



HAL
open science

L'usage des Tics dans la formation des langues vivantes : cas du centre pilote de formation linguistique bilingue de Yaoundé-Cameroun

Nkontchou Tchinkap Jean Yves

► To cite this version:

Nkontchou Tchinkap Jean Yves. L'usage des Tics dans la formation des langues vivantes : cas du centre pilote de formation linguistique bilingue de Yaoundé-Cameroun. Sciences de l'Homme et Société. Université Paris-Seine, 2019. Français. NNT: . tel-04414080

HAL Id: tel-04414080

<https://hal.science/tel-04414080v1>

Submitted on 26 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright



École doctorale n° 284

Unité de recherche : laboratoire BONHEURS - EA 7517

Thèse de doctorat

Présentée en vue de l'obtention du
grade de docteur en Sciences de l'éducation

de

UNIVERSITÉ CERGY-PONTOISE

Par

Jean Yves NKONTCHOU TCHINKAP

*L'usage des Tics dans la formation des langues vivantes : cas du centre pilote
de formation linguistique bilingue de Yaoundé-Cameroun*

DIRECTEUR de thèse : Alain JAILLET, Pr. Université de Cergy Pontoise

Soutenue le **27 novembre 2019**

Devant le jury composé de :

Alain JAILLET	Professeur, <i>Université de Cergy Pontoise -France</i>	Directeur
Afsata PARE- KABORE	Professeur, <i>Université Norbert Zongo- Burkina Faso</i>	Rapporteur
Bernard COULIBALY	Maitre de conférence, <i>Université de Mulhouse -France</i>	Rapporteur
Ecaterinar PACURAR	Professeur, <i>Université de Lille-France</i>	Président

Table des matières

RESUME	12
ABSTRACT	13
INTRODUCTION	14
<i>CHAPITRE I</i>	21
BASE THEORIQUE D'UNE SEQUENCE D'APPRENTISSAGE.....	21
I.1 La situation d'enseignement/apprentissage.....	21
I.1.1 La médiation d'après Vygotski (1934, 1997)	22
I.1.2 L'apprenant	24
I.1.2.1 à propos de l'apprentissage	24
I.1.2.1.1 Comment apprendre ?	25
I.1.2.1.1.1 les modèles d'apprentissage	27
I.1.2.1.1.2. Apprentissage d'une langue seconde	29
I.1.2.1.1.2 1 Les caractéristiques individuelles liées à l'apprentissage des langues..	29
I.1.2.1.1.2 2 Les dimensions pédagogiques et multimédia	32
I.1.2.1.1.2.3 Dimension psycho-socio-affectifs de l'apprentissage de la langue.....	33
I.1.2.1.1.2.4 Apprendre à communiquer	34
I.1.2.1.1.2.5 Notion temporelle dans le processus d'apprentissage	35
I.1.3 L'enseignant	36
I.1.4 Le savoir.....	37
I.1.5 l'usage des Tics	38
I.1.6 Interaction avec l'outil techno pédagogique.....	39
I.1.7 Motivation	42
I.1.7.1 Tics et motivation à l'apprentissage.....	44
I.1.8 Contexte de construction de notre approche	46

I.2. : CADRE THEORIQUE DE L'ANALYSE DIDACTIQUE ET COGNITIVE	51
CHAPITRE II	57
CONTEXTE D'ETUDE	57
II-1 Les éléments historiques de la 2 ^e langue au Cameroun	57
II.1.1- La création du programme de formation linguistique bilingue	58
II.1.2 Les Missions assignées au programme	58
II.2. L'organisation Structurale et Fonctionnelle	59
II.2.1 Des Structures	59
II.2.2. Du Fonctionnement.....	60
II.2.2.1. Condition d'admission.....	61
II.2.2.2 Du personnel académique.....	63
II.2.2.3 Des apprenants.....	64
II.3.2.4 Des évaluations	65
II.2.2.5 Les activités périphériques à la formation	66
CHAPITRE III	67
HYPOTHESES, DIMENSIONS ET PLAN VARIABLES.....	67
III.1. Hypothèse et question de recherche	67
III.1.1 Questions de recherches	67
III.1.1.1 Questions spécifiques.....	67
III.1.2 hypothèse générale.....	68
III.1.2.1 Hypothèses spécifiques	68
III.1.3 Le plan variable.....	70
III.1.3.1 Présentation et définition les dimensions et des variables dépendantes	70
III.1.3.1.1 Dimension cognitive	70
III.1.3.1.2 La dimension psychoaffective	71
III.1.3.2 Présentation et définition des dimensions des variables indépendantes	72
III.1.3.2.1 Dimension pédagogique	72

• les Types de consigne	74
• Interactivité de l'enseignant.....	74
III.1.3.2.2 La dimension multimédia	75
• Les artefacts mobilisés	75
III.1.3.2.3 Dimension psychoaffective et sociale	75
Attitude de l'enseignant.....	75
III.1.3.2.2 La dimension cognitive	76
• Rapport avec le sujet (cf Tableau 97)	77
CHAPITRE IV.....	81
METHODOLOGIE.....	81
IV.1. Règle d'échantillonnage des données recueillies par l'observation:	81
IV.2. Les observations directes.....	82
IV.3. Méthodologie de collecte des données.....	83
IV.3.1 Observation directe avec/sans prise de vue à l'aide d'une camera	84
IV.3.2. La récolte des données par le questionnaire	85
IV-3-3 L'élaboration des conducteurs des travaux.....	87
IV.3.3.1. la grille d'observation.....	87
Axe enseignant	87
IV.3.3.2 la grille d'analyse.....	87
IV.3.4 Le traitement des données vidéo.....	88
IV.3.4 1 l'encodage des séquences vidéo.....	88
IV.3.4 1 1 Encodage de l'activité des élèves.....	90
IV.3.4 1 1 1 Comportement des élèves ou attitude des l'élèves (cf tableau 96).....	90
IV.3.4 1 1 2 Rapport avec le sujet (cf Tableau 97)	92
IV.3.4 1 2 Encodage de l'activité des enseignants.....	92
IV.3.4 1 2 1 Les Types de consigne	93
IV.3.4 1 2 2 Interactivité	93

IV.3.4 1 2 3 Attitude de l'enseignant.....	94
IV.3.4 1 2 4 Le scénario pédagogique.....	94
IV.3.4 2 Test de fidélité inter codeurs	94
IV.3.5 Traitement des données recueillis par le questionnaire.....	95
IV.3.6 Traitement statistique.....	95
IV.3.7 Plan de recherche.....	96
CHAPITRE V.....	101
PRESENTATION DES DONNEES.....	101
V.1. Description de la population et de l'échantillon.....	101
V.1.1 Les apprenants	101
V.1.2 Des enseignants	103
V.2. Présentation des données recueillies par questionnaire.....	104
V.2.1 Présentation des données uni-variées des enseignants.....	104
V.2.1.1 Compétences recherchées et acquises.....	105
V.2.1.1.1 De l'usage des Tics et nouveaux médias.....	105
V.2.1.2 Des enseignements	107
V.2.1.2.1 Impact de l'artefact mobilisé	107
V.2.1.2.2 Stratégies proposées.....	109
V.2.2 Présentation des données uni-variées des caractéristiques des apprenants.....	114
V.2.2.1 L'Identification	114
V.2.2.2 Compétences acquises.....	115
V.2.2.2.1 De l'usage des Tics et des nouveaux médias	115
V.2.2.2.2 Pratique de classe	120
V.2.2.2.3 Stratégies utilisées lors de l'apprentissage	124
V.3. présentation des données recueillis par les observations.....	127
V.3.1 Attitude de l'apprenant.....	127
V.3.1 1 La participation.....	127

V.3.1 2 L'attention	129
V.3.1 3 l'interactivité	129
V.3.2: Le style d'enseignement	130
V.3.2.1 Les types de consigne.....	131
V.3.2.2: Les artefacts mobilisés	132
V.3.2.3 attitude de l'enseignant	133
V.3.2.4: Interactivité de l'enseignant	134
V.3.2.5 Organisation des séquences didactiques.....	135
CHAPITRE VI.....	137
TRAITEMENT DES DONNEES.....	137
VI.1. Relation entre les variables dépendantes (VD) et indépendantes(VI).....	137
VI.1.1 Corrélation entre activité cognitive (VI) et acquisition de l'aptitude langagière(VD)...	137
VI.1.2 Analyse bi variée des caractéristiques des apprenants	153
VI.1.2.1 Corrélation entre conditions socioprofessionnelle (CSP) et stratégies d'apprentissage	153
VI.1.2.2 Corrélation entre mode d'encadrement et acquisition des habiletés langagières	158
VI.1.2.3. Corrélation entre le temps passé dans la salle d'autoformation et l'acquisition de certaines compétences langagières (parlé et écouté...) et autres notions grammaticales	162
VI.1.2.4 Corrélation entre attitude de l'enseignant et la motivation à l'apprentissage des apprenants	166
VI.1.2.5 Corrélation entre le type d'unité d'enseignement, et acquisition des habiletés langagières.....	167
VI.1.2.6 Corrélation entre les activités en situation (VI) et l'acquisition de certaines habilités(VD)	172
VI.2. RELATION AVEC NOS HYPOTHESES.....	180
CHAPITRE VII.....	187
ANALYSE ET INTERPRETATION	187
VII.1 analyse des résultats recueillis par enquête par questionnaire	187
et acquisition de l'aptitude langagière(VD)..	187

Table des matières

VII.1.2 Analyse et interprétation des tests de corrélation des variables dépendantes et variables indépendantes dans le processus d'apprentissage chez les apprenants	188
VII.1.2.1 Corrélation entre Stratégies d'apprentissage et condition socioprofessionnelle	188
VII.1.2.2 Corrélation entre modalité d'encadrement et acquisition des habiletés langagières	189
VII.1.2.3 Corrélation entre le temps d'auto apprentissage et l'acquisition des habiletés langagières.....	190
VII.1.2.4 Corrélation entre les variables attitudes de l'enseignant et motivation à l'apprentissage des apprenants	190
VII.1.2.5 Corrélation entre le type d'enseignement et l'acquisition des habiletés langagières	191
VII.1.2.6 Corrélation entre la variable activités cognitives et acquisition des aptitudes langagières.....	193
VII.2 Analyse des résultats des observations	194
VII.2.1 Analyse de l'activité des apprenants.....	194
VII.2.1.1 rappel sur l'encodage de l'activité des élèves	194
Comportement des élèves ou attitude des l'élèves (cf tableau 18 et 97)	195
Rapport avec le sujet (cf Tableau 91)	196
VII.2.1.2 Attitude de l'apprenant.....	197
VII.2.1.2.1 La participation.....	197
VII.2.1.2.2 L'attention	197
VII.2.1.2.3 l'interactivité	199
VII.2.1.2.4 Activités cognitives.....	201
VII.2.2 Analyse de l'activité des enseignants.....	204
VII.2.2.1 style d'enseignement	204
VII.2.2.1.1 les Types de consigne	206
VII.2.2.1.2 Les artefacts mobilisés	208
VII.2.2.1.3 attitude de l'enseignant	210
VII.2.2.5: Interactivité de l'enseignant	211
actiques	214

VII.2.2.1 5 Effet de l'activité enseignante.....	220
<i>CHAPITRE VIII</i>	223
DISCUSSION ET PERSPECTIVES	223
VIII.1. Synthèse sur les usages de Tics par les acteurs de notre échantillon.....	223
VIII.2 Discussion des résultats	224
VIII.2.1 corrélation entre les stratégies d'apprentissage et les conditions socioprofessionnelles	224
VIII.2.2 corrélation entre activités cognitives et acquisition des aptitudes langagières.....	225
VIII.2.3 corrélation entre le temps d'auto apprentissage et l'acquisition de l'aptitude	228
VIII.2.4 corrélation entre modalité d'encadrement et l'acquisition des habiletés langagières	229
VIII.2.5 corrélation entre le type d'unité d'enseignement et l'acquisition des habiletés langagières.....	231
VIII.2.5 corrélation entre l'attitude et la motivation à apprendre	232
VIII.3. Perspectives et recommandations.....	233
<i>CONCLUSION GÉNÉRALE</i>	235
BIBLIOGRAPHIE.....	237
ANNEXE	246
LISTE DES TABLEAUX.....	246
LISTES DES GRAPHIQUES	252
LES FIGURES.....	255
LISTE DES SIGLES ET ABBREVIATIONS.....	256

Table des matières

DEDICACE

A ma mère Madame KAPTCHOUANG épouse TCHINKAP et mon défunt père qui n'ont jamais cessé de m'apporter les encouragements nécessaires pour toutes mes entreprises, que ce travail soit le témoignage d'une reconnaissance pour vos prières et encouragement.

A mon épouse Belise Fleurette qui, de part sa présence, son affection, et son soutien a contribué à réaliser ce travail, merci pour tout

A mes enfants

LINDA

Melissa

Andréa

Manuela

Qu'ils trouvent ici une marque de mon affection, mais que ce travail les inspire à beaucoup d'abnégation au travail bien fait et à la quête perpétuelle du savoir

A toute la famille TCHINKAP à qui je témoigne ma gratitude pour leur soutien
Inconditionnel

REMERCIEMENTS

A toute la coordination du laboratoire **BONHEURS** pour leur diligence et surtout leur présence en temps utile par rapport à nos sollicitations,

Je profite ici pour remercier toute l'équipe pédagogique de l'Université Cergy-Pontoise pour leur disponibilité et leur accompagnement tout au long de ce projet,

A mon Directeur de thèse Pr. Alain JAILLET, à qui je dirais que sa rigueur, ses remarques pertinentes ont permis que je puisse améliorer ce travail, qu'il trouve dans ces mots une marque de reconnaissance,

A tous mes pairs de la Chaire UNESCO et révolution du savoir, qui pour chacun a apporté sa contribution dans cette foire du donner et du recevoir, chacun particulièrement et singulièrement a été artisan dans l'accomplissement de ce travail, notamment dans nos séminaires en présentiel ou sur la plateforme E-space,

A tout le personnel administratif, académique et apprenants du Centre Pilote de formation linguistique bilingue de Yaoundé, je leur témoigne ma gratitude, pour leur disponibilité, leur professionnalisme mais surtout pour leur sollicitude pendant la phase de collecte des données,

Un remerciement particulier à **Fatiha** pour sa diligence dans la résolution des problèmes rencontrés pendant le déroulement de ce cursus,

A Mon tonton Poka Félix, qui fut le premier dans la grande famille **Beumeukwou** à encourager mon initiative à m'engager dans cette aventure, pour cela je lui dis merci, mais aussi à mes frères et sœurs précisément **Serge Guy, Solange, Roland et Annie (famille Bangouock et Fokouac'k Chii)** qui n'ont jamais cessé de m'apporter leur soutien multiformes pour m'aider à avancer dans cette recherche chaque fois que je les sollicitais, trouver ici une marque de sympathie et de reconnaissance,

A Mme **MOKAM Marie Monique** pour le soutien moral, psychologique et matériel, reçoit ici le témoignage de ma gratitude,

A la famille du **Dr KOUONANG Gérard** et celle de **NGOMKAP Randall**, retrouvées en ces mots une marque de reconnaissance de votre générosité. Pour vous qui pendant mes voyages en France m'avez hébergé, soutenu pendant les moments où je quittais le campus, ces conditions m'ont permis de déstresser et me concentrer sur l'essentiel.

A tous ceux que je n'ai pas pu citer nommément et qui ont participé dans la réalisation de ce travail qu'ils trouvent en ces mots l'expression de ma gratitude.

RESUME

L'usage des technologies de l'information et de la communication (Tics) dans la formation en langue vivante au Cameroun apporte des solutions observables pour l'atteinte des objectifs de communication.

Ainsi dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue seconde (anglais pour les francophones et français pour les anglophones), les enseignants du centre pilote de formation linguistique bilingue de Yaoundé (Cameroun) mobilisent des artefacts tels que les supports audio, vidéo et les ressources en ligne pour présenter l'information, adoptant des modalités d'encadrement et de soutien pour réduire la surcharge cognitive liée à l'activité de décryptage. Ces outils techno pédagogiques à potentiel cognitif (Kar senti et al, 2007) jouent le rôle de médiatisation (Peraya, 1999). Dans ce contexte les apprenants doivent mobiliser leur sens (auditif, visuel) et développer des stratégies, pour décrypter, transcrire, transformer l'information en savoir opérationnel qui pourrait leur apporter des habiletés langagières (écrire et parler la seconde langue). Pour comprendre les mécanismes qui faciliteraient l'acquisition des habiletés langagières des apprenants du centre de formation linguistique bilingue, notre travail consiste à analyser l'activité enseignante (didactique et cognitive) et l'activité des apprenants dans l'optique de déceler les **processus cognitifs et psychoaffectifs** mis en œuvre pour atteindre une compétence de communication dans un contexte d'utilisation d'outils multimédia.

Notre méthodologie de recueil des données s'adosse sur l'observation des pratiques de classes et deux questionnaires pour apprenants et enseignants. Ces outils nous ont permis de recueillir des données à la fois qualitatives et quantitatives.

Ces travaux nous ont permis de mettre en évidence certaines approches didactiques qui permettent aux apprenants de mobiliser des schèmes actions (processus cognitifs) pour transformer l'information en vue d'acquérir certaines aptitudes langagières (**telles que écouter, parler et/ou écrire**). De plus nous avons vérifié l'impact des artefacts mobilisés dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Mots clés : processus enseignement/apprentissage, activité, artefacts, habiletés langagières, analyse cognitive et didactique

ABSTRACT

The use of Information and Communication Technologies (ICTs) in second language training is offered today as a panacea in attaining communication objectives.

Therefore, in the second language (English for francophones and French for Anglophones) teaching/learning process teachers in the Yaoundé bilingual linguistic pilot training center (in Cameroon) use artefacts such as audio equipments, video and online resources to present the information ; adopting framework and support modalities in a view to reduce cognitive overloading due to deciphering activity. These technopedagogic tools with cognitive potentials (Karsenti and *al*, 2007) play a mediatization role (Peraya, 1999). In such a context learners have to call for their senses (auditive, visual) and develop strategies in order to decipher, transcribe, and transform information into operational knowledge that could offer them language skills (writing, speaking, listening, reading the second language).

Our work aims at analyzing the teaching (pedagogic or didactic), and learning activities (cognitive) and bring out psycho-affective and cognitive processes put in place to achieve a communication competence in a multimedia tools usage context.

Data collection methodology centers around the observation of daily classroom practices and two questionnaires for learners and teachers. With such tools quantitative and qualitative data have been collected and treated.

We can keep in mind that in the teaching process, teachers put in place an inductive style to attain their curricular objectives. Moreover mobilized artefacts such as the official textbook (essential tool), related audio/video extracts as well as other resources from the Internet are complementary and facilitate language skills acquisition, namely listening, speaking and/or writing.

Nevertheless it has been noted that the use of audio-visual digital extracts learners face some phonological difficulties. It is therefore necessary to recommend that teachers should adapt teaching aids to learners' socio-anthropological environment especially in lower classes to reduce cognitive charge.

This work has permitted us to put in evidence a variety of didactic approaches which permitted learners to mobilize the scheme of actions (cognitive process) and transform information, in view to mastering language skills.

Key words: Teaching/learning process, activities, artefacts, language skills, cognitive and didactic analysis.

INTRODUCTION

L'idée de faire une thèse me vient justement après mon projet de recherche au Master2 ACREDITE (Analyse, Conception et Recherche dans l'Ingénierie des Technologies en Education) où j'ai travaillé sur *la e-formation comme outil de formation des cadres de la fonction publique au Cameroun* et dans nos résultats nous nous rendons compte que beaucoup d'enseignants n'intègrent pas certains outils à cause d'un problème de formation dans les Ecoles Normales, mais par contre dans les centres de formation des langues ils intègrent ces artefacts technologiques qui dans notre questionnaire devrait avoir non seulement une plus value dans leur vécu, mais surtout sur le processus d'enseignement/apprentissage. Pour avoir des réponses, il fallait formaliser un thème de recherche et un terrain d'étude qui allait nous fournir les éléments de réponse à nos questions.

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche heuristique ayant pour finalité de comprendre finement les types d'usages des Technologies de l'Information et de la Communication dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues secondes (langues héritées de la colonisation).

Après la deuxième guerre mondiale le Cameroun est placé sous tutelle Française et Britannique ce qui lui confère un héritage de deux langues secondes (anglais et français) qui viennent se greffer aux langues locales. L'avènement de la réunification du 1^{er} Octobre 1961 consacre la république fédérale du Cameroun, avec une institutionnalisation du bilinguisme officiel, qui met le français et l'anglais comme deux langues d'égale valeur et par ricochet que la population doit être bilingue. Le pouvoir public depuis ce temps n'a ménagé aucun effort pour matérialiser dans les faits ce bilinguisme institutionnel, notamment avec la création des établissements scolaires (secondaire bilingue, supérieur...), l'introduction dans les curricula de ces établissements l'enseignement des langues secondes (french pour les anglophones et english pour les francophones). Toutefois force est de constater que les apprenants de ces écoles et institutions universitaires pour la grande majorité ne sont pas parfaitement bilingues ou tout du moins sont des bilingues passifs (Takam, 2007) (pouvant lire la langue seconde sans parler, ni l'écrire).

Ce travail part d'un constat lié donc au bilinguisme institutionnel de l'Etat camerounais, et des curricula dans les établissements formels (primaire, secondaire, supérieur) qui produisent des apprenants ne disposant pas des compétences communicationnelles (écrire, parler couramment), pourtant les centres de formation linguistique bilingue ayant le même quota horaire que dans les établissements formels (primaire, secondaire et universitaire) ont des apprenants qui présentent des compétences communicationnelles.

Les travaux de Echu (2005 : 647) montrent que le problème se situe au niveau de l'enseignement qu'il assimile à de la farce. Ebogue (2014) montrent que le problème se situe au niveau du processus d'enseignement/apprentissage, qui ne facilite pas l'atteinte des compétences communicationnelles. La méthode d'enseignement utilisée est plus centrée sur le contenu, dans un style traditionnel. Dans ce contexte, l'enseignant est dépositaire du savoir, se préoccupant très peu de l'apprenant, qui s'investit moins dans les activités. Ce manque d'intérêt est abordé par les travaux de Bandura (2003) et Quintin (2008) qui traitent des aspects psychoaffectifs qui influencent le processus d'enseignement/apprentissage, notamment au niveau de la motivation pour l'apprentissage.

Ce travail trouve un intérêt particulier au moment où notre pays traverse depuis la fin de l'année 2016 une grave crise liée au problème « *Anglophone* », pour parler des deux régions du Nord-ouest et Sud-ouest du Cameroun qui posent certaines revendications qui découlent des années soixante, parmi lesquelles nous pouvons énumérer celle de la spécificité de la langue (anglais), tout simplement parce que le bilinguisme n'est pas effectif. Et le gouvernement a entrepris de gérer cette crise en offrant des issues par rapport à la pléthore des desiderata ; par exemple en créant une ***Commission nationale pour la promotion du Bilinguisme et Multiculturalisme***. Cette commission devra se charger d'implémenter à juste titre les notions du bilinguisme et celles de multiculturalisme dans la société camerounaise, de même que la notion du « *vivre ensemble* ». Tous ces concepts devraient avoir pour point d'ancrage, les écoles, les centres de formations et autres canaux de formation formelle, et informelle.

C'est à ce niveau que notre travail pourra apporter une contribution en fournissant certaines pistes de mise en œuvre de ce processus, par exemple en fournissant certains indicateurs de performance dans un contexte de formation des langues. Ceci pour que le bilinguisme (communiquer couramment dans les deux langues secondes) soit effectif et pratiqué par tous,

c'est-à-dire que le bilinguisme soit individuel et non plus institutionnel. Cette effectivité du bilinguisme est probablement le socle de l'unité nationale.

Des études sur l'introduction des Tics dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une part et celle de l'apprentissage des langues d'autre part, ont été menées en occurrence Djeumeni(2010) sur les pratiques pédagogiques des enseignants avec les Tics, Ndibnu-Messina(2011, 2012) qui a expérimenté une page d'accueil pour l'enseignement hybride à l'université, Ebogué(2014) sur la politique éducative de l'enseignement des langues secondes dans le secondaire. Toutefois, notre étude se démarque de celle réalisée jusqu'ici par sa méthodologie de cueillette des données qui est plurielle et axée sur les observations des pratiques de classes, qui jusqu'ici dans notre contexte camerounais est mal documenté, une enquête par questionnaire pour les différents acteurs du système, mais aussi de nous intéresser à la dimension psychoaffective du processus d'enseignement/apprentissage que toute la littérature du contexte camerounais n'a pas pris en compte. Enfin le contexte est celui d'un centre de formation des langues qui reçoit des apprenants de curriculum hétérogène.

Nous nous intéressons à la population d'un établissement de formation des langues vivantes II offrant une formation continue à ses participants, ayant une autre approche intégrant des outils techno pédagogiques (supports numériques tels que l'audio/vidéo et des ressources sur le web) **pour essayer de comprendre ce qui explique et facilite l'acquisition des compétences langagières des apprenants de ce centre de formation linguistique bilingue**, accueillant une population cosmopolite constituée d'étudiants, d'élèves, de cadres de la fonction publique, d'expatriés des deux sexes et ayant des niveaux de scolarité hétérogènes. Les enseignants de cette institution sont pour la plupart des professeurs de lycées ou des universitaires ayant une certaine expérience dans l'enseignement et utilisant au quotidien des outils techno pédagogiques dans l'exercice de leur fonction.

PLAN

Au **chapitre 1** nous présenterons les bases théoriques sur lesquelles vont s'adosser notre recherche, ensuite nous situerons l'objet d'étude dans le cadre des processus qui régulent l'apprentissage en général et celui des langues en particulier. En nous référant sur la triade pédagogique (Houssaye, 1988), qui s'articule autour des interactions entre le savoir-apprenant-enseignant. Nous allons donc présenter chaque pôle en ressortant leur spécificité. Nous allons par rapport au pôle apprenant présenter le contexte, en insistant sur les domaines qui peuvent avoir un impact sur l'acte d'apprendre notamment :

- les types d'interactions notamment avec les pairs, les enseignants et l'outil technologique (Sensevy et Mercier, 2007) que l'apprenant a dans son environnement d'apprentissage. le modèle reposant sur une approche sociale de l'apprentissage, considérant que la construction des connaissances est le fruit d'interactions des individus non seulement avec son environnement matériel, mais également humain Koshmann cité par Quintin (2008)
- la motivation qui s'articule autour de trois perceptions déterminantes : le sens de l'apprentissage, la perception de sa compétence et la contrôlabilité (Viau, 1994).
- les stratégies d'apprentissage entre autre stratégie directe et indirecte déployée par les apprenants dans l'apprentissage des langues
- temps investit pour l'apprentissage

Le deuxième axe de notre triade est celui du savoir qui est l'essence même de l'acte d'apprentissage, le produit de l'investissement de l'apprenant. Nous allons faire un tour d'horizon sur les types de connaissances qui existent entre autres les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Le troisième pôle étant celui de l'enseignant, nous allons le situer entre les deux suscités, présenter son rôle dans le système et dégager le style d'enseignement. Nous avons ensuite justifié notre étude en le recentrant dans son contexte particulier pour dégager la problématique dans les différentes dimensions pédagogiques, psycho socio-affectives, multimédias et cognitives. Au regard de cette problématique nous avons élaboré les objectifs de cette recherche, et défini ensuite exactement les modèles théoriques qui nous ont aidé dans notre analyse entre autre : la théorie des situations de Brousseau (1986) qui va nous permettre de nous intéresser à la dimension pédagogique (domaine didactique et a-didactique). La théorie de l'activité au sens de

Vygotski(1978) complétée par Ergostrom(1987), la psychologie ergonomique qui va traiter du sujet en action en nous servant des autres auteurs comme Goigoux(2002et 2007), enfin la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (2003).

Le **chapitre 2** traite du contexte spécifique de notre étude, il fait une présentation du contexte camerounais en relevant quelques éléments historiques, pour situer l'antériorité des langues secondes de même que les motifs de la création du centre pilote de formation linguistique bilingue de Yaoundé, de ses missions, de son organisation structurelle et fonctionnelle, d'autres activités qui lui sont dévolues.

Dans le **chapitre 3** nous élaborons les questions de recherches liées à la problématique, ensuite nous formulons les hypothèses, en relation avec notre cadre théorique de l'analyse et la problématique de notre recherche. Chaque hypothèse spécifique est en relation avec une ou plusieurs dimensions qui se déclinent en domaines auxquels nous avons retenu les indicateurs (ou observables). Ce chapitre traite également du plan variable, ainsi il fait une présentation et définition des variables dépendantes telles que l'acquisition des habiletés langagières, la motivation à l'apprentissage, les stratégies d'apprentissage. Il fait une présentation et définition des variables indépendantes réparties en fonction des dimensions telles que : le temps d'apprentissage, l'attitude de l'enseignant, le mode d'accompagnement utilisé par l'enseignant, l'utilisation des artefacts, catégories socioprofessionnelles, le type de cours (pratiques et théorique) suivi.

Le **chapitre4** traite de la méthodologie, une présentation des différentes méthodes de collecte des données, la technique et démarche d'analyse adoptées dans la recherche, des règles d'échantillonnage des données recueillies par l'observation, de l'observation proprement dit, des conducteurs des travaux (élaboration des grilles d'observation et d'analyse), des catégories d'encodages (kit d'encodage), des tests de fidélités d'inter-codeur, des traitements des données brutes, des données élaborées, du traitement des données recueillies par questionnaire notamment le traitement des données brutes (masque de saisies et saisies des données), le traitement statistique par les différents logiciels, le traitement des questions ouvertes. Ce chapitre s'achève avec la description détaillée du plan de recherche, qui met en exergue les différentes étapes ayant émaillé cette étude de la conception du projet jusqu' à sa réalisation en passant par les transactions administratives, suivi de la phase expérimentale.

Plan

Le **chapitre 5** est une présentation descriptive des données recueillies par le questionnaire et les observations autour de plusieurs items tels que : les caractéristiques sociodémographiques chez les enseignants, de leurs compétences vis-à-vis des Tics notamment de l'usage des Tics et nouveaux médias, des techniques d'enseignements, des stratégies proposées. Mais aussi des caractéristiques sociodémographiques des apprenants, de leurs compétences vis-à-vis des Tics, des pratiques des classes, les stratégies utilisées lors de l'apprentissage, et leur attente.

Le **chapitre 6** présente le traitement des données en établissant les différentes corrélations qui existent entre nos variables indépendantes et les variables dépendantes à l'aide du logiciel SPSS et des tests de corrélation (Khi2, test de Fisher et le calcul du coefficient de contingence).

Le **chapitre 7** traite des analyses et interprétations liées au croisement des variables issues de nos questionnaires pour leur donner du sens en relation avec nos fondements théoriques, nos hypothèses et nos questions de recherches. Aussi une présentation, une analyse et interprétation des données issues des observations, notamment en analysant suivant deux axes d'observation : axe de l'enseignant plus précisément l'analyse du style d'enseignement (type de consignes, organisation d'une séquence, les artefacts mobilisés, les interactions, l'attitude de l'enseignant..) mais aussi l'axe de l'apprenant(interactions, sa relation avec l'objet d'étude, attitude de l'apprenant, des schèmes d'action déployé). Et de l'effet de l'activité de l'enseignant.

Le **chapitre 8** situe autour d'une discussion et une triangulation, nos résultats en vue de les confronter avec les autres recherches, qui débouchent sur la présentation quelques limites de notre étude. Ensuite nous déclinons les perspectives futures et quelques recommandations. Il présente également les résultats par rapport à nos hypothèses dans l'optique de les vérifier. Notre thèse s'achève par une conclusion générale.

« L'efficacité d'un message se mesure au niveau de son destinataire : une intervention, une information n'aident un élève à mieux apprendre que si elles modifient ses processus cognitifs. Façon abstraite de dire que nul n'apprend à la place du sujet. On ne peut que stimuler, renforcer, réorienter, recadrer, accélérer son fonctionnement mental, dans l'espoir d'infléchir ses processus d'apprentissage » **Perrenoud**

CHAPITRE I

BASE THEORIQUE D'UNE SEQUENCE D'APPRENTISSAGE

Dans ce chapitre nous revisitons certaines théories qui mettent en valeur les concepts du processus d'enseignement/apprentissage. Il s'agit pour nous de recenser dans la littérature certains auteurs dont les travaux décrivent ce processus, qui va servir dans les autres chapitres pour interpréter nos résultats. Aussi ce chapitre va ressortir le contexte de construction de notre approche, pour s'achever par le cadrage théorique qui va guider l'analyse didactique et cognitive des actants.

