commune à un moment donné dans un contexte donné. Partant de cette évidence, il faut alors admettre que d'autres puissent avoir une interprétation, une sensibilité, une appropriation différentes des images. Ce qui ne signifie nullement que toute interprétation se vaut ou que tout propos sur une image ne serait pas critiquable, contestable. Les différents niveaux possibles d'interprétation sont alors tributaires du savoir, de la culture visuelle et artistique, de la pratique imageante... de ses interprétants... La qualité esthétique ou langagière ou sensible d'une image est une co-construction complexe qui se joue entre l'auteur, l'image et son spectateur. Mettre à jour les signes qui font sens dans une image ou dans une suite d'images est donc en soit une démarche d'analyse. C'est à partir de là que l'on peut parler de "sémiopragmatique" qui considère que les outils d'interprétation ne sont pas donnés au préalable et ne sont

pas transposable dans un autre contexte sur une autre image. Ils sont eux-mêmes le résultat d'un travail d'interprétation, toujours fluctuant et toujours susceptible d'être approfondi ou réinterrogé.

De ce fait, l'image est un signe, ce dernier est défini selon Peirce comme : «Quelque chose tenant lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport ou à quelque titre.», il peut être envisagé comme un élément entretenant un rapport de causalité avec l'objet auquel il renvoie (indice), un élément entretenant un rapport conventionnel avec ce qu'il représente (symbole), aussi bien comme un élément entretenant un rapport de ressemblance avec l'objet auquel il se réfère (icône).

En effet, Peirce classe l'image comme une sous-catégorie de l'icône: «On entend par icône, à la suite de Peirce, un signe défini par sa relation de ressemblance avec la réalité du monde extérieur, en l'opposant à la fois à l'indice (caractérisé par une relation de «contiguïté naturelle») et à un symbole (fondé sur la simple convention sociale).»

Selon lui, le signe iconique se divise en trois types à savoir, diagramme, métaphore et image : «L'image est l'un des trois types d'icônes (c'est-à-dire de signes qui ressemblent à leur objet) : les images sont des qualités pures, et ne représentent par conséquent que des qualités pures. Elles s'opposent aux diagrammes et aux métaphores.»

Le Photo-langage est l'utilisation des images pour la conceptualisation d'un concept afin d'en faciliter la compréhension.

Les images heuristiques ou mind mapping sont un ensemble de programmes qui représentent des idées sous forme d'images permettant de structurer les idées pour mieux préciser les liens entre elles et les images abordées

1.1.4. READING COMPREHENSION/ COMPREHENSION DE TEXTE

La compréhension de texte, étant un domaine vaste, englobe tant de définitions, mais nous tenterons d'exposer celles qui sont très répandues sur la scène de la didactique: Selon le Dictionnaire de didactique des langues: «La compréhension de texte est l'action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit ou c'est l'action de parcourir des yeux ce qui est écrit pour prendre connaissance du contenu.». Dans une deuxième définition, Vigner précise que la compréhension de texte est: «L'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations de mise en relation d'informations nouvelles avec des données acquises et stockées en mémoire à long terme. Les modèles de compréhension sont aussi étroitement liés à la représentation théorique des formes et des contenus de la mémoire à long terme». Et dans cette démarche s'ajoute une autre définition qui est proposée par Moirand : «Comprendre, c'est produire

de la signification à partir des données du texte mais elles reconstruisent d'après ce qu'on connaît déjà.».

A partir de ces définitions, nous comprenons que les auteurs partagent un point commun, c'est que la compréhension de texte est liée à la lecture du texte. Autrement dit, la compréhension de texte est l'action de lecture et de déchiffrement de ce qui est écrit pour en saisir le sens produit dans le texte en mettant en relation le lecteur et le texte, c'est-à-dire, les connaissances antérieures de lecteur qui constitue sa mémoire à long terme et qu'il met en usage une fois qu'il veut accéder au sens d'un texte avec les connaissances fournies par le texte. Cette compréhension comporte deux grandes phases : la perception (le recueil d'indices) et le traitement de ces indices. Celles-ci mettent en jeu plusieurs étapes : «Percevoir des indices, transformer les indices perçus en éléments de sens, mémoriser à court terme des indices disparates, établir des liens, émettre des hypothèses et les vérifier».

1.2. La revue de littérature

L'intérêt de cette revue est de proposer une analyse des principaux courants de l'apprentissage (behaviorisme, cognitivisme, constructivisme) ainsi que les méthodes d'enseignement qui en ont découlé. D'un côté, le rôle des théories est de fournir un cadre référentiel pour expliquer des phénomènes observés dans l'environnement, de l'autre côté, les théories servent également de ponts entre la recherche et les pratiques éducatives dont la fonction est d'organiser et traduire les résultats de la recherche tout en procédant à une opération d'adaptation entre les deux. Selon Schunk (2012), les théories de l'apprentissage et le domaine de l'éducation sont souvent considérés comme deux champs distincts, mais en fait, ils devraient se compléter les uns les autres. « L'expérience pratique sans théorie est limitée à une situation donnée qui manque d'une approche globale et un cadre pour organiser la manière d'enseigner et d'apprendre » (Schunk 2012 : p. 40).

Toute approche appliquée actuellement dans l'enseignement des langues trouve son inspiration dans les théories telles que le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Ce sont des théories dont l'étude était centrée sur les facteurs pouvant favoriser la transmission et l'acquisition des connaissances et des savoirs. Le deuxième point qui sera développé, concernera l'évolution des méthodes de l'enseignement des langues étrangères qui ont découlé des courants de l'apprentissage cités auparavant. En ce qui concerne les méthodes, nous évoquerons les deux principales méthodes, considérées par des chercheurs comme l'application évidente des principes du courant behavioriste à savoir la méthodologie audio-orale et la méthodologie audiovisuelle. S'agissant des approches, nous nous limitons à l'analyse des caractéristiques de l'approche communicative et l'approche par compétences dont l'apport était

considérable dans le domaine des langues étrangères et dont l'usage était très répandu au cours des dernières années.

Le behaviorisme

Le behaviorisme est un courant psychologique apparu aux États-Unis au début du XX^{ème} siècle. Son principe de base est l'observation des comportements de l'individu en interaction avec son environnement. Les théories d'apprentissage, fondées par Watson, Pavlov et Thorndike étaient d'une grande importance historique. Bien que ces théories diffèrent, chacune considère l'apprentissage comme un processus qui associe les « stimuli » aux réponses. Le concept central du behaviorisme est le conditionnement. Le conditionnement classique, appelé aussi « conditionnement pavlovien » consiste à associer un stimulus neutre à un stimulus inconditionné. Selon Pavlov, le sujet n'est pas responsable de ses comportements. En se basant sur les résultats de ses recherches effectuées sur la salivation des chiens, Pavlov souligne que le sujet ne fait que réagir et cela grâce à la répétition du processus de l'association qui conduit à son tour à la construction d'un nouveau réflexe conditionné.

Les travaux de Skinner vont marquer un grand tournant dans la théorie behavioriste. La contribution majeure de Skinner est le développement du concept « le conditionnement opérant » appelé aussi, stimulus-réponse-conséquence. Il est caractérisé par la production d'un comportement volontaire en opposition au comportement involontaire produit par le conditionnement classique. Ce qui régit ce type de conditionnement est la loi de l'effet selon laquelle l'apprentissage se fait à la fois par la simultanéité et les conséquences. Dans son analyse de la triade : (Stimulus) → Réponse → Conséquence →, Skinner s'est intéressé davantage au renforcement relié immédiatement à toute réponse. En ce sens, l'intérêt est porté sur l'aspect extérieur du comportement en rejetant toute référence aux intentions du sujet.

Cette conception behavioriste, basée essentiellement sur des conditions extérieures, a eu une influence considérable sur les projets pédagogiques des années 1970 dont le champ d'application était la pédagogie par objectifs (P.P.O). C'est une pratique éducative apparue aux États-Unis au cours des années 1950 et diffusée dans le domaine éducatif à travers les travaux de Bloom. Elle s'articule sur trois concepts principaux : un comportement observable, un objectif général et un objectif spécifique. En effet, selon Bloom, la réussite de l'apprentissage est centrée sur les comportements observables de l'apprenant. Avant de commencer la formation on se pose les questions suivantes : que veut-on observer à la fin de la formation ? Quel comportement observable de l'apprenant montre que la formation en question a réussi ? Pour ce faire, Bloom a créé un modèle pédagogique appelé, « la

taxonomie de Bloom » ou la taxonomie des objectifs. C'est un modèle qui propose une classification des niveaux d'acquisition des connaissances. C'est une classification hiérarchique des comportements cognitifs, affectifs et moteurs, établie sur la base d'un ou plusieurs critères. Parmi les principales caractéristiques de la pédagogie par objectifs, on cite la centration sur les comportements observables de l'apprenant, le rejet de toute référence à la conscience, c'est-à-dire, tout ce qui se passe dans le cerveau, et la décomposition du savoir en unités minimales.

Le Cognitivism

Le cognitivisme est un courant psychologique constitué durant les années cinquante et qui préconise l'hypothèse selon laquelle la pensée est un processus de « traitement de l'information ». Contrairement à l'approche behavioriste dont le fondement principal repose essentiellement sur le comportement observable, l'approche cognitive s'intéresse à l'étude des stratégies mentales mises en œuvre par le sujet pour acquérir des connaissances.

Vers la fin des années cinquante, l'objet d'étude des chercheurs cognitivistes spécialisés dans le domaine des langues étrangères était de découvrir les facteurs intervenant dans ce processus d'apprentissage. Pour ce faire, la plupart des travaux de recherche, centrés sur la cognition et sa relation avec l'apprentissage des langues étrangères, se sont intéressés à l'explication de certaines hypothèses. Ortega (2014, p. 106-107) a analysé l'apport de ces hypothèses tout en résumant les différents points de vue des autres théoriciens exerçant dans le même domaine de recherche. Son travail a abouti aux conclusions suivantes :

•**La théorie du traitement de l'information** : Le traitement de l'information explique l'apprentissage d'une langue étrangère comme un processus de transformation progressive de la performance contrôlée. Celle-ci devient, à travers la procéduralisation, une performance automatique.

•**La mémoire** : L'encodage du vocabulaire de la langue étrangère dans la mémoire à long terme dépend du savoir que possède l'apprenant sur les mots de la langue cible. Il dépend aussi du contenu du vocabulaire dans la mémoire d'un bilingue. La capacité de la mémoire de travail est faible lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle évolue au fur et à mesure que le niveau de l'apprenant avance dans son apprentissage.

•**L'hypothèse de l'intention** : Il est possible d'apprendre une langue étrangère sans avoir l'intention de le faire, cependant on apprend beaucoup et rapidement quand on procède intentionnellement.

•**L'hypothèse de l'attention** : « Faire attention » dans ce contexte signifie utiliser des ressources cognitives pour traiter l'information. Ainsi, l'apprenant se trouvant devant une quantité

d'information, il va mobiliser ses ressources cognitives pour comprendre les mots clés d'un message et négliger ceux qui n'affectent pas directement le sens.

•**L'hypothèse du repérage** : Cette hypothèse souligne que le repérage est un élément essentiel dans le processus de l'apprentissage des langues étrangères. A force d'observer certains aspects de la langue cible, soit en classe ou lors d'une autre expérience, l'apprenant finit par intégrer ces caractéristiques dans le système de la langue cible.

•**L'hypothèse de l'interaction** : Cette hypothèse soutient que l'interaction au cours de la conversation est essentielle et peut être considérée comme une condition suffisante pour l'apprentissage d'une deuxième langue. Elle insiste sur le fait qu'il faut encourager l'apprenant à produire des énoncés compréhensibles afin d'identifier leurs limites en langue étrangère et développer leur compétence langagière.

Les conclusions qu'on peut tirer des hypothèses avancées ci-dessus, est que dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère, tel qu'il est analysé par les théoriciens et psychologues cognitivistes, l'apprenant est un sujet actif dans son apprentissage. Selon les cognitivistes, l'apprenant traite l'information à l'aide d'un mécanisme mental. Il apprend, intègre, réutilise les connaissances qui se construisent graduellement. Au cours de la réalisation de ce mécanisme, plusieurs facteurs (la mémoire, l'attention, l'intention et l'interaction) interviennent pour faciliter l'apprentissage.

Le behaviorisme et l'enseignement des langues

Le courant behavioriste a eu une grande influence dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères surtout en Amérique du Nord, entre les années 1940 et 1970. Brooks (1964) et Lado (1964) ont été deux partisans de cette perspective dont l'influence a été ressentie clairement dans le développement des matériels d'enseignement basé sur la méthodologie audio-orale, et dans la formation des enseignants (Lightbown et Spada 2013). Les activités organisées en classe mettaient l'accent sur le mimétisme et la mémorisation. Selon les adeptes de cette méthode, le développement du langage est une formation d'un ensemble d'habitudes qui, dans le cas de l'apprentissage d'une deuxième langue, vont interférer avec les nouvelles habitudes nécessaires pour la langue apprise.

Le behaviorisme était souvent lié à « l'hypothèse de l'analyse contrastive » (HAC), qui a été développée par des linguistes structuralistes en Europe et en Amérique du Nord. Selon « l'hypothèse de l'analyse contrastive », quand la première langue et la langue cible sont similaires, les apprenants

acquièrent facilement les structures de la langue cible ; par contre, si cette dernière contient des différences, les apprenants rencontrent des difficultés. Dans le même cadre, Myles et Mitchell, (2004) soulignent que le processus de l'apprentissage d'une langue maternelle est relativement simple. On apprend un ensemble de nouvelles habitudes de la même manière par laquelle on apprend à répondre aux stimuli dans notre environnement. Le problème se pose au niveau de la langue étrangère. Les nouvelles habitudes de celle-ci interfèrent avec un ensemble de réponses bien établies dans la langue maternelle. Dans ce cas, la facilité ou la difficulté de l'apprentissage de la langue cible dépend de la similitude ou de la différence des deux langues au niveau de leur structure.

L'histoire de l'évolution des méthodes de l'enseignement des langues étrangères a été toujours marquée par le changement dans les besoins. D'abord la méthodologie traditionnelle est apparue au début du XX^{ème} siècle, formant une base dans la didactique des langues étrangères. Ensuite elle était remplacée par la méthode directe en mettant de côté les principes de la méthodologie traditionnelle pour un apprentissage efficace de la langue cible. Par la suite, deux méthodes, la méthode audio-orale et la méthode audio-visuelle inspirées à la fois des théories psychologiques behavioristes de l'apprentissage et de la linguistique appliquée, ont été introduites dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères.

La méthode audio-orale

L'ancrage historique de la méthodologie audio-orale remonte à l'entrée en guerre des Etats-Unis pendant la deuxième guerre mondiale. Dans le besoin de former rapidement des militaires aux langues vivantes étrangères, l'armée américaine a fait appel à un groupe de linguistes pour l'élaboration d'un programme destiné spécialement à l'enseignement des langues. C'est à cause de l'influence de cette méthode appelée à l'époque « la méthode militaire » que vont s'élaborer les premières formes de la méthodologie audio-orale.

La linguistique appliquée était le champ d'étude interdisciplinaire tant exploité par les concepteurs de la méthode audio-orale. Ils se sont basés sur les deux axes principaux de l'analyse distributionnelle : l'axe paradigmatique et l'axe syntagmatique. Deux types de manipulation linguistique émanent de ces deux éléments à savoir la règle de la substitution, la répétition et la transformation. L'application de ces trois règles peut se faire en classe ou en laboratoire de langues. Dans un premier temps, et suivant les consignes de leur professeur, les apprenants répètent un mot ou plusieurs mots de la phrase puis procèdent à la substitution d'un mot ou d'un groupe de mots qui remplacera un terme dans la structure initiale. Ainsi cette dernière subit un changement, d'une structure simple à une structure complexe. Ces exercices structuraux portent uniquement sur la forme.

Les objectifs de la méthode audio-orale ont été déterminés selon une distinction entre les objectifs à long terme et les objectifs à court terme. Selon Brooks (1964), les objectifs à court terme comprennent les quatre compétences langagières à savoir la compréhension de l'oral et de l'écrit, ainsi que la production de l'oral et de l'écrit. En ce qui concerne les objectifs à long terme, l'apprenant doit atteindre un niveau avancé dans l'apprentissage de la langue. Son usage de la langue doit être le même que celui d'un natif et maîtriser la langue étrangère comme un vrai bilingue. Richards et Rodgers (2001, p. 56) ont envisagé les relations pédagogiques au sein de la pratique de la méthode audio-orale selon une répartition des rôles :

Rôle de l'apprenant : Imiter l'enseignant ou la bande magnétique, réutiliser la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques, mémoriser le vocabulaire à travers des dialogues simples, s'appliquer aux directives de l'enseignant, répondre aux questions de l'enseignant ;

•Rôle de l'enseignant : Employer la langue cible pour communiquer, servir de modèle de prononciation, diriger et guider le comportement langagier des apprenants, corriger la prononciation des apprenants, récompenser l'apprenant.

La méthode audiovisuelle

Les origines de la méthode audiovisuelle remontent aux années cinquante. Après la deuxième guerre mondiale, la France s'est engagée pour promouvoir l'enseignement du français langue étrangère jusqu'en faire une affaire d'Etat. Pour ce faire, le CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la Diffusion du Français) a été créé pour répondre à une demande ministérielle. Le centre CREDIF avait une double mission : faciliter l'apprentissage du français et sa diffusion à travers le monde. Les premiers travaux de ce centre de recherche ont été publiés sous forme d'un programme nommé, « le français fondamental ». Le public visé par ce programme concernait les élèves en situation scolaire apprenant le français langue étrangère. Le français fondamental a suscité beaucoup de critiques, on lui reprochait l'atteinte à l'intégrité de la langue française et l'inadéquation de ses programmes aux besoins langagiers des apprenants.

Les réformes menées par les méthodologues du CREDIF au milieu des années 1950, pour améliorer l'enseignement du français langue étrangère, ont abouti à l'élaboration des premières formulations de la méthode audiovisuelle. Puren (1988, p. 192) définit la méthode audio-visuelle en lui attribuant l'aspect technique suivant : « La définition que je propose de la MAV s'appuie sur l'unique critère technique de l'intégration didactique autour du support audiovisuel. Elle exclut par

conséquent les cours ne proposant que des supports sonores et/ou séparément visuels (...), et les cours dans lesquels l'emploi des supports audiovisuels n'est qu'occasionnel, pour ne retenir que ceux qui au moins permettent un emploi régulier de ces supports audiovisuels pour la présentation-explication du document de base ». La définition de Puren met au clair l'importance des supports audiovisuels dans la méthode Structuro-globale audio-visuelle, qui a dominé en France dans les années 1960-1970. Le premier cours audiovisuel issu du programme « Voix et images de France » a été élaboré en 1962 par le CREDIF. Rivenc (cité par Puren, 1988), reconnaît que l'influence américaine, à travers le programme le TAVOR AIDS (Teacher's Audio Visual Oral Aids) (le support audio-visuel de l'enseignant), est à l'origine de l'inspiration des méthodologues du CREDIF pour créer leur premier cours audio-visuel.

La présence de l'image et du son dans les pratiques de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle renvoie à l'hypothèse avancée par Puren (1988), qui stipule que la méthodologie audio-orale ainsi que la méthodologie structuro-globale audio-visuelle, siglée (SGAV) font partie des méthodes audio-visuelles. De plus, et dans le même contexte, Puren ajoute que l'originalité de la méthodologie SGAV réside dans le fait qu'elle représente une continuité de la méthodologie directe. Selon lui, la SGAV et MD possèdent la même organisation interne qui repose sur la simultanéité de l'application des principales méthodes de la méthodologie directe (active, directe et orale) ; celles-ci impliquent à leur tour d'autres méthodes complémentaires (interrogative, intuitive, imitative et répétitive).

La particularité de la méthode audio-visuelle est l'introduction du magnétophone et de petits films au sein de la classe. Ceci confère à l'apprenant un apprentissage global composé d'éléments linguistiques (grammaire, lexique, phonétique) et d'éléments extralinguistiques (le geste, le rythme, la mimique). De plus, la méthode audio-visuelle repose également sur la contextualisation de l'apprentissage à travers la présentation d'une situation de communication accompagnée des lieux et des circonstances du dialogue étudié.

Critiques

Les méthodes fondées sur la théorie du behaviourisme ont subi beaucoup de critiques. Commenant par « l'hypothèse de l'analyse contrastive », un bon nombre de chercheurs ont constaté que les apprenants ne font pas toutes les erreurs anticipées par « l'hypothèse de l'analyse contrastive ». En revanche, beaucoup de leurs erreurs ne sont pas commises à cause de l'interférence de leur langue maternelle. Dans les années 1970, beaucoup de linguistes ont été convaincus que les explications avancées par le behaviorisme et « l'hypothèse de l'analyse contrastive », concernant

l'acquisition d'une langue étrangère, étaient inadéquates. Ces critiques sont apparues en réaction de l'influence croissante, à l'époque, de la théorie nativiste prônée par Chomsky. Chomsky (1976) a rejeté la théorie du behaviorisme en mettant en lumière son concept de « la grammaire universelle » (UG). Selon lui, chaque être humain est biologiquement prédisposé pour apprendre la langue en utilisant la faculté du langage qui est responsable du stade initial du développement du langage. En se référant à cette théorie, l'apport de l'environnement seul n'est pas suffisant pour la réussite de l'apprentissage d'une deuxième langue. Les apprenants ne s'appuient pas seulement sur la répétition d'aspects mécaniques du langage mais font usage de leur esprit qui contient du langage (Myles & Mitchell, 2004). White (2004) et d'autres linguistes ont soutenu l'idée que la théorie de « la grammaire universelle » établie par Chomsky, offre les meilleures perspectives pour mieux comprendre le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Deuxièmement, la méthode audio-orale n'a pas répondu aux attentes de plusieurs praticiens de l'époque. On lui reproche des lacunes au niveau de sa conceptualisation du processus d'apprentissage. Chomsky a rejeté les fondements de l'approche structuraliste ainsi que la conception de l'apprentissage par la théorie behavioriste. Selon Chomsky (1966, p. 153) : « La langue n'est pas une structure habituelle. Un comportement linguistique ordinaire implique typiquement l'innovation, la formulation de nouvelles phrases et nouveaux exemples conformément aux règles de l'abstraction et complexité ».

