

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DE YAOUNDE

DEPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'EDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

HIGHER TEACHERS' TRAINING
COLLEGE YAOUNDE

DEPARTMENT OF SCIENCES OF
EDUCATION

**ENSEIGNEMENT AUDIOVISUEL ET
ACQUISITION DE LA COMPETENCE DE
COMMUNICATION : CADRE DE
L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE
LA LANGUE FRANCAISE A L'ECOLE
PRIMAIRE**

*Mémoire rédigé et soutenu en vue de l'obtention du Diplôme des Professeurs
de l'Enseignement Normal Deuxième grade (DIPEN II)*

Par :

NGUELE BEYEME CORINNE STEPHANIE

Licenciée en Psychologie

Sous la direction de :

Président : MGBWA VANDELIN, Maître de Conférences

Rapporteur : KIBINKIRI ERIC LEN, Chargé de Cours

Examineur : TCHOKOTE, Chargé de Cours

Année Académique 2018-2019

TABLE DE MATIERES

TABLE DE MATIERES	i
DEDICACE	iv
REMERCIEMENTS	v
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	vi
LISTE DE TABLEAUX ET FIGURES	vii
RESUME	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE	4
1.1. CONTEXTE	4
1.1.1. Les politiques éducatives.	4
1.2. PROBLEME DE RECHERCHE	6
1.3. QUESTION ET OBJECTIF DE LA RECHERCHE	8
1.3.1. Question de recherche.	8
1.3.2. Objectif de la recherche.	8
1.4. INTERET DE LA RECHERCHE	9
1.4.1. Intérêt pédagogique.....	9
1.4.2. Intérêt didactique.....	9
1.4.3. Intérêt social	10
1.5. LIMITES DE LA RECHERCHE	11
1.5.1. Cadre empirique	11
1.5.2. Cadre thématique	11
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE	13
2.1. DEFINITION DES CONCEPTS	13
2.1.1. Enseignement audiovisuel.....	13
2.1.2. Acquisition	14
2.1.3. Compétence de communication	14
2.1.4. Enseignement/ apprentissage du français.....	16
2.1.5. Ecole primaire	17
2.2. REVUE DE LA LITTERATURE	19
2.2.1. Enseignement assisté par ordinateur	19

2.2.2. Les ordinateurs à l'école primaire.....	21
2.2.4. L'enseignement audiovisuel	26
2.2.5. Les supports audiovisuels dans l'enseignement du français.....	27
2.2.6. L'originalité des technologies audiovisuelles dans l'enseignement	30
2.3. THEORIES DE LA RECHERCHE.....	31
2.3.1. Le cognitivisme.....	31
2.3.2. Le constructionnisme.....	32
2.3.3. Le constructivisme.....	33
2.3.4. Le socioconstructivisme	35
2.4. HYPOTHESE DE LA RECHERCHE ET VARIABLES	37
2.4.1. Hypothèse de la recherche	37
2.4.2. Les variables de l'étude.....	38
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	40
3.1. TYPE DE RECHERCHE	40
3.2. SITE DE LA RECHERCHE.....	41
3.3. POPULATION DE LA RECHERCHE.....	42
3.3.1. Présentation et justification de la population d'étude	42
3.4. ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON	43
3.4.1. Justification de la technique d'échantillonnage choisie	43
3.4.2. Échantillon	44
3.5. CHOIX ET DESCRIPTION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES : LECONS DE VOCABULAIRE INTEGRANT LES TECHNOLOGIES EDUCATIVES, EPREUVE DE CONNAISSANCES ET LA GRILLE DE CORRECTION ET D'ANNOTATION	45
3.5.1. Leçons de vocabulaire intégrant les technologies éducatives et épreuve de connaissances	45
3.5.2. Construction de la grille de correction et de notation	58
3.6. VALIDITE DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES.....	61
3.7. CONSIDERATIONS ETHIQUES	63
3.8. REPARTITION DES ELEVES DANS L'ECHANTILLON.....	64
3.8.1. Distribution des élèves selon le genre	64
3.8.2. Distribution des élèves selon l'âge	65
3.8.3. Distribution des élèves selon l'origine	66
3.8.4. Distribution des élèves dans les groupes.....	67

3.8.4.2. Distribution des élèves selon le genre dans les deux groupes	67
3.8.4.3. Distribution des élèves selon l'âge dans les groupes.....	67
3.8.4.4. Distribution des élèves selon l'origine dans les groupes.....	68
3.8.5. Distribution des élèves dans le groupe témoin.....	68
3.8.5.1. Distribution des élèves selon le genre	68
3.8.5.2. Distribution des élèves selon l'âge	69
3.8.5.3. Distribution des élèves selon l'origine	70
3.8.6. Distribution des élèves dans le groupe expérimental.....	71
3.8.6.1. Distribution des élèves selon le genre	71
3.8.6.2. Distribution des élèves selon l'âge	72
3.8.6.3. Distribution des élèves selon l'origine	73
3.9. OUTIL DE TRAITEMENT DES DONNEES	74
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	76
4.1. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	76
4.1.1. Présentation des données	77
4.1.2. Analyse des données	83
4.1.2.1. Genre et compétence de communication.....	83
4.1.2.2. Origine et compétences communicationnelles	83
4.1.3.3. Conditions expérimentales et compétence de communication.....	84
4.2. VERIFICATION DEL'HYPOTHESE DE RECHERCHE.....	85
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET DISCUSSION.....	87
5.1. RECAPITULATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS	87
5.2. DISCUSSION DES RESULTATS	88
5.2.1. Discussion des résultats de l'hypothèse de recherche.....	89
5.3. IMPLICATIONSPEDAGOGIQUESDE LA RECHERCHE.....	89
5.4. RECOMMANDATIONS	90
5.4.1. Aux enseignants	90
5.4.2. Aux pouvoirs publics	91
5.4.3. Aux parents	91
5.5. DIFFICULTEES RENCONTREES	92
5.6. SUGGESTIONS	92
CONCLUSION	99
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	100
ANNEXES	108

A ma tante Mme NANG Jeannette

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail a vu la contribution d'un certain nombre de personnes. Nous voulons ici leur exprimer notre profonde gratitude. Nous ne pouvons toutes les citer, néanmoins nous pensons :

- Au **Dr. KIBINKIRI ERIC LEN**, notre Directeur de Mémoire, qui par ses orientations méthodologiques et ses conseils pédagogiques, a permis à ce travail d'avoir son ossature finale, dans le strict respect des exigences scientifiques en vigueur ;
- Au personnel enseignant et non enseignant du Département des Sciences de l'Education de l'Ecole Normale de Yaoundé, pour les enseignements reçus, l'encadrement et les expériences vécues ;
- Au Directeur et personnels de l'Ecole Publique d'Etoug-Ebé pour leur accueil chaleureux, leur disponibilité et leur collaboration ;
- Aux élèves de l'Ecole Publique d'Etoug-Ebé qui ont activement participé à ce travail ;
- Au secrétariat pour les impressions et la mise en forme de notre travail ;
- À nos parents, particulièrement notre père, **Laurençin NANG** et notre mère **Françoise DJIMA**, pour tous les efforts consentis depuis toujours pour mon éducation et ma réussite dans la vie, ainsi qu'à mes frères et sœurs, ma fille, mes oncles et tantes, neveux et nièces ;
- À notre famille, notre oncle **Yannick Meyong** et son épouse pour leur soutien financier et leurs encouragements ;
- A **Cyril EDOU** pour le soutien moral et financier ;
- A **Martin BITOLOG** pour l'aide dans le traitement des données statistiques et le soutien financier ;
- A **Frank LEA MALLE, Gilbert BILOA, Christian NGOUAGOUM** et **Yves MBIDA** pour l'assistance informatique, la conception des vidéos et autres supports TIC ;
- À tous mes camarades de promotion, et particulièrement **Gustave SOH, Gildas NWESSEZA, et Placide MENGOUA** pour les relectures, et la documentation
- À tous ceux qui de près ou de loin, par divers moyens ont permis la réalisation de cette modeste œuvre.

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

APC	L'approche par compétences
APC/ESV	L'APC par l'entrée par les situations de vie
CD-ROM	Compact Disc-Read Only Memory
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation des Etats et gouvernements de la Francophonie
DVD	Digital versatile disc
EAO	Enseignement assisté par ordinateur
EDICEF	Editions classiques d'expression française
EIAH	Environnement informatique pour l'apprentissage humain
FLE	Français langue étrangère
GAME	Groupe audiovisuel et Multimédia de l'Édition
OIF	Organisation Internationale de la francophonie
MINEDUB	Ministère de l'Éducation de Base
MINESEC	Ministère de l'enseignement secondaire
MINPOSTEL	Ministère des postes et télécommunications
NTIC	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
TBI	Tableau blanc interactif
TIC	Technologies de l'information et de la communication
SPSS	Statistical Package for social sciences
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
ZPD	Zone proximale de développement

LISTE DE TABLEAUX ET FIGURES

I- TABLEAUX

Tableau n°1 : récapitulatif de la problématique de l'étude	12
Tableau n°2 : Tableau synoptique.....	39
Tableau n°3 : Fiche de préparation des leçons de vocabulaire	46
Tableau n°4 : grille de correction.....	59
Tableau n°5 : grille d'observation.....	60
Tableau n°6 : répartition de l'échantillon selon le sexe.....	64
Tableau n°7 : Répartition de l'échantillon en fonction des tranches d'âge	65
Tableau n°8 : répartition de l'échantillon selon les origines.....	66
Tableau n°9 : Présentation des groupes témoin et expérimental	67
Tableau n°10 : répartition des élèves selon sexe dans les groupes	67
Tableau n°11 : répartition des élèves selon l'âge dans les groupes	67
Tableau n°12 : répartition des élèves selon l'origine dans les groupes	68
Tableau n°13 : répartition des élèves selon le sexe dans le groupe témoin	68
Tableau n°14 : répartition des élèves selon l'âge dans le groupe témoin	69
Tableau n°15 : répartition des élèves selon l'origine dans le groupe témoin	70
Tableau n°16 : répartition des élèves selon l'âge dans le groupe expérimental	71
Tableau n°17 : répartition de l'âge dans le groupe expérimental	72
Tableau n°18 : répartition des élèves selon l'origine dans le groupe expérimental.....	73
Tableau n°19 : récapitulatif des notes du groupe témoin.....	77
Tableau n°20 : récapitulatif des notes du groupe Expérimental	80
Tableau n°21 : Répartition de la moyenne et de l'écart type au niveau des modalités de la compétence communicationnelle entre filles et garçons	83
Tableau n°22 : Répartition de la moyenne et de l'écart type au niveau des modalités de la compétence communicationnelle entre les autochtones et les déportés	83
Tableau n°23 : Répartition de la moyenne et de l'écart type au niveau des modalités de la compétence communicationnelle entre le groupe standard et le groupe expérimental	84
Tableau n°24 : Répartition de la moyenne et de l'écart type au niveau de la compétence générale en communication dans chaque condition expérimentale.....	85
Tableau n°25 : Récapitulatif des résultats du test statistique	86

II- FIGURES

Figure n°1 : les composantes de l'oral	16
Figure n°2 : Organigramme de l'Ecole Publique d'Etoug Ebe	42
Figure n°3 : Population de l'étude	43
Figure n°4 : répartition de l'échantillon selon le sexe.....	64
Figure n°5 : Répartition de l'échantillon selon l'âge	65
Figure n°5 : Répartition de la population selon les origines	66
Figure n°6 : répartition des élèves selon le sexe dans le groupe témoin	69
Figure 7 : Répartition des élèves selon l'âge dans le groupe témoin	70
Figure n°8 : Répartition des élèves selon les origines dans le groupe témoin	70
Figure n°9 : répartition des élèves selon le sexe dans le groupe expérimental	71
Figure n°10 : Répartition des élèves selon l'âge dans le groupe expérimental.....	72
Figure n°11 : Répartition des élèves selon les origines dans le groupe expérimental	73
Figure 12 : diagramme synthétique de résolution lié à l'influence de l'enseignement audiovisuel sur l'acquisition de la compétence de communication	98

RESUME

Cette recherche s'intitule « enseignement audiovisuel et acquisition de la compétence de communication : cadre de l'enseignement-apprentissage de la langue française à l'école primaire ». Elle pose le problème de l'apprentissage-acquisition de la compétence de communication en français dans le sous-système anglophone. En effet, l'acquisition de la compétence de communication est à la traîne, les élèves ne recevant pas un réel enseignement de l'oral et, le plus souvent, le matériel didactique n'est pas conçu de manière à favoriser les productions verbales. Notre objectif était de ce fait vérifier l'efficacité de l'enseignement audiovisuel dans la maîtrise de l'oral et de découvrir les supports audiovisuels les plus adaptés à l'acquisition de la compétence de communication afin de favoriser la motivation à l'apprentissage du français et l'aisance verbale. La question de recherche était la suivante : Dans quelle mesure est-ce que l'enseignement audiovisuel favorise l'acquisition de la compétence de communication ? La réponse à cette question a généré notre hypothèse de recherche, qui stipule qu'il existe un lien entre l'enseignement audiovisuel et l'acquisition des compétences de communication.

Le protocole de recherche quasi-expérimentale, de type groupe non équivalent, a été utilisé pour recueillir des données sur un échantillon de 140 élèves de l'Ecole Publique d'Etoug Ebe. Un test était l'instrument principal utilisé ; et les données obtenues ont été analysées par le test T de Student. Nous avons observé que ($P < 0,05000$), la probabilité P est inférieure à la valeur alpha qui est de 0,05. Ce résultat révèle un effet significatif du facteur expérimental.

Nous avons interprété ce résultat en nous basant sur les théories cognitivistes et socioconstructivistes de l'apprentissage, à travers les concepts de la construction des savoirs par l'apprenant, de l'apprentissage intentionnel, la collaboration, la découverte et l'activité qui rendent compte des effets induits par le recours à l'enseignement audiovisuel.

Au terme de cette recherche nous recommandons l'intégration des technologies éducatives dans la construction des situations problèmes dans l'enseignement du français car ils favorisent le développement de la compétence de communication en plus de l'acquisition des outils linguistiques.

Mots clés : enseignement audiovisuel, enseignement/apprentissage de la langue française, compétence de communication, école primaire, aisance verbale

ABSTRACT

This research is entitled « *Audio-visual teaching and acquisition of communication skills: framework of teaching-learning of the French language in primary school* ». It raises the problem of learning-acquisition of communication skills in French in the English subsystem. Indeed, the acquisition of communication skills is lagging behind as students do not receive a real oral education and, most often, didactic materials are not designed for verbal productions. Our objective was to show the relevance of audio-visual education in teaching French and to discover the most adapted audio-visual media to the acquisition of communication skills in order to encourage motivation to learn French and verbal fluency. The research question was: To what extent does audio-visual teaching promote the acquisition of communication skills? The answer to this question generated our research hypothesis which states that there is a link between audio-visual teaching and the acquisition of communication skills.

The quasi-experimental research protocol of the non-equivalent group type was used to collect data on a sample of 140 students from the Etoug-Ebe Public School. A test was the main instrument used and the data obtained were analysed by the students' T Test. We observed that ($P < 0.05000$), the probability P is lower than the alpha value which is 0.05. This result reveals a significant effect of the experimental factor.

We interpreted this result based on the cognitivist and socioconstructivist theories of learning, through the concepts of learner knowledge building, intentional learning, collaboration, discovery and activity that account for the effects of using an audio-visual teaching.

At the end of this research we recommend the integration of educative technology in the construction of problem situations in the teaching of French as they promote the development of communication skills in addition to the acquisition of linguistic tools.

Key words: audio-visual education, French language teaching and learning, communication skills, primary school, verbal fluency.

INTRODUCTION

Selon la loi n°94/004 du 14 Avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, l'article 3 stipule que, « *l'Etat consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationales* ». Plus loin, l'article 15 stipule que, « *le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels il est réaffirmé l'option nationale du biculturalisme. Les sous-systèmes éducatifs sus-évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et de certification* ». Il ressort de ces articles que l'un des buts poursuivis par l'éducation en général et le système éducatif en particulier est le biculturalisme. Ainsi les deux sous-systèmes éducatifs ont pour mission de former des citoyens parfaitement bilingues raison pour laquelle les deux langues officielles y sont enseignées comme matière. Or, dans les faits, le sous système francophone produit des francophones et le sous système anglophone produit des anglophones. Cette situation soulève une question à savoir pourquoi est ce que les enseignants n'arrivent pas à faire acquérir la maîtrise des deux langues officielles aux apprenants ? Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons au sous-système anglophone et particulièrement à l'acquisition de la compétence de communication en langue française chez les apprenants ceci sous le prisme des méthodes d'enseignement des langues.

Plusieurs chercheurs ont étudiés la question de l'acquisition des langues étrangères en milieu scolaire et ont développés plusieurs approches à savoir l'approche traditionnelle, la méthode directe, la méthode audio-orale et la méthode communicative. L'objectif de la méthode traditionnelle était de faciliter l'accès aux textes à travers l'exploitation des extraits littéraires. L'enseignement de la langue y est donc basé sur la lecture et la traduction desdits textes. La méthode audio-orale quand à elle est centrée sur les activités de répétitions et d'imitations qui permettront à l'apprenant de réemployer les structures linguistiques dans de nouvelles variations. La méthode communicative va aller au-delà en s'intéressant à l'expression orale dans les situations de vie authentique afin de « *permettre la communication et l'échange lors de la classe* » (Pothier, 2003). Cette approche favorise donc la connaissance des conventions d'une langue et leur emploi en contexte. Ainsi, les enseignants disposent d'un riche répertoire méthodologique en ce qui concerne l'enseignement des langues. Or, selon Renard (1966), « *la meilleure grammaire*

sera celle qui sera faite pour les oreilles ». Par conséquent, pour lui, la confrontation de l'apprenant avec le texte écrit en début d'apprentissage, « *ce n'est pas l'aider, mais le placer au contraire devant une masse de difficultés insurmontables à ce moment là* » (Renard, opcit). De ce fait, pour apprendre une langue l'accent doit être mis sur les sens, notamment les compétences auditives et visuelles. Le recours à l'image permet de résoudre ce problème et rompt avec la passivité observée en classe de langue. Le recours à l'audiovisuel dans l'enseignement des langues repose sur le principe de la traduction dite trans sémiotique c'est-à-dire, l'image transcode le sens étranger en un sens iconique évident directement accessible. L'image « *parle d'elle-même* » (Coste, 1975) sans détours et permet d'accéder à la compréhension des unités de langue cible.

La présente recherche s'intéresse de ce fait à l'intégration des technologies éducatives dans le processus enseignement/apprentissage du français dans le sous système anglophone. Plus spécifiquement, elle porte sur le recours à l'enseignement audiovisuel dans l'enseignement du français comme levier de l'acquisition de la compétence de communication chez les apprenants d'où le thème suivant : « *Enseignement audiovisuel et acquisition de la compétence de communication : cadre de l'enseignement apprentissage de la langue française à l'école primaire* ». L'objectif de cette recherche est de vérifier comment l'enseignement audiovisuel intégré au processus enseignement/apprentissage du français favorise efficacement l'acquisition de la compétence de communication. Car, selon Tomé (2009), « *l'application des nouvelles technologies à l'enseignement des langues ouvre de nouvelles voies à l'expérimentation et à la recherche de méthodes et d'outils qui puissent favoriser l'acquisition des compétences langagières chez les apprenants* ». Ainsi, « *les compétences orales doivent gagner du terrain dans l'apprentissage des langues grâce aux nouvelles technologies* » (Tomé, 2016). L'oral étant donc une spécialité à part visant une adaptation aux situations de communications rencontrées dans la vie courante à travers la manipulation des outils linguistiques, il se pose la question de savoir si l'enseignement audiovisuel favorise efficacement la maîtrise de la langue parlée.

Pour atteindre l'objectif de cette recherche, ce travail est organisé en trois parties :

- La première partie qui est consacrée au cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche. Elle comporte deux chapitres ; le premier chapitre portant sur la

présentation du cadre contextuel, du problème et des questions de recherche. Le second chapitre, portant sur la clarification des principaux concepts relatifs à cette recherche, la présentation de la revue de la littérature et l'insertion théorique.

- La deuxième partie est relative au cadre méthodologique de la recherche et comporte un chapitre. Ce chapitre est le lieu de la présentation de la méthodologie utilisée pour vérifier les hypothèses de la recherche et de répondre aux questions posées.
- Le troisième partie présente le cadre opératoire de la recherche et comporte deux chapitres. Le premier chapitre concerne la présentation et l'analyse des données, et le second concerne l'interprétation de ces résultats et la présentation des implications de la recherche.

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre est consacré à la problématique de la recherche, plus précisément à la présentation du contexte de la recherche, à la formulation du problème, des objectifs, de l'intérêt de la recherche et à la délimitation empirique et théorique du domaine de la recherche.

1.1. CONTEXTE

1.1.1. Les politiques éducatives.

C'est avec l'avènement de la Réunification le 1^{er} Octobre 1961, que l'on assiste à l'institutionnalisation du bilinguisme officiel. Cette institutionnalisation du bilinguisme a pour but le maintien de la cohésion et de l'unité entre les centaines des communautés linguistiques que compte le Cameroun. Ainsi, les Constitutions de 1961, de 1972, et de 1996 confirment l'exclusivité institutionnelle des deux langues en leur article 1, paragraphe 3 ; « *la République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur* ». Depuis lors, le gouvernement s'est donné pour mission de cultiver et de renforcer le bilinguisme chez les camerounais. Ainsi, selon l'article 3 de la loi n°94/004 du 14 Avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, « *l'Etat consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationales* ». La mission de promotion du bilinguisme est désormais une prérogative du système éducatif.

D'un autre côté, selon l'article 11 alinéa 2 de la loi d'orientation stipulent que, « *l'Etat veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socioculturelles nationales, particulièrement en ce qui concerne la promotion des enseignements scientifiques et technologiques, du bilinguisme et de l'enseignement des langues nationales* ». C'est ainsi que la réforme du 13 Novembre 2013 portant sur les curricula d'enseignement consacre l'introduction de l'informatique au secondaire. Pour ce qui concerne l'intégration pédagogique des technologies éducatives (TE), la loi d'orientation dans son article 25 énonce que « *l'enseignement dans les établissements scolaires prend en compte l'évolution des sciences et des technologies et, dans ses contenus et ses méthodes, est adapté aux évolutions économiques, scientifiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de l'environnement international* ». Dorénavant il est recommandé aux enseignants

d'intégrer les outils TIC dans leurs méthodologies afin d'optimiser le processus enseignement-apprentissage.

L'intégration dont il est question ici se réfère selon Legendre (1993) à l'action de faire interagir divers éléments en vue de constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur. L'intégration des TE dans l'enseignement renvoie ainsi à une cohésion harmonieuse entre les TIC et tous les intervenants de l'action éducative afin de produire un enseignement et un apprentissage de qualité. Dias (1999) à ce sujet pense que *« les technologies sont intégrées lorsqu'elles sont utilisées de manière continue pour soutenir et pousser plus loin les objectifs du programme et pour envoyer les élèves dans les apprentissages significatifs »*. C'est dans cet ordre d'idée que, Fonkoua (2008), affirme qu'*« il ne s'agit pas simplement de faire entrer les ordinateurs dans les écoles sans que les pratiques changent. L'enjeu ici est surtout l'appropriation des technologies pour changer, voire améliorer les pratiques pédagogiques »*. On peut alors dire que l'utilisation des supports numériques dans le processus enseignement-apprentissage *« offrent des possibilités, des facilités, des capacités démesurées pour la transmission des connaissances et permettent un accès à l'information qui améliore l'apprentissage et la collaboration entre les élèves »* (Djeumeni 2013). Cette innovation est de ce fait envisagée comme une réponse à des situations pédagogiques jugées insuffisantes, une occasion de lutter contre l'échec scolaire et la mauvaise qualité de l'éducation (Mvesso, 2006). Selon Peraya (2003), le domaine des technologies éducatives permet de repenser la pédagogie et les pratiques enseignantes.

Selon Cerullo (2006), l'utilisation de la technologie ne peut être définie comme didactique que *« quand l'application de cette technologie se fonde, sur le savoir + l'expérience et sur la décision + l'action »* ou *« quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages »*. Selon l'UNESCO (2008), les technologies de l'information et de la communication sont un ensemble de technologies dont l'ordinateur est l'objet principal. Pour Mbangwana et Ondoua (2006), *« les TIC sont une combinaison de l'informatique, des télécoms et de l'audiovisuel »*. L'intégration pédagogique des TIC renvoie donc, selon le Guide du formateur d'initiation à l'intégration pédagogique des TIC, à l'utilisation de l'ordinateur pour les besoins de professionnalité. C'est l'appropriation des technologies pour changer voire améliorer les pratiques pédagogiques. Ainsi, *« l'intégration pédagogique est l'utilisation effective des technologies de l'information et de la communication comme matériel didactique pendant les séquences pédagogiques formelles dans le processus enseignement apprentissage »*, (Mbangwana et Ondoua, 2006). A Fonkoua

et Amougou (2006) de dire, « *préconiser l'intégration pédagogique des TIC en éducation, c'est considérer ces technologies comme éléments facilitateurs à l'atteinte et à réalisation des objectifs d'apprentissage et de formation* ».

A côté de cette innovation technologique, l'Etat du Cameroun a adopté des réformes curriculaires qui mettent l'accent sur le développement des compétences. Ainsi, en 1994, lors de la Conférence des ministres de l'éducation ayant le français en partage (CONFEMEN), le concept de « *compétences* » est évoqué pour la première fois de façon explicite (Rogiers, 2008). La compétence étant à comprendre dans ce contexte comme la capacité à apporter une solution à un problème. Selon l'Organisation Internationale de la francophonie (OIF), c'est le « *pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs : connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc* ». L'approche par les compétences (APC) est alors une méthode qui consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier et à les formuler en objectifs dans le cadre d'un programme d'études. Du point de vue des méthodes pédagogiques de diffusion scientifique des savoirs, l'Approche par les compétences a été introduite dans les écoles primaires camerounaises vers les années 1994-1995. Cette approche permet d'adapter les contenus et les méthodes pédagogiques à une demande sociale plus exigeante et à un environnement changeant (Bipoupout, 2008). La réussite de cette approche réside dans le fait que les objectifs d'enseignement ne sont plus de l'ordre des contenus à transférer mais plutôt une capacité d'action à atteindre par l'apprenant. Les nouveaux curricula intègrent l'APC par l'entrée par les situations de vie (APC/ESV). Dans cette approche spécifique, les situations d'apprentissage ne se conçoivent plus hors du contexte de l'apprenant. Les activités d'enseignement-apprentissage doivent être contextualisées, c'est-à-dire mises en relation avec les expériences familiales de l'apprenant et son environnement.

1.2. PROBLEME DE RECHERCHE

Les travaux sur le français au Cameroun montrent que cette langue constitue une préoccupation pour les linguistes, les sociolinguistes et les didacticiens. Il ressort des travaux de Mendo Ze (1990) que, le français est en situation de crise au Cameroun, il écrit à cet effet que :

« Même si, au sommet francophone de Chaillot, en très bons francophones, les dirigeants africains ont tenu le discours qu'il fallait pour exprimer cette situation, défendre

leurs expériences ou se faire l'écho des souffrances de leurs populations, même s'ils se sont montrés à bien des égards des virtuoses de la belle langue française, il n'empêche que la qualité du français dans leurs pays respectifs apparaît comme une crise parmi les crises qui secouent l'Afrique francophone. De toutes ces crises, il en est une qui passe une inaperçue alors qu'elle existe. Elle s'observe quand on lit et qu'on ne fait attention qu'à la forme. Elle s'observe le soir quand on peut avoir le temps de parcourir le cahier de son fils en insistant non sur la note ou la moyenne mais sur la langue utilisée... Cette crise, c'est celle du langage, de l'expression et de l'écriture. Elle est réelle pour la plupart des langues aujourd'hui. »

On observe ainsi que, au sortir du cycle d'enseignement primaire, les apprenants arrivent au cycle d'enseignement secondaire avec un bagage en français pauvre, ils ont d'énormes lacunes en français, un vocabulaire pauvre, s'expriment avec beaucoup de difficultés, ils sont incapables d'épeler des mots, n'écrivent que les sons et ils peinent à s'adapter dans la société en général. Or, le français en tant que l'une des deux langues officielles du Cameroun, constitue la deuxième langue dans le sous-système anglophone. Ainsi, le français est aussi bien pour les francophones que pour les anglophones une matière de base dans la scolarisation. Bien plus, selon les nouveaux curricula, l'enseignement du français dans le sous-système anglophone vise le développement de la faculté à communiquer oralement et par écrit dans les situations de vie quotidienne. Les buts scolaires de l'enseignement de la langue sont l'expression et la compréhension. Par expression on entend la maîtrise du vocabulaire, l'accès à l'aisance verbale, et la socialisation. Tandis que pour la compréhension, il s'agit de faire de l'enfant un interlocuteur « fiable » à travers la maîtrise de la lecture. Par conséquent, les cours reçus à l'école devraient favoriser l'acquisition de la compétence de communication chez les apprenants du sous-système anglophone.

Pour comprendre ce hiatus, Barriault (2005) pense que les méthodes d'enseignement du français sont à questionner. En effet, selon lui, « à l'école, l'accent est souvent mis sur l'apprentissage de l'écrit par l'entremise de la lecture et de l'écriture ». De ce fait, les cours de français, il est couramment enseigné aux élèves, des règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison qui sont rarement mises en œuvre dans les conversations, ces cours continuent à revêtir dans les classes une coloration purement théorique sans viser l'acquisition de la compétence de communication. L'acquisition de l'oral continue à se faire d'une manière passive, sans aucune interaction conversationnelle entre les élèves et entre les élèves et leurs enseignants comme dans les méthodes traditionnelles. La langue est enseignée comme un

ensemble de règles que l'on étudie dans des textes et n'aboutit selon Breal (1891) qu'à « (...) *apprendre par cœur des dialogues correspondant aux différentes situations de la vie* ». L'enseignement de la langue se cantonne de se fait à un processus de mémorisation /restitution ayant recours à la méthode grammaire/thème et aux activités coupées de toute pratique conversationnelle.