I.1 La situation d'enseignement/apprentissage

Houssaye (1988) définit la situation pédagogique comme un triangle composé de trois éléments : le savoir, le professeur, et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou à défaut se mettre à faire le fou. Cela dit le processus sont au nombre de trois :

- « enseigner » qui privilégie l'axe professeur-savoir
- « former » qui privilégie l'axe professeur- élèves
- « apprendre » qui privilégie l'axe élèves-savoir.

Il faut noter qu'il existe plusieurs approches ou modèles.

Une approche traditionnelle centré sur le contenu par celle appliquée par les établissements d'enseignement secondaire au Cameroun qui exclut toute médiation ; c'est le modèle Behavioriste, un modèle transmissif, et ici l'apprenant (acteur passif) n'est pas au centre du processus d'enseignement/apprentissage, il subit sans être acteur, tout est confiné sur le processus « Enseigner ». Par contre l'enseignant est le magister le détenteur du savoir qu'il transmet à l'apprenant.

Une approche constructiviste qui est le modèle Piagétien pour lui l'enseignement a pour objet de mettre l'apprenant (acteur actif) dans un environnement où il interagit dans les différentes situations auxquelles il est confronté pour produire son savoir

Les approches socioconstructivistes mettent en évidence une sorte de socialisation de l'apprenant qui doit interagir avec son milieu. L'enseignant met un accent sur le processus d'adaptation individuel et social à un environnement donné. Ces approches qui permettent les interactions de l'apprenant avec son environnement sont classées parmi les approches pédagogiques libertaires et non directives par Rézeau(2002) qui relèvent du processus « *Former* » en instituant l'enseignant comme un médiateur, par contre les pédagogies qui mettent l'accent sur le processus « *Apprendre* » l'individu ou le groupe y deviennent leurs propres médiateurs dans l'accès au savoir Houssaye cité par Rézeau(1988 :178). Ces approches (socioconstructivistes, cognitivistes et constructivistes) proposent des modèles idéales mobilisables dans le cadre du processus enseignement/apprentissage des langues vivantes. Certains modèles seront développés dans les paragraphes ultérieures (cf. : paragraphe I.1 2.1)

1.1.1 La médiation d'après Vygotski (1934, 1997)

L'apprentissage d'après lui prend en compte plusieurs niveaux de développement cognitif de l'individu seul, mais aussi en relation avec le savoir et les autres pairs. Pour lui la disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement est déterminé à l'aide des problèmes résolus seul, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus seul mais en collaboration, qui détermine précisément la zone prochaine de développement(ZPD) (*Ibid*, 1997 : 35),

Cette orientation de la médiation nous intéresse en ce sens que l'apprenant des langues secondes en situation de classe apprend en confrontant ses informations à celui d'un pair ou en se faisant aider par un pair par exemple en décryptant un extrait audio qu'il n'a pas pu faire seul. Ce concept met en évidence la notion de conflit cognitif entre ce que l'apprenant connaît et ce qu'il apprend des autres, par le processus d'interaction adaptative (par exemple recevoir des retours négatifs après une mauvaise prononciation d'un mot en essayant encore) au contexte d'apprentissage.

La définition de Meirieu *ibid*, désigne la médiation comme à la fois ce qui, dans le rapport pédagogique, relie le sujet au savoir et sépare le sujet de la situation d'acquisition. Elle assure contradictoirement, mais indissolublement, la transmission du savoir et l'émancipation du sujet (1987 :187)

En prenant en compte le groupe d'apprenant à l'exemple des apprenants d'une classe ou d'un même niveau et la notion de médiation telle que nous l'avons mentionnée ci-dessus, la conception et la gestion d'une séquence d'apprentissage devrait s'adosser sur des modèles du triangle pédagogique développé par Rézeau (2002), s'articulant autour des interactions entre savoir-apprenant-enseignant, dans un contexte d'apprentissage. Dans cette triade l'enseignant devra occuper une position médiane entre le savoir et l'apprenant, il doit s'assurer par un contrôle permanent de la progression de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, il doit réguler en adoptant différentes postures. Cette médiation prise dans le sens de Meirieu(1987) s'articule d'après Rézeau autour de la métaphore du levier(2002) il distingue deux leviers :

- le levier pédagogique où il peut rapprocher l'apprenant du savoir
- le levier didactique où il peut rapprocher le savoir de l'apprenant.

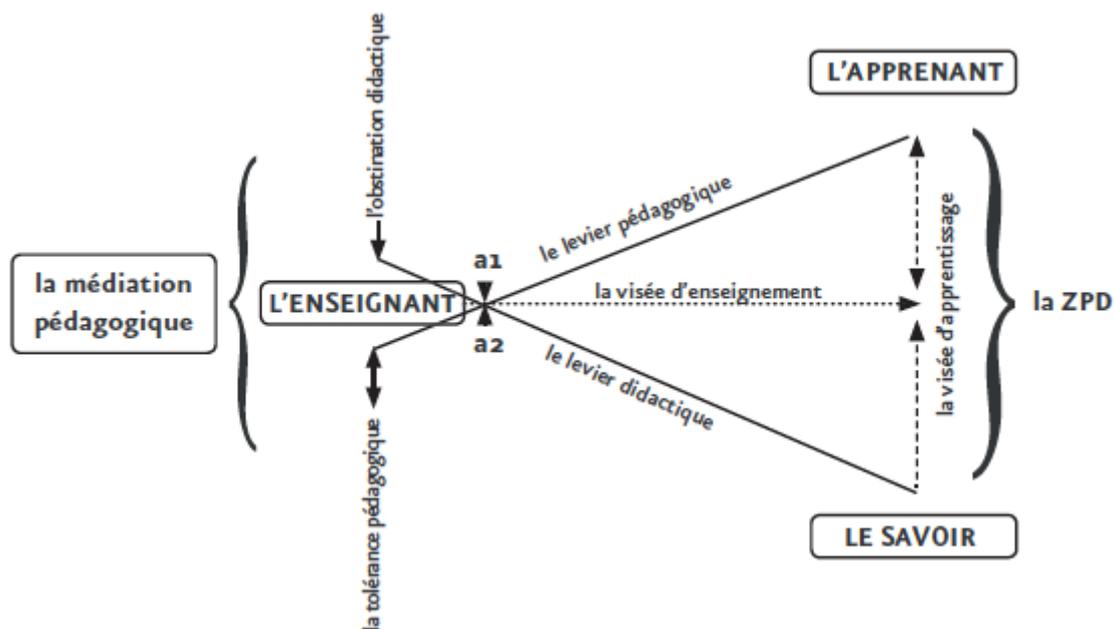


Figure 1: les deux leviers de la médiation pédagogiques (Rézeau, 2002 : p8)

Cette orchestration nécessite tout d'abord de s'enchrir du niveau de l'apprenant en testant les pré requis, ses représentations et les connaissances préalables qu'auraient l'apprenant, du savoir qu'il sera amené à traité (Giordan, 1999).

Dans le cadre notre travail nous allons développer chacun des pôles du triangle pédagogique. En établissant les différents liens en rapport avec l'apprentissage des langues secondes.

1.1.2 L'apprenant

L'apprenant est un pôle majeur du triangle pédagogique, c'est l'acteur qui transforme toutes les informations reçues dans un contexte d'apprentissage par l'acte d'apprendre. Cet acte d'apprendre a dans certains cas des raisons qui peuvent amener un individu à s'engager ou ne pas s'engager dans une démarche d'apprentissage. Nous allons donc examiner certaines raisons qui peuvent impacter sur l'acte d'apprendre

1.1.2.1 à propos de l'apprentissage

Les raisons de l'acte d'apprendre sont en étroite relation avec la motivation de l'apprenant qui selon Knoerr (2004) est un construit central des théories d'apprentissage. La motivation est définie comme le tenseur des forces d'origine interne et externe dirigées ou non par un but qui influence un individu sur le plan cognitif, affectif, ou comportemental (Pintrichet, 1996). Elle est un processus qui agit sur le déclenchement, la direction, l'intensité, la persistance et la fréquence des comportements ou attitudes (Karsenti, 1998). L'acte d'apprentissage doit être d'abord être un choix personnel, intentionnel pas forcé mais stimulé. L'enseignant doit donc être celui qui doit apporter une aide à l'apprenant pour se motiver lui-même,

Dans ce processus, l'acte d'apprendre doit être motivé. Cette motivation s'articule comme le démontre les travaux de Viau (1994), autour de trois perceptions déterminantes : par le sens de l'apprentissage, la perception de sa compétence et la contrôlabilité de la tâche

Le sens de l'apprentissage renvoie à la valeur que l'apprenant accorde à l'activité et/ou tâche proposée, les retombées sur le plan social, professionnel, individuel. Cette valeur est un déterminant important de la dynamique motivationnelle de Viau (1984), dans cette variante l'enseignant pourrait être un catalyseur, un accompagnateur qui suscite chez l'apprenant l'intérêt pour l'apprentissage et de mobiliser en eux un engagement cognitif c'est-à-dire le degré d'effort mental que l'élève devra déployer lors de la réalisation d'une activité et/ou tâche d'apprentissage. Cet engagement peut se matérialiser par l'implication de l'apprenant dans la tâche proposée. Cette implication peut être active et visible par exemple lève le doigt, répond aux questions en prenant régulièrement la parole... l'implication peut être active et discrète réalisation des activités par l'enseignant, prendre les notes. L'implication peut être invisible et inactive traduit ici par les réflexions que l'apprenant mène dans l'optique de

résoudre un problème posé. Csikszentmihályi (1996) démontre qu'un niveau d'engagement très élevé correspond à la logique de flow qui caractérise un état mental où l'apprenant est complètement investi dans ce qu'il fait, une sorte de concentration sur la tâche à réaliser. Outre l'engagement cognitif il y a également la persévérance matérialisée dans le processus d'apprentissage par le temps que l'apprenant consacre pour la réalisation d'une tâche ou temps qu'il investit pour apprendre, plus il y met le temps, plus il atteindra les performances requises pour l'accomplissement de la tâche.

Le Sens de compétence renvoie aux attentes qu'aura l'apprenant à l'issue de la réalisation de l'activité, le gain en termes de compétence. Elle se caractérise par le jugement que porte une personne sur sa capacité à réussir une action envisagée. Pour cela l'apprenant doit se sentir à la hauteur de la tâche proposée, sa capacité à pouvoir résoudre seul ou en interaction avec les pairs. Pour renforcer ce sentiment d'auto efficacité (Bandura, 2003), l'enseignant doit se renseigner sur la charge cognitive qu'une activité pourrait dégager chez l'apprenant, il doit accompagner vers l'atteinte du but en favorisant les bonnes pratiques, en favorisant l'apprenant de développer des stratégies adaptées à ses caractéristiques individuelles.

Le sentiment de contrôlabilité de la tâche est ce que l'apprenant espère obtenir après sa réussite par rapport à la tâche proposée, une sorte de satisfaction personnelle ou une reconnaissance par la société c'est la perception que l'apprenant a de la compétence qu'il a acquise après l'apprentissage, et du jugement qu'il peut en découler. Ces déterminants de la dynamique motivationnelle permettent d'expliquer le '*pourquoi apprendre*'.

1.1.2.1.1 Comment apprendre ?

C'est une étape importante dans la séquence d'apprentissage et chaque apprenant est unique, certes ils peuvent avoir des caractéristiques communes, chaque apprenant développe des stratégies adaptées à la situation dans laquelle il est confronté et en fonction de ses expériences antérieures. Le style d'apprentissage est une notion primordiale de l'acte d'apprendre. Keefe (1987) définit le style d'apprentissage comme l'ensemble des facteurs cognitifs, affectifs et physiologiques qui agissent à titre d'indicateurs relativement stable de la manière dont l'apprenant perçoit son environnement d'apprentissage, interagit avec cet environnement et y répond.

Grasha (2002) définit le style d'apprentissage comme des dispositions personnelles qui influencent l'habilité de l'étudiant pour acquérir l'information, interagir avec les pairs et l'enseignant et participer à des expériences d'apprentissage.

Partant de ces deux définitions l'enseignant devrait dans une séquence adaptée son style d'enseignement en prenant en compte la panoplie de styles d'apprentissage mis en œuvre par les apprenants. Il doit dans son scénario pédagogique varier les approches pour que la majorité des apprenants se sentent impliqués.

Pour les gestaltistes apprendre c'est organiser ou réorganiser différemment certains éléments, c'est découvrir et établir des relations nouvelles entre les éléments qui jusqu'alors étaient vus comme isolés pour les gestaltistes c'est avant tout résoudre des problèmes c'est découvrir une solution appropriée par structuration des éléments de la situation.

A contrario il existe des situations qui exigent une action sur son environnement, en termes d'interaction. Tous les styles où l'apprenant interagit dépendent du courant cognitiviste, constructiviste et socio constructiviste. Ces courants sont intéressants au niveau pédagogique.

Le socioconstructivisme va s'intéresser au rôle de l'autre dans l'apprentissage courant développe par Vygostski et Brunner.

Le constructivisme se réfère aux travaux de Piaget où l'apprenant agit sur son apprentissage.

Dans ces dernières théories l'apprenant évolue et se structure grâce à son environnement. Les théories cognitivistes s'intéressent aux processus mentaux d'acquisition des connaissances. Ces trois modèles nous intéressent dans la mesure où l'apprenant des langues secondes non seulement met en œuvre des processus cognitifs dans l'acquisition des connaissances, mais interagit avec son environnement d'apprentissage (pair, enseignant artefact numérique), ceci dans le but de construire son savoir. Dans cet environnement l'apprenant apprend par découverte et par expérience. Ceci nous amène à énumérer quelques modèles d'apprentissage.

1.1.2.1.1 les modèles d'apprentissage

La notion d'apprentissage prend en compte plusieurs composantes, et varie en fonction de l'individu qui s'engage dans ce processus. C'est une notion hyper dynamique qui a évolué au fil des temps, en fonction de la manipulation de l'objet à apprendre et des sujets qui y sont impliqués.

On distingue plusieurs modèles d'apprentissage :

- **l'apprentissage par association** c'est un courant behavioristes et néo behavioristes, avec des chercheurs comme Ebbinghaus, Skinner et Thorndike.

Ebbinghaus (1850-1909) pour systématiser les observations qui portent sur la mémorisation, des syllabes, en décrivant le processus de l'oubli du matériel mémorisé par la notion d'association qui explique que le réapprentissage est beaucoup plus facile lorsque les syllabes sont placées dans le même ordre que lors de l'apprentissage initial. Ce concept d'association va évoluer avec les travaux de Thorndike (1874-1949) qui dégage les lois fondamentales de l'apprentissage de la psychologie scientifique qu'on a appelé l'apprentissage par essai-erreur, observant le comportement d'un animal, il formule ses lois de l'apprentissage : la loi de l'exercice et la loi de l'effet.

- La loi de l'exercice qui stipule que les connexions entre la situation et la réponse sont renforcées par l'exercice et affaiblies lorsque l'exercice est arrêté.
 - La loi de l'effet stipule que les connexions sont renforcées ou affaiblies par l'effet de ses conséquences. Ces deux lois sont complémentaires en ce sens que l'exercice ne favorise l'apprentissage que dans le cas où l'apprenant reçoit l'effet induit de cet apprentissage, pris en compte par le mécanisme de feed-back. Cette notion de feed-back est une composante de l'approche de Skinner avec le concept de renforcement (positif et négatif). Bref ces deux chercheurs mettent en évidence que pour qu'il y ait apprentissage le sujet doit être en activité.
- **l'apprentissage reproductif ou productif** qui est une émanation du courant Gestaltiste impulsé par les chercheurs comme Katona, Kohler, pour eux apprendre c'est organiser ou réorganiser différemment certains éléments, c'est découvrir et établir les relations nouvelles entre des éléments qui jusqu'ici étaient vus comme

isolés par exemple prendre les mots du lexique et les contextualiser en situation de communication.

- **apprentissage distribué** c'est un démembrement des modèles cognitivistes, constructivistes et socioconstructiviste, basé sur le traitement de l'information, il stipule que l'étudiant qui étudie son cours durant toute l'année aura une meilleure maîtrise que celui qui attend les derniers jours pour le faire. Cette transformation de l'information est stockée dans la mémoire à long terme. Cette approche est le construit d'une interaction avec son environnement, c'est un processus dynamique de recherche de l'équilibre entre le sujet et son environnement.
- **apprentissage significatif par réception**, ce modèle est un prolongement des théories cognitivistes, Ausubel en est le précurseur. Il s'oppose à l'idée qu'un enseignement basé sur la communication d'informations par l'enseignant conduit nécessairement à des apprentissages de faible niveau. Il considère que, l'on prenne soin d'intégrer les connaissances nouvelles à celles que l'élève maîtrise déjà. Pour cela il met en évidence des éléments qui vont faciliter chez l'apprenant l'ancrage entre ce qu'il connaît et ce qu'il aura à apprendre, ce qu'il appelle les **structurants antérieurs** qui sont des représentations de l'apprenant de ce qu'il aura à apprendre.
- **l'apprentissage par découverte** dont l'un des théoriciens est Bruner(1978) où l'apprenant en découvrant les notions pourrait être aidé par un pair, tuteur, et/ou l'enseignant par ce qu'il appelle l'étayage (scaffolding) pour réduire la surcharge cognitive liée à une tâche.

Dans le cadre de notre étude chacune de ces modèles spécifiques nous intéresse, ces différents modèles sont différemment appliqués par les apprenants en fonction du problème à résoudre. Grasha et Riechman (2002) apporte de part leur recherche des informations complémentaires pour comprendre la manière dont un individu apprend. Cette approche s'intéresse sur la dimension sociale de l'apprentissage. On distingue six styles d'apprenants qui s'opposent :

- les participants Vs fuyant
- collaborateur Vs compétitif
- autonome Vs dépendant

Dans notre étude seuls **les styles d'apprenants participants, collaborateurs et autonomes** nous intéresse, en ce sens que l'apprentissage des langues vivantes nécessite tout d'abord une certaine autonomie de l'apprenant qui s'investit dans toutes les activités

d'apprentissage en classe, qui se matérialise par sa participation. De plus les interactions avec ses pairs, l'enseignant et son environnement lui confèrent une attitude de collaboration avec son environnement d'apprentissage.

Pour De la Garanderie (1980), les apprenants se différencient par la manière dont ils traitent l'information et l'encode dans leur mémoire (mémoire à long terme), pour le redéployer dans la situation ultérieure. On peut donc distinguer le style visuel direct, le style visuel autonome, le style auditif direct et le style auditif autonome à ces styles Dunn et Dunn (1978) ajoute le style haptique qui se caractérise chez l'apprenant par une préférence pour des activités pédagogiques où il peut construire, manipuler et faire directement des expériences. Toutefois il faut signaler que les études montrent que les styles d'apprentissage ne sont pas figés mais évoluent au fil du temps en fonction de ses expériences et le vécu, ayant une relation avec sa manière d'apprendre : c'est ce qu'on appelle la **démarche métacognitive**, une sorte d'introspection d'un individu de ses propres connaissances, c'est-à-dire du processus cognitif et du produit qui en découle.

1.1.2.1.1.2. Apprentissage d'une langue seconde

Les travaux de Defays et Deltour sur l'acquisition d'une langue seconde, font remarquer que le pilier central est l'apprentissage de cette langue parce que l'enseignement doit être à son service il peut l'illustrer par ces propos « *l'on peut très bien se passer d'enseignement pour acquérir une langue étrangère... mais non d'apprentissage... les enseignants ne peuvent plus se contenter d'enseigner, mais doivent aussi comprendre, stimuler et guider le processus d'apprentissage dans lequel est engagé chacun de leurs apprenants* ». (2003 : 10)

1.1.2.1.1.2 1 Les caractéristiques individuelles liées à l'apprentissage des langues

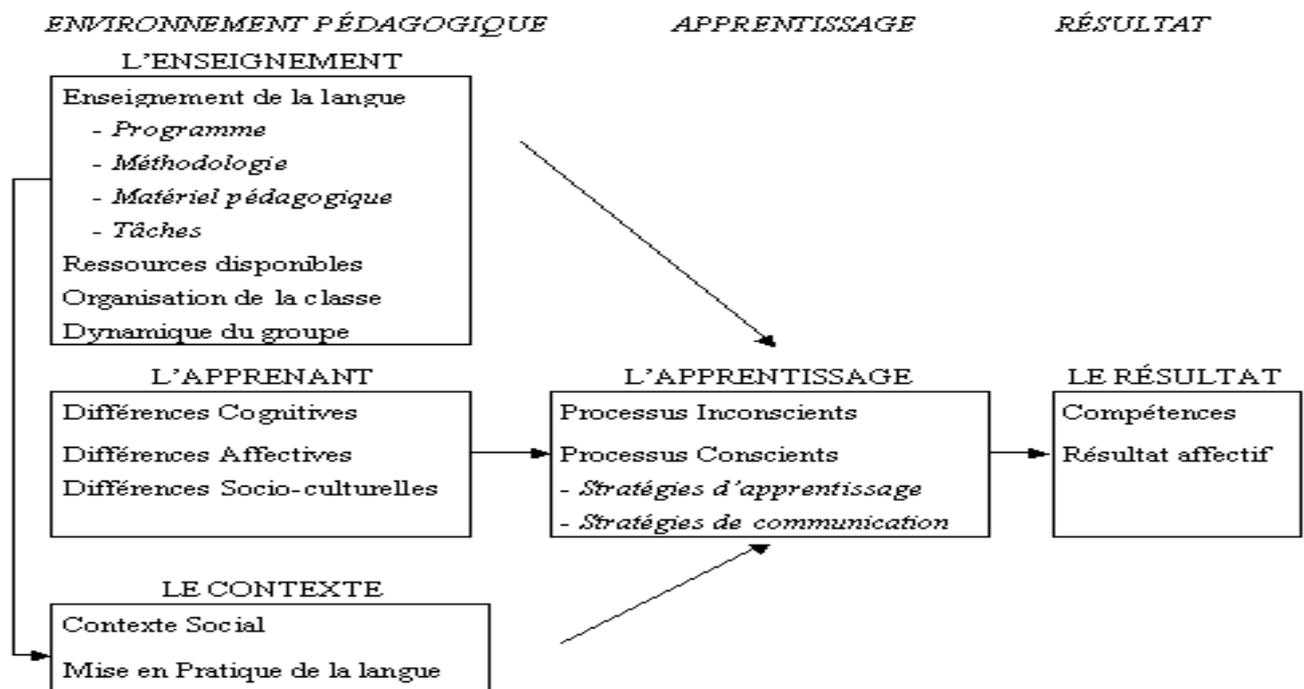
Altan(2000) a fait un travail sur les interactions **aptitude et traitement** de l'information dans le processus d'apprentissage en s'adossant sur les travaux de psychologie cognitifs, il s'est penché sur ce phénomène appliqué à l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. Partant de la définition donnée par Snow et Salomon(1968) qui précisent que l'aptitude désigne toute variable qui fonctionne sélectivement par rapport à l'apprentissage c'est-à-dire qui semble faciliter l'apprentissage pour certains apprenants ou dans certains environnements tout en entravant l'apprentissage pour d'autres apprenants ou dans d'autres environnements. Il précise donc que le terme aptitude est plus large que « la capacité intellectuelle » et signifie les différences individuelles et dans son étude pourra englober : le style cognitif, le style d'apprentissage, la motivation, les données socioculturelles et surtout les stratégies

d'apprentissages. Le terme traitement, quant à lui regroupe toutes les autres variables qui peuvent être manipulées dans l'environnement pédagogique (Altan, 2000).

Parlant des **différences individuelles** (*ibid*, 2000) distinguent quatre types

- Les différences affectives (motivation, personnalité-anxiété, confiance en soi, attitude)
- Les différences cognitives (styles-cognitif ; dépendance/indépendance du champ, le fait de prendre des risques, analysant/globalisant ; style d'apprentissage-visuel, auditif, tactile ; intelligence ; aptitude)
- Les différences socioculturelles (âge, sexe, éducation antérieure)
- Les différences dans l'utilisation des stratégies

Neiman et *al* (1978) dit que l'apprentissage d'une langue étrangère se regroupe autour de cinq variables (trois indépendants notamment enseignement, l'apprenant, le contexte) et deux dépendants (l'apprentissage et le résultat) il résume cela dans le diagramme ci-dessous. Nous avons dans notre étude regroupée toutes ces variables dans nos différentes dimensions. Elles sont intéressantes, puisque nous nous intéressons à analyser toutes les variables qui influencent le processus d'enseignement/apprentissage et le produit qui en découle.



Source : Adapté de Naiman *et al.* (1978) et Skehan (1989)

Figure 2: un schéma d'apprentissage des langues (altan, 2000: 112)

MacIntyre (1994 : 194) définit les stratégies d'apprentissage comme les actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication. Cette définition prend en compte deux aspects de l'apprentissage de la langue seconde notamment l'acquisition des habiletés langagières et la communication, de plus son étude intègre également le modèle d'utilisation des stratégies d'apprentissage en prenant en compte les difficultés telles que pourquoi et dans quelles conditions un apprenant à recours aux stratégies d'apprentissage. Pour cet auteur il y a 4 conditions d'utilisation des stratégies d'apprentissage :

1. *L'apprenant doit être conscient de la ou des stratégie (s) appropriée (s). La stratégie peut être utilisée de façon spontanée ou apprise mais son utilisation doit être intentionnelle.* par exemple l'apprenant des langues vivantes prend les stratégies, décèle les stratégies qui lui facilitent la réussite et un encodage des informations.

2. *L'apprenant doit avoir une raison pour utiliser la stratégie (un problème à résoudre, forte motivation, occasion de l'utiliser).* Matérialiser par l'envie de parler les deux langues secondes

3. *Il ne faut pas qu'il y ait de raison pour ne pas l'utiliser (anxiété, sanctions lors de son utilisation, raisons de croire à son inefficacité)*

4. *L'utilisation de la stratégie doit être renforcée par des conséquences positives (réduction de l'anxiété, meilleure note, etc.) même si la stratégie elle-même n'est pas utile pour l'apprentissage.* (Ibid, 1994 : 194) ceci s'observe par exemple dans un décryptage réussi d'un extrait audio/vidéo.

Cette étude de Altan (2000) met un accent sur le classement des stratégies par les chercheurs en sciences de l'éducation, ils nous présentent les travaux de Oxford et al (1990), qui ont servi à développer le *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) ce classement met en exergue deux stratégies : la stratégie directe et la stratégie indirecte résumées dans le tableau ci-dessous

Tableau 1: Classement des stratégies d'apprentissage. (Source R. Oxford et al (1990))

Classe (2)	Groupe (6)	Technique (62)
Stratégies directes	Stratégies de rappel	Regrouper en unités significatives
		Créer des associations entre neuf et connu
		Associer à un contexte
	Stratégies cognitives	Répétition
		Prise de notes
		Analyse de nouvelles expressions
	Stratégies de compensation	Deviner intelligemment
		Utiliser la circonlocution
		Inventer des mots
Stratégies indirectes	Stratégies métacognitives	
	Stratégies affectives	
	Stratégies sociales	

La stratégie directe renvoie aux stratégies qui conduisent l'apprenant à acquérir les aptitudes langagières en étant en contact direct avec l'objet d'apprentissage tandis que la stratégie indirecte tient compte des aspects psycho-socio-affectives notamment l'environnement d'apprentissage qui est également important dans le processus d'apprentissage.

1.1.2.1.2 2 Les dimensions pédagogiques et multimédia

Les travaux de Nunan(1991) sur le milieu scolaire a pour objet d'identifier les variables pédagogiques qui facilitent ou inhibent l'appropriation entre autre nous pouvons citer le manque d'un vocabulaire approprié. Il montre que l'acquisition d'un vocabulaire adéquat est une condition de réussite pour les apprenants de la langue seconde, partant du constat selon lequel, plusieurs apprenants rencontrent des difficultés de parler/écrire par rapport à leur vocabulaire restreint. L'acquisition du vocabulaire est un investissement de l'apprenant, aidé en cela par l'enseignant qui l'accompagne en lui proposant des thèmes et des activités d'apprentissage. Arnold (2006) ajoute que l'intérêt de l'affectif joue un rôle dans les quatre domaines suivants : l'anxiété, l'estime de soi, les attitudes et les croyances et les styles d'apprentissage. Ces variables qui facilitent ou inhibent l'apprentissage nous intéressent dans l'expérimentation proprement dite.

Klein (1989) décrit les procès d'appropriation d'une langue étrangère ou seconde comme impliquant de la part de l'apprenant une double activité d'analyse et de synthèse. Ces différents traitements de l'information linguistique, conduisent à l'analyse des chaînes sonores en vue de lui donner du sens et d'intentions de communication (Véronique, 2012). Dans notre contexte nous nous proposons de déceler toutes les processus cognitifs que l'apprenant met en

œuvre pour s'approprier les habiletés langagières, en décrivant les schèmes d'action investis dans le processus.

Dans la dimension multimédia, Garcia et Gonzalez (2008) affirment que dans les classes de langue étrangère où les TICEs (Technologies de l'Information et la Communication pour l'Enseignement) sont utilisées, les apprenants et les enseignants adoptent de nouveaux rôles; par exemple l'enseignant devient un guide qui doit savoir orienter, un médiateur. Les travaux de Peraya (1999), parlant de la médiatisation de l'information dans un dispositif technique montrent que le dispositif présente l'information chez l'apprenant, qui doit le traiter pour le transformer en savoir. Cela dit, les outils numériques utilisés dans le processus d'enseignement médiatisent les informations, que les apprenants traitent pour se les approprier.

Pour Moeglin les milieux d'apprentissage numérisés ont fait évoluer les objectifs de l'éducation il ne s'agit plus tant de :

« Fournir des informations que de créer des situations dans lesquelles les élèves interprètent ces informations et les mettent en relation les uns avec les autres » (Moeglin, 2005 : 154). Ces dimensions sont intéressantes à double titre dans notre étude :

- par rapport aux artefacts numériques mobilisés dans une séquence didactique et des interactions des actants ;
- offrent les modalités et indicateurs pour décrypter les schèmes d'actions mis en œuvre par les apprenants pour traiter les informations.

1.1.2.1.1.2.3 Dimension psycho-socio-affectifs de l'apprentissage de la langue

Demaizière (2007 : 6) s'adosse sur la dimension sociale en reprenant le concept « *d'aider à l'apprenant* » et ajoute que cette aide implique une réflexion sur ce dont l'apprenant a ou aura besoin, ce que sont les langues et la culture dont on veut aider l'appropriation, l'influence des contraintes, du contexte d'apprentissage considéré ». sorte du concept interculturel qui constitue également un pilier important de l'apprentissage de la langue seconde (Defays et Deltour, 2003). Cette aide peut se matérialiser par les différentes stratégies mises en œuvre par l'enseignant non seulement pour présenter l'information, mais aussi pour

permettre facilement l'encodage de cette information en savoir, ce que Goigoux, (2007) a appelé l'ajustement didactique.

Des études montrent que les aspects psychoaffectifs peuvent avoir un impact sur le processus d'enseignement/apprentissage : la théorie d'auto-efficacité de Bandura (2003) qui a un effet sur l'action humaine à travers trois mécanismes : cognitif (se fixer des objectifs), motivationnel (adapter ses pratiques), affectif (contrôler de l'anxiété et du comportement d'évitement). Cette théorie dans notre travail peut être complétée par les mécanismes de régulation conversationnelle en situation de classe, à l'aide des modalités interactives socio-affectives proposées par les travaux de Quintin (2008), spécifiquement la modalité socio affective-interactive de sollicitation et la modalité socio affective interactive d'encouragement. Ces modalités régulent les interactions en situation de classe des acteurs présents dans le milieu didactique et pourraient être l'une des sources de motivation des apprenants à s'engager dans une activité (engagement cognitif) et à persévérer dans son accomplissement. Il s'agit de vérifier l'impact de ces indicateurs (engagement cognitif, persévérance) sur l'appropriation des connaissances et par ricochet sur la performance des apprenants, tout au long du processus d'enseignement/apprentissage. Donc, nous voulons que nos apprenants possèdent cette disposition à communiquer, qui pourra leur faire atteindre la compétence communicative, il est important de prendre en compte les facteurs affectifs (Véronique, 2012), ce qui, dans la pratique de classe, revient essentiellement à réduire l'effet des facteurs négatifs et stimuler celui des effets positifs. Dans ce contexte l'enseignant devient un « Facilitateur » qui non seulement connaît l'objet, le contenu et la méthodologie pour l'enseigner, mais sait créer un climat, une psychologie positive pour un apprentissage de qualité, cela l'amène à savoir gérer le groupe classe et le niveau de ses apprenants.