Finalement, malgré le succès réalisé par la méthode audiovisuelle, elle était sujette de plusieurs contestations. On a critiqué la surcharge de son dispositif d'enseignement qui exige des conditions spécifiques : nombre limité d'apprenants, des cours intensifs, formation étalée sur une longue durée, formation spécifique des enseignants et enfin la cherté du matériel d'enseignement (ex. magnétophone/ laboratoire de langue). Vers la fin des années soixante, la méthodologie audiovisuelle est entrée en déclin surtout avec l'émergence d'autres théories linguistiques comme le fonctionnalisme et d'autres d'ordre psychologiques inspirées du courant cognitiviste. Ainsi les réflexions des théories cognitivistes sur l'apprentissage des langues étrangères ont été un champ favorable pour donner naissance à des approches, telle que l'approche communicative dont l'application en classe de langues étrangères remplacera la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle.

L'approche communicative

Deux changements majeurs de nature linguistique ont été à l'origine de l'avènement de l'approche communicative. D'abord, vers la fin des années 1960, deux méthodes ont été remises en question, la méthodologie situationnelle anglaise en Grande Bretagne et la méthodologie audiovisuelle aux Etats-Unis. On reprochait à ces deux méthodes la centration de l'apprentissage des langues étrangères sur la forme et la structure au détriment du contexte. Ensuite, les travaux de Chomsky, couronnés par sa théorie de « la grammaire universelle », avaient contribué aussi à l'élaboration des premiers fondements de l'approche communicative. Les premiers débuts des théories cognitivistes ont été initiés par Chomsky qui stipule que chaque être humain, dispose d'une capacité innée à déchiffrer et à comprendre un code langagier grâce à un mécanisme mental spécifique. Mais le déclenchement réel de l'approche communicative a été avec la décision du « Conseil de l'Europe » d'instaurer le « Niveau seuil » en 1975, inspiré du modèle américain le « Threshold Level », pour l'enseignement des langues étrangères. Cette décision est venue en réaction à la nécessité d'enseigner aux adultes les principales langues du « Marché Commun Européen ». En 1971, un groupe d'experts a commencé à étudier la possibilité de développer des cours de langue. Le groupe s'est servi des études sur les besoins des apprenants en langues européennes, et le premier document a été préparé par un linguiste britannique, Wilkins (1972), qui proposait une définition fonctionnelle ou communicative du langage pouvant servir de base à l'élaboration des programmes relatifs à l'enseignement des langues. La contribution de Wilkins était d'analyser le sens de la communication au lieu de décrire le noyau du langage à travers les concepts traditionnels de la grammaire et du vocabulaire. Selon lui, la communication est dotée de deux catégories : la catégorie notionnelle (le temps, la séquence, la quantité, le lieu et la fréquence) et la catégorie fonctionnelle (demandes, refus, offres, plaintes).

L'appellation de l'approche fonctionnelle-notionnelle a été employée pour désigner l'approche communicative dont le but principal était de développer la compétence communicative chez l'apprenant (Hymes, 1972). D'après Hymes, l'acquisition d'une compétence communicative offre à l'apprenant un savoir sur l'usage la langue. Quatre dimensions de la compétence communicative ont été identifiées par Canale et Swain (1980) : La compétence grammaticale (la grammaire et le lexique), la compétence sociolinguistique (comprendre le contexte social de la communication), la compétence discursive (l'interprétation des éléments d'un message) et la compétence stratégique (savoir initier, terminer, maintenir, réparer et réorienter la communication). Sur le plan de l'apprentissage, l'approche communicative privilégie les activités basées sur des situations de

communication réelles qui garantissent un apprentissage significatif au lieu de se focaliser uniquement sur la description linguistique de la langue.

Concernant l'élaboration des programmes, hormis la contribution de Wilkins, le conseil de l'Europe a procédé à un changement dans le syllabus en incluant la description des objectifs déterminés pour les cours des langues étrangères, les situations de communication nécessaires pour l'utilisation de la langue étrangère (ex. voyage, travail, faire les courses), des sujets dont ils souhaitent parler (informations personnelles, éducation, les courses), le vocabulaire et la grammaire nécessaire. Ci-dessous est un exemple de modèles des syllabus décrit par Yalden (1983) : Structures et fonctions : Wilkins (1976), Structural, functional, instrumental : Allen (1980) , Notional : Wilkins (1976), Interactional : Widdowson (1979).

S'agissant des activités, Littlewood (1981) fait la distinction entre « activités de communication fonctionnelle » et « activités d'interaction sociale » comme principaux types d'activités dans l'approche communicative. Les activités de communication fonctionnelle comprennent des tâches telles que l'observation des similitudes et des différences dans un ensemble des images ; découvrir des éléments manquants dans une carte ou une image ; communiquer des instructions derrière un écran à un autre apprenant ; résoudre les problèmes à partir d'indices partagés. Les activités d'interaction sociale incluent des sessions de conversation et de discussion, des dialogues et des jeux de rôle, des simulations, des sketches et des débats.

Dans le cadre de l'approche communicative adoptée l'enseignant remplit plusieurs fonctions. Selon la description de Breen et Candlin (1980), l'enseignant a deux rôles principaux. D'abord un facilitateur du processus de la communication entre tous les participants en classe, et entre ces participants et les différentes activités. Ensuite il joue le rôle d'un participant indépendant au sein du groupe d'apprentissage enseignement. Ces deux fonctions impliquent un ensemble de rôles secondaires pour l'enseignant : un organisateur de ressources, un détenteur du savoir et un meneur des activités en classe (Richards et Rodgers, 2001). Un troisième rôle pour l'enseignant est celui d'un chercheur et d'un apprenant, avec sa contribution en termes de connaissances, de compétences et d'expériences vécues (Breen et Candlin, 1980).

Dans le but de s'adapter aux propositions didactiques dictées par l'approche communicative, beaucoup de manuels ont été réalisés pour orienter l'enseignement des langues étrangères. Il s'agit de proposer aux apprenants des tâches d'apprentissage communicatives telles que les jeux de rôle et des simulations intégrées dans les leçons.

Les documents proposés sont caractérisés par l'authenticité ; ce qui permet à l'élève d'apprendre la langue étrangère dans un contexte proche de la réalité. Cela peut inclure des documents tirés de la vie réelle comme des affiches de tout type, des publicités, des journaux et des sources graphiques (image, carte, symbole). Une leçon typique se déroule autour d'un seul thème, une analyse des tâches pour le développement du thème, une description de la situation, des questions de compréhension et des exercices de paraphrase. S'ajoute à cela, une variété d'activités de communication, de simulations basées sur les tâches sont préparées pour accompagner et compléter la leçon (Richards et Rodgers, 2001).

En conclusion, trois principes de base caractérisent l'approche communicative. Le premier principe concerne la centration sur l'apprenant ; celui-ci est actif dans son apprentissage, et prend en charge son apprentissage d'une manière autonome ; ses besoins sont identifiés et analysés pour envisager un enseignement progressif. Le deuxième principe est en relation avec l'interaction et la priorité donnée à la communication comme un moyen facilitateur de l'apprentissage des langues étrangères. Cela renforce la dynamique du groupe où les participants interagissent dans une atmosphère de confiance qui valorise l'échange et l'entraide. Le troisième principe est relatif à l'authenticité des documents qui vise à rendre l'apprenant opérationnel dans des situations de communication réelles à travers les programmes des manuels ainsi que les activités proposées tout au long du processus de l'apprentissage. Malgré les apports de l'approche communicative dans l'évolution des méthodes de l'enseignement des langues étrangères, elle a subi, elle aussi, le même sort que celui des méthodes précédentes. La plupart des critiques reprochent à l'approche communicative l'absence de la langue écrite et de la grammaire dans le processus de l'apprentissage des langues étrangères. Pour encourager l'interaction entre les apprenants, la langue orale était prédominante au dépend de l'écrit, de même pour la grammaire, devenue quasi inexistante à cause de la volonté de tout étudier en contexte. S'ajoute à cela, et d'après certains partisans de l'approche communicative, celle-ci, à l'instar des autres méthodes n'a pas pu réaliser ses objectifs préalablement déterminés, à cause des contraintes qui relèvent du milieu scolaire ou de l'environnement socioculturel de l'apprenant.

Le constructivisme

Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage développée par le psychologue suisse Piaget en 1964. C'est une théorie qui valorise davantage le rôle de l'apprenant dans la construction de son savoir. La théorie de l'apprentissage prônée par le constructivisme puise ses origines dans les travaux de Jean Piaget. Le psychologue stipule que l'acte d'apprendre relève de l'acte de construire et l'acquisition de connaissance se réalise à travers « l'assimilation » et «

l'accommodation ». Ce sont deux mécanismes indissociables à l'activité mentale. Piaget (1977, pp. 124-125) donne l'explication suivante : « Par le fait même que l'assimilation et l'accommodation vont toujours de pair, le monde extérieur et le moi ne sont jamais connus indépendamment l'un de l'autre : le milieu est assimilé à l'activité du sujet en même temps que celle-ci s'accommode à celui-là. En d'autres termes, c'est par une construction progressive que les notions du monde physique et du moi intérieur vont s'élaborer en fonction l'un de l'autre et les processus d'assimilation et d'accommodation ne sont que les instruments de cette construction, sans jamais représenter le résultat lui-même ».

Pendant le processus de l'apprentissage, l'apprenant réintègre des éléments externes à l'intérieur d'une structure interne préétablie ce qui donne lieu à une assimilation ; dans le cas contraire, l'organisme s'adapte aux variations externes par le biais de l'accommodation. De ce fait, l'apprenant interagit avec son environnement et devient actif dans la construction de ses connaissances. Conformément à la conception de Piaget, il ne s'agit pas d'accumuler ou d'acquérir un savoir, mais au contraire de le construire.

Pour une meilleure application d'une pédagogie constructiviste, Doolittle (1999) propose un ensemble de conditions : Offrir aux apprenants des situations d'apprentissage proches de leur vécu quotidien ; encourager l'interaction et la coopération entre les apprenants ; présenter des situations d'apprentissage porteuses de sens ; fonder l'apprentissage sur les acquis des apprenants ; privilégier l'évaluation formative continue des apprenants ; solliciter l'autorégulation continue des apprenants ; guider et faciliter l'apprentissage des apprenants ; réviser les contenus et les présenter selon les besoins des apprenants. Dans le même contexte, Brahim, Farley, et Joubert (2011) évoquent d'autres stratégies pédagogiques préconisées par le modèle constructiviste telles que les expérimentations, la réalisation de projets, la résolution de problèmes globaux et significatifs comme l'apprentissage par problèmes, les simulations, l'apprentissage collaboratif (ex : communauté de pratique, communauté d'apprentissage ou technique d'enseignement réciproque) et l'accompagnement cognitif (ex: coaching, mentorat, tutorat, supervision, etc.).

Ainsi et compte tenu de ces fondements, le constructivisme est un modèle pédagogique qui rend l'apprenant responsable de son apprentissage, c'est lui qui gère ses propres démarches sous la supervision et l'accompagnement de l'enseignant. De ce fait « l'approche par compétences » est considérée comme l'une des applications les plus connues du constructivisme et dont la concrétisation a pris lieu d'abord dans le secteur industriel avant d'atteindre celui de l'éducation.

L'approche par compétences

Les prémices de « l'approche par compétences » siglée (L'APC) ont débuté d'abord aux Etats-Unis dans le secteur industriel et en particulier les formations professionnelles. Perfectionner les compétences du personnel et améliorer leur productivité étaient l'objectif principal des tenants de l'approche par compétences. Puis, vers la fin des années 1960, et en réaction contre les méthodes centrées soit sur l'apprenant, soit sur l'enseignant, le matériel ou le contenu, l'approche par compétences s'est imposée dans le domaine de l'éducation en adoptant un nouveau cadre conceptuel basé sur la notion de la compétence. Ensuite, et toujours dans la même optique de repenser leur système éducatif, certains pays européens ont adopté l'approche par compétences qui va remplacer la pédagogie par objectifs ; approche qui a dominé dans le monde scolaire tout au long du XX^{ème} siècle. Le concept « compétence » a connu une multitude de définitions à partir desquelles émergent d'autres concepts importants qui constituent les principales composantes de l'approche par compétences. Les chercheurs font des recours fréquents à des mots comme : Savoir, ressources, capacité, connaissance, situation, fonction, activité, action. Partant de ce constat, les actions entreprises par le sujet représentent le noyau de l'acte de l'apprentissage. Celui-ci doit mobiliser un ensemble de ressources (le savoir, le savoir-faire, le savoir-être) pour pouvoir agir devant une situation complexe.

L'approche par compétences a eu une grande influence dans le domaine de l'éducation depuis son émergence dans les années 1970. Les premiers travaux de recherche en rapport avec cette approche ont été effectués par Ketele et Gerard. Selon eux (2005, p. 188), l'approche par compétences « Cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations ». On remarque que cette définition rejoint les définitions des autres chercheurs citées auparavant pour mettre en évidence les grandes lignes directives de cette approche, et dont l'intérêt primordial est la centration sur le profil de sortie de l'apprenant tout en évaluant les compétences acquises à la fin de chaque phase d'apprentissage. D'autres spécialistes comme Docking (1994), estiment que l'évaluation axée sur les compétences acquises et sur la spécification des résultats attendus, contribue à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des apprenants. Docking poursuit également, qu'aux Etats-Unis, ces effets bénéfiques ont été observés dans tous les niveaux et types d'éducation et de formation, de l'école primaire à l'université et aussi dans les centres de formation académique et professionnelle.

Selon Richards et Rodgers (2001), la conception de l'apprentissage comme processus basé sur la démonstration du savoir plutôt que sur le savoir lui-même, confère à l'approche par

compétences le privilège de se distinguer par les caractéristiques suivantes : La centration sur l'apprenant, l'apprentissage doit cibler la réalisation d'une tâche à la fin de l'année scolaire, offrir un apprentissage significatif et expliquer son utilité à l'apprenant et l'évaluation du savoir agir de l'apprenant.

L'approche par compétences n'est pas conçue autour de la notion du savoir mais autour de celle de la compétence. L'objectif visé par cette approche est de tester ce que l'apprenant peut accomplir avec la langue et non son savoir sur la langue. La centration mise sur les compétences acquises ou les résultats d'apprentissage exige une planification spécifique du programme, des stratégies d'enseignement et d'évaluation adaptées aux objectifs prédéterminés dès le début de l'acte d'apprentissage. C'est-à-dire, au lieu d'une évaluation dictée par les normes, les apprenants seront évalués en fonction de leur capacité à effectuer des tâches d'apprentissage spécifiques (Docking 1994). Partant de ce principe, L'APC est basée sur la perspective fonctionnelle et interactionnelle de la langue. Son but est d'enseigner la langue en relation avec le contexte social dans lequel elle est utilisée ; et par conséquent développer une compétence communicative chez l'apprenant. Hymes (1972) a défini la compétence de communication comme : « La connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social ». A ce sujet, Richards et Rodgers (2001), stipulent que l'approche par compétences est le meilleur cadre de référence pour un enseignement des langues basé sur des situations similaires de celles de la vie quotidienne et dont les compétences langagières requises peuvent être déterminées préalablement. Cela suppose que pendant la préparation des curriculums, les didacticiens doivent anticiper voire même prédire le vocabulaire et les structures relatives aux situations proches du vécu de l'apprenant et les organiser selon une répartition séquentielle. Malgré la liberté accordée aux enseignants de développer leurs propres stratégies et techniques au sein de leur classe de langue, les cours sont développés autour des compétences à acquérir plutôt d'être organisés autour de thèmes linguistiques spécifiques. Les activités sont conçues selon une répartition modulaire et favorisent la manifestation de la performance des apprenants pour une meilleure pratique des compétences requises.

1.2.2. Revue de littérature sur La notion d' " image" selon les auteurs philosophes dans leurs ouvrages et articles

La notion d'image, qui émane des philosophies de Platon (428-347 BC), Descartes (1596-1650 BC), Hegel (1770-1831), Bachelard (1884-1962) Freud (1856- 1936) et Wittgenstein (1889-1951), suscite un intérêt pour notre étude. Nous présenterons la pertinence de chaque auteur sur la notion d'image contenue dans sa philosophie à travers les points suivants : (A). La présentation du problème de recherche, (B). La théorie convoquée, (C). Les résultats de la théorie, (D). L'importance de l'image, (E). Les limites de la pensée de l'auteur.

1.2.1. La notion de l'image platonicienne

A. Présentation du problème de recherche

La philosophie platonicienne a pour base rocheuse l'idéalisme. L'idéalisme est un courant de pensée qui établit que toute réalité se ramène à des déterminations de l'esprit. Ce qui existe n'est rien de plus qu'une représentation de notre pensée. Il n'y a donc pas de réalité séparée de la conscience. Même les expériences sensibles sont des représentations mentales ou des déterminations de la pensée subjective. La matière n'existe pas indépendamment de la conscience qui la vise. Quant aux Idées, elles sont des représentations intelligibles dont dépend le monde réel. L'idée représente chez Platon l'être-vrai. L'une des tâches de la philosophie platonicienne est de distinguer l'être (vrai) et le non-être. Rappelons que, dans *La République*, l'image est une reproduction de l'objet (Platon, Livre VI, 443a.). Cette définition de Platon présente l'image comme le non-être de l'être de l'objet. C'est-à-dire que l'image est perçue chez Platon comme une altérité qui ne participe pas à l'être de l'objet. Elle est donc dévalorisée, en qu'elle ne constitue qu'un pâle reflet l'objet véritable auquel elle se rapporte. On peut dire que c'est une simple représentation. Quelle est la théorie platonicienne du monde comme image de la réalité ? Quel profit tirer de cette théorie ?

B. La théorie convoquée : la théorie des formes ou théorie de la connaissance

La théorie des formes est encore appelée théorie des Idées ou théories des formes intelligibles. Les Idées du monde intelligible sont un modèle de représentation. Le monde sensible en est le reflet. Elles y apparaissent sous forme d'images. Il existe donc deux mondes chez Platon : celui des formes pures (Idées ou concepts) ou monde intelligible et celui des représentations ou des images, encore appelé monde sensible. L'image est chez Platon une représentation perçue par nos sens, un reflet des formes pures ou même une représentation mentale. C'est la forme sensible que je

perçois en-dessous de la forme pure. L'image est présentée par la théorie des formes comme la représentation ou la copie troisième d'une perfection (Platon, Livre X, 597b.). Il est à préciser que la critique platonicienne des images distingue deux modalités de représentations : 1. L'image-simulacre (*eidolon*) et 2. L'image-copie (*eikon*). La précision de ces deux modalités d'images est le cœur de la pensée platonicienne sur le concept de l'image.

L'image-simulacre (*eidolon*) est une représentation trop parfaite d'un objet apparent. Une telle image se joue des sens, parce qu'elle nous fascine. À travers elle, nous pensons percevoir le vrai (la réalité). Mais c'est tout l'effet inverse qui se présente. L'*eidolon* est une image qui simule la réalité en la recouvrant ou en l'effaçant. Platon condamne l'image simulacre parce qu'elle fait illusion à la réalité en essayant de se substituer à elle. Ce type d'image est condamné par Platon (exemple– les statues des sculpteurs).

L'image-copie (*eikon*) est une représentation (en forme d'icône) d'un objet apparent. Moins parfaite, elle est déficiente et présente des dissemblances à leur modèle. Platon trouve acceptable l'image-copie, car elle pourrait être bénéfique à la théorie de la connaissance. Leur déficience d'essence et leurs dissemblances serviraient à révéler la véritable connaissance (l'Idée de l'objet). Le dévoilement du modèle est rendu possible par l'écart accidentel qui sépare la copie et son modèle. Ce type d'image est toléré par Platon.

On peut maintenant comprendre que, lorsque Platon présente l'image comme imitation qui nous « *éloigne au troisième degré de la pure réalité (la vérité)* » (Platon, Livre VII), il fait référence à l'image-simulacre (*eidolon*). Cet art en particulier ne serait alors qu'un mensonge, une tromperie, une illusion, en ceci qu'elle nous détourne de la vérité. En clair, Platon condamne les images-simulacres qui « *ne nous montrent des choses qu'une vaine image, et nous trompent sur leur être véritable* » (Platon, Livre VII). C'est le cas de la poésie. L'*eidolon* ne saurait conduire à la vérité. Au contraire, elle nous en éloigne.

C- Les résultats de la théorie des formes/connaissance sur l'image

La théorie des formes ou théorie de la connaissance platonicienne traduit l'existence d'une réalité intelligible de laquelle toute représentation matérielle ou image émane. L'image serait alors pour Platon une représentation de troisième rang, qui reçoit sa forme existentielle des formes intelligibles. C'est dire qu'aucune image ne peut se représenter elle-même. Toute image est une représentation trop parfaite ou déficiente d'un archétype. Platon a une préférence pour l'homme qui imite moins bien la forme intelligible que son esprit contemple. L'image ainsi produite permettrait

de dévoiler *l'aletheia* (vérité). Elle est alors la représentation d'une chose sensible, elle-même considérée comme l'effet d'une forme intelligible (*noêta* contenu intelligé par l'intellect). La réalité intelligible, qui est en soi parce que nous ne pouvons que la percevoir grâce à l'intellect, est la cause du sensible. Le beau par exemple est une réalité intelligible. La forme sensible d'un objet est déterminée par la forme intelligible qui lui correspond. L'image devrait alors dévoiler la forme intelligible contenue dans la forme sensible. Par exemple, l'image d'une belle robe devrait dévoiler la réalité intelligible (le beau en soi qui n'est pas contenu dans la pensée) contenue dans la forme de la robe. Platon donne l'exemple de quelques réalités intelligibles : la grandeur, la vertu, le beau et la justice. L'image pour Platon est alors le reflet trop parfait (trompeur) ou déficient d'une réalité intelligible qui traduit chez l'homme une certaine morale.