D'un autre côté, les enseignants de français dans le sous-système anglophone procèdent comme si les élèves parlaient déjà correctement le français et ont recours à la méthode directe en se contentant d'expliquer la leçon et de poser des questions pour vérifier la compréhension. Dans ce cadre, les élèves s'expriment seulement pour répondre aux questions posées ce qui ne constitue pas un apprentissage à l'oral, mais un enseignement pragmatique et peu formateur. Cette situation développe l'ennui chez les élèves pendant les cours de français, le contact avec la langue les fatigue. Ils développent des stratégies de réussite aux évaluations en mémorisant les règles linguistiques et en les restituant tout simplement. Il se pose alors la question de savoir comment rendre les cours de français plus attractifs et favoriser l'acquisition de la compétence de communication chez les apprenants du sous-système anglophone ? Quelle méthode d'enseignement les enseignants doivent-ils mobiliser pour enseigner l'oral ? Or, si l'on considère que l'enseignement des langues assisté par ordinateur (ELAO) est l'une technique d'enseignement des langues étrangères en s'appuyant sur les TIC, il est envisageable d'introduire les technologies éducatives dans les séquences pédagogiques en situation classe.

1.3. QUESTION ET OBJECTIF DE LA RECHERCHE

Pour résoudre ce problème, il est nécessaire de répondre à la question suivante :

1.3.1. Question de recherche.

Dans quelle mesure est-ce que l'enseignement audiovisuel favorise l'acquisition de la compétence de communication ?

1.3.2. Objectif de la recherche.

L'objectif poursuivi par cette recherche est le suivant :

Vérifier que l'enseignement audiovisuel favorise l'acquisition de la compétence de communication.

1.4. INTERET DE LA RECHERCHE

Parler de l'intérêt de la recherche, c'est faire allusion à la valeur, à l'importance qu'il y a à mener cette recherche en particulier. Notre recherche s'enracine dans l'intégration des TE, plus précisément leur intégration pédagogique dans le processus enseignement/apprentissage.

1.4.1. Intérêt pédagogique

Cette recherche permettra aux pédagogues d'identifier les conditions d'intégration pédagogique des outils audiovisuels à l'école primaire dans le but de stimuler les apprentissages et l'acquisition de la compétence de communication. En effet, selon Fonkoua et Amougou (2006), « *dans le domaine de l'enseignement, comme dans plusieurs autres domaines, les TIC ont ceci de particulier qu'elles permettent de faire en peu de temps et de manière efficiente le travail qui aurait demandé plusieurs heures (...). Aussi, l'appropriation de ces outils devient une nécessité pour les enseignants et nécessite des arguments de poids pour le faire valoir* ». Le présent travail constitue donc un faire valoir des apports de l'enseignement audiovisuel dans l'enseignement des langues. Elle participe de la promotion de l'utilisation des supports numériques dans le processus enseignement apprentissage à l'école primaire. D'un autre côté, en conformité avec la nouvelle orientation du système éducatif camerounais adossé sur les TIC, cette recherche vient outiller l'enseignant dans l'atteinte de ses objectifs de performance.

1.4.2. Intérêt didactique

La didactique entend que discipline scientifique dispose d'un corps constitué de connaissances qui par le biais de recherches nouvelles se complètent et se perpétuent. C'est dans cette perspective d'évolution des méthodes d'enseignement que se situe notre travail. Cette recherche vise à augmenter le savoir dans le domaine de la ticeologie, et aussi à apporter aux maîtres des outils pour la conception d'un scénario didactique utilisant les TE afin d'améliorer les compétences des apprenants. Cette recherche se présente aussi comme un moyen de faciliter l'alphabétisation technologique des enseignants et la maîtrise de l'utilisation de l'outil informatique dans le cadre de l'enseignement.

En effet, au cours des cinquante dernières années, l'Europe a impulsé une remise en question des pratiques dans l'enseignement des langues à travers plusieurs documents de programmation et de planification : on peut citer à titre d'exemple les Niveaux seuil des

années 1970-1980, le Cadre commun de référence européen pour les langues (2001), le Portfilio européen pour les langues (2001), le Care européen pour la formation des enseignants à l'Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (2011), la grille de compétences European profiliong grid pour les enseignants de langues (2013). Avec la pratique de la classe inversée qui met les élèves en activité en classe et offre des ressources pour accéder au savoir à la maison, la vidéo pédagogie a vu le jour. En Didactique des technologies éducatives, la vidéo pédagogie est une technique d'animation de la classe qui permet d'obtenir l'attention des apprenants et de rendre la leçon plus attractive afin de faciliter les apprentissages. D'un autre côté, selon Blanc (2003),

« l'image remporte en général un vif succès auprès des enfants. En tant que support pédagogique pour favoriser l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture étrangère, la vidéo offre des possibilités multiples d'accès à la langue sur le plan sonore (compréhension orale : dialogues et oralisations des dialogues) comme sur le plan visuel (compréhension des situations de communication et compréhension écrite par la présence de mots écrits dans les sous-titres s'ils sont présents). L'audiovisuel est le seul support qui paraît susceptible de pouvoir rendre compte de situations authentiques tout en restant accessible (du point de vue du sens) à des jeunes apprenants ; il est en effet quasiment impossible de mener un travail identique à partir des supports papiers lorsque les apprenants n'ont pas encore une maîtrise linguistique suffisante de la langue qu'ils apprennent ».

Ainsi, dans le cadre de cette recherche il est donc question de vérifier si l'intégration de la vidéo dans le processus enseignement/apprentissage du français dans le sous système anglophone peut améliorer efficacement l'acquisition de la compétence de communication chez les apprenants. Car les matériels audiovisuels offrent des possibilités pédagogiques et didactiques pour enrichir l'enseignement. Ces matériels ouvrent la voie à une richesse pour les enseignants et les apprenants dans la mise en place des activités créatives.

1.4.3. Intérêt social

Les sciences de l'éducation se rangent dans les sciences humaines, de ce point de vue elles tiennent l'homme au cœur de leurs préoccupations. Dans sa globalité, en identifiant les facteurs d'acquisition de la compétence de communication, cette recherche pourrait contribuer à la promotion du bilinguisme et à la consolidation de l'unité nationale.

1.5. LIMITES DE LA RECHERCHE

Entreprendre une telle étude aurait nécessité qu'on embrasse tous les aspects susceptibles de couvrir la problématique. Mais, cela n'est guère possible dans le cadre du présent travail d'où la délimitation que nous faisons aux plans empiriques et thématique.

1.5.1. Cadre empirique

De manière générale et sur le plan spatial, cette étude s'adresse à l'ensemble des enseignants des langues et du français en particulier et aux enfants s'initiant à une langue seconde ou étrangère. Dans un souci d'opérationnalisation du sujet, cette étude se focalise sur l'Ecole Publique d'Etoug Ebe qui relève du sous-système anglophone. En effet, le sous-système anglophone semble plus approprié pour observer les problèmes d'acquisition de cette langue. Par français langue étrangère on entend la langue française enseignée à des non francophones dans le but de communiquer dans cette langue. Pour ce faire, les enquêtes ont portés sur 140 élèves du niveau II de la classe quatre en leur appliquant des critères de sélection clairement définis. Du point de vue temporel, cette recherche aborde un fait d'actualité à savoir une innovation pédagogique notamment l'intégration pédagogique des TE dans le processus enseignement – apprentissage qui vise l'interactivité et la facilitation des apprentissages.

1.5.2. Cadre thématique

La limite de l'étude consiste à circonscrire le champ d'étude dans lequel une recherche s'insère. Cette recherche s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation, principalement dans la didactique des TE dans le domaine de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur. Champ de recherche de l'ingénierie pédagogique supportée par la technologie dans la catégorie de l'enseignement présentiel enrichi par les TIC. Cette recherche s'attelle à expliquer comment le recours à l'enseignement audiovisuel peut faciliter l'apprentissage du français, plus précisément l'acquisition de la compétence de communication.. Pour le cas de l'expression orale qui concerne cette recherche, nous aurons recours aux enregistrements audio, à la vidéo, à l'ordinateur portable, au vidéoprojecteur et aux affiches comme supports de l'enseignement et de l'évaluation. Pour ce qui est de l'enregistrement audio, nous avons juste utilisé la bande audio relative à la vidéo que nous avons montée. Pour la construction de la vidéo (voir DVD) nous nous sommes référés aux compétences que les élèves du niveau II doivent développer en français selon les nouveaux curricula. Nous nous sommes aussi référés à la progression du cours par la maîtresse de la

classe quatre à l'Ecole publique d'Etoug Ebe. A partir de ces informations nous avons faits une liste de 50 mots ayant un lien avec la famille et les objets de la vie quotidienne en mettant l'accent sur des objets usuels, récurrents et accessibles en lien avec le centre d'intérêt de la maison correspondant à la période d'observation.

Tableau n°1 : récapitulatif de la problématique de l'étude

SUJET	QUESTIONS DE RECHERCHE	OBJECTIFS DE LA RECHERCHE
Enseignement audiovisuel et acquisition de la compétence de communication : cadre de l'enseignement-apprentissage de la langue française a l'école primaire	Dans quelle mesure est-ce que l'enseignement audiovisuel favorise l'acquisition de la compétence de communication ?	Montrer que l'enseignement audiovisuel favorise l'acquisition de la compétence de communication.

CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE

Ce chapitre porte sur la revue de la littérature et l'insertion théorique de la recherche nous permettra de mieux expliquer le sujet de la recherche, en évoquant les travaux ayant été menés sur le même thème. Ce travail comporte quatre parties à savoir:

- La définition des concepts ;
- La revue de la littérature relative au problème de la recherche ;
- Les théories de la recherche ;
- La construction des hypothèses.

2.1. DEFINITION DES CONCEPTS

D'après Grawitz (2001), le concept est une abstraction, une pensée, un moyen de connaissance, il est une notion fondamentale dans une recherche. Dans cette partie, nous allons définir les notions fondamentales suivantes :

2.1.1. Enseignement audiovisuel

Selon la première édition du Vocabulaire de la Psychologie de Piéron (1951), l'enseignement audiovisuel apparaît comme un enseignement donné à l'aide des projections fixes ou mobiles (films), commentées et expliquées par le maître. Les rédacteurs du grand Larousse encyclopédie de 1960 adoptent une définition analogue « *méthode d'enseignement fondée sur la sensibilité visuelle et auditive de l'enfant : cet enseignement consiste surtout en images ou en films commentés par le maître aux élèves* ». Dans la deuxième édition du Vocabulaire de la Psychologie de Piéron, en 1957, cette méthode est présentée comme un « *faisceau* » : « *on réunit sous ce nom tous les procédés d'éducation et d'information fondés sur les découvertes modernes de production des images et des sons et plus particulièrement le cinéma et la télévision, le magnétophone et la radio* ».

Les pratiques audiovisuelles peuvent être intégrées dans toutes les matières scolaires. Selon Verreman (2000), en ce qui concerne l'enseignement de langues, on peut classer les activités intégrant l'audiovisuel de la manière suivante :

- Les activités de déconstruction de sens : décodage des images, des symboles ;
- Les activités de reconstruction du sens : interprétation des images, des scènes ;

- Les activités de réflexion linguistique : sur le vocabulaire ;
- Les activités de fixation mémorielle : actes de communication.

2.1.2. Acquisition

Selon Krashen (1981), l'acquisition est le processus par lequel l'enfant devient compétent dans sa première langue. Pour lui cette acquisition se fait de manière naturelle, inconsciente et spontanée, à travers une exposition massive et fréquente à la langue, doublée d'une expérience directe de communication. Ainsi, cette acquisition est profonde et stable dans la durée, en plus elle détermine l'aisance réceptive et la fluidité productive. L'acquisition d'une langue seconde quant à elle est influencée par de nombreuses variables individuelles et l'environnement. Selon Krashen (opcit), seule l'acquisition linguistique permet de développer une capacité naturelle et spontanée de compréhension et d'expression dans une langue. Par conséquent, la création en classe d'un environnement linguistique se rapprochant de celui de la maison à travers l'application de stratégies et de techniques pour augmenter la quantité et la fréquence d'exposition des apprenants à la langue.

2.1.3. Compétence de communication

En linguistique, la compétence de communication désigne un système de règles intériorisé par l'individu parlant, qui lui permet de comprendre et de produire un nombre infini de phrases. Selon Hymes (1991), « *les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence (de) deux types, un savoir linguistique et savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi* ». Du point de vue psycholinguistique, la communication langagière désigne « *la circulation d'information (verbale, et le cas échéant, non verbale) impliquant émetteur, récepteur, canal, message et induisant un effet sur les sujets qui en sont les acteurs* » (Bailly, 1998).

En langue étrangère comme c'est le cas pour le français dans le sous-système anglophone, l'expression orale est la compétence la plus marquante. Cette compétence est rude et difficile à acquérir. L'expression orale renvoie à la capacité de tenir une conversation sans aucune difficulté apparente et sans formulations élaborées. Dans une expression orale, le discours est naturel, interactif et spontané voire même improvisé. Selon Tagliante (2006), l'expression orale est caractérisée par :

- Les idées, les informations que l'on donne, les opinions et les sentiments exprimés ;
- Les illustrations orales ;

- La structuration des idées ;
- La correction linguistique : l'articulation ;
- L'attitude générale ;
- Le volume et le débit de la voix ;
- Les regards, les pauses significatives.

L'oral auquel l'on fait allusion ici se définit selon le dictionnaire électronique le Grand Robert (2005) comme ce « *qui se fait par la parole, qui est énoncé de vive voix, qui se transmet de bouche en bouche* ». Etymologiquement, le mot oral vient du latin os ou oris qui signifie bouche et renvoie à tout ce qui a trait à la bouche, tout ce qui se fait, se transmet par la parole. Le Petit Robert Illustré (2012) le définit comme ce qui « *est relatif à la bouche, fait de vive voix, transmis par la voix, qui appartient à la langue parlée* ». Du point de vue linguistique, est oral tout ce qui est sonore, émis et énoncé de vive voix et qui se matérialise par des syllabes. Ainsi, la communication orale implique la production d'un acte de parole, allocution, par les individus qui entrent en situation de communication. Rendel (2008) dit à ce sujet que l'oral est l'outil multi-usage que l'individu utilise pour exprimer ses idées et ses sentiments, communiquer et bâtir des relations avec les autres. L'oral se caractérise ainsi par des particularités de forme, de mode et d'usage. Du point de vue de la forme, l'oral se traduit par :

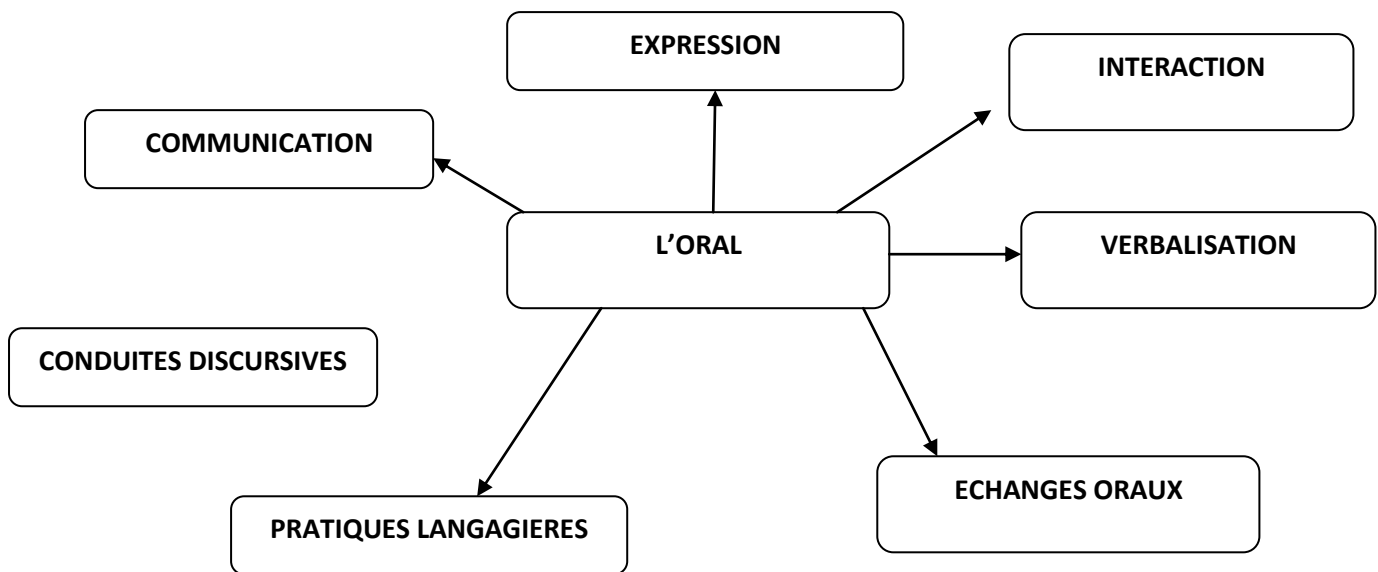
- La production vocale (prononciation) ;
- La réception auditive.

Pour ce qui est de l'usage et du mode il s'agit du :

- Respect ou non de la norme linguistique (épellation) ;
- Choix des thèmes selon les situations de communication.

On peut schématiser les composantes de l'oral ainsi qu'il suit :

Figure n°1 : les composantes de l'oral



2.1.4. Enseignement/ apprentissage du français

Dans le sous-système anglophone, il s'agit du français langue étrangère (FLE), qui renvoie à la langue française telle qu'elle est parlée dans la partie anglophone du Cameroun. Pour Cuq (2003), « *le FLE est le français privé. Il s'agit d'une matière et non d'un médium d'enseignement* ». Ainsi, au Cameroun le français est une langue seconde à deux vitesses sur le plan didactique selon qu'on se situe au niveau des francophones ou des anglophones.

Selon le dictionnaire Robert (2002), l'enseignement d'une langue étrangère poursuit deux finalités ;

« (...) la première finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est de doter l'apprenant d'une compétence linguistique en lui inculquant le savoir relatif à cette langue, et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant que ce savoir a été assimilé(...) La seconde finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est donc de doter l'apprenant d'une compétence communicative qui inclut, au-delà de l'assimilation des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole, celle de toutes les composantes de l'acte de communiquer et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que toutes ces composantes ont été acquises. (...) En conséquence, enseigner signifie en didactique des langues, doter l'apprenant d'une compétence langagière, notion qui réunit compétences linguistiques et compétences communicatives ».

La première finalité est de munir l'apprenant d'une compétence linguistique, c'est-à-dire, des savoirs et connaissances en grammaire, lexicque, phonologie, sémantique, etc. la seconde

finalité quant à elle vise à conférer à l'apprenant une compétence de communication à travers l'acquisition des composantes de l'acte de communication. Selon le curriculum du niveau II (p45), l'enseignement de l'oral dans le sous-système anglophone s'appuie sur la résolution des situations susceptibles de développer un certain nombre de compétences chez l'élève. Le développement de ces compétences étant en lien avec les objectifs d'atteinte d'un profil d'homme. Parmi ces objectifs l'un peut relever les compétences suivantes :

- La maîtrise des outils de la langue à travers la mobilisation des savoirs notionnels de grammaire, d'orthographe, de conjugaison et de vocabulaire ;
- La distinction des différents registres de langue ;
- L'utilisation des temps verbaux en fonction du temps de l'énonciation ;
- La possession d'un lexique varié qui permet l'adaptation du discours à la situation de communication ;
- Le développement des stratégies de prise de parole ;
- La maîtrise du matériel verbal et para-verbal ;
- La maîtrise des règles d'appropriation des énoncés ;
- La maîtrise des règles conversationnelles.

Par conséquent l'acquisition de la compétence de communication se fait à travers le développement de cinq compétences de base à savoir :

- La compréhension orale ;
- L'expression orale en continu ;
- L'expression orale en interaction ;
- La compréhension écrite ;
- La production écrite.

2.1.5. Ecole primaire

L'école primaire est l'école qui accueille les enfants à partir de 6ans, âge auquel commence l'instruction obligatoire au Cameroun. Ce principe est réaffirmé par la loi d'orientation de 1998 en son article 9 qui stipule que « *l'enseignement primaire est obligatoire* ». L'école primaire représente la suite de l'enseignement maternel, elle comporte sept classes notamment « classe une à classe sept ». Elle est composée en trois niveaux d'une durée de deux ans à savoir :

- Le niveau I ou niveau des apprentissages fondamentaux qui correspond à l'acquisition et à la restitution des connaissances de base nécessaire aux apprentissages ultérieurs. Il comprend la classe une et la classe deux ;
- Le niveau II ou niveau de maîtrise au terme duquel l'élève devra acquérir et maîtriser les techniques opératoires. Il regroupe la classe trois et la classe quatre ;
- Le niveau III ou le niveau des approfondissements qui permettra l'utilisation par l'élève des connaissances et des techniques opératoires dans la résolution des situations problèmes de la vie courante. Il comprend la classe cinq, la classe six et la classe sept

L'enseignement primaire constitue la base de l'éducation, la clé de la réussite de la formation d'un élève. Selon la loi n°98/004 du 04 Avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, article 5, l'éducation a la mission générale de :

- *« La formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun ;*
- *La formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline ;*
- *L'éducation à la vie familiale ;*
- *La promotion des langues nationales ;*
- *L'initiation à la culture et à la démocratie, au respect des droits de l'homme et de la liberté, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous régionale ;*
- *La culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat ;*
- *Le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise ;*
- *La formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant ;*
- *La promotion de l'hygiène et l'éducation à la santé. »*

Ainsi, au terme du cycle primaire, l'apprenant doit être capable de communiquer dans les deux langues, d'utiliser les notions de mathématiques et sciences pour résoudre des problèmes, de pratiquer des valeurs de citoyenneté, être autonome, créatif et développer l'esprit d'entrepreneuriat, utiliser les outils TIC de base, pratiquer le sport et des activités artistiques. L'on peut résumer ces compétences en trois champs :

- Les compétences intellectuelles à savoir l'exploitation des informations, la résolution des problèmes, le sens de l'observation, l'esprit critique et la pensée innovante ;
- Les compétences méthodologiques notamment l'exploitation des TIC et l'apprentissage de la résolution des problèmes ;
- Les compétences interpersonnelles qui lui permettent de développer sa personnalité, et de coopérer avec les autres ;
- Les compétences de communication dans les deux langues officielles et au moins une langue nationale.

En ce qui concerne les compétences de communication les compétences à développer sont :

- Comprendre un message oral :
 - Ecouter, se taire.
 - Montrer par son comportement que le message a été compris.
- S'exprimer correctement à l'oral :
 - Maîtriser son souffle, le rythme de la parole.
 - Respecter l'intonation, le débit.
 - Articuler distinctement.
- Associer à une notion donnée le vocabulaire connu appartenant au champ lexical de cette notion.
- Exprimer sa pensée des sentiments simples en utilisant des mots appropriés ;
- Connaître des synonymes antonymes, homonymes, dérivés des mots étudiés ;
- Utiliser un dictionnaire ;
- Définir un mot employé dans une phrase ou dans un texte.

2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de la littérature est un inventaire des principaux travaux de recherche effectués sur un thème. C'est une étape qui permet, à partir des travaux effectués, d'envisager de nouvelles orientations. Elle pourrait consister en un ensemble de travaux faits autour d'un même thème, sous forme des livres édités, des articles, des mémoires.

2.2.1. Enseignement assisté par ordinateur

Dans la littérature, il est assez difficile d'établir ce qu'est réellement l'enseignement assisté par ordinateur. On peut toutefois se référer à des chercheurs tels que Skinner, Crowder et Jean Piaget. Skinner publie en 1954 un article intitulé « *The science of learning and the art of teaching* » dans lequel il plaide pour une approche scientifique des processus

d'apprentissage. Dans cet article, il envisage l'application du conditionnement à l'apprentissage humain dans le cadre de la conception de machines à enseigner qui selon lui permettent de mettre en œuvre les principes du conditionnement opérant ainsi qu'il suit :

- L'élève est actif puisqu'il construit une réponse ;
- La présentation du renforcement est contingente de l'exactitude de la réponse fournie par l'apprenant ;
- La progression de l'apprentissage est conçue de telle sorte que l'élève commette un minimum d'erreurs de manière à maximiser la fréquence d'apparition de l'agent renforçateur.

L'enseignement assisté par ordinateur repose ainsi sur les principes de l'enseignement programmé mis en évidence par Skinner (1953). Toute situation d'enseignement, de transmission d'informations suppose en contrepartie une situation d'apprentissage dans laquelle l'individu se manifeste en réaction à une stimulation. Lorsqu'on programme un enseignement, cela signifie que l'on prépare le contenu d'un cours de telle façon que, par le jeu des questions et des réponses prévues de manière à s'enchaîner logiquement les unes par rapport aux autres, ou à induire tant chez l'élève qu'au niveau du support matériel de l'enseignement programmé la série d'actions réciproques nécessaires à l'apprentissage. En se référant aux expériences de Skinner (opcit), cela implique trois exigences :

- La fragmentation de la difficulté en nombre d'items successifs aussi importants que nécessaires ;
- L'activité mentale et motrice de l'élève ;
- Le renforcement de chaque succès par une sanction.

Selon Crowder, une machine à enseigner est capable de :

- Présenter les informations ;
- Solliciter l'activité de l'élève par des questions ;
- D'évaluer la réponse ;
- D'orienter l'élève dans le cours en fonction des réponses fournies.

Ainsi, pour Crowder, l'apprentissage se résume à un processus de communication dont le contrôle est assuré par l'intermédiaire des réponses fournies par l'élève. Pour lui, il est important de laisser à l'apprenant la possibilité de commettre des erreurs non seulement pour lui apprendre à les éviter mais aussi afin de permettre une adaptation des stratégies

d'apprentissage aux différences individuelles ce qui sera fortement développé avec l'arrivée de l'informatique.

Cette approche behavioriste sera améliorée par les recherches sur les stratégies d'apprentissage incluant les dimensions métacognitive et socio affective (Oxford, 1990, 2004 ; O'malley & Chamot, 1990 ; Cyr, 1998). Ces recherches sont héritées de la nouvelle approche pédagogique prônant la centration sur l'apprenant. Avec les recherches menées dans le cadre des auto-apprentissages médiées par les ressources numériques apparaissent deux figures de l'enseignant : conseiller et tuteur (Carette et Castillo, 2004). Legros (2002), s'appuyant sur les travaux de Taylor (1980), Levy (1997) signale trois conceptions du rôle de l'ordinateur à des fins d'apprentissage. L'ordinateur-tuteur en vigueur dans les années 80 et la moitié des années 90 et qui reproduit la posture instructionniste behavioriste. L'ordinateur outil que l'enseignant s'approprie pour préparer son cours et/ou proposer aux apprenants des activités. Il s'agit de la mise en place des tâches pédagogiques sur des supports détournés de leur usage initial laissant le loisir à l'enseignant utilisateur desdits supports numériques de définir la pertinence de la tâche et des ressources qui lui sont associées en terme d'intégration, de scénarisation et de conception. Enfin, l'ordinateur enseigné dans les leçons d'informatique.

Il en ressort que depuis l'enseignement programmé, les ressources numériques sont parfaitement intégrées dans les pratiques enseignantes. Mais l'on peut se poser la question de savoir quel est l'accueil qui leur est fait dans les établissements scolaires ?

2.2.2. Les ordinateurs à l'école primaire.

Pour Kerdellan et Grésillon (2003), l'outil façonne l'esprit de celui qui l'utilise, mais à haute dose, il peut l'aliéner. Si plusieurs Pédagogues et psychologues constatent des effets positifs à l'utilisation des TIC à l'école primaire, d'autres y voient plutôt des effets néfastes. La chercheuse Alison Armstrong citée par Claire Isabelle (2002) auteur de l'ouvrage *The child and machine : Why we can't fix our schools with computers*, avance que les enfants ne sont pas bien entraînés à l'utilisation des ordinateurs et que bien souvent ils perdent beaucoup de temps à les manipuler. Elle affirme que de nombreuses expériences *in situ* (expériences sur le terrain, etc.) sont plus profitables pour le développement de l'enfant que l'utilisation d'appareils informatiques encore trop mal adaptés aux besoins des enfants (Lacerte, 1998).

En 1999 aux Etats – Unis, une nouvelle coalition contre l'utilisation des TIC chez les élèves du primaire est formée : l'*Alliance for childhood*. Formée de plus de 75 éducateurs,

spécialistes de l'enfance et experts en technologie, l'Alliance visait principalement à protéger les jeunes d'une utilisation exagérée des TIC. La coordinatrice de l'*Alliance for childhood* Joan Almon, mentionnait que le rapport *Fool's gold : A critical look at computers in childhood*, diffusé en 1999, vise une grande distribution afin qu'un débat public ait lieu concernant l'utilisation des TIC par les jeunes. L'*Alliance for childhood* avise les professionnels de l'éducation des effets négatifs d'utiliser les TIC avec les enfants et espère que leur rapport fera naître un débat sur cette question.

Dans la même foulée, dans l'article *Des ordinateurs à l'école pour quoi faire ?* L'auteur De Brem (1998) cité par Claire Isabelle (2002) rapporte qu'aucun bénéfice pour les élèves n'est scientifiquement démontré. En fait, il semble difficile d'établir une corrélation entre les investissements informatiques et les résultats scolaires. Cette réticence envers l'utilisation des technologies de l'information dans les milieux scolaires semble souvent s'expliquer par la nécessité de répondre aux exigences technologiques de la société actuelle et future tout en préparant l'enfant, et particulièrement l'adolescent, au marché de la nouvelle économie. Ces réponses corroborent les études selon lesquelles l'implantation des TIC à l'école vise surtout à répondre aux besoins de la nouvelle société et aux exigences du marché du travail. En fait, nombre de pédagogues plus réservés face aux technologies de l'apprentissage se demandent si la réduction du nombre d'élèves par classe et l'augmentation du nombre d'enseignants qualifiés ne seraient pas plus profitables pour le cheminement scolaire des jeunes. L'engagement à temps plein de psychologues, d'orthopédagogues et d'autres professionnels en éducation ne serait-il pas plus avantageux pour la réussite scolaire des jeunes ? Voilà quelques questions judicieuses qui méritent réflexion. Claire Isabelle (2002) se demande s'il faut investir autant d'argent dans les nouvelles technologies au détriment de ressources humaines pour les élèves du primaire ?