1.1.2.1.1.2.4 Apprendre à communiquer

L'objectif final de l'apprentissage de la langue est d'acquérir des habiletés langagières dans l'optique de communiquer en situation c'est en cela que certains travaux s'intéressent sur les facteurs qui peuvent influencer l'atteinte de cette compétence communicationnelle. Les travaux de Swain (1995) cité par Véronique met en exergue que la fluidité de la parole ne peut être acquise qu'en trouvant des situations de communications avec les autres. C'est d'ailleurs ce que les travaux de Mc Croskey et Richmond (1990) cité par Arnold se sont intéressés sur le concept de disposition à communiquer (willingness to communicate WTC) qu'ils définissent

comme une disposition à participer, si l'occasion se présente dans un acte communicatif. Vue dans cet angle McIntyre, Clément, Dörnyei et Noels (1998 : 547) affirment que

« The ultimate goal of the learning process should be to engender in language students the willingness to seek out communication opportunities and the willingness actually to communicate in them. That is, a proper objective for L2 education is to create WTC. A program that fails to produce students who are willing to use the language is simply a failed program ».

Les travaux de (Karshukova, 2004) montrent également que les compétences de communication s'obtiennent par l'utilisation de la langue, avec un accent mis sur la communication sur ce que celui ci fait ou veut faire par l'intermédiaire du discours, c'est l'approche actionnelle et communicationnelle. (Ebogue, 2014). Ces techniques qui mettent en œuvre la communication comme objectif principal à atteindre dans l'acte d'apprentissage de la langue vivante, sont des perspectives que les apprenants du centre pilote de formation linguistique bilingue se donnent lorsqu'ils choisissent de s'inscrire pour cette formation.

1.1.2.1.1.2.5 Notion temporelle dans le processus d'apprentissage

Tout processus d'enseignement/apprentissage est défini dans le temps et l'espace, en prenant la notion temporelle les conclusions d'une étude canadienne démontrent qu'il faut environ 5000 heures en mode concentré et distribué sur une période relativement court pour atteindre les compétences communicationnelles (SPEAQ, 2001). Cette étude situe le minimum de temps requis pour qu'un apprenant ait le niveau élémentaire à 1200 heures (Lighbown, 2001). Dans cette étude nous nous intéressons au temps consacré à une séquence didactique et temps investit par l'apprenant dans son apprentissage (temps consacré dans la salle d'autoformation). Ce qui traduit que le temps d'enseignement et le temps déployés pour l'apprentissage constituent des indicateurs de vérification de la performance, à être intégrés dans l'analyse des acteurs en situation, d'ailleurs Carroll (1989) a mis en évidence que l'aptitude de l'apprenant a une inférence avec le temps investit dans l'apprentissage. Ce concept débouche sur la notion de temporalité (modèle de genèse) qui découlent de la théorie de l'activité, pour caractériser le savoir enseigné à l'échelle du temps didactique (Mercier *et al.* 2005). Les études, telle que celle de Crahay(1999) montrent une relation positive entre le temps investit dans l'apprentissage et les compétences acquises. Compétences étant l'ensemble des savoirs acquis et dont on est capable de transférer dans d'autres circonstances.

Ces éléments suscités montrent que dans le domaine de l'apprentissage des langues secondes beaucoup de facteurs interviennent : la perception des apprenants de l'outil technologique, l'intérêt pour la formation et l'activité, mais aussi les caractéristiques individuelles. C'est dans cette perspective que notre recherche s'inscrit, pour analyser l'activité des acteurs, pour déceler les stratégies mises en œuvre dans le processus d'enseignement/apprentissage

1.1.3 L'enseignant

L'acte d'enseigner est un processus complexe qui demande de la part de mettre en œuvre plusieurs stratégies pour faciliter, inciter, accompagner le processus d'apprentissage chez l'apprenant. En nous basant des travaux de Rézeau (2002) qui accorde une posture médiane à l'enseignant, cette position nous intéresse dans cette étude du fait qu'il est médiateur entre les apprenants et le savoir en question.

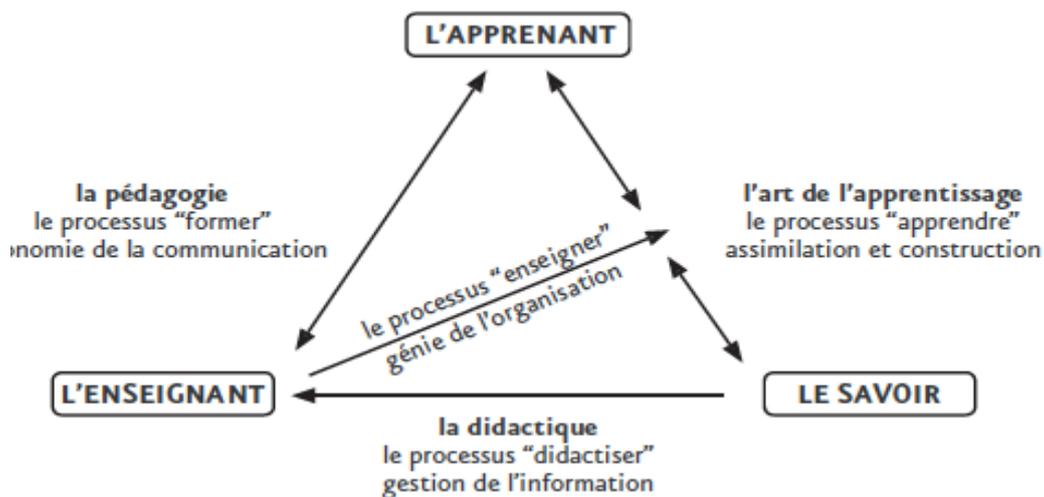


Figure 3: le triangle pédagogique de Rézeau (2002:p5)

On distingue plusieurs modèles d'enseignement en fonction de l'axe sur lequel s'appuie l'enseignant dans le processus d'enseignement.

Le style d'enseignement peut se définir comme la manière personnelle d'établir la relation avec l'élève, de gérer une classe ou un groupe d'apprentissage, sans préjuger de méthodes ou des techniques mises en œuvre. Therer et Willemart (1983) distinguent quatre styles de base en fonction de l'attitude vis-à-vis de l'apprenant et l'attitude vis-à-vis du savoir.

- L'enseignant transmissif se centre uniquement sur le savoir, il est dépositaire du savoir qu'il transmet à l'apprenant c'est une excoissance des théories behavioristes
- L'enseignant incitatif il se focalise à la fois sur le contenu et les apprenants,
- L'enseignant permissif ne s'intéresse ni au savoir, ni aux apprenants
- L'enseignant associatif privilégie les apprenants au détriment du savoir.

Dans le cadre de cette étude nous allons nous appuyer sur cette classification pour dégager quel style d'enseignement est pratiqué par les enseignants du centre de formation linguistique bilingue de Yaoundé.

1.1.4 Le savoir

Le savoir est l'essence même du processus enseignement/apprentissage c'est l'élément qui est partagé, recherché et obtenu par l'apprenant. C'est le produit de la manipulation de l'information tant par l'enseignant que par l'apprenant. Ce savoir vient compléter le manque que l'apprenant a de ses représentations déjà existantes. On distingue plusieurs types de connaissances.

- Les connaissances déclaratives. Il s'agit des connaissances des lois, les théories, des principes, concepts et des règles. Elles correspondent aux connaissances des choses.

L'enseignant doit aider les apprenants à structurer, organiser, hiérarchiser les informations pour le transformer en savoir

- Les connaissances procédurales, correspondent au comment faire, la démarche permettant de réaliser une chose. Elles ont trait au savoir faire, elle place l'apprenant dans un contexte d'action, il expérimente. Et l'enseignant propose des activités qui permettent à l'apprenant de mettre en œuvre des stratégies de répétition et d'autonomisation.
- Les connaissances conditionnelles, elles concernent le choix du temps et du lieu qu'un individu doit appliquer à l'une de ces connaissances (déclaratives et procédurales). Ces connaissances permettent aux apprenants de s'autoréguler par un mécanisme de métacognition. Ce sont les connaissances qui facilitent le transfert des apprentissages. L'acquisition de ces savoirs peut procurer des compétences à l'apprenant. Dans le cadre de notre étude toutes ces connaissances sont analysées.

Dans la suite nous allons nous intéresser à justifier certains termes utilisés dans le titre de cette thèse notamment des mots tels que « usage » et « Tics » et leurs effets dans l'environnement d'enseignement/apprentissage. Cette justification se base sur des travaux ultérieurs. Ces notions sont complémentaires à celles énumérées dans la séquence d'apprentissage et peuvent s'imbriquer mais nous avons choisi de l'explicitier pour mettre en valeur leur spécificité et leur importance dans le processus d'enseignement/apprentissage dans notre contexte d'étude.

1.1.5 l'usage des Tics

L'usage peut être défini comme l'ensemble des opérations effectuées par un sujet d'un système au cours d'une activité, dans un scénario pédagogique et d'apprentissage donné à travers d'un artefact précis. Dans une étude menée par Simonia et Audran (2012), font un distinguo sur le non-usage en partant de la notion d'usage qui d'après Bétrancourt (2007), Tricot et *al* (2003) ne pas confondre avec utilité, utilisabilité, acceptabilité ou utilisation. Pour lui donc l'usage est ici considéré comme l'acceptabilité partielle ou totale d'un artefact, Rabardel (1995) dans sa théorie de la genèse instrumentale ayant pour fondement l'ergonomie cognitive et la didactique professionnelle différencie **l'artefact** outil « nu » proposé à un utilisateur et l'instrument fruit de l'appropriation et de la mise en valeur dans différente situation de l'outil technologique. Dans ce concept il parle d'une instrumentation en faisant allusion aux mouvements de l'artefact vers le sujet en relation avec son activité qui nécessite selon Simonian et *al* (2012) une sorte d'accommodation par l'utilisateur d'où le concept de « genèse instrumentale », Gibson (1997), introduit la notion d'affordance cette théorie intègre une sorte d'ajustement de l'individu dans son environnement global car dit il « l'objectivation ne peut se faire qu'au niveau écologique ». Cet ajustement didactique (Goigoux, 2007) va donc permettre une sorte d'immersion de l'apprenant dans cet environnement d'enseignement/apprentissage en vue de réaliser la tâche prescrite.

Tricot et *al*, (2003) cité par Simonian et *al* (2012) définissent l'acceptabilité comme la perception effective des différentes caractéristiques de l'environnement par l'acteur. Ainsi l'intérêt d'un outil dépend de la perception de chacun en situation ou suite à la situation liée à l'activité perçue dans l'action. Parlant de l'environnement d'enseignement/apprentissage les travaux de Trouche (2005), introduisent la notion d'orchestration instrumentale pour résoudre le problème de la gestion didactique des artefacts présents dans un environnement où

l'enseignant joue le rôle de chef d'orchestre. Cette orchestration dépend de la situation que l'on veut mettre en évidence, doublé d'intentions didactiques de l'enseignant.

Dans ce bref recueil, nous avons retenu pour notre étude le terme usage en prenant en compte les ajustements des acteurs dans le système pour justifier le terme « usage », utilisé dans le titre de notre étude.

1.1.6 Interaction avec l'outil techno pédagogique

Dans le processus d'enseignement/apprentissage les différents acteurs entrent en interaction soit entre eux soit avec le milieu. Nous renvoyant dans la situation a-didactique de Brousseau (1986). Les modalités d'usage partagé du support constituent un levier intéressant pour dynamiser une activité d'apprentissage. Plusieurs recherches dans ces domaines ont été faites pour mettre en évidence l'impact des interactions entre les outils techno pédagogiques et les acteurs (enseignants/apprenants) en situation par exemple les travaux de Cohen(2007) et Beauchamp et Parkisson (2005) qui mettent en avant qu'une médiation pédagogique de l'enseignant entre tableau blanc et les élèves favorise le travail collectif entre élèves et valorise les apports de chacun. Dans cette optique Rézeau (2002) introduit la notion du carré pédagogique en jumelant deux triangles pédagogiques avec deux pôles objets et deux pôles sujets, pour mettre en évidence les notions de médiation, médiatisation.

D'autres études démontrent que le contexte et la situation d'enseignement pouvait influencer sur l'efficacité pédagogique des technologies employées. Dale(1969) démontre que le degré de maîtrise s'élève à mesure que le niveau d'activité de l'apprenant augmente.

Depover, Karsenti et Komis (2007) met en évidence que le facteur humain des choix pertinents en terme de scénarisation pédagogique représente une variable clef pour obtenir un impact positif des technologies sur l'apprentissage ceci pour établir que l'outil en lui-même ne peut produire des résultats s'il n'y a pas un acteur pour élaborer un scénario adapté à la situation et au contexte. Clark le traduit en ces termes:

« Media and their attributes have important influences on the cost or speed of learning but only the use of adequate instructional methods with influences learning....methods as the provision of cognitive processes or strategic that are necessary for learning » (1994 : p27).

Cela dit, les travaux de Dale (1969) montrent aussi que dans ce nouveau paradigme que l'apprentissage par résolution des problèmes, éclairage sur les tâches dans les situations d'enseignement soit appliqué pourrait présenter les effets positifs des Tics. Des études menées par Germain(2001) montrent que généralement on retient 10% de ce qu'on lit, 20% ce qu'on entend, 30% de ce qu'on voit, 50% de ce qu'on voit et entend, 80% de ce qu'on dit et 90% de ce qu'on fait. D'autres études démontrent que l'interaction se limite à celle qui se manifeste lorsque les processus mentaux impliqués lors d'un apprentissage conscient en présence des technologies éducatives et qui varient en fonction des caractéristiques (ou attributs) de cette technologie (Crombach et Snow, 1977 :Pp347-348).

Par ces travaux nous allons nous servir comme base conceptuelle pour essayer d'observer les pratiques de classe pour déceler les types d'interaction en situation par exemple les interactions apprenant-objet technologique (extrait audio/vidéo) pendant les séances de cours et analyser leur inférence dans le processus d'apprentissage de la langue seconde.

Les Tics avec ses multiples outils et instruments offrent un large éventail de possibilités et d'opportunités. L'étude de Grégoire, Bracewelle et Laferrière (1996) a recensé les recherches dans ce domaine et fait une série de constats dont quelques uns sont énumérés par Knoer,

- *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 (2004 : 7) ;

Atlan fait remarquer qu'il faut intégrer l'aspect des tâches pédagogiques pour parler de TICE et pour cela il distingue les attributs de l'outil technologique il distingue les attributs structurels (support média et équipement), les attributs fonctionnels (mise en forme, système symbolique)

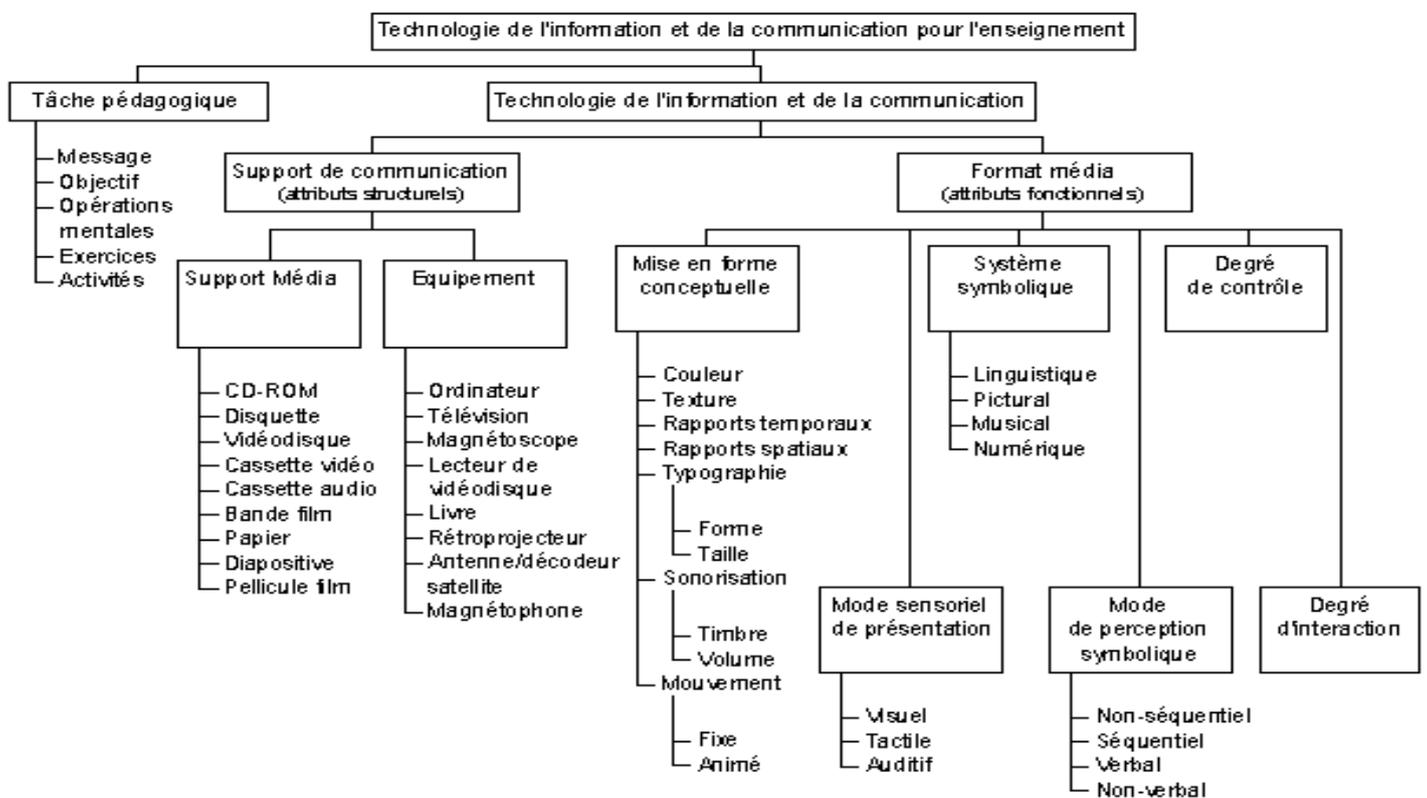


Figure 4: Composant des TICEs (Atlan, 2000 : 116)

Dans cette étude par Warschauer (1998) cité par Atlan lorsque met en relief l'esprit dans lequel on utilise les TICEs d'un point de vue pédagogique pour cet auteur quelques approches possibles à la question de l'utilisation des TICE par exemple :

- une approche déterministe où la TICE est un outil puissant qui produit des effets globaux sur l'apprentissage sans tenir compte de la méthodologie mise en œuvre pour prouver son utilité ce qui n'est pas vraie parce que c'est le style d'utilisation et le contexte peuvent avoir un impact.

- Une approche instrumentale qui estime que la technologie est simplement un outil qui doit répondre aux besoins.

Certaines études montrent tout de même qu'il n'existe pas de différence significative entre les performances des apprenants obtenues dans une situation de classe intégrant les Tics ou non, de même qu'au niveau de l'apprentissage (Clark, 1999 ; Karsenti et al, 1998). D'autres auteurs avancent qu'il serait très difficile d'affirmer que l'utilisation des outils Tics en classe contribue à augmenter la motivation (Gazaille, 2001 et Ouellet et al, 2000). Et Ouellet et al émettent des réserves sur la portée des TIC pour des sujets qui n'avaient pas des prés requis dans le domaine informatique. Ces travaux mettent pour le déplorer que ce n'est pas seul l'outil qui facilite l'apprentissage mais les interactions et la perception que les apprenants ont de cet outil mais surtout de son utilisation dans le processus d'enseignement/apprentissage. Depover, Karsenti et Komis (2007) que nous avons cité plus haut met en évidence que le facteur humain. Nous allons dans cette approche prendre en compte ce facteur humain responsable de l'orchestration et d'instrumentalisation dans une séquence didactique et rôle de médiation par rapport au contenu à faire acquérir par les apprenants d'une part, d'autre part de relation que les apprenants ont vis à vis de l'artefact et son impact sur le processus d'apprentissage. Cette construction devra s'adosser sur les attributs structurels et fonctionnels de l'outil technologique.

Par attributs structurels nous prenons en compte le support média représenté par les CD-ROM, les extraits vidéo/audio, les ressources numériques disponibles sur Internet. Mais aussi l'équipement tel que le livre, l'ordinateur, les lecteurs audio/vidéo.

Les attributs fonctionnels vont nous permettre de voir le mode de perception des apprenants, il permet de prendre en compte les sens des apprenants que l'outil technologique sollicite, et le degré d'interaction avec cet artefact numérique. Notre étude donc s'intéresse sur les interactions des acteurs (enseignants et apprenants) entre eux et avec le dispositif technologique.

1.1.7 Motivation

Il est également question dans notre étude de nous intéresser à l'intérêt suscité par l'utilisation des outils technologiques, l'indicateur sur lequel nous allons appesantir est la motivation qu'elle peut créer chez l'enseignant et les apprenants. La motivation qui selon

Knoerr (2004) est un construit central des théories de l'apprentissage, elle est définie comme le tenseur des forces d'origine interne et externe dirigées ou non par un but qui influencent un individu sur le plan cognitif, affectif ou comportemental (Karsenti, 1998), elle est un processus qui agit sur le déclenchement, la direction, l'intensité, la persistance et la fréquence de comportements ou attitudes (Karsenti, 1998). Pour Viau (1984) la motivation est le processus par lequel on active, maintient et dirige un comportement pour satisfaire un besoin. L'acte d'apprendre doit rechercher la satisfaction de l'apprenant, il doit prendre en compte les appréhensions de l'apprenant. Viau (1994) développe la théorie de la dynamique motivationnelle, qui montre que la motivation s'articule autour d'une boucle rétroactive c'est-à-dire que l'effet d'un phénomène a également un impact sur la cause de celui-ci. Cette dynamique. Cette notion prend en compte certains déterminants comme la perception de l'apprenant, la valeur de l'activité, la compétence qu'à l'apprenant après l'activité, de même que la contrôlabilité de la tâche. Deci et Ryan (2000) en s'intéressant au sens de l'apprentissage formulent l'existence de plusieurs niveaux de motivation en fonction des objectifs que se fixe l'apprenant ; il distingue :

- la motivation, qui se matérialise par les buts d'évitement en refusant de s'engager
- la motivation intrinsèque : considérée comme le plus haut niveau de motivation autodéterminée que peut atteindre un individu, ce type induit le sentiment d'accomplissement qui découle de la tâche, Viau(1994) souligne qu'une activité, pour être motivante, doit être le plus possible à l'image des activités de travail de la vie quotidienne, des expériences personnelles de l'apprenant. En le ramenant à la théorie des Besoins de Maslow (1972) la motivation intrinsèque pourrait être associée au besoin d'auto-actualisation, puisque l'individu cherche à s'accomplir sur le plan personnel ;
- La motivation extrinsèque : cette variante dépend de l'environnement extérieur de l'apprenant. Il apparaît quand l'individu accomplit une activité pour être récompensée ou attendre de l'autre une certaine reconnaissance.

Toutes ces variantes de la motivation peuvent être observées dans le processus d'apprentissage de la langue seconde, si nous intégrons que la population étudiée dans notre contexte certains choisissent librement de s'inscrire dans le programme, tandis que d'autres sont envoyés par leur administration pour suivre des enseignements utiles. Cela va de soi que lors de nos enquêtes préliminaires l'administration nous a signalé les cas d'abandon qui

peuvent avoir plusieurs causes entre autre l'échec, de plus la surcharge cognitive liée à la tâche peut être une source d'évitement. Nous nous proposons dans cette étude tester l'impact de cette variable.

1.1.7.1 Tics et motivation à l'apprentissage

De nombreuses études font état de l'intérêt que peut susciter l'utilisation des Tics dans le processus d'enseignement/apprentissage. Les études attribuent cet intérêt sur la motivation à quatre éléments tels que énumérés par Knoerr (2004), nous retenons :

- le fait de travailler avec un nouveau médium (Karsenti, 1998) ;
- la nature de l'enseignement plus individualisé que permettent les Tics (Relan, 1992) ;
- les possibilités d'une plus grande autonomie pour l'apprenant (Williams, 1993, Karsenti, Savoie, Zajc et Larose, 2001) c'est-à-dire que pouvoir s'investir dans les tâches proposées par l'enseignant
- la possibilité d'une rétroaction fréquente et rapide (Karsenti, 1999; Fortin, Larose et Clément, 2002), on peut l'observer dans notre cas par la validation (par l'enseignant et/ou les pairs) des réponses proposées par les apprenants au cours de la séquence didactique ;

Dans la même étude dénombre trois effets positifs des Tics sur la motivation à apprendre à savoir :

- le développement de diverses compétences intellectuelles ;
- l'intérêt pour une activité d'apprentissage (Aliasgari et *al*, 2010);
- l'augmentation du temps et de l'attention consacrées à des activités d'apprentissage (ibid, 2004), ceci s'apparente au temps consacré par l'enseignant pour l'activité de décryptage de l'extrait audio/visuel pour permettre à la majorité des apprenants de réussir l'exercice.

Il fait le lien entre TIC et motivation en rappelant qu'un niveau élevé de motivation facilite d'une manière générale l'apprentissage, c'est entre autre important dans un environnement d'apprentissage où les élèves participent activement, selon Lepper et Hodell (1989) quatre facteurs sont mis en jeu pour augmenter la motivation intrinsèque des apprenants : le défi, la curiosité, le contrôle et la fantaisie.

Les recherches sur l'apprentissage ont beaucoup évolué et tendent aujourd'hui à mettre l'apprenant au centre du processus, en effet la tendance est aujourd'hui d'aider l'apprenant à apprendre, faisant de lui l'acteur qui interagit dans son environnement pour co-construire le savoir c'est ainsi que Demaizière (2007 : 6) en reprenant le concept *d'aider à l'apprenant* dit que l'aide implique une réflexion sur « ce dont l'apprenant a ou aura besoin ... ce que sont les langues et la culture dont on veut aider l'appropriation, l'influence des contraintes, du contexte d'apprentissage considéré ». Alors le contexte où on met en exergue l'usage des Tics dans le processus d'enseignement/apprentissage les acteurs changent automatiquement de posture et même de rôle par rapport à l'enseignement traditionnel (Garcia et Gonzalez, 2008). Des études sur l'enseignement assisté sur ordinateur (EAO) ont montré qu'il peut susciter un intérêt pour les apprenants d'ailleurs une étude réalisée par Aliasgari et *al.* (2010) était d'établir les effets de l'EAO sur l'attitude des élèves qui étudient les mathématiques, et les résultats montrent que les EAO améliorent le niveau d'apprentissage des élèves et ils améliorent également leurs attitudes à l'égard des mathématiques par rapport à l'enseignement traditionnel. Autre étude réalisée par Barkatsas et *al.* (2008) cité par Ngunu (2013) sur les relations d'élèves du secondaire face à la technologie : leur confiance envers les ordinateurs, leur attitude à l'apprentissage des mathématiques avec des ordinateurs, l'engagement affectif et comportemental et les différences d'attitudes entre les filles et les garçons. L'échelle d'attitudes de mathématiques et de technologie-MTAS (Pierce, Stacey et Barkatsas, 2007) a été utilisée pour examiner l'impact de l'engagement des élèves, la motivation et la confiance dans l'apprentissage des mathématiques en utilisant les nouvelles technologies. Le travail intellectuel de l'élève lors de l'apprentissage est un objectif important de l'éducation. Il conduit à la réalisation de tâches, au développement cognitif et contribue à former les étudiants sociaux. A partir de ces résultats nous allons donc pour notre étude évaluer l'impact de l'utilisation des supports audio et vidéo sur l'attitude des apprenants en décelant les schèmes d'action mis en œuvre pour traiter les informations en savoir opérationnel.

Harmers et *al* (2001) ont mené une recherche visant à évaluer l'impact de l'intégration des Tics sur les élèves de niveau seconde sur le plan des attitudes et de la motivation à l'apprentissage ainsi que sur celui du développement des habiletés langagières en français et en anglais, pour ainsi quatre classes différentes utilisant les Tics et/ou les projets. Cette étude démontre que les élèves de la classe TIC et projet étaient plus motivés à apprendre l'anglais et le français, plus motivés à l'utilisation des technologies en général, ils avaient une meilleure

attitude face à l'apprentissage du français et face à celui de l'anglais. Ils avaient également une attitude positive face à celui de l'utilisation des Tics pour apprendre les deux langues.

D'autres études démontrent que l'interaction se limite à celle qui se manifeste lorsque les processus mentaux impliqués lors d'un apprentissage conscient en présence des technologies éducatives et qui varient en fonction des caractéristiques (ou attributs) de cette technologie (Crombach et Snow, 1977)

I.1.8 Contexte de construction de notre approche

Le Cameroun est un pays bilingue, le français et l'anglais sont les langues officielles secondes utilisées dans tous services et à l'école, comme le stipule l'article 38 de l'[Instruction générale n° 002 du 4 juin relative à l'organisation du travail gouvernemental : communication – publications - promotion du bilinguisme](#) (1998), le gouvernement précise le type de bilinguisme pratiqué par l'État:

Article 38

Notre constitution stipule que le Cameroun est un pays bilingue, qui adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur et qui garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue de son territoire. À cet égard, il n'est pas inutile de rappeler que le premier ministre, les membres du gouvernement et les responsables des pouvoirs publics à tous les niveaux sont tenus d'œuvrer au développement du bilinguisme. Le secrétaire général de la Présidence de la République est spécialement chargé de la promotion du bilinguisme. À ce titre, il conçoit et élabore la politique du bilinguisme sur le plan national ; il veille et contrôle la qualité linguistique des actes pris par les pouvoirs publics. En cas de nécessité, il propose au chef de l'État toute mesure tendant à améliorer l'usage de nos langues officielles et à développer le bilinguisme dans le pays.

Ce sont des langues seconde laissées comme héritage par la colonisation, Ndibnu-Messina (2013 : 3) d'ailleurs la définit ainsi :

« La langue seconde est celle que les locuteurs [natifs d'une certaine langue] utilisent quotidiennement dès qu'ils sont en âge d'être scolarisés, dans le commerce, les communications interpersonnelles incluant des langues et des cultures régionales différentes. Elle est apprise à la suite de la langue première ».

Par contre la population camerounaise n'est pas bilingue au vue du confinement des usages linguistiques selon les zones géographiques parlant spécifiquement l'une des deux langues, les camerounais qui s'expriment couramment dans les deux langues sont ceux qui sont, soit nés et séjournés durant tout leur cursus dans une des zones francophone/anglophone, soit ayant évolué tout simplement dans l'un des deux sous systèmes scolaires (francophone ou anglophone) différent de son appartenance géographique.

En général pour ceux ayant fait une scolarité normale dans l'un des deux sous système, les enseignements dispensés dans les écoles, les universités ne facilitent pas l'appropriation des connaissances pour parler et écrire l'une de ces deux langues, le français ou l'anglais, selon qu'on soit respectivement dans la zone anglophone ou francophone. Le rapport Council for the Development of Social Science Research in Africa (2006) rapporte le résultat de leur enquête en ces termes :

« Malgré les efforts du ministère de l'Éducation pour propager le bilinguisme chez les enfants, les résultats paraissent plutôt modestes, particulièrement chez les francophones. L'enseignement de l'anglais pour ces derniers reste très scolaire, car ils ne trouvent à peu près personne à qui parler anglais. «On nous embête avec l'anglais», disent beaucoup d'élèves ».