D- L'importance de l'image platonicienne en éducation

La conception platonicienne de l'image présente des avantages dans le domaine de la connaissance. L'image est toujours analogue à une réalité intelligible dont elle tire son essence. La réalisation de l'image implique l'imagination. Celle-ci est une faculté de l'intellect (le *logistikon*) qui évoque, sous forme d'images mentales, des objets qui nous viennent du monde intelligible. Nos images sont alors le produit de notre imagination, laquelle doit dévoiler la réalité intelligible. Elle consiste chez Platon à reproduire la perception de la forme sensible en l'absence d'elle-même. La faculté par laquelle on reproduit mentalement une représentation, en l'absence des objets, est appelée « imagination ». L'imagination peut être spontanée ou réfléchie. Elle est spontanée quand elle est guidée par la passion (*l'épithumia*) et produit comme modèle l'*eidolon* (l'image-simulacre) ; elle est réfléchie quand elle est guidée par l'intellect (le *logistikon*) et produit l'*eikon* (l'image-copie). La préférence réitérée de Platon pour l'*eikon* traduit aussi sa préférence pour l'imagination réfléchie.

L'image joue un rôle important pour le développement cognitif de l'enfant. Etant donné que tout enfant est pris d'affection pour les images, l'espace ludique et l'environnement imagé devraient être aussi des constructions de l'imagination infantile. Lors des apprentissages, en observant les images qui proviennent de leur propre imagination, les enfants construiront mieux leurs connaissances. L'image qui procède de l'imagination de l'enfant aide dans l'acquisition de ses connaissances. Les différents dessins produits par les enfants aident à mettre en œuvre leurs imaginations pour un apprentissage facile. Par ailleurs, l'imagination de l'enfant, représentée sous forme d'image, peut servir à diagnostiquer sa santé mentale. Les parties précédentes de ce travail

expliquent que toute image provient d'une seule réalité intelligible. L'inadéquation entre l'image de notre et sa forme intelligible révèle la difficulté de l'apprenant à s'approprier une certaine connaissance. Par exemple, lors d'un apprentissage portant sur la notion du beau, l'enfant qui dessine une image extérieure à la réalité intelligible du beau présente des difficultés à s'approprier cette dernière notion. C'est en ce sens que Harris (2007) écrit : « L'imagination n'enferme pas l'enfant dans une pensée autistique mais l'ouvre sur le monde mental des autres » (p. 22). L'espace ludique de l'enfant, et son environnement imagé de classe où la connaissance s'acquiert, mettent en œuvre l'imagination de l'enfant.

E- Les limites de l'image platonicienne

L'idéalisme platonicien et sa théorie des formes ou de la connaissance présentent des limites. Nous pouvons critiquer Platon sur le fixisme éternel des Idées intelligibles. Nous nous appuyons sur Nietzsche à cet effet, lorsqu'il renonce à l'immobilité éternelle des Idées transcendantes, en référence à la théorie des formes chez Platon (Trotignon, 1990). Cette critique s'applique aussi sur la conception platonicienne de l'image. L'image chez lui est uniquement une représentation du monde intelligible. Platon n'accorde aucun crédit au monde sensible. Les images sensibles (naturelles), qui constituent le cosmos, sont de pâles copies du monde intelligible. Notre critique sur sa conception de l'image porte sur sa nature illusoire. Il serait difficile pour un enfant, qui est encore au stade primitif du développement de sa connaissance, de percevoir la forme de l'Idée qui se cache derrière une image sensible ou les objets de la nature qui l'entourent.

1.2.2. La notion de l'image cartésienne

A. Présentation du problème de recherche

Le rationalisme auquel souscrit Descartes pendant la période de la renaissance avait adopté la méthode mathématique. Cette adoption de la méthode mathématique avait pour but de faire usage d'un esprit de rigueur dans la recherche de la vérité. Le cartésianisme fait de la raison un puissant instrument dans la recherche de la vérité, parce qu'elle possède le critère de la vérité. La raison est l'instrument indispensable pour séparer le vrai et l'illusion. Avec Descartes, la perception sensible pose problème dans la quête de la vérité. L'image en tant que représentation de l'objet sensible doit être perçue en premier par l'entendement (le concept) et non par nos sens. Nos sens nous trompent et faussent notre jugement. L'image directe peut être la représentation d'une illusion. C'est pourquoi chez Descartes, la perception sensible doit être associée à l'entendement. Descartes propose sa théorie du bâton brisé pour soutenir l'argument de l'illusion qu'induisent nos sens sur la perception sensible.

B. Les théories convoquées : la théorie du bâton brisé

La théorie du bâton brisé est une critique de la perception sensible et du réalisme direct. Descartes (1642) prend le cas du bâton à moitié immergé dans l'eau. Cette théorie du bâton brisé montre l'indiscernabilité de l'expérience perceptive. L'image peut si bien produire une sensation de vrai que le sujet ne saura se retrouver devant la vérité ou l'illusion (Dokic, 2009). Descartes explique que notre capacité d'indiscernabilité entre le vrai et l'illusion devant une image est due au fait que nous percevons d'abord l'image de l'objet avant de nous la représenter dans l'entendement. L'antériorité de la perception sensible par rapport à toute représentation mentale cause problème dans la quête de la vérité. L'idée que traduit l'image, selon Descartes, doit d'abord être perçue mentalement. L'image mentale d'un objet vient avant l'image sensible (extérieurs). Le sujet ne peut connaître la véritable forme du bâton que par l'entremise de ses idées. Il faudrait alors avoir d'abord l'image mentale du bâton, afin de déterminer si, dans la réalité, le bâton est véritablement déformé. La théorie du bâton brisé donne une définition de l'image dans la pensée cartésienne : c'est une représentation mentale, ou bien l'objet immédiat qui se trouve dans notre esprit et qui détermine notre conception de l'objet médiat (celle que nos sens aperçoivent) en confrontant notre perception avec l'idée même de l'objet.

C. Les résultats de la théorie du bâton brisé sur l'image

La théorie du bâton brisé permet d'avoir la conception cartésienne de l'image. L'image chez Descartes décrit d'abord toute idée représentée dans notre esprit. En suite la représentation mentale de l'idée constitue un objet immédiat qui sert de miroir aux objets médiats. L'image est alors toute représentation mentale qui sert de miroir au réalisme direct. La chose telle qu'elle est perçue dans la nature peut se présenter sous l'image d'une illusion et seule l'idée mentale peut refléter l'image véritable de la chose à notre esprit. La conception cartésienne de l'image est donc contraire à toute représentation d'un objet médiat. Ainsi, Descartes est contre toute représentationnalisme naïf, c'est-à-dire, prendre pour vrai l'image ou la représentation d'un objet sensible sans l'avoir miré à son image mentale. Descartes est partisan d'un représentationnisme cognitif. Pour lui, nous ne connaissons les choses que par l'intermédiaire de nos idées. A ce propos, il écrit : L'image chez Descartes (1642) est donc une représentation cognitive.

La théorie du bâton brisé permet d'avoir la conception cartésienne de l'image. Elle décrit d'abord toute idée représentée dans notre esprit. Ensuite elle donne la représentation mentale de l'idée et constitue un objet immédiat qui sert de miroir aux objets médiats. L'image est alors toute représentation mentale qui sert de miroir au réalisme direct. La chose, telle qu'elle est perçue dans la

nature, peut se présenter sous l'image d'une illusion ; seule l'idée mentale peut refléter celle véritable de la chose dans notre esprit. La conception cartésienne de l'image est donc contraire à toute représentation d'un objet médiat. Autrement dit, Descartes est contre toute représentationnalisme naïf qui prend pour vraie l'image ou la représentation d'un objet sensible sans l'avoir miré à son image mentale. Descartes est partisan d'un représentationnisme cognitif. Pour lui, nous ne connaissons les choses que par l'intermédiaire de nos idées.

D. L'importance de l'image cartésienne en éducation

L'image présente des avantages dans le domaine de la connaissance. Elle est chez Descartes un miroir cognitif qui sert à refléter le vrai ou la réalité de l'objet. Contrairement à Platon qui l'accuse d'être une *mímêsis* (d'imiter) et à Hegel qui perçoit l'image comme un moyen de représenter la nature, Descartes pense qu'elle est une représentation mentale de l'objet. Les objets de la nature que nous percevons ne sont que les images qui se trouvent déjà dans notre esprit. Il s'agit maintenant de nous en servir pour distinguer le vrai et l'illusion. Autrement dit, l'image mentale est une représentation cognitive d'un objet ou un concept en l'absence de leur perception. Sa naissance précède la perception de l'objet. Cette thèse de Descartes est utile en neuro-pédagogie.

En effet, le neuropédagogue a pour rôle de renforcer la capacité imageante de l'individu. Par exemple, en situation d'apprentissage portant sur la notion de « famille », l'enfant peut former l'image de la famille, alors qu'il est présentement loin d'elle. Il est à préciser que cette image mentale de la famille est, non une copie de la famille perçue en direct à la maison, mais une construction psychique abstraite. Il y a donc une différence entre la construction psychique abstraite et l'imagination de Platon. Celle-ci est productrice ou créatrice ; elle combine de manière innovante les images perçues, tandis que la construction psychique est une forme d'imagination reproductrice, qui présente les choses en leur absence. Il peut avoir une association entre la construction psychique abstraite et l'imagination ; cela arrive lorsque l'enfant effectue dans son esprit une reproduction innovante. Descartes fait de l'image mentale un puissant instrument d'apprentissage, car elle facilite la mémorisation. Son utilisation se fait d'actualité dans les systèmes d'apprentissage. Au préalable, prenons en compte la définition de l'image mentale selon Dube *et al* (1991). Elle est « *activité psychologique qui consiste à évoquer les caractéristiques physiques d'un objet ou d'une situation en l'absence de ces derniers* » (p. 192). Le neuro-pédagogue, qui se sert de cet instrument, doit tenir compte du développement cognitif de l'enfant. Il existe deux stratégies d'apprentissage à imagerie mentale : « *La première est une stratégie par induction où l'apprenant crée lui-même ses images et les utilise, alors que la seconde est une stratégie d'imagerie imposée dans laquelle l'enseignant*

fournit une image et demande à l'élève de l'utiliser » (Dube et al, 1991, p. 192). Dans une expérience de l'utilisation de l'image mentale dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale, Pressley a pu vérifier que c'est la deuxième stratégie d'utilisation de l'image mentale qui est meilleure pour le système d'apprentissage chez les enfants de 05-08ans. Dubé explique : « *Lors d'une expérimentation chez les enfants de cinq à huit ans à partir de la méthode keyword, méthode utilisée pour l'acquisition du vocabulaire dans une langue étrangère, Pressley (1977) a pu vérifier que les images imposées sont presque toujours mieux apprises que les mots* » (Dube et al, 1991, p. 192). Dube fait aussi mention de l'avis de Wittrock (1986). Ce dernier « *pense que les enfants de huit ou neuf ans sont plus aptes à utiliser l'imagerie qui leur est fournie qu'ils ne le sont à en produire efficacement* » (Dube et al, 1991, p. 192). Cela veut dire que, dans un apprentissage, la seconde stratégie précède la première. C'est à l'enseignant de préparer l'image qu'il présentera aux élèves. Dans ce cas particulier, les élèves seront capables de reproduire ou de créer leurs propres images mentales.

E. Les limites de l'image cartésienne

La théorie du bâton brisé de Descartes, qui a donné lieu à l'image mentale comme instrument d'apprentissage, présente des limites. La représentation mentale demeure au niveau de l'esprit. Elle reste une activité ou une construction abstraite qui ne donne aucune possibilité à la vérification de la logicité de l'objet construit mentalement. Il serait donc difficile, à la fin d'une séquence didactique, de mesurer les compétences de l'enfant par l'unique voie de l'image mentale. Il faudrait encore associer à l'activité mentale une copie ou une représentation sensible de celle-ci.

1.2.3. La notion d'image hégélienne

- **Présentation du problème de recherche**

Le système de pensée développé par Hegel est l'hégélianisme. La pensée hégélienne est centrée sur l'absolu (l'esprit). L'absolu chez cet auteur est perçu comme la totalité de l'être (réalité). Dans *Phénoménologie de l'esprit*, l'absolu est la complète réalisation de la raison, selon la philosophie de l'esprit. Cet absolu comme réalité est le commencement de toute chose. Car toute chose qui se trouve dans le monde est une révélation de l'esprit (de l'absolu). L'esprit se manifeste dans les objets qui le dévoilent. Il est à préciser que c'est seulement à travers l'homme que l'esprit (l'absolu) est conscient de lui-même. Dans d'autres formes de corps animés, l'esprit n'est pas conscient de lui-même. Le pouvoir créateur de l'absolu est à l'origine de la matérialisation des différentes formes d'objets de la nature.

Autrement dit, la vision intellectuelle crée réellement son objet qui le représente ou à travers lequel il se manifeste. Ici est soulevée la thèse hégélienne de la phénoménologie de l'esprit. Littéralement, le mot phénoménologie désigne la science ou la théorie de l'apparence (Sponville, 2013, p. 2483). Lorsque Hegel associe l'esprit à la phénoménologie, il veut étudier l'esprit humain en tant que conscience des phénomènes. Il s'agit pour lui (1999, p. 32) de montrer que l'esprit s'objective (psychologie). La phénoménologie de l'esprit étudie aussi la manifestation phénoménale de l'indu-universel (la conscience) en tant qu'il se rapporte à un objet. Les objets de la nature sont alors des images de notre esprit. Contrairement à Platon, la notion d'idée chez Hegel désigne une relation d'unité entre l'objet de la réalité sensible et le concept. Dans l'idée, Hegel a donc uni, mais de façon distincte, le subjectif et l'objectif. Vieillard-Baron nous dit que l'idée chez cet auteur est le concept tel qu'il se manifeste dans la réalité et ne fait qu'un avec elle (Baron, 2005). Les objets de la réalité sont donc les images par lesquelles se manifeste le concept lié à notre conscience (esprit). La dialectique hégélienne est la théorie qui explique la manifestation de l'idée par les images de la nature. Ces images se présentent sur différentes formes.

Ce premier chapitre, qui porte sur la revue de littérature et l'état de la question, nous a permis d'effectuer une clarification conceptuelle des termes clés de notre sujet d'étude, de présenter les thèses antérieures des praticiens/théoriciens de la pratique enseignante

CHAPITRE II

PROBLEMATIQUE

Dans l'optique de palier aux difficultés d'acquisition d'un texte anglais chez les apprenants francophones, nous pensons que l'utilisation de la sémiologie peut offrir des entrées pour une bonne initiation à la compréhension de texte. La problématique de l'étude de ce travail est constituée des points 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 et la délimitation de l'étude

2.1. Contexte et justification de l'étude

Notre contexte d'étude est quadriparti. Il s'agit d'abord de se statuer sur le but, les finalités et les objectifs de l'enseignement de l'Anglais selon les textes du système éducatif Camerounais et international ; ensuite, de présenter l'analyse minutieuse de l'image comme une entrée pour l'acquisition d'un texte anglais en général et en particulier le reading comprehension ; puis, de donner les compétences de l'élève en ce qui concerne l'acquisition d'un texte anglais; et enfin, de montrer l'important rôle de la sémiologie de l'image dans l'enseignement de l'Anglais aux apprenants de la classe de quatrième francophone . Par ailleurs, la justification du choix de notre thème repose sur nos observations pédagogique- didactique lors du stage de la première année de master. Ces observations ont confirmé nos intuitions desquelles procède notre sujet de recherche.

2.1.1. Contexte de l'étude

Notre étude est menée au Cameroun dans l'optique du développement de l'acquisition et de la compréhension d'un texte anglais dans le système éducatif secondaire chez les apprenants du premier cycle. Notre étude se trouve dans les registres de la compréhension de l'enseignement de l'Anglais en classe de quatrième par l'entrée de la sémiologie de l'image. La loi d'Orientation de l'éducation 1998 et le Document de Stratégie pour la croissance de l'emploi 2009 stipule : Ces nouveaux programmes et orientations visent entre autres a: << former dans la perspective d'un Cameroun émergent à l'horizon 2035, des citoyens camerounais maîtrisant les deux langues officielles (français et anglais) , enracinés dans leurs cultures tout en restant ouvert au monde en quête d'un développement durable et dominé par les sciences et technologies de l'information et la communication>>. Ainsi le cours d'anglais aux élèves francophones devrait pouvoir aboutir à des

apprenants qui s'expriment aisément dans la langue dans des situations réelles, complexes et diversifiées ouverts au monde quoiqu'enracinés dans la culture camerounaise

2.1.2. Constat et Justification du choix du thème

Au second semestre de l'année académique 2021-2022, nous avons effectué un stage d'observation pédagogique- didactique. Le thème de recherche de ce stage académique nous a permis d'affiner notre sujet de mémoire. Observer les : « **Enseignements/ Apprentissages pour une réussite éducative au Cameroun** » a donc été le premier élément causal du choix de notre thème de mémoire. En effet, lors de ce stage académique mené du préscolaire au supérieur, nous avons pu découvrir/explore, observer, décrire et analyser les pratiques pédagogiques, le matériel didactique et la relation pédagogique qui contribuent à une réussite éducative. Au cours de ce stage académique, notre attention a été retenue particulièrement lors de l'observation des enseignements aux cours d'anglais chez les francophones en classe de quatrièmes. Un certain doigté est cependant nécessaire, nous avons pour tâche lors de ce stage académique d'observer l'enseignement/apprentissage de notre discipline (l'anglais et french) et puisque au secondaire francophone et ou anglophone l'anglais ou french comme cours constituent un enseignement à part entier, nous avons été autorisés par l'équipe des enseignants du département de didactique d'observer les enseignements-apprentissages. Il s'ensuit que les observations portées à ce niveau corroborent à la pensée de Chirouter sur l'usage de l'image non plus à finalité ornementale mais plutôt instrumentale dans la pratique d'enseignement-apprentissage de l'anglais et ou de french avec les apprenants enfants. Ainsi, l'enfant naturellement attiré par l'image peut donc facilement acquérir les compétences de compréhension. Voilà pourquoi notre choix de définitivement travailler sur le thème : « Sémiologie de l'image et enseignement de l'Anglais aux francophones » se justifie par l'observation de l'environnement imagé de la classe.

2.2. Formulation du problème de recherche

Le problème de recherche

Le problème que pose cette recherche est celui de la difficulté des apprenants du premier cycle à développer des compétences d'acquisition et de compréhension des textes anglais.

Nous pensons que la démarche analytique utilisée dans l'enseignement de l'Anglais aux francophones cause des difficultés aux apprenants dans l'acquisition des textes. Nous allons donc nous appesantir sur notre sujet de recherche en nous posant une question sur *l'apport de la sémiologie de l'image dans l'enseignement de l'anglais aux francophones chez les apprenants de*

la classe de quatrième. Cette préoccupation concourt à connaître l'apport et les enjeux de l'image dans la compréhension et l'acquisition des textes anglais

2.3. Questions de recherche (QR)

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

2.3.1. Question principale de recherche (QPR)

Dans quelle mesure la sémiologie de l'image peut aider à développer les compétences d'acquisitions de texte anglais chez les apprenants de la classe de quatrième francophone?

2.3.2. Questions secondaires de recherche (QSR)

a. Question secondaire 1 (QS1)

De quelle manière le photo-langage développe la compréhension d'un texte en anglais chez les apprenants de la classe de quatrième?

b. Question secondaire 2 (QS2)

Comment utiliser les schémas heuristiques pour susciter et favoriser la compréhension d'un texte anglais chez les apprenants de la classe de quatrième ?

2.4. Les hypothèses de recherche (HR)

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

2.4.1. Hypothèse principale de recherche (HPR)

La sémiologie de l'image développe les compétences de compréhension d'un texte anglais chez les apprenants de la classe de quatrième par l'entremise et ou l'utilisation du photo-langage et des schémas heuristique qui aident dans l'acquisition d'un texte

2.4.2. Hypothèses secondaires de recherche (HSR)

a. Hypothèse secondaire 1 (HS1)

Le photo-langage favorise les activités de liaisons et d'association entre les images et les concepts ou idées sur un texte ou question abordée.

b. Hypothèse secondaire 2 (HS2)

Les schémas heuristiques permettent de mettre sous forme d'image les liens qui existent entre un concept ou une idée et les informations qui leurs sont associées, rendant l'apprenant capable de comprendre

2.5. Définition des variables de l'étude

Notre étude présente deux (02) types de variables : variable dépendante et variable indépendante.

2.5.1. La variable dépendante (VD)

Notre étude à pour variable dépendante : **enseignement de l'anglais aux francophones**

2.5.2 La variable indépendante (VI)

Notre étude à pour variable indépendante : **sémiologie de l'image**. Qui comporte la photo-langage et les schémas heuristiques

2.6. Les objectifs de recherche (OR)

Cette étude présente un objectif général et deux objectifs spécifiques.

2.6.1. Objectif général de recherche (OGR)

Notre recherche a pour objectif générale : concevoir et évaluer un dispositif de didactisation de l'enseignement de l'anglais pour une meilleur compréhension des textes anglais chez les apprenants de la classe de quatrième.

Objectifs spécifiques de recherche (OSR)

a. Objectif spécifique 1 (OS1)

Appliquer le photo-langage pour l'amélioration de la compréhension du texte anglais

b. Objectif spécifique 2 (OS2)

Adapter les schémas heuristiques pour le développement de la compréhension de texte chez les apprenants de la classe de quatrième au travers des images

2.7. Intérêts de l'étude

Notre étude présente plusieurs intérêts, notamment : didactique, pédagogique, politique et social.