Kerdellant et Grésillon (2003) se demandent si la génération Internet saura encore écrire le français ? Voici quelques morceaux choisis de la manière dont les jeunes écrivent dans les tchatches sur Internet et les SMS (short message system) sur le téléphone portable:

- Minionne, allon voar si la roz ki ce mat1 décloz sa rob 2 pourpre o soleil.
- Pourquoi tan 2N ?
- T'a l'r nrv...
- Je t'M moa non plus
- Koa 2 9 ce mat1 ?

Ils se posent la question de savoir si ici c'est « Molière » qu'on assassine ?

Il convient tout de même selon Isabelle (2002) d'ajouter que l'usage habituel des TIC doit être approprié et que les modifications des pratiques scolaires doivent être bénéfiques pour les apprenants dans leur ensemble. Lorsqu'il s'agit des technologies de l'information en éducation, les contraintes en matière de temps et d'argent, la motivation, la formation technique et pédagogique ainsi que l'accessibilité à l'équipement informatique et à un contenu pertinent devraient constamment être au cœur des débats. C'est ce qui devrait alors faciliter l'intégration des TIC à l'école primaire.

2.2.3. Rôle positif des technologies éducatives dans le processus enseignement/apprentissage

Plusieurs articles ont été publiés à propos des compétences en français des élèves québécois. Dans la Presse du 6 mars 2008, on y retrouve un article disant « *Un élève sur deux échouerait en orthographe si ce critère était éliminatoire* ». C'est ce qu'observe l'Office québécois de la langue dans son bilan. Aussi le numéro du journal Soleil du 26 décembre 2008, dénonce « *qu'au primaire, les résultats des élèves en français continuent de se détériorer, confirmant la tendance observée depuis la mise en place de la réforme en 2000. Le taux de réussite des élèves de sixième année à l'épreuve d'écriture a encore chuté entre 2005 et 2006.* » Suite à ces publications, une étude a été réalisée à l'Université de Montréal concernant l'amélioration de la réussite des élèves par les TIC. Selon Collin et Karsenti, les TIC ont un potentiel pour soutenir la compétence en français des élèves. En effet, les portables sont très présents dans la vie quotidienne des enfants et ils seraient très utiles et bénéfiques de les utiliser. De plus, cela rend plus facilement accessible des ressources et des outils diversifiés pour le français. Comme c'est le cas des nombreux logiciels et sites qui nous permettent de corriger les textes. De même que les nombreuses recherches sur internet, plus besoin d'aller chercher dans les multitudes de livres à la bibliothèque. Les informations sont facilement accessibles pour les élèves et ils font des recherches beaucoup plus poussées.

Selon Harvey (1999) pour clore ce débat sur l'utilité des TIC à l'école, l'intégration des TIC aux « *activités quotidiennes d'enseignement est perçue par plusieurs comme la solution aux problèmes pédagogiques qui assaillent l'école* ». Un nombre important d'études montrent que l'intégration des TIC favorise plus l'apprentissage que les cours « réguliers » n'intégrant pas les TIC (Haughey & Anderson 1999). Une étude de Grégoire, Bracewell & Laferrière (1996) a recensé les recherches dans le domaine depuis 1990 et posé une série de constatations confirmant le rôle positif que les TIC peuvent jouer dans le cadre de cette

nouvelle conception de l'apprentissage et de l'enseignement. Parmi ces constatations, citons celles-ci :

- Les TIC ont le pouvoir de stimuler le développement des habiletés intellectuelles telles que la capacité de raisonner, de résoudre des problèmes, d'apprendre à apprendre et de créer ;
- Elles peuvent contribuer de plusieurs façons à améliorer l'acquisition de connaissances dans diverses matières d'enseignement et le développement des habiletés et des attitudes qui sont reliées à ces connaissances ;
- Les nouvelles technologies ont le pouvoir de stimuler la recherche d'une information plus complète sur un sujet, d'une solution plus satisfaisante à un problème et, d'une manière générale, d'un plus grand nombre de relations entre diverses connaissances ou données ;
- L'utilisation de nouvelles technologies favorise la collaboration entre élèves d'une même classe et entre élèves ou classes d'écoles différentes, proches ou lointaines, à des fins de sensibilisation à d'autres réalités, d'accès à des connaissances pertinentes non strictement définies à l'avance et de réalisation de projets ayant une portée réelle pour les élèves eux-mêmes et, éventuellement, d'autres personnes ;
- Les possibilités de simulation, de manipulation virtuelle, de jonction rapide entre des données très variées, de représentation graphique et autres qu'offrent les nouvelles technologies contribuent à une mise en relation des connaissances avec diverses dimensions de la personne et assurent ainsi une maîtrise plus poussée de nombreux apprentissages.

Tous ces aspects sont censés aider l'apprenant à développer et à utiliser de manière consciente des stratégies adéquates d'apprentissage (apprendre à apprendre). Les types d'apprentissages étant plus variés, plus signifiants et liés aux intérêts des apprenants, ceux-ci voient leur curiosité davantage sollicitée. Ils en éprouvent un sentiment d'accomplissement plus grand face aux tâches scolaires, plus de confiance en eux-mêmes et une autonomie plus développée. Harvey (1999), montre que, le système d'enseignement, lorsqu'il convoque plusieurs sens en même temps au cours d'une même session de travail, il présente des chances d'être plus stimulant pour l'apprenant qui, par conséquent, sera plus porté à l'utiliser plus longtemps. Grégoire *et al* (1996) constatent trois effets positifs des TIC sur la motivation à apprendre :

- Le développement de diverses compétences intellectuelles ;
- L'intérêt pour une activité d'apprentissage ;
- L'augmentation du temps et de l'attention consacrés à des activités d'apprentissage.

Ils soulignent le lien entre TIC et motivation en rappelant qu'« *un niveau élevé de motivation facilite, d'une manière générale, l'apprentissage ; c'est entre autres important dans les environnements d'apprentissage où les élèves participent activement.* ». Aux Etats-Unis, le rapport de l'Office of Technology Assessment (1995) confirme l'effet de motivation que l'utilisation de la technologie produit auprès des élèves de tout âge. Parmi les raisons qui contribuent à la motivation des élèves, ce rapport mentionne le fait que la technologie « *propose un environnement et présente des contenus d'une manière qui est plus stimulante et sollicite plus directement leur participation que ne le font les manuels et le matériel d'enseignement plus traditionnel* », qu'elle possède « *un pouvoir interactif* » et qu'elle permet aux élèves de s'engager « *dans des activités qui les invitent à créer et à partager avec d'autres* ».

Les aspects motivationnels de l'apprentissage soutenu par les TIC sont aussi relativement bien documentés (Warschauer 1996). Les études attribuent l'impact positif des TIC sur la motivation à quatre éléments :

- Le fait de travailler avec un nouveau médium (Fox 1988 ; Karsenti 1999) ;
- La nature de l'enseignement plus individualisé que permettent les TIC (Relan 1992) ;
- Les possibilités d'une plus grande autonomie pour l'apprenant (Williams 1993 ; Viens et Amélineau 1997 ; Karsenti, Savoie-Zajc & Larose 2001) ;
- La possibilité d'une rétroaction fréquente et rapide (Wu 1992 ; Karsenti 1999 ; Karsenti, Fortin, Larose & Clément 2002).

Selon Lepper & Hodell (1989), quatre facteurs jouent un rôle crucial pour augmenter la motivation intrinsèque des apprenants :

- Le défi ;
- La curiosité ;
- Le contrôle ;
- La fantaisie.

Ainsi, si l'on fournit des exercices qui s'adaptent à l'expérience de l'apprenant, si l'on offre la possibilité d'atteindre un but pour que l'apprenant augmente sa confiance en ses compétences, et si l'on donne la possibilité à l'apprenant de définir de nouveaux défis, sa motivation intrinsèque s'en trouvera maintenue. Pour éveiller sa curiosité, il importe de trouver des idées originales qui surprennent. Permettre aux apprenants de choisir leurs activités et d'établir leurs propres façons de faire leur donnera le sentiment de contrôler leur apprentissage. Enfin, les jeux et les simulations introduisent un élément de plaisir et de fantaisie, tandis que le recours à la métaphore d'une situation courante de la vie de tous les jours peut aider l'apprenant à faire un lien de manière ludique et originale avec son apprentissage en classe.

Brodin (2002), aborde les « *interactions sociales via l'ordinateur* » et parle des réseaux comme « *facilitateurs d'accès aux sources d'information et aux autres humains, en ouvrant la voie à la communication médiatisée par ordinateur et en permettant le développement du travail collaboratif et la construction collective de connaissances par l'entremise des TIC* ». Il semblerait également que l'utilisation des TIC favorise une meilleure attitude face aux apprentissages et une collaboration accrue entre les différents acteurs : école, famille et milieu. Depuis plus d'une décennie, diverses études rapportées par Clavie-Isabelle (2002) montrent les bénéfices avérés de l'utilisation des NTIC en salle de classe à l'école primaire. Ainsi, l'utilisation d'un programme d'enseignement assisté par ordinateur aide l'élève à maîtriser les habiletés de base en lecture, en écriture et favoriser l'estime de soi (Robertson, Ladewig, Strickland et Boschuna, 1987). Pour Sturtevant (1990), le maniement de l'ordinateur augmente l'estime de soi, la confiance en soi chez l'enfant et améliore ses attitudes générales à l'égard de l'école. Les appareils multimédia (radio, téléviseurs, ordinateurs) peuvent aider les élèves à résoudre de façon plus efficaces les problèmes, à augmenter leur motivation et à les responsabiliser davantage par rapport à leur apprentissage.

2.2.4. L'enseignement audiovisuel

Selon Comenius (1627), « il n'y a rien dans les sens qui n'ait été auparavant dans l'entendement ». Ainsi l'enseignement doit parler aux sens en essayant de donner aux apprenants une connaissance directe des objets. En associant le son et l'image et en les unissant étroitement, pour construire des activités didactiques, l'enseignement audiovisuel sollicite l'ouïe et la vue et vise une appropriation intuitive et inductive des contenus linguistiques et culturels. L'apprentissage s'appuie sur l'association du mot à la chose elle-

même ou à sa représentation. Les cours audiovisuels s'appuient sur des situations de communication accompagnée d'un support visuel. La participation de l'apprenant est constamment requise et sa créativité stimulée. Wittich et Fowlkes (1946) ont fait une recherche sur les méthodes audiovisuelles en classe, plus précisément sur le film. Selon eux, le film offre l'opportunité de s'identifier à une aventure avec un héros ce qui crée une motivation à le copier. En effet, le film présente la dynamique des modèles de comportements susceptibles d'être reproduits.

Selon Dieuzeide (1965), cette technique audiovisuelle qui permet de refléter le comportement d'un individu et de le répéter ou de le multiplier indéfiniment s'appelle la technique-miroir. Ainsi, la présentation des matériels vidéo est une expérience d'apprentissage où on peut littéralement voir et entendre des informations ce qui facilite le processus d'acquisition. En effet, ce qui est abstrait devient concret, ce qui est très important pour les enfants. En classe de langue étrangère, la vidéo facilite la compréhension en offrant aux élèves un savoir réel et en créant une atmosphère agréable. Duran (2013) écrit à ce sujet que « *nous croyons que le support visuel, a un rôle très important quand il s'agit de transmettre le sens des mots grâce aux éléments culturels du film* ». L'institut du film britannique a trouvé que le film pouvait susciter une réponse chez les enfants qui, en apparence, étaient indifférent à l'alphabétisation. Les enseignants qui ont utilisés les films ont constaté que les enfants qui ne parlaient pas beaucoup ou avaient de faibles compétences en écriture, démontraient un vocabulaire beaucoup plus sophistiqué et une plus grande capacité d'écriture. En dehors du film, Lancien (1998) distingue d'autres supports d'images, à savoir, les documents vidéo et les ensembles multimédia. Selon lui, la multicanalité s'inscrit dans la tradition des méthodes audiovisuelles. Ces usages libèrent la classe d'un certain nombre d'opérations d'apprentissage linguistiques lourdes à gérer. Pour Kerdellant et Gresillon (2003), grâce à la télévision, internet, les CD-ROM, un enfant de sept ans, aujourd'hui connaît mille fois plus de choses que n'en connaissaient à son âge ses parents.

2.2.5. Les supports audiovisuels dans l'enseignement du français.

En ce qui concerne l'enseignement de la compétence de communication, selon Gajewska (2011), « *l'incapacité de différencier les phonèmes, de lire et prononcer correctement les mots inconnus affecte lourdement tout le processus d'apprentissage d'une langue étrangère* ». Ainsi, il est difficile de s'imaginer un apprentissage efficace de la langue étrangère qui ne prendrait pas en compte la prononciation étant donné que les erreurs de

prononciation peuvent empêcher une communication efficace. Ainsi négliger de corriger les fautes de communication est préjudiciable à tout apprentissage. Pour remédier à cela des recherches dans le domaine ont été menées et des outils TIC ont été mobilisés. Ainsi, pour ce qui est de la production orale, Pendant la période 2005 à 2015, on a testé et sélectionné les outils et médias sociaux en tenant compte de trois critères fondamentaux :

- Faciliter une intégration efficace des médias selon les compétences TIC des apprenants ;
- Favoriser des situations authentiques de communication et collaboration entre les apprenants ;
- Développer les compétences de compréhension et production orales.

Parmi ces outils nous pouvons citer :

- *Blogg.org, Dotclear, Canalblog, Hautefort, Overblog* sont des hébergeurs de logs qui ont été utilisés comme des blogs des étudiants ou comme des blogs de la classe pour la réalisation de différentes tâches de compréhension orale ou de production écrite.
- *Podomatic* est un hébergeur de blogs audio (podcast) qui permet la création de messages écrits accompagnés de contenus sonores avec possibilités d'enregistrement ou téléchargement de fichiers audio ou vidéo ;
- *Loudblog*, système de gestion de contenus (CMS) qui permet de créer des messages écrits accompagnés d'un fichier audio, ainsi que d'envoyer des commentaires audio. Les étudiants peuvent donc enregistrer leur voix sur un logiciel ou sur un magnétophone web et postérieurement déposer les fichiers audio dans la fonction « commentaires » ;
- *Audioboo, Soundcloud, Twaudio et Jamglue* ont représentés les espaces podcasts des productions orales des apprenants. Ces réseaux sociaux intègrent un magnétophone web qui permet d'enregistrer facilement des séquences audio en relation avec les tâches proposées. La méthode de travail est la suivante : les étudiants ouvrent des comptes gratuits sur ces sites où ils organisent leurs enregistrements. Ils pourront aussi télécharger ces fichiers audio ou bien indiquer le lien vers le podcast pour compléter les tâches qu'ils doivent déposer sur les réseaux ou blogs du dispositif de formation ;
- *Ustream* est une communauté de *Live Broad casting* en vidéo (émission en direct) qui rend possible la retransmission de séquences vidéo à partir d'une simple connexion de webcam, ce qui permet de faire des web conférences ou des émissions de télévision ;

- *Moodle* est une plateforme d'apprentissage en ligne (e-learning) sous licence open source, servant à créer des communautés d'apprenants autour de contenus et d'activités pédagogiques. Ce système de gestion de contenu dispose de remarquables fonctions communicatives pour créer un environnement d'apprentissage en ligne et permettre des interactions entre des pédagogues, des apprenants et des ressources pédagogiques ;
- *Wikispaces* est un service d'hébergement de wikis qui a été utilisé comme un espace de la classe qui rassemblait les podcasts des étudiants et permettait la réalisation des tâches et du plan de travail de production orale.

Néanmoins, l'on note que la plupart des projets de télécollaboration en classe de langues utilisent des plates-formes e-learning, des médias sociaux (blogs, forums, chats, réseaux sociaux) ou des outils web (skype, vidéoconférence) pour favoriser les échanges interculturels ou des situations réelles de communication entre les étudiants, mais ils négligent l'enseignement ou la correction de la prononciation.

En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la prononciation, nous tiendrons compte des travaux de Neri, Cucchiarini, Strik et Boves (2002), Engwall (2006) et Pi-Hua (2006), sur les aspects suivants :

- Entre les trois facteurs dans l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère (input, output et feedback), nous considérons décisifs les deux dernières, c'est-à-dire tout ce qui concerne la production orale et les interactions entre l'apprenant, l'enseignant ou pair qui s'actualisent dans les situations de correction ;
- Les productions orales de l'apprenant sont déterminantes pour l'éveil de sa conscience phonologique : identification de ses propres erreurs, difficultés articulatoires et autocorrection ;
- Le feedback et les interactions avec d'autres apprenants, tuteurs ou locuteurs naïfs, en classe ou sur le web, doit motiver les étudiants, accroître leurs compétences orales ainsi que favoriser les corrections collaboratives ;
- L'utilisation des tâches et projets pédagogiques adaptés, motivants et en situations réelles de communication et de collaboration est fondamental pour le développement de la production et la correction orale.

2.2.6. L'originalité des technologies audiovisuelles dans l'enseignement

Selon Skljarov (1987), la sensation est une réflexion d'un objet ou d'un phénomène dans la conscience. Dans l'enseignement du français, l'enseignant doit chercher le stimulant le plus précis pour fixer les savoirs. Andrilovic (1991) indique que, les informations sont faciles à mémoriser quand elles attirent l'attention, quand elles sont bien organisées et quand elles sont répétées assez souvent. Ainsi l'écoute de la conversation en langue cible joue un rôle important dans l'acquisition d'une langue de même que la présentation visuelle et linguistique facilite la mémorisation et la compréhension. Aujourd'hui, avec l'image sonore de mouvement et toute la technologie moderne, à travers une expérience audiovisuelle, l'enseignement devient plus fonctionnel. En effet, kibinkiri (2018), montre le lien entre l'utilisation des supports d'apprentissage visuels et le développement socio cognitif des apprenants. Selon lui, « *l'éducation visuelle est l'habileté à créer du sens à partir de tous les supports que l'on peut voir ou lire en ayant recours au langage visuel* ». Kibinkiri (opcit) entend par supports visuels d'apprentissage, « *les images qui renvoient à la représentation visuelle d'un objet, d'une scène ou d'une personne produits sur une surface. Une image peut être une photo produite par un moyen électronique tel que le téléphone ou l'écran d'un ordinateur* ». Ainsi, selon Jonassen (2003), cité par Kibinkiri (opcit), la clé de la résolution des problèmes de l'enseignement du français se trouve dans la représentation.

Ainsi, selon Dieuzeide (1965), le premier caractère original commun aux techniques audiovisuelles est d'accroître la réceptivité de l'apprenant. L'attention est cruciale pour les activités audiovisuelles, elle consiste à diriger la conscience sur un certain objet dont la connaissance devient ainsi claire et précise. Selon Skljarov (1987), on distingue l'attention intentionnelle et non intentionnelle. L'attention non intentionnelle est causée par des objets et des phénomènes de l'environnement, tandis que l'attention intentionnelle résulte des besoins, désirs et intérêts. Par conséquent, il est très important d'obtenir l'attention des élèves avec des contenus intéressants et des éléments émotionnels. Les techniques audiovisuelles sont génératrices d'une dimension affective. Dieuzeide (opcit), souligne la simplification de l'univers de l'image ou de l'univers sonore facilite la fixation des connaissances aussi bien dans le domaine de la mémoire concrète que dans celui de la mémoire abstraite : mémoire physique d'abord, du mouvement et de la couleur, mémoire élémentaire de la mélodie, mémoire complexe des comportements linguistiques. Il dit au sujet de cette fixation de connaissances que « *l'audiovisuel propose et procure aux élèves des sensations, des sentiments, des émotions collectives qu'ils auront besoin de traduire après la projection ou*

l'audition. Les éléments visuels ou sonores qui viennent au secours des images mentales défaillantes et fournissant une expérience perceptuelle méritant d'être organisée par le discours ». Ainsi, « le goût de s'exprimer de façon neuve se répand ; les activités collectives ou individuelles, d'expression ou de recherche s'étendent, un climat de confiance se développe entre le maître et l'élève. Les échanges se font plus nombreux, plus libres, plus riches et plus variés aussi, grâce au message prétexte : l'élève n'hésite plus à montrer qu'il n'a pas compris, puisque ses réclamations ne mettent plus directement le maître en cause ». L'audiovisuel libère donc l'apprenant et le rassure ce qui favorise les apprentissages. Il s'agit par conséquent d'un outil adapté à l'enseignement apprentissage du français.

2.3. THEORIES DE LA RECHERCHE

2.3.1. Le cognitivisme

Duffy et Cunningham (1996) retiennent deux idées importantes des modèles d'enseignement cognitivistes. Tout d'abord l'apprentissage est considéré non plus comme un processus d'acquisition des connaissances mais plutôt comme un processus de construction des connaissances. Ensuite, les activités d'enseignement n'ont pas pour but de transmettre des connaissances mais plutôt d'aider les apprenants à construire activement les connaissances (Duffy & Cunningham, 1996). Dans le même ordre d'idées, Tardif (1992), pense que du point de vue du cognitivisme, l'apprenant construit lui-même son propre apprentissage, et, les connaissances étant cumulatives : les connaissances antérieures jouent un rôle dans l'apprentissage et l'acquisition de nouvelles connaissances, et elles y sont étroitement liées. L'apprentissage permet donc l'acquisition de connaissances mais aussi l'élaboration de stratégies cognitives et métacognitives. Ces stratégies se distinguent par le fait qu'elles ne sont liées à aucun contenu spécifique mais visent à générer des habiletés mentales qui facilitent et améliorent la qualité de l'apprentissage. Elles peuvent opérer à divers niveaux et permettent à l'apprenant de « *relier systématiquement tout apprentissage nouveau à des connaissances antérieures* », de générer des questions sur son apprentissage, de construire des images mentales. Elles l'incitent également à pratiquer la prise de notes en hiérarchisant informations et concepts et surtout elles lui permettent de prendre conscience qu'il est un acteur actif de son apprentissage, ce qui le rend plus durable et plus efficace (Besnainou, Muller, & Thouin, 1988).

Les stratégies métacognitives permettent à l'apprenant « *d'adopter une attitude réflexive par rapport à ses connaissances, à ses compétences [...], et à partir de cette*

évaluation de les compléter, de les ajuster, de les investir » (Giasson, 1990). Il est à souligner que les compétences et les stratégies métacognitives englobent à la fois les connaissances d'un individu concernant le fonctionnement cognitif en général ainsi que le sien propre en particulier. Ils recouvrent également « *les processus de contrôle de son fonctionnement cognitif en cours d'activité* » (Eme, 2001). Leur mode d'acquisition diffère selon les individus et se développe assez tardivement (10 ans) mais elle s'améliore avec l'âge et l'expertise et peut exercer une influence positive sur l'apprentissage. Les activités qui se basent sur l'utilisation de l'informatique dans l'apprentissage correspondent parfaitement à ce courant. Elles sont nombreuses et donnent à l'apprenant la possibilité de travailler en groupes restreints et d'interagir avec les autres membres du groupe. L'utilisation de l'informatique est également centrée sur les interactions avec les pairs qui partagent un ou deux ordinateurs par groupe. Cette manière de travailler vise à favoriser le plus d'apprentissage avec le moins d'enseignement possible et s'apparente au « modèle constructionniste ».

2.3.2. Le constructionnisme

Pour le constructionnisme, ce sont les apprenants qui doivent être actifs pour découvrir les connaissances qui leur sont utiles pour accomplir leur tâche. Ce modèle permet également aux apprenants de s'engager dans un « *travail coopératif en vue de (co)construire, d'organiser et de structurer les connaissances* » qui deviennent « *des constituants contextuels du processus d'apprentissage* ». L'apprenant est donc « *un agent actif qui participe avec ses partenaires et les outils cognitifs dont il dispose, à la (co) construction active des connaissances et des habiletés nécessaires à cette activité de construction* » (Legros, 2002). Dans ce contexte, la pensée n'est plus considérée comme un ensemble d'activités discrètes et désincarnées comme la catégorisation ou la mémorisation mais comme un processus global qui permet l'unification de plusieurs facteurs : l'attention, l'intention, le raisonnement, la mémoire et le langage (Nardi, 1996).

Pour ce courant de pensée, l'apprentissage est cumulatif dans le sens où les élèves, en se basant sur leurs acquis, construisent de nouvelles connaissances et de nouvelles habiletés. Cela donne toute son importance à l'interaction entre les apprenants. L'apprentissage est également autorégulé, ce qui permet aux apprenants de contrôler leurs propres apprentissages et de devenir ainsi moins dépendants des supports d'apprentissage. En plus, l'apprentissage est plus efficace parce qu'il est orienté vers un but défini par l'apprenant et ayant un sens pour lui, il s'agit dans ce cas d'un « *apprentissage intentionnel* ». Il est aussi situé c'est-à-dire

les situations d'apprentissage sont « ancrées dans des contextes de la vie sociale ». Finalement, il est collaboratif et repose sur les interactions avec les pairs dans la réalisation de la tâche (Legros, 2002). Selon certains chercheurs, le concept de la « *construction de connaissances* » est une notion clé de l'apprentissage avec les TIC (Pudelko, Legros, & Georget, 2002). La démarche active des apprenants pour la construction et l'appropriation des connaissances fait partie intégrante de l'approche cognitiviste symbolique qui considère que la connaissance se construit en se basant sur une connaissance antérieure et qu'elle nécessite « *des activités de compréhension, des processus de mémorisation sélective concernant les résultats de l'action, des inférences faites à partir des éléments mémorisés pour former et vérifier des hypothèses, généraliser des résultats, reconnaître, après avoir résolu un problème, qu'il fait partie d'une classe de problèmes pour lesquels on a une procédure* ». (Richard, 1995).

2.3.3. Le constructivisme

Selon Tobias (1991), « *le constructivisme peut être vu comme une expansion naturelle et logique de la théorie cognitive* ». Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage qui s'oppose au behaviorisme limitant l'apprentissage à une association stimulus-réponse. Les travaux menés par de nombreux chercheurs (Bruner, 1979 ; Papert, 1981, 1994 ; Piaget, 1970) ont permis de développer cette approche qui met en avant l'activité de l'apprenant placé au cœur du processus d'apprentissage et lui donne la possibilité d'appréhender son environnement. Elle considère l'apprentissage comme une restructuration des représentations que le sujet possède avec des informations plus récentes. Ce qui suppose une activité mentale et une charge cognitive assez importantes de la part de l'apprenant afin de construire ses connaissances. Pour ces théoriciens, l'apprenant est au centre des apprentissages et il en est même l'acteur : « *les savoirs ne se transmettent pas ni ne se communiquent pas à proprement parler, ils doivent toujours être construits ou reconstruits par l'élève qui, seul, apprend* » (Prost, 1985). Cela signifie que les connaissances acquises par le sujet ne sont pas une copie fidèle de la réalité mais plutôt une « *reconstruction* » de celle-ci. L'apprentissage s'élabore à partir d'éléments plus anciens que l'individu sera amené à réactiver pour les restructurer avec d'éléments plus récents.

Piaget ajoute un facteur important pour définir l'apprentissage : pour qu'il y ait apprentissage, il faut qu'il y ait interaction entre l'apprenant et son environnement. Les stimuli extérieurs activent les structures cognitives de l'individu pour qu'il puisse réagir et les

traiter convenablement. L'apprentissage résulte d'une activité mentale qui se base sur la perception que le sujet a du monde, et qui lui permet d'appréhender la réalité sous forme de représentations mentales. Pour les constructivistes donc, apprendre c'est développer ses connaissances grâce à une interaction entre l'apprenant et son environnement. L'apprenant est amené à construire des connaissances nouvelles à partir des informations tirées de l'action sur le milieu. Le rôle de l'enseignant de ce fait est d'être un facilitateur et non une source de savoir.

Selon les constructivistes, l'apprentissage s'effectue suite à un déséquilibre produit grâce à une situation-problème qui déstabilise l'apprenant et lui permet de remettre ses connaissances en cause. Meirieu (1993) présente une situation-problème comme « *une situation d'apprentissage dans laquelle l'enseignant propose à l'apprenant une tâche conçue de manière telle qu'il peut généralement la mener à bien sans apprentissage précis* ». L'apprenant est sollicité afin de construire activement des connaissances et des compétences en vue de réaliser une tâche finale. Cette nouvelle situation le pousse à mobiliser ses connaissances antérieures afin de résoudre le problème auquel il est confronté et lui permet d'élaborer des stratégies de résolution de problèmes. Il est également obligé de mobiliser ses connaissances antérieures pour pouvoir construire ses nouvelles connaissances. Ainsi il « *ne passe pas de l'ignorance au savoir, il va d'une représentation à une autre plus performante qui dispose d'un pouvoir explicatif plus grand et lui permet de mettre en œuvre un projet plus ambitieux qui lui-même contribue à le structurer* » (Meirieu, 1993).

L'approche constructiviste favorise chez l'apprenant le développement de l'autonomie et le travail individuel. Il favorise également le travail collaboratif en groupes. L'apprenant progresse à son rythme et il n'est pas freiné ni retardé par le rythme du groupe. L'apprenant qui se sent en retard et qui a besoin d'aide pour accomplir la tâche qui lui est assignée en reçoit davantage puisqu'il est plus facile pour l'enseignant de suivre des groupes d'apprenants que chacun d'eux individuellement. Comme nous l'avons déjà mentionné, le constructivisme incite l'apprenant à construire son savoir en s'appuyant sur ses acquis et ses connaissances. Il l'incite également à découvrir par tâtonnements les concepts dont il a besoin pour son apprentissage plutôt que de les mémoriser afin d'avancer dans le processus d'apprentissage.

Par les interactions avec les objets manipulables à l'écran, les TIC se prêtent à une approche constructiviste de l'apprentissage parce qu'elles permettent à l'apprenant de construire activement son propre savoir, de choisir sa propre démarche et de développer des

stratégies d'apprentissage en travaillant à son propre rythme et selon son propre style cognitif. Selon Papert (1981), le recours à l'ordinateur permet de concrétiser le domaine formel à travers l'utilisation d'environnement d'apprentissage qui confronte l'élève avec des problèmes concrets proches de ceux qu'ils rencontreraient en situation réelle. En plaçant l'élève face à des situations simulées, il est possible d'aborder des problèmes complexes de manière intuitive et de passer ensuite à la formalisation.