On pourrait s'interroger sur le processus d'enseignement/apprentissage, qui pour Ebogue, (2014 : 203) *«... cet échec avéré est lié aux méthodes et méthodologies d'enseignement/apprentissage des LO2 qui s'avèrent inappropriées, inefficaces et improductives »* constat également fait par. Tadadjeu, (1982 : 65) *cité par Ebogue : « c'est parce qu'ils n'ont pas eu la base solide requise aussi bien au niveau du primaire qu'au niveau du secondaire [...] Les étudiants dans leur grande majorité se sont toujours mal préparés au secondaire pour un tel enseignement ».* Pour corroborer ce propos Echu, (2004 :79) fait observer de son côté qu' *« il n'est pas étonnant de constater que certains étudiants évoluant dans les universités bilingues attribuent leur échec aussi bien en contrôle continu qu'à l'examen au problème linguistique. Certains prétendent que l'enseignement en question n'a pas été bien compris parce que dispensé dans leur LO2 ; d'autres estiment que leur échec provient du fait que l'enseignant correcteur manque de compétence linguistique dans la LO2 et par conséquent n'a pas pu apprécier valablement le travail fourni ».* Ce d'autant plus que les enseignants et les apprenants considèrent la formation bilingue comme une contrainte du curriculum, une matière qu'on doit dispenser pour l'enseignant et pour

l'apprenant comme une matière qu'on doit valider sans toutefois chercher à avoir des aptitudes qui pourraient faciliter leur contextualisation, dans une situation par exemple de communication avec autrui ceci s'illustre par les propos de Mbangwana (2004 : 16) en ces termes : *The advocates of bilingualism for national unity and national integration would like their bilingual citizens using French and English to be able to communicate with ease and be able to reach out to the rest of the world of the Francophonie and the Commonwealth.* Aussi Echu, (2004) d'affirmer : à cet effet que *les cours de Formation Bilingue, institués dès les années 60 afin de permettre aux étudiants de maîtriser leur LO2, sont peut-être loin de réussir dans [leur] mission Pour un enseignement/apprentissage du français et de l'anglais.*

En effet dans les écoles et universités on a tendance à mettre l'accent sur le contenu, par exemple les règles de grammaire, l'orthographe, la lecture etc... laissant de côté le processus qui peut faciliter l'assimilation, et un apprentissage ou un enseignement qui vise à atteindre l'objectif de communication bref de pratiquer au quotidien l'une ou l'autre langue seconde. La méthode transmissive étant la méthode la plus utilisée, l'enseignant se trouvant au cœur du processus, pour des résultats très insuffisants par rapport au maniement même de la langue. C'est le constat fait par Ndibnu Messina (2013) dans son étude chez les enseignants des écoles normales des instituteurs, de même que les travaux d'Ebogué dans les établissements secondaires qui conclut en ces termes « *La manière dont le français et l'anglais sont enseignés cherche tant bien que mal les compétences écrites et non la compétence de communication qui permet de s'exprimer couramment dans une langue étrangère* » (ibid, 2014 : 203). Il continue son propos en ces termes : « *Les pratiques de classes dans l'enseignement/apprentissage des LO2¹, comme on peut l'observer, ne peuvent pas permettre aux élèves d'exercer l'oral* » ibid.

Il est donc clair que la méthode et la méthodologie utilisée dans les institutions (universitaires et du secondaires) doivent avoir des limites, elles doivent être repensée pour atteindre les objectifs du bilinguisme individuel intégral, c'est-à-dire parler et/ou écrire les deux langues secondes. Ce constat nous permet de retenir une des dimensions questionnée dans notre étude : la dimension pédagogique.

¹ LO2 ce sont les langues officielles pratiquées au Cameroun notamment le français et l'anglais héritage de la colonisation, à coté de cela le Cameroun a plus 240 langues nationales reparties dans différentes aires géographiques des régions.

Pour pallier à ces manquements, combler le gap et faire du bilinguisme une réalité dans mon le pays c'est comme le stipule Mbangwana (*ibid*, Ebogue, 2004 :203) en ces termes : « *The advocates of bilingualism for national unity and national integration would like their bilingual citizens using French and English to be able to communicate...* »

Les institutions de la république ont créé le programme de formation linguistique bilingue ayant pour slogan « *pour un bilinguisme efficace* », pour cela des centres de formation (centre pilote) des langues vivantes ont vu le jour dans plusieurs régions du pays, équipés des outils techno pédagogiques, qu'on retrouve pourtant dans certains établissements scolaires et institutions universitaires (où la formation bilingue constitue un module optionnel ou obligatoire pour les apprenants) mais où le taux de réussite est en deçà de celui des apprenants des centres de formation bilingue. Aussi ces établissements de formation linguistique bilingue utilisent les enseignants formés pour la plupart dans les mêmes écoles de formation que ceux des enseignants des lycées et collèges.

Ndibnu Messina (2013) propose des approches méthodologiques qui reposent sur l'approche interculturelle, audiovisuelle, communicative et actionnelle pour améliorer l'enseignement des langues en générale et celle des langues secondes en particulier à savoir. Ces approches mettent en évidence une approche participative mettant l'apprenant au centre de son apprentissage, mais surtout dans une sorte de socialisation avec son environnement d'apprentissage en s'y adaptant. Ces approches sont des dérivés de la théorie socioconstructiviste qui depuis plusieurs décennies est applicable dans le processus d'enseignement/apprentissage. L'apprenant construit son savoir en interagissant avec son milieu.

A la lumière des recherches menées sur l'apprentissage des langues, nous référant aux travaux cités antérieurement (cf. pp22-28) sur les interactions et la contribution des Tics (dimension multimédia) dans le processus d'apprentissage, dans un contexte multimédia comme le notre (celle d'un centre formation de langues vivantes) il apparaît que la question provoquée par l'organisation de la séquence didactique par l'usage des artefacts numériques doit être scruté, pour comprendre comment cette organisation influence **l'acquisition des habiletés langagières chez les apprenants du centre pilote de formation linguistique bilingue.**

La littérature suscitée montre que dans le domaine de l'apprentissage des langues secondes beaucoup facteurs interviennent : la perception des apprenants de l'outil technologique,

l'intérêt pour la formation et l'activité, mais aussi les caractéristiques individuelles et prenant en compte les dimensions psychosocioaffectives et cognitives dans notre contexte, surtout le rôle de médiateur que jouerait l'enseignant dans un tel dispositif, nous allons nous intéresser spécifiquement sur l'impact de l'usage des Tics, de l'attitude de l'enseignant sur la motivation des apprenants à l'apprentissage de la langue seconde, ceci en nous adossant aussi sur la conclusion des travaux de Aldon et *al*, (2008) qui affirme que lorsque les élèves perçoivent les possibilités et capacités qu'offre un outil technologique ils s'engagent dans l'activité.

Notre travail se focalise uniquement au centre pilote de formation linguistique bilingue, et prend en compte les résultats des recherches Echu, (2004) ; Ndibnu Messina, (2013) ; Ebogue, (2014) effectuées dans les établissements formels (primaire, secondaire et supérieur) notre travail à pour objectifs de :

- ▣ analyser l'activité enseignante (didactique et cognitive) et l'activité des apprenants en situation de classe ;
- ▣ déceler les processus cognitifs et psychoaffectifs mis en œuvre pour atteindre une compétence de communication dans un contexte d'utilisation d'outils multimédia ;
- ▣ Rechercher les facteurs qui conduisent à faciliter l'acquisition des quatre habiletés langagières : parler, écrire, écouter, lire ;
- ▣ Déceler les stratégies mises en œuvre dans le processus d'enseignement/apprentissage pour acquérir les habiletés langagières.

A la lumière de notre problématique d'une part et singulièrement des travaux sur le processus d'enseignement/apprentissage des langues vivantes d'autre part (cf. Pp 32-50), nous avons retenues des dimensions et domaines récapitulé dans le tableau 2, sur lesquels vont s'articuler nos variables.

Tableau 2: les différentes dimensions et domaines

Domaines	Dimensions
Pédagogie	<ul style="list-style-type: none">- Didactique- Adidactique
sociale	<ul style="list-style-type: none">- Condition socioprofessionnelle- Genre- Modalités d'interaction avec les actants
Psychoaffective	<ul style="list-style-type: none">- Attitude- motivation
multimédia	<ul style="list-style-type: none">- ressources numériques (vidéo, audio...)- usage des dispositifs multimédias- terminaux mobiles multimédia
communication	<ul style="list-style-type: none">- Modalités de communication de l'enseignant

Ayant défini nos dimensions, nous nous proposons d'élaborer dans la suite le cadre théorique sur lequel va s'adosser l'analyse de nos résultats eu égard aux autres recherches déjà effectuées.

I.2. : CADRE THEORIQUE DE L'ANALYSE DIDACTIQUE ET COGNITIVE

Notre étude va s'appuyer sur un cadrage théorique pluriel notamment celui de la théorie des situations de Brousseau (1986), tout en prenant en compte ici que le processus d'enseignement/apprentissage est focalisé sur diverses situations (didactique et adidactique).

La situation didactique renvoie aux méthodes utilisées par l'enseignant pour organiser les séquences d'enseignement, les techniques qui permettent de donner aux apprenants les pistes et astuces pour acquérir les aptitudes langagières. Il s'agit d'étudier l'activité enseignante comme médiation dans les processus de conceptualisation et d'appropriation des connaissances par l'élève (Vergnaud, 1994). La situation didactique est une situation où l'on peut repérer un projet social : l'élève doit s'approprier un savoir constitué ou en voie de

constitution (Brousseau, 1998), nous nous intéressons à l'organisation didactique d'une leçon en termes d'activités et tâches proposées.

La situation a-didactique va nous amener à nous intéresser à la relation des apprenants avec le savoir, les objets d'apprentissage et les résultats comme produits de son investissement dans la réalisation de l'activité. La situation adidactique renvoie à l'environnement d'apprentissage, les interactions qui s'y passent, le lieu de dévolution du savoir, la chronologie des activités. De plus, les travaux de Leontiev (1975) montrent que les activités dans une situation didactique sont en relation étroite avec un but conscient, une motivation et peuvent donner lieu à une multiplicité d'actions. Les travaux de Sensevy et Mercier mettent en évidence cette relation avec le milieu didactique en ces termes :

« Les interactions avec le milieu didactique sont organiser de telles manières que les apprenants puissent construire des connaissances, formuler des stratégies d'action, valider des savoirs en utilisant les rétroactions de ces milieux sans que leur activité ne soit orientée par la nécessité de satisfaire aux intentions supposées du professeur » (Sensevy, et Mercier 2007 : 230).

Nous allons également nous adosser sur la théorie de l'activité en situation au sens de Vygotski (1978) en nous focalisant sur les interactions en situation de classe et même hors classe. Nous pourrions également pour sous tendre notre analyse du système d'activité d'enseignant et d'apprenant utiliser le diagramme Engestrôm (1987), qui introduit la notion de communauté, et intervient dès lors que l'individu n'est pas seul. Il se définit comme l'ensemble des individus qui partagent le même objet (le même motif), la salle de classe et dont la disposition de l'outil technologique offre et distribue l'information à tous les élèves, considérés comme une communauté d'apprenant car ils ont un même objectif, celui de l'apprentissage de la langue et partagent le même objet l'artefact numérique qui médiatise l'information. Dans cette approche, le modèle systémique de l'activité humaine est fondé *sur sept variables : le sujet-agissant, l'instrument-médiateur, l'objet-orienté, le résultat, la division du travail, la communauté et les règles*. Ce diagramme est complété et adapté par le travail sur le processus d'intégration et usage des ordinateurs XO dans une école gabonaise par Bibang-Assoumou (2013), que nous pouvons adopter et adapter à notre contexte d'étude.

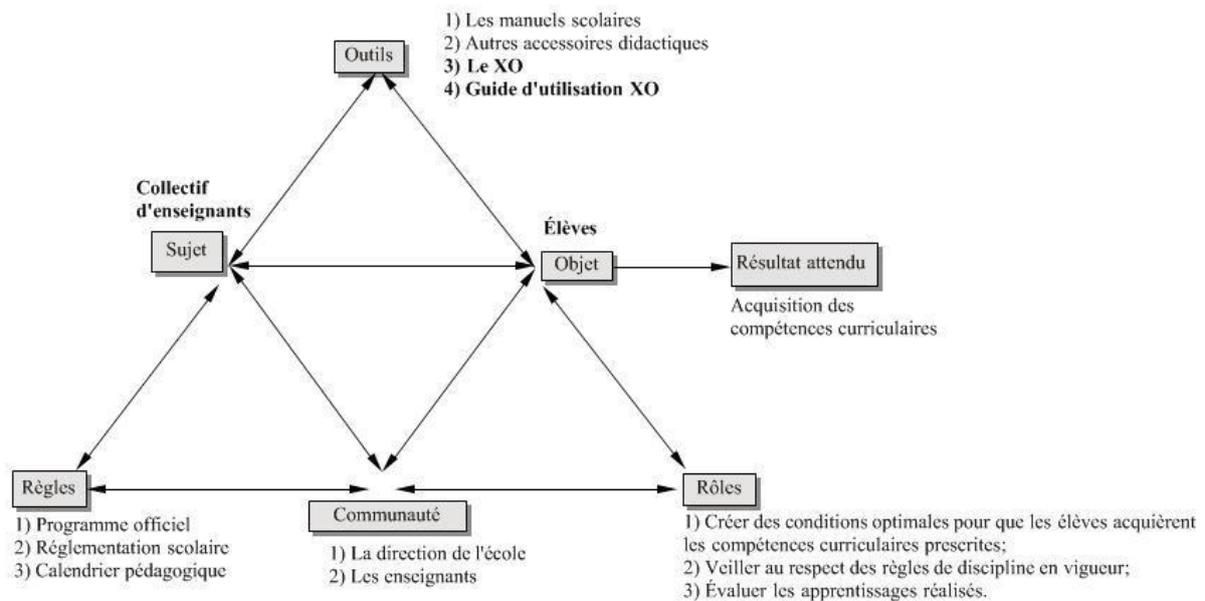


Figure 5: *Système d'activité des enseignants (Adaptation, Engestrôm, 1987)*

Cependant, en nous appuyant sur Les travaux de Rogalski (2003) et Goigoux (2007) relatifs à l'activité du sujet c'est-à-dire de l'acteur en tant que personne en situation de travail (psychologie ergonomique) et comportant son propre système de ressource et contrainte, cette situation se décline en tâche prescrite à accomplir en tenant compte des relations étroites avec le prescripteur, mais aussi des exigences curriculaires. Cette définition de la tâche est complétée par Leplat (1997), comme étant ce qui est à faire pour atteindre un but précis. Cette conception nous intéresse dans la mesure où les tâches proposées par l'enseignant dans la séquence didactique a pour objectif de conférer à l'apprenant l'acquisition des aptitudes langagières.

Pour Goigoux (2007), l'activité enseignante est considérée comme le résultat d'une tension entre les rationalités multiples :

- Les objectifs didactiques et pédagogiques des enseignants,
- Leurs propres buts subjectifs
- Les contraintes et les ressources de leur milieu de travail.

Cette théorie va nous permettre d'observer et analyser les invariants et variantes dans l'approche du professionnel, en rapport avec la gestion de l'environnement dynamique (Rogalski, 2003), qui est l'objet de l'action enseignante à savoir : le rapport entre les élèves (d'une classe), le contenu du savoir.

Mais aussi l'analyse cognitive des processus d'acquisition chez les apprenants, en décrivant les schèmes mis en œuvre par les apprenants pour traiter les informations et les encoder en savoir opérationnel.

Des études montrent que les aspects psychoaffectifs peuvent avoir un impact sur le processus d'enseignement/apprentissage. Ainsi, la théorie d'auto-efficacité de Bandura (2003) qui met en évidence ses effets sur l'action humaine à travers trois mécanismes : cognitif, motivationnel et, affectif. Par ailleurs en considérant que notre étude a pour référentiel la salle de classe, où l'enseignant développe dans le processus de conduite d'une leçon, des techniques de régulation des interactions variées. Il apparaît donc important de compléter cette théorie par les critères de régulation des mécanismes conversationnels à l'aide des modalités interactives socio-affectives proposées par les travaux de Quintin (2008), précisément celle de sollicitation et d'encouragement. Elles régulent les interactions en situation de classe des acteurs présents dans le milieu didactique et pourraient être l'une des sources de motivation des apprenants à s'engager dans une activité (engagement cognitif) et à persévérer dans son accomplissement, tel que le démontre les travaux de Hidi (2006), Venturini (2004) et Viau (1994) Nous pourrions vérifier l'influence de ces indicateurs (engagement cognitif, persévérance) sur l'acquisition des aptitudes langagières et par ricochet sur la performance des apprenants, tout au long du processus d'enseignement/apprentissage.

Dans cette étude nous allons intégrer la notion de temporalité (modèle de genèse) qui découle de la théorie de l'activité, pour caractériser le savoir enseigné à l'échelle du temps didactique (Mercier *et al.* 2005, Carroll, 1989), trois concepts qui sont dégagés par Sensevy et Mercier (2007) à savoir:

- topo genèse ou les lieux de dévolution du savoir. Il est question d'observer les outils techno pédagogiques utilisés pour faire passer un savoir et tout autres supports ou ressources (audio, visuel, manuel etc..) qui serviront à faciliter le processus d'enseignement.
- chrono genèse : renvoie aux temps de l'enseignement et de l'apprentissage. Mais surtout à l'évolution dans le temps du savoir enseigné, et décrypter ce que le temps consacré pour une séquence d'enseignement peut avoir sur l'acquisition des aptitudes langagières.
- mesogenèse : c'est l'ensemble des objets, des milieux des situations, et l'organisation des apports à ces objets. Nous pourrions nous intéresser aux contraintes

institutionnelles liées au processus d'apprentissage hors classe (curriculum, le contrat didactique, les recommandations, temps d'apprentissage dans la salle d'autoformation)

Les travaux de Peraya (1999) parlant de la médiatisation de l'information dans un dispositif technique montrent que le dispositif présente l'information chez l'apprenant qui doit le traiter pour le transformer en savoir. Les outils numériques utilisés dans le processus d'enseignement médiatisent les informations, que les apprenants traitent pour se les approprier. La communication médiatisée fournit des données chez un individu ou un groupe nécessaire pour l'apprentissage. Ces bases théoriques vont servir d'ancrage pour notre analyse en vue de cerner tous les paramètres qui permettent d'expliquer les mécanismes didactiques et cognitifs mis en œuvre dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues vivantes secondes dans un environnement multimédia en vue d'acquérir les habiletés langagières nécessaires dans les situations communicationnelles

Le chapitre qui suit va présenter notre milieu d'étude, il introduit quelques fondements historiques de la deuxième langue au Cameroun, présente l'organisation structurelle et fonctionnelle du centre pilote de formation linguistique bilingue tout déclinant les missions qui lui étaient assignées. Ce chapitre décrit notre environnement d'étude et ses différentes composantes qui vont permettre de comprendre leur implication dans notre plan de recherche, lors de la collecte des informations.

CHAPITRE II

CONTEXTE D'ETUDE

Ce chapitre traite du contexte spécifique de notre étude, il fait une présentation du contexte camerounais en relevant quelques éléments historiques pour situer l'antériorité des langues secondes d'une part, de même que les motifs de la création du centre pilote de formation linguistique bilingue de Yaoundé d'autre part. Autrement dit, nous nous intéressons à ses missions, son organisation structurelle et fonctionnelle, des autres activités qui lui sont dévolues.

II-1 Les éléments historiques de la 2^e langue au Cameroun

L'article 38 de la constitution camerounaise stipule que le Cameroun est un pays bilingue adoptant l'Anglais et le Français comme langues officielles d'égale valeur et qui garantissent la promotion du bilinguisme. Ce sont des langues léguées par le colon après la première guerre mondiale où l'Allemagne ayant perdu, la Société Des Nations (SDN), a placé tous les territoires qu'elle occupait avaient été redistribués au Français et Anglais à ce titre ces langues sont l'héritage de la colonisation. Ce bilinguisme officiel est un socle de l'unité nationale des camerounais d'expression anglophone et ceux d'expression francophone. Mais cela n'est possible que si tous les camerounais sont parfaitement bilingues.

Cet objectif communicationnel n'est jamais atteint puisque les seuls camerounais qui sont bilingues sont ceux ayant résidé dans l'une des zones où l'on parle majoritairement l'une de ces langues.

Pour résoudre ce problème, le gouvernement multiplie des initiatives notamment le programme immersif dans les années 1960 donc l'objectif pédagogique était de permettre aux apprenants des deux sous systèmes scolaires (anglophone et francophone) d'être parfaitement bilingues. Les autres initiatives sont l'institution depuis quelques années d'un BEPC bilingue et la création du programme de formation linguistique bilingue. Depuis 2016 a éclaté dans les régions du Nord-ouest et Sud-ouest une crise dite « anglophone » qui est une conséquence de la mauvaise application du bilinguisme effectif, créant la frustration de la minorité anglophone.

Le gouvernement en place à apporter des solutions face aux revendications de cette partie du territoire, avec par exemple la création de la commission du bilinguisme et du multiculturalisme cela, pour accompagner le programme de formation linguistique bilingue créé dans les années 90.

II.1.1- La création du programme de formation linguistique bilingue

Créé par le décret présidentiel n° 90/1196 du 3 Août 1990, le Programme de formation linguistique bilingue est un Programme placé sous l'autorité du Secrétariat Général de la Présidence de la république du Cameroun.

Initialement le centre pilote de formation linguistique bilingue est à Yaoundé et compte aujourd'hui les démembrements dans les neuf autres régions. Mais dont la gestion est centralisée.

Ce programme vise à pallier et renforcer la capacité communicationnelle de ses participants (Apprenants), et reçoit un public cosmopolite notamment le personnel des administrations centrale, les étudiants, les élèves du secondaire et même du primaire, et le personnel du secteur privé etc. Ces participants ont des curricula studuorum hétérogènes.

Les établissements logés dans le programme sont des établissements publics et dont les frais de participation sont généralement allégés par rapport aux autres qui fournissent les mêmes services.

II.1.2 Les Missions assignées au programme

Le titre 2 du décret n° 90/1196 du 3 Août 1990 assigne des missions précises à savoir :

- permettre à chaque participant d'acquérir les compétences générales de communication orale et écrite dans la seconde langue dans les conditions de travail décrites par son employeur ;
- contribuer a l'unité nationale, à l'intégration et la promotion des deux langues officielles ;
- encourager les participants à prendre des cours particuliers à leur rythme et en fonction des facultés en langues ainsi que des exigences professionnelles.

II.2. L'organisation Structurelle et Fonctionnelle

Ce paragraphe décrit l'organisation du centre de formation linguistique pour montrer dans la suite, les différents intervenants qui nous ont accompagnés durant notre étude en facilitant l'accès sur le terrain d'expérimentation, aussi dans la collecte des informations.

II.2.1 Des Structures

L'organisation structurelle est calquée à celle d'une administration fortement centralisée. Selon un organigramme bien défini

La Directrice

C'est l'instance suprême qui supervise et contrôle toutes les actions liées au fonctionnement du centre. Elle rend compte à la tutelle du fonctionnement du centre et nous à donner le quitus de pouvoir rencontrer certains collaborateurs pour la collecte des informations donc nous avons besoin.

Le Directeur adjoint

C'est aussi le conseiller pédagogique du centre à ce titre. Il assure la coordination sur le plan académique et évalue tout le travail académique. Il nous a permis d'avoir accès à certaines informations relevant du domaine pédagogique.

Les charges d'études

Ce sont des personnes ressources qui, chacun intervenant dans un domaine de le fonctionnement du centre. On dénombre quatre charges d'études :

- Chargé d'étude n° 1, s'occupe de la recherche et
- Chargé d'étude n° 2, s'occupe des études et supervision du centre d'auto formation
- Chargé n° 3, s'occupe du marketing et de la promotion du centre.
- Chargé n° 4, s'occupe des questions de formation

Chacun de ces responsables nous ont en temps utiles et sous la supervision de la directrice facilité l'accès dans les salles de classes pour notre expérimentation proprement dit.

Les chefs de départements

Le centre à deux chefs de département, qui représentent les deux langues officielles dispensées :

- le chef de département Français qui s'occupe de l'animation, la gestion, et le coaching des enseignants de ce département sur le plan pédagogique, il joue le rôle de transmission entre l'administration et les enseignants
- Le chef de département d'Anglais, qui joue le même rôle que son homologue du département de français.

Le responsable Technologies de l'information et de la communication(TIC).

Il s'assure que les équipements et connexion internet soient conformes aux normes, mais aussi que les enseignants recrutés sur la base d'un test doivent avoir une expérience en Tic.

II.2.2. Du Fonctionnement

Crée dans les années 90 avec l'arrivée d'Internet le centre s'est arrimé aux nouvelles technologies en acquérant des outils techno pédagogiques à la pointe. Le centre pilote épouse la structure d'une administration centralisée, où toutes les décisions partent de la hiérarchie pour être implémenter dans les services déconcentrés notamment les autres centres des neuf régions du Cameroun.

Pour gérer la circulation de l'information le centre s'est doté d'un Espace Numérique de Travail (ENT), où chaque membre de l'administration et du corps enseignant est inscrit. Cet outil est utilisé également pour stocker les informations générales que tous les participants peuvent consulter via son identifiant et le mot de passe. Il est également utilisé dans les salles de classe et la salle d'autoformation pour gérer l'assiduité des apprenants. Dans cette optique l'apprenant qui devra s'absenter doit envoyer un message (sms) ou un mail en langue seconde à l'enseignant concerné pour s'excuser, tout en exposant le motif de son absence. Le centre dispose d'un site web où on peut également trouver les informations générales sur les activités du programme, les services fournis d'ailleurs dans cet espace de partage tel que le dit la directrice

« Se veut un lieu de renseignement et de partage d'apprentissage pour tous ».

Rappelons que l'introduction des technologies dans le centre date de l'ouverture avec les fiches de stockage des données audio/vidéo, ensuite dans les années 2000 les ordinateurs sont introduits dans les salles de classe avec Internet suivi du réseau Intranet.

II.2.2.1. Condition d'admission

Les tests de niveau sont nécessaires pour les nouveaux apprenants. Ce qui permet d'évaluer le niveau de langue et d'orienter le postulant dans un niveau correspondant. (cf. formulaire de test en annexe)

On distingue six niveaux (classes) comme illustré à la figure 6 : **Fondation**, **elementary**, **lower**, **intermediaire**, **upper**, **Advanced** pour les francophones et **Débutant**, **élémentaire**, **pré-intermédiaire**, **intermédiaire**, **avancé**, **Supérieur** pour les participants anglophones et chaque niveau est subdivisé en deux modules A et B.



Figure 6: Illustration des différents niveaux et modules (Source: service marketing)

S'agissant du quota horaire chaque niveau à quatre heures de cours

Le cours de vidéo est un cours pratique où l'enseignant encourage les apprenants à pratiquer la langue c'est-à-dire à discuter entre pairs et enseignants, à se mettre dans une situation de communication, à pratiquer l'oral.

Le cours audio qui est la partie théorique où l'apprenant est confronté à des situations de classe classique avec des thèmes innovants qui mettent en exergue des règles de grammaire, la lecture, l'exécution des activités liées à la leçon, des corrections des devoirs, le décryptage des extraits audio.

L'auto apprentissage dont les prescriptions curriculaires imposent obligatoirement à chaque apprenant à faire 1h par semaine. L'apprenant a le choix entre la bibliothèque, la salle d'écoute, la salle de pratique où les ordinateurs sont dotés de logiciels appropriés (didacticiels...), à l'auto apprentissage, et connectés à Internet.

La salle d'écoute est constituée pour suivre l'information. Chaque écran d'ordinateur est câblé à un opérateur de distribution d'image TV, de radio. L'assiduité au cours et dans la salle d'autoformation est une condition sine qua none pour passer au niveau supérieur et fait partie de contrat didactique énoncé par l'enseignant au premier contact avec les apprenants.



Salle multimédia pour la pratique

En vue de créer un environnement virtuel attractif depuis janvier 2016 le site web du centre de formation linguistique bilingue a connu un nouveau design et fait peau neuve, c'est également une stratégie de communication. Dès lors, les apprenants peuvent à distance consulter les notes et même les obtenir via cet espace numérique, ce qui apporte une innovation dans la gestion quotidienne de centre, qui suscite plus de motivation et même de publicité pour ses participants et des éventuels postulants.

Dans cette logique de marketing, le service s'est déployé en fin d'année 2016 sur le terrain en vue de présenter dans les médias, les services du centre. L'institution donne aussi à travers la Plate Forme Moodle des cours à distance pour des participants qui ne peuvent assister en présentiel.

Toutes ces opérations qui introduisent les Tics dans la formation des langues vivantes ont motivé notre choix pour constituer l'objet et le lieu de notre étude.

II.2.2.2 Du personnel académique

Ce sont pour la plupart les professeurs des Lycées et Collèges sortis de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé et jouissant d'un certain nombre d'année dans l'enseignement. Cela revient à dire qu'ayant la même formation à la base que ceux de leurs Collèges qui exercent dans les Lycées et Collèges. On rencontre une minorité d'enseignants non fonctionnaires diplômés des Universités.

Ces deux types d'enseignants-formateurs arrivent au Centre Linguistique de formation bilingue soit par affectation en détachement pour les fonctionnaires et personnels contractuels soit par un test de recrutement lancé par le programme dans lequel sont logés ces établissements. Ensuite ces derniers suivent un séminaire de renforcement des capacités pour leur donner les compétences nécessaires afin de pouvoir utiliser les outils techno-pédagogiques intégrés dans les cours de langues au Centre notamment dans les cours vidéo, les cours audio, la recherche à partir des moteurs de recherche (*Internet*). Tout ceci représente des caractéristiques qu'on devrait retrouver chez les enseignants.

Le Centre dispose d'une trentaine d'enseignants parfaitement bilingues pour certains et même multilingues pour d'autres. Certains d'entre eux peuvent simultanément faire des enseignements d'anglais, et de français tandis que d'autres donnent exclusivement l'anglais et d'autres le français.

Ces personnels sont régis par le code de Travail et travaillent onze (11) mois sur douze (12) avec un mois de congé payé.

En dehors des heures d'enseignement en salle de classe, ces enseignants sont également astreints à interviewer les nouveaux candidats au Centre et les orienter vers le niveau de langue qui correspondrait à l'arrivée au Centre. Ces enseignants doivent également participer

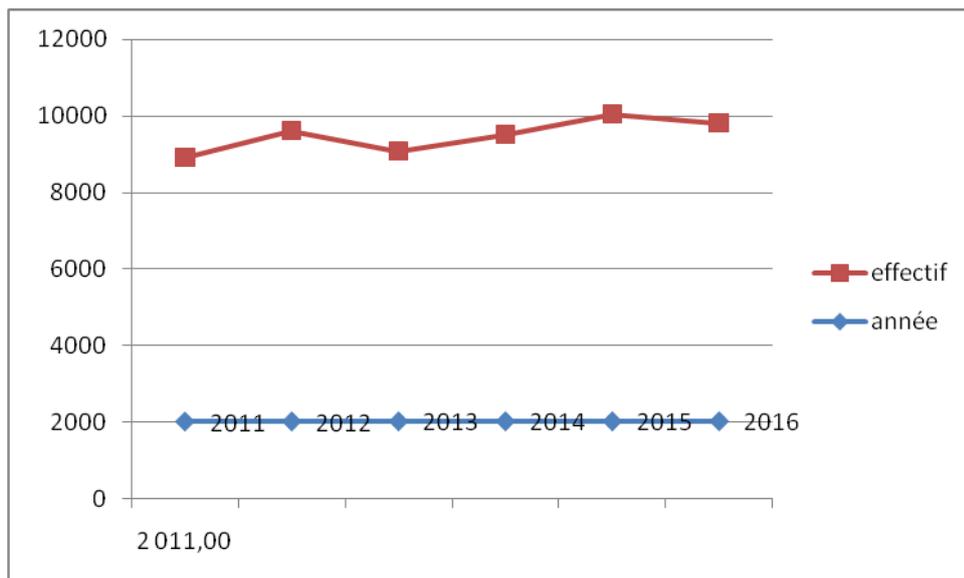
toutes les cinquièmes semaines dans le processus d'organisation d'une évaluation sommative chiffrée, telle que le prévoit le calendrier de découpage annuel et le projet pédagogique.

II.2.2.3 Des apprenants

La population d'apprenant du Centre pilote est cosmopolite car elle appartient à toutes les classes socioprofessionnelles entre autres. Scolaire, étudiant, cadre d'entreprises, cadre d'administration, employé de bureau, sans emploi,... de tous les genres, mais aussi des expatriés résidant au Cameroun. Ces apprenants ont des cursus scolaires hétérogènes.

Dans cette population depuis sa création, il y a toujours une grande disparité en terme d'effectif des personnes (*francophones*) désireuses apprendre l'anglais soit environ 75% que des personnes (*anglophones*) désirant apprendre le français soit environ 25%.

Le graphique I ci-dessous retrace les effectifs des apprenants sur cinq (05) ans.