2.7.1. Intérêt didactique

Notre étude se situe dans le cadre du développement des compétences par l'acquisition d'une connaissance adaptée à travers un instrument pédagogique-didactique spécifié à l'image. A la suite de Develay (1995, p. 244) qui estime que l'intérêt didactique converge vers un apport d'expérimentation des conditions d'optimisation de l'apprentissage d'une discipline qui est l'anglais dans notre cas (anglais); nous procéderons par une expérimentation des images comme étant une condition d'optimisation de l'acquisition des textes anglais chez les apprenants du premier cycle.

Intérêt pédagogique

Notre étude apporte un ajustement dans l'enseignement de l'anglais. Cet ajustement repose sur la démarche dialectique que permettrons le rôle attribué à l'enseignant et les rôles donnés aux apprenants. Il ne s'agira plus d'avoir un enseignement analytique des contenus textuelle enseignes mais au contraire, d'opérationnaliser dialectiquement les enseignements. L'enjeu de cet ajustement impact sur l'autorité de l'enseignant qui diminue sans toutefois s'effacer complètement. C'est dire que l'enseignant garde son autorité dans son rôle de guide, d'accompagnateur et de facilitateur lors des séances d'échanges où les apprenants participent/contribuent aux enseignements. L'ajustement pédagogique qu'apporte notre étude est de tout soutien au système APC mis en œuvre dans le système éducatif Camerounais. C'est dans cette perspective que notre étude apporte un ajustement pédagogique dans l'enseignement de l'anglais faisant ainsi du maître un guide qui met à la disposition des apprenants un dispositif pédagogique et didactique qui permettrait aux apprenants de développer des compétences d'acquisition.

2.7.2. Intérêt politique

Notre travail est une interpellation aux personnes investies de l'autorité étatique aux commandes de l'appareil administratif camerounais, afin que le politique systématise par l'entrée de la langue anglaise, une méthode imagée à l'enseignement de l'anglais dans le système éducatif francophone. Ces ajustements ne pourraient que sublimer de façon efficiente la qualité de l'éducation pour nos jeunes apprenants au Cameroun.

2.7.3. Intérêt social

Parmi les éléments constitutifs du social il y a, au premier chef l'éducation. Une société sous-éduquée ou mal éduquée est sujette du sous-développement et à la pauvreté. L'éducation est le point d'ancrage (enracinement) du développement d'une société. Car former les jeunes apprenants aptes à utiliser les deux langues est un large bénéfice pour notre pays. Ainsi, les jeunes apprenants pourront mieux intégrer la société et dans leur quotidien, s'affranchir de l'autoritarisme épistémologique en confrontant leur propre pensée sur une question par le biais de la critique pour ne tirer que l'objectivité de la pensée.

2.8. Délimitation de l'étude.

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

2.8.1. Délimitation spatiale ou géographique

L'étude entreprise se fait dans le sous-système francophone du système éducatif en contexte camerounais. La collecte des données se fait dans la région du centre, principalement dans le département de la Mefou et Afamba, arrondissement de Soa, L'établissement scolaire pour lequel nous avons opté de collecter les données par l'expérimentation de notre dispositif est le Collège Akam Bilingual Academy.

2.8.2. Délimitation thématique

Nonobstant le fait que notre travail de recherche s'assimile à l'étude d'un iceberg au Cameroun par ce que c'est nouveau, c'est-à-dire à un champ de recherche nouvellement entamé en Afrique et en particulier au Cameroun ; nous pensons judicieux de distinguer notre travail des nombreux travaux qui ont été menés dans le cadre de l'enseignement de l'anglais en général. Le thème de notre recherche porte donc sur **la sémiologie de l'image et l'enseignement de l'anglais en classe de quatrième au travers des images.**

**PARTIE II CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE
DE L'ETUDE**

CHAPITRE III

METHODE DE LA RECHERCHE

Cette partie de notre travail consiste à 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 de l'anglais nous avons besoin d'utiliser la démarche expérimentale. Son usage dans notre étude nous permettra 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 SOA 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 SOA était pour notre connaissance du terrain et la facilité d'accès à plusieurs établissements potentiels où pouvait se dérouler mais ce lycée ne nous a pas ouvert ses portes à cause du trop plein d'étudiants chercheurs dans le même domaine d'enseignement : anglais alors que le choix de l'arrondissement de SOA s'offre comme lieu favorable pour notre collecte de données.

Ainsi, la collecte des données de notre étude s'est faite au collège bilingue Akam Bilingual Academy Nkooza

3.2. La population de l'étude

Notre recherche a pour population d'étude les élèves de la classe de quatrième du premier 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 quatrième régulièrement inscrits constituent l'ensemble des individus répondant aux objectifs de notre étude. Comme base de sondage nous nous sommes servis de la liste des élèves 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.

3.2.2.1. Caractéristiques de la population cible

Les apprenants de la classe de quatrième qui constituent notre population cible ont été choisis selon les caractéristiques distinctes. L'âge et la classe sont les caractéristiques du choix des apprenants entre 12 et 15 ans.

Tableau 1: 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 2: présentation de la population cible (les apprenants)

Spécificités/classe de 4 all/Esp	Effectifs		Total
Age	[12ans et 15ans [
Sexe	Garçons	Filles	
Effectif normal	17	33	50
Redoublants	0	0	0
Total	17	33	50

Le tableau ci-dessus nous montre la spécificité des apprenants choisis pour notre étude. Comme population cible de l'étude nous avons choisi une classes de quatrième, avec un effectif de 50 apprenants donc 17 garçons et 33 filles ; La population cible (les apprenants) est au totale constituée d'un effectif de 50 apprenants.

3.2.2.2. Critères de sélection de sujet

La scolarisation des apprenants du Collège Akam Bilingual Academy est la principale caractéristique choisie pour la sélection des sujets- apprenants.

Tableau 3: critères de sélection des sujets-apprenants

CRITERES DE SELECTION DES SUJETS-APPRENANTS
- Etre apprenant en classe de quatrième
- Etre apprenant du collège bilingue Akam Bilingual Academy Nkozoa
- 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 quatrième du collège Akam Bilingual Academy Nkozoa et avoir payé sa scolarité pour le compte de l'année scolaire 2023/2024.

3.3. Technique d'échantillonnage et échantillon

3.3.1. 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) 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 a 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 50 apprenants. 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.

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).

3.3.2. 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 la population de cible de l'étude nous avons extrait un nombre limité d'individus de façon à ce chacun de ceux-ci soit représentatif de la 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 50 apprenants issus de la classe de quatrième du collège Akam Bilingual Academy Nkozoa. Le

groupe qui a expérimenté la sémiologie de l'image comme méthode nouvelle de didactisation d'acquisition et de compréhension des textes anglais, à travers les schémas heuristiques d'illustration et le photo-langage, est le groupe expérimental.

3.4. 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 présence 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 Artigue (1991) et la démarche expérimentale de Karsenti et 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.

3.4.1. Méthodes et techniques quantitatives de l'étude

3.4.1.1. 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 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; la démarche en ingénierie didactique est essentiellement fondée sur l'analyse *a priori* avec validation interne (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. Analyses *a posteriori*, validation et development.

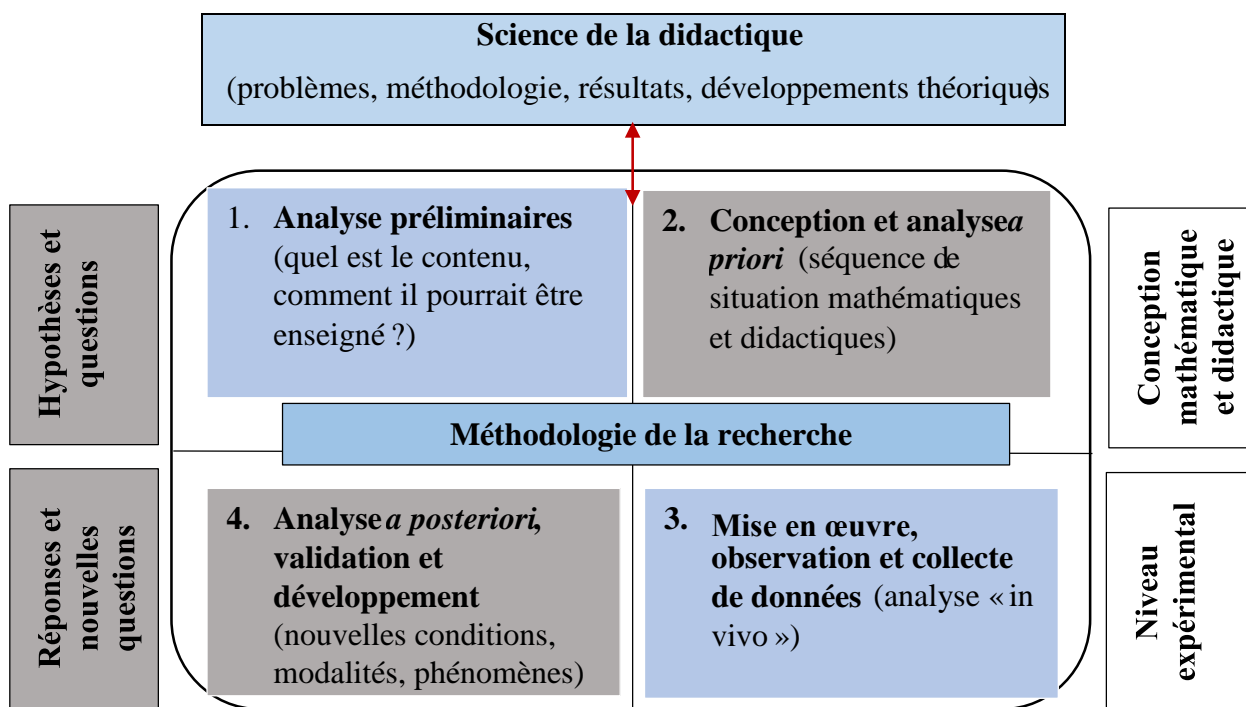


Figure 1: Le processus d'ingénierie didactique (image créée par Barquero et Marianna, 2015), selon Artigue, 1991.

A- 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 (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 imagée

Si l'épistémologie est la science qui critique les méthodes scientifiques (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 à travers les images. Le contenu d'enseignement/apprentissage sur lequel sera élaboré notre dispositif porte sur la notion de la compréhension de texte. La notion de compréhension de texte ou « Reading comprehension » fait l'objet d'un enseignement au secondaire francophone dans la matière anglaise. Cette matière étant considérée comme deuxième langue n'est pas facile pour les

apprenants francophones du fait de sa complexité et de la mystification donc ont prouvé les enseignants qui dispensent cette matière. Pendant le cours d'anglais, les apprenants ne communiquent presque pas et ne comprennent en moyen rien de ce que dit l'enseignant des coups, impossibles de donner place aux questionnements. Autrement dit, lors des enseignements, les enseignants passent plus de temps à parler uniquement anglais au lieu d'utiliser un matériel didactique spécifique pour favoriserait l'acquisition de la notion enseignée.

L'absence d'une véritable interaction par la dialectique ou rapport d'objectivation (enseignant-savoir/apprenant-savoir et apprenants-apprenants) rend difficile le développement de compréhension.

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.

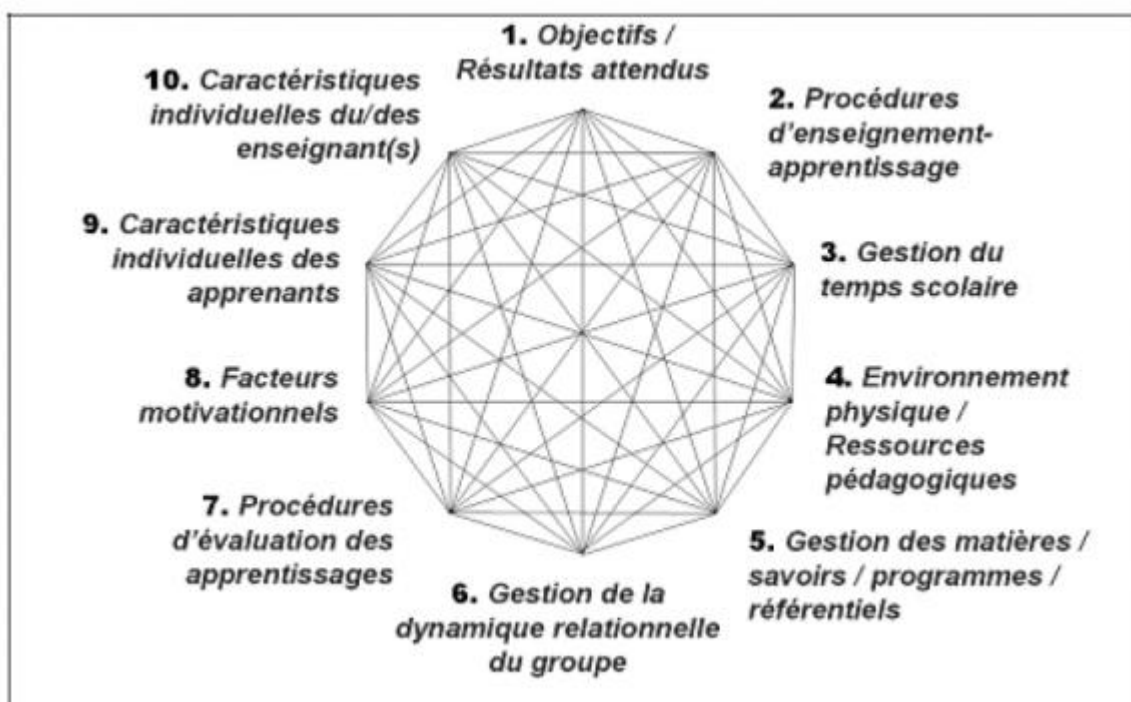


Figure 2: Polygone des paramètres de l'action didactique, Gilles et al (2022)

- **Méthode/Démarches** : ESA (Engage- Study- Activate)/ inter-structuration cognitive dans une démarche dialectique.
- **Disposition de la classe** : forme circulaire du dispositif communicationnel.

✚ **Scénario de l'enseignement du reading comprehension en cours d'anglais en classe de quatrième.**

D'abord, au moment où l'enseignant entre en classe, les élèves se lèvent pour le saluer, puis s'assoient lorsque celui-ci l'ordonne. Afin de motiver et d'engager les apprenants dans la leçon du jour, l'enseignant commence alors la séance par deux (02) exercices de révision. Le contenu de chaque exercice doit être lu aux apprenants et les images utilisées (schéma heuristique d'illustration) comme support dans chaque exercice doivent être présentées aux apprenants. (Cf. annexe des exercices du scénario). Pendant une durée de 10 minutes, les apprenants vont lire et répondre aux questions des exercices (oralement). Ensuite, l'enseignant doit procéder à l'enseignement de la leçon du jour «*reading and comprehension of a text through out images*». Il doit commencer par exposer aux apprenants une suite de phrases qui sert d'ouverture à la lecture et à la compréhension du texte.

Pour cette leçon, il s'agit d'une série de six (06) photo-langages qui montre « les élèves Manuella et Splendor qui viennent de se rencontrer et qui échangent car ils vivront ensemble dans la société et les autres images présentes des enfants qui font connaissances ». Il faut que les six (06) photo-langages destinés à servir de support dans la situation de compréhension soient préparés en amont de classe et présentés/distribués aux apprenants lors de cette situation de déclenchement. La situation de lecture et d'observation doit être d'une durée de 15 min. Pendant la présentation de la situation de lecture et d'observation, au-delà des questions qui recherchent la compréhension des apprenants (Que voyez-vous ? De qui et de quoi parle-t-on ? Que font les personnes sur l'image..?), l'enseignant doit initier les apprenants à problématiser le sujet qui fera le débat.

L'enseignant doit amener les apprenants à se poser des questions pertinentes sur lesquels ils débattront. De telles questions doivent être celles du *Pourquoi lire ? Comment lire ? Et Qu'est-ce-que lire et comprendre ?* Lorsque cela est fait, la phase échange/discussion peut commencer. Il s'agit ici de laisser les apprenants faire le débat autour des trois (03) questions de la problématique. Dans les échanges, chaque apprenant doit être capable d'argumenter son point de vue/opinion (sa thèse) sur chaque question discutée. Dans l'optique d'initier les apprenants à dialectique, l'enseignant doit présenter aux apprenants les réponses aux questions posées plus haut. Chaque élève est appelé à discuter sur une de ces deux thèses (thèse + antithèse) et à faire entendre son point de vue par des arguments.

Il faut que les six (06) photo-langages destinés à servir de support lors de la discussion soient préparés en amont de classe et présentés/distribués aux apprenants lors de l'échange inter-communicationnelle. Il est nécessaires de faire selon lequel, pendant cette phase de discussion, il est

important que l'enseignant et les apprenants respectent et jouent bien leurs rôles respectifs décrits dans la *phase Design*. Après 10 min de discussion, l'enseignant dans son rôle de secrétaire et synthétiseur doit se servir des éléments de réponses (valides) des apprenants qu'il a noté lors des échanges pour construire/donner la synthèse du sujet de discussion. La synthèse construite par l'enseignant à l'aide des réponses des apprenants doit non seulement permettre aux apprenants de répondre simplement aux questions, mais aussi aider les apprenant à comprendre les textes anglais

Tableau 4: dispositif de l'enseignement du reading comprehension en classe d'anglais.

N ⁰	Etapas de la leçon	Objectifs spécifiques	Durée	Contenu	Supports /Outils	Activités d'apprentissages	
						Enseignant	Elèves
PHASE DE PRESENTATION/ ENGAGE							
1.	Rappel de la leçon précédente/ vérification des prérequis	Vérifier le savoir acquis de la leçon précédente.	03min	Les salutations et le respect des autres.	Cahier, mémoire de l'élève et images	Pose des questions : Quelles sont les formes de salutations que vous observez sur l'image ?	Les élèves essayent de répondre à la question posée.
PHASE DE DEVELOPPEMEN/ STUDY							
2.	Situation Problème/ découverte/ situation de déclanchement.	Faire découvrir les petites phrases qui feront office de lecture.	5min	Présentation d'une situation de vie à partir d'une image (le photo-langage).	Images	Amener les élèves à Problématiser, c'est-à-dire, initier les élèves à se poser les questions suivantes : <i>pourquoi lire et comment lire et comprendre ?</i>	Les élèves découvrent les phrases en se posant des questions pertinentes
3.	Analyse/ Echange/ production.	Interpréter et Analyser les images.	10min	-Six photo-langages d'illustration de jeunesse constituent le déroulement et doit faciliter la compréhension.	Images .	L'enseignant dans son rôle de facilitateur/animateur et secrétaire/synthétiseur accompagne le débat des élèves	Les élèves désignés dans leurs rôles de président de séance et reformulateur, aident leurs camarades à comprendre les

							images et en répondant aux questions pertinentes qu'ils se sont posés à la phase précédente.
4.	Synthèse /application	Faire la synthèse/le retenons en conceptualisant la notion de lecture et de compréhension.	15min	Présenter la synthèse de la leçon à travers une lecture et une séance de réponses aux questions complète.	images	L'enseignant aide les élèves à comprendre le texte sur les images	Les élèves s'approprient le schéma par l'exercice et la répétition.
EVALUATION/ACTIVATE							
5.	Evaluation des acquis	Vérifier les acquis de la leçon. En classe et à la maison.	10 min	Questions spécifiques à chaque étape précédente. Cf. annexes	Support de l'enseignant	Accompagné d'images, l'enseignant soumet l'élève aux exercices.	Les élèves répondent aux questions.

□ *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 de lecture et de compréhension (de façon précise) de développer d'une part, des aptitudes en lecture, en problématisation et interprétation via le photo-langage et d'autre part, de développer des aptitudes en conceptualisation via les mindmapping afin de construire une pensée réflexive complète. En corollaire, cette analyse *a priori* permet d'être fixé sur les difficultés des élèves que devra remédier le dispositif élaboré.

Phase 1 : L'expérimentation

Cette phase de l'expérimentation du dispositif d'enseignement du reading comprehension à travers les images correspond encore à la phase du « test ». Il s'agit d'enseigner les apprenants de la classe de 4A/E du collège Akam Bilingual Academy avec notre dispositif conçu dans la phase « conception ». L'évaluation qui nous a permis de recueillir les données chez les apprenants de 4A/E 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 2 : L'analyse a posteriori, validation et développement

Nous voulons ici notifier que cette deuxième 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.

3.4.1.2. La démarche expérimentale de l'étude

La typologie de recherche quantitative dans une démarche expérimentale est donnée par Karsenti et 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 Zajc.

Tableau 5: 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 : Karsenti et 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 (Grelley, 2012).

Selon 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) (Stoki et Dreyfus, 2006). La démarche expérimentale requiert aussi la dextérité du chercheur à faire varier les facteurs d'une variable et de mesurer les effets de cette variable sur le comportement étudié (Laval, 2019). 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 (Borst et 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 représentent 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 en anglais et son impact sur le l'acquisition des textes aux travers des images

Selon 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 lecture) et mettra en œuvre l'enseignement de l'anglais au travers des images. 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 de l'enseignement du reading comprehension au travers des images chez les apprenants. Le test permettra aussi de ressortir une comparaison entre la méthode d'enseignement classique et la méthode nouvelle de didactisation de l'apprentissage de l'anglais qui tient à cœur la pédagogie active.

Ainsi, il apparaît que la méthode expérimentale dont nous faisons usage dans notre étude, nous permettra d'étudier le lien qui existe entre les images et la compréhension de texte.

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 servi 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 expérimentale 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.

3.5. Instruments de collecte des données

La base de données qui nous a permis de collecter des données pour notre étude a été le test des épreuves de connaissances chez les apprenants.

3.5.1. 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.