2.3.4. Le socioconstructivisme

A côté du modèle constructiviste s'est développée la théorie socioconstructiviste qui insiste sur le rôle de la société et du milieu dans la construction active des connaissances par le sujet. Cette théorie met l'accent sur « *l'origine sociale de l'intelligence et l'étude des processus sociocognitifs de son développement* » (Gilly, 1995). En s'inspirant des écrits de Piaget, Bruner (1986) propose, quant à lui, un modèle constructiviste de l'apprentissage axé sur le rôle actif de l'apprenant dans la construction de nouveaux concepts à partir des connaissances qui sont déjà en place (structure cognitive). L'apprenant sélectionne et transforme l'information, émet des hypothèses, élabore des stratégies, organise et restructure le résultat de ce travail cognitif et le relie à sa structure cognitive (schémas, modèles mentaux). Ainsi, l'apprenant construit ses connaissances grâce à l'action cognitive. Pour ce chercheur, la construction des connaissances s'effectue dans un contexte social dans lequel l'intervention et la médiation de tutelle sont privilégiées. Il souligne le rôle important des transmissions sociales et de la médiation entre pairs responsable du conflit sociocognitif. Le travail de groupe s'inscrit dans cette perspective socioconstructiviste. En effet, les interactions entre pairs jouent un rôle constructif dans le développement cognitif de l'apprenant : travailler en groupe pour réaliser une tâche peut permettre aux apprenants de progresser davantage que lorsqu'ils travaillent seuls (Bruner, 1996 ; Gilly, 2002 ; Roegiers, 2001).

Vygotski (1978) avait déjà souligné le rôle important que la société joue dans le développement cognitif des enfants. Pour ce chercheur, l'apprenant construit son savoir à travers la médiation avec les pairs. En parlant de la zone proximale de développement (ZPD), Vygotski (opcit) souligne que chaque individu dispose d'une marge de manœuvre cognitive qui lui permet d'accéder à des connaissances non accessibles grâce à la médiation efficace d'un expert qui peut être un adulte ou un pair. Pour cela, il distingue deux situations :

- L'élève peut apprendre et accomplir seul certaines activités et tâches qui lui sont assignées, sans avoir besoin d'une aide externe ;
- L'élève a besoin de l'appui d'un autre ou d'un « expert » pour pouvoir accomplir la tâche.

Cette dernière situation définit la capacité potentielle du développement de l'élève. Entre ces deux situations se trouve la zone proximale de développement (ZPD).

Jonnaert et Vander Borgh (1999) soulignent quant à eux que, l'interaction sociale constitue « *une composante essentielle de l'apprentissage* » en milieu scolaire. Pour ces chercheurs, il s'agit d'un des « *paradoxes* » de l'apprentissage qui est censé être individuel. En effet, chacun est amené à construire et à adapter les connaissances pour les acquérir mais le processus de l'apprentissage se vit en classe à travers les interactions avec les pairs et avec l'enseignant. L'apprenant construit ses connaissances grâce aux interactions avec les autres. Ils proposent ce qu'ils appellent une approche « *socioconstructiviste et interactive* » qui confère une perspective « *tridimensionnelle* » à l'apprentissage. Il s'agit d'articuler entre elles les différentes composantes en présence dans la relation didactique :

- « *La dimension constructiviste fait référence au sujet qui apprend : l'élève ;*
- *La dimension socio fait référence aux partenaires en présence : les autres élèves et l'enseignant ;*
- *La dimension interactive fait référence au milieu : les situations et l'objet d'apprentissage organisé à l'intérieur de ces situations » (Jonnaert & Vander Borgh, 1999).*

Ces trois dimensions sont en interaction et sont quasiment indissociables. Elles favorisent ainsi l'apprentissage.

Boulet (1998) et Becker (1999), présentent le cas des TIC. Ils considèrent que les TIC permettent cette interaction avec les pairs et permettent également de placer l'apprenant dans un contexte facilitant la construction des connaissances. L'enseignant est considéré comme un facilitateur de l'apprentissage et non pas un « *transmetteur d'un contenu prédéterminé* ». Cela encourage à mettre en place des situations d'apprentissage facilitant le travail en groupes, l'interaction sociale et permet aux étudiants d'être plus autonomes (Karsenti, Savoie-Zajc, & Larose, 2001). Ces chercheurs identifient ainsi trois caractéristiques théoriques qui définissent l'apprentissage selon les socioconstructivistes :

- L'apprentissage est un phénomène contextualisé socialement qui se base sur l'interaction sociale ;

- Chaque individu entretient un rapport particulier au savoir et construit ses représentations sociales dans un contexte social particulier ;
- L'apprentissage a lieu quand l'individu « *prend conscience d'une inconsistance entre ses structures représentationnelles (univers de connaissance) et son expérience (situation inusitée à laquelle il est confronté)* » (McKnight, 1996, cité par Karsenti, Savoie-Zajc, Larose, & Thibert, 2001).

Ainsi, l'usage des TIC en éducation facilite l'individualisation des rythmes d'apprentissage et permettrait la coopération entre les apprenants.

Pour que l'apprentissage se réalise et que l'apprenant évolue, il paraît important qu'il y ait interaction entre lui et les autres membres du groupe, ce qui l'oblige à mettre en question ses connaissances afin de mieux les réorganiser. Pour Glaserfeld (1994), l'interaction avec les pairs crée le « *conflit sociocognitif* » et permet à l'apprenant d'ajuster ses connaissances antérieures pour pouvoir construire de nouvelles connaissances. De son côté, Gilly (1995) considère que le conflit sociocognitif constitue une sorte de dynamique interactive qui se distingue par une coopération active et la confrontation du point de vue avec autrui. Cette confrontation permet aux apprenants, au-delà des différences et des contradictions, de mener une réflexion afin de trouver une solution et de parvenir à une réponse commune. Le « *conflit sociocognitif* » permet en effet le passage de l'interpersonnel à l'intra personnel : à travers le conflit qui l'oppose aux autres, l'élève entre en conflit avec lui-même et remet ses connaissances en question. Ainsi, le conflit sociocognitif devient le moteur de l'apprentissage et permet à l'apprenant d'évoluer (Roegiers, 2001).

2.4. HYPOTHESE DE LA RECHERCHE ET VARIABLES

Une hypothèse d'après Angers (1992), est « *un énoncé qui prédit une relation entre deux ou plusieurs termes et impliquant une vérification empirique* ». L'hypothèse est aussi une prédiction sur ce qu'on va découvrir dans la réalité. Elle doit être énoncée de telle sorte, qu'elle puisse être confirmée ou infirmée. En clair, c'est une supposition que l'on fait d'une chose, possible ou non et dont on tire une conséquence. C'est également une déclaration qui pose par anticipation l'existence d'une relation de cause à effet entre deux ou plusieurs phénomènes. C'est une tentative de solution donnée au problème posé par notre étude.

2.4.1. Hypothèse de la recherche

Elle sert à engager une réflexion plus ou moins approfondie, à orienter vers des informations plus ou moins précises, à permettre des choix concernant des objectifs précis de

la recherche, et les méthodes d'acquisition des connaissances. C'est la ligne directrice sur laquelle s'engage le chercheur. Nous avons par conséquent l'hypothèse générale suivante :

Hypothèse de la recherche : Il existe un lien entre l'enseignement audiovisuel et l'acquisition des compétences de communication.

2.4.2. Les variables de l'étude

Les hypothèses susmentionnées se décomposent en deux variables dont l'une est dite variable indépendante (VI). Cette dernière renvoie au phénomène manipulé par l'expérimentateur ou l'observateur pour en mesurer l'effet sur la variable dépendante. L'autre est dite variable dépendante (VD). C'est elle qui va subir les effets de la VI et que nous allons observer. Elle est aussi la réponse mesurée par le chercheur et dépend de la VI. Ainsi donc, nous avons de manière précise :

La variable indépendante VI : L'enseignement audiovisuel

Cette variable indépendante est centrée sur l'influence des outils TIC et se décompose en ces dimensions suivantes :

- L'utilisation des enregistrements audio ;
- L'utilisation de la vidéo.

Variable dépendante VD : l'acquisition de la compétence de communication.

Les indicateurs de la VD sont :

- La compréhension ;
- L'expression orale

Les modalités de ces indicateurs sont :

- L'identification ;
- La prononciation correcte ;
- L'épellation correcte

Tableau n°2 : Tableau synoptique

Thème	Questions de recherche	Objectifs de recherche	Hypothèses de recherche	Variables	Indicateurs	Modalités
Enseignement audiovisuel et acquisition de la compétence de communication : cadre de l'enseignement-apprentissage du français à l'école primaire anglophone	Dans quelle mesure est-ce que l'enseignement audiovisuel favorise l'acquisition de la compétence de communication ?	Montrer que l'enseignement audiovisuel favorise l'acquisition de la compétence de communication	Il existe un lien entre l'enseignement audiovisuel et l'acquisition des compétences de communication	VI : l'enseignement audiovisuel	-enregistrement audio -vidéo	-écoute de l'enregistrement -projection d'images
				VD : l'acquisition de la compétence de communication	-compréhension -expression orale	-identification -prononciation correcte -épellation correcte

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La méthodologie est une démarche à suivre par un chercheur pour atteindre un objectif donné. Pour Grawitz (2001) « *la méthodologie est la science de la méthode. C'est la branche de la logique qui étudie les principes et démarches de l'investigation scientifique* ». Autrement dit, c'est un ensemble d'opérations qui est mis sur pied pour vérifier les hypothèses, un objectif précis que l'on s'est fixé. Les chercheurs sont unanimes qu'il est essentiel, de ne pas se contenter d'indiquer les résultats obtenus, mais qu'il faut rendre compte de la démarche qui est sienne, celle donc on a fait usage pour obtenir les données fournies.

Après avoir présenté le problème et fixé les objectifs de cette étude, il est question de définir dans ce chapitre la démarche scientifique qui a permis d'observer l'incidence d'un cours à l'enseignement audiovisuel dans l'acquisition de la compétence de communication dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français à l'école primaire. Ainsi, nous avons déterminé entre autres : le type de l'étude, présenté et décrit le site de l'étude, présenté la population de l'étude, la technique d'échantillonnage, les instruments de la collecte des données et les techniques d'analyse des données recueillies.

3.1. TYPE DE RECHERCHE

D'après Astolfi (1993), dans les sciences de l'éducation on trouve tous les types de recherche depuis la catégorie historique qui se fait complètement sur les données jusqu'à la recherche expérimentale nomothétique qui est plus rigoureuse parce que utilisant toutes les techniques de l'enquête et de l'observation. En sciences de l'éducation, il existe plusieurs types de recherche dont le but essentiel est d'apporter des solutions théoriques et pratiques à la résolution d'un problème éducatif préalablement identifié.

Cette recherche s'inscrit principalement dans le cadre d'une recherche quantitative de type expérimentale, ce type de recherche est basé sur des approches méthodologiques du positivisme et du néo-positivisme. Elle utilise des normes quantitatives et des analyses statistiques. Nous sommes partis sur le terrain avec l'hypothèse suivante : « Il existe un lien entre l'enseignement audiovisuel et l'acquisition de la compétence de communication ». Le but étant de déterminer la relation entre l'utilisation des supports audiovisuels et l'acquisition

de la compétence de communication en français chez les apprenants du niveau II dans le sous-système anglophone.

Nous avons eu recours à la recherche quantitative car, elle permet de mieux tester des hypothèses et de mesurer rigoureusement les variables. La démarche utilisée est celle de l'expérimentation, en d'autres termes la manipulation des variables à travers la modification des paramètres de situation afin d'observer les effets induits par ces changements. C'est une suite de vérifications *in situ* dont les conditions sont fixées par un protocole qui peut être repris à l'identique par tout nouvel expérimentateur. Selon Bernard (1865), concepteur de cette méthode, « *un phénomène frappe vos sens ; vous l'observez avec l'intention d'en découvrir la cause et, pour cela, vous en supposez une dont vous cherchez la vérification en instituant une expérience (...), et ce raisonnement constitue la méthode que j'appelle expérimentale, le critérium de l'exactitude du raisonnement dans la recherche des causes ou de la vérité* ».

Dans le cadre de ce travail, il était question de vérifier l'hypothèse selon laquelle il existe un lien significatif entre l'enseignement audiovisuel et l'acquisition des compétences de communication à travers la mise sur pied d'une situation pédagogique faisant intervenir deux outils TIC dans le cours de vocabulaire à savoir les enregistrements audio et la vidéo portant sur la reconnaissance, l'articulation et l'épellation correcte.

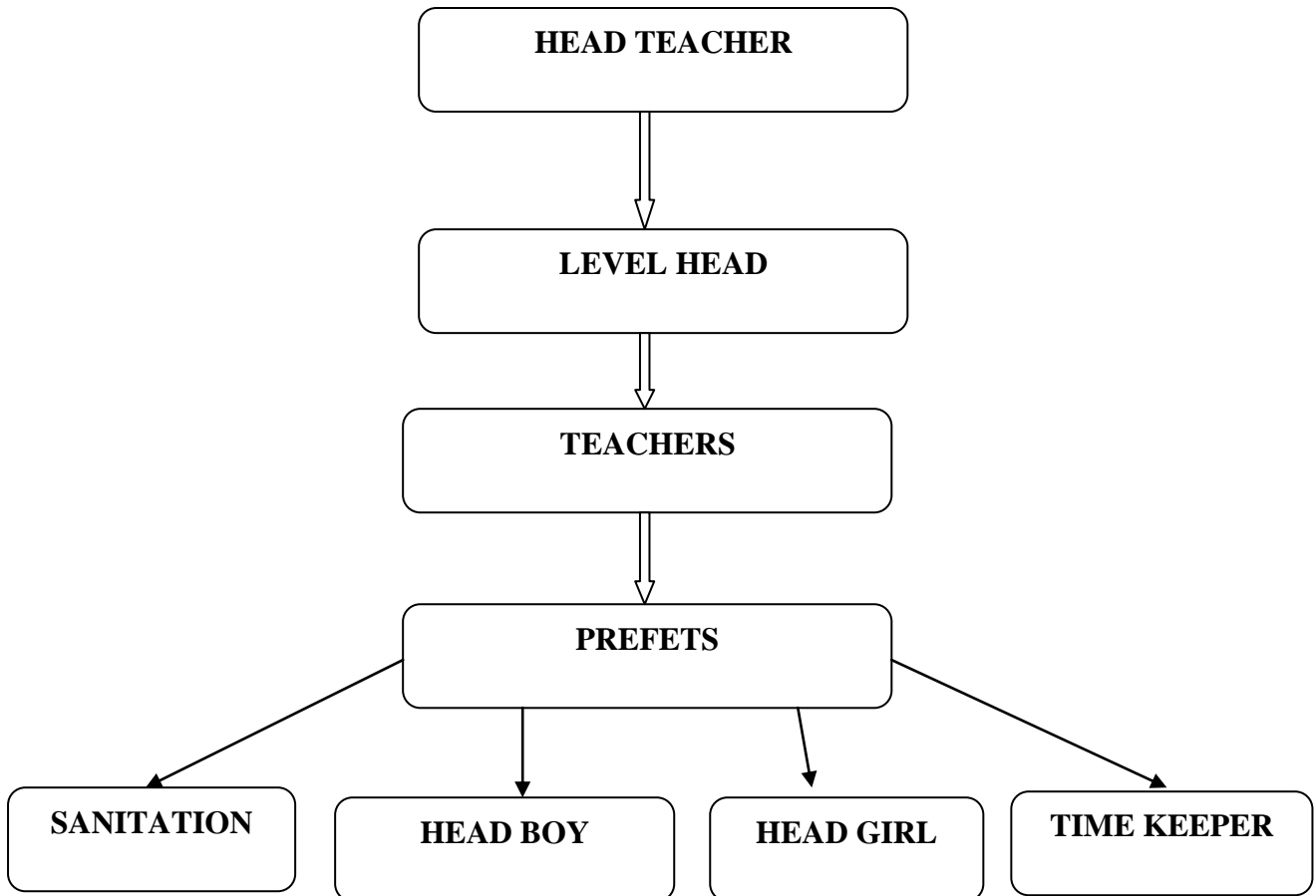
3.2. SITE DE LA RECHERCHE

Le site de la recherche est le lieu géographique et socioculturel où est installée la population auprès de laquelle la recherche va avoir lieu. Son choix est fonction du problème de la recherche, des objectifs visés et des hypothèses de recherche à tester (Fonkeng, Chaffi et Bomda, 2014). En ce qui concerne le problème éducatif que soulève cette recherche, nous avons choisi une école publique relevant du sous-système anglophone. Il s'agit de l'Ecole Publique d'Etoug Ebe qui est située dans l'arrondissement de Yaoundé 6 à quelques encablures du Centre des Handicapés. C'est une école primaire qui va de la classe une à la classe sept. Elle compte 10 enseignants parmi lesquels neuf sont contractuels et, seule l'enseignante de français est fonctionnaire. Du point de vue des résultats éducatifs, cet établissement enregistre toujours un résultat de 100% aux examens officiels.

Notre recherche s'est déroulée précisément au niveau II et plus précisément dans la classe quatre. Cette classe est tenue par deux maîtresses, dont une maîtresse titulaire et une maîtresse adjointe. L'expérimentation s'est déroulée pendant la leçon de français qui est prise en charge dans tout l'établissement par Mme **Mbakop Rose**.

Du point de vue administratif, l'organigramme de l'Ecole Publique d'Etoug Ebe se présente ainsi qu'il suit :

Figure n°2 : Organigramme de l'Ecole Publique d'Etoug Ebe



3.3. POPULATION DE LA RECHERCHE

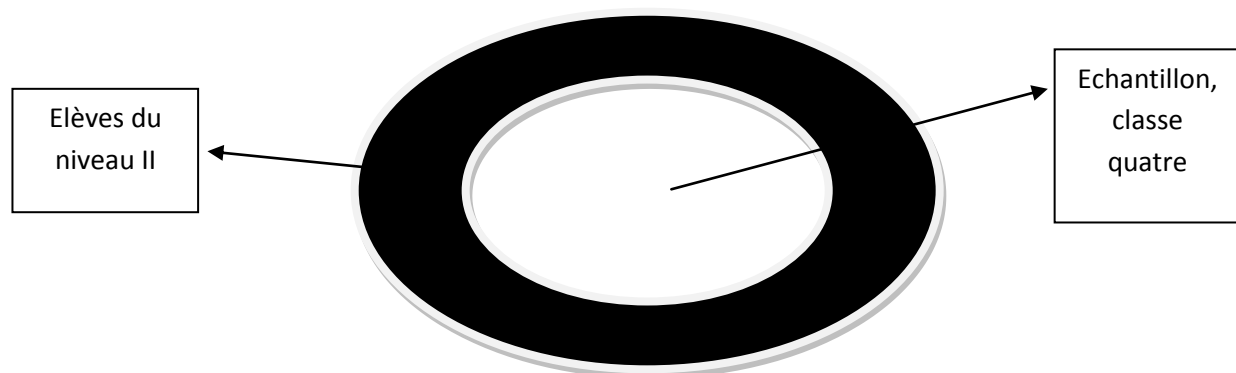
Tsafak (2004) précise que la population est l'« ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lequel portent les observations ». Pour Grawitz (2001), « une population est un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent tous une même propriété et qu'ils sont de même nature ». C'est en d'autres termes le nombre d'individus pouvant entrer dans le champ d'une enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon. Dans les paragraphes qui suivent, nous procédons d'abord à la présentation et à la justification de la population d'étude et par la suite nous procéderons à la description du processus de sélection des participants à cette recherche.

3.3.1. Présentation et justification de la population d'étude

La recherche est adressée aux élèves de l'école primaire du niveau II dont l'effectif est de 300, soit 150 élèves dans la classe trois et 140 élèves dans la classe quatre.

Cette recherche s'intéresse au Niveau II car dans l'enseignement-apprentissage du français il correspond à celui de l'acquisition de la compétence de communication à travers la maîtrise de l'expression orale. L'expression orale est la compétence qui trouve son terrain de déploiement dans la parole. À l'école primaire, les disciplines qui sont liées au développement de l'expression orale au niveau II sont le vocabulaire, la compréhension et l'expression orale. Ces leçons visent le développement de l'élocution chez l'enfant qui constitue le prolongement du langage. En effet, les moyens et les pouvoirs qu'elle procure aux élèves sont réinvestis par eux dans toutes les activités d'expression et de communication orale. En effet, au cours de la leçon d'élocution, les élèves mobilisent leurs bagages linguistiques pour traiter un thème qui est généralement en rapport avec les leçons de lecture et de vocabulaire. Par vocabulaire on entend l'ensemble des mots effectivement employés par un individu dans un discours oral ou dans un texte écrit. Ainsi, les apprenants du niveau II sont censés avoir déjà acquis les rudiments linguistiques et sont à même de développer une certaine aisance verbale dans le langage. Cette situation permet de rendre compte du problème soulevé par cette recherche et est donc propice à l'expérimentation que nous proposons de mener.

Figure n°3 : Population de l'étude



3.4. ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON

3.4.1. Justification de la technique d'échantillonnage choisie

La technique d'échantillonnage renseigne sur les différentes démarches à suivre pour extraire un échantillon tout en ayant un maximum de garanties quant à sa représentativité. Dans le cadre de cette étude, qui porte sur l'enseignement audiovisuel et l'acquisition de la compétence de communication, nous avons utilisé une technique d'échantillonnage aléatoire simple au sein de la population considérée. Cette méthode est encore appelée technique

d'échantillonnage probabiliste simple. Elle s'appuie sur les lois de probabilités et sur les plus grandes chances de représentativité d'éléments tirés au hasard. Cette méthode se base sur les lois des grands nombres, du choix personnel et la subjectivité du chercheur, quel que soit sa rigueur. Cette technique revient en fait à ;

« Accorder à chaque élément parent une chance non-nulle équivalente et connue d'appartenir à l'échantillon. Le hasard joue ici le rôle du facteur garantissant la responsabilité de l'échantillon, presque tout échantillon ainsi, constitué est selon les lois de la probabilité, équivalent à tout autre constitué sur les mêmes bases ». (Aktouf, 1987).

L'application de cette technique a respecté les étapes suivantes :

- Le recensement exhaustif de l'ensemble des individus touchés par la recherche ;
- La formation d'un procédé de tirage au hasard ;
- Formation de la taille proportionnelle de l'échantillon par rapport à la population menée selon l'étendu du bassin, les objectifs de la recherche et l'estimation éventuelle de la taille souhaitable ;
- Tirage hasardeux des individus, selon le procédé fixé, jusqu'à concurrence du nombre représenté par la proportion retenue plus haut.

Ainsi, pour obtenir notre échantillon, nous avons écrit les deux classes du niveau II sur un bout de papier, notamment la classe trois et la classe quatre que nous avons glissés dans une sacoche, puis nous avons tiré un bout de papier au hasard. Nous avons tiré de façon aléatoire la classe quatre qui a constitué notre échantillon.

3.4.2. Échantillon

L'échantillon dans cette recherche, est de type expérimental. C'est un « *échantillon destiné à faire l'objet d'une expérimentation en vue d'analyser les effets de cette expérimentation par rapport au reste de la population* » (Aktouf, opcit). Ainsi, dans la classe quatre qui compte un effectif de 140 élèves, nous avons procédé à un échantillonnage aléatoire simple. Pour ce faire, nous avons préparés 70 bouts de papier de couleur bleu et 70 bouts de papier de couleur rose, ensuite, nous avons alignés les élèves devant la classe et il leur a été demandé de ramasser l'un après l'autre un bout de papier bleu, puis un bout de papier rose au suivant. Ceci nous a permis de répartir de façon aléatoire les élèves dans le groupe témoin et dans le groupe expérimental. Nous pouvons décrire ces échantillons sur la base des données relatives à l'identification des enquêtés. Autrement dit, à partir des données sociodémographiques de nos répondants pouvant aider à situer nos répondants dans leur contexte social et à mieux comprendre leur degré d'acquisition de la compétence de communication. A cet effet, cette partie est consacrée à la description des résultats issus du

terrain relatifs au sexe, à l'âge, et à l'origine car nous avons rencontrés sur place des élèves qui avaient été déportés de Bamenda du fait de la situation d'insécurité qui y prévaut actuellement.

3.5. CHOIX ET DESCRIPTION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES : LECONS DE VOCABULAIRE INTEGRANT LES TECHNOLOGIES EDUCATIVES, EPREUVE DE CONNAISSANCES ET LA GRILLE DE CORRECTION ET D'ANNOTATION

3.5.1. Leçons de vocabulaire intégrant les technologies éducatives et épreuve de connaissances

Pour la collecte des données nous avons préparé deux leçons notamment, une leçon standard à base des images prises dans le manuel au programme pour le groupe témoin, et une leçon intégrant les technologies éducatives notamment un support audiovisuel (enregistrement audio et vidéo) pour le groupe expérimental. La leçon standard (groupe standard) s'appuie sur le manuel au programme « Parlons Français », et la leçon avec support audiovisuel a été faite à base d'un enregistrement audio et d'une vidéo. Dans la leçon standard, on s'est servi des images du livre au programme « Parlons Français ». Dans le second cours (groupe expérimental), aucune image n'était montrée aux élèves, à la leçon de vocabulaire on a projeté une vidéo qui comportant des images et une voix enregistrée qui indiquait comment prononcer un mot à la suite de l'image, de façon syllabique et comment le mot s'épelle. En plus de cela, les mots, les différentes syllabes et les lettres le constituant s'affichaient à l'écran en rouge. Ainsi, nous avons donné les cours aux deux groupes séparément. A la fin des deux cours, nous avons réunis tous les élèves pour passer le même test d'évaluation suivant une épreuve de connaissances à tous les groupes ce qui va constituer notre collecte des données.

Tableau n°3 : Fiche de préparation des leçons de vocabulaire

Fiche de préparation n°1

Domaine : Connaissances fondamentales

Discipline : Français

Sous-discipline : Vocabulaire

Titre : Lexique en relation avec la famille

Centre d'intérêt : La famille

Compétence visée : Compréhension et expression orales

Ecole : Ecole publique d'Etoug-Ebe

Effectif : 145

Age : 8 ans

Niveau : 2

Palier : Classe trois

Durée : 45min

Savoir à faire acquérir : A partir des images, à la fin de la leçon, l'élève sera capable de :

- De reconnaître les objets de la vie quotidienne ;
- De prononcer correctement ;
- D'épeler correctement.

OPR :

- Cameroon Primary School Curriculum English speaking sub-system Level II P45, 52
- Parlons français. Pour les écoles primaires du sous-système anglophone au Cameroun (2016) Pp31, 39, 57 et 77.

ETAPES	OBJECTIFS PARTIELS D'INTEGRATION	ACTIVITES DU MAÎTRE	ACTIVITES DE L'ELEVE	MATERIEL	DUREE
REVISION	Rappeler l'alphabet français	Pose des questions Demander de réciter l'alphabet français	Répond à la question Récite l'alphabet français		2min
DECOUVERTE	Observer les images et répondre aux questions	Présente les images dans le manuel et demande aux élèves de les identifier Que voyez-vous ?	Observe les images et les identifie. Je vois le banc, les sandales, le ballon, la bougie, le lit, la fourmi, le lavabo, le tuyau	Parlons français	5 min
ANALYSE	Emettre des hypothèses sur l'épellation et la prononciation correcte des mots	Porte les mots suivants au tableau : sandales, bougie, fourmi, tuyau, et ballon. Demande aux élèves de les lire Pose les questions	Observe les mots portés au tableau Lit les mots Répond aux questions Pour prononcer un mot correctement, il faut l'épeler Se met en groupe et	Tableau Ardoise	10min

		Que faut-il faire pour prononcer un mot correctement ? Demande de se mettre en groupe et d'épeler un mot par groupe	exécute la consigne		
CONFRONTATION	Choisir les bonnes réponses	Désigne un rapporteur par groupe chargé d'épeler le mot. Fait valider les réponses par la classe Fait retenir la bonne épellation et la bonne prononciation	Epelle le mot Valide les réponses Ecoute attentivement les corrections		15min
SYNTHESE	Elaborer le retenons	Pose les questions Que devons nous faire pour prononcer correctement un mot ?	Répond à la question Nous devons d'abord l'épeler		2 min

CONSOLIDATION	Résoudre un exercice d'application	Présente des affiches et donne les consignes Epelle puis prononce correctement les noms des objets suivants	Exécute la consigne	Affiches	10min
ACTIVITES D'INTEGRATION PARTIELLE	Résoudre les problèmes de la vie quotidienne	Problème : Ta grand-mère revient de l'hôpital avec l'ordonnance suivante et te demande de lui lire les médicaments qu'on lui a prescrits : Flucazol Stimol Entamizole Doliprane Staphypen	Résout le problème		1min

Fiche de préparation n°2

Domaine : Connaissances fondamentales

Discipline : Français

Sous-discipline : Vocabulaire

Titre : Lexique en relation avec la famille

Centre d'intérêt : La famille

Compétence visée : Compréhension et expression orales

Ecole : Ecole publique d'Etoug-Ebe

Effectif : 145

Age : 8 ans

Niveau : 2

Palier : Classe trois

Durée : 45min

Savoir à faire acquérir : A partir d'une vidéo, à la fin de la leçon, l'élève sera capable de :

- De reconnaître les objets de la vie quotidienne ;
- De prononcer correctement ;
- D'épeler correctement.






OPR :

- Cameroon Primary School Curriculum English speaking sub-system Level II P45, 52
- Parlons français. Pour les écoles primaires du sous-système anglophone au Cameroun (2016) Pp31, 39, 57 et 77.