Graphique 1: effectifs total des apprenants par an sur 5 ans

On observe qu'au fil des années le nombre des participants au programme augmentent, mais surtout pour répondre aux exigences de la compétitivité, en plus de s'accommoder au bilinguisme officiel individuel, dans lequel s'est intégré l'Etat Unitaire camerounais avec la conférence de Foumban en janvier 1961. Cette augmentation de l'effectif traduit de l'engouement que témoigne une partie de la population pour faire du bilinguisme une priorité. Ce qui constitue une des justifications du choix de ce centre, parmi une pléthore dans la ville.

Ces apprenants à l'arrivée subissent un test de niveau qui se décline en deux phases :

- une phase écrite avec une évaluation chiffrée ;
- une phase orale où l'enseignant dans un entretien peut réellement situer le niveau de compétence communicationnelle de l'apprenant et bien l'orienter. Ce dernier(le postulant) va donc établir un nouveau curriculum studium dans ce nouvel environnement d'apprentissage différent de ceux des établissements classiques (secondaire, supérieur).

II.3.2.4 Des évaluations

L'organisation curriculaire impose deux évaluations dans un semestre et pour chaque niveau :

Une évaluation sommative à mi-semestre c'est-à-dire à la cinquième semaine des enseignements et une autre à la fin du semestre. Ces évaluations chiffrées permettent ; si l'apprenant a un score supérieur ou égal 50/100 d'aller au niveau supérieur en prenant en compte que chaque niveau a deux modules.

Chaque évaluation est calquée sur un schéma ou modèle lié à l'apprentissage des langues, le tout visant l'atteinte de la compétence communicationnelle tel que le prescrit le curriculum du Centre.

Une épreuve se décompose en cinq activités (cf. épreuve type en annexe) qui respectent les quatre habiletés langagières :

- 1^{er} l'écrit /10
- 2^e l'oral /10
- 3^e le décryptage audio /10
- 4^e Lecture et compréhension /10
- 5^e Le maniement de la langue/10

Il faut noter que cette architecture est la même que celle d'une épreuve dans les établissements d'enseignement secondaire et supérieur à quelques exceptions près notamment l'épreuve de décryptage de l'extrait audio et l'interview en face à face sur un thème abordé en

cours. Dans cet échange, l'enseignant évalue non seulement le niveau de langue, mais également le vocabulaire approprié et la pertinence des idées de l'apprenant.

II.2.2.5 Les activités périphériques à la formation

Le centre pilote de formation linguistique bilingue encourage :

- la création du club bilingue, l'objectif étant de promouvoir dans cette organisation les occasions de pratiquer la langue, de créer la saine émulation en apprenant autrement. Dans ces clubs des débats publics sont organisés, des sketches, des partages d'expériences. Toutes ces stratégies ont pour but de mettre l'apprenant face à des situations de communication et faciliter l'acquisition de fluidité langagière.
- d'organiser des fora de discussions par niveau. Ces fora utilisent des réseaux sociaux pour communiquer, partager les informations, discuter sur des sujets d'actualité, enfin s'auto évaluer en profitant de ce cadre pour se corriger sur la forme et le fond de langue seconde apprise.

Le centre pilote de formation linguistique bilingue organise dans les périodes de vacances des cours spéciaux pour les juniors. Meublés des animations diverses faites par des moniteurs en langue seconde, pour faciliter chez les tous petits une autre manière d'apprendre en s'amusant.

Cette organisation administrative et pédagogique permet une sorte d'immersion de l'apprenant dans un environnement plaisant où l'apprentissage n'est pas une contrainte, mais plutôt un besoin accompli par l'accompagnement de tout le personnel administratif et académique. Chacun jouant son rôle dans la chaîne pour des résultats probants.

CHAPITRE III

HYPOTHESES, DIMENSIONS ET PLAN VARIABLES

Nous partons des écrits de Garcia et Alverez (2008), qui affirment que dans les classes de langue étrangère où les Tics sont utilisés les apprenants et les enseignants acquièrent de nouveaux rôles, comme par exemple l'enseignant devient un guide qui doit savoir orienter, de plus Demaizière (2007 : 6) dans le même article reprend le concept « *d'aide à l'apprenant* » et ajoute que cette aide implique une réflexion sur « *ce dont l'apprenant a ou aura besoin, ce que sont les langues et la culture dont on veut aider l'appropriation, l'influence des contraintes, du contexte d'apprentissage considéré.* », mais surtout de toute la littérature que nous avons consulté, pour élaborer nos questions de recherche d'où vont décliner notre hypothèse générale et spécifique.

III.1. Hypothèse et question de recherche

III.1.1 Questions de recherches

Quelles sont les mécanismes didactiques et cognitifs mis en œuvre dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues vivantes secondes dans un contexte multimédia ?

Quelles sont les modalités structurelles et fonctionnelles qui peuvent faciliter l'acquisition des habilités langagières chez les apprenants du centre pilote de formation linguistiques bilingue ?

III.1.1.1 Questions spécifiques

- ✓ Quelles sont les mécanismes didactiques mis en œuvre par les enseignants pendant la séquence didactique pour faciliter chez les apprenants l'encodage des informations en savoir ?
- ✓ Quels sont les processus cognitifs élaborés par les apprenants pour faciliter l'apprentissage ?
- ✓ Y a-t-il une relation entre les modalités d'accompagnement et la motivation à l'apprentissage des apprenants ?
- ✓ Comment les artefacts technologiques mobilisés peuvent influencer le processus d'apprentissage ?

- ✓ Quelles sont les caractéristiques des apprenants (variables) qui peuvent influencer les processus cognitifs ?

III.1.2 hypothèse générale

L'organisation d'une séquence didactique mobilisant les artefacts numériques suscite l'intérêt des apprenants, qui mettent en œuvre des processus cognitifs susceptibles de faciliter l'acquisition des habiletés langagières.

III.1.2.1 Hypothèses spécifiques

La théorie des situations de Brousseau (1998), prend en compte le processus d'enseignement/apprentissage (dimension pédagogique qui se décline dans deux domaines didactique/adidactique) focalisé sur diverses situations notamment le style d'enseignement qui se définit comme les stratégies que l'enseignant déploie pour interagir avec les apprenants, en gérant sa classe, ou groupe d'apprentissage Therer et Willemart, (1983). Cela dit, nous pourrions nous intéresser à l'activité enseignante comme médiation dans les processus de conceptualisation et d'appropriation des connaissances par l'élève (Vergnaud, 1994). Ces bases vont sous tendre l'hypothèse 1.

***Hypothèse 1* : Le style d'enseignement mobilisant un artefact favorise l'intérêt des apprenants et contribue à la participation aux activités en vue d'acquérir certaines aptitudes langagières.**

En prenant en compte les aspects psychoaffectifs qui infèrent sur le processus d'enseignement/apprentissage, il est important de prendre en compte les facteurs affectifs (Véronique, 2012), ce qui, dans la pratique de classe, revient essentiellement à réduire l'effet des facteurs négatifs et stimuler celui des facteurs positifs. Dans ce contexte, l'enseignant devient un « Facilitateur » qui non seulement connaît l'objet, le contenu et la méthodologie pour l'enseigner, mais sait créer un climat, une psychologie positive pour un apprentissage de qualité. Cela l'amène à savoir gérer le groupe classe et le niveau de ses apprenants. Ceci nous amène à émettre notre

Hypothèse 2 :L'attitude de l'enseignant est un facteur qui motive l'apprenant à s'engager dans l'apprentissage des langues secondes.

Partant de cette affirmation de Sensevy et Mercier:

« Les interactions avec le milieu didactique sont organisées de telle manière que les apprenants puissent construire des connaissances, formuler des stratégies d'action, valider des savoirs en utilisant les rétroactions de ces milieux sans que leur activité ne soit orientée par la nécessité de satisfaire aux intentions supposées du professeur » (2007 : 230), nous pouvons émettre cet

Hypothèse 3: Les interactions des acteurs (enseignant/apprenant) et/ou outils technologique pédagogique du système de formation en langue seconde favorisent l'acquisition des habilités langagières ;

Les travaux de Quintin (2008), Descamps et al (2003) sur l'encadrement des apprenants dans un dispositif d'apprentissage à distance mettent évidence l'influence des différents modes d'encadrement sur l'implication et/ou la participation des apprenants dans une activité. En nous fondant sur cette assertion nous formulons notre

Hypothèse 4 : le mode d'encadrement mis en œuvre dans le processus d'enseignement favorise l'acquisition des habilités langagières (parler, écrit...).

Carroll (1989) a mis en évidence que l'aptitude de l'apprenant à une inférence avec le temps investit dans l'apprentissage. De même que Crahay(1999) montre une relation positive entre le temps investi dans l'apprentissage et les compétences acquises. En nous appuyant sur ces travaux nous pouvons essayer de vérifier notre **Hypothèse 5 : le temps passé dans la salle d'autoformation a un impact sur l'acquisition de certaines habiletés langagières.** En Considérant l'autoformation comme un processus finalisé, contrôlé et régulé par celui-là qui se forme (Bonvalot, 1995).

Leontiv(1978) définit l'activité comme un processus dynamique situé socialement et historiquement s'exerçant collectivement ou individuellement au cours duquel les sujets traitent directement avec le monde réel des objets environnants. Wertsch cité par Arnold (1991) dit que l'apprentissage en groupes restreints se produit au moyen d'activités collectives réalisées à partir d'actions individuelles médiées par des outils symboliques et

techniques, ainsi l'apprentissage est à la fois individuel et collectif construit par le biais d'activité et d'actions situées dans un contexte social et culturel. Ces concepts socio-cognitivistes sous-tendent notre **Hypothèse 6 : les activités cognitives en situation ont un impact sur l'acquisition de certaines habilités langagières**

La stratégie d'apprentissage est l'ensemble des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication affirme Mc Intyre (1994 : p190). Cette définition nous amène à émettre l'**Hypothèses 7 : les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les apprenants dépendent des conditions socio professionnelles des apprenants.**

III.1.3 Le plan variable

Notre étude partira des autres études faites sur l'usage des Tics dans un contexte de classe pour le spécifier, le cas l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes. Alors nous avons retenu les variables dépendantes en fonction des recherches faites, mais surtout de notre problématique. Il est question d'analyser les situations de classes en vue de déceler l'impact des Tics sur le processus d'apprentissage et plus précisément la performance traduit par l'acquisition des aptitudes (habiletés) langagières. Les variables pertinentes issues de notre revue de la littérature sont réparties en variables indépendantes et variables dépendantes listées dans le paragraphe ci après.

III.1.3.1 Présentation et définition les dimensions et des variables dépendantes

III.1.3.1.1 Dimension cognitive

- ✓ La Performances des apprenants (aptitudes langagières telles que l'écoute, le parler, l'écrit, la lecture)

Nous avons retenu la variable performance de l'apprenant comme un construit issue du processus d'apprentissage, c'est le produit de l'acte d'apprentissage. Dans la suite nous utilisons deux termes pour parler de performance : le terme aptitude langagière et acquisition de l'habileté langagière. Ces deux termes pour nous sont semblables et renseignent sur les compétences curriculaires que chaque apprenant devra avoir au terme de l'acte d'apprentissage des langues. Cette variable étant la variable centrale est l'objet même de notre étude. La littérature signale dans le cas des langues quatre habiletés langagières (écrire,

parler, écouter, lire) Gazaille, (2004). L'acquisition de ces habiletés pourrait facilement être réinvestit dans une situation de communication. Ces variables ont pour indicateurs l'investissement de l'apprenant par exemple : **construire une phrase, lire un mot, décrypter un extrait audio/vidéo, transcrire correctement sur un support papier, participer activement pendant la séquence didactique qui peut s'illustrer dans notre cas par lever le doigt, répondre à une question...**

✓ Les stratégies d'apprentissage

Rappelant que selon MacIntyre (1994 : 194), les stratégies d'apprentissage sont les actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication. Cette définition prend en compte deux aspects de l'apprentissage de la langue seconde notamment l'acquisition des habiletés langagières et la communication. C'est une variable intrinsèque retenue parce qu'elle est listé parmi les caractéristiques individuelles (Altan, 2000) qui peuvent influencer l'apprentissage, aussi qui prennent en compte l'hétérogénéité de notre population d'apprenant. Nous voulons la tester dans notre contexte. **Les indicateurs** de cette variable dans notre contexte sont : l'utilisation d'un lexique, la répétition des mots, se faire corriger, participer dans les fora de discussion de classe, prendre les notes, le temps consacré à l'apprentissage...

III.1.3.1.2 La dimension psychoaffective

La motivation dans le langage courant est « *ce qui fait agir et constitue un ensemble de motifs* » (d'après le petit Robert). Dans le cas de notre étude nous nous intéressons à cette variable pas en l'orientant sur la performance en termes de réussite, mais comme un élément comportemental de l'apprenant qui persévère face à la difficulté rencontrée, de son investissement en termes d'effort dans l'exécution d'une tâche prescrite, du temps mis pour ce processus. En intégrant ces indicateurs nous retenons comme définition de la motivation à apprendre

« *L'ensemble des facteurs régulateurs de l'engagement et de la persévérance dans une activité d'apprentissage présentant une difficulté adaptative* » Hervé Legrain(2003 : 16). Cette définition nous fait ressortir quelques indicateurs des effets de la motivation notamment : la quantité d'efforts fournis face à une difficulté qui se matérialise par la concentration, la participation, le temps consacré à l'activité par le nombre d'essais successifs

réalisés dans une tâche. Tout ceci a un sens dans le processus d'apprentissage. De plus cette variable est à la fois intrinsèque et extrinsèque.

Elle est intrinsèque lorsque nous prenons en compte l'engagement, de l'apprenant dans son apprentissage, ses choix, sa perception de la situation.

Et extrinsèque lorsque nous prenons en compte les paramètres externes à son apprentissage, l'attitude de l'enseignant par exemple, le style d'enseignement... Ces variables sont croisées avec certaines variables indépendantes pour ressortir le degré de liaison entre elles.

III.1.3.2 Présentation et définition des dimensions des variables indépendantes

III.1.3.2.1 Dimension pédagogique

✓ Le temps d'enseignement/apprentissage

« Le temps est une variable utile dans l'analyse du processus d'enseignement : le temps que les enseignants accordent à l'enseignement, la manière dont les enseignants gèrent le temps et le temps que les élèves peuvent engager dans une activité nous procurent des données valides sur les valeurs et le respect que les enseignants accordent à l'apprentissage. » (Smith, 1981 : 128). Cette citation nous indique l'une des conditions de réussite du processus d'enseignement/apprentissage liée au temps investi dans cette activité. Cette variable extrinsèque/intrinsèque est une variable qui va nous permettre de tester la motivation de nos apprenants et leur influence sur l'acquisition de certaines habiletés langagières. Dans notre étude nous nous limitons :

- **au temps mis par l'enseignant** pour expliquer une notion et manipuler les différents artefacts ; et
- **le temps investi par l'apprenant dans l'apprentissage** qui se décline en plusieurs indicateurs : le temps d'attention de l'élève, le temps consacré par l'apprenant dans la salle d'autoformation, le temps d'engagement dans la réalisation d'une tâche prescrite

✓ style d'enseignement

Altet (1991) définit l'enseignement comme un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage des élèves. Ce processus implique plusieurs activités

qui dépendent pour l'essentiel selon Goigoux (2007) de trois éléments : sa situation de travail, les élèves, lui-même.

Enseigner consiste donc à organiser des situations d'apprentissage et à impliquer les occasions d'apprendre dans un environnement stimulant (Raynal et Rieunier, 2009). L'enseignant dans sa pratique de classe doit développer un style lui permettant de faire d'interagir, de gérer sa classe en la faisant vivre en tant que groupe social. Pour cela, il doit se renseigner sur le niveau de ses apprenants au cours processus d'apprentissage, sur la charge cognitive de la tâche à prescrire, du comportement des apprenants en rapports avec les tâches, le rapport avec le savoir, et même de la dynamique du groupe en tant que sujet, par rapport à l'objet d'apprentissage.

Le style d'enseignement peut donc se définir d'après Therer et Willemart(1983) comme la manière personnelle d'établir la relation avec les élèves, de gérer une classe ou un groupe d'apprentissage, sans préjuger des méthodes ou des techniques mises en œuvre.

« Il s'agit de prendre en compte des variables scolaires telles que : la qualité d'enseignement, la conduite d'orientation du maitre, ses conduites d'organisation, le contexte de la classe et les activités proposées aux élèves sont d'avantages corrélées avec l'engagement de l'élève dans la tâche qu'avec le rendement » (Anderson et al, 1989 cité par Dehaxhe, 1997 :119)

Nous nous sommes spécifiquement intéressés ; sur la qualité des propos telle que le type de consigne donnée, de même que l'organisation des séquences didactiques (scénarisation des séquences), des interactions avec l'outil techno-pédagogique et les apprenants etc.... Le style d'enseignement peut donc se définir comme les stratégies de l'enseignement déployé pour interagir avec les apprenants, en gérant sa classe, ou groupe d'apprentissage.

En nous référant sur le modèle de Therer et Willemart, (1983) qui distinguent quatre styles de bases en fonction de l'attitude vis-à- vis de l'apprenant et l'attitude vis-à-vis du savoir.

Rappelons qu'Il distingue .donc :

- ✓ l'enseignant transmissif se centre exclusivement sur le savoir ;
- ✓ l'enseignant incitatif se centre à la fois sur le savoir et les apprenants ;
- ✓ l'enseignant permissif ne s'intéresse ni au savoir, ni au savoir ;

✓ l'enseignant associatif privilégie les apprenants au détriment du savoir.

- *les Types de consigne*

Il s'agit de s'intéresser sur la qualité et la quantité des propos. Pour cela nous avons observé si les consignes sont verbales ou écrites dans la suite (chapitre 4) nous avons codifié chacune des consignes, d'observer le lieu de dévolution du savoir, (Tableau, écran plasma, supports papier) pour cela nous allons énumérer la fréquence d'utilisation de tableau par rapport à l'écran, et autre support.

Organisation spatiale de la classe vise à observer l'environnement de la classe et son impact sur le processus d'enseignement/apprentissage

- *Interactivité de l'enseignant*

Ici nous avons observé **mode d'accompagnement** de l'enseignant vis-à-vis de ses apprenants. Pour déceler dans leurs pratiques quelques modalités d'encadrement listées dans la littérature notamment en observant s'il est :

- Proactif lorsqu'il définit la tâche attendue dans une activité en ciblant les difficultés que pourrait rencontrer l'apprenant par exemple donner en début de la tâche des indications pour réduire la surcharge cognitive.
- Actif s'il relance à tout moment les apprenants par rapport à ses attentes, aux objectifs fixés, s'il fait vivre la classe en tant que groupe social et s'il incite les apprenants à participer au cours en utilisant des régulateurs dialogiques, soit d'encouragement, soit directif.
- Retro actif s'il remédie aux difficultés des apprenants après une réponse donnée ou recadre toute la classe de manière à faire profiter toute la communauté d'apprenants

Nous avons observé l'organisation de la chronologie des activités ; le temps consacré pour chaque activité (présentation du Cours, réalisations des corrections, pratique de l'oralité). Nous nous sommes intéressés à l'organisation du travail en observant les temps d'interaction privée (Travail individuel, par pair, par groupe), les temps des interactions publiques Nous allons observer également l'autonomie de l'enseignant vis-à-vis de l'utilisation de l'outil technique ajustement didactique de Goigoux, (2007). Sa compétence c'est-à-dire la maîtrise du sujet de même que la maîtrise dans la manipulation de l'outil technologique.

III.1.3.2.2 La dimension multimédia

- ***Les artefacts mobilisés***

Il s'agit d'observer comment l'enseignant utilise les artefacts en observant la relation entre les différents supports en notant le cas échéant la redondance, la complémentarité ou l'existence d'un matériel pivot. Nous nous intéressons aussi à la relation que les apprenants ont avec l'outil technologique, des différents schèmes qu'ils mettent en œuvre pour décrypter l'information.

III.1.3.2.3 Dimension psychoaffective et sociale

Attitude de l'enseignant

En nous référant sur les critères Quintin(2008) pour les modalités socio affectives nous avons retenu :

- **Les modalités socio affectives interactives de sollicitation**
- **Les modalités socio affectives d'encouragement**

Auxquels nous avons observé : s'ils sont accueillants, autoritaires, conciliants, incitatifs, moqueurs. Ceci dans l'optique d'observer les aspects psychoaffectifs qui peuvent susciter l'intérêt des apprenants. De plus nous avons observé l'intonation de l'enseignant, parle t il fort ?, faible ?, distinctement ?... ainsi que sa posture devant les élèves est il debout ?, assis ?

Catégories socioprofessionnelles des apprenants et leur influence sur le processus d'apprentissage. Il s'agit de vérifier s'il y existe une corrélation avec les stratégies d'apprentissage.

Comportement des élèves ou attitude des l'élèves (cf tableau 97 en annexe)

Signalons que le comportement de l'apprenant couvre aussi la dimension cognitive pris dans le sens de la dynamique motivationnelle avec pour indicateur l'engagement cognitif de Viau (1994) qui s'illustre par :

- **Assiduité** : elle consiste à nous intéresser au comportement des élèves notamment de leur régularité aux séances de cours, et leur discipline (pas distrait, pas désordonné) vis-à-vis de l'institution et même de la classe.

uquel, nous allons

- ✓ dénombrer quelques observables tels que :
 - ✓ nombre de réponse aux questions ;
 - ✓ pose des questions ;
 - ✓ lève les doigts ;
 - ✓ exécute les consignes ;
 - ✓ réalise les activités proposées par l'enseignant ;
- **Attention** : il s'agit d'observer l'apprenant en tenant en compte :
 - ✓ s'il écoute l'enseignant c'est-à-dire que son regard est focalisé sur ce dernier, sur le sujet en cours d'élaboration et prend en compte les consignes de l'enseignant.
 - ✓ S'il parle en lien avec les activités, c'est observer si l'apprenant dans ses interventions reste dans le canevas tracé par l'enseignant et en conformité du sujet traité
 - ✓ Prend les notes en tenant compte que l'apprenant qui prend les notes fait preuve de l'intérêt qu'il porte pour le sujet et des traces qu'il veut garder par rapport au sujet traité.
- **Les interactions** : c'est la relation que l'apprenant a avec son enseignant, ses pairs ou avec l'outil techno-pédagogique
 - Pour l'interaction avec les enseignants, nous allons observer la fréquence des interventions entre élève et enseignant pour une séquence de 35minutes de cours.
 - Pour l'interaction avec les pairs, nous allons observer la relation des apprenants entre eux. Pour cela, nous allons observer si dans une séquence didactique nous observons les échanges entre apprenants.
 - Pour l'interaction avec les outils techno pédagogiques et avec les apprenants, nous allons nous intéresser dans un cours au nombre de fois que les apprenants demandent de reprendre la mise en marche d'une ressource vidéo, audio et même l'utilisation de leur téléphone multimédia pour rechercher une information. Nous allons également observer la concentration des apprenants lors d'une séquence vidéo, audio pour décrypter, transcrire, lire, recevoir, stocker, extraire, transformer, et transmettre des informations en savoirs qu'ils vont encoder dans leur mémoire.

- **Rapport avec le sujet (cf Tableau 97)**
- L'Activité cognitive coordonnée (Goigoux, 2007)

Il s'agit de déceler dans l'attitude des élèves celles qui traduisent le processus d'apprentissage, pour cela nous allons observer :

- La concentration de l'apprenant lors de la diffusion des supports vidéos/audio pour décrypter les informations, les transcrire sur les supports papiers complémentaires ces supports numériques pour mettre en relation le processus et les résultats de l'activité qui traduisent la performance de l'apprenant lorsque la réponse est vraie (gain lié à l'apprentissage par redécouverte)
- L'activité de lecture (qui lisent à haute voix un texte), Co-construction des phrases ;
- La pratique de la langue en exerçant avec un pair ou un enseignant.
- La Réalisation des tâches
- La Proposition de la réponse concernant l'activité.

Tableau 3: Récapitulatif des hypothèses, variables et indicateurs

Hypothèse	Variable dépendante	Variable indépendante	Indicateur	Exemples
Hypothèse 1: Le style d'enseignement mobilisant un artefact favorise l'intérêt des apprenants et contribue à la participation aux activités	Acquisition des aptitudes langagières	Style d'enseignement	Artefacts mobilisés	Livre, support numériques, ressources Internet
			Modalités d'encadrement	Travail individuel, en groupe, en paire proactif, réactif, rétroactif
	Attitude de l'apprenant		Lieu de dévolution du savoir	Tableau, écran plasma, livre
			types de consigne	Verbale, non verbale

<i>Hypothèse 2:</i> L'attitude de l'enseignant est un facteur de motivation à l'apprentissage des langues seconde	Motivation des apprenants	attitude de l'enseignant	Aspect psychoaffectif, type de soutien, actif	Aide, encouragement, incitation
<i>Hypothèse 3:</i> Les interactions des acteurs (enseignant/apprenant/outils techno pédagogiques) du système de formation en langue seconde favorisent l'acquisition des habiletés langagières	Acquisition des habiletés langagières	Interaction avec les pairs et /enseignant	modalités d'encadrement	individuel, collectif, actif
			types de consigne	verbal, non verbal
			types de soutien	Aide, encouragement, incitation
			Qualité des propos, quantité des propos	Ce qu'ils disent, combien de temps pour le dire
<i>Hypothèses 4 :</i> Le mode d'encadrement mis en œuvre dans le processus d'enseignement favorise l'acquisition des habiletés langagières (parler, écrire)	Acquisition des habiletés langagières	Modalités d'encadrement	Modalités d'encadrement	Individuel, collectif, pair
			type de consigne	Verbal, non verbal
			type de soutien	Aide, encouragement, étayage,
			évalue	Confirme ou infirme une réponse
<i>hypothèse 5 :</i> Hypothèse 5 : le temps passé dans la salle d'autoformation à un impact sur l'acquisition de certaines habiletés langagières	Acquisition des habiletés langagières	Temps d'apprentissage	Temps passé dans la salle d'autoformation	Nombre d'heures d'apprentissage

<p><u>hypothèse 6</u> : Les activités cognitives en situation pourraient avoir un impact sur l'acquisition des certaines habiletés langagières</p>	<p>motivation des apprenants</p>	<p>Activités proposées (extraits audio/vidéo, lecture, exercice</p>	<p>Attitude des apprenants</p>	<p>Attention, concentré, exécutent les tâches</p>
	<p>Acquisition des habiletés langagières</p>			<p>Pose des questions, lisent, répondent aux questions</p>
<p><u>hypothèse 7</u> : Les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les apprenants dépendent des conditions socio professionnelles des apprenants</p>	<p>stratégies d'apprentissage</p>	<p>Conditions socioprofessionnelles</p>	<p>Stratégies mises en œuvre</p>	<p>Prise des notes, répéter les mots, lisent à haute voix, utilisent un lexique, faire les exercices, utiliser les fora de groupe, interagir avec les enseignants/pairs</p>

CHAPITRE IV

METHODOLOGIE

Dans ce chapitre nous présentons la méthode utilisée pour la collecte des données. Dans un premier temps nous allons recenser les règles d'échantillonnage en rappelant les différentes techniques et types d'échantillonnages, nous allons ensuite décrire la technique retenue pour notre étude dans l'item observation directe, en décrivant d'abord la technique de prise de vue à l'aide d'une camera. Par la suite nous allons détailler la méthodologie utilisée pour traiter les différentes données (vidéo, script), et du traitement que nous avons fait de ces données. Cette méthodologie nous permet de récolter des données qualitatives et quantitatives.

IV.1. Règle d'échantillonnage des données recueillies par l'observation:

Il existe plusieurs méthodes d'échantillonnage dans une observation directe et la collecte des informations doit tenir compte du sujet et des orientations dont l'expérimentation se fixe Pelligrini (1996). On distingue :

- ✓ L'échantillonnage complet et continu, enregistrement complet beaucoup de choix sont notés au sujet du comportement (l'identité de l'émetteur, sa nature, le moment où il survient ainsi que sa durée). La technique consiste à poser les cameras dans la salle de classe et à enregistrer tout ce qui s'y passe. Ces enregistrements seront ensuite décryptés et transcrits sur une fiche en prenant en compte le temps mis pour chaque occurrence.
- ✓ L'échantillonnage par centrations successives : pendant l'enregistrement on peut effectuer un relevé complet de comportement ou un relevé plus condensé (balayage instantané on enregistre par présence ou absence.). Dans ce cas il faut la présence d'un individu pour prendre les images, tel un cadreur dans une scène d'enregistrement d'une séquence vidéo.
- ✓ L'échantillonnage par présences ou absences : Au cours des périodes de courtes observations (intervalles d'observations qui durent quelques secondes) on relève simplement la présence ou l'absence des comportements étudiés c'est-à-dire qu'on peut en fonction des observables qu'on recherche, s'arrêter sur un comportement qui

intéresse le cadreur. Par exemple un apprenant qui lit au tableau, ou un autre qui prend note mais ne lit pas...

- ✓ L'échantillonnage par balayage instantané : la technique consiste à s'intéresser aux périodes d'observations instantanées. On note ce que fait l'individu à un moment donné. Ce qui résulte de l'étude en termes de mesures c'est la proportion des points d'échantillonnage lors desquels le comportement ciblé était présent. Il faut donc éviter de s'attarder sur un individu puisque la période d'observation est instantanée. Cette technique est le prolongement du précédent en ce sens que le cadreur ne s'intéresse qu'aux observables en liaison avec sa grille. Enregistrer les acteurs en fonction de ce qu'ils font.

- ✓ L'échantillonnage d'un comportement cible : lorsque l'observateur s'intéresse à un comportement dont la probabilité d'apparition est peu élevée, il est préférable d'observer le groupe des sujets au complet et de relever chaque occurrence du comportement en question et éventuellement l'identité du sujet qui le produit. Cette technique s'utilise pour étudier le comportement des animaux par exemple.

IV.2. Les observations directes

Pour une observation valide, les modalités doivent avoir préalablement été spécifiées : il s'agit essentiellement de préciser comment les sujets sont observés ceci de la manière dont leurs comportements sont enregistrés.

Nous avons choisi l'échantillonnage complet et continu, parce qu'il permet beaucoup de mesures supplémentaires par rapport à celles qu'on obtient avec l'enregistrement des simples occurrences. De plus, nos caméras étaient installés avant le début du cours de manière à avoir une vue sur toute la classe. Nous avons aussi utilisé la technique de balayage instantané avec la caméra de notre téléphone. Cette technique nous a permis de nous focaliser sur certains observables précis intervenus au cours de la séance.

On peut relever le pourcentage des comportements émis par un sujet en particulier ou encore déterminer lequel des sujets observés a produit le plus ou le moins un comportement particulier. On peut également obtenir la durée totale de production d'un comportement donnée pour chaque sujet ou groupe de sujet. Toutes observations impliquent d'établir le

minutage des relevés comportementaux et de façon à noter le comportement Altmann (1974), Lehner (1979).

Les données recueillies doivent répondre à certains critères notamment **la Fidélité et la validité de l'instrument de mesure.**

La validité de l'instrument de mesure est caractérisée par l'exactitude c'est-à-dire la précision dans la prise des données, ensuite la spécificité des données recueillies et enfin validité scientifique qui signifie que les données recueillies devraient répondre aux attentes du chercheur.

Fidélité les données sont dites fidèles si un autre observateur peut reproduire la même expérimentation telle que décrite.

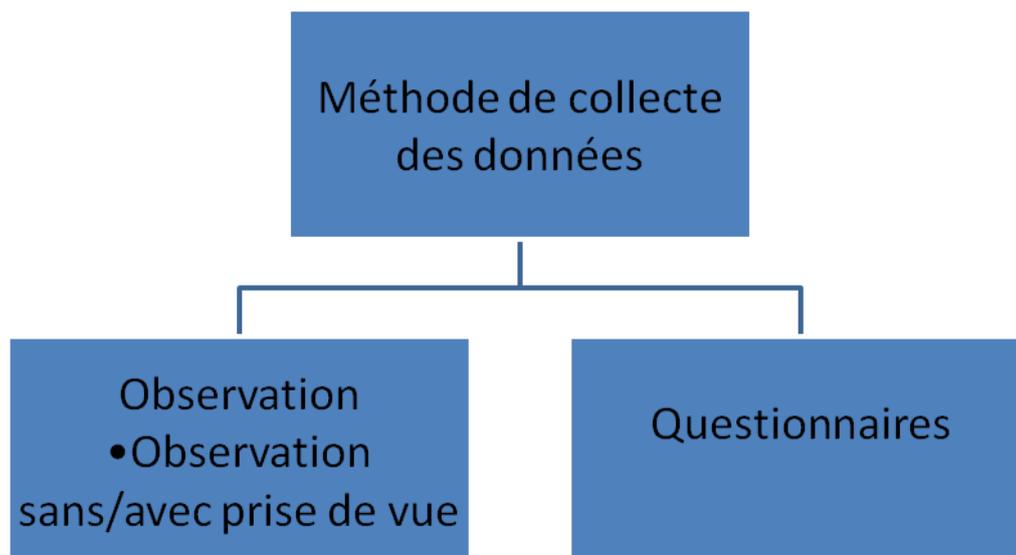
On distingue : donc la **fidélité intra observateur** c'est-à-dire la constance d'observation du même observateur et la **fidélité inter observateur**. Cela permet de voir si deux observateurs encodent les mêmes périodes d'observation. L'objectif est de mesurer les écarts entre les données recueillis. Cette fidélité est mesurée de différentes manières par exemple par le calcul de **l'indice de concordance** qui est le rapport entre la somme des occurrences en accord (somme A) par la somme d'accords et la somme de désaccords.