3.5.1.1. 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 la compréhension de texte avec les apprenants. 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.

3.5.1.2. La constitution de l'épreuve

- **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 trois (03) subdivisions.

- **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 4A/E 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 processus d'acquisition d'un texte au travers des images ainsi que des consignes précises.

Tableau 6: grille d'évaluation

/12 pts			
	Justesse des réponses	Exactitude du vocabulaire utilisé et Pertinence de la solution proposée (à l'orale)	Correction
Consigne 1	01	01	02
Consigne 2	01	01	02
Consigne 3	01	01	02

Tableau 7: grille d'évaluation de la présentation de la copie

/2 pts	
Propreté de la copie	01
Respect des consignes	01

3.5.1.3. Déroulement de l'expérience

- ***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 mardi 05 septembre 2023, le jour de la prise de contact avec l'administration du collège bilingue ABA. Dans une atmosphère d'examen, le pré- test a été effectué dans les classes de 4 A/E

Le test

Après le weekend, le lundi mardi 12 septembre 2023, 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

4eme pour nous aider dans la mise en place du dispositif expérimental pour la réalisation de la séance d'enseignement/apprentissage. Il s'agit de l'enseignante d'anglais de la classe de 4^{eme} A/E qui nous ont laissé occuper leurs salles. Il s'agit pour ces apprenants de prendre part à un enseignement/apprentissage du reading comprehension au travers des images 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 compréhension.

Pour l'opérationnalisation de la méthode de didactisation, 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.

- ***Le post-test***

Le post-test concerne une évaluation à laquelle a pris part le groupe expérimental. 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.

3.6. 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 (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.

3.6.1. 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.

3.6.2. 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* » (Grawitz, 1990) afin de réajuster l'efficacité et la clarté des instruments de l'enquête.

3.7. 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.

3.7.1. 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 n est faite l'analyse corrélationnelle. C'est l'analyse qui permet de vérifier les différentes hypothèses. Et c'est le calcul du Test 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.

3.7.2. 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 pour servira à vérifier la différence entre les moyennes de notre groupes d'études (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 notre groupe de l'étude.

3.7.3. 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 didactique au sein du processus : il s'agit d'une validation interne (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 et analyse des résultats obtenus.

CHAPITRE IV

ANALYSE ET PRESENTATION DES RESULTATS

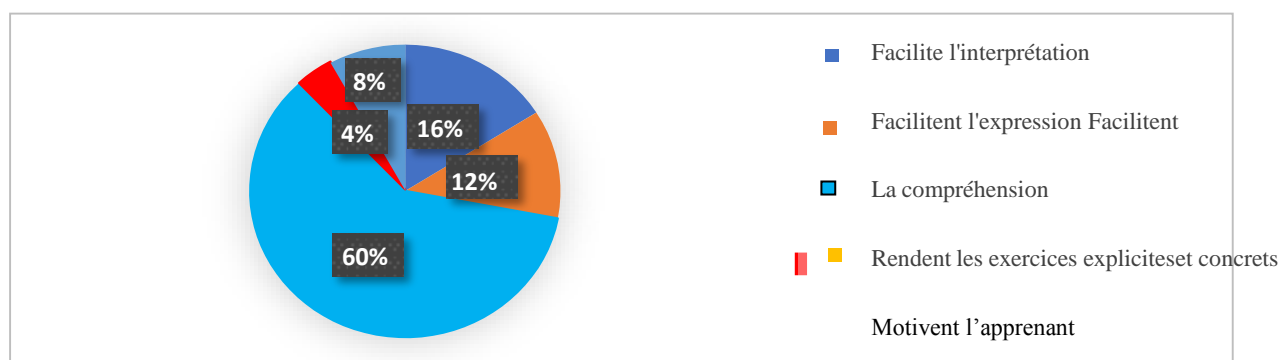
Il s'agit du dernier chapitre de notre travail. Ici est faite une présentation et une analyse des différents résultats. Pour cette recherche nous avons à présenter deux résultats accompagnés d'analyses avec confirmation des hypothèses. Le premier résultat à présenter est celle de l'analyse de la pratique de l'enseignement de l'anglais en classe de quatrième francophone et le second résultat à présenter est celui de la démarche expérimentale du pré-test au post-test. Aussi les données recueillies lors de l'expérimentation feront l'objet d'une analyse essentiellement fondée sur l'analyse *a priori* avec validation interne

4.1.1. Les images, support didactique pour l'enseignement de l'anglais en classe de quatrième.

4.1.1.1. Les fonctions des images dans le livre d'anglais quatrième.

Tableau 8: Avis des enseignants sur les fonctions des images en anglais.

Fonction des images dans le livre	Avis	Pourcentage
Embellir le livre	2	8%
Distraction pour les élèves	1	4%
Intérêt et motivations lors du cours d'anglais	22	88%
Total	25	100



Source : Enquête de terrain, septembre 2023

graphique 1: Apport des images dans les évaluations en anglais

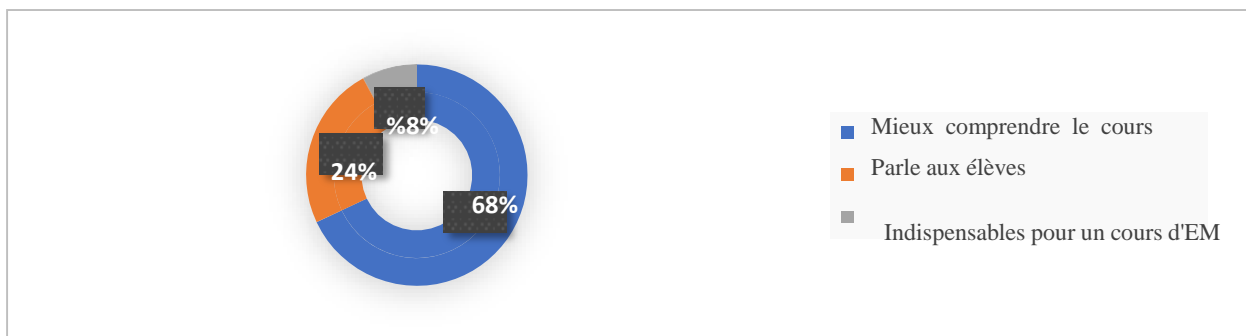
Ce tableau présente les avis des enseignants sur l'apport des images dans la réalisation des exercices

d'évaluation en anglais. La majorité des enseignants soit 60% sont unanimes sur le fait que les images facilitent la compréhension des exercices. 16% des enseignants estiment que ces images facilitent l'interopération, 12% affirment que ces images facilitent l'expression et enfin 8% estiment que ceux-ci motivent les apprenants dans la réalisation des exercices d'évaluation.

4.1.1.2. Utilisation du couple image dans l'enseignement de l'anglais

Tableau 9: Avis des enseignants sur l'utilisation du couple image en anglais

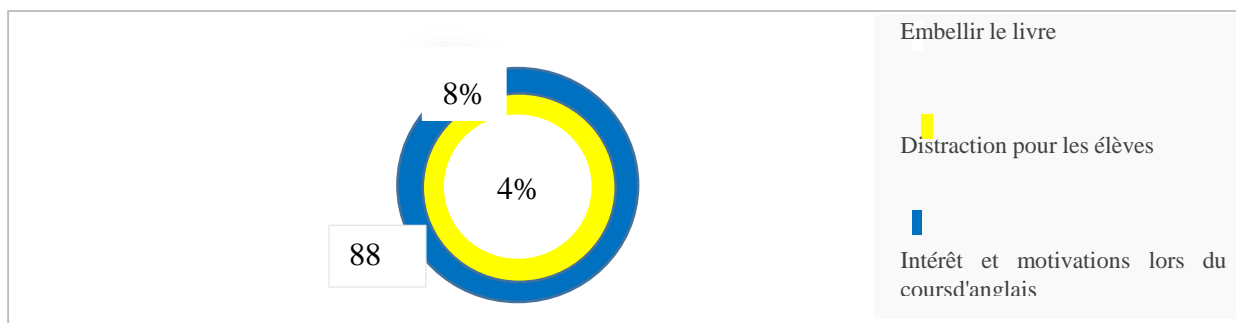
Apports des termes français en anglais	Nombre	Pourcentage
Meilleurs compréhension du cours	17	68%
Facilite la compréhension des élèves	6	24%
Indispensables pour un cours d'anglais	2	8%
Total	25	100



Graphique 2: Avis Des Enseignants Sur L'utilisation Du Couple Image En Anglais

Source : Enquête de terrain, septembre 2023

Les statistiques de ce tableau montrent que 68 des enseignants sont d'accord sur le fait que le couple d'image permet aux élèves de mieux comprendre le cours d'anglais. 24% des pensent que le couple images parle plus aux les élèves et 8% estiment que le couple d'image est indispensable pour le cours d'anglais



graphique 3: Diagramme de l'avis des enseignants sur les fonctions des images

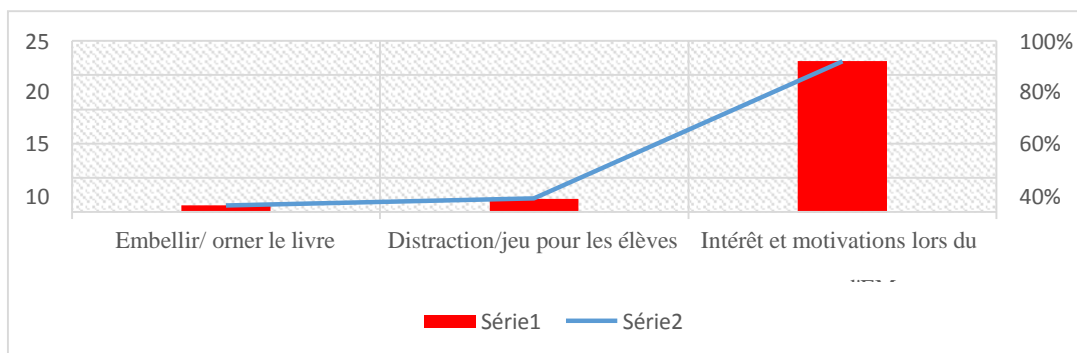
Source : Enquête de terrain, septembre 2023

Ce tableau présente les avis des enseignants sur les fonctions des images des livres dans l'enseignement de l'anglais. 88% des enseignants soit la quasi-totalité estiment que les images dans le manuel développent la motivation des élèves lors du cours d'anglais. 4% des enseignants estiment que ces images servent juste à embellir le livre contre 8% des enseignants qui considèrent que ces images servent de distraction pour les élèves.

4.1.1.3. Fonctions des images dans les environs de la salle de classe

Tableau 10: Avis des enseignants sur la fonction des images sur les murs et le tableau

Fonction des images de l'environnement de la salle de classe	Nombres	Pourcentage
Embellir le livre	1	4%
Distraction pour les élèves	2	8%
Intérêt et motivations lors du cours d'anglais	22	88%
Total	25	100



graphique 4: Avis des enseignants sur la fonction des images sur les murs et tableau

Source : Enquête de terrain, septembre 2023

Comme dans le cas des images des manuels, les images sur les murs et le tableau servent dans la majorité des cas à développer l'intérêt et la majorité des élèves des élèves selon 88% des enseignants. Par contre, 8% des enseignants estiment qu'elles servent de distraction et 4% des enseignants estiment que les images servent d'embellissement du livre.

4.1.1.4. Apports des images dans les exercices d'évaluation des apprenants

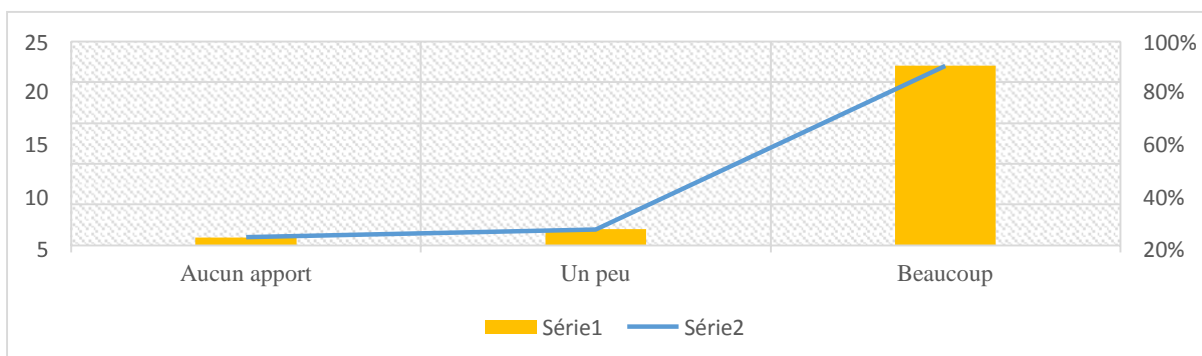
Tableau 11: Apport des images dans les évaluations en anglais

Apports des images dans les exercices d'évaluation en anglais	Effectifs	Pourcentage
Facilitent l'interprétation	4	16%
Facilitent l'expression	3	12%
Facilitent la compréhension	15	60%
Rendent les exercices explicites et concrets	1	4%
Motivent l'apprenant	2	8%
Total	25	

4.1.1.5 Apport du schéma heuristique d'illustration de jeunesse dans la conceptualisation

Tableau 12: Apport du schéma heuristique d'illustration de jeunesse dans la conceptualisation en anglais

Apports du schéma dans une notion	Nombres	Pourcentage
Aucun apport	1	4%
Un peu	2	8%
Beaucoup	22	88%
Total	25	100



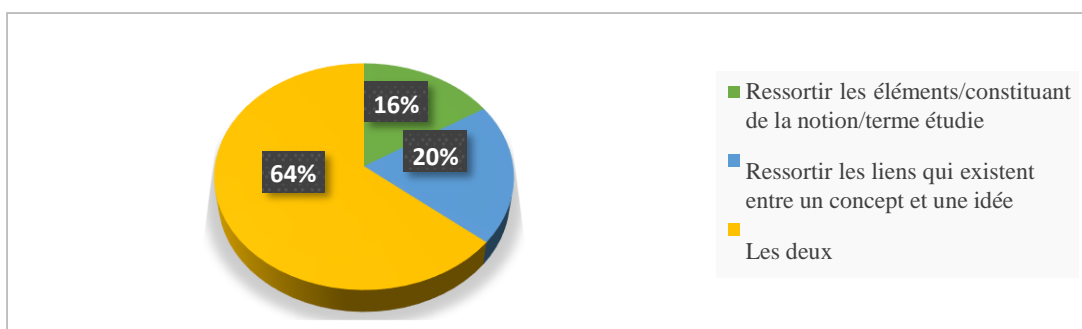
Graphique 5: Apport du schéma heuristique d'illustration de jeunesse dans la conceptualisation en anglais

Source : Enquête de terrain, Septembre 2023

Selon les enseignants le schéma des notions d'images aident beaucoup les élèves dans la définition et la compréhension soit 88% ; .par contre 8% des enseignants estiment que cela favorise un peu la classification et la définition et 4% des enseignants estiment que ces schémas n'ont aucun apport.

Tableau 13: Avis des enseignants sur l'apport des schémas heuristiques d'illustration de jeunesse dans la définition et la classification des notions d'images en anglais.

Schéma dans la définition et classification des concepts	Effectifs	Pourcentage
R ressortir les constituants de la notion étudiée	4	16%
R ressortir les liens qui existent entre un concept et une idée	5	20%
Les deux	16	64%
Total	25	100%



graphique 6: Avis des enseignants sur l'apport sur schéma heuristique d'illustration de jeunesse dans la définition et la classification des notions d'images

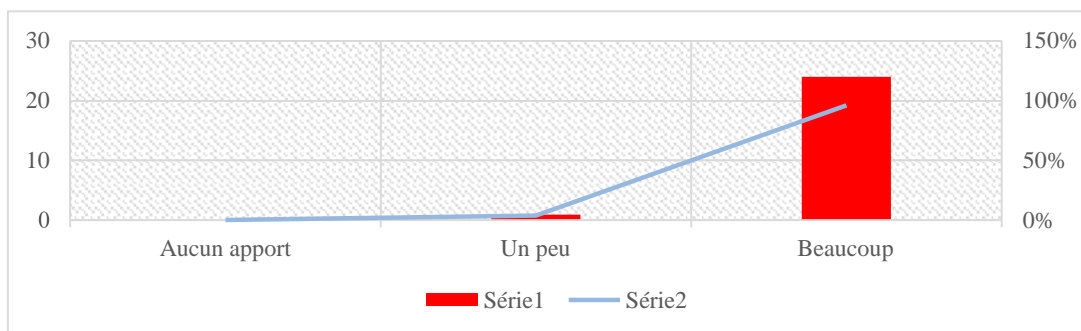
Source : Enquête de terrain, Septembre 2023

Ce tableau présente l'avis des enseignants sur l'apport du schéma heuristique d'illustration de jeunesse dans la compréhension des textes anglais. Ainsi, 64% des enseignants sont d'accord sur le fait que le schéma fait ressortir les éléments constituant d'une notion et aide à établir les liens entre le concept et l'idée. Par contre 20% estime que le schéma facilite seulement la mise en place des liens entre le concept et l'idée. Enfin 16% des enseignants affirment que le schéma permet seulement de ressortir les éléments constituant d'une notion.

4.1.1.6. Apport du photo-langage dans l'argumentation, la problématisation et l'interprétation

Tableau 14: Apport de l'image dans l'argumentation et la problématisation

Apports de l'image	Effectifs	Pourcentage
Aucun apport	0	0%
Un peu	1	4%
Beaucoup	24	96%
Total	25	100%



graphique 7: Apport de l'image dans l'argumentation et la problématisation

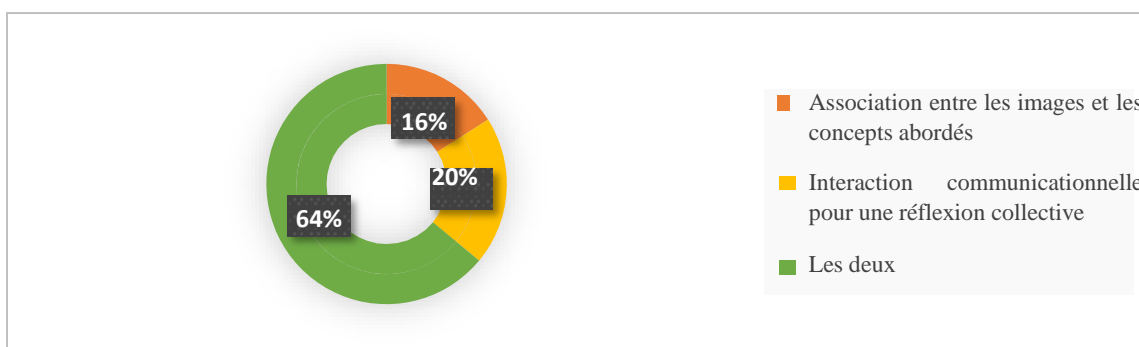
Source : Enquête de terrain, septembre 2023

Dans ce tableau, la quasi-totalité des enseignants sont d'accord sur le fait que le photo-langage d'illustration de jeunesse favorise énormément l'échange entre les élèves dans l'argumentation, la problématisation et l'interprétation de la notion étudiée. 4% des enseignants estiment les images participent un peu au développement de cette compétence.

4.1.1.7. Les raisons de l'apport du photo-langage dans l'argumentation, la conceptualisation et l'interprétation

Tableau 15: Avis des enseignants sur les raisons de l'apport du photo-langage dans l'argumentation, la conceptualisation et l'interprétation

Apports de l'image	Effectifs	Pourcentage
Association entre les images et les concepts abordés	4	16%
Interaction communicationnelle pour une réflexion Collective	5	20%
Les deux	16	64%
Total	25	



Graphique 8: Avis des enseignants sur les raisons de l'apport du photo-langage dans l'argumentation, la conceptualisation et l'interprétation

Source : Enquête de terrain, Septembre 2023

Ce tableau présente les raisons de l'apport du photo-langage dans l'argumentation, la conceptualisation et l'interprétation selon les enseignants. Ainsi, 64% des enseignants estiment que les images favorisent l'association des concepts et idées à la question abordée ainsi que l'interaction communicationnelle pour une réflexion collective. 16% des enseignants estiment que les images facilitent juste les associations entre les concepts et les questions abordées alors que 20% sont d'accords sur le fait qu'elle favorise une réflexion collective.

4.1.1.8. Distribution des scores de l'expérience 2 pré-test dans le groupe expérimental

Tableau 16: Distribution des scores de l'expérience 2 pré-test dans le groupe expérimental

Groupe expérimental			
Pré-test-HS2	Note/10	Fréquence	Pourcentage
Mauvaise performance	2	6	20,0
	3	14	46,7
Moyenne performance	4	8	26,7
	5	2	6,7
	Total	30	100,0

Source: Enquêtes de terrain, Collège Akam Bilingual Academy 2023

Ce tableau présente la distribution des notes des élèves au pré-test dans le groupe expérimental. Selon ce tableau, la majorité des élèves ont des notes qui varient entre 2 et 3 soit 66,7%. Par contre une minorité des élèves ont des notes de 5 soit 6,7%.

Tableau 17:analyse des scores du groupe A

Bonne performance	7	14	46,7
Très bonne Performance	8	8	26,7
	Total	30	100,0

Source: Enquêtes de terrain, College Akam Bilingual Academy Septembre2023

Ce tableau montre que le dispositif didactique expérimenté dans le groupe a eu un effet positif sur les notes des élèves au post-test. Les notes des élèves varient entre 5 et 8 avec une forte proportion des élèves ayant une note 7 soit 46,7%. Il faudrait noter que 26,7% des élèves ont une note de 8 qui est le score le plus élevé.