ETAPES	OBJECTIFS PARTIELS D'INTEGRATION	ACTIVITES DU MAÎTRE	ACTIVITES DE L'ELEVE	MATERIEL	DUREE
REVISION	Rappeler l'alphabet français	Pose des questions Demander de réciter l'alphabet français	Répond à la question Récite l'alphabet français		2min
DECOUVERTE	Observer les vidéos et répondre aux questions	Présente une vidéo et demande aux élèves de les identifier Que voyez-vous ?	Observe les images et les identifie. Je vois le banc, les sandales, le ballon, la bougie, le lit, la fourmi, le lavabo, le tuyau	vidéo	5 min
ANALYSE	Emettre des hypothèses sur l'épellation et la prononciation correcte des mots	Porte les mots suivants au tableau : sandales, bougie, fourmi, tuyau, et ballon. Demande aux élèves de les lire Pose les questions	Observe les mots portés au tableau Lit les mots Répond aux questions Pour prononcer un mot correctement, il faut l'épeler Se met en groupe et	Tableau Ardoise	10min

		Que faut-il faire pour prononcer un mot correctement ? Demande de se mettre en groupe et d'épeler un mot par groupe	exécute la consigne		
CONFRONTATION	Choisir les bonnes réponses	Désigne un rapporteur par groupe chargé d'épeler le mot. Fait valider les réponses par la classe Fait retenir la bonne épellation et la bonne prononciation	Epelle le mot Valide les réponses Ecoute attentivement les corrections		15min
SYNTHESE	Elaborer le retenons	Pose les questions Que devons nous faire pour prononcer correctement un mot ?	Répond à la question Nous devons d'abord l'épeler		2 min

CONSOLIDATION	Résoudre un exercice d'application	Présente des affiches et donne les consignes Epelle puis prononce correctement les noms des objets suivants	Exécute la consigne	Affiches	10min
ACTIVITES D'INTEGRATION PARTIELLE	Résoudre les problèmes de la vie quotidienne	Problème : Ta grand-mère revient de l'hôpital avec l'ordonnance suivante et te demande de lui lire les médicaments qu'on lui a prescrits : Flucazol Stimol Entamizole Doliprane Staphypen	Résout le problème		1min

QUESTIONS	La reconnaissance (QI)	La prononciation correcte (QII)	L'écriture correcte (QIII)
IMAGES	 <p>A</p>	 <p>A</p>  <p>B</p>	 <p>A</p>  <p>B</p>



B



C



C



D



C



D



E



D



E



E

Tableau n°4 : EPREUVE DE CONNAISSANCES

SITUATION PROBLEME :

La maman de Hakim vient de Bamenda pour faire les courses à Yaoundé. Ayant des difficultés à s'exprimer en français, elle lui demande de lui servir d'interprète. Pour se faire Hakim décide de réviser son vocabulaire grâce à son livre d'image ci-dessus. Peux tu l'aider à réviser ?

CONSIGNE :

1. Nomme les images de la première colonne
2. Prononce correctement les noms des images de la seconde colonne
3. Epelle correctement les noms des images de la troisième colonne

3.5.2. Construction de la grille de correction et de notation

Etre présent sur le terrain en milieu semi-naturel demande au chercheur une capacité à sélectionner ce qui mérite d'être étudié et les variables parasites. Pour ce faire, il a recours à une grille d'observation afin de centrer et de standardiser son observation indépendamment des circonstances. Dans le cadre de cette recherche, il s'agit d'une grille systématique qui représente un programme de notation qui identifie les dimensions du phénomène à observer sur la base d'une grille de correction. Ainsi, dans le but d'évaluer l'impact des différents traitements sur la compétence de communication, nous avons conçu une grille de notation constituée trois rubriques (questions) renvoyant aux modalités de la compétence de communication étudiée et notées sur 10 points chacune, à savoir :

- La reconnaissance (QI) /10
- La prononciation correcte ou élocution, (QII) /10
- L'épellation correcte (QIII) /10

Au terme des leçons, nous avons procédé à une évaluation générale des deux groupes, témoin et expérimental. Pour ce faire, nous avons distribué à chaque élève une épreuve constituée 15 images et dont la consigne était :

- Comment appelle-t-on ceci ? ;
- Peux-tu l'épeler ?

A chaque réponse des élèves les notes étaient reportées sur la grille de notation. La collecte des données a ainsi été effectuée par trois correcteurs différents afin d'avoir des notes le plus authentique possible.

Tableau n°4 : grille de correction

CRITERES	CRITERES MINIMAUX			CRITERES DE PERFECTIONNEMENT
INDICATEURS	C1 : Identification de l'image	C2 : Prononciation correcte	C3 : Epellation correcte	C4 : Respect de l'accent
Indicateur 1	Reconnaît l'image /5	Respect des accents /2.5	identifier les lettres qui composent les mots /2.5	Respect de l'intonation /5
Indicateur 2	Nomme l'image /5	Respect des lettres muettes /2.5	Nommer les lettres qui composent les mots /2.5	Prononciation sans accent /5
Indicateur 3	/	Prononciation des voyelles /2.5	Décomposition juste des mots /2.5	/
Indicateur 4	/	Respect des prononciations particulières /2.5	Respect de l'orthographe des mots /2.5	/
PONDERATION	/10	/10	/10	/10
TOTAL	/30			
COMPETENCE	+ En voie d'acquisition	++ Acquis	+++ Acquis totalement	

3.6. VALIDITE DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES

La validation de l'instrument de collecte des données est une étape cruciale en recherche. En effet, cette validation de l'instrument garantit la validité des résultats (Yong-Mi, 2009). C'est le lieu de poser les bases fiables pour la généralisation des résultats. Ceci prend davantage tout son sens en sciences sociales où les instruments de collecte des données sont pour la plupart subjectifs. Selon Amin (2005), la validité renvoie au fait qu'un instrument mesure exactement ce qu'il entend mesurer. Dans le cadre de cette recherche, la validité de l'instrument a été établie à travers la présentation et la consultation de notre encadreur qui nous a guidé dans la construction de la grille d'observation et la définition des variables à tester. Pour ce qui est de la préparation de la leçon, nous l'avons faite en collaboration avec la maîtresse de français de la classe quatre. Nous avons décidé du choix de la leçon, et des supports en congruence avec le thème de vie en cours pendant cette période.

En ce qui concerne le montage de la vidéo, il y a un certain nombre de conditions à respecter à savoir :

- La durée : Tout plaide en effet pour l'utilisation de séquences brèves n'excédant pas un maximum de trois ou quatre minutes. Toutes les observations réalisées vont dans ce sens et les séances faisant intervenir des documents plus longs ont fait apparaître des difficultés pour la réalisation des tâches prévues ;
- Le respect des règles générales qui président au choix d'un document utilisé avec une classe et l'adaptation à l'âge des élèves. Comme pour tout document pédagogique, la valeur du document vidéo réside essentiellement dans l'adéquation entre d'une part son utilisation et les objectifs qu'il permet d'atteindre, et d'autre part sa nature et son contenu. Ces objectifs sont multiples : document de travail pour la progression linguistique, support d'une activité de réactivation des acquis à la compréhension et/ou à l'expression, illustration d'un fait culturel, civilisationnel ou historique rencontré, introduction à une unité pédagogique, présentation des réalités des pays dont les élèves étudient la langue, etc.

Ainsi pour la réalisation de notre vidéo, les précautions suivantes ont été prises :

➤ **Etape 1 : la recherche des images.**

Pour chaque mot, on recherche sur internet les images correspondantes. Dans cette démarche, on recherche des représentations de type variée, notamment en alternant dessins et photos, de manière à obtenir un corpus le plus éclectique possible. Le but recherché étant de stimuler la mémoire des élèves en évitant des représentations trop redondantes. On aura ainsi des images dans les quatre styles suivants :

- Style photo détournée ;
- Style dessin détourné ;
- Style photo en situation ;
- Style dessin en situation.

Le choix des images est orienté selon un contexte culturel. En effet, on veut qu'elles renvoient directement à l'environnement connu des élèves. Par exemple, pour choisir l'image qui se rapporte au mot « vache », il convient de sélectionner une espèce de vache de type « zébu », très répandue chez nous, et non une espèce de type « charolaise », plus présente en Europe.

➤ **Etape 2 : l'animation**

Pour chaque image on réalise un court film d'animation, à l'aide du logiciel Microsoft Powerpoint (voir annexe 2.2). On définit pour cela un timing très précis pour l'enchaînement des différentes diapositives ainsi qu'il suit : Apparition de l'image (3 secondes) ;

- Apparition du mot (2 secondes) ;
- Apparition de la phrase « ça se prononce » (2 secondes) ;
- Division du mot en syllabes (1 seconde par syllabes) ;
- Apparition de la phrase « ça s'écrit » (2 secondes) ;
- Division du mot en lettres (1 seconde par lettres) ;
- Deuxième apparition du mot (2 secondes).

Pour la police, nous avons recherché une police ni trop austère, ni trop fantaisiste, pour intéresser l'élève tout en restant dans le contexte didactique. C'est la police hanziPen TC Regular qui a donc été retenue. Chaque animation est entourée d'un cadre couleur, cette couleur est choisie par thèmes selon la nomenclature suivante :

- Bleu clair : les objets urbains ;
- Bleu foncé : les aliments ;

- Vert clair : les objets et appareils électriques ;
- Vert foncé : les moyens de transport ;
- Rouge : les animaux ;
- Rose : les objets domestiques ;
- Beige : les objets scolaires ;
- Vert-rouge-jaune : les emblèmes nationaux ;
- Noir : les instruments de musique ;
- Jaune : les outils.

➤ **Etape 3 : l'enregistrement de la voix**

Chaque mot écrit dans l'animation est lu à voix haute par une actrice et enregistré au même moment. L'enregistrement a été réalisé avec un microphone professionnel et le logiciel Avid Protools HD. Le choix de l'actrice s'est fait dans la volonté d'obtenir un ton féminin, sérieux mais souriant et calme, en définitive, le ton d'une maîtresse.

3.7. CONSIDERATIONS ETHIQUES

L'objectif fondamental de l'éthique de la recherche est la protection des participants. En effet, selon Bourgeault et Lorraine (2000), l'éthique et l'intégrité scientifiques sont des éléments intrinsèques des activités de recherche. Tous les projets de recherche qui requièrent la participation d'individus ou l'utilisation des données les concernant doivent s'astreindre à certaines contraintes afin de préserver leurs droits fondamentaux notamment la dignité et le respect de la vie privée. En ce qui concerne cette recherche, nous avons au préalable demandé une entrevue avec la Directrice et la maîtresse de français afin de leur présenter le contenu de la vidéo et d'obtenir le consentement de l'inclure dans la leçon. Ensuite nous leur avons donné des garanties quant à l'anonymat des élèves en choisissant de leur attribuer des codes. Par ailleurs nous avons pris la peine d'explicitier la situation de la recherche et ses objectifs aux élèves ainsi que les informations attendues d'eux au début de chaque leçon. Pour assurer la sécurité et la surveillance des élèves dans la cours nous avons fait venir des camarades de classe, ainsi pendant nous travaillions avec un groupe, les autres enfants n'étaient abandonnés à eux-mêmes.

3.8. REPARTITION DES ELEVES DANS L'ECHANTILLON

Etant donné que l'acquisition d'une langue dépend d'un certain nombre de variables individuelles et environnementales, il est question d'isoler le genre, l'âge et le lieu de vie afin d'en déterminer les différentes influences.

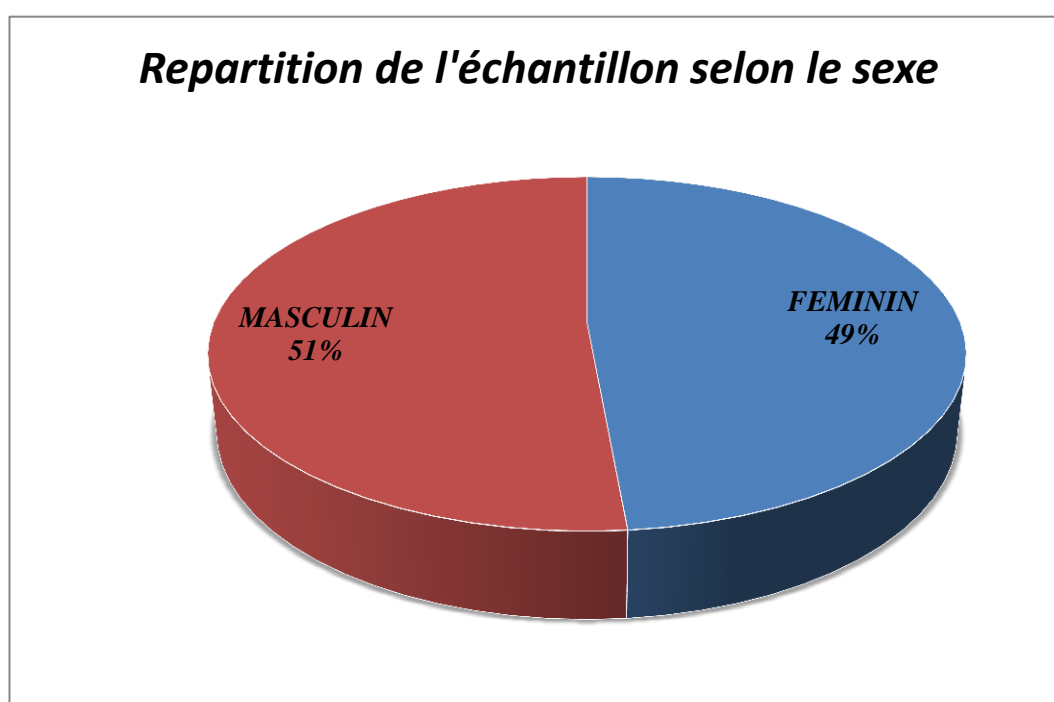
3.8.1. Distribution des élèves selon le genre

Tableau n°6 : répartition de l'échantillon selon le sexe

GENRE	FREQUENCES	POURCENTAGE	FREQUENCES CUMULEES
FEMININ	68	48.57	48.57
MASCULIN	72	51.43	100
TOTAL	140	100	/

Dans l'échantillon, la proportion de filles est de 48.57% et la proportion des garçons est de 51.53%. La proportion des garçons est donc supérieure à celle des filles. Néanmoins, cette différence n'est pas trop grande, ce qui fait que la classe n'est pas polarisée vers un genre plus qu'un autre.

Figure n°4 : répartition de l'échantillon selon le sexe



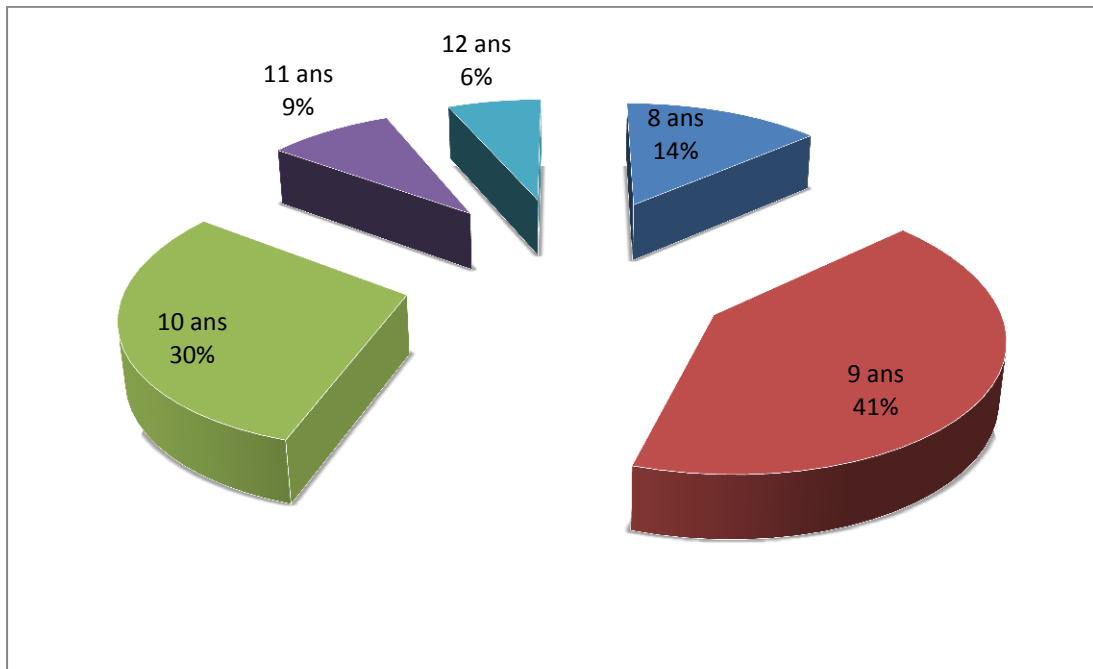
3.8.2. Distribution des élèves selon l'âge

Tableau n°7 : Répartition de l'échantillon en fonction des tranches d'âge

	AGES	FRÉQUENCES	POURCENTAGES	FREQUENCES CUMULÉES
Tranche d'âge	8	19	13.57	13.57
	9	58	41.43	55
	10	42	30	85
	11	12	8.57	93.57
	12	9	6.43	100
	Total	140	100	/

Pour ce qui concerne l'âge des élèves de l'échantillon, l'on observe que, 13.57% des élèves ont 8 ans, 41.43% des élèves ont 9 ans, 30% des élèves ont 10 ans, 8.53% des élèves ont 11 ans et 6.43% des élèves ont 12 ans. Ainsi, la plus grande proportion des élèves a 9 et 10 ans et les élèves de 11 et 12 ans sont plus faiblement représentés.

Figure n°5 : Répartition de l'échantillon selon l'âge



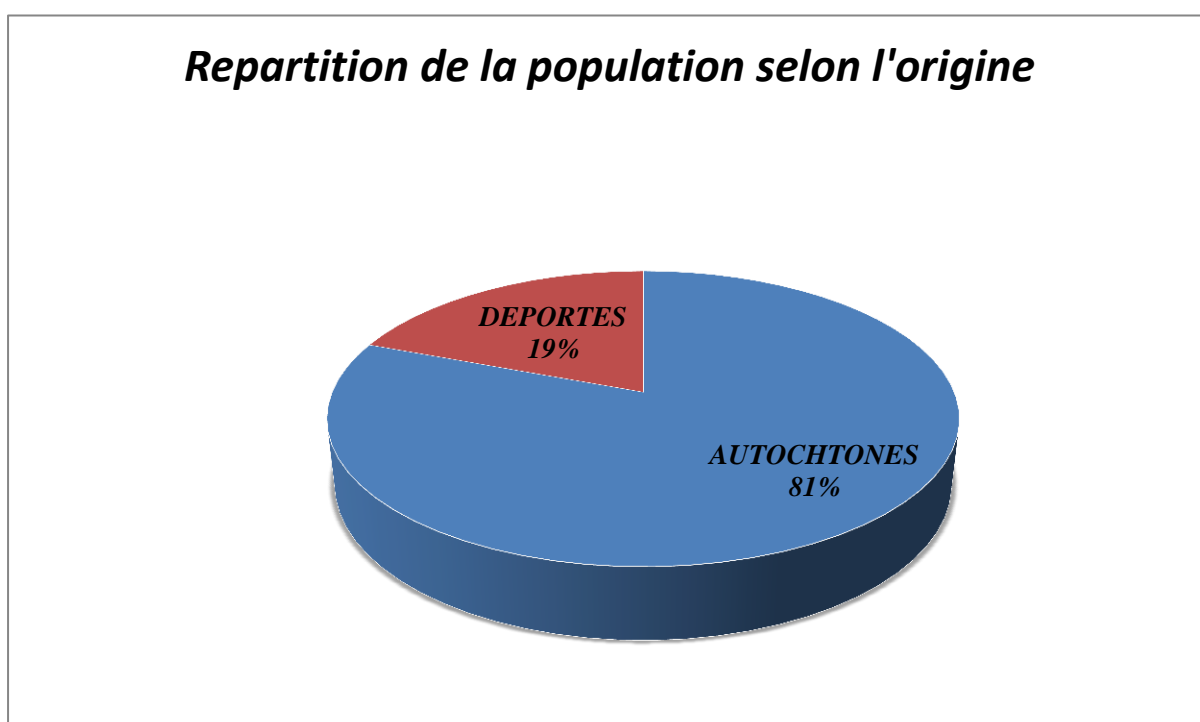
3.8.3. Distribution des élèves selon l'origine

Tableau n°8 : répartition de l'échantillon selon les origines

ORIGINE	FREQUENCES	POURCENTAGE	FREQUENCES CUMULEES
AUTOCHTONES	113	80.72	80.72
DEPORTES	27	19.28	100
TOTAL	140	100	/

Il ressort de ce tableau que la proportion des enfants « autochtones » de Yaoundé est de 80.72% et celle des enfants qui sont venus de Bamenda est de 19.28%. Ainsi, La proportion d'enfants venus de Bamenda est faible par rapport aux autochtones, la classe comporte majoritairement des enfants qui baignent dans la culture francophone depuis leur naissance.

Figure n°5 : Répartition de la population selon les origines



3.8.4. Distribution des élèves dans les groupes

3.8.4.1. Présentation du groupe témoin et du groupe expérimental

Tableau n°9 : Présentation des groupes témoin et expérimental

Groupe I	%	Groupe II	%	Total	%
70	50	70	50	140	100

Chaque groupe est constitué de 70 élèves soit 50% de l'échantillon.

3.8.4.2. Distribution des élèves selon le genre dans les deux groupes

Tableau n°10 : répartition des élèves selon sexe dans les groupes

	GROUPE I	GROUPE II	TOTAL
FILLES	28	40	68
GARCONS	42	30	72
TOTAL	70	70	/

Le groupe témoin (groupe I) compte 28 filles et 42 garçons tandis que le groupe expérimental (groupe II) compte 40 filles contre 30 garçons. Ainsi, il y a plus de filles que de garçons dans le groupe II et plus de garçons que de filles dans le groupe I.

3.8.4.3. Distribution des élèves selon l'âge dans les groupes

Tableau n°11 : répartition des élèves selon l'âge dans les groupes

	GROUPE I	GROUPE II	TOTAL
8 ans	11	8	19
9 ans	28	30	58
10 ans	22	20	42
11 ans	4	8	12
12 ans	5	4	9
TOTAL	70	70	/

Il ressort de ce tableau que dans le groupe I, il y a 11 enfants de 8 ans, 28 enfants de 9 ans, 22 enfants de 10 ans, 4 enfants de 11 ans et 5 enfants de 12 ans. Il y a donc plus d'enfants de 9 et 10 ans dans le groupe I. Dans le groupe II, il y a 8 enfants de 8 ans, 30 enfants de 9 ans, 20 enfants de 10 ans, 8 enfants de 11 ans et 4 enfants de 12 ans. Ainsi, tout comme dans le groupe I, il y a plus d'enfants de 9 et 10 ans dans le Groupe II. Cette répartition est conforme aux proportions de la répartition de l'âge dans l'échantillon.

3.8.4.4. Distribution des élèves selon l'origine dans les groupes

Tableau n°12 : répartition des élèves selon l'origine dans les groupes

	GROUPE I	GROUPE II	TOTAL
AUTOCHTONES	63	50	113
DEPORTES	07	20	27
TOTAL	70	70	/

Il ressort de ce tableau que, dans le groupe I, les autochtones ont un effectif de 63 et les déportés, un effectif de 7. Les autochtones sont majoritaires dans le groupe I. Tandis que, dans le groupe II, les autochtones ont un effectif de 50 contre 20 pour les déportés. Il y a aussi plus d'autochtones que de déportés dans le groupe II, mais les déportés sont largement représentés dans ce groupe.

3.8.5. Distribution des élèves dans le groupe témoin

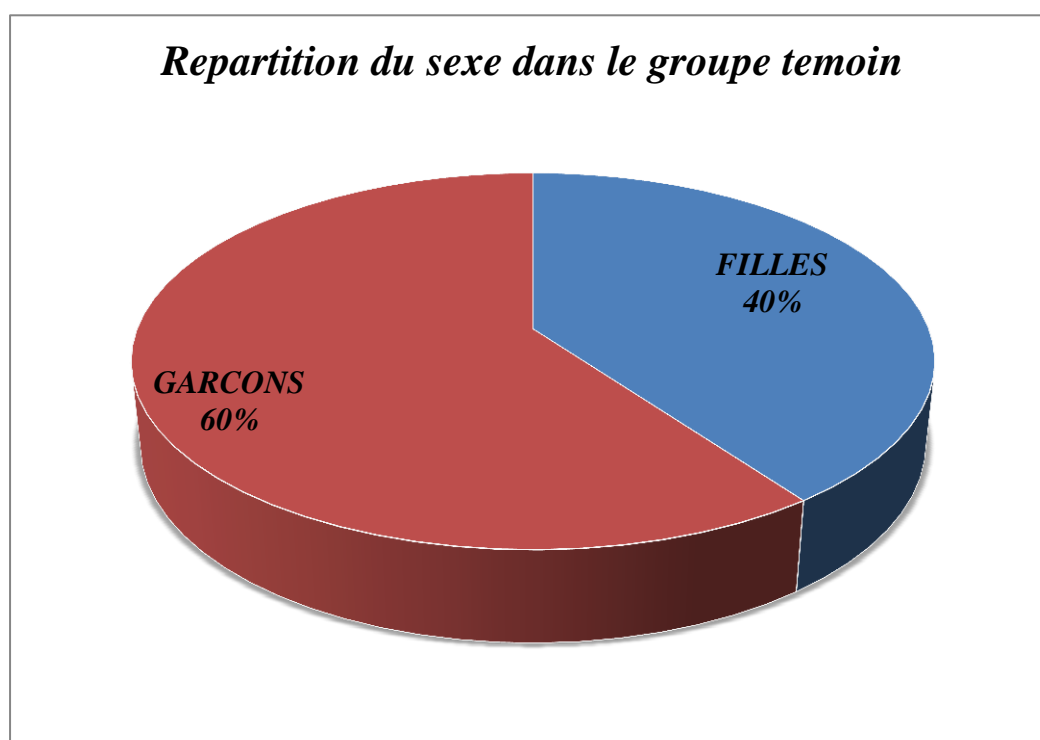
3.8.5.1. Distribution des élèves selon le genre

Tableau n°13 : répartition des élèves selon le sexe dans le groupe témoin

	GROUPE I	%	%CUMULES
FILLES	28	40	40
GARCONS	42	60	100
TOTAL	70	100	/

Il ressort de ce tableau que la proportion des filles est 40% et la proportion des garçons est de 60%. Il y a plus de garçons que de filles dans le groupe témoin.

Figure n°6 : répartition des élèves selon le sexe dans le groupe témoin



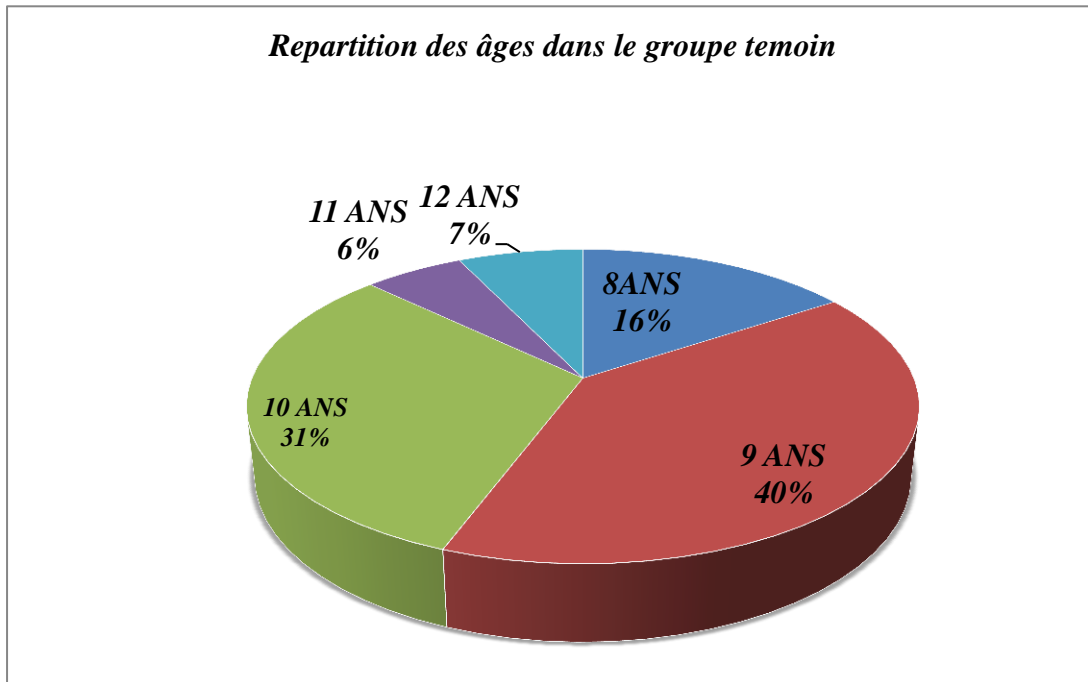
3.8.5.2. Distribution des élèves selon l'âge

Tableau n°14 : répartition des élèves selon l'âge dans le groupe témoin

	GROUPE I	%	%CUMULES
8 ans	11	15.8	15.8
9 ans	28	40	55.8
10 ans	22	31.4	87.2
11 ans	4	5.7	92.9
12 ans	5	7.1	100
TOTAL	70	100	/

Il ressort de ce tableau que, la proportion des enfants de 8 ans est de 15.8%, la proportion des enfants de 9 ans est de 40%, la proportion des enfants de 10 ans est de 31.4%, la proportion des enfants de 11 ans est de 5.7% et celle de des enfants de 12 ans est de 7.1%. Ainsi les enfants de 11 et 12 ans sont minoritaires tandis que les enfants âgés de 8, 9 et 10 ans sont plus représentés dans le groupe témoin.