L'accord c'est chaque occurrence ou non occurrence simultanément relevée par les deux observateurs. Un désaccord quant à lui est le nombre d'occurrences ou de non occurrences relevés par un seul des deux observateurs.

IV.3. Méthodologie de collecte des données

Notre méthode d'enquête est transversale et s'inscrit dans le cadre d'une **recherche heuristique** ayant pour finalité de comprendre finement les types d'usages des Tics dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues secondes. Notre méthodologie se veut plurielle, c'est-à-dire que nous avons des données qualitatives et quantitatives. Deux techniques principales ont été utilisées :

- l'observation in situ avec (note)/sans prise de vue/image (enregistrement) ;
- la collecte des données par l'intermédiaire du questionnaire



Graphique 2: Récapitulatif des techniques de collecte des données

IV.3.1 Observation directe avec/sans prise de vue à l'aide d'une camera

A défaut d'avoir une personne ressource pour nous aider à faire des prises de vue nous avons nous même réalisé cette tâche. En nous référant au concept TIMSS (1999) dans le cadre du vaste programme d'observation dans plusieurs pays des cours utilisant les Tics et les travaux de Aldon et *al*, (2008), Caron,(2007) qui ont travaillé sur la plus value des Tics sur processus d'enseignement/apprentissage.

Nous arrivons 10 à 15min avant le début du cours et plaçons notre camera. Puis nous actionnons l'enregistrement une fois à l'entrée de l'enseignant. Les cours filmés ont une durée comprise entre **35min et 1h30** par rapport à la capacité de notre carte multimédia. Au total nous avons filmé **15 cours théoriques** « course book » et **15 cours pratiques** « vidéo course » soit **30 cours au total repartis sur les six niveaux** (cf chapitre II figure 6), ceci pour des enseignants différents (signalons qu'un même enseignant peut intervenir dans plusieurs niveaux). La réalisation de cette tâche va nous permettre d'analyser l'activité de l'enseignant et des apprenants. Soit environ **1400 minutes d'observation directe** repartie en **1099 minutes d'observation avec une grille d'observation sans film** et **301 minutes de vidéo**.

Certains les tableaux générés dans la présentation des données issues des observations sont mis en annexe et renseignent sur les indicateurs et observables des six niveaux observés sur un total d'environ 301 minutes, donc l'effectif des apprenants par salle est d'environ 20 à 30 soit une moyenne par salle de classe de 25 apprenants.

Dans le cadre notre étude des observations directes avec prise des vidéos. La technique étant celle **de l'échantillonnage complet et continu**, cette méthode nous permet de faire beaucoup de mesure que nous allons **décrypter après le cours en transcrivant la vidéo** et ensuite **encoder par catégorie prédéfinie**. Nous avons aussi utilisé **la technique d'échantillonnage par présence ou absence qui consiste à filmer seulement les comportements observables** listés dans notre grille d'observation et qui peuvent nous être utiles dans **l'analyse cognitive et didactique de l'activité des acteurs, de même l'échantillonnage par balayage instantané**. Nos téléphones portables étaient utilisés pour ces deux dernières techniques de prise d'image/vue. Cette procédure particulière a un problème d'éthique que les personnes filmées ne sont pas informées, mais avec un avantage qu'il peut réduire le biais lié au changement d'attitude/comportement lorsque les acteurs se sentent filmés.

Ces techniques nous permettent de constater ce que font exactement les enseignants et les apprenants dans les salles de classe par rapport à ce qui est attendue.

Après certains cours, nous rencontrons certains enseignants pour faire une séance d'auto confrontation. Cette étape s'est produite une seule fois. Cela a permis à l'enseignant de nous donner des explications précises sur une de ses pratiques de classe.

IV.3.2. La récolte des données par le questionnaire

Cette technique nous permet de récolter à la fois des données qualitatives et quantitatives. Pour cela deux questionnaires sont conçus, un pour les enseignants et un autre pour les apprenants. Chaque questionnaire est décomposé de plusieurs items qui questionnent **les différentes stratégies mises en œuvre dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues secondes, des caractéristiques sociodémographiques de la population étudiée, des compétences recherchées et attendues des actants et enfin de l'impact que pourrait avoir les Tics et nouveaux médias sur le processus d'enseignement/apprentissage**. Les questionnaires ont été conçus sur la base des observations que nous avons faites lors de la phase de l'étude test (pré étude), en vue de rechercher les observables et/ou indicateurs de performances pour nous départir du sens commun lié à notre contexte d'étude.

Dans l'élaboration de ce questionnaire nous avons prévu des questions fermées, des questions ouvertes et des questions à choix multiples suivant l'échelle de Likert.

Les questions fermées nous permettent de recueillir de façon précises la perception des acteurs en répondant soit par l'affirmative soit, par l'infirmitative, par rapport à la question posée. L'avantage est de circonscrire exactement ce que nous attendons de celui qui participe à l'enquête.

Nous avons introduit une seule question ouverte pour recueillir les attentes des apprenants sur une éventuelle amélioration qu'ils voudraient que le centre apporte. L'avantage de ce type de question est de donner l'occasion au répondant de mieux s'exprimer sur une question précise, mais avec un désavantage qu'il peut ne pas répondre ou sortir du canevas de la question.

Les questions à choix multiples et celles suivant l'échelle de Likert nous permettent de mesurer le degré de perception de l'acteur sur l'objet et/ou le sujet en question.

Chaque type de question nous permet de recueillir des informations sur la perception des apprenants et des enseignants, c'est-à-dire ce qu'ils disent faire en situation de classe et parfois hors classe, encore appelée pratiques déclarées. Dans les deux questionnaires. Au total 17 questions chez les enseignants et 20 questions chez les apprenants réparties dans deux sections.

La section I, nous permet d'avoir des informations sur les caractéristiques sociodémographiques de notre échantillon c'est-à-dire des renseignements d'ordre général.

La section II quant à elle, nous renseigne sur les compétences en Tics et nouveaux médias des actants, et se décline en plusieurs sous sections qui traitent chez les apprenants des items sur les types d'usages, de la pratique de classe et des stratégies utilisées lors de l'apprentissage. Chez les enseignants il y a deux sous sections qui traitent des items sur l'usage des Tics et nouveaux médias et des enseignements (stratégies proposées pour faciliter l'apprentissage).

IV-3-3 L'élaboration des conducteurs des travaux

L'une des phases importante de cette étude est l'élaboration des conducteurs des travaux : la grille d'observation, la grille d'analyse, les chronogrammes d'activités, la confection des lettres et demande d'autorisation. Ces outils nous ont servis chacun à une étape donnée pour implémenter notre projet et le conduire à termes.

IV.3.3.1. la grille d'observation

La grille d'observation tient compte des axes d'observation à savoir celui de l'enseignant et celui de l'apprenant. Cette grille pour être confectionnée nous avons fait une pré expérimentation qui nous a permis de cibler les observables qui cadrent avec nos variables, hypothèses et questions de recherche. Cette étude préliminaire nous a servi à choisir des variables opérationnelles dans notre contexte, tout en limitant les variables parasites qui pourraient avoir une incidence négative sur nos données.

Axe enseignant

Notre grille prend en compte le style d'enseignement, le lieu de dévolution du savoir (le tableau, écran d'ordinateur, le manuel...), les artefacts mobilisés, les types de consignes, l'attitude de l'enseignant, l'interactivité. Pour décrypter les invariants dans leur activité et identifier les déterminants ayant effet sur ces pratiques.

Axe apprenant

Il prend en compte l'attitude de l'apprenant (en tant qu'individu en quête de connaissance) en classe, des schèmes d'actions qu'il utilise, de son interactivité avec ses pairs/enseignant/outil technologique, de l'attitude de la classe en tant que communauté d'apprenants.

IV.3.3.2 la grille d'analyse

En fonction de notre grille d'observation, nous avons élaboré une grille d'analyse en nous référant sur le graphe d'Ergostrom (1997), mais aussi en nous adossant sur la psychologie ergonomique qui se définit selon Rogalski, (2003) comme une science des activités du sujet c'est-à-dire de l'acteur en tant que personne, en situation de travail.

Il s'agit d'une situation ayant ses contraintes et son contexte mais aussi son système de ressource (Rogalski, 2003) il y a une tâche à accomplir le liant à un prescripteur (employeur) par un contrat, Ensuite ces différentes catégories sont traitées en vue de leur donner du sens.

IV.3.4 Le traitement des données vidéo

Les vidéos sont transcrites manuellement en utilisant la touche d'espacement pour arrêt/relancer le film, le temps de transcrire sur un fichier indexé en minute (min). Ensuite nous avons procédé à l'encodage en fonction des catégories émergentes et suivant les indicateurs que nous avons élaborés. Plusieurs catégories en ressortent. Enfin nous avons codifié nos données pour nous faciliter l'analyse statistique. En résumé nous avons élaboré un kit d'encodage constitué des codes par catégories issues de nos multiples transcriptions, le graphique 3 résume le processus de traitement des données.

IV.3.4.1 l'encodage des séquences vidéo

L'encodage ci dessous récapitule les différents axes d'observation dans les situations de classe en fonction des dimensions (pédagogique, cognitive, multimédia, psychoaffective et

ATTITUDE DE L'ENSEIGNANT								
codes	Aspect psychoaffectif			Posture		Ton		
	Conciliant <i>conc</i>	Autoritaire <i>auto</i>	Incitateur <i>inci</i>	Debout <i>db</i>	Assis <i>as</i>	fort <i>fo</i>	Faible <i>fai</i>	reprend la main <i>rpm</i>
INTERACTIVITE DE L'ENSEIGNANT								
codes	Mode d'accompagnement			Type de soutien				
	Proactif <i>proac</i>	Actif <i>ac</i>	Rétroactif <i>reac</i>	pose des questions <i>posq</i>	orienté <i>ori</i>	Exemples <i>ex</i>	incitatif à pratiquer <i>inc</i>	
SCENARIO								
codes	<i>indiv</i>	Collectif <i>coll</i>	taches prescrites <i>tapr</i>	taches exécutées <i>taex</i>	Tableau <i>ta</i>	support <i>pap</i>	écran <i>ordi</i>	évaluation <i>eva</i>
STYLE D'ENSEIGNEMENT								
codes	Types consignes				Artefact mobilisé			
	consigne verbales <i>consv</i>	consigne non verbale <i>consv</i>			<i>art papier</i>	<i>art vidéo</i>	<i>art audio</i>	Autres (écran ordi)

sociale), et des variables que nous avons retenues, notamment chez les apprenants (l'attitude de la classe). Lors d'une séquence didactique, les types interactions, les artefacts mobilisés, les activités cognitives sollicitées. Chez l'enseignant : le style d'enseignement (types de

consigne...), l'interactivité de l'enseignant (les types de soutien apportés, mode d'accompagnement), le scénario déployé, l'attitude de l'enseignant (aspect psychoaffectif, la posture, le ton).

Tableau 4: récapitulatif de la codification suivant l'axe enseignant

Les catégories émergentes découlent de notre grille d'observation en fonction des indicateurs retenus lors de la phase de test. Au total quatre catégories pour 23 codes (cf tableau4) qui représentent des actions liées à l'activité de l'enseignant.

- 3 codes qui renseignent sur le lieu de dévolution du savoir ;
- 7 codes qui renseignent sur le scénario pédagogique ;
- 7 codes qui renseignent sur l'interactivité avec le(s) apprenant (s) ;
- 2 codes qui renseignent sur les types de consignes ;
- 4 codes qui renseignent sur les artefacts mobilisés ;

Pour l'activité des apprenants nous avons au total 23 codes (cf Tableau5) définissant les actions menées par les apprenants dans une séquence didactique. Nous nous sommes intéressés lors du décryptage aux occurrences qui renvoient au comportement de la classe en tant que communauté d'apprenants pour faire une nette distinction avec l'activité de l'individu en vue de comprendre si l'attitude de la classe pourrait avoir un impact sur le niveau d'investissement de l'individu par imitation des pairs.

- 4 codes qui renseignent sur l'attitude (la participation) de la classe.
- 4 codes qui renseignent sur l'attitude (la participation) de l'individu
- 5 codes qui renseignent sur le rapport avec le sujet traité
- 5 codes qui renseignent sur les activités cognitives
- 5 codes qui renseignent sur l'interactivité

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE

Tableau 5: Récapitulatif de la codification suivant l'axe de l'apprenant.

ATTITUDE DE LA CLASSE ET DE L'INDIVIDU								
codes	lève le doigt <i>ledoï</i>		exécute 1a tache <i>exeta</i>		Assiduité <i>assi</i>		prise de note <i>prino</i>	
ACTIVITES COGNITIVES COORDONNEES								
codes	suive vidéo <i>suivid</i>	suive un audio <i>suiau</i>	Internet	lit dans manuel <i>Lman</i>	lit sur l'écran <i>plas</i>	retrouve l'info <i>reinfo</i>	co- construise phrase <i>cocon</i>	remplisse le support <i>resupp</i>
TYPE D'INTERACTIONS								
	avec l'enseignant		avec les pairs		avec l'artefact			
codes	travail individuel <i>tind</i>	travail collectif <i>tcol</i>	interaction avec un pair <i>interpai</i>		interaction artefact vidé <i>intervid</i>	interaction artefact audio <i>interaud</i>		interaction artefact papier <i>interpap</i>
RAPPORT AVEC LE SUJET								
codes	parle en lien avec le sujet <i>pasuj</i>		pose des questions <i>posq</i>		effectue exo <i>effexo</i>		répond question <i>req</i>	



Graphique 3: Processus de traitement des données vidéo et scripto

IV.3.4 1 1 Encodage de l'activité des élèves

IV.3.4 1 1 1 Comportement des élèves ou attitude des l'élèves (cf tableau 96)

Convoquons les travaux de Merriam et Caffarella (1991 :159) cité par Ngunu (2013) qui, parlant de la dimension cognitive de l'apprentissage se réfèrent aux capacités des

« informations ». Nous

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE

ent en relation que

le « pourquoi apprendre » repose sur la motivation de l'apprenant. La motivation qui peut se définir comme le processus par lequel on active, maintient et dirige un comportement pour

satisfaire un besoin (Viau, 1984). S'appuyant également sur le modèle de Vroom et Viau (1994) qui développe **la théorie de la dynamique motivationnelle** et qui correspond à un état dynamique qui a ses origines dans la perception de l'élève par rapport à un contexte donné qui correspond à la situation d'apprentissage, celle-ci incite ou non à faire des choix, à s'engager dans une activité et persévère dans son accomplissement (Viau, 1994). Nous avons donc retenu parmi les indicateurs de la dynamique motivationnelle de Viau (1984) : **l'engagement cognitif** qui correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de la réalisation d'une activité d'apprentissage qui peut se manifester par la participation de l'élève à la tâche, les interactions, l'assiduité

Assiduité : par cela nous voulons nous intéresser au comportement des élèves notamment sa régularité dans les séances de cours, et sa discipline (pas distrait, pas désordonné) vis-à-vis de l'institution et même de la classe.

La participation : c'est un indicateur de l'engagement cognitif nous allons nous intéresser

- nombre de réponse aux questions
- pose des questions
- lève les doigts
- exécute les consignes
- réalise les activités proposées par l'enseignant

Attention : il s'agit d'observer l'apprenant en tenant en compte :

- s'il écoute l'enseignant c'est-à-dire son regard est focalisé sur l'enseignant, le sujet qu'il élabore, prend en compte les consignes de l'enseignant.
- Parle en lien avec les activités, c'est observer si l'apprenant dans ses interventions reste dans le canevas tracé par l'enseignant et en conformité du sujet traité
- Prise des notes en tenant compte que l'apprenant qui prend les notes fait preuve de l'intérêt qu'il porte pour le sujet et des traces qu'il veut garder par rapport au sujet traité.

Les interactions c'est la relation que l'apprenant a avec son enseignant, ses pairs ou avec l'outil techno-pédagogique

- Dans l'interaction avec les enseignants nous allons chercher la fréquence des

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE

35min de cours pour

- **Elevé pour plus de 10 interventions**

- **Moyenne pour 5-8 interventions**
- **Faible pour moins de 3 interventions**
- **Nul pour aucune intervention**, mais ou l'enseignant parle seul pendant 35min de cours
- Pour l'interaction avec les pairs nous allons observer la relation des apprenants entre eux pour cela nous allons observer si dans une séquence didactique nous observons les échanges entre apprenant.
- Pour l'interaction avec les outils techno pédagogiques avec les apprenants nous allons nous intéresser dans un cours le nombre de fois que les apprenants demande de reprendre la mise en marche d'une ressource vidéo, audio et même l'utilisation de leur téléphone multimédia pour rechercher une information. Nous avons également observé la concentration (observer la direction de focalisation de son regard) des apprenants lors d'une séquence vidéo, audio pour décrypter, transcrire, lire, recevoir, stocker, extraire, transformer, et transmettre des informations en savoir qu'ils vont encoder dans leur mémoire.

IV.3.4 1 1 2 Rapport avec le sujet (cf Tableau 97)

Activité cognitive coordonnée (Goigoux, 2007)

Il s'agit de déceler dans l'attitude des élèves celles qui traduisent le processus d'apprentissage, pour cela nous allons observer :

- La concentration de l'apprenant lors de diffusion des supports vidéos/audio pour décrypter les informations, les transcrire sur les supports papiers complémentaires ces supports numériques pour mettre en relation le processus et les résultats de l'activité qui traduisent la performance de l'apprenant lorsque la réponse est vraie (gain lié par l'apprentissage par redécouverte)
- Activité de lecture (Lisent à haute voix un texte)
- Co-construction des phrases
- Pratique de la langue en exerçant avec un pair ou un enseignant.
- Réalise les tâches

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE

IV.3.4 1 2 Encodage de l'activité des enseignants

Thèse Jean Yves NKONTCHOU TCHINKAP

IV.3.4 1 2 1 Les Types de consigne

Il s'agit de s'intéresser sur la qualité et la quantité des propos. Pour cela nous avons observé si les consignes sont verbales ou écrites, d'observer le lieu de dévolution du savoir (Tableau, écran plasma, supports papier) pour cela nous allons énumérer la fréquence d'utilisation de tableau par rapport à l'écran, et autre support. En codant sur une période de 35minutes les observables suivants :

- **très fort lorsqu'il parle en illustrant**
- **moyenne lorsqu'il parle pendant 15-20minutes seulement sans illustrer**
- **faible lorsqu'il ne parle pas en laissant le travail au apprenant mais aussi**

de l'utilisation des indicateurs non verbaux en observant s'il utilise **les indicateurs textuels sur un écran d'ordinateur pour susciter la concentration des apprenants sur un objet** qu'il veut leur faire comprendre, **pointer avec une souris d'ordinateur un objet.**

IV.3.4 1 2 2 Interactivité

Type de soutien

Nous entendons par type de soutien : les orientations et/ou aide que l'enseignant apporte à l'apprenant soit individuellement, soit collectivement. Pour faciliter l'apprentissage nous allons donc observer s'il répond aux questions, s'il pose régulièrement les questions et à quelle fréquence pour *une séquence de 35minutes*

Nous nous intéressons au nombre de sollicitations ou (intervention) fait il aux apprenants

- Elevé pour un ensemble de plus de **5 (tâches)**
- moyen pour **2-4 (tâches)**
- faible pour **1 (tache)**

Par sollicitation (interaction), nous prenons en compte les tâches prescrites c'est-à-dire un exercice pris dans une des ressources, ou les tâches redéfinies ; c'est-à-dire un travail qu'il demande de faire en adaptation avec l'activité que l'enseignant propose aux apprenants, ceci

ours aux exemples et

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE

Le mode d'accompagnement (proactif, actif, rétroactif), l'organisation du travail en mode individuel, collaboratif, classe tout entière, les évaluations (pose des questions, reprend la main, oriente, recadre les apprenants). Enfin Nous avons codifié aussi à la dynamique de la classe, notamment vie de la communauté d'apprenants.

IV.3.4 1 2 3 Attitude de l'enseignant

Nous avons repéré certains indicateurs de l'attitude de l'enseignant lors de notre test préliminaire. Il s'agit d'observer si l'enseignant est : Accueillant, autoritaire, conciliant, incitatif, moqueur. Ceci dans l'optique d'observer les aspects psychoaffectifs qui peuvent susciter l'intérêt des apprenants. De plus nous avons observé l'intonation de l'enseignant par exemple : parle t il fort ?, faible ?, distinctement ? De sa posture devant les élèves est il debout ?, assis ?.

IV.3.4 1 2 4 Le scénario pédagogique

Mobilisation des artefacts observer s'il existe un matériel pivot, si les artefacts mobilisés sont complémentaires, supplémentaires, redondant ? Nous Observons la chronologie des activités proposées (le temps mis), les évaluations

IV.3.4 2 Test de fidélité inter codeurs

Nous avons également soumis notre vidéo à deux nos camarades pour effectuer un encodage et nous avons calculé l'inter codage ou indice de concordance à partir de leur résultat.

Nous rappelons que **l'indice de concordance** est le quotient du nombre d'accords par la somme du nombre d'accords et le nombre de désaccords. L'accord étant chaque occurrence ou non occurrence simultanément relevée par les deux observateurs. Un désaccord quant à est le nombre d'occurrences ou non occurrences relevées par un seul des deux observateurs

Cette confrontation par le calcul de l'indice de concordance ($I=0,945$), nous donne un résultat d'environ **95%**, résultat **supérieur au seuil** qui est de **70%** traduit une différence des occurrences de 25%. Ce résultat témoigne de la fidélité et de la validité de notre kit

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE

Notons que pour les observations directes sans prise de vue, nous procédons directement aux encodages en nous référant aux différentes remarques faites tout au long des séquences didactiques, toujours en prenant référence sur la grille d'observation.

IV.3.5 Traitement des données recueillis par le questionnaire

Une fois le questionnaire retourné nous avons codifié (voir dictionnaire en annexe) chaque item pour faciliter la conception du masque de saisie et généré automatiquement les données avec le logiciel **CSpro7**. Ainsi nous avons obtenu deux bases de données en fonction des deux questionnaires (enseignants, apprenants). Cette préparation sera ensuite exportée pour le traitement statistique de ces bases de données.

IV.3.6 Traitement statistique

S'agissant d'analyse et le traitement statistique des données, nous avons utilisé **la statistique descriptive** pour décrire les différentes variables observées notamment en utilisant le logiciel **SPSS18**. Nous avons calculé la moyenne, l'effectif, l'écart type de certaines caractéristiques de notre échantillon. Ce même logiciel nous a permis de vérifier par **la statistique inférentielle** de l'existence d'une corrélation entre les variables indépendantes et dépendantes (mesurer le degré de liaison des variables). Nous avons utilisé trois tests statistiques pour vérifier ces corrélations.

Le test d'indépendance de khi-deux qui va nous permettre de vérifier l'existence d'une relation entre deux caractères dans une population donnée. Nous partons d'une hypothèse nulle H_0 selon laquelle il y a indépendance des deux caractères, ensuite, nous devons choisir la probabilité de fiabilité du test : 5% de chances de se tromper, soit $P = 0,05$

Lorsque nous avons des problèmes d'application de ce test par exemple lorsque certaines cellules du tableau ont un effectif théorique en deçà de 5, nous appliquons le **test de Fisher** qui est un dérivé du test de khi-deux en choisissant la probabilité de fiabilité du test de 5%. Dans le cas échéant nous avons utilisé le **coefficient de contingence(C)** qui dérive également du khi-deux pour mesurer la force de la relation. Elle s'utilise le plus souvent dans le cas des variables de niveau nominal, mais s'applique aussi dans le cas des variables de

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE

- établir l'existence d'une association entre deux variables au sein de l'échantillon
- pour mesurer le degré d'association ou de cooccurrence entre deux variables au sein de l'échantillon
- pour inférer une relation entre deux variables au sein de la population (C+ test de signification P)

Par convention on retient que la relation entre deux variables est :

- parfaite si la valeur de $C=1$
- très forte si $C>0,8$
- forte si C se situe entre 0,5 et 0,8
- d'intensité moyenne si C est compris entre 0,2 et 0,5
- faible si C est compris entre 0 et 0,2
- nulle si $C=0$

précisons que ces qualificatifs ne sont utilisés qu'à des fins de comparaison et non dans le but d'évaluer l'intensité de la relation entre deux variables, on devra pour mesurer la corrélation prendre en compte le seuil de signification P

Ces tests vont nous permettre de vérifier nos hypothèses. L'analyse repose sur un cadre théorique pluriel énuméré plus haut.

IV.3.7 Plan de recherche.

Etape 1 : Prise de contact avec l'administration du centre pilote de formation bilingue

- *Phase 1 : Obtention d'une attestation de recherche*

Lors de notre première descente sur le terrain nous avons pris contacte avec le chargé d'étude n°4, qui a joué le rôle de facilitateur entre tout le staff dirigeant et nous. Après cette étape il nous a demandé de produire un document qui atteste de notre inscription dans une école doctorale, et ayant un projet de recherche qui à pour terrain de recherche le centre pilote de formation linguistique bilingue de Yaoundé.

Cela dit, c'est le document qui nous a permis d'avoir accès à notre terrain d'étude. C'est une exigence des autorités administratives du centre. Attestation qui nous a permis de présenter le terrain d'étude.

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE

Phase 2 : Contact avec l'administration du centre pilote

Thèse Jean Yves NKONTCHOU TCHINKAP

Par la suite avec le document ce chargé d'étude n°4 nous a donc introduit chez la Directrice du centre de formation où nous avons eu un entretien qui visait d'abord à ce que nous définissons exactement nos attentes par rapport à l'institution qu'elle manage au quotidien. Ensuite elle nous a délivré un message adressé au chargé d'étude n°1 en charge de la recherche, et du n°2 en charge de la supervision du centre d'autoformation. C'est à travers ces deux personnalités ressources que nous avons eu accès dans certaines salles de classes. Cette aventure va nous conduire à cerner le terrain de recherche, d'avoir une idée précise du contexte d'étude. L'autre problème à résoudre était d'avoir accès à toutes les classes pour faire des films. Ce que n'appréciait pas le chargé d'étude n°1, à la fin d'un de ses cours nous avons discuté il m'a demandé de revoir la directrice pour qu'elle formalise l'introduction des caméras en salle de classe. Conseil que nous avons mis en pratique. Mais cette fois elle nous envoie vers la Directrice adjointe. Pour rappel elle joue le rôle de **conseiller pédagogique** et assure l'évaluation de tout le travail pédagogique et académique. Après discussion nous pouvons retenir qu'elle-même n'était pas réceptive à l'introduction des caméras dans les salles de classes, mais de manière subtile elle nous demande de rencontrer chaque enseignant en vue d'avoir son assentiment pour faire des vidéos de sa salle de classe. Nous sommes rentrés revoir le chargé d'étude n°2 qui cette fois se chargeait à chaque fois de venir nous introduire auprès de certains enseignants pour que nous réalisions nos enregistrements. Au total une dizaine d'enseignants de tous les niveaux étaient prêts à nous accompagner, c'est-à-dire à nous recevoir avec nos caméras dans leurs salles de classes. Parmi eux le responsable TIC du centre qui m'a d'ailleurs accordé un entretien sur sa pratique de classe. Interview dans lequel il nous a raconté l'historique de l'introduction de la technologie dans le fonctionnement quotidien du centre pilote de formation linguistique bilingue.

Cette étape nous a permis d'élaborer un schéma directeur devant conduire notre recherche en circonscrivant notre champ et l'échantillon en termes de niveau à observer.

Etape 2 : Pré-enquête et analyse des résultats

C'est une étude préalable pour nous servir à consolider notre hypothèse et choix de variables cette étape s'est déroulée de septembre 2015 à avril 2015, ce qui a permis que nous puissions réaliser notre outil de

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE

recherche, avec une grille d'observation. Le produit de cette étape est la réalisation d'un poster résumant toutes les phases de cette pré-enquête. Signalons que pendant cette phase de test nous avons fait un essai dans un établissement secondaire avec deux enseignants qui ont accepté de participer à ce test,

Thèse Jean Yves NKONTCHOU TCHINKAP

et l'environnement qui ne cadrerait avec notre contexte d'étude nous a réconforté plutôt dans le choix du centre pilote comme terrain idéal pour notre projet de recherche, ceci en termes d'infrastructure, mais surtout dans son fonctionnement qui intègre les outils techno pédagogiques.

Etape 3 : Elaboration du kit d'encodage et du questionnaire

La conception et mise en pratique de cet instrument a duré environ 6 mois, le temps de tester sa prise en main. Ensuite nous l'avons opérationnalisé dans la phase d'expérimentation proprement dite. Ce kit est constitué des codifications des indicateurs, d'index de minutage, du test inter codeur réalisé par deux doctorants pour valider et fiabiliser notre kit par le calcul de l'indice de concordance plus explicité dans le paragraphe **IV.3.4.2**.

Deux questionnaires sur support papier ont été constitués pour recueillir certaines informations. Les données par cette méthode vont nous permettre de trianguler avec les celles issues des observations des pratiques de classe.

Ces conducteurs des travaux, sont des outils élaborés pour cueillir des données à la fois qualitatives et quantitatives.

Etape 4 : Expérimentation

Elle a débuté en Novembre 2016 jusqu'en Avril 2017 (cf chronogramme d'activité en annexe) avec des observations des séances de classes avec prise vidéo, pendant ces séances nous prenons des notes en nous référant à la grille d'observation préalablement établie. Parallèlement les questionnaires étaient distribués chez les participants du centre début mois de septembre 2017 et le retour de tout ce questionnaire s'est fait courant mois de janvier 2018. Suivi du traitement de ces informations, pour en ressortir la base des données des enquêtes au questionnaire.

Les vidéos sont transcrites à l'aide de notre kit d'encodage et soumises à deux autres observateurs pour s'assurer de la fiabilité de la première opération. Au terme de ce traitement nous avons élaboré une **base de données globale de l'expérimentation**. Cette compilation est traitée statistiquement (descriptive et inférentielle).

on de relecture, paru

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE

Etape 5 : Interprétation des résultats

Après traitement des données et en nous adossant sur notre cadrage théorique nous avons interpréter nos données en vue d'infirmer ou confirmer nos hypothèses de départ.

Etape 6 : Stage

Le stage s'est déroulé durant la période de 25 janvier 2019 au 24 février 2019 période qui nous a permis avec le comité de suivi de thèse de rectifier et affiner dans le fond la rédaction du document à soumettre pour évaluation finale.

Ce plan de recherche est résumé dans le Tableau 6 en annexe.

Toutes les données recueillis et traitées seront présentées dans le *chapitre V*. Il met en exergue les caractéristiques de notre population, de même qu'une description détaillée des différents mécanismes mis en œuvre par les actants dans le processus d'enseignement/apprentissage.

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE

CHAPITRE V

PRESENTATION DES DONNEES

Ce chapitre nous fait une présentation descriptive des données recueillies par le questionnaire et par les observations autour de plusieurs items tels que : met en relief les caractéristiques sociodémographiques des enseignants, de leurs compétences vis-à-vis des Tics (notamment de l'usage des Tics et nouveaux média, des techniques d'enseignements), des stratégies proposées. Mais aussi des caractéristiques sociodémographiques des apprenants, de leurs compétences vis-à-vis des Tics, des pratiques des classes, les stratégies utilisées lors de l'apprentissage, et leur attente. Nous nous sommes adossés sur la statistique descriptive ceci par le calcul de la moyenne, de l'écart type, et du pourcentage de certaines modalités.