Tableau 18: analyse des scores de l'expérience 2 au post-test à partir des indicateurs statistiques

Indicateurs	Groupe expérimental
Moyenne	7,9333
Ecart type	0,86834
Variance	0,754

Source: Enquêtes de terrain, College Akam Bilingual Academy 2023

Ce tableau présente quelques indicateurs statistiques permettant d'apprécier les notes des élèves au pré-test et au post-test. Dans le groupe expérimental la moyenne est de 7,9333, l'écart-type de 0,86834 et la variance de 0,754. Ces données montrent clairement que le dispositif didactique proposée à améliorer les performances des élèves dans le groupe expérimental.

4.1.2. Vérification des hypothèses

Cette étude porte sur la sémiologie de l'image et enseignement l'anglais aux Francophones L'objectif est d'évaluer l'apport didactique de l'utilisation de l'image dans le développement des compétences de lecture et de compréhension de texte. Etant donné que nous cette étude est basée sur une ingénierie didactique, nous avons adopté pour des tests de comparaison des moyennes des scores obtenu au prétest et au post-test. Les principaux tests mobilisés sont le test de Student et le

test d'Anova. Le test de Student permet de tester les hypothèses statistiques suivantes :

- L'hypothèse nulle H_0 est l'hypothèse que l'on souhaite invalider
- L'hypothèse alternative H_1 est l'hypothèse qui sera retenue au cas où le test statistique rejette l'hypothèse nulle H_0 .

Comme pour tout test, la conclusion qui sera déduite des résultats de l'analyse aura un caractère probabiliste : On ne pourra prendre une décision qu'en ayant conscience qu'il y a un certain risque qu'elle soit erronée. Ce risque nous est donné par le seuil de signification du test (α).

Dans le cadre de notre étude, nous effectuerons des tests au seuil de 5 % et au seuil de 1 %. La table des valeurs usuelles pour une distribution de Student nous donne les valeurs respectives de 1,96 et 2,58.

Règle de décision

La règle de décision pour le test de Student au seuil de 5 % est la suivante :

- Si $|t\text{-statistic}| < 1,96$ ou $P(\text{statistique}) > 0,05$ on accepte l'hypothèse H_0 . La variable n'est pas significative. Cela signifie que si l'on obtient un t-statistic dont la valeur absolue est inférieure à 1,96 on court un risque de 5 % au minimum de commettre une erreur en rejetant l'hypothèse H_0 .
- Si $|t\text{-statistic}| > 1,96$ ou $P(\text{statistique}) < 0,05$ on rejette l'hypothèse H_0 . La variable est significative. Cela signifie que si l'on obtient un t-statistic dont la valeur absolue est supérieure à 1,96 on court un risque de 5 % au minimum de commettre une erreur en acceptant l'hypothèse H_0 .

Dans notre étude, l'hypothèse principale de recherche (HPR) est confirmée à la validation de l'hypothèse secondaire une (HS1) et de l'hypothèse secondaire deux (HS2).

4.2.3.1. Vérification de l'hypothèse secondaire 1 HS1

➤ *Rappel de l'hypothèse de HS1*

Notre hypothèse secondaire 1 (HS1) est la suivante : Le photo-langage favorise les activités de liaisons et d'associations entre les images et les concepts sur une question abordée. Elle ainsi permet de développer les compétences de lecture et de compréhension de texte. Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons appliqué le test de Student pour échantillon apparié dont les résultats sont présentés dans le tableau ci dessous

Tableau 19: Valeur du Test de Student pour échantillon apparié dans le groupe expérimental

Paires	Groupe	N	Dégré De liberté	Valeur du T	Signification du seuil de 0.05
Pré-test/Post test	Expérimental	30	29	15,272	<u>0,000</u> Difference significative
	Control	30		0,280	<u>0,781</u> Difference non significative.

Dans le groupe expérimental, on note une différence significative entre les scores au pré-test et au post-test. 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. Le photo-langage permet de développer les compétences de lecture et compréhension des textes anglais.

➤ *Application du test d'ANOVA 1 facteur au groupe expérimental dans l'expérience 1*

Afin d'établir le lien de causalité qui existe entre le photo-langage et l'enseignement de l'anglais, nous avons appliqué un test d'Anova aux scores obtenus au pré-test au post-test.

Tableau 20: Résultat du test de Fisher appliqué au groupe expérimental dans l'expérience 1

Groupe experimental					
	Somme des carrés	G	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	6,876	1	6,876	7,691	0,004
Intragroupes	51,857	58	,894		
Total	58,733	59			

L'analyse des résultats du test d'Anova (Fisher) dans le groupe expérimentale montre qu'il existe un lien entre Le photo-langage les compétences de compréhension de texte. La valeur de F =

7,691 avec une probabilité de $0,004 < 0,05$. L'hypothèse nulle étant clairement rejetée, ainsi Le photolangage permet de développer les compétences de compréhension de texte en classe de quatrième.

4.2.3.2. Vérification de l'hypothèse secondaire 2 (HS2)

➤ *Rappel de l'hypothèse HS2*

Notre hypothèse spécifique 2 est la suivante :

Les schémas heuristiques permettent d'établir sous la forme d'image les liens qui existent entre un concept et les informations qui leurs sont associées. Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons appliqué le test de T Student pour échantillon apparié dont les résultats sont présentés dans le tableau ci dessous :

Tableau 21: Valeur du T Student pour échantillon apparié dans le groupe expérimental pour l'expérience 2

Paires	Groupe	N	Degré de liberté	Valeur du T	Signification du seuil de 0.05
Pre-test/Post-test	Expérimental	30	29	18,997	0,000 Différence significative
	Control	30		0,520	0,642 Différence non significative

Dans le groupe expérimental, on note une différence significative entre les scores au pré-test et au post-test. Ainsi la valeur du $T=18,997$ 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. Les schémas heuristiques permettent d'établir sous forme d'image les liens qui existe entre un concept et les informations qui leurs sont associées.

➤ *Application du test d'ANOVA 1 facteur au groupe expérimental dans l'expérience 1*

Afin d'établir le lien de causalité qui existe entre les schémas heuristiques et les compétences de lecture et de compréhension des textes en anglais chez les élèves de la classe de

quatrième, nous avons appliqué un test d'Anova aux scores obtenus au pré-test au post-test les résultats de ce test sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 22: Résultat du test de Fisher appliqué au groupe expérimental dans l'expérience 2

Groupe experimental					
	Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	224,862	1	224,862	302,65	0,000
Intragroupes	40,121	54	0,743		
Total	264,982	55			

L'analyse des résultats du test d'Anova (Fisher) dans le groupe expérimentale montre qu'il existe un lien entre les schémas heuristiques et les compétences de compréhension de texte. La valeur de $F = 302,65$ avec une probabilité de $0,000 < 0,05$. L'hypothèse nulle étant clairement rejetée, ainsi, les schémas heuristiques permettent de développer les compétences de compréhension chez les élèves.

Ainsi, la vérification et la confirmation des hypothèses secondaire HS1 et HS2 valident notre hypothèse principale de l'étude.

4.3. Sur l'analyse a priori avec validation interne

4.3.1. L'analyse a priori

Quelques questions serviront de fil conducteur dans l'élaboration de notre analyse *a priori* :

- **Les prérequis ont-ils été correctement anticipés ou en fallait-il d'autres ?**

Au début de l'expérience de la séance nous avons indiqué des prérequis que les apprenants doivent maîtriser. Une maîtrise (minimale) acceptable en expression orale et en lecture. Aussi, une connaissance claire des rôles de président de séance et ré-formulateur par les apprenants.

L'évaluation au début de la séance a révélé que la majorité des apprenants savent lire. Cette connaissance préalable des élèves a permis à ceux-ci de bien réaliser (sans trop de difficultés) la tâche demandée par l'item de la lecture à l'évaluation finale. En ce qui concerne les préalables sur la connaissance claire des rôles de président de séance et ré-formulateur par les apprenants ; ce prérequis a permis d'anticiper l'action discussionnelle de la séance. La distribution de paroles et la reformulation des réponses des autres camarades qui assure un échange participatif de tous, ne pourrait être effectif sans une maîtrise acceptable en expression orale des élèves ; car

pour échanger, s'exprimer ou argumenter les élèves ont besoin de parler oralement.

Dès lors, les prérequis définis ont permis d'anticiper les quelques tâches de la séance décrites dans le paragraphe ci-dessus. Pour ainsi dire, nous pensons que ces prérequis ont été suffisant pour mener à bien la séance

D'ailleurs, plusieurs points de réussites lors de la mise en œuvre de notre dispositif nous permettent de penser que le dispositif nous a permis d'atteindre nos objectifs. Tout d'abord, l'implémentation de la méthode ESA et de l'inter-structuration cognitive dans une démarche dialectique ont été une réussite. Avec cette méthode qui demande que soit donnés des exercices à chaque étape de la leçon, les élèves ont eu suffisamment de temps pour apprendre. Ensuite, nous avons réussi à disposer la classe en forme circulaire et à faire jouer les rôles de président de séance et de reformulateur chez les apprenants désignés. Ces rôles ont assuré une inter-structuration cognitive des apprenants lors de la séance. Aussi la démarche dialectique que prévoit notre dispositif a pu être mise en place par la présentation des images qui représentaient la thèse de compréhension de texte. Enfin, ont pu être observées les 02min de temps de réflexion après chaque question pour permettre aux apprenants d'avoir le temps de construire leur pensée pour la prochaine intervention. En ce qui concerne les étapes d'opérationnalisation de la leçon, les cinq (05) phases (de la révision jusqu'à l'évaluation des acquis) ont pu être menées à bien avec les supports imagées pédagogico-didactiques préparés en amont de la séance.

• **Quelles sont les difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre et quel ajustement ferions-nous ?**

Nonobstant les nombreux points de notre dispositif réalisés à bien, nous avons fait face à la difficulté du temps d'enseignement, la mise en œuvre de notre dispositif avec la méthode ESA nous a pris 2h30 min pour le déroulement de la séance hors selon le curriculum, les enfants doivent étudier intensément pendant au plus 1h30. Sur cette difficulté, si nous devions mener à nouveau la séance nous réduirons le nombre d'exercice à un exercice par étapes de leçon et nous ramenons les exercices réduits dans l'espace des exercices à faire à la maison. Ceci permettrait certainement de réduire les 30min pour atteindre les 1h30min prescrit par le curriculum comme temps d'enseignement d'une leçon qui se veut assimilée.

4.3.2. Validation interne de la méthode de didactisation du dispositif de l'enseignement de l'anglais en classe de quatrième dans la démarche de l'ID, qui est la confrontation entre l'analyse *a posteriori* avec l'analyse *a priori* qui donne lieu à une validation interne du dispositif mis en œuvre (Michel Artigue,1988).

Dans le cas de la présente étude, en référence à la séquence traditionnelle de l'enseignement de l'anglais aux francophones, l'analyse *a priori* a fait émerger la difficulté des apprenants à construire une pensée réflexive complète. L'expérimentation menée auprès des apprenants de la quatrième et l'analyse *a posteriori* ont confirmé que les difficultés ont été comblées. Ainsi l'analyse *a posteriori* dans une confrontation avec l'analyse *a priori* confirme l'atteinte de nos objectifs de départ (objectif général de la séance référentiels de compétences). La comparaison entre la séquence didactique que décrivent en détail le tableau 4 (de notre dispositif de l'enseignement de l'anglais au travers des images) et les compétences développées par les apprenants que montre l'épreuve du post-test témoigne de la bonne mise en œuvre de notre dispositif et de l'appropriation des micro-compétences de la pensée réflexive.

4.3.3. Synthèse des analyses

Dans la présente étude, nous avons mené deux analyses de résultats. D'abord, nous avons mené une analyse des résultats des données collectées lors du pré-test et post-test dans 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

Afin de vérifier notre hypothèse principale nous avons procédé à une vérification de chacune des hypothèses secondaires. En effet, les tests d'épreuves (pré-test et post-test) qui nous ont servi d'épreuve et d'évaluation 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.

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 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. 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. Le photo-langage permet de développer les compétences d'acquisition de textes à partir de l'argumentation, de la problématisation et de l'interprétation. 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 la valeur du $T=18,997$ 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.

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 décrivent en détail le tableau 4 et les compétences développées par les apprenants que montre l'épreuve du post-test témoigne de la bonne mise en œuvre de notre dispositif et de l'appropriation des micro-compétences de la compréhension de texte et par conséquent du texte lui-même.

4.4. Interprétations des résultats et suggestions

Après la présentation et l'analyse des données recueillies dans les sus parties, nous allons procéder à l'interprétation des résultats obtenus, et par la suite faire quelques suggestions.

4.4.1. Interprétation des résultats en fonction des hypothèses de l'étude

La présente recherche a pour objectif général de départ de concevoir et évaluer l'enseignement de l'anglais au travers des images chez les apprenants de la classe de quatrième. L'analyse du test de Student de nos résultats nous a permis de vérifier d'une part que le photo-langage d'illustration de jeunesse permet de développer la pensée réflexive à partir de l'argumentation, de la problématisation et de l'interprétation et d'autre part que les schémas heuristiques d'illustration de jeunesse permettent de développer la pensée réflexive à partir de la conceptualisation chez les élèves. Aussi, à travers la comparaison entre la séquence didactique que décrit en détail le tableau 11 de notre dispositif et les compétences développées par les apprenants que montre l'épreuve de l'annexe (.....), l'analyse *a posteriori* témoigne de la bonne mise en œuvre de notre dispositif et de l'appropriation des micro-compétences de la pensée réflexive et donc de la pensée réflexive elle-même : c'est ce qui nous a permis de valider notre dispositif utilisé pour l'enseignement de l'anglais sur la leçon du «reading comprehension ». Au regard des résultats concluants qui témoignent de la bonne mise en œuvre du dispositif d'enseignement de l'anglais et les évaluations *a posteriori* qui montrent les compétences développées en argumentation, problématisation, conceptualisation et interprétation qui concourent

à la construction de la compréhension de texte chez les apprenants premier cycle au secondaire et en classe de 4^{ème}; l'on est donc en mesure de dire que les méthodes d'enseignement traditionnelles n'assurent pas véritablement aux enfants une construction de leurs propres pensées avec une certaine autonomie pour une insertion en société. Autrement dit, les méthodes classiques d'enseignement des élèves trouvent des limites en ceci qu'elles maintiennent plus les apprenants à l'habileté du niveau H1 qui chez Bloom est « *répéter, mémoriser, définir, connaître, citer, recopier* » (Taxonomie de Bloom). Or avec cette méthode nouvelle de didactisation que propose notre dispositif, les mêmes apprenants peuvent accéder aux habiletés plus élevées en étant capable de « discuter, décrire ou reformuler » (H2), d' « interpréter » (H3), d' « identifier » (H4) et même de « réaliser » (H5) le schéma heuristique d'une notion étudiée. Il convient donc aux enseignants d'adopter un dispositif didactique qui leur permettrait, tout en apportant une plus-value de compétences, d'avoir une nouvelle pratique enseignante lors du cours d'anglais qui est en congruence avec l'environnement de classe, les objectifs du programme du livre et le curriculum en vigueur.

4.4.2. Interprétation de l'hypothèse secondaire 1 de l'étude (HS1)

L'objectif de notre première hypothèse secondaire (HS1) était d'appliquer le photo-langage pour la favorisation de liaison et d'association entre les images et les concepts sur une question donnée chez les apprenants de la 4^{ème} à travers l'argumentation, la problématisation et l'interprétation des données dans un texte. L'analyse du test de Student nous a permis de vérifier cette hypothèse, car la valeur du $T=15,272$ avec une probabilité de 0,000 largement inférieure au seuil de signification qui est de 0,005. Ainsi l'hypothèse secondaire n°1 retenue. Aussi, à travers la comparaison entre la séquence didactique que décrit en détail le tableau 13 de notre dispositif et les compétences de lecture, argumentation, problématisation et conceptualisation développées par les apprenants que montre l'épreuve du post-test, l'analyse *a posteriori* témoigne de la bonne application du photo-langage dans le développement de lecture et de compréhension de texte.

L'application du photo-langage aide à développer des micro-compétences (argumenter, lire, prononcer, problématiser et interpréter) qui concourent à la construction de la lecture.

Les résultats des analyses du questionnaire sur cette hypothèse montrent qu'en ce qui concerne le photo-langage, la quasi-totalité des enseignants sont d'accord sur le fait qu'il favorise énormément l'échange entre les élèves dans l'argumentation, la problématisation et l'interprétation de la notion étudiée. Ainsi, 64% des enseignants estiment que les images favorisent l'association des concepts et idées à la question abordée ainsi que l'interaction communicationnelle pour une réflexion collective. 16% des enseignants estiment que les images facilitent juste les associations entre les concepts et les questions abordées alors que 20% sont d'accords sur le fait qu'elle favorise une

réflexion collective. Aussi, en ce qui concerne les données de l'expérimentation de cette hypothèse dans le groupe expérimental, l'analyse statistique révèle qu'au pré-test, la majorité des notes du groupe expérimental à l'expérience 1 varient entre 3 (33,33%) et 4 (20%) avec une forte proportion des 5 (13,3%) sur 08. Par contre, au post-test ces notes ont connu une amélioration, celles-ci considérable avec les notes élèves varient entre 5 et 8 avec une forte proportion des élèves ayant une note entre 7 et 8 soit 73,3%. A cela s'ajoutent les élèves ayant des notes variantes entre 5 et 6 soit 26,7%. L'analyse comparative des moyennes, écart-type et variance obtenus à l'issue des différents tests montre clairement que les performances des apprenants au pré-test ont été améliorées au post-test. En effet, au pré- test la moyenne est 3,96, l'écart type de 1,27 et la variance de 1,62.

Par contre au post-test la moyenne est 8,06, l'écart type de 0,94 et la variance de 0,89. Par ailleurs, l'analyse *a posteriori* révèle qu'après la mise en œuvre du dispositif, au terme de la séance on se rend compte qu'en se servant de la notion du «reading comprehension» représenté par le photo-langage, les apprenants sont capables de répondre aux questions posées, donner le sens de ce qu'ils voient et se poser des questions pertinentes (*qu'est-ce que lire? pourquoi lire? comment lire?*) auxquelles ils apportent eux- même des éléments de réponses dans une argumentation (cf. annexe 4).

Les analyses des données de l'hypothèse secondaire n^o1 ont donc permis de confirmer non seulement cette hypothèse mais aussi de valider notre dispositif en ce qui concerne le développement des aptitudes en argumentation, problématisation et interprétation par le photo-langage. Il faut donc amener les enfants à discuter sur une notion tout en mettant des moyens ou support qui les aident d'abord à questionner ce qu'ils voient, ensuite rechercher et donner le sens de ce qu'ils voient pour enfin donner eux- mêmes leurs opinions (dire ce qu'ils pensent de ce qu'ils voient) et les défendre par une argumentation. En ce sens, en tant que technique d'animation groupale qui facilite la prise de parole, la réflexion collective et l'interaction communicationnelle des jeunes apprenants, le photo-langage en utilisant des illustrations de jeunes aide les enfants à développer leurs aptitudes en argumentation, problématisation et interprétation.

La réussite de la mise en œuvre de cette hypothèse dans le développement des micro-compétences de lecture et de compréhension prend en compte le paradigme l'instrumentation de Rabardel, la théorie des représentations de Brousseau et la théorie du socio-constructivisme.

Le paradigme l'instrumentation de Rabardel nous permet de définir le photo-langage comme un instrument dont se servent les jeunes apprenants pour développer leurs aptitudes en argumentation, problématisation et interprétation. Alors, Si dans le socio-constructivisme de Vygotski, les apprentissages se font dans une zone proximale de développement où « L'acquisition de

connaissances passe par une interaction entre sujet, la situation d'enseignement et les acteurs de la situation »; et si les apprentissages dans ce modèle reposent sur l'interactionnisme et sur le conflit sociocognitif³ ; nous pouvons dire que notre hypothèse secondaire n^o1 intègre le paradigme socio-constructiviste en ceci que le photo-lolangage est une approche interactive et socio-culturelle de la communication (Les cahiers du développement durable, 2022). C'est donc à travers le principe de l'interactionnisme entre les sujets et le principe sociocognitif par l'entremise du photo-langage que les apprenants du groupe expérimental ont pu développer les compétences de compréhension et de réponses aux questions.

4.4.3. Interprétation de l'hypothèse secondaire 2 de l'étude (HS2)

L'objectif de notre deuxième hypothèse secondaire (HS2) était d'adapter les schémas heuristiques pour le développement des compétences de lecture et de compréhension en anglais chez les apprenants de la classe de quatrième. L'analyse du test de Student nous a permis de vérifier cette hypothèse, car la valeur $T=18,997$ avec une probabilité de 0,000 largement inférieur au seuil de signification qui est de 0,005. Ainsi l'hypothèse secondaire n^o2 selon laquelle les schémas heuristiques permettent d'établir sous forme d'image les liens qui existe entre un concept et les informations qui leurs sont associées est valide. Aussi, à travers la comparaison entre la séquence didactique que décrit en détail le tableau 13 de notre dispositif et les compétences en conceptualisation développées par les apprenants que montre l'épreuve du post-test (cf. annexe), l'analyse *a posteriori* témoigne de la bonne application du schéma heuristique dans le développement de la compréhension. Le schéma heuristique est un support imagé destiné à faciliter les enseignement/apprentissage de l'anglais en classe de quatrième, tout en développant chez les apprenants des aptitudes de compréhension et d'interprétation.