Figure 7 : Répartition des élèves selon l'âge dans le groupe témoin



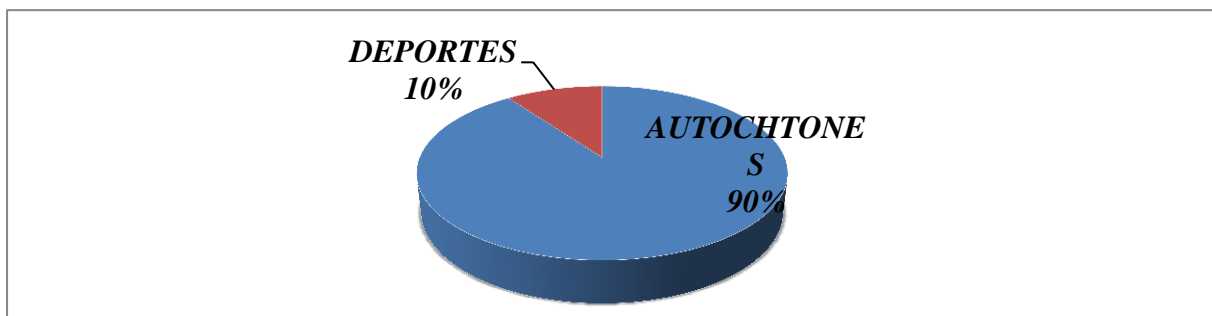
3.8.5.3. Distribution des élèves selon l'origine

Tableau n°15 : répartition des élèves selon l'origine dans le groupe témoin

	GROUPE I	%	%CUMULES
AUTOCHTONES	63	90	90
DEPORTES	07	10	100
TOTAL	70	100	/

Il ressort de ce tableau que la proportion des autochtones est 90La proportion d'enfants résidants à Yaoundé est largement supérieure à celle des enfants venants de Bamenda.

Figure n°8 : Répartition des élèves selon les origines dans le groupe témoin



3.8.6. Distribution des élèves dans le groupe expérimental

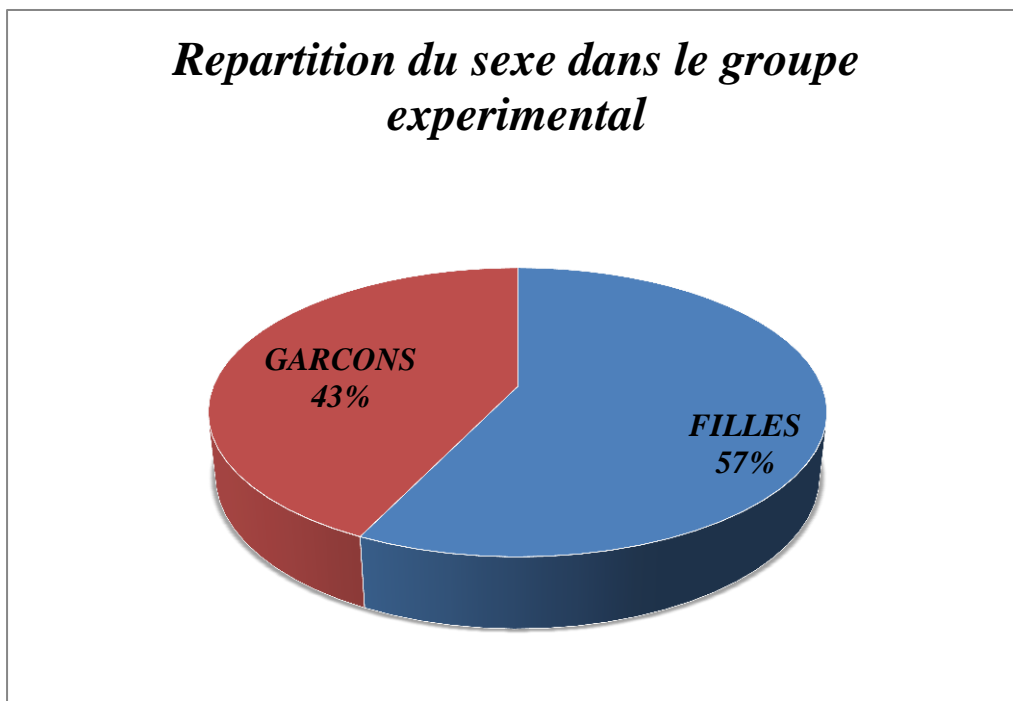
3.8.6.1. Distribution des élèves selon le genre

Tableau n°16 : répartition des élèves selon l'âge dans le groupe expérimental

	GROUPE II	%	%CUMULES
FILLES	40	57.2	57.2
GARCONS	30	42.8	100
TOTAL	70	100	/

Il ressort de ce tableau que la proportion de filles est de 57.2% et celle des garçons est de 42.8%. Les proportions des filles et des garçons ne sont pas très différentes même si les filles sont majoritaires dans le groupe expérimental. Il y a tout de même plus de filles que de garçons dans le groupe expérimental.

Figure n°9 : répartition des élèves selon le sexe dans le groupe expérimental



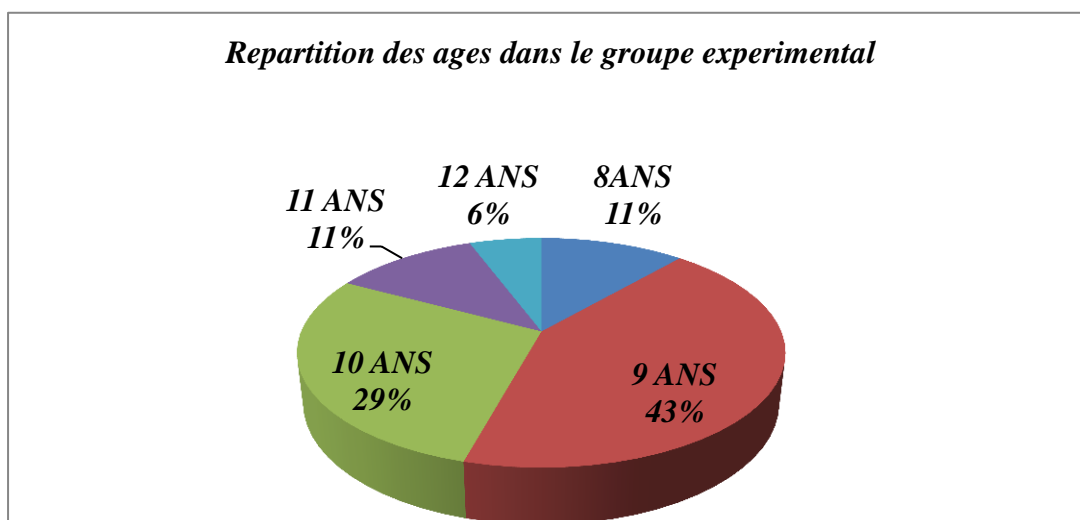
3.8.6.2. Distribution des élèves selon l'âge

Tableau n°17 : répartition de l'âge dans le groupe expérimental

	GROUPE II	%	%CUMULES
8 ans	8	11.4	11.4
9 ans	30	42.9	54.3
10 ans	20	28.6	82.9
11 ans	8	11.4	94.3
12 ans	4	5.7	100
TOTAL	70	100	/

Il ressort de ce tableau que la proportion des enfants de 8 ans est de 11/4%, la proportion des enfants de 9 ans est de 42.9%, la proportion des enfants de 10 ans est de 28.6%, la proportion des enfants de 11ans est de 11.4% et celle des enfants de 12 ans est de 5.7%. Ainsi, les enfants de 10 et 9 ans sont plus représentés dans le groupe expérimental que les enfants de 8, 11 et 12 ans.

Figure n°10 : Répartition des élèves selon l'âge dans le groupe expérimental



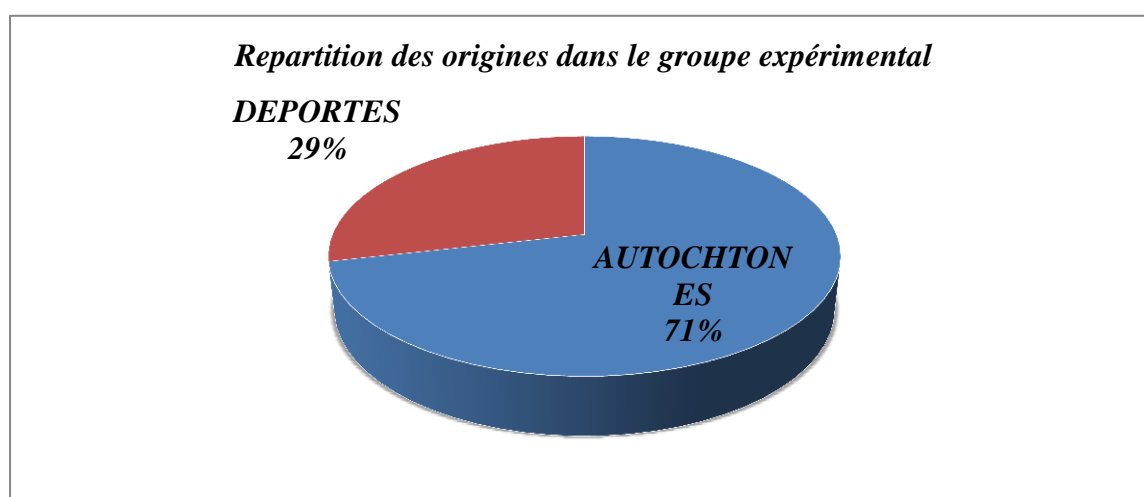
3.8.6.3. Distribution des élèves selon l'origine

Tableau n°18 : répartition des élèves selon l'origine dans le groupe expérimental

	GROUPE I	%	%CUMULES
AUTOCHTONES	50	71.4	71.4
DEPORTES	20	28.6	100
TOTAL	70	100	/

Il ressort de ce tableau que la proportion des autochtones est de 71.4% tandis que la proportion des déportés est de 28.6%. Ainsi, il y a plus d'enfants résidants à Yaoundé que d'enfants venus de Bamenda dans le groupe I.

Figure n°11 : Répartition des élèves selon les origines dans le groupe expérimental



3.8.7. Déroulement de l'expérience

L'expérimentation s'est tenue un lundi à de 10 heures à 14 heures. Nous avons occupés la période horaire réservée au cours de français, plus une période horaire supplémentaire que nous a cédé la maîtresse titulaire de la classe. Après avoir procédé à l'échantillonnage, nous sommes restés avec le groupe standard dans la salle de classe et les autres élèves appartenant au groupe expérimental sont allés attendre dans la cours sous la surveillance de la maîtresse adjointe et d'un camarade qui nous prêtait main forte sur le terrain. Nous avons ainsi procédé à la leçon standard à l'aide du manuel au programme, « Parlons Français » ceci sous la supervision de la maîtresse de français, de la maîtresse titulaire et d'un autre camarade qui surveillait le chronomètre. A 11 heure, les enfants sont

allés en pause, nous en avons profité pour procéder à l'installation des ordinateurs (02) pour la projection de la vidéo, du vidéoprojecteur et du drap blanc sur le tableau à l'aide de clous. A la fin de la pause, nous avons fait entrer les enfants du second groupe et nous avons procédé à la leçon avec les supports vidéo toujours en présence de la maîtresse de français, de la maîtresse titulaire et du responsable du temps. Nous avons d'abord soumis les élèves à la vidéo et au terme de cette leçon, nous avons fait entrer les élèves du premier groupe afin de procéder à une évaluation générale. Pour ce faire, nous leur avons distribué 140 planches de 15 images avec pour consigne de dire ce que représente ces images. Pour les 5 premières images nous nous attardions uniquement sur leur capacité à déterminer exactement ce que l'image représente, les 5 suivantes, nous nous attardions sur la prononciation correcte du mot auquel renvoyait l'image et enfin pour les 5 dernières, il était question d'épeler correctement le mot auquel l'image était associée.

3.9. OUTIL DE TRAITEMENT DES DONNEES

Cette recherche ayant générées des données quantitatives les notes en l'occurrence, nous allons procéder à une analyse statistique descriptive et inférentielle de ces données afin de vérifier l'hypothèse qui guide cette recherche. Par souci de précision de fiabilité des résultats nous allons procéder à une analyse informatisée à travers le logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) qui permet la manipulation et l'analyse des données complexes.

D'autre part, recherche ayant pour objectif de déterminer si la compétence de communication est mieux acquise en ayant recours à l'enseignement audiovisuel dans l'enseignement-apprentissage du français, nous avons eu recours au test T de student qui est un test statistique inférentielle permettant de comparer les moyennes de deux groupes d'échantillons afin de savoir si ces moyennes sont significativement différentes au point de vue statistique. Suivant ce test, l'analyse de nos données va se faire selon les étapes suivantes :

➤ **1^e étape** : Formulation des hypothèses statistiques

Ho : Il existe un lien entre l'enseignement audiovisuel et l'acquisition des compétences de communication

Ha : Il n'existe aucun lien entre l'enseignement audiovisuel et l'acquisition des compétences de communication

➤ **2^e étape** : Présentation des résultats du test statistique pour l'hypothèse de recherche

➤ **3^e étape** : Règle de décision

D'après Mialaret (1993 :8), le seuil de signification ou erreur probable noté α (alpha) permet de fixer les chances de se tromper ou non dans la prise de décisions. Pour notre recherche, nous choisissons la marge d'erreur recommandée en sciences sociales qui est 5% soit 0,05. Ceci voudrait signifier en d'autres termes que nous prendrons toute décision à la suite de notre analyse avec pour risque de nous tromper cinq fois sur cent.

-Si p est inférieur à α alors l'hypothèse alternative H_a est acceptée et l'hypothèse nulle H_0 est rejetée

-Si p est supérieur à α alors l'hypothèse alternative est rejetée et l'hypothèse nulle est acceptée.

➤ **4^e étape** : Conclusion

Il s'agit de signification si l'hypothèse est confirmée ou infirmée. Elle consistera à donner le résultat final en transcrivant entièrement, des deux hypothèses (nulle et alternative), celle qui est acceptée du point de vue de la recherche et en précisant surtout le sort de l'autre.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Les cadres théorique et méthodologique de ce travail nous ont permis d'élaborer nos hypothèses, ainsi que les instruments de collecte des données pour les éprouver. Ce travail préliminaire a abouti à la collecte des données que nous avons traitées. Le présent chapitre qui introduit le cadre opératoire de cette recherche porte sur la présentation et l'analyse des résultats. Il en ressort des informations utiles pour essayer de comprendre l'impact de l'intégration pédagogique des outils TIC dans l'acquisition de la compétence de français. Pour Lagarde (1995), « *le propre de l'analyse des données, dans son sens moderne, est justement de raisonner sur un nombre quelconque de variables* ». En outre, selon Crauser, Harvatopoulos et Sarnin (1989) il s'agit de raisonner sur les variables. Pour ces auteurs, « *le rôle principal de l'analyse des données est de mettre en relief les structures pertinentes de grands ensembles de données* ». Ainsi la tâche qui nous incombe dans le présent chapitre, consiste à présenter les données dans des tableaux et les graphes et en faire une analyse descriptive qui consiste selon Angers (1992) en une « *analyse visant à une représentation détaillée d'un objet* » et l'analyse explicative qui consiste selon le même auteur en une « *analyse visant à mettre en relation des éléments d'un objet* ».

4.1. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Présenter les données revient à disposer les différentes catégories et leurs effectifs dans un tableau ou dans les graphes. Angers (opcit) parle de « *présentation visuelle* » et la définit comme étant une « *façon d'organiser et de présenter des données de recherche* ». La nature catégorielle de nos variables donne droit à une distribution des fréquences qui permet de connaître la distribution des sujets parmi les différentes modalités de la variable mesurée. Cette distribution de fréquence comporte des éléments à savoir : le nombre de sujets (la fréquence) qu'il y a pour chaque modalité et le pourcentage correspondant. Généralement, on associe aux tableaux de fréquences, les graphes, notamment les diagrammes en bâton et les diagrammes en cercle et les histogrammes pour faire une présentation visuelle des données collectées sur le terrain à travers le questionnaire Angers (opcit). L'analyse descriptive permet de présenter les données recueillies selon leur physionomie. Alors, de façon préférentielle, nous choisissons de les présenter à la fois sous forme de tableaux et sous forme de diagrammes suivi des analyses. Nous trouvons que ces types d'analyses descriptives

donnent une très grande lisibilité aux données pour parler comme Angers (opcit).

4.1.1. Présentation des données

D'après la grille de notation, au terme de l'évaluation nous avons obtenues les notes suivantes :

Tableau n°19 : récapitulatif des notes du groupe témoin

GROUPE I					QUESTIONS			TOTAL
N°	Code	Sexe	Age	Origine	Q1/10	Q2/10	Q3/10	/30
1	52B	F	10	D	2	2	0	4
2	48A	M	12	A	2	6	0	8
3	47B	M	9	A	10	8	4	22
4	18B	M	11	A	8	8	2	18
5	42A	F	10	A	8	4	0	12
6	6B	M	9	A	6	6	4	16
7	55A	F	10	A	8	6	2	16
8	9B	M	8	A	8	4	2	14
9	4B	F	10	D	2	0	0	2
10	4A	M	9	D	2	0	1	3
11	30A	M	9	A	2	4	2	8
12	34B	M	9	A	4	6	4	14
13	32A	F	8	A	4	2	7	13
14	56B	M	10	D	1	2	0	3
15	59A	F	9	A	5	4	5	14
16	46B	M	11	A	4	3	1	8
17	51B	F	10	D	3	3	0	6
18	13B	M	8	A	3	3	3	9
19	36A	M	10	A	3	2	4	9
20	37A	F	9	A	7	4	10	21
21	58B	M	12	A	7	10	8	24
22	25A	F	9	A	10	10	3	23

23	39B	M	9	A	10	7	0	17
24	19A	M	9	A	10	10	6	26
25	72A	M	10	A	10	8	2	20
26	56A	F	9	A	10	7	9	26
27	33B	M	8	A	10	8	8	26
28	43A	M	9	A	8	8	6	22
29	57A	M	10	A	7	7	0	14
30	25B	F	9	A	10	10	3	23
31	39A	M	12	A	10	10	7	27
32	53A	F	9	A	8	7	1	16
33	67B	M	10	A	10	10	5	25
34	24A	F	9	A	9	9	0	18
35	26B	M	10	A	10	10	6	26
36	27A	F	9	A	7	7	5	19
37	71A	M	8	A	5	5	3	13
38	7A	F	10	A	10	10	7	27
39	35B	M	8	A	10	10	0	20
40	64B	F	9	A	10	10	2	22
41	60A	M	10	A	10	7	6	23
42	26B	F	8	A	10	7	5	22
43	9A	M	9	A	2	2	5	9
44	43A	M	10	A	10	9	2	21
45	3A	F	8	A	10	8	5	23
46	32B	M	9	D	1	2	1	4
47	12B	F	10	A	4	3	2	9
48	27B	M	9	A	4	4	6	14
49	3B	M	10	A	4	6	6	16
50	22B	F	9	A	4	6	4	14
51	66B	M	11	A	6	4	5	15
52	49A	F	8	A	8	8	5	21
53	16B	F	10	A	3	7	7	17

54	2A	M	9	A	8	10	4	22
55	8A	M	8	A	7	7	2	16
56	29A	F	10	A	8	8	10	26
57	36B	M	9	A	4	4	8	16
58	38A	M	11	A	8	7	6	21
59	7B	F	9	A	7	7	1	15
60	11A	F	10	A	8	7	5	20
61	6A	M	9	A	7	6	7	20
62	31A	M	8	A	8	10	3	21
63	31B	F	10	A	5	6	3	14
64	38A	M	9	A	7	7	8	22
65	33A	M	12	A	10	8	5	23
66	10B	F	10	A	5	7	0	12
67	22B	M	9	A	6	5	3	14
68	79A	M	12	A	3	8	4	16
69	71A	F	10	A	8	4	0	12
70	75B	M	9	D	1	5	6	12

Tableau n°20 : récapitulatif des notes du groupe Expérimental

GROUPE II					QUESTIONS			TOT AL
N°	Code	Sexe	Age	Origines	Q1/10	Q2/10	Q3/10	/30
1	16A	F	8	D	4	5	10	19
2	13A	F	12	A	8	5	10	23
3	44B	M	9	A	6	6	5	17
4	37B	M	11	A	9	9	8	26
5	55B	M	10	A	9	7	8	24
6	51A	F	9	A	5	7	2	14
7	15A	M	12	A	9	9	6	24
8	70B	F	9	D	3	3	4	10
9	5B	M	11	D	3	5	9	17
10	17A	F	12	D	3	3	6	12
11	73A	M	9	A	7	9	9	25
12	68B	F	10	A	8	5	8	21
13	68A	M	8	D	2	2	2	6
14	18A	F	9	A	2	0	10	12
15	53B	M	9	A	9	10	4	23
16	14A	F	11	A	8	4	9	21
17	22A	M	10	D	2	4	0	6
18	45B	F	10	D	4	3	2	9
19	20A	F	9	D	2	2	2	6
20	5B	F	8	A	10	8	5	23

21	63A	M	11	D	4	4	4	12
22	66A	F	9	A	8	7	5	20
23	74A	M	9	A	8	7	10	25
24	35A	M	10	A	10	10	10	30
25	40A	M	9	A	10	7	10	27
26	28B	F	8	D	10	8	1	19
27	19B	M	10	A	10	9	7	26
28	5A	F	9	A	10	10	5	25
29	29B	F	11	A	10	10	10	30
30	54A	F	10	A	10	10	10	30
31	54B	M	9	A	10	10	9	29
32	20B	F	10	A	10	10	9	29
33	10A	M	9	A	10	10	5	25
34	57B	F	11	D	9	10	1	20
35	14B	M	10	A	10	10	5	25
36	62A	F	9	A	10	10	10	30
37	70A	F	10	D	7	7	3	17
38	10B	F	8	D	5	5	5	15
39	43B	M	9	A	10	10	10	30
40	42B	F	10	A	7	7	5	19
41	23B	M	11	D	10	10	2	22
42	1A	F	10	D	4	4	4	12
43	44A	M	9	A	8	8	2	18
44	60B	F	9	A	10	7	5	22
45	21B	M	8	A	10	10	5	25

46	69A	F	10	A	10	9	2	21
47	40B	M	9	A	10	6	6	22
48	17B	F	12	A	10	7	8	25
49	65B	F	9	D	10	10	0	20
50	58A	F	10	A	10	10	7	27
51	65A	M	9	D	10	10	0	20
52	45A	F	9	A	10	10	8	28
53	1A	M	10	D	10	10	1	21
54	2B	F	9	D	10	10	0	20
55	64A	M	10	A	10	9	2	21
56	30B	F	9	A	10	8	4	22
57	38B	F	8	A	10	10	3	23
58	61B	M	9	A	10	10	3	23
59	21A	F	9	D	10	7	0	17
60	11B	F	9	A	10	8	7	25
61	46A	M	10	A	10	10	7	27
62	65A	F	9	A	10	10	10	30
63	12A	F	11	A	10	10	5	25
64	33A	M	9	A	10	10	10	30
65	62B	F	10	A	10	10	3	23
66	61A	F	9	A	10	10	7	27
67	48B	M	8	A	10	10	3	23
68	24B	F	10	A	9	4	6	19
69	50B	F	9	A	9	7	6	22
70	23A	M	10	A	8	8	3	19

4.1.2. Analyse des données

4.1.2.1. Genre et compétence de communication

Tableau N° 21 : Répartition de la moyenne et de l'écart type au niveau des modalités de la compétence communicationnelle entre filles et garçons

Modalités de la compétence	filles		garçons	
	moyennes	écart type	moyennes	écart type
De communication				
Compréhension	7.62	2.73	7.22	3.1
Épellation	4.68	3.29	4.58	2.92
Prononciation	6.81	2.78	7.15	2.71

Ce tableau présente les moyennes et les écart-types des modalités de la compétence de communication en fonction du sexe. Il en ressort que pour ma modalité de compréhension, la moyenne des filles et des garçons est autour de 7. Il en va de même pour la modalité d'épellation correcte où les notes sont autour de 4. Tandis que, pour la modalité de prononciation correcte, la moyenne des filles est de 6.81 et est inférieure à celle des garçons qui est de 7.1. Ainsi, les moyennes de compréhension et de prononciation correcte sont élevées chez les filles tout comme chez les garçons, pareillement, les moyennes d'épellation sont faibles chez les filles tout comme chez les garçons. Le genre n'a donc aucune influence sur les performances des élèves. Pour ce qui est de l'écart-type, c'est un indicateur de dispersion qui renseigne sur la manière dont les individus se répartissent autour de la moyenne. Si celui-ci est faible, les individus sont très proches de la moyenne, s'il est élevé, il y a une forte dispersion. Dans ce tableau, les écart-types sont faibles, ce qui nous indique que les individus dans la majorité ont des performances très proche de la valeur de la moyenne quel que soit le sexe.

4.1.2.2. Origine et compétences communicationnelles

Tableau N° 22 : Répartition de la moyenne et de l'écart type au niveau des modalités de la compétence communicationnelle entre les autochtones et les déportés

Modalités de la compétence	Autochtones		Déportés	
	moyennes	écart type	moyennes	écart type
De communication				
Compréhension	8.00	2.416	4.96	3.492
Épellation	5.17	2.92	2.37	2.803
Prononciation	7.45	2.38	5.04	3.287

Ce tableau présente les moyennes et les écart-types des modalités de la compétence de communication en fonction de l'origine. Il en ressort que pour la modalité de compréhension, la moyenne des autochtones est de 8 tandis que celle des déportés est de 4.96. Pour la modalité épellation correcte, la moyenne des autochtones est de 5.17 tandis que celle des déportés est de 2.37. Et enfin pour la modalité de prononciation correcte, la moyenne des autochtones est de 7.45 tandis que celle des déportés est de 5.04. Ainsi, les performances des autochtones sont plus élevées que les performances des enfants venants de Bamenda. Bien plus, ces derniers ont de très mauvaises performances en épellation et sont justes moyens en prononciation. Les écart-types des autochtones sont faibles par rapport à la moyenne, ainsi leurs performances sont proches de la moyenne. Tandis que, les écart-types des déplacés ne sont pas très faibles par rapport à la moyenne ce qui indique une variation dans leurs performances.

4.1.3.3. Conditions expérimentales et compétence de communication

Tableau N° 23 : Répartition de la moyenne et de l'écart type au niveau des modalités de la compétence communicationnelle entre le groupe standard et le groupe expérimental

Modalités de la compétence De communication	Groupe standard		Groupe expérimental	
	moyennes	écart type	moyennes	écart type
Compréhension	6.56	2.95	8.27	2.598
Épellation	3.80	2.75	5.46	3.206
Prononciation	6.27	2.69	7.70	2.612

Ce tableau présente les moyennes et les écart-types des modalités de la compétence de communication du groupe standard et du groupe expérimental. Il en ressort que pour la modalité de compréhension, le groupe standard a une moyenne de 6.56, tandis que le groupe expérimental a une moyenne de 8.27 ; pour la modalité de l'épellation correcte, le groupe standard a une moyenne de 3.8, tandis que le groupe expérimental enregistre une moyenne de 5.46 ; et enfin pour la modalité de prononciation correcte, le groupe standard enregistre une moyenne de 6.27 contre 7.7 pour le groupe expérimental. Ainsi, les moyennes du groupe expérimental sont plus élevées que les moyennes du standard. Cette différence est très marquée au niveau de la compréhension et l'épellation correcte où les performances du groupe expérimental sont largement au-dessus de celles du groupe standard. La moyenne en

épellation correcte du groupe standard est particulièrement faible en elle-même et par rapport à celle du groupe expérimental.

4.2. VERIFICATION DEL'HYPOTHESE DE RECHERCHE

Tableau N° 24 : Répartition de la moyenne et de l'écart type au niveau de la compétence générale en communication dans chaque condition expérimentale

Conditions expérimentales	moyennes	écart type
Standard	11.08	4.37
Expérimental	14.29	4.08
Dans l'ensemble	12.69	4.5

Note : $t(140) = 4.48, p < .05$.

Donc $p=000 < 0,05$

L'hypothèse de recherche soutient que : L'enseignement audiovisuel favorise l'acquisition de la compétence de communication, c'est-à-dire que les élèves obtiennent des performances supérieures en situation d'enseignement audiovisuel qu'en situation standard.

- **1^e étape :** Formulation des hypothèses statistiques. Il s'agit de l'hypothèse alternative notée (**Ha**) et de l'hypothèse nulle notée (**Ho**).

Ho : il n'y a aucune différence entre les performances enfants ayant reçu l'enseignement audiovisuel et les enfants de la leçon standard concernant l'acquisition de la compétence de communication.

Ha : il y a une différence entre les enfants ayant reçu l'enseignement audiovisuel et les enfants de la leçon standard concernant l'acquisition de la compétence de communication.

- **2^e étape :** Présentation des résultats du test statistique pour HR

$P=000 < 0,05$

- **3^e étape :** Règle de décision

$P < 0,05000$. Comme la probabilité P est inférieure à la valeur alpha qui est 0,05 ; alors, on accepte Ha et on rejette Ho

➤ **4^e étape : Conclusion**

Nous venons de vérifier statistiquement qu'il y a une différence entre les élèves ayant reçu l'enseignement audiovisuel et les élèves ayant reçus la leçon standard concernant l'acquisition de la compétence de communication.

H_0 est rejeté et H_a accepté, alors l'hypothèse de recherche est confirmée.

Nous pouvons affirmer que l'enseignement audiovisuel favorise l'acquisition de la compétence de communication.

Tableau n°25 : Récapitulatif des résultats du test statistique

Hypothèses de recherche	Décisions statistiques	Conclusions
HR	H_0 est rejetée H_a est acceptée	L'enseignement audiovisuel favorise l'acquisition de la compétence de communication

Nous vérifions cette hypothèse sur l'acquisition des compétences de communication à travers les modalités de reconnaissance, de prononciation correcte et d'épellation correcte. Au regard de cette confirmation de l'hypothèse de recherche, nous pouvons dire qu'il est possible d'améliorer les compétences des apprenants grâce à l'enseignement audiovisuel

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET DISCUSSION

Après avoir présenté et analysé les résultats, il convient maintenant de les interpréter. Interpréter signifie donner un sens à quelque chose, une explication, un commentaire. Dans ce chapitre, il sera question de donner du sens aux résultats obtenus dans le chapitre précédent. Suivront enfin des suggestions en rapport avec les résultats.