V.1. Description de la population et de l'échantillon

Notre cadre d'étude est celui d'un établissement de formation formelle fournissant des formations continue. Le centre pilote de formation linguistique bilingue de Yaoundé regorge un public cosmopolite constitué des :

- Etudiants
- Elève du secondaire, primaire (junior pendant les vacances)
- Cadre d'administration
- Travailleurs du secteur informel...

Notre étude s'intéresse à tous les niveaux (cf tableau 8) (débutant au supérieur et/ou de fondation – Advanced chez les anglophones et les francophones) et dans chaque niveau nous choisissons au hasard une à deux classes que nous observons pour chaque type de cours (cours de vidéo et cours d'audio) ces enseignements sont dispensés par deux enseignants différents.

V.1.1 Les apprenants

Le questionnaire a été distribué à 200 apprenants pris au hasard et qui ont accepté participé et renseigné les dits questionnaires 116 ont été parfaitement renseigné et retourné

Tableau 7: distribution de l'âge des apprenants

	Effectif	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Age	116	18	53	31,21	7,862

Tableau 8 : Répartition des apprenants par niveau

Niveau	Effectifs	Pourcentage
Foundation	2	1,8
Elementary	21	18,4
Lower Intermediate	41	35,3
Intermediate	16	14,0
Upper Intermediate	35	30,7
Advanced	1	,9
Total	114	100,0

Tableau 9: caractéristiques générales des apprenants

Variables	Modalités	Effectifs	Pourcentage
Sexe	Masculin	49	42,2
	Féminin	67	57,8
Statut Matrimonial	Mariée	41	35,3
	Célibataire	75	64,7
Condition socioprofessionnelle	Etudiant	44	37,9
	Enseignant	22	19,0
	Cadre d'administration	33	28,4
	Médecin	1	,9
	Pharmacien	1	,9
	Technicien	1	,9
	Pasteur	1	,9
	Autres	13	11,2
Total		116	100,0

Ces apprenants ont un âge moyen de 31.2 ans (cf Tableau 7) dont le minimum est de 18ans et le maximum est de 53ans, c'est donc un public adulte qu'on retrouve généralement au centre.

Le tableau 9 nous montre que la majorité de ces apprenants sont de sexe féminin soit 57.8% contre 42.2% de sexe masculin. De plus dans ce public nous remarquons qu'il y a plus de célibataire soit 64.7% contre 35.3% de personne mariée. Ces apprenants ont des situations socioprofessionnelles hétérogènes dont les plus représentés sont les étudiants (37.9%). Toutefois nous pouvons remarquer qu'en structurant en terme d'emploi, nous constatons que la majorité des apprenants du centre pilote de formation linguistique bilingue soit 55.2% exerce un emploi contre 37.9% qui est sans emploi. De plus remarquons que pendant le dépouillement les 11.2% autres sont des apprenants qui exercent des emplois qui ne figuraient pas dans le champ proposé dans notre questionnaire. Cela suppose que notre public cible a de réelles motivations (intrinsèques/extrinsèques) pour s'engager dans cette formation en vue d'acquérir les compétences langagières pour des raisons personnelles et/ou professionnelles.

V.1.2 Des enseignants

S'agissant du questionnaire enseignant nous avons distribué à 20 enseignants et quinze ont été récoltés.

Tableau 10: Répartition statistique des enseignants par sexe et statut matrimonial

Variables	Modalités	Effectifs	Pourcentage
Sexe	Féminin	3	20,0
	Masculin	12	80,0
Statut matrimonial	Mariée	13	86,7
	Célibataire	2	13,3
Condition socioprofessionnelle	Enseignant	15	100,0
Total		15	100,0

Tableau 11: Répartition des enseignants en fonction de leur expérience professionnelle

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Ancienneté dans l'enseignement	15	9	32	20,27	5,725

Cette partie de notre questionnaire a permis de recueillir les caractéristiques socio professionnelles des enseignants qui peuvent être extrinsèques et/ou intrinsèques, pouvant influencer leur pratique professionnelle

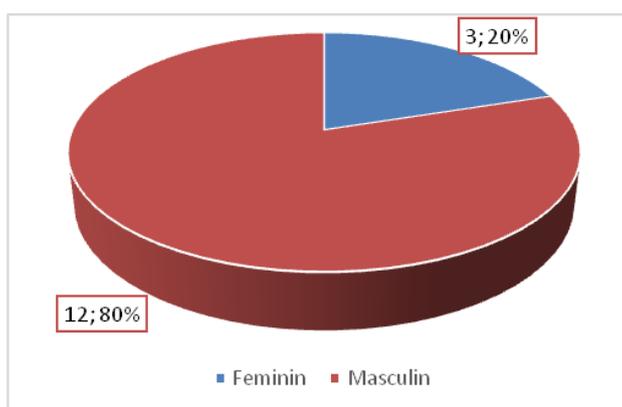
Il ressort de ce tableau 11, les 15/20 enseignants du centre qui ont accepté participer à notre étude ont une expérience professionnelle moyenne de 20,27ans dont le minimum étant de 9ans et le maximum de 32ans. Le tableau 10 montre que la majorité de ces enseignants sont mariés et de sexe masculin.

V.2. Présentation des données recueillies par questionnaire

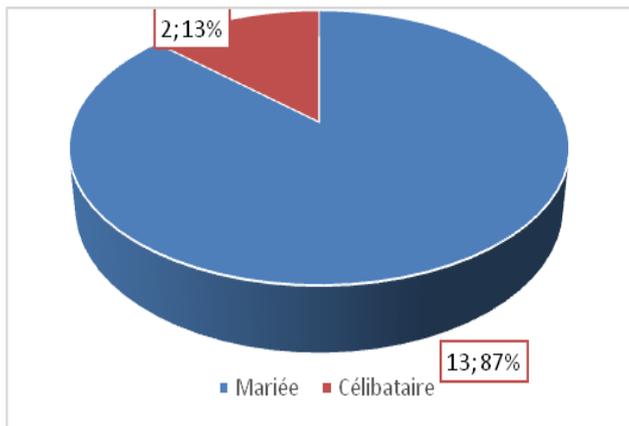
V.2.1 Présentation des données uni-variées des enseignants

Nous avons utilisé le logiciel SPSS pour la statistique descriptive, dans cette première partie notre étude vise à analyse les caractéristiques sociodémographiques et la perception des enseignants sur les stratégies mises en œuvre dans le processus d'enseignement de même que les effets induits sur l'apprentissage.

Rappelons qu'il ressort du tableau11 que les enseignants ont une expérience moyenne de 20,27 dont le minimum étant de 9 et le maximum de 32, ce qui leur confère une certaine expérience dans leur pratique professionnelle. La grande majorité de ces enseignants sont mariés et de sexe masculin (12 sur les 15 ayant pris part à l'enquête).



Graphique 4: Répartition des enseignants en fonction de l'ancienneté

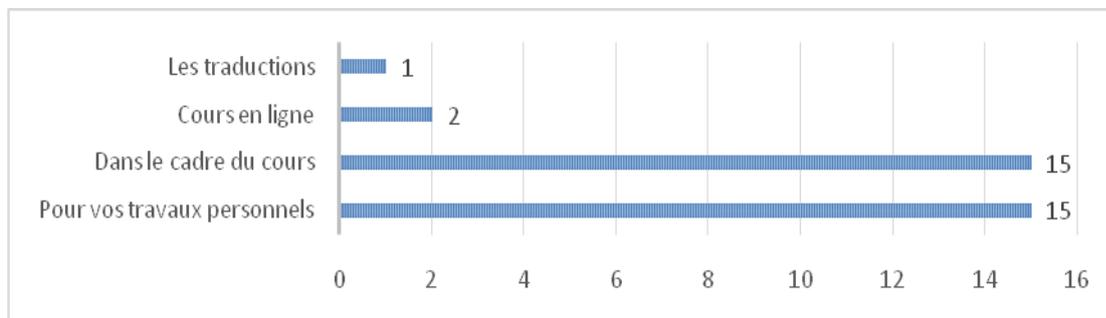


Graphique 5: Répartition des enseignants en fonction du sexe

V.2.1.1 Compétences recherchées et acquises

Cet item vise à recueillir les compétences des enseignants par rapport aux usages des Tics dans leurs pratiques quotidiennes, il recueille la perception des enseignants sur l'impact de différents artefacts mobilisés sur le processus d'enseignement/apprentissage.

V.2.1.1.1 De l'usage des Tics et nouveaux médias

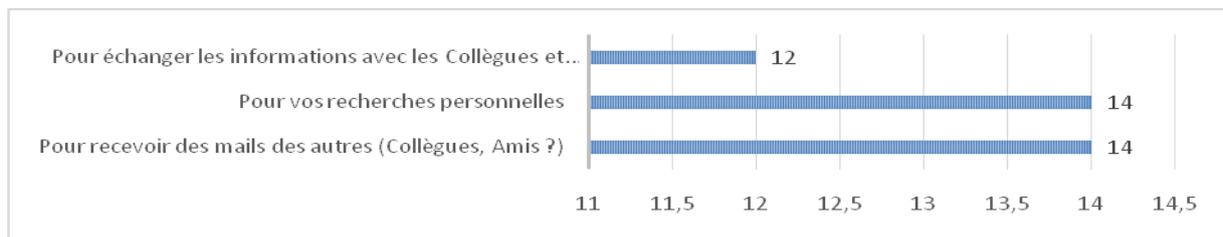


Graphique 6: Répartition des enseignants en fonction du type d'usage

Cette question vise à situer le niveau de connaissance des TICs par les enseignants et le type d'usage qu'ils en font au quotidien. Usage qui pourrait influencer leur pratique quotidienne de classe.

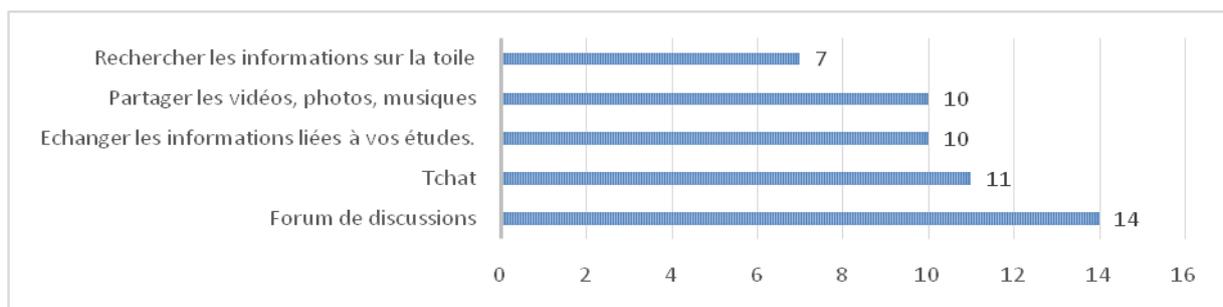
Le graphe 6 montre que tous les enseignants ont une connaissance de l'outil informatique de base la majorité l'utilise pour leurs travaux personnels et dans le cadre des cours soit 15/15 certains 2/15 l'utilisent pour les cours en ligne et 1 seul l'utilise pour les traductions dans le

cadre de ses recherches personnelles. Cette compétence pour l'utilisation de l'ordinateur de la majorité s'observe en général dans la conduite des cours.



Graphique 7: Répartition des enseignants en fonction de l'utilisation qu'ils font de leur e-mail

Du graphe 7 nous remarquons que tous enseignants disposent d'une adresse e-mail, avec des usages différents. 14/15 utilisent leur boîte pour recevoir des mails des autres collègues et/ou pour des recherches personnelles certains utilisent pour échanger les informations. Ces informations peuvent en interne via le réseau intranet ou en externe.

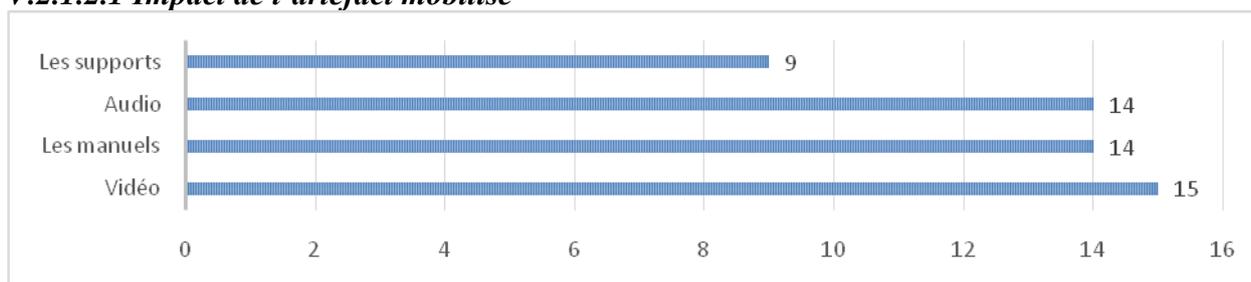


Graphique 8: Répartition des enseignants en fonction de leur utilisation des réseaux sociaux

L'observation de la graphique 8 montrent que tous les enseignants disposent d'un compte sur les réseaux sociaux, utilisent également différemment ; 14 disent l'utilisent pour discuter en mode asynchrone tandis que 11 l'utilisent dans les discussions synchrones (Tchat) certains par contre 10 l'utilisent pour partager les photos, vidéo, musiques et/ou échanger les informations liées au travail

V.2.1.2 Des enseignements

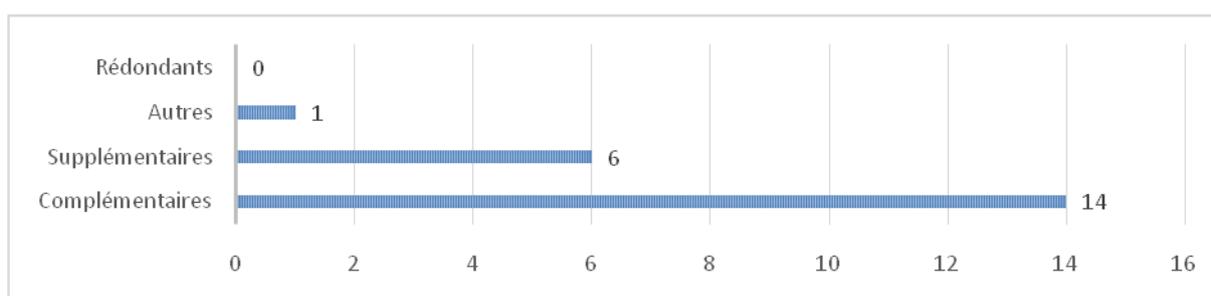
V.2.1.2.1 Impact de l'artefact mobilisé



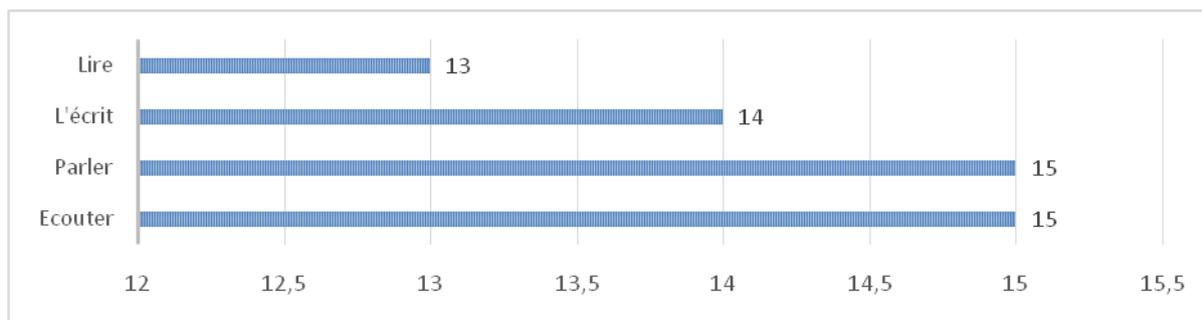
Graphique 9: Répartition des enseignants en fonction des artefacts mobilisés lors des enseignements

Ces questions visent à recueillir les informations par rapport aux différents artefacts mobilisés lors des séquences d'enseignement, aussi d'avoir la perception des enseignants sur l'effet que peut avoir ces artefacts sur le processus d'apprentissage, notamment l'acquisition des habiletés langagières.

L'observation du graphe 9 nous montre qu'il y a plusieurs types d'artefacts mobilisés dans le cadre d'un cours (cours théorique /course book, cours théorique/vidéo course). De plus ces outils sont mobilisés simultanément dans les articulations de la séquence didactique. Ces artefacts sont parfois complémentaires. Pour la plupart des enseignants (cf graphe 9), les artefacts supplémentaires mobilisés sont des ressources Internet, ou des documents relatifs au thème abordé dans le but d'atteindre les objectifs. Et aucun artefact mobilisé n'est redondant. Il faut noter que le matériel pivot est le manuel au programme.



Graphique 10: Répartition des enseignants en fonction de leur perception sur la qualité de l'artefact mobilisé



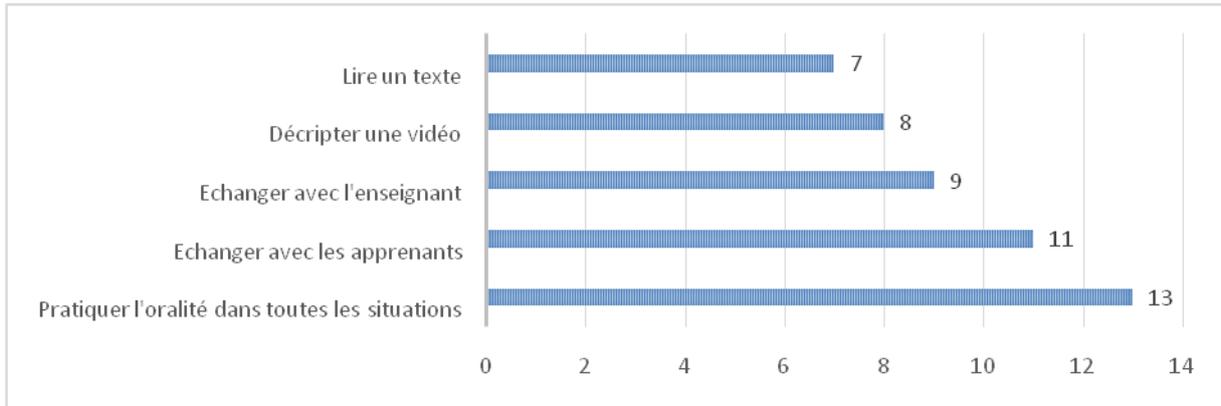
Graphique 11: Répartition des enseignants en fonction de leur perception sur les compétences que peuvent apporter les artefacts vis à vis des apprenants

Les artefacts numériques audio, vidéo et scripto mobilisés confèrent aux apprenants d'après les 15 enseignants l'aptitude d'écouter, et parler, 14/15 pensent que ces artefacts pourraient conférer l'habiletés d'écrire et 13/15, l'habileté de lire. Ces artefacts mobilisés sont susceptibles de conférer aux apprenants des habiletés langagières qui à termes permettent d'acquérir les compétences de communication, qui est l'objectif principal du centre de formation.

Cette question vise à recueillir la perception des enseignants sur l'effet des différents thèmes abordés dans les différentes leçons.

Tableau 12: répartition statistique de la statistique de la perception des enseignants sur la compétence acquise par rapport aux thèmes abordés lors des leçons, dans cette question nous avons utilisés une échelle de Likert (l'intervalle es compris entre les valeur suivantes : de moins d'effet à élevé), nous pouvons remarquer 10/15 des enseignants interrogés pensent que les différents thèmes abordés dans les leçons pourrait avoir un effet élevé sur le vocabulaire des apprenants tandis que 10/15 pensent que ces thèmes ont plutôt un effet moyen sur l'usage de la langue (la grammaire) par contre 9/15 pensent que l'effet est plus élevé sur le maniement de la langue. Ce qui montre que les thèmes abordés dans les leçons pourraient selon l'avis des enseignants fournir aux apprenants des vocabulaires adéquats à utiliser dans la situation de communication.

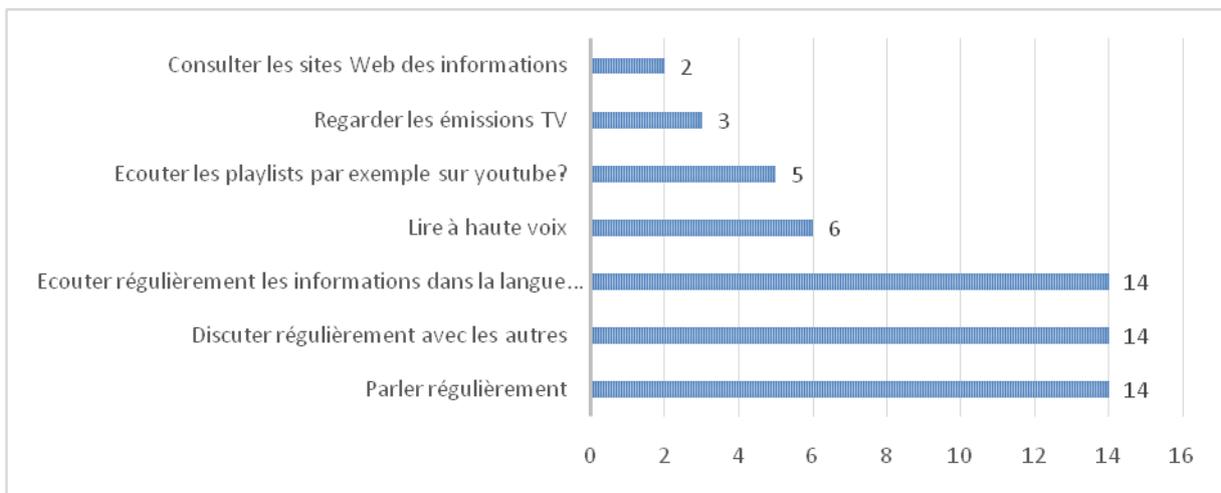
V.2.1.2.2 Stratégies proposées



Graphique 12: Répartition des enseignants en fonction de leur perception sur le type de compétence apporter par les différentes activités cognitives

Dans cette question nous voulons avoir la perception des enseignants par rapport aux activités qui peuvent favoriser l'atteinte des compétences de communication.

Le graphe 12 illustre la répartition statistique de la perception des enseignants par rapport à certaines activités en situation didactique, qui peut faciliter l'atteinte des compétences communicationnelles. Ainsi 13/15 enseignants affirment que la pratique de la langue dans toutes les situations permet d'atteindre les compétences de communications, 11/15 enseignants préfèrent qu'il y ait constamment les échanges permanentes entre pairs ou même avec les enseignants pour l'atteinte de cette compétence enfin 7/15 optent plutôt pour la lecture.



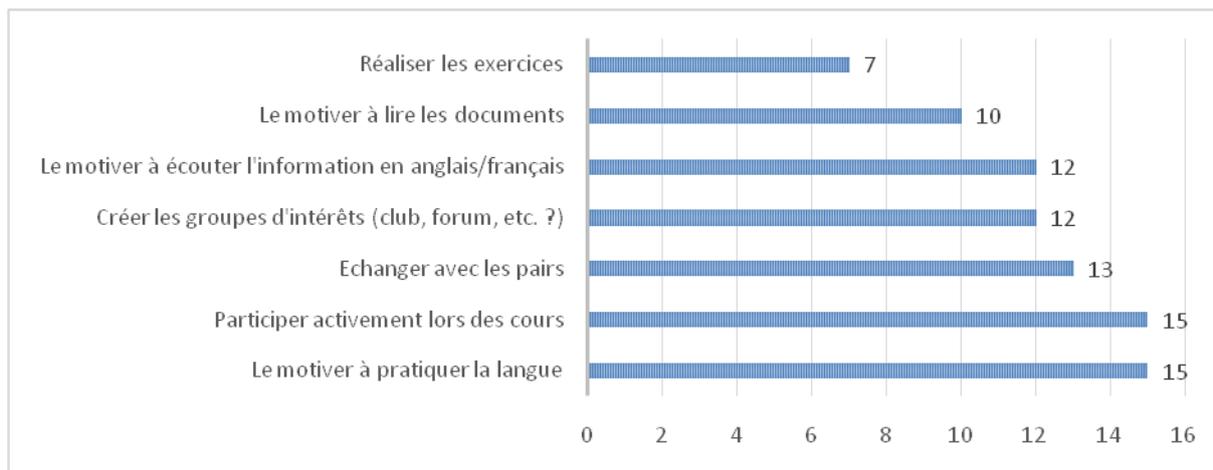
Graphique 13: Répartition des enseignants en fonction de leur perception sur les stratégies d'apprentissage

Cette question 9 vise à recueillir les stratégies proposées par les enseignants aux apprenants pour progresser dans leur apprentissage de la langue seconde, le graphique 13 montre la répartition statistique des enseignants en fonction de leur perception sur les stratégies proposées aux apprenants pour progresser. Ceci étant 14/15 enseignants suggèrent aux apprenants de discuter régulièrement avec les autres ou trouver des occasions pour échanger avec les pairs, de même écouter les informations dans la langue seconde, 6 des 15 enseignants pensent plutôt que la lecture à haute voix peut également faire progresser les apprenants dans leur apprentissage, enfin 5/15 enseignants suggèrent d'écouter les playlists sur youtube et autres nouveaux médias.

La question 10 vise à recueillir l'avis des enseignants sur le type/niveau de compétences langagières que peut apporter les différents artefacts numériques mobilisés par les enseignants pendant les cours, nous avons utilisé l'échelle de Likert (variant de faible, moins à élevé) pour mesurer le niveau d'aptitude que pourrait apporter ces artefacts numériques mobilisés.

Il ressort de ce Tableau 13: répartition des enseignants en fonction de leur perception sur l'impact des artefacts mobilisés lors des séquences didactiques que 14 sur les 15 enseignants pensent que ces supports numériques peuvent permettre d'acquérir une aptitude élevée d'écouter, 10/15 enseignants disent que ces outils peuvent permettre d'acquérir une habileté élevée de parler, tandis que 7/15 enseignants pensent que les apprenants pourraient avoir des habiletés élevées à lire et enfin 5/15 enseignants suggèrent plutôt une habileté élevée pour l'écriture. Ce qui implique que ces artefacts numériques pourraient avoir un impact sur l'acquisition des habiletés langagières, nous allons mesurer dans la partie suivante s'il existe une liaison significative entre ces variables.

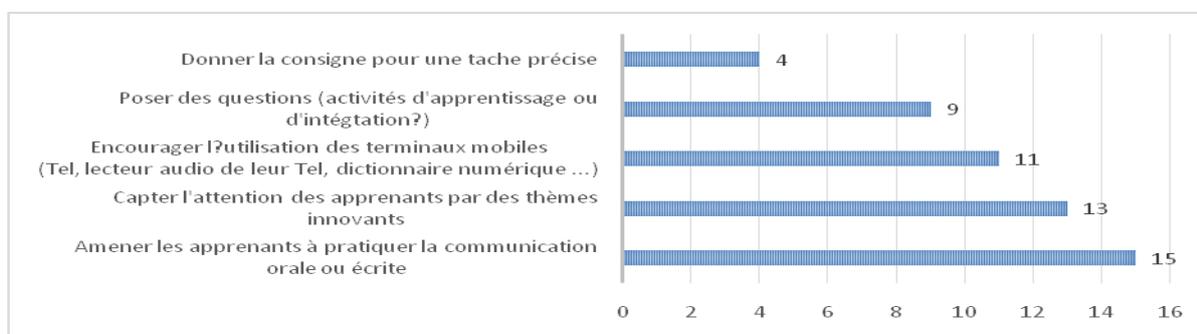
De plus, tous les enseignants utilisent les ressources en ligne dans le processus d'enseignement et le conseillent à leurs apprenants, parce que ces ressources peuvent améliorer leurs performances, mais surtout faciliter l'acquisition des habiletés langagières.



Graphique 14: Répartition des enseignants en fonction de leur perception sur les stratégies proposées aux apprenants pour progresser

Les questions 12 et 13 visent à recueillir les différentes stratégies proposées par les enseignants pour faire progresser leurs apprenants sans tenir compte des caractéristiques individuelles.

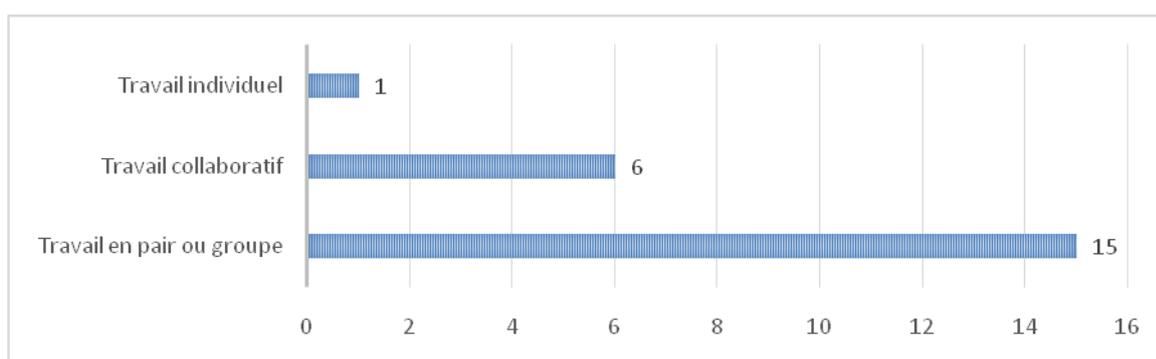
Le graphe 14, nous montre que tous les enseignants interrogés suggèrent à leur apprenants de pratiquer la communication orale ou écrite, d'autres (13/15 enseignants) captent l'attention des apprenants par l'introduction des thèmes innovants pour enrichir leur vocabulaire, 11 sur les 15 enseignants encouragent l'utilisation des terminaux mobiles, soit pour suivre les conversations, soit pour rechercher les mots, ou certaines références idiomatiques. Enfin 9/15 enseignants pensent que poser les questions durant la séquence didactique ou faire des activités intégratrices peuvent faciliter l'apprentissage. Les enseignants proposent des styles indirects et directs aux apprenants pour acquérir les compétences communicationnelles.



Graphique 15: Répartition des enseignants en fonction de leur perception sur les stratégies proposées aux apprenants et qui facilitent l'apprentissage

La question 14 vise à recueillir la perception des enseignants sur leur préférence quant au mode d'accompagnement mis en œuvre dans l'organisation d'une séquence didactique

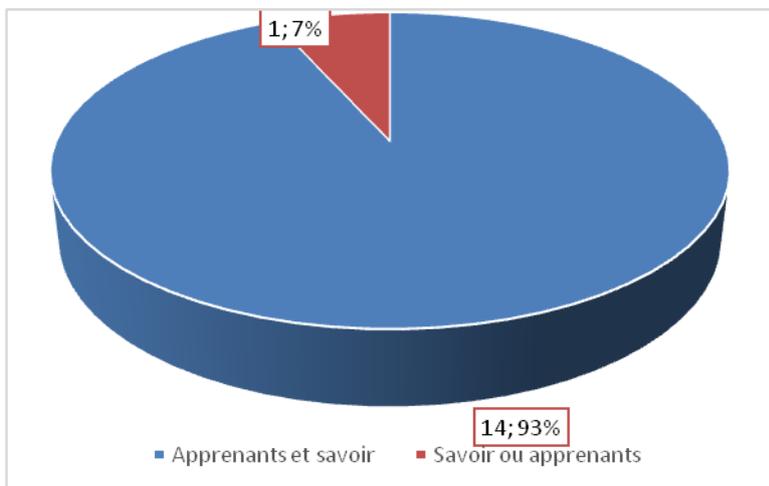
Nous avons utilisé l'échelle de Likert (qui va de souvent à toujours), pour recueillir l'avis des enseignants sur les différents modes d'accompagnement déployés par les enseignants lors d'une séquence didactique, en vue de faire progresser l'apprentissage chez les apprenants. Il ressort du graphe 16, que toutes les modalités d'accompagnement retenues dans notre questionnaire notamment : **le travail individuel, le travail en groupe ou pair, le travail collaboratif**, sont mis en œuvre par les enseignants qui ont participé dans notre étude. Toutefois le travail individuel est **souvent** mis en œuvre par 12 enseignants sur les 15. Aussi 9 sur les 15 enseignants prescrivent **souvent le travail collaboratif**, tandis que 6 sur les 15 enseignants proposent **toujours** le travail collaboratif et/ou en groupe. qui sont des modalités qui favorisent les interactions en vue de pratiquer l'oralité et les échanges, et 8 sur 15 proposent toujours le travail en groupe ou pair. Nous remarquons donc que les enseignants de notre échantillon mettent plusieurs modalités d'accompagnement dans leur pratique en fonction de la tâche prescrite pour, atteindre leur objectif. Toutefois il faut remarquer en regroupant les modalités de travail collaboratif et travail en groupe/pair nous constatons que la majorité des enseignants disent mettre toujours en œuvre ces modalités d'accompagnement. Ceci pourrait se justifier par le fait qu'ils veulent mettre les apprenants dans les situations permanentes de communication.