Sur cette deuxième hypothèse secondaire de notre (VI), Les résultats des analyses du questionnaire sur cette hypothèse montrent que 88% des enseignants estiment que le schéma heuristique aide beaucoup les élèves dans l'analyse, l'interprétation et la compréhension en groupe. Il s'agit d'interactionnisme entre sujet et son milieu social et d'une causalité spirale dans un retour en arrière. Ceci permet, dans un groupe, de meilleures interventions pour faire avancer un débat. Il est essentiel pour la prise de conscience par l'enfant de l'existence de réponses possibles autres que la sienne et dans l'amélioration de la qualité des interventions des apprenants. Ainsi, 64% des enseignants sont d'accord sur le fait que le schéma fait ressortir les éléments constituant d'une notion et établit les liens entre le concept et l'idée. Par contre 20% estime que le schéma facilite seulement la mise en place des liens entre le concept et l'idée. Enfin 16% des enseignants affirment

que le schéma permet seulement de ressortir les éléments constituant d'une notion. Aussi, en ce qui concerne les données de l'expérimentation de cette hypothèse dans le groupe expérimental, l'analyse statistique révèle qu'au pré-test, la majorité des notes du groupe expérimental à l'expérience 2 varient entre 2 (20%) et 3 (46,7%) avec une forte proportion des 3 (46,7%) sur 10. Par contre, au post-test ces notes ont connu une amélioration, celles-ci considérable les notes élèves varient entre 5 (6,7%) et 8 avec une forte proportion des élèves ayant une note 7 soit 46,7%. Il faudrait noter que 26,7% des élèves ont une note de 8 qui est le score le plus élevé. L'analyse comparative des moyennes, écart-type et variance obtenus à l'issue des différents tests montre clairement que les performances des apprenants au pré-test ont été améliorées au post-test. En effet, au pré-test la moyenne est 4,93, l'écart type de 1,01 et la variance de 1,03. Par contre au post-test la moyenne est 7,93, l'écart type de 0,86 et la variance de 0,75. Par ailleurs, l'analyse *a posteriori* révèle qu'après la mise en œuvre du dispositif, au terme de la séance on se rend compte que les apprenants sont capables de conceptualiser cette notion sous forme de schéma. Les analyses ci-dessus des données de l'hypothèse secondaire n^o2 ont donc permis de confirmer non seulement cette hypothèse mais aussi de valider notre dispositif en ce qui concerne le développement des aptitudes en conceptualisation par le schéma heuristique. Cette aptitude à laquelle le schéma heuristique d'illustration de jeunesse aide à développer les compétences de lecture et de compréhension. Le schéma heuristique d'illustration de jeunesse aide à conceptualiser en ceci qu'il montre à l'apprenant les différents constituants qui composent une notion et aide à mettre en lumière les liens qui existent entre un concept ou idée.

Le paradigme l'instrumentation de Rabardel nous permet de définir le schéma heuristique d'illustration de jeunesse comme un instrument dont se servent les jeunes apprenants pour développer leurs aptitudes en conceptualisation. Pour cela, en tant qu'instrument utilisé au développement de la conceptualisation, le schéma heuristique d'illustration doit avoir comme caractéristiques fonctionnelles (schèmes) dans les enseignements une dimension de (21cm*29,7cm) ou encore (29,7cm*42cm).

C'est dire que les images utilisées seront matérialisée soit sur format A4 ou A3. En ce qui concerne la théorie des représentations, elle se définit par le processus d'enseignement/apprentissage d'une connaissance représentée plaçant celle-ci au centre de l'enseignement/apprentissage et des situations de classe (tâches)/interactions.

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 de l'enseignement de l'anglais au travers de la sémiologie de l'image notamment l'influence du schéma heuristique et celui du photo-langage sur la construction des compétences de lecture et de compréhension des texte anglais, plus précisément sur le développement des aptitudes des apprenants en argumentation, analyse, problématisation, interprétation et conceptualisation. D'autre part, l'analyse *a posteriori* a permis de valider notredispositif de l'enseignement de l'anglais.

Suggestions

Les résultats concluants de notre étude montrent l'importance de l'enseignement de l'anglais par l'entremise de la sémiologie de l'image et par le dispositif mis en place dans le développement de la notion de compréhension de texte. C'est pourquoi à la lumière de nos hypothèses de recherche nous formulons ici quelques suggestions adressées aux pouvoirs publics et aux enseignants du cycle d'initiation primaire.

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) Pour un développement durable à travers la culture des valeurs citoyennes dans une approche de didactisation certains pays ont déjà intégré dans leur système éducatif de base cette pratique de l'image. Pour ce fait, nous suggérons aux pouvoirs publics du Cameroun de Systématiser l'approche imagée en cours de langue et surtout de l'anglais chez les francophones pour une meilleure compréhension des contenus enseignés dans cette discipline. Cela permettra aux enseignants de mieux atteindre les objectifs du cours.

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 couples d'images lors des enseignements Cela permettra aux apprenants de mieux comprendre les leçons en ceci que les couples d'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 à la situation d'intégration et à chaque exercice lors d'une évaluation permettait aux apprenants de mieux comprendre la tâche. Par ailleurs, nous suggérons

aux enseignants d'intégrer dans leurs pratiques enseignantes des supports imagés spécialisés tels que les schémas heuristiques et les photo-langages d'illustration de jeunesse. Ces 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 argumentation.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif général de notre étude était de concevoir et évaluer un dispositif de didactisation de l'enseignement de l'anglais à travers la sémiologie de l'image aux Francophones en classe de quatrième du premier cycle. De cet objectif nous avons formulé notre question de recherche principale : En quoi la sémiologie de l'image peut développer les compétences de compréhension de texte chez les apprenants francophones de la classe de quatrième? Cette question est celle à laquelle 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 : la sémiologie de l'image développe les compétences de compréhension de texte anglais chez les apprenants de la classe de quatrième par l'entremise et ou l'utilisation du photo-langage et les schémas heuristique qui aident dans l'acquisition d'un texte en anglais. Celle-ci a été partagée en deux hypothèses secondaires : HS1: le photo-langage favorise les activités de liaison et d'associations entre les images et les concepts ou idées sur un texte ou une question donnée. HS2 : les schémas heuristiques permettent mettre sous forme d'image les liens qui existent entre un concept ou une idée et les informations qui leurs sont associées rendant capable de comprendre un texte en anglais rendant ainsi la compréhension facile. Pour vérifier ces hypothèses, nous avons au préalable adopté dans cette étude une démarche expérimentale avec un plan d'expérience groupe expérimentale et ayant pour cible les apprenants de la classe de quatrième.

Afin de vérifier notre hypothèse principale, nous avons procédé à la vérification des hypothèses secondaires. Chaque hypothèse secondaire permet de développer des compétences de lecture. 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 chez les francophones sont les suivants dans le groupe expérimental à l'expérience 1 de la première hypothèse n^o1 : $T=15,272$ 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 n^o2, 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. L'analyse *a posteriori* de cette démarche valide la bonne mise en œuvre de notre dispositif à travers les compétences développées par les apprenants.

Les résultats concluants de l'étude confirme et le cadre théorique convoqué, notamment les théories convoquées de l'étude. La théorie des représentations de Guy Brousseau ont permis de définir les images spécialisées de notre recherche comme instruments de didactisation de l'enseignement de l'anglais. Aussi, la théorie du socioconstructivisme est confirmée par la réflexion collective des apprenants car en réfléchissant ensemble sur les techniques de lecture, la compréhension de texte devient plus facile et donc un conflit sociocognitif est nécessaire à la construction collective de leur connaissance. Au regard du problème de la difficulté des apprenants à développer des compétences de lecture lors d'une leçon d'anglais, il est donc important de retenir les suggestions faites dans ce travail de recherche dans le but de rendre aptes les apprenants francophones a une lecture et une compréhension des textes anglais.

BIBLIOGRAPHIE

- ❖ Actes sémiotiques : Revue de l'Université de Limoges
- ❖ Albert, Shalom. (1966). De la langue comme image à la langue comme outil. *Langages*, 1 (2), 96-107.
- ❖ Amin, Martin. (2005). *Social science research: conception, Methodology and Analysis*. Makerere University Press.
- ❖ André COROMELAS. (1856). *Dictionnaire Grec- Français et Français- Grec*. Athènes.
- ❖ Andre, Comte-Sponville. (2013). *Dictionnaire philosophique*. PUF.
- ❖ Arrêté n° 114/D/28/MINEDUC/SG/IGP/ESG du 07 Octobre 1998.
- ❖ Artigue, Michel. (1988). *Ingénierie didactique. Recherche en Didactique des Mathématiques*, 9 (3), 281- 308.
- ❖ Artigue, Michel. (1989). *Ingénierie didactique. Publications de l'Institut de recherche de Rennes*, 124-128.
- ❖ Artigue, Michel, et Perrin-Glorian, Marie Jeanne. (1991). *Didactic Engineering, Research and Development Tool: Some Theoretical Problems Linked to This Duality. For the learning of Mathematics*, 11 (1), 13-18.
- ❖ Bachalard, Gaston. (1967). *La formation de l'esprit scientifique (5^e édition)*. J Vrin.
- ❖ BARTHES Roland, "Rhétorique de l'image", texte intégral - 1963
- ❖ Beaud, Jean-Pierre. (2009). *L'échantillonnage. Dans Benoît, Gautier (dir.), Recherche en science sociale: De la problématique à la collecte des données (5^eédition, 270)*. Presse de l'Université du Québec.
- ❖ Belibi, Alexis Bienvenu. (2023). colloque présenté a ENS de Yaoundé 1.
- ❖ Benoît, Gautier. (2009). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données (5^e édition)*. Presse de l'Université du Québec.
- ❖ Benoît, Timmermans. (2002). *Logique de la forme dans l'esthétique de Hegel. Revue Internationale de Philosophie*, 3 (221), 431-442.
- ❖ Bikoi, Félix. (2021). *Approche pédagogique : préprofessionnalisation et évaluation. Cours de didactique-FSE- Ydé I*.
- ❖ Borst, Grégoire et Cachia, Arnaud. (2018). *La méthode expérimentale. Les méthodes en*

- ❖ Bosch, Marianna. (2015). Didactic Engineering as a Research Methodology: From Fundamental Situations to Study and Research Paths. Task Design In Mathematics Education, 249-272.
- ❖ Brisson, Luc. (2014). L'histoire de l'Académie et la tradition platonicienne. Lire Platon, 253-266.
- ❖ Chapelles et querelles des théories du cinéma - Ensemble de contributions sur la revue en ligne "Mise au point" n° 8, cahiers de l'Association française des enseignants-chercheurs en cinéma et audiovisuel - 2016
- ❖ Cuq, Jean-Pierre. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. CLE Internationale.
- ❖ Daniel, Maja. (2012, 04 Mars). Le guide pratique de l'illustrateur. Revue des littératures duSud, sp.
- ❖ De Ketele, Jean Marie et al. (1989). Guide du formateur, Pédagogie en développement. DeBoeck Université.
- ❖ De Landsheere, Gilbert. (1992). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. PUF.
- ❖ De-La- Bretèque, François. (1992). Image, Lecture et Didactique. Tréma, 2, 3-14.
- ❖ Dessus, Philippe. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité. Revue française de pédagogie, 1-26.
- ❖ Develay, Michel. (1995). Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui. ESF-Editions Sociales Française.
- ❖ Diogène, Laërce. (1999). Vies et doctrines des philosophes illustres. Le livre de poche.
- ❖ DOMENJOZ Jean-Claude, "L'approche sémiologique", pdf 26p - 1998
- ❖ Duval, Roch. (2000). Instructions pour lire des photos de philosophes: Wittgenstein et la photographie. Horizon philosophiques, 11 (1), 35-52.
- ❖ Essono, Jean-Marie. (2016). Yaoundé, une ville, une histoire 1888-2014. Editions Asuzoua.
- ❖ Félix, Gaffiot. (2016). Dictionnaire Latin Français. Sorbonne.
- ❖ Ferrand, Ludovic et Ayora, Pauline. (2009). Psychologie cognitive de la lecture: Reconnaissance des mots écrits chez l'adulte. Bruxelles: De Boeck.
- ❖ Feytant, Annie. (2006, 23 novembre). L'enseignement de la philosophie au primaire. Hypotheses. Sp.
- ❖ François, Frontisi- Ducroux et Jean-Pierre, Vernant. (1997). Dans l'œil du

miroir. Odile Jacob.

- ❖ Freeman, H. (1973). The concept of teaching. *Journal in tandem-running ants*, 7 (1), 7-38.
- ❖ Forbiu, Nama, Paizee et Tezeh (2016). *Interactions in english 4^{ème}*. Cambridge university press, 15 (1),21(16), 20(12), 24(22),23(20)
- ❖ Gaussel Marie. (2015). Lire pour apprendre, lire pour comprendre. Dossier de veille de l'IFE, (101), Lyon : ENS de Lyon.
- ❖ Gaussel, Marie. (2016). Développer l'esprit par l'argumentation : de l'élève au citoyen. Dossier de veille de l'IFE, (108), sp.
- ❖ Gilles, Jean-Luc. (2002). Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans le contexte du CAPAES. *Research Gate*, sp.
- ❖ Grawitz, Madeleine. (1990). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz, sp.
- ❖ Grelley, Pierre. (2012). Contrepoint—La méthode expérimentale. *Informations sociales*, 6(174), 23.
- ❖ Guy, Brousseau. (2004). Les représentations : étude en théorie des situations didactiques. *Revue des sciences de l'éducation*. 2 (30), 241-277.
- ❖ Hannah, Arendt. (2007). *La vie de l'esprit* (trad. Lucienne Lotringer). PUF.
- ❖ HÉNAULT Anne, "Image et texte au regard de la sémiotique", 9p- 2008
- ❖ Hébrard, Jean. (1988). La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne. *Histoire de l'éducation*, 38, 7-58.
- ❖ Ilona, Bocian et Marta, Ples-Beben. (2020, avril).Gaston Bachelard :quellepsychanalyse ? *Revue Etudes Bachelardiennes*, sp.
- ❖ Jacques, Darriulat. (2007, 29 Octobre). Introduction à la philosophie esthétique. *Hegel et l'art*, sp.
- ❖ Jean Piaget, Jean. (1994). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Lausanne- Paris:Delachaux et Neistlé.
- ❖ Jean-Louis, Vieillard-Baron. (2005). La Wirklichkeit » ou réalité effective dans les « principes de la philosophie du droit de Hegel. *Revue Philosophique de Louvain*. 103, (3), 347-363.
- ❖ Jean-Pierre, Gabrielli. (2009). Interview avec Jacques Lévine. *Le Coq-Héro* 4 (119), 59-64.
- ❖ Jérôme, Dokic. (2009). Qu'est-ce que la perception? J. Vrin.
- ❖ JOST François, "Ruptures et retournements de la sémiologie des médias à l'ère de la

communication", texte intégral - 2007

- ❖ Jouve, Vincent. (1993). La lecture. Hachette.
- ❖ Julien, Julien LAMY. (2008). Rationalité et imaginaire chez Gaston Bachelard. Editura Universitatii din Bucuresti, 1-10.
- ❖ Kacha, Mathieu. (2009). La couleur, Variable d'action marketing [Thèse de doctorat, Université de Nancy 2].
- ❖ Kassenti, Thierry et Savoie, Zajc, Lorraine, (2006). Recherche en éducation : Etapes et approches. Université de Sherbrooke, sp.
- ❖ Kotuba, Krysztof. (2010). le rôle des images dans l'apprentissage des langues étrangères. Pratiques modernes et médiévales. Université de Jagellonne de Cracovie, 149-158.
- ❖ Laval, Virginie. (2019). La méthode expérimentale. La psychologie du développement, 131-148. Le photo-langage-axe: comprendre le développement durable. Les cahiers du développement durable.
- ❖ Legendre, Marie Françoise. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. Education et francophonie , 36 (2), 63-79.
- ❖ Legendre, Renald. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin.
- ❖ Leterme, Chloé. (2020, 27 mars). La revue de littérature scientifique : méthode, organisation et exemples. Scribbr, sp.
- ❖ LEFEBVRE Martin, Présentation de « Théorie de la communication versus structuralisme » de C. Metz, in "Mise au Point" - 2016
- ❖ Mareau, Charlotte., Stoki, Marilyne et Vanek-Dreyfus, Adeline. (2006). Réussir son premier cycle de psychologie. Studyrama.
- ❖ Matthew Lipman. (2011). Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications. Ethics in progress, 2 (1), 3-16.
- ❖ Matthew, Lipman. (1980). Philosophy in the classroom. Temple University Press.
- ❖ Matthew, Lipman. (2006). A l'école de pensée. Pédagogie en développement, 273-274.
- ❖ Maud, Lebreton- Reinhard et Heidi, Gautschi. (2021). L'image comme support du discours pédagogique dans les apprentissages : Mise en place d'une formation des futures enseignants et enseignantes à une pratique multimodale raisonnée. Revue de recherches en littérature médiatique multimodale, 13, sp.
- ❖ Meyer, Michel. (2017). Qu'est-ce que le questionnement ? Vrin.
- ❖ METZ Christian, "Théorie de la communication versus structuralisme", texte intégral

1978

- ❖ MINEDUB. (2018). Curriculum de l'enseignement secondaire francophone camerounais, Niveau 1: premier cycle.
- ❖ Murillo, Audrey 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.
- ❖ Nedjar, Aroua. (2021). L'impact de l'image dans le processus d'apprentissage du F. L. E.forum de l'enseignant, 17 (01), 404-415.
- ❖ Nkeck, Bidias. (2021). Introduction à la didactique des disciplines-notes de cours; lesthéories didactiques. Université de Yaoundé 1-FSE-DID, P.11.
- ❖ Perret, Laetitia. (2018). Places et rôles des images des manuels dans l'évolution des disciplines scolaires. Diversité Recherches et terrains, (10), sp.
- ❖ Popper, Karl Raimund. (1982). La connaissance objective (tr. Catherine Bastyns, 2^e édition). Editions Complexe.
- ❖ Popper, Karl Raimund. (1999). All life is problem solving. Routledge.
- ❖ Programme des Nations Unies pour le développement. (2019). Objectifs de Développement Durable. Commission d'enrichissement de la langue française, « carte heuristique », France Terme, Ministère de la culture, 17 juillet 2021.
- ❖ Programme des Nations Unies pour le développement. (2019). Objectifs de Développement Durable.
- ❖ Rabatel, Alain. (2018). Michel Meyer, Qu'est-ce que le questionnement ? Questions de communication, 33, 434-437.
- ❖ Raby, Carole et Viola, Sylvie. (2016). Vers des pratiques d'enseignement. Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage ; Pour diversifier son enseignement. Les Editions CEC inc.
- ❖ Sd. Taxonomie de Bloom. Taxonomie des objectifs. Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education d'Afrique. Sp.
- ❖ Semen - Revue sémio-linguistique des textes et discours
- ❖ Sémiotique et communication. Etat des lieux et perspectives d'un dialogue. Ensemble de contributions sur la revue en ligne "Semen" n° 23 - 2007

- ❖ Signo - Site Québécois consacré aux différentes théories sémiotiques - Animé par des universitaires canadiens et belges, on peut y trouver une synthèse des travaux de : Derrida, Eco, Fontanille, Genette, Greimas, Hjelmslev, Jakobson, Klinkenberg, Kristeva, Peirce, Rastier, Riffaterre, Todorov, Wittgenstein, Zilberberg.
- ❖ Tsafak, Gilbert. (1969). Expérimentation des programmes et plans d'expériences en éducation.
- ❖ Van Der Sanden, Nathalie. (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.
- ❖ VAYER Marc, "Faites-moi signes I" - Support de cours pour BTS Communication visuelle, pdf 17p – 2008
- ❖ Wagni, Pierre Bény. (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 1).

ANNEXES

UNIVERSITY OF YAOUNDE 1: NGOA-EKELLE

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DID

QUESTIONNAIRE FOR STUDENTS

Dear students, I am Anita Merveille Manka Tanue, I am a final year student in the Department of Didactics discipline, Faculty of Education in the University of Yaoundé 1. I am writing a research on the topic “**Sémiologie de l’image et enseignement de l’anglais aux francophones**”, the information I will gathered from you, will help to find solutions to test the level of comprehension of students through images. I therefore beg your responses to the questions. All answers will be treated confidentially and will be used strictly for academic purposes, Thanks for your sincere participation.

SCHOOL: Akam Bilingual Academy Nkozoa-Yaounde

SECTION A

PRE-TEST QUESTIONNAIRE

Problem situation

Your friend Naomi is new in school, she tells you that she doesn't know anyone so she get lost on the way because she didn't greet any of the students she meets on her way. As you attended a lesson on greetings, advise your friend not to get lost again.

NB. Three aspects are going to help you in this exercise.

1. The oral part /5
2. The written part /5
3. The practical part /2

Questions:

Oral 5mks

What are the three forms of greetings?

Written 5mks

✓ 2/5

Instruction: mark an X on the letter corresponding to the correct answer.

1. What should Naomi do when she is on her way to school?

- a. greet everyone ^{to be} meet b. pass my way

2. What can you advise Naomi to do when she is new in an environment?

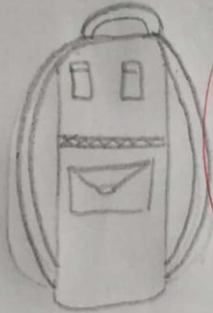
- a. introduce herself and get familiar with the people around b. stay away from people and avoid new friends

3. There are possibilities that Naomi might not have known the different form of greetings. What are the different forms of greetings?

- a. good bye, welcome, how are you. b. good morning, good afternoon, good evening, good night.

Practical 2mks

Draw a school bag



1/2

Pre-test mark.