5.1. RECAPITULATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS

A partir de la présentation et de l'analyse des données du chapitre précédent, nous avons obtenus les résultats suivants :

Les performances des élèves fonction du genre	Les performances des élèves en fonction de leurs origines	les performances des élèves en fonction des conditions expérimentales
<p>les performances des filles et des garçons étaient assimilables ; de bonnes performances dans l'ensemble en compréhension et prononciation correcte et faible performance en épellation. Il en ressort que le genre n'a aucune influence sur l'acquisition de la compétence de communication. Bien plus, comme le souligne Matchinda (2006), on peut dire qu'il n'y a pas de différence irréfutable sur les</p>	<p>les performances des élèves vivants à Yaoundé et qui baignent dans un environnement linguistique francophone sont supérieures à celles des élèves issus de Bamenda qui un environnement linguistique anglophone. Ainsi, le contact auditif régulier avec la langue comme l'a stipulé Renard (1966) a un impact positif sur l'acquisition de la compétence de communication. En effet, les résultats de notre recherche montrent que les élèves</p>	<p>il ressort des analyses qu'en ce qui concerne la compétence de communication, la moyenne du groupe standard est plus faible que celle du groupe expérimental (voir Annexe 2). Ainsi le recours aux supports audiovisuels a permis aux élèves du groupe expérimental d'améliorer leurs performances. Quand on sait que quasiment 30% du groupe expérimental est constitué d'élèves venant de Bamenda, on peut affirmer avec Renard (opcit) que</p>

<p>motivations vécues par les garçons et les filles en termes d'impact des TIC sur les apprentissages. Ainsi, ces élèves sont capables de reconnaître les images et de s'exprimer correctement mais ont du mal à le retranscrire car ils n'arrivent pas à épeler les mots qu'ils prononcent comme des perroquets. Les compétences sociocognitives dont a fait mention Kibinkiri (2014) ne sont pas développés d'où le défaut d'analyse des phonèmes observés chez ces enfants.</p>	<p>venus de Bamenda du fait de la crise qui sévit actuellement dans le Nord-Ouest au Cameroun ont beaucoup de difficultés à nommer en français les images qui leur sont présentées. Ils présentent une élocution moyenne et sont incapables d'épeler les mots en français. On en conclut avec Saussure (1978), que l'écriture étant le support de l'oral, il est difficile d'en avoir la maîtrise si l'expression orale n'est pas d'abord maîtrisée.</p>	<p>l'enseignement crée l'émulation même chez les apprenants ayant un déficit d'alphabetisation ou encore des lacunes dans la maîtrise d'une langue.</p>
--	--	---

5.2. DISCUSSION DES RESULTATS

Ce travail de recherche a pour objectif général de montrer que l'enseignement audiovisuel peut influencer l'acquisition de la compétence de communication. Après vérification de l'hypothèse de recherche, il en ressort qu'il existe un lien entre l'enseignement audiovisuel et l'acquisition des compétences de communication. Dès lors, il convient d'attribuer une signification à l'analyse, un sens aux réponses obtenues à notre hypothèse de recherche afin de déterminer si elles soutiennent ou non nos résultats : c'est la discussion des résultats. Elle est un mouvement de pensée qui n'est pas toujours facilement dissociable de l'analyse, car elle porte, elle aussi sur les données, mais en cherchant à aller plus loin.

5.2.1. Discussion des résultats de l'hypothèse de recherche

Cette hypothèse a été formulée comme suit : « *l'enseignement audiovisuel favorise l'acquisition de la compétence de communication* ». Pour vérifier cette hypothèse, nous avons vérifié l'incidence de l'utilisation de la vidéo sur les deux types de compétences, la compréhension et l'expression orale dont les modalités sont la reconnaissance, l'écriture correcte et la prononciation correcte. Cette hypothèse sous-entend que les élèves qui ont eu comme support pédagogique l'enregistrement audio et la vidéo auront une meilleure acquisition de la compétence de communication que ceux qui ont eu un support pédagogique normal (standard). Pour ce qui est des performances des élèves dans les différentes modalités de la compétence de communication, les résultats obtenus ont révélé que les élèves ayant reçu la leçon avec les supports standards ont de bonnes performances dans les modalités de compréhension et de prononciation correcte et une faible performance en écriture, tandis que les élèves ayant reçu la leçon avec les supports audio et la vidéo, enregistrent d'excellentes performances dans les modalités de compréhension et de prononciation et une bonne performance en écriture.

Les analyses plus poussées à l'aide du test T de Student quant à elles montrent que $P < 0,05000$. Comme la probabilité P est inférieure à la valeur alpha qui est 0,05 ; alors, on accepte H_a et on rejette H_o . Au regard de la confirmation de l'hypothèse de recherche, nous pouvons dire qu'il est possible d'améliorer la compétence de communication des apprenants du sous-système anglophone grâce à l'enseignement audiovisuel. En effet, selon Tsafack (2001), l'enseignement assisté par ordinateur pourrait procurer à chaque apprenant les clés pour une pratique plus active de l'oral.

Mvondo (2013), souligne que, la projection d'une image numérique possède les atouts suivants qui sont propices à l'apprentissage :

- Source d'intérêt et de motivation ;
- Aide visuelle, facilitateur et déclencheur de la parole ;
- Aide mémorisation.

5.3. IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES DE LA RECHERCHE

Nous sommes aujourd'hui une génération audio-visuelle, il est normal que les techniques audiovisuelles fassent leur entrée dans le processus enseignement-apprentissage. Cette irruption, du point méthodologique ne signifie pas la disparition des livres, mais plutôt

une synthèse des approches différentes de la connaissance afin d'enrichir les méthodes d'enseignement tout en préservant la motivation des apprenants. En effet, cette étude a démontré à suffisance que pour remédier aux problèmes de maîtrise de l'expression orale chez les apprenants du sous-système anglophone, il est de bon ton de recourir à l'enseignement audiovisuel car il améliore les performances des élèves, suscite l'intérêt de tous et une attention soutenue de tous. L'enseignement audiovisuel permet d'assurer la durabilité de l'enseignement-apprentissage tel que recommandé par les Objectifs du Millénaire pour le développement en ce sens qu'il permet l'acquisition des compétences linguistiques et communicationnelles qui permettront à l'apprenant de résoudre les situations de la vie courante. Il permet aussi de former le type de citoyen visé par l'éducation nationale au Cameroun. Cet enseignement permet l'effectivité de l'APC dans l'enseignement du français dans le sous-système anglophone et la pédagogie du projet.

Au regard des avantages liés à l'enseignement audiovisuel, le recours aux supports audiovisuel être étendu à toutes les disciplines dans le but de garantir l'excellence académique. Pour favoriser l'acquisition de la compétence de communication chez les apprenants du sous-système anglophone, les méthodes d'enseignement-apprentissage doivent être revues car, elles sont encore orientées vers la manipulation des notions abstraites. Nous recommandons comme Dieuzeide (1965), l'emploi systématique de l'enseignement audiovisuel dans l'enseignement-apprentissage du français. L'école primaire tout comme l'école maternelle doit faire une large place à l'éducation visuelle en ce qui concerne l'enseignement des langues.

5.4. RECOMMANDATIONS

5.4.1. Aux enseignants

Les résultats de l'étude ont montré que l'enseignement présentiel peut être assisté par des supports audiovisuels et cela améliore les performances des apprenants. Ainsi, l'enseignement audiovisuel vient enrichir l'appareillage pédagogique de l'enseignement. L'enseignant étant l'un des maillons essentiels du processus enseignement-apprentissage, il doit être formé à l'utilisation des outils TIC et maîtriser le Référentiel TIC de l'UNESCO afin de maîtriser les trois compétences TIC à savoir l'alphabétisation technologique, l'approfondissement des connaissances et la création des connaissances. L'acquisition de ces compétences favorisera une intégration optimale de ses outils dans sa pratique. D'un autre côté, Il doit aussi veiller à la formation des apprenants à l'utilisation de ces outils dans leurs stratégies d'apprentissage. En effet, c'est l'enseignant qui guide les apprenants vers

l'acquisition des connaissances sur la base des stratégies pédagogiques ou méthodes appropriées. Pour que l'enseignement soit efficace aujourd'hui, l'enseignant doit donner l'envie d'apprendre en montrant le pouvoir sur les choses et les idées qu'offrent telle matière, telle méthode ou tel exercice intellectuel ou pratique. Il doit placer l'apprenant dans les circonstances favorables pour qu'il puisse vérifier ses propres connaissances. Il lui revient donc d'innover constamment dans sa pratique à la recherche des supports qui puissent améliorer les performances des apprenants et favoriser l'acquisition des compétences.

L'enseignant d'aujourd'hui doit donc être plus que jamais un praticien réflexif connecté à sa réalité et sans cesse à la recherche de son perfectionnement et de la maîtrise des évolutions de sa pratique. Il doit être un créateur de connaissances et non seulement un canal de transmission ceci à travers la maîtrise des outils TIC.

5.4.2. Aux pouvoirs publics

L'intégration des TIC dans le système éducatif camerounais souffre d'un manque de formation des enseignants et l'état d'équipement des établissements scolaires n'est cependant pas encore à la hauteur des nécessités de l'enseignement. L'école classique a fait son temps. Aujourd'hui l'école doit devenir un lieu de loisir studieux et d'épanouissement des apprenants et enseignants. Elle ne saurait être le lieu de clôture sur soi et sur la communauté scolaire. Elle doit être ouverte sur le monde. Cette ouverture à l'universalité notamment par les TIC doit être maîtrisée, c'est pourquoi nous pensons qu'il faut introduire à nouveau dans les programmes non plus l'enseignement de l'informatique, mais l'enseignement assisté par ordinateur. Mieux encore il est temps de penser à un cours de « ticelogie » ou science de l'intégration des TIC dans l'enseignement comme le suggère FONKOUA dans son exposé dans les modules de formation à l'Ecole Normale Supérieure. Par ailleurs il faudrait penser à une meilleure collaboration entre le département des sciences de l'éducation et celui d'informatique. En effet, un décloisonnement entre les pédagogues et les informaticiens permettra aux uns et autres de s'enrichir mutuellement, les uns ayant la science de l'enseignement et les autres la maîtrise des outils TIC. Cette collaboration favorisera la création des supports pédagogiques par les enseignants eux-mêmes en besoin réellement constaté sur le terrain. Ces outils seront plus adaptés à notre réalité éducative par rapport à ceux tout fait importés d'ailleurs et destinés au départ à résoudre les problèmes des autres sous d'autres cieux.

5.4.3. Aux parents

Il n'est pas demandé au parent d'être nécessairement spécialiste des TIC pour aider l'enfant à la maison. Ce qui semble important c'est de donner à un enfant une culture de

curiosité et de recherche appuyée par un climat de compréhension. Il doit développer une relation empathique avec son enfant qui implique la notion d'échange entre partenaire dans une situation d'interrelation comme l'apprentissage. Le parent préparerait ainsi l'enfant à entrer dans l'apprentissage coopératif. En insistant sur l'empathie qui induit le partage cognitif et affectif de ce qui se passe en l'autre tout en restant soi-même, il préparerait l'enfant à être capable de discernement et d'analyse critique face à la culture de l'information et des savoirs qu'apportent les TIC dans l'enseignement.

5.5. DIFFICULTÉES RENCONTRÉES

Cette recherche a été butée à des contraintes d'ordre financières, techniques et humaines. En effet, le montage des outils TIC, l'enregistrement audio, la vidéo et les 405 planches d'images ont demandé de l'argent pour leur conception, leur réalisation, la gravure des vidéos et la conversion des fichiers. De même que la location du matériel de projection et des hauts parleurs. Du point de vue technique, la salle de classe de la classe quatre n'étant pas alimentée en électricité, il a fallu déplacer les élèves dans la salle de classe sept qui elle est alimentée en électricité. De plus, les deux leçons d'une heure chacune, plus une heure pour l'évaluation allait au-delà du quota horaire du Français pour la journée. Il a donc fallu demander les heures des autres maîtresses pour aller au bout du programme de la journée. Malgré cela, nous avons subi une coupure d'électricité en pleine projection, il fallut regrouper les élèves du groupe expérimental en deux autour d'un ordinateur pour qu'ils puissent terminer de visionner la vidéo. Du point de vue humain il a fallu solliciter l'assistance de deux maîtresses et de deux camarades pour assurer la gestion des élèves, du matériel et pour la collecte des données.

5.6. SUGGESTIONS

Sur la base de notre recherche, nous suggérons que les enseignants qui font déjà preuve d'innovation dans la création de supports didactiques physiques tels que les planches d'images et les illustrations très élaborées au tableau, de recourir désormais à l'outil TIC pour la conception de ces supports. Il existe de nombreuses ressources accessibles sur le web permettant de perfectionnement de la prononciation du français. Elles sont faciles d'accès et aisément localisables. Trois types de ressources peuvent être indiqués :

- Les sites se donnant pour objectif l'explication des bases de la prononciation française et se focalisant sur la démonstration de la position correcte des lèvres et de la langue, cas de *French sounds*. Ils sont réalisés sous la forme de films ;

- Les sites à la disposition des élèves des exercices interactifs permettant de travailler systématiquement les différents aspects de la prononciation français, cas de *Phonétique* ;
- Les sites qui ne sont pas conçus dans le but d'enseigner la prononciation mais comportent des enregistrements sonores de différents textes produits par des locuteurs naïfs, cas de *Littérature audio*. Ces sites s'adressent à des apprenants plus avancés et leur permettent de développer la compétence ortho épique.

Pour ce qui est des logiciels, les outils du Text to Speech (TTS) sont très utiles dans le travail sur la prononciation. Ces logiciels de synthèse vocale permettent de transformer le texte écrit en texte parlé cas de *Just2teach.com*, *Google traduction*, ce qui en fait une aide pédagogique d'une aide inestimable. Actuellement, les synthétiseurs de la dernière génération sont capables non seulement de prononcer les mots séparer mais aussi d'imiter à un certain degré la mélodie naturelle de la langue parlée.

Nous devons tout de même mentionner que la majorité de ces logiciels ne sont pas adaptés pour l'enseignement primaire ou le visuel est très important alors que les graphismes de ces applications sont très austères. D'un autre côté, leur utilisation n'est pas aisée pour les tout-petits. Néanmoins, il existe des technologies adaptées pour le niveau débutant. Ce type d'activité est aussi moins coûteux car elles peuvent être pratiquées en hors ligne. On peut y travailler :

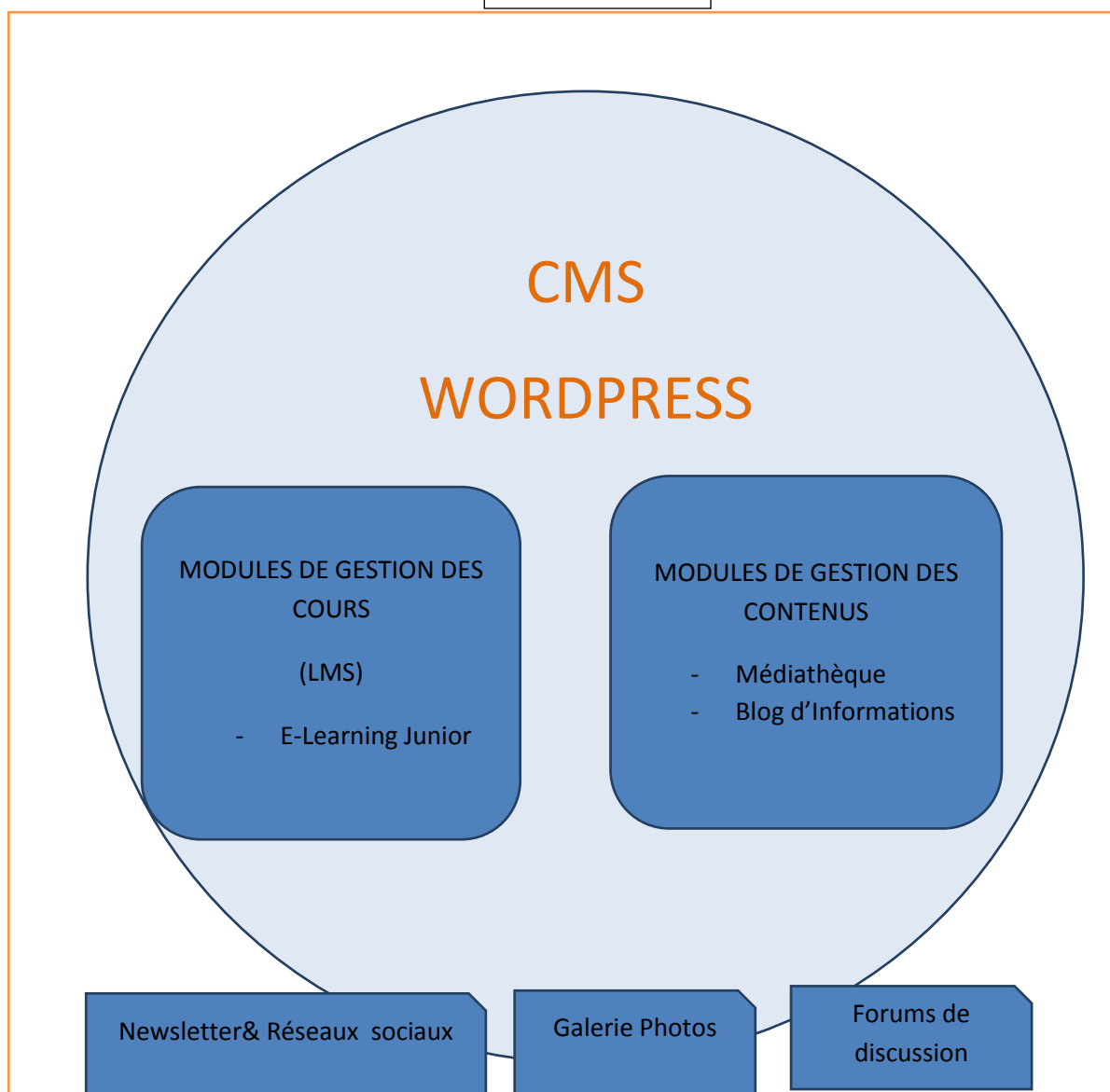
- Soit dans une classe traditionnelle en y apportant un ordinateur et un vidéoprojecteur ;
- Soit en salle multimédia ;
- Soit graver des cédéroms et proposer aux apprenants pour le travail à la maison ;
- Soit recourir aux logiciels d'accès gratuits.

On peut aussi recourir à l'internet, les ressources des sites peuvent être mobilisées à condition que l'enseignant les didactise. On peut mentionner Google Earth ou Google Viewer que l'on peut télécharger. On y retrouve des cartes, des affiches et des dessins que l'on peut utiliser pour faire découvrir des pays, des villes, des monuments, ce qui renvoie au savoir culturel lié à l'acquisition d'une langue. Il existe aussi de nombreux outils permettant de développer des exercices interactifs que l'on peut publier à l'intérieur d'une page web ou graver sur un cédérom. La technologie mise en jeu est la génération de pages web dont la conception et la création ne nécessitent aucune connaissance de programmation préalable à l'instar de :

- Hot Potatoes : <http://hotpot.uvic.ca/> C'est un logiciel comportant six applications permettant de créer des exercices interactifs et de les convertir en HTML ;
- Questy : <http://www.questy.fr/> C'est un outil pédagogique et ludique qui permet de créer très facilement et d'exploiter des questionnaires à choix multiples multimédia en vue de procéder à l'évaluation des connaissances ;
- Ordidac : <http://www.ordidac.fr.st/> C'est un logiciel de création de séquences d'apprentissage et d'évaluation multimédia ;
- Imagiers : <http://www.imagiers.net/> C'est un site qui présente une collection très riche de petits gratuits pour l'apprentissage du français auxquels s'associe une série de PDF prêts à imprimer ;

Dans le cadre de ce travail, nous nous proposons aussi de mettre sur pied une plateforme d'initiation à la langue française. Cette plateforme entend se positionner comme un support scolaire destiné aux élèves sous la supervision des parents et/ou des enseignants, des enseignants, et tous les acteurs du domaine de l'éducation. L'objectif de ce projet est de mettre à profit les appareils multimédias qui se sont incrustés à notre quotidien dans le circuit pédagogique afin de rendre disponibles les ressources didactiques dans un format facile à manipuler, intuitif et sécurisé. Cet outil permettra aux parents de superviser la progression de leurs enfants et pourra servir de support aux enseignants. Il s'agit concrètement d'« EDUPLATFORM » qui se présente comme suit :

- Hardware : La plateforme est hébergée sur un serveur privé virtuel de configuration assez robuste pour pouvoir traiter des milliers requêtes par jour, sécurisé pour garantir une meilleure protection des informations stockées et aussi celle des utilisateurs, tout a été mis en place afin de permettre que le site soit disponible en permanence.
- Le Software : Le premier choix structurel s'est porté sur l'outil WordPress (un des CMS les plus en vue à l'heure actuelle). Il permettra d'opérationnaliser une grande partie des fonctionnalités prévues. L'axe d'apprentissage, de suivi, sera pris en compte par une composante distincte de WordPress spécifique au e-Learning. Il s'agit de son Module-Thème complémentaire Thimpress. Il servira à créer des cours, des leçons, des questionnaires et quizz, etc. Une batterie de sous modules complémentaires payants ou personnalisés viendra compléter la plateforme afin qu'elle puisse intégrer tous les éléments lui permettant d'être utilisable, adaptée au public cible.



➤ E-Learning pour Juniors :

Derrière cette fonctionnalité se cache en réalité un module complet d'apprentissage pour les élèves de la maternelle et du primaire. Destiné à servir de soutien, de support le module E-Learning pour juniors va s'appuyer sur les programmes officiels en vigueur pour proposer des contenus multimédias dans une approche interactive à savoir ; un cours, composé d'une ou de plusieurs leçon en audio ou en vidéo, des évaluations, des tests à la fin chaque leçon ou du cours. Le module intégrera un ensemble de paramètres fixés par les instructeurs sur la notation, la validation des parcours (note, durée d'un cours ou d'une leçon, planification des leçons, durée d'une évaluation, suivi et notification des instructeurs, etc.). Afin de venir en aide aux parents parfois pris de cours par les évolutions en matière méthodes

éducatives, ou des programmes scolaires, il est prévu que chaque enfant désirant suivre les modules de e-learning soit tutoré par une personne majeure qui premièrement lui permettra de s'inscrire, ensuite sera régulièrement notifiée par le système pour présenter les évolutions de l'élève. Cette mesure prend tout son sens au regard de la législation en matière d'accès des mineurs à l'internet.

➤ Médiathèque Ouverte :

La rareté, doublée de difficulté d'accès aux ressources nous a conduit à penser à la mise en place d'une médiathèque ouverte principalement pour les étudiants / élèves enseignants, Enseignants. Ce module met à dispositions dans une organisation optimisée les évaluations, les corrigés, les fiches de préparations de cours, bref la boîte à outils du futur enseignant afin de leur permettre d'aborder plus sereinement certaines articulations de leur formation, avec pour conséquence d'améliorer le niveau moyen et se rapprocher année après année de l'excellence.

➤ Le Blog d'informations :

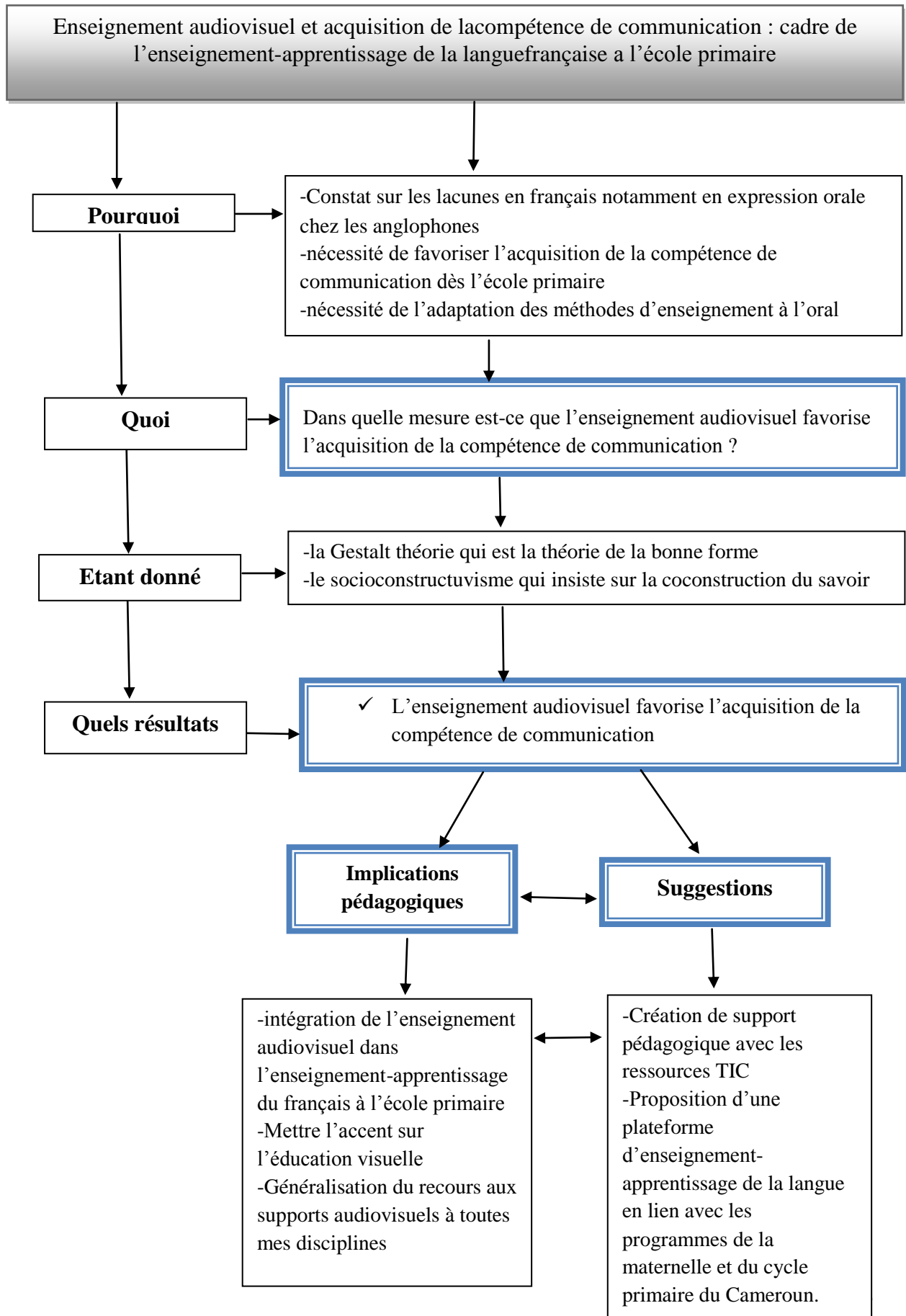
La vulgarisation en matière d'enseignement et apprentissage est encore à ses débuts dans notre pays, l'information circule très peu et très mal, même dans les milieux de la profession mettre la main sur un article, un arrêté, ou un décret reste un parcours du combattant. Le module de communication médias viendra compléter les fonctionnalités déjà présentes en recensant le maximum d'informations puis en les diffusant par divers canaux à travers la plateforme et au-delà. A l'intention première des professionnels du corps de métier, mais aussi des parents et de tout individu acteur dans l'éducation ces ressources permettront à terme de présenter le travail de fournis qui est fait depuis des décennies dans ce domaine, mais en plus sera ouvert à l'expression à travers les modules de tchat et de forums qui lui serviront de baromètre.

➤ Plateforme Ouverte d'Education :

Au-delà de l'aspect Juniors (Enseignement maternel et primaire) l'outil permet d'intégrer des contenus pédagogiques, des ressources de formation ouverte à tout type de publics, c'est une piste d'évolution qui sera explorée bien assez tôt. L'accès à la plateforme est gratuit. Toutefois une politique commerciale et marketing est en train d'être mise en place pour l'adhésion annuelle des utilisateurs désirant accéder à toutes les ressources mises à disposition. Une méthode de paiement en ligne est en cours d'élaboration afin de

dématérialiser tous les processus et de permettre depuis n'importe quelle partie du pays de s'inscrire de payer et accéder aux contenus. Ceci évitera entre autre d'avoir à gérer des antennes locales et de maximiser sur la communication web. Afin de nous accompagner dans ce chantier d'envergure, nous avons sollicité l'expertise du cabinet en Informatique et Nouvelles Technologies SHOWROOMCM qui soutiendra particulièrement le back end technique.

Figure 12 : diagramme synthétique de résolution lié à l'influence de l'enseignement audiovisuel sur l'acquisition de la compétence de communication



CONCLUSION

Cette recherche répondait à l'objectif de vérifier si l'enseignement audiovisuel favorise efficacement l'acquisition de la compétence de communication en français dans le sous-système anglophone. Pour ce faire, il s'y est dégagé une question principale à savoir : Dans quelle mesure est ce que l'enseignement audiovisuel favorise l'acquisition de la compétence de communication ? Ce questionnement a été généré par le constat selon lequel les méthodes d'enseignement du français visant l'acquisition de l'oral ne favorisent qu'une fixation des réflexes et non le développement de l'expression orale chez les apprenants. En effet, il se pose le problème de savoir comment favoriser l'acquisition de la compétence de communication chez les apprenants ?

Pour résoudre ce problème, nous nous sommes tournés vers les innovations pédagogiques dans le domaine de l'enseignement des langues assisté par ordinateur et nous avons émis l'hypothèse selon laquelle il existerait un lien entre l'enseignement audiovisuel et l'acquisition de la compétence de communication. Ainsi, nous avons eu recours au protocole de recherche quasi-expérimental de type groupes non équivalents pour déterminer la relation entre les modalités des variables de cette hypothèse. Nous avons recueilli les données auprès d'un échantillon de 140 élèves de l'Ecole publique d'Etoug-Ebe et nous les avons analysés avec le test T de Student. Il en est ressorti que la probabilité P est inférieure au seuil de signification alpha qui est de 0.05, cela révèle un effet significatif du facteur expérimental. Autrement dit, l'enseignement audiovisuel favorise efficacement l'acquisition de la compétence de communication.