1206/12

SECTION B

TEST QUESTIONNAIRE

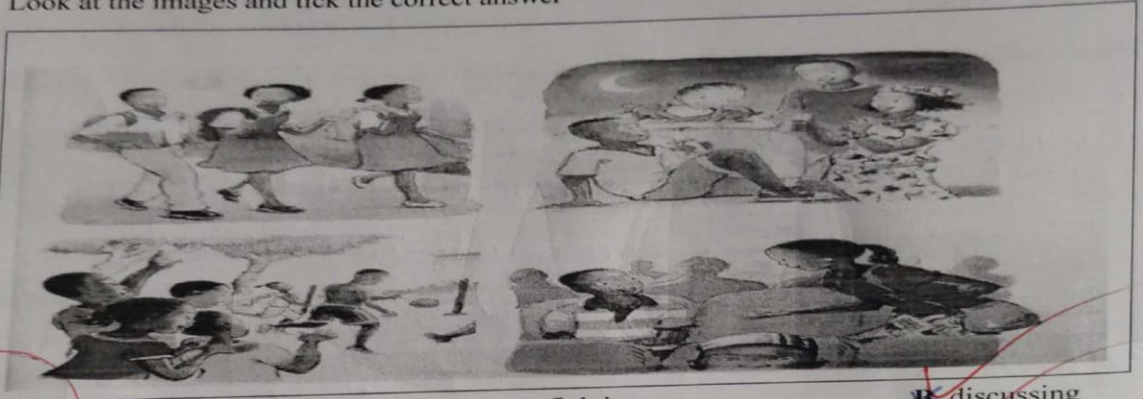
Exercises base on teaching of anglais language through images to francophones.

Method used: ESA by Harmer 1998

Phase one. Engage

Exreice1

Look at the images and tick the correct answer

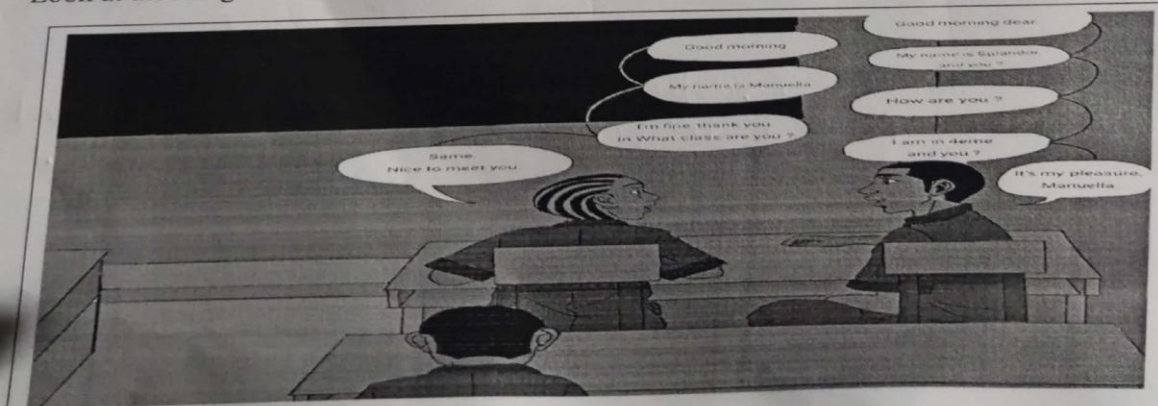


2/4

- 2. In picture two the people are? A. fighting B. discussing
- 3. In picture three, the students are? A. watching a play B. playing football.
- 4. In picture 4 the people are? A. discussing B. playing

Exercise two

Look at the images and answer by true or false



Splendor and Manuella are in 3eme true
 They both greet themselves false
 They are polite to each other true

1/3

Two: Study



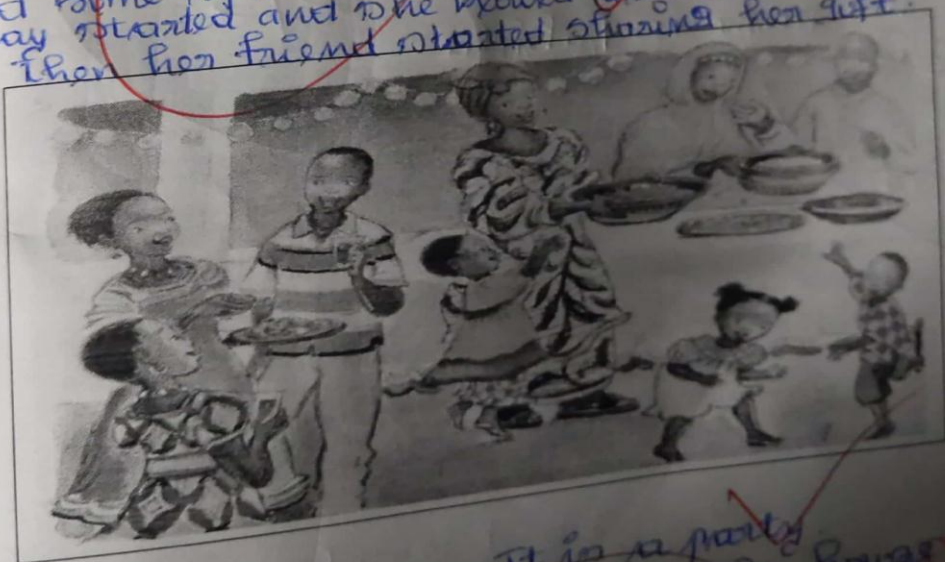
- 1- Discuss about it.
- Prepare invitation cards.
- Phone some to your friends to invite them.
- Send some through e-mail.
- Blow the candles on the cake.
- Share the gifts.

Look at the picture and state the stages of organizing a birthday party.

Write one sentence to describe each picture.

1- A girl is discussing about her birthday with her parent.
 2- A girl is discussing about invitation cards.
 3- Her mother decided to write the invitation cards.
 4- She gave her friends who were very happy.
 5- She sent some of the invitation through e-mail.
 6- The birthday started and she blew all the candles on the cake.
 7- Then her friend started sharing her gift.

Exercise 1



1. Discussed what is happening in the pictures
2. Where do you think this event could be taking place

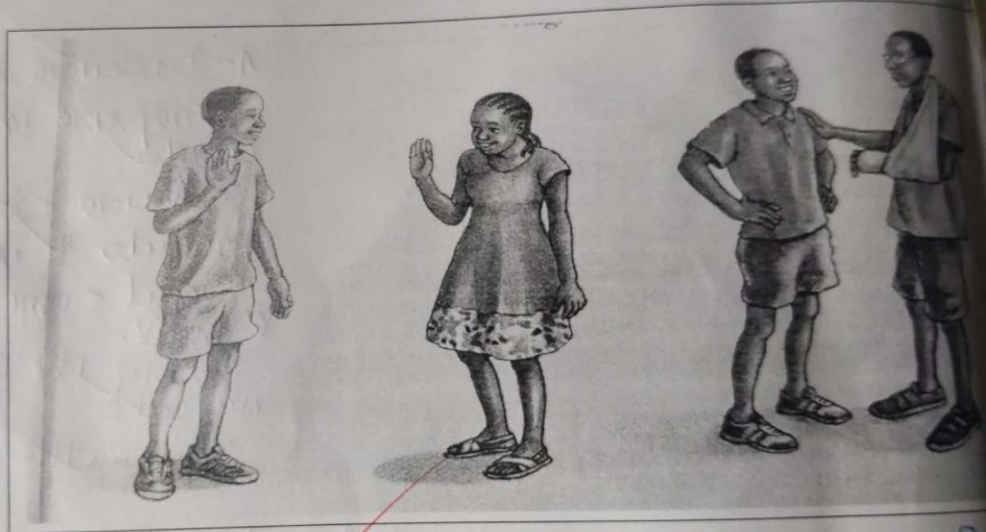
- It is a party
 - In the house
 1/3

3. What do you like or dislike about this kind of event?

- I like when there is much food and juice and I like it.

Exercise 2

Look at the picture below and answer the following questions.



1. How did you meet your friend? - When my mother invited her to the house for dinner as her mother is my mother's friend.
2. What do you like doing together? I like playing with her.
3. What is his/her name?

her name is Fabiola.

12/15/20

Test-questions



QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE
 DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES DISCIPLINES (DID)

DIDACTICS' DISCIPLINES DEPARTMENT (DID)

MASTER RECHERCHE SUR LE THEME

« Sémiologie de l'image et enseignement de l'anglais aux francophones »

Good morning madam, good morning sir

I am a researcher from the University of Yaounde 1 and I wish to investigate on the contribution of images in the reading comprehension learning process. We wish to discuss with you for about an hour and the half on this, while assuring you to keep all your information confidentially. This questionnaire will be subdivided into modules

INDIVIDUAL QUESTIONNAIRE	
MODULE I : IDENTIFICATION	
Questionnaire number ..: /—/—/	School name _____
Type of institution 1. Public 2. Private	Class : _____
RESEARCHER	
Matricule and names : _____ Date /—/—/—/2023	
Signature : _____	
Duration 1h30minutes	
Interview results	
Observations	

MODULE II : SOCIO-DEMOGRAPHIC CHARACTERISTIQUES	
Sex	M /—/ F /—/
Age	_____

Date and place of birth	
Status	Student Teacher Teacher Administrator
Level of education	BAC BIL/ AD/L LEVEL I /——/ LEVEL II /——/ LEVEL III /——/ Masters I /——/ Masters II /——/ Doctorate /——/
In your career, what are your classes taught?	
For how long have you been teaching?	/——/——/yrs
How long have you been teaching 4eme?	
What is your matrimonial status?	Single Married Widow Widower
For how long have work for this institution?	
What is your religion?	Catholic Presbyterian others

**MODULE III : TEACHING AND LEARNING PROCESS, UNDERSTANDING OF
READING COMPREHENSION THROUGH IMAGES IN 4 EME**

We are now going to talk on the possibility that images contribute in the acquisition and favorise a better understanding of texts in the 4eme class of anglais. Can images help them to conceptualize,

analyze and problematize for a better understanding of text?	
IMAGE SEMIOLOGY :A BETTER WAY TO INTRODUCE THE LEARNING AND AQUISITION PROCESS OF READING COMPRENSION	
Since you started teaching anglais, have you ever taught of using images for a better understanding and interpretation of text?	Yes No
If yes, how did you use them for the teaching and learning process?	
When teaching, are you making use of images? How long are you focusing on images when you are doing reading comprehension?	Yes No 30 minutes 10 minutes 15minutes Others.....
What are the difficulties faced during the teaching and learning process with the use of images? ----- ----- -----	
Are the students active during the teaching learning process?	Yes No
If yes, can we say images contributes for a better understanding of text	
Do you like to use images in your teaching and learning process? why?	

IMAGES : A TEACHING GUIDE

In our 4eme text book, are we having images?	Yes No
If yes, what can be their roles according to you?	<ol style="list-style-type: none"> 1. They are there to full the text books 2. They help in distracting he students 3. They help in attracting students attention, guiding and making them to understand the knowledge ahead 4. They are only teaching and not learning

	guides. 5. Others
Do you think it's possible to insert some images on the 4eme class wall?	Yes No
Do you think it will be necessary to add images in the student's text books and in their various exams?	
Do you think it is necessary to add more images in replacement of long text in the student's text books while having short questions?	

CONCEPTUALIZATION, ARGUMENTATION AND PROBLEMATIZATION – reflexive thought	
Conceptualization/ use of mind mapping	
Do you think mind mapping is useful to students?	Yes No
If yes, why should you use mind mapping in the teaching and reading process?	1. It gives the students some notions on the elements were about studying 2. others
Argumentation interpretation of mind mapping	
Do you think images help students to interpret the various questions used to introduce a teaching?	Yes No
If yes, why do you think images will help the students to interpret questions?	1. It helps in the association of idea and concepts for the upcoming questions 2. It helps the students to communicate, give them ideas and help them work in group 3. Both
remark : problematization is going to be done with the choose students and teachers from the sample population	

Thank you for your kind attention.

UNIVERSITY OF YAOUNDE 1: NGOA-EKELLE

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DID

QUESTIONNAIRE FOR STUDENTS

Dear students, I am Anita Merveille Manka Tanue, I am a final year student in the Department of Didactics discipline, Faculty of Education in the University of Yaoundé 1. I am writing a research on the topic “**Sémiologie de l’image et enseignement de l’anglais aux francophones**”, the information I will gathered from you, will help to find solutions to test the level of comprehension of students through images. I therefore beg your responses to the questions. All answers will be treated confidentially and will be used strictly for academic purposes, Thanks for your sincere participation.

SCHOOL: Akam Bilingual Academy Nkozoa-Yaounde

SECTION A

PRE-TEST QUESTIONNAIRE

Problem situation

Your friend Naomi is new in school, she tells you that she doesn’t know anyone so she get lost on the way because she didn’t greet any of the students she meets on her way. As you attended a lesson on greetings, advise your friend not to get lost again.

NB. Three aspects are going to help you in this exercise.

- 1. The oral part /5**
- 2. The written part /5**
- 3. The practical part /2**

Questions:

Oral 5mks

What are the three forms of greetings?

Written 5mks

Instruction: mark an X on the letter corresponding to the correct answer.

1. What should Naomi do when she is on her way to school?

a. greet everyone I meet

b. pass my way

2. What can you advise Naomi to do when she is new in an environment?

a. introduce herself and get familiar with the people around
and avoid new friends

b. stay away from people

3. There are possibilities that Naomi might not have known the different form of greetings. What are the different forms of greetings?

a. good bye, welcome, how are you.

b. good morning, good afternoon, good evening,
good night.

Practical 2mks

Draw a school bag

SECTION B

TEST QUESTIONNAIRE

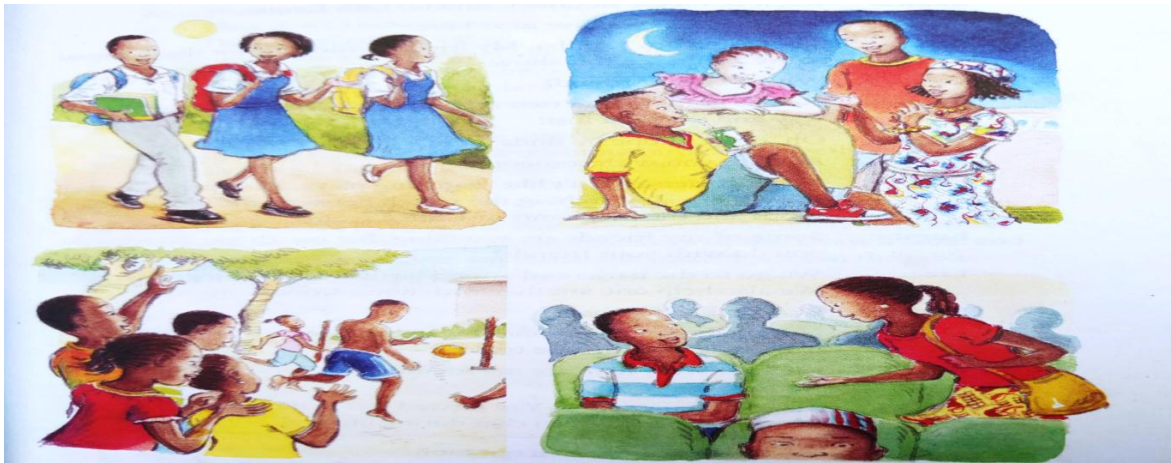
Exercises base on teaching of anglais language through images to francophones.

Method used: ESA by Harmer 1998

Phase one. **Engage**

Exreice1

Look at the images and tick the correct answer



1. The students are?
A. going to school
B. Playing
2. In picture two the people are?
A. fighting
B. discussing
3. In picture three, the students are?
A. watching a play
B. playing football.
4. In picture 4 the people are?
A. discussing
B. playing

Exercise two

Look at the images and answer by **true** or **false**



1. Splendor and Manuella are in 3eme
They both greet themselves
2. They are polite to each other

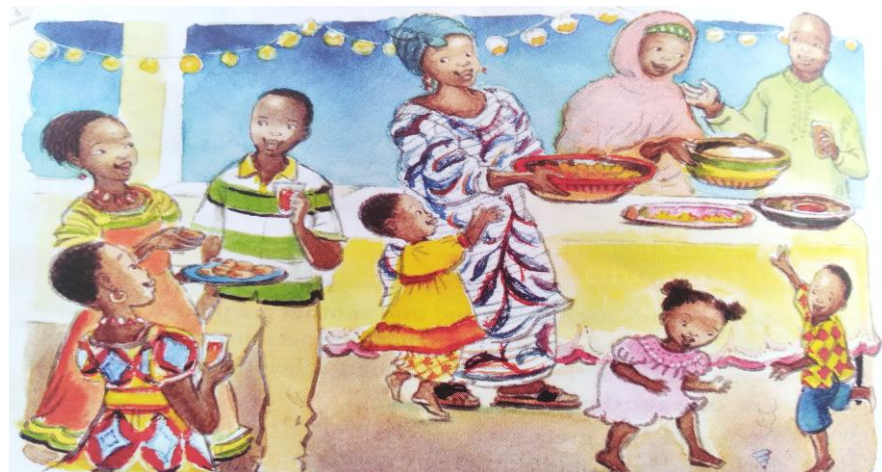
Phase two: Study



1. Look at the picture and state the stages of organizing a birthday party.
2. Write one sentence to describe each picture.

Phase three: Activate

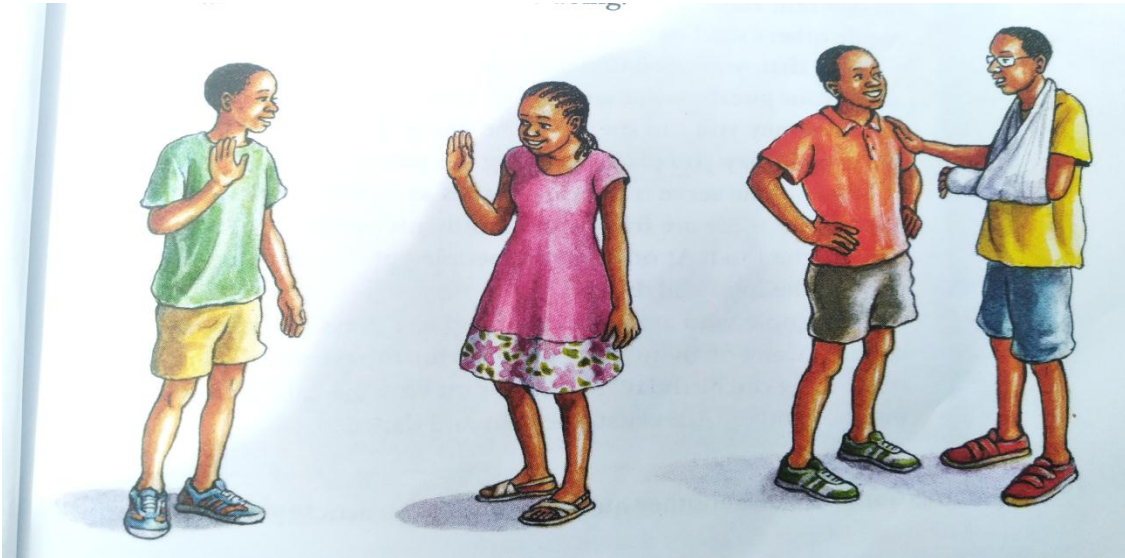
Exercise 1



1. Discussed what is happening in the pictures
2. Where do you think this event could be taking place
3. What do you like or dislike about this kind of event?

Exercise 2

Look at the picture below and answer the following questions.

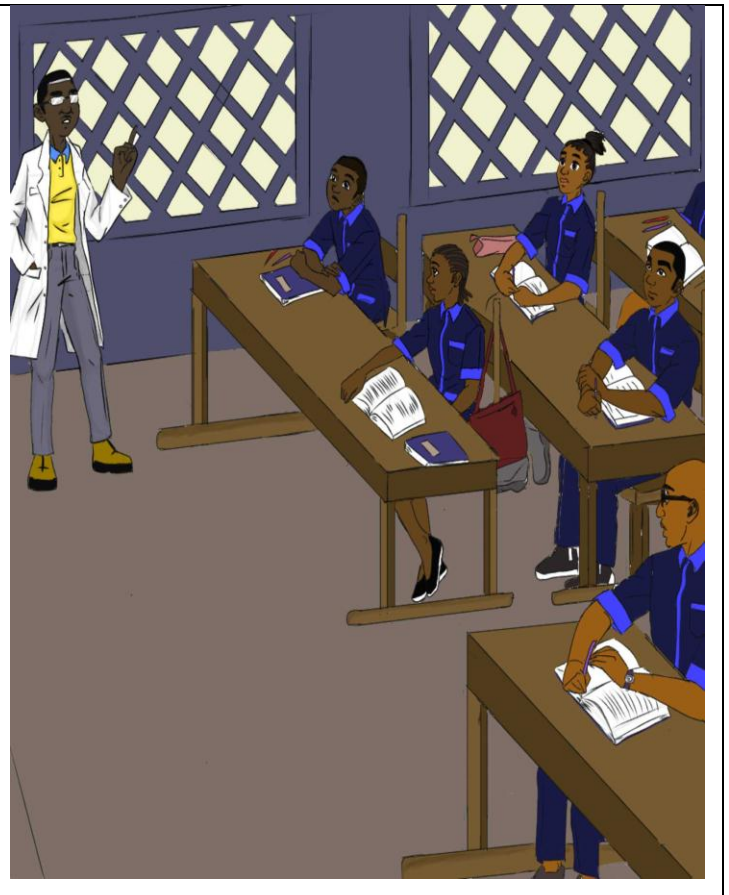


1. How did you meet your friend?
2. What do you like doing together?
3. What is his/her name?



Look carefully at this cake and answer the following questions.

- 1) What can be the name of this cake?
- 2) How do we call the elements on which the fire is lighted?
- 3) On which occasion will we use this cake?



REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE
DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

N° — /UYI/FSE/DID

Yaoundé, le 08 DEC 2022

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, autorise **MANKA TANUE Anita Merveille** matricule 21V3321 inscrit(e) en Master 2 dans le Département de Didactique des Disciplines, Option : Lettre bilingue, dont le sujet traite de(s) : « *Sémiologie de l'image et enseignement de l'anglais au francophone : cas du reading comprehension en classe de quatrième au lycée moderne de Nkozoa* ».

L'intéressée, dans le cadre de ses travaux de recherche, a besoin d'une bonne connaissance du terrain à acquérir auprès des Lycées et Collèges.

En foi de quoi la présente autorisation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Le Doyen, P.O



Etienne
Assou