En effet, les théories de l'apprentissage d'inspiration cognitivistes et socioconstructivistes mettant en avant la construction du savoir par l'apprenant et l'effet de la collaboration et de l'activité dans l'apprentissage démontrent qu'il existe un lien entre les supports d'apprentissage visuels et interactifs et le développement sociocognitif des apprenants. Ainsi, au terme de cette recherche, nous recommandons donc l'intégration des technologies éducatives dans le processus enseignement/apprentissage à l'école primaire et l'alphabétisation technologique des enseignants.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aktouf, O.(1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Presses de l'Université du Québec.
- Amin, M.E. (2005). *Social science reseach conception, methodology and analysis*. Makere University Press, Kampala.
- Astolfi, J-P. (1993). *Styles d'apprentissages et modes de pensée*. En Jean Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris.
- Atkinson, R.& M. Shiffrin (1968). « *Chapter: Human memory: A proposed system and its control processes* » In Spence, K.; Spence, J. *The psychology of learning and motivation*. New York : Acedemic Press
- Bailly, D. (1998). *Les mots de la didactique des langues : Le cas de l'anglais, lexique*. Orphrys
- Baker, E.L. Geathart, M. et Hermann, G.L. (1994), «*l'impact de l'intégration des TIC sur les élèves et sur les enseignants*» Université de Moncton.
- Bédard-hô, F. (1995). « *Les facteurs qui favorisent l'intégration Pédagogique des nouvelles technologies* », *vie pédagogique*, 95
- Berard, E. (1991) ; *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, coll. *Techniques de classe*, Clé international, Paris.
- Bernard, C. (1865). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Edition l'Encyclopédie l'Agora.
- Besnainou, Muller, & Thouin.(1988). *Concevoir et utiliser un didacticiel : guide pratique : manuel pour les concepteurs et utilisateurs de didacticiels*. Editions D'Organisation.
- Biya, P. (2003). 2004, «*Une année importante pour le Cameroun*» l'intégralité du message de fin d'année du chef de l'Etat à la Nation. *Cameroon Tribune* N° Spécial du 5 Janvier.
- Bourdeau, M. (2003). « *Quelques réflexions sur l'impact des TICE*. » Conférence prononcée lors de l'installation de la mission TICE de l'Université de Bretagne Sud, le 6 février 2003. <http://www.mgi.polymtl.ca/marc.bourdeau/TICE/TICE-Reflexions.pdf>. Dernière consultation le 25/08/18.

- Bouzidi, L. (2005). *Formation des enseignants universitaires à la pédagogie et à l'usage des TIC pour l'enseignement*. TICE et développement, Numéro 01.
- Brodin, E. (2002). *Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes*. Alsic
- Chouinard, R. & T. Karsenti. (2003). *Les TIC à l'école, un instrument de motivation ?*, Conférence d'ouverture donnée dans le cadre du colloque annuel de l'Association Québécoise des Utilisateurs de l'Ordinateur au Primaire-Secondaire (AQUOPS), Québec.
- Clark, R.E. (1994). « Media and Method ». *Educational Technology Research and Development*, vol. 42.
- Clavie-Isabelle (2002)
- Collins. Et Karsenti, t. (2010). *Faculté des sciences de l'éducation de l'université de Montréal améliorer la réussite des élèves par les tic*. http://132.213.9.3/coreper/ppt_scollin_coreper.pd
- Colliabsou-Coraca (1995)
- Collins, A. (1991). *The Role of Computer Technology in Restructuring Schools*. *Phi Delta Kappan*, 73.
- Dieuzeide, H. (1965). *Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Djeumeni, M. (2013). *L'enseignement de l'informatique au Cameroun*. La loi du plus riche
- Duquette, L., O. Gagnon, J. Hamers, D. Huot, M. Laurier, F.-H. Lemonnier, M.A. Lyman-Hager, S. Parks & D. Rénier. (2001). *L'impact de l'utilisation de l'ordinateur et des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues*. Cahiers scientifiques de l'Acfas, n° 98.
- Engwall, O. (2006). *Feedback strategies of humans and virtual tutors in pronunciation training*. TMH-QPSR.
- FERLAND, J. (2007). *Direction informatique Avoir mal à la langue*, Disponible en ligne le 9 novembre 2007
- Fonkoua, P. & R. Amougou Endom, (2006). *TIC et enseignement à l'institut des techniques des sciences et des enseignements (ITSE) au Cameroun*. Dans P. Fonkoua (dir), *Intégration des TIC au processus enseignement/apprentissage au Cameroun* : Editions Terroirs.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris, Editions Dalloz

- Grégoire, R., R. Bracewell & T. Laferrière. (1996). *L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire*. Revue documentaire. Rescol/ Schoolnet. Ottawa.
- Guir, Roger. (2002). *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. Bruxelles : De Boeck.
- Hamers, J., D. Huot, F.-H. Lemonnier & S. Parks. In Lemonnier, F.-H. & L. Duquette (Dir.). (2001). *Impact de l'utilisation de l'ordinateur et des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues*. Cahiers scientifiques de l'Acfas, n° 98.
- Huot, D. (Dir.). (2001). *Effet de l'intégration des NTIC sur l'apprentissage du français et de l'anglais au secondaire*. Subvention, Fonds québécois de la recherche sur la nature et les technologies, Action concertée – NTIC en éducation (FCAR-MEQ).
- Ine. (1975) Discours du séminaire sur le bilinguisme Yaoundé 28 novembre.
- Isabelle, C. (2002), *Regard critique et pédagogique sur les technologies de l'information et de la communication*, Chenelière/McGraw-Hill, Montréal
- Kibinkiri, E. (2018). *Visual education : A curriculum model for learner's socio-cognitive skill development in nursery schools*. Journal of education and practice.
- Karsenti, T. (2003), *Pédagogie et nouvelles technologies : former les enseignants par le nouveau millénaire*. Université de Québec.
- Karsenti, T. (2003), *Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : les TIC feront-elles monde ?*, Vie pédagogique n° 127 – Avril – Mai, Québec.
- Karsenti, T. (1999). *Comment le recours aux TIC en pédagogie universitaire peut favoriser la motivation des étudiants : le cas d'un cours médiatisé sur le Web*. Cahiers de la recherche en éducation.
- Karsenti, T., T. Fortin, F. Larose & M. Clément (2002), *Les TIC et le défi de la formation pratique dans le cadre de la Réforme de l'éducation*. In Larose, F. & T. Karsenti (Dir.). *La place des TIC en formation initiale et continue : Bilan et perspectives*. Sherbrooke/Paris : Éditions du CRP/L'Harmattan.
- Karsenti, T. & F. Larose (Dir.). (2001). *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T., L. Savoie-Zajc & F. Larose. 2001. *Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques*. Éducation et Francophonie, 29 (1). Dernière consultation le 25/09/08. <http://www.acelf.ca/revue/XXIX-1/articles/03-Karsenti.html>.
- Kerbat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales (tome I)*, Paris, Armand Colin

- Kerdellant et Gresillon (2003),
- Knoerr, H. (2005). *TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne*, Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXIV N° 2.
- Knoerr, H. et A. Weinberg. (2003). *Learning French pronunciation: Audiocassette or multimedia*, CALICO Journal, vol 20 n° 2.
- Kofi Anan, Sommet Mondial sur la Société de l'Information. Tunis du 16-18 Novembre 2005.
- Lancien, T. (1998). *Le multimédia*, CLE International, Paris
- Lebrun Marcel. (2005). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?*, Bruxelles : De Boeck.
- Lepper, M.R. & M. Hodell. (1989). *Intrinsic Motivation in the Classroom*. In R.E. Ames & C. Ames (Dir.). *Research on motivation in education, goals and cognition*, vol. 3. Toronto : Academic Press.
- Mangenot, F (2000). « L'intégration des TIC dans une perspective systémique », Les langues modernes.
- Matchinda, B. (2002), *La motivation intrinsèque et la scolarisation des filles à l'ouest Cameroun*, Bamako : ROCARE.
- Mbangwana, m. (2006) "The use of computer as technology to facilitate teaching and learning", les Cahiers de Terroirs.
- Mbangwana, M et Ondoua, E. (2006). *L'intégration pédagogique des TIC à l'école primaire publique au Cameroun*. Dans P. Fonkoua (dir), *Intégration des TIC dans les processus enseignement –apprentissage au Cameroun*. Yaoundé : Editions Terroirs, collection ROCARE-Cameroun
- Narcy-Combes Jean-Paul. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Relan, A. (1992). *Strategies in Computer-Based Instruction: Some Lessons from Theories and Models of Motivation*. Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the Convention of the Association for Educational Communications and Technology.
- Renard, R. (1966). *La méthode audio-visuelle et structuro-globale*, Didier, Paris.
- ROCARE – Cameroun, (2005), *Rapport d'enquête sur l'intégration des TIC dans l'éducation en Afrique de l'Ouest et du Centre : Etude des écoles pionnières – ROCARE – Cameroun*.
- Saussure, F. (1978). *Cours de linguistique générale*, Payot Paris.

- Soh Kengne. (1981) L'enseignement du français dans les écoles primaires anglophones au Cameroun in L'enseignement des langues au Cameroun, collection spéciale des cahiers du département des langues africaines et linguistique, université de Yaoundé n3.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*, CLE International, Paris.
- Tardif, M. & J. Mukamurera. (1999). *La pédagogie scolaire et les TIC : l'enseignement comme interactions, communication et pouvoirs*. *Revue de l'ACELF*, vol. XXVII, N° 2. <http://www.acelf.ca/c/revue/XXVII-2/articles/Tardif.html>. Dernière consultation le 25/09/08.
- Tchoungui, G. (1977), *Le bilinguisme au Cameroun bilan et perspective*. Yaoundé, CNE ISH
- Tochon, F. (2002). *L'analyse de la pratique assistée par vidéo*. Canada C.R.P.
- Ungerleider, C. & T. Burns. 2002. « *Les TIC dans l'enseignement primaire et secondaire : une étude approfondie* ». Colloque du programme pancanadien de recherche en éducation : La technologie de l'information et l'apprentissage. *International Journal of Educational Policy, Research, & Practice*, vol. 3, n° 4. Ungerleider, C. 1997. *West Vancouver Teacher's Association Teacher Computer Technology Use Survey*. Vancouver, BC.
- Verreman, A (2000). *Les 68 types d'activités pédagogiques vidéo pour les cours de langues, Langues et TIC* ; disponible sur : <http://eduscol.education.fr>
- Viens, J.& C. Amélineau (1997). *Une expérience d'auto-apprentissage collaboratif avec le logiciel Modelisa*. Cahiers de la recherche en éducation.
- Warschauer, M. (1996). « Computer-assisted language learning: An introduction ». In Fotos, *Multimédia language teaching*. Tokyo: Logos International
- Williams, M.(1993). "A comprehensive review in learner-control: the role of learner characteristics" In Convention of the Association for Educational Communications and Technology. New Orleans, LA.
- Wittich, A.& Fowlkes, G.(1946). *Audio-visual paths to learning*, Harper & Brothers, New York.
- Wu, Y-C.(1992) "Computerized teachers' praise: incorporating teachers' images and voices" Paper presented at the annual meeting of the Mid-south Educational research Association, Knoxville.

Textes et décisions

Etats généraux de l'éducation rapport général, Yaoundé du 22 au 27 Mai 1995.

Forum Mondial de l'éducation : cadre d'action de Dakar du 26 au 28 Avril 2000.

Gouvernement du Cameroun. Loi No 98 /004 du 14 Avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.

Gouvernement du Cameroun. Constitutions de 1961, de 1972, et de 1996

MINEDUC, curriculum niveau II

Mémoires et Thèses :

Biçer, O. (2008). La motivation des élèves dans l'apprentissage des langues étrangères, les influences de la motivation sur la réussite dans l'apprentissage du français langue étrangère – thèse de maîtrise, Ankara, Université de Gazi.

Chtatcha, H. (2008). Le rôle de l'exposé oral dans le développement des compétences communicatives orales cas des étudiants de première année de Licence français. Mémoire de Magister en didactique du français- Université Mentouri Constantine.

Djeumeni, M. (2010). Pratiques pédagogiques des enseignants avec les TIC au Cameroun en politiques publiques et dispositifs technico-pédagogiques, compétences des enseignants et compétences des apprenants, pratiques publiques et pratiques privées. Sorbonne-Paris Descartes, Thèse de Doctorat.

Karsenti, T. (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Thèse de doctorat présentée à l'Université du Québec à Montréal.

Kibinkiri, E. (2014). The role of e-learning on the professional development of student-teachers in Cameroon. University of South Africa

Mbondji, M N. (1998) Le français en milieu scolaire anglophone au Cameroun, analyse sociolinguistique et problématique didactique, thèse de doctorat, université de Bordeaux III

Webographie :

www.erudit.org

www.unp.fr,

<http://lacca.ec.europo.eu>;

<http://www.elearningeuropa.info>

[http:// alsic.revues.org.](http://alsic.revues.org)

<http://cle.ens-lyon.fr>

[http://eduscol.education.fr/langues.](http://eduscol.education.fr/langues)

www.emilangues.education.fr

www.cyber-langues.arso.fr

www.education.gov.fr

[www.web20.emdl.fr.](http://www.web20.emdl.fr)

[http://www.usherbrooke.ca/performa/tic/definition/conclusion.htm.](http://www.usherbrooke.ca/performa/tic/definition/conclusion.htm)

CEDNAD le portail des ressources éducatives pour l'école primaire et maternelle

<http://ecunet.ch/sdm/index.html>

[http://portail.unesco.org/ci/fr/ev.php-](http://portail.unesco.org/ci/fr/ev.php)

<http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm>

[\[rouen.fr/freneuse27/prof/internet.htmhttp://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n2/007357ar.\]\(http://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n2/007357ar.html\)](http://école.ac-</p></div><div data-bbox=)

html

<http://www.media-awareness.ca>

www.research.att.com

www.youtube.com/user/frenchsounds/vidéos/

www.litteratureaudio.com

www.naturalreaders.com

<http://phonetique.free.fr/>

www.acapela-group.com/virtual-speaker/

<http://www.inqplus.com/wordq1francais.html>

ENCYCLOPEDIES

Coste, D. & R. Gallisson, (1976). Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris.

Cuo, J.P. (2003). Le dictionnaire de la didactique de français, Ed clé International, Paris.

Cuq. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE International

Dictionnaire Robert (2002)

Duboit, G. (1973). Mathé, dictionnaire de linguistique et des sciences du langage.

Encyclopédie de l'Agora. Consultée sur Internet.

Larousse, Dictionnaire de français (2013) ; disponible sur : <http://www.larousse.fr>

Le dictionnaire Hachette encyclopédique (1995), Hachette, Paris

Le Grand Robert (2005)

Le petit Larousse illustré (1995), Larousse Paris.

Le petit Robert de la langue (2006), dictionnaire le Robert, Paris

Le Petit Robert Illustré (2012)

Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal : Guérin.

Microsoft Encarta 2005, Microsoft corporation : Microsoft corporation

Robert, J.P. (2005). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris, collection l'essentiel français, Orphrys.



ANNEXES

Annexe 1 : attestation de recherche

REPUBLIC OF CAMEROON
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER'S TRAINING COLLEGE

DEPARTMENT OF SCIENCES OF EDUCATION

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Pr BELINGA BESSALA, chef de département des Sciences de l'Éducation,

certifie que l'étudiant(e) NGUELE BEYEME CORINNE,
Matricule 051322, est inscrit(e) au niveau 5
du département des Sciences de l'éducation de l'École normale supérieure de Yaoundé et poursuit actuellement un travail de recherche sur le thème suivant :

Intégration pédagogique des TIC et compétences de communication

Sous la direction de Mr KIBINKIRI LEMERIC

Ce travail de recherche l'oblige à s'adresser à certaines institutions ou à certains services en vue de la collecte des données nécessaires à la finalisation de son travail.

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

Fait à Yaoundé, le ...24/10/2018...



08 NOV 2018

Fonge Vivian Ndam
Headteacher

Le Chef de Département



Pr BELINGA BESSALA

Annexe 2. Images relatives aux vidéos

Annexe 3 : grille de notation du groupe témoin

GROUPE I					QUESTIONS															
N°	Code	Sexe	Age	Origine	Q1/10					Q2/10					Q3/10					
					A/2	B/2	C/2	D/2	E/2	A/2	B/2	C/2	D/2	E/2	A/2	B/2	C/2	D/2	E/2	
1	52B	F	10	D	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
2	48A	M	12	A	1	1	0	0	0	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0
3	47B	M	9	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	0	0	0	0
4	18B	M	11	A	2	2	2	2	0	2	2	2	2	0	2	0	0	0	0	0
5	42A	F	10	A	2	2	2	2	2	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0
6	6B	M	9	A	2	2	0	0	2	2	2	2	0	0	2	2	0	0	0	0
7	55A	F	10	A	2	2	0	2	2	2	2	2	0	0	2	0	0	0	0	0
8	9B	M	8	A	2	0	2	2	2	2	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0
9	4B	F	10	D	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	4A	M	9	D	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
11	30A	M	9	A	0	0	0	1	1	2	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0
12	34B	M	9	A	0	2	0	2	0	2	2	2	0	0	2	2	0	0	0	0
13	32A	F	8	A	0	2	0	2	0	2	0	0	0	0	2	2	2	1	0	0
14	56B	M	10	D	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	59A	F	9	A	1	2	1	0	1	2	2	0	0	0	2	2	1	0	0	0
16	46B	M	11	A	0	2	0	2	0	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
17	51B	F	10	D	0	1	0	0	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	13B	M	8	A	0	1	0	2	0	2	1	0	0	0	2	1	0	0	0	0
19	36A	M	10	A	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0
20	37A	F	9	A	2	2	2	1	0	1	1	1	1	0	2	2	2	2	2	2
21	58B	M	12	A	2	2	2	1	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0
22	25A	F	9	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0	0	0
23	39B	M	9	A	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0
24	19A	M	9	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0
25	72A	M	10	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	1	1	0	0	0	0
26	56A	F	9	A	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	2	2	2	2	2	1

27	33B	M	8	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	0
28	43A	M	9	A	2	2	2	2	0	2	2	2	2	0	2	2	2	0	0
29	57A	M	10	A	2	2	2	1	0	2	2	2	1	0	0	0	0	0	0
30	25B	F	9	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0	0
31	39A	M	12	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0
32	53A	F	9	A	2	2	2	2	0	2	2	2	1	0	1	0	0	0	0
33	67B	M	10	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	0
34	24A	F	9	A	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	0	0	0	0	0
35	26B	M	10	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	2	2	2
36	27A	F	9	A	0	1	2	2	2	0	1	2	2	2	2	2	1	0	0
37	71A	M	8	A	2	2	1	0	0	2	2	1	0	0	0	0	1	1	1
38	7A	F	10	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0
39	35B	M	8	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0
40	64B	F	9	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	1	1
41	60A	M	10	A	2	2	2	2	2	0	1	2	2	2	2	2	2	0	0
42	26B	F	8	A	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	0	0	1	2	2
43	9A	M	9	A	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	2	2	1	0	0
44	43A	M	10	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	0	0	1	1
45	3A	F	8	A	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	1	0	0
46	32B	M	9	D	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0
47	12B	F	10	A	0	0	0	2	2	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1
48	27B	M	9	A	2	2	0	0	0	2	2	0	0	0	2	2	2	0	0
49	3B	M	10	A	0	0	0	2	2	0	0	2	2	2	0	0	2	2	2
50	22B	F	9	A	2	2	0	0	0	2	2	2	0	0	2	2	0	0	0
51	66B	M	11	A	0	0	2	2	2	0	0	0	2	2	0	0	1	2	2
52	49A	F	8	A	2	2	2	2	0	2	2	2	2	0	2	2	1	0	0
53	16B	F	10	A	0	0	1	1	1	0	1	2	2	2	0	1	2	2	2
54	2A	M	9	A	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0
55	8A	M	8	A	0	1	2	2	2	2	2	2	1	0	0	0	0	1	1
56	29A	F	10	A	2	2	2	2	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2
57	36B	M	9	A	2	2	0	0	0	2	2	0	0	0	2	2	2	2	0

58	38A	M	11	A	0	2	2	2	2	0	1	2	2	2	2	2	2	0	0
59	7B	F	9	A	2	2	2	1	0	2	2	2	1	0	0	0	0	0	1
60	11A	F	10	A	0	2	2	2	2	0	1	2	2	2	2	2	1	0	0
61	6A	M	9	A	2	2	2	1	0	2	2	2	0	0	0	1	2	2	2
62	31A	M	8	A	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0	0
63	31B	F	10	A	2	2	1	0	0	0	0	2	2	2	0	0	1	1	1
64	38A	M	9	A	0	1	2	2	2	2	2	2	1	0	2	2	2	2	0
65	33A	M	12	A	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	0	0	1	2	2
66	10B	F	10	A	2	2	1	0	0	2	2	2	1	0	0	0	0	0	0
67	22B	M	9	A	0	0	2	2	2	0	0	1	2	2	1	1	1	0	0
68	79A	M	12	A	1	1	1	0	0	2	2	2	2	0	0	0	0	2	2
69	71A	F	10	A	2	2	2	2	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0
70	75B	M	9	D	1	0	0	0	0	2	2	1	0	0	2	2	2	0	0

Annexe 3 : grille de notation du groupe expérimental

GROUPE II					QUESTIONS														
N°	Code	Sexe	Age	Origine	Q1/10					Q2/10					Q3/10				
					A/2	B/2	C/2	D/2	E/2	A/2	B/2	C/2	D/2	E/2	A/2	B/2	C/2	D/2	E/2
1	16A	F	8	D	2	2	0	0	0	2	2	1	0	0	2	2	2	2	2
2	13A	F	12	A	0	2	2	2	2	0	0	1	2	2	2	2	2	2	2
3	44B	M	9	A	2	2	2	0	0	2	2	2	0	0	2	2	1	0	0
4	37B	M	11	A	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	0	2	2	2	2
5	55B	M	10	A	2	2	2	2	1	2	2	2	1	0	2	2	2	2	0
6	51A	F	9	A	0	0	1	2	2	0	1	2	2	2	1	1	0	0	0
7	15A	M	12	A	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	0	0	2	2	2
8	70A	F	9	D	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0
9	5B	M	11	D	1	1	1	0	0	2	2	1	0	0	2	2	2	2	1

10	17A	F	12	D	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	2	2	2
11	73A	M	9	A	2	2	2	1	0	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1
12	68B	F	10	A	0	2	2	2	2	0	0	1	2	2	0	2	2	2	2
13	68A	M	8	D	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0
14	18A	F	9	A	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	2	2	2	2
15	53B	M	9	A	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0
16	14A	F	11	A	0	2	2	2	2	2	2	0	0	0	1	2	2	2	2
17	22A	M	10	D	1	1	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0
18	45B	F	10	D	0	0	0	2	2	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1
19	20A	F	9	D	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0
20	5B	F	8	A	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	1	0	0
21	63A	M	11	D	2	0	0	0	2	2	2	0	0	0	2	2	0	0	0
22	66A	F	9	A	2	2	2	2	0	0	1	2	2	2	0	0	1	2	2
23	74A	M	9	A	0	2	2	2	2	2	2	2	1	0	2	2	2	2	2
24	35A	M	10	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
25	40A	M	9	A	2	2	2	2	2	0	1	2	2	2	2	2	2	2	2
26	28B	F	8	D	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	1	0	0	0	0
27	19B	M	10	A	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	0	1	2	2	2
28	5A	F	9	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	0
29	29B	F	11	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
30	54A	F	10	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
31	54B	M	9	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2
32	20B	F	10	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
33	10A	M	9	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	1	2	2
34	57B	F	11	D	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	0	0	0	0
35	14B	M	10	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	1	2	2
36	62A	F	9	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
37	70Q	F	10	D	0	1	2	2	2	0	1	2	2	2	1	1	1	0	0
38	10B	F	8	D	2	2	1	0	0	2	2	1	0	0	2	2	1	0	0
39	43B	M	9	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
40	42B	F	10	A	0	1	2	2	2	0	1	2	2	2	0	0	1	2	2

41	23B	M	11	D	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	0	0	0
42	1A	F	10	D	2	2	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	2	2
43	44A	M	9	A	2	2	2	2	0	0	2	2	2	2	2	1	1	0	0	0
44	60B	F	9	A	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	0	0	1	2	2	
45	21B	M	8	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	0
46	69A	F	10	A	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	0	0	0
47	40B	M	9	A	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	2	2	2	
48	17B	F	12	A	2	2	2	2	2	0	1	2	2	2	2	2	2	2	2	0
49	65B	F	9	D	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0
50	58A	F	10	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	1	2	2	2
51	65A	M	9	D	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0
52	45A	F	9	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0
53	1A	M	10	D	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	0	0	0
54	2B	F	9	D	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0
55	64A	M	10	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	0	0	0	1	1
56	30B	F	9	A	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0
57	38B	F	8	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0	0
58	61A	M	9	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	1	1	1
59	21A	F	9	D	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0
60	11B	F	9	A	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0
61	46A	M	10	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	1	2	2	2
62	65A	F	9	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
63	12A	F	11	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	0
64	33A	M	9	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
65	62B	F	10	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0	02
66	61B	F	9	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	1
67	48B	M	8	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0	0
68	24B	F	9	A	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	0	0	0	2	2
69	50B	F	9	A	2	2	2	2	1	0	1	2	2	2	2	2	2	2	0	0
70	23A	M	8	A	0	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	1	1	1	1

Annexe 4 : Comparaison de la compétence générale en communication suivant les conditions expérimentales générales

Statistiques de groupe

	Conditions expérimentales générales	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
compétence générale en communication	groupe standard	70	11,0866	4,37580	,52301
	groupe expérimental	70	14,2857	4,06616	,48600

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
compétence générale en communication	Hypothèse de variances égales	1,310	,254	-4,481	138	,000	-3,19914	,71396	-4,61085	-1,78744
	Hypothèse de variances inégales			-4,481	137,263	,000	-3,19914	,71396	-4,61092	-1,78737

Annexes 5. Comparaison des modalités de la compétence communicationnelle suivant les conditions expérimentales

Statistiques de groupe

	conditions expérimentales générales	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
compréhension	groupe standard	70	6,56	2,957	,353
	groupe expérimental	70	8,27	2,598	,311
prononciation	groupe standard	70	6,27	2,697	,322
	groupe expérimental	70	7,70	2,612	,312
épèle les mots	groupe standard	70	3,80	2,759	,330
	groupe expérimental	70	5,46	3,206	,383

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
compréhension	Hypothèse de variances égales	4,035	,047	-3,644	138	,000	-1,714	,470	-2,645	-,784
	Hypothèse de variances inégales			-3,644	135,757	,000	-1,714	,470	-2,645	-,784

prononciation	Hypothèse de variances égales	,026	,873	-3,184	138	,002	-1,429	,449	-2,316	-,541
	Hypothèse de variances inégales			-3,184	137,859	,002	-1,429	,449	-2,316	-,541
épèle les mots	Hypothèse de variances égales	2,289	,133	-3,278	138	,001	-1,657	,506	-2,657	-,657
	Hypothèse de variances inégales			-3,278	134,996	,001	-1,657	,506	-2,657	-,657

Annexes 6. Comparaison de la compétence générale en communication suivant l'origine

Statistiques de groupe

	Origine	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
compétence générale en communication	autochtones	113	13,7467	3,83161	,36045
	Déplacés	27	8,2474	4,45855	,85805

Test d'échantillons indépendants

Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
							Inférieure	Supérieure

compétence générale en communication	Hypothèse de variances égales	2,562	,112	6,487	138	,000	5,49932	,84771	3,82315	7,17549
	Hypothèse de variances inégales			5,909	35,728	,000	5,49932	,93068	3,61131	7,38733

Annexes 7. Comparaison des modalités de la compétence communicationnelle suivant l'origine des élèves

Statistiques de groupe

	origine	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
compréhension	autochtone	113	8,00	2,416	,227
	déplacés	27	4,96	3,492	,672
Prononciation	Autochtone	113	7,45	2,383	,224
	déplacés	27	5,04	3,287	,633
épèle les mots	autochtone	113	5,17	2,921	,275
	déplacés	27	2,37	2,803	,539

Test d'échantillons indépendants

Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					
F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence

									Inférieure	Supérieure
compréhension	Hypothèse de variances égales	13,058	,000	5,345	138	,000	3,037	,568	1,914	4,161
	Hypothèse de variances inégales			4,281	32,194	,000	3,037	,709	1,592	4,482
Prononciation	Hypothèse de variances égales	6,167	,014	4,372	138	,000	2,414	,552	1,322	3,506
	Hypothèse de variances inégales			3,597	32,819	,001	2,414	,671	1,048	3,780
épèle les mots	Hypothèse de variances égales	,284	,595	4,505	138	,000	2,798	,621	1,570	4,026
	Hypothèse de variances inégales			4,621	40,610	,000	2,798	,605	1,575	4,021

Annexes 8. Comparaison de la compétence générale en communication suivant le sexe

Statistiques de groupe

	SEXE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
compétence générale en communication	filles	68	12,7356	4,39079	,53246
	garçons	72	12,6394	4,63939	,54676

Test d'échantillons indépendants

Test de Levene sur l'égalité des variances	Test-t pour égalité des moyennes
--	----------------------------------

	F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Compétence générale en communication	,583	,446	,126	138	,900	,09614	,76440	-1,41531	1,60759
			,126	137,999	,900	,09614	,76319	-1,41291	1,60520

Annexes 9. Comparaison des modalités de la compétence communicationnelle suivant le sexe

Statistiques de groupe

	SEXE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
compréhension	Filles	68	7,62	2,732	,331
	garçons	72	7,22	3,064	,361
prononciation	Filles	68	6,81	2,782	,337
	garçons	72	7,15	2,710	,319
épèle les mots	Filles	68	4,68	3,289	,399
	garçons	72	4,58	2,920	,344

Test d'échantillons indépendants

Test de Levene sur l'égalité des variances	Test-t pour égalité des moyennes
---	----------------------------------

		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
compréhension	Hypothèse de variances égales	1,543	,216	,804	138	,423	,395	,492	-,577	1,368
	Hypothèse de variances inégales			,807	137,555	,421	,395	,490	-,574	1,364
prononciation	Hypothèse de variances égales	,002	,963	-,741	138	,460	-,344	,464	-1,262	,574
	Hypothèse de variances inégales			-,740	137,037	,460	-,344	,465	-1,263	,575
épèle les mots	Hypothèse de variances égales	1,036	,311	,177	138	,859	,093	,525	-,945	1,131
	Hypothèse de variances inégales			,177	133,874	,860	,093	,527	-,949	1,135