Graphique 16: Répartition des enseignants en fonction de leur perception sur la compétence acquise par rapport au mode d'accompagnement

La question 15 liée à la précédente vise à recueillir la perception des enseignants par rapport à leur vécu laquelle des modalités d'accompagnement pourraient faciliter l'acquisition des compétences communicationnelles : précisément écrire et parler. Au vue de la graphique 16 nous remarquons que tous les 15/15 enseignants pensent que le travail en groupe/pair peut

permettre d'atteindre les compétences communicationnelles, 6/15 enseignants pensent que le travail collaboratif peut apporter la compétence communicationnelle et 1 seul sur 15 enseignants pense que le travail individuel est un mode d'accompagnement qui apporterait cette compétence. Cette organisation corrobore à celle envisagée dans la question précédente dont la majorité préconisait souvent le mode d'accompagnement individuel pendant le déroulement de la séquence didactique et toujours le travail collaboratif et/ou en pair/groupe. Ces modes d'accompagnement pourtant déployés mettent en exergue une situation ponctuelle de communication, où les apprenants doivent interagir entre eux ou avec l'enseignant.

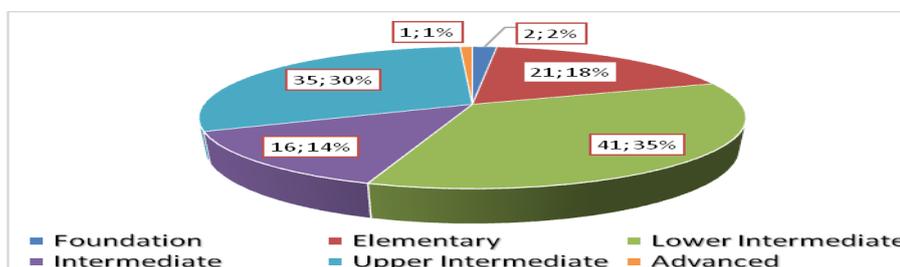


Graphique 17: Répartition des enseignants en fonction de l'axe du triangle pédagogique utilisé pendant le processus d'enseignement

La question 16 vise à recueillir les perceptions des enseignants sur leur style d'enseignement notamment en nous intéressant sur les sujets agissant sur un objet pendant la séquence didactique ou tout simplement en nous intéressant sur le processus d'enseignement. Le graphe 17 montre que **14** enseignants **sur 15** interrogés mettent au centre de leur scénario d'enseignement le savoir et les apprenants tandis que **1 sur 15** enseignants interrogés s'appuie sur le savoir ou l'apprenant. Ceci traduit donc que la majorité des enseignants s'intéressent à la fois sur le contenu et sur l'apprenant à qui est destiné ce contenu.

V.2.2 Présentation des données uni-variées des caractéristiques des apprenants

V.2.2.1 L'Identification



Graphique 18: Répartition des apprenants par niveau

Le graphe 18 et le tableau 16 (en annexe) présente la répartition des apprenants ayant pris part à notre enquête en fonction de leur niveau au centre formation, il ressort donc de ce graphe que la majorité de l'échantillon est au niveau intermédiaire : soit 35.3% au bas niveau (lower), 14% au niveau moyen et 30.7% au niveau élevé. Toutefois il faut remarquer que 18.4% sont au niveau élémentaire et le moins représenté est le niveau débutant (foundation) et le niveau supérieur (advanced). Notons que les apprenants de niveau inférieur constituent majoritairement l'étalon des apprenants du centre. Cela conforte notre problématique en ce sens qu'ils viennent apprendre ce qu'ils ont mal assimilé pendant leur scolarité. Ces apprenants ont un âge moyen 31.2 ans (cf Tableau 14: distribution de l'âge des apprenants en annexe) dont le minimum est de 18ans et le maximum est de 53ans, c'est donc un public adulte qu'on retrouve au centre.

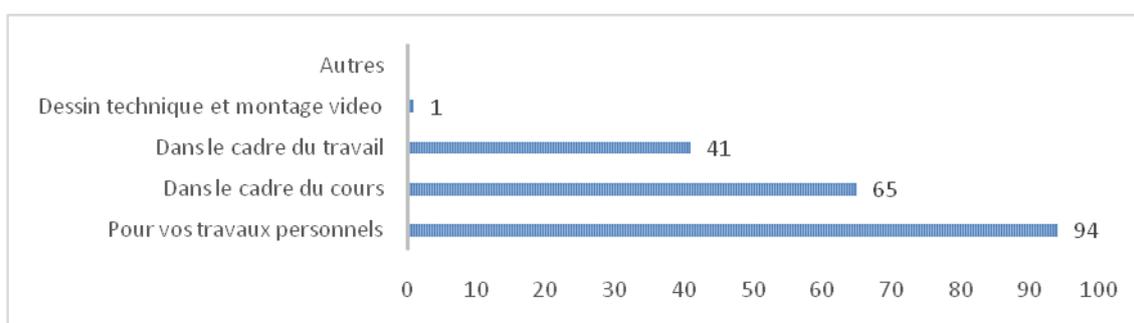
Le Tableau 15, qui présente la Distribution des apprenants par niveau nous montre que la majorité des apprenants ayant participé à notre enquête sont de sexe féminin soit 57.8% contre 42.2% de sexe masculin (cf Tableau 16: caractéristiques générales des apprenants). De plus dans ce public nous remarquons qu'il y a plus de célibataire soit 64.7% contre 35.3% de personne mariée. Ces apprenants ont des situations socioprofessionnelles hétérogènes dont les plus représentés sont les étudiants (37.9%). Toutefois nous pouvons remarquer qu'en regroupant les classes en fonction des apprenants exerçant un emploi ou pas, nous constatons que la majorité des apprenants du centre pilote de formation linguistique bilingue, soit 55.2% ont un emploi contre 37.9%, qui sont sans emploi. De plus, remarquons que pendant le dépouillement les 11.2% autres sont des apprenants qui exercent des emplois qui ne figuraient pas dans le champ proposé par notre questionnaire. Cela suppose que notre public cible a des

réelles motivations (intrinsèques/extrinsèques) pour l'apprentissage de la langue seconde, soit pour une ascension professionnelle, soit pour des besoins d'affirmation sociale. Mais aussi pour avoir des compétences communicationnelles pour un éventuel emploi chez les étudiants et/ou sans emploi.

V.2.2.2 Compétences acquises

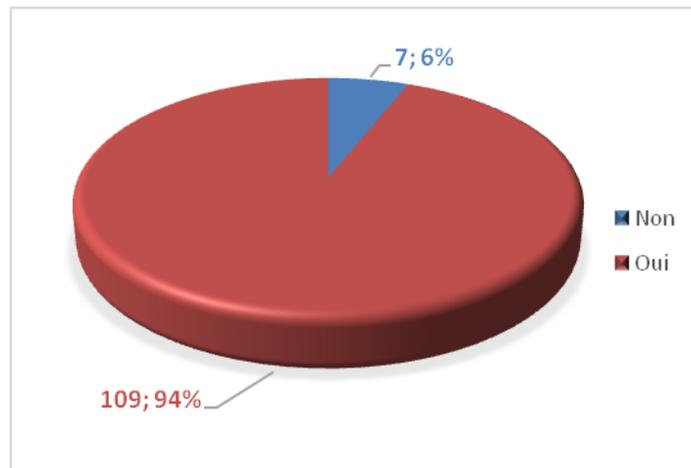
Cette partie qui relève de la dimension multimédia, vise à explorer les compétences en Tic des apprenants et leurs différents usages au quotidien. Ces compétences pourront servir dans la recherche et le traitement des informations en savoir opérationnel

V.2.2.2.1 De l'usage des Tics et des nouveaux médias

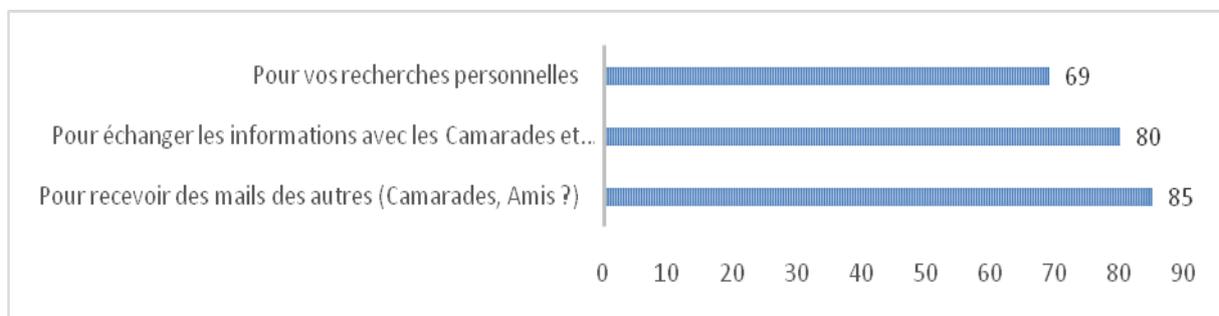


Graphique 19: Répartition statistique des apprenants en fonction du type d'usages de l'outil informatique

Les questions 1,2, 3 visent à recueillir des types d'usages des Tics et nouveaux média par les apprenants. Le graphe 19 montre que tous les apprenants connaissent l'outil informatique de base qu'est l'ordinateur et même les nouveaux médias. Nous observons également 81% les utilisent pour leur travaux personnels, 56.03% dans le cadre du cours, 35.34% dans leur activité professionnelle. De ces apprenants 94% disposent d'un courriel et 6% n'en ont pas (cf graphique 20).

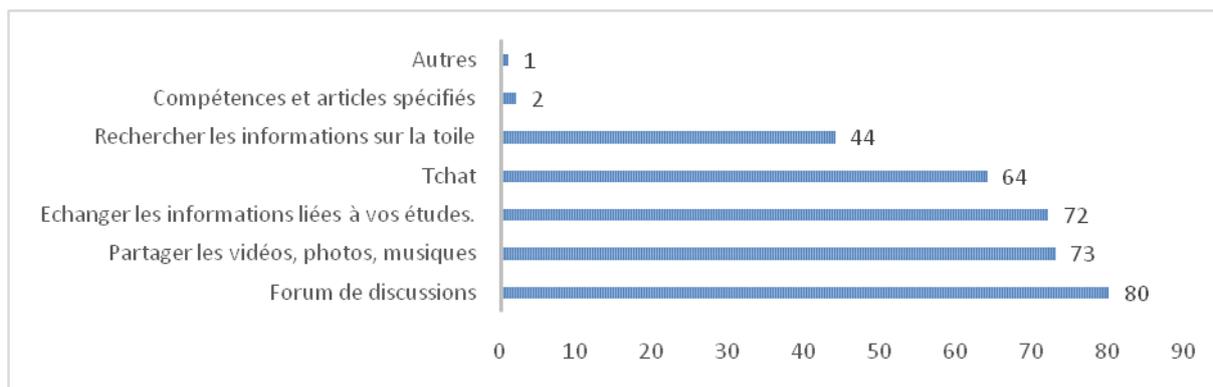


Graphique 20: Répartition statistique des apprenants disposant d'un e-mail



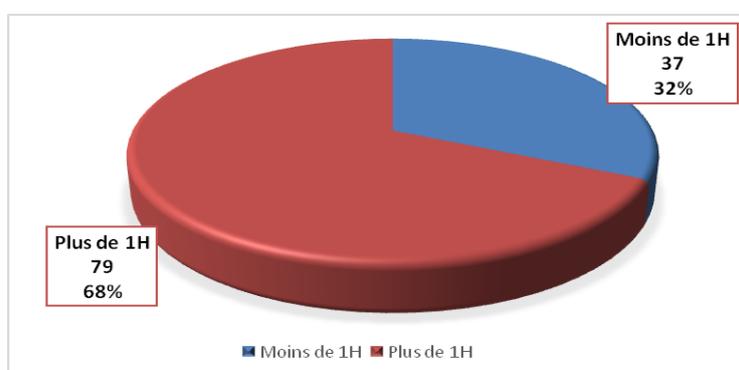
Graphique 21: Répartition des apprenants en fonction de leur usage de leur adresse e-mail

Cette question 2 vise à recueillir les différents types usages faits des e-mails par les apprenants. Le graphique 21 (et le Tableau 17 en annexe), nous montre que les usages varient, 73.28% utilisent leur adresse électronique pour recevoir des mails des autres camarades, 68.97% l'utilisent pour échanger les informations et 59.48% pour leurs recherches personnelles. Traduisant que les apprenants utilisent leur adresse électronique pour communiquer, partager, ou rechercher les informations utiles.



Graphique 22: Répartition statistique des apprenants en fonction des types d'usages faits des réseaux sociaux

Ces apprenants disposent même des comptes sur les nouveaux médias. Le graphe 22 montre la répartition statistique des apprenants ayant un compte sur les réseaux sociaux et les types d'usage qu'ils en font ainsi la majorité, l'utilise pour échanger, partager et rechercher les informations sur la toile liées à la formation. Nous remarquons donc que les apprenants du centre utilisent les différents outils numériques pour les communications en mode synchrone et/ou asynchrone, compétences nécessaire pour communiquer ou manipuler les supports numériques complémentaires annexés au livre programme, aussi pour rechercher les informations sur les sites indiqués par les enseignants après le cours.

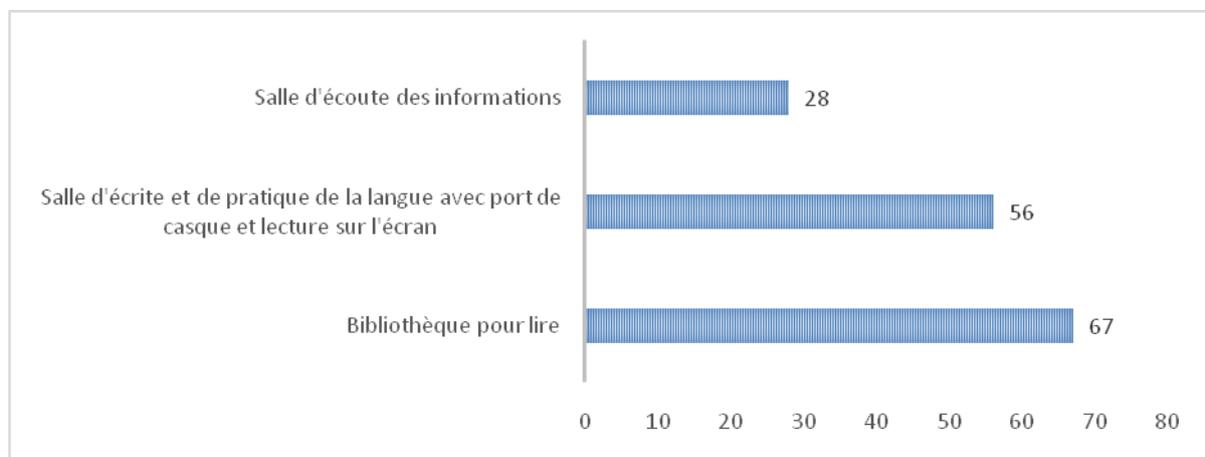


Graphique 23: Répartition statistique des apprenants en fonction du temps passé dans la salle d'autoformation

Cette question 4 vise à recueillir les informations sur le nombre de temps passé dans la salle d'autoformation disposant d'une bibliothèque, une salle d'écoute et une salle de pratique de la langue. Ces salles disposent d'un parc informatique où sont installés des logiciels ludiques liés à apprentissage de la langue, des didacticiels et autres ressources

supplémentaires pour l'apprentissage. Le quota horaire minimal obligatoire prescrit par le curriculum est de 1h par semaine.

Le graphe 23 nous montre la répartition des apprenants en fonction du nombre de temps qu'ils mettent dans la salle d'autoformation il ressort de ce graphe 68% des apprenants passent plus de une heure de temps par semaine contre 32% qui effectuent moins de temps requis. Traduisant que la majorité des apprenants sont plus motivés à faire des recherches personnelles dans ces salles en vue de compléter les enseignements reçus. Mais aussi ces apprenants respectent les prescriptions curriculaires du centre de formation ce qui démontre également de l'assiduité de ces apprenants.

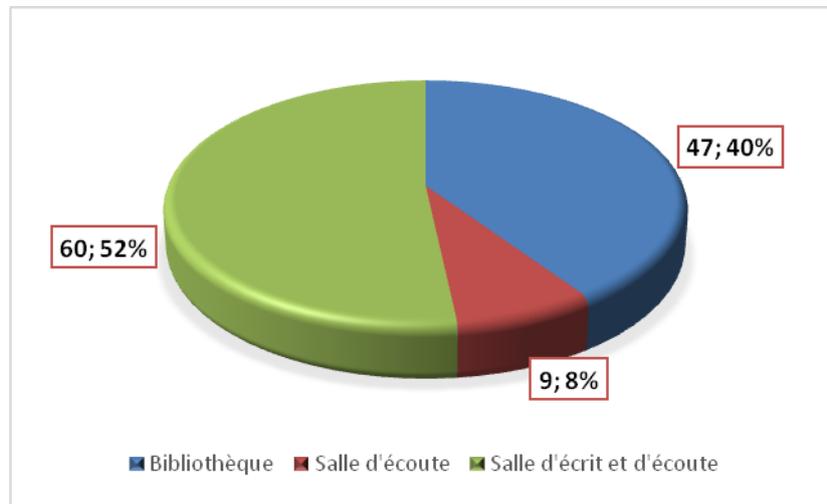


Graphique 24: répartition des apprenants en fonction de leur préférences des différentes salles d'autoformation

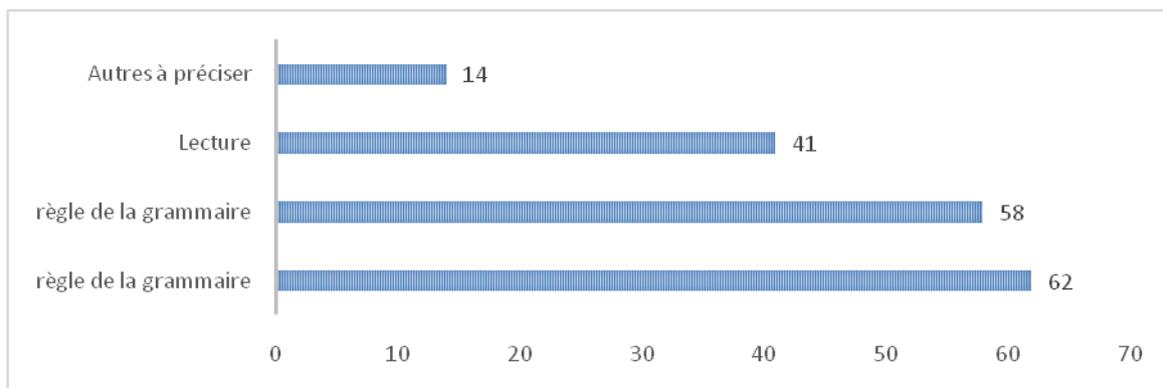
Cette question 5 vise à recueillir les informations sur les préférences des apprenants pendant leur visite des salles d'autoformation.

Le graphique 24 montre que 57.76% des apprenants préfèrent la bibliothèque pour lire, tandis que 48.28% préfèrent la salle de pratique de la langue où la recherche se fait prioritairement de façon individuel et à l'aide d'un ordinateur assisté des logiciels intégrés pour s'auto évaluer, enfin 24.14% visitent la salle d'écoute des informations pour développer les aptitudes d'écoute. Ces salles d'autoformation équipées des outils divers, pourraient faciliter le développement des quatre habiletés langagières, nous observons que les apprenants du centre en respectant les prescriptions démontrent l'intérêt qu'ils ont pour l'apprentissage de cette langue seconde.

C'est ce que le graphique 25 (et tableau 42 en annexe) résume. Ainsi : 52% des apprenants pensent qu'ils sont plus motivés lorsqu'ils sont à la bibliothèque tandis que 40% trouvent l'espace de pratique de la langue plus captivant.



Graphique 25: Répartition statistique des apprenants en fonction de leur motivation par rapport à la salle d'autoformation



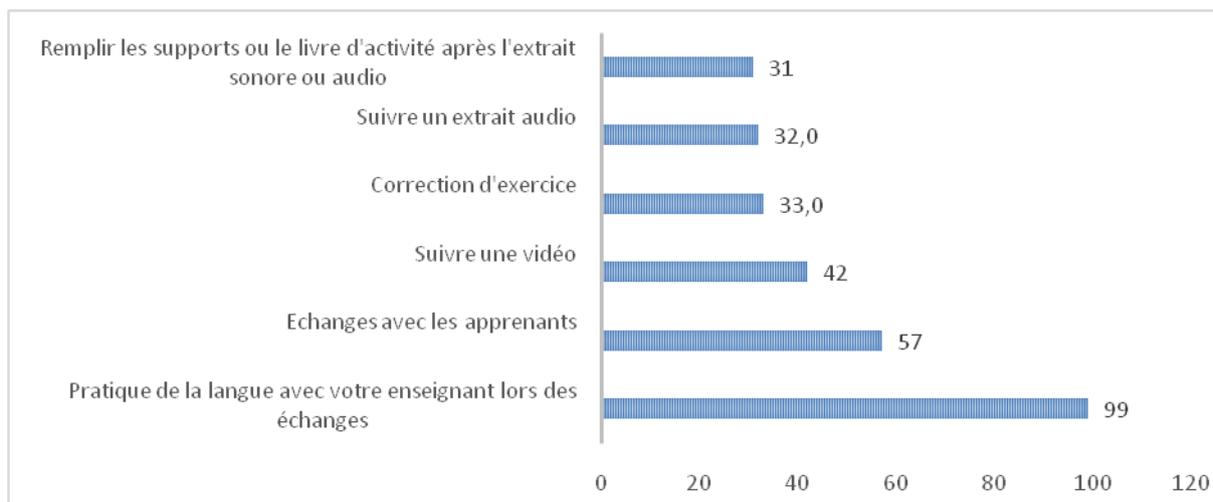
Graphique 26: Répartition statistique des apprenants en fonction de leur perception par rapport aux aptitudes acquises

Cette question 7 recueille la perception des apprenants quant aux aptitudes qu'ils peuvent développer en fréquentant régulièrement les salles d'autoformation.

Le graphique 26 (tableau 48 en annexe), nous montre que 53.45% des apprenants pensent qu'ils mettent en pratique les règles de grammaire, tandis que 50% trouve que ces séances d'autoformation les confèrent les aptitudes de communication orale et 35.34% disent que ces séances augmentent leur capacité de lecture, les autres aptitudes désignées par les 12.07% peuvent être les aptitudes d'écoute, et même d'écriture.

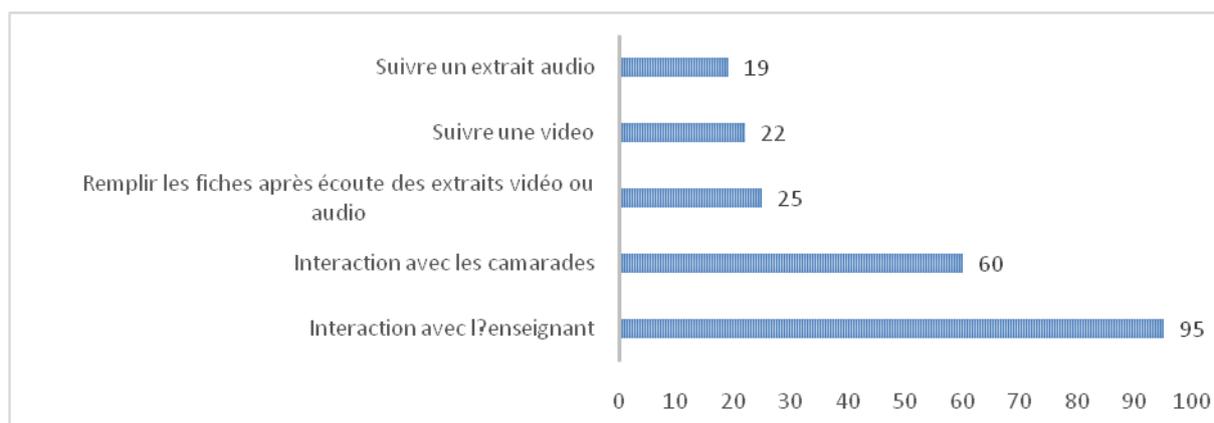
V.2.2.2.2 *Pratique de classe*

Cet item vise à recueillir les informations sur les mécanismes ou stratégies mis en œuvre lors d'une séquence didactique pour atteindre les compétences de communication. Elle se décline autour des activités proposées, de l'articulation d'une séquence didactique, le mode d'accompagnement et des artefacts mobilisés et leurs effets sur l'acquisition des habiletés langagières.



Graphique 27: Répartition statistique des apprenants en fonction de la perception de leur motivation par rapport aux activités cognitives proposées dans le processus d'enseignement

Les questions 8,9, 10, 11 et 12 visent à recenser les activités proposées et les modalités d'accompagnement qui ont un renforcement positif dans le processus d'apprentissage. Le graphique 27 (tableau 49 en annexe) nous montre les différentes activités proposées pouvant susciter la motivation des apprenants à s'investir dans l'apprentissage de la langue seconde. 85.34% disent que les interactions permanentes soit entre l'enseignant ou soit entre pairs (49.41%) suscitent plus d'intérêt et favorisent l'apprentissage, 36.21% disent par contre que les séances de visionnage des extraits vidéo sont les meilleurs moment d'apprentissage, 27.59% aiment plutôt les séances de décryptage des extraits audio, ces décryptages vidéos et audio étant corrélés à la transcription sur un support papier complémentaire qui sert de texte référent, toutes ces activités visent à développer les habiletés langagières.



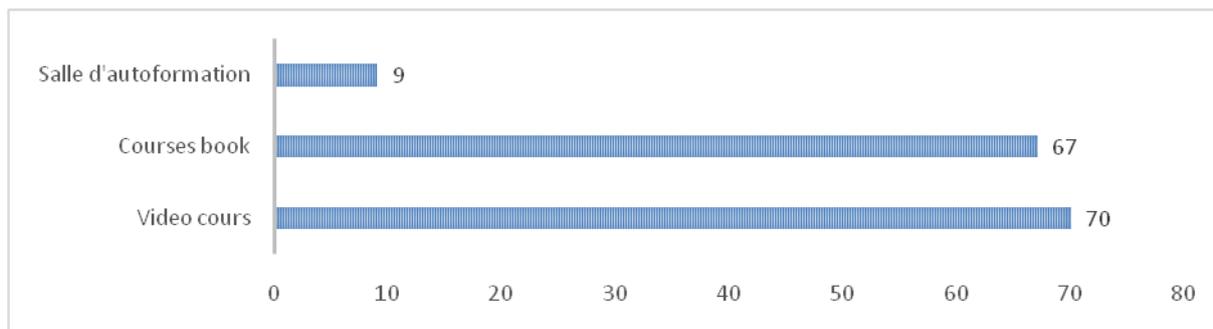
Graphique 28: Répartition statistique des apprenants en fonction de leur perception par rapport aux compétences acquises liées aux activités proposées dans le processus d'enseignement

Cette question 9 nous permet de recueillir les informations sur les activités mis en œuvre par les enseignants pour acquérir les habiletés langagières et développer les compétences communicationnelles.

Le graphique 28(et tableau 50 en annexe) nous montre que la majorité des apprenants interrogés (plus 95%) dit que les interactions avec les enseignants et les pairs facilitent l'atteinte des compétences communicationnelles, de même 21.55% pensent les séances de décryptage et de transcription des extraits vidéos et audio, les permettent d'atteindre aussi ces aptitudes de communication.

La question 10 vise à déceler l'impact des extraits audio et vidéo sur les apprenants nous avons utilisé l'échelle de Likert pour établir le niveau de gradation oscillant de pas d'effet à augmenter mes facultés

Le tableau 51 nous montre que les apprenants interrogés (80.2%) pensent les extraits audio et vidéo augmentent les facultés d'écoute de même 65.5% sont d'avis que ces extraits augmentent leurs facultés de parler couramment. Une minorité seulement dit n'avoir aucun effet lors de la diffusion de ces extraits.



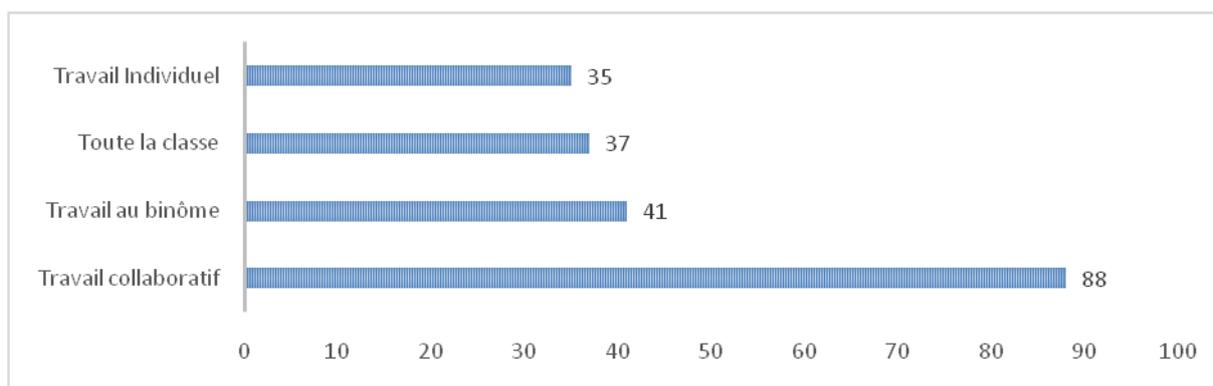
Graphique 29: Répartition des apprenants en fonction de leur perception par rapport aux types d'enseignements (cours pratique, cours théorique et salle d'autoformation)

Sachant que le centre propose 4h de cours hebdomadaires repartis comme suite :

- 2h de cours audio/ corses book ou cours théorique où l'on met en place un scénario s'articulant autour de la théorie notamment la correction des exercices du livre au programme, énonciation des règles de grammaire, l'utilisation du vocabulaire consacré au thème, la lecture et compréhension et enfin l'écoute d'un extrait audio lié au thème étudié, remplissage d'un support papier contenant le texte référent.
- 2h de cours vidéo/vidéo corses qui est la partie pratique où l'on pratique plus l'oralité après diffusion d'extraits vidéos/audio, décryptage et remplissage du support papier référent et restitution en termes de feedback engranger lors de la séance par paire.

La question 11 vise à recueillir la perception des apprenants sur leur préférence par rapport à ces enseignements et la salle d'autoformation.

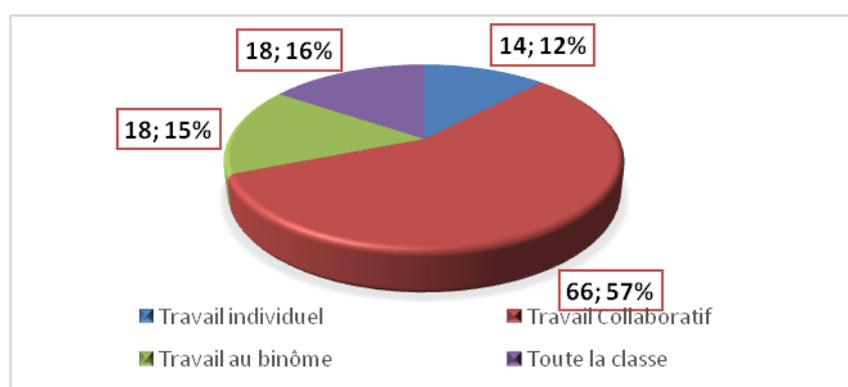
Le graphique 29 (et tableau 52 en annexe) nous montre la répartition statistique des préférences des apprenants, 60.34% préfèrent les cours pratiques (de vidéo) contre 57.76% qui préfèrent le cours théoriques (audio). Traduisant un certain intérêt pour les outils techno pédagogiques déployés dans le processus d'enseignement et les scénarii déployés pendant ces cours pour leur permettre d'acquérir certaines habiletés langagières en vue d'atteindre les compétences communicationnelles.



Graphique 30: Répartition statistique des apprenants en fonction de leur perception par rapport aux modalités d'accompagnement

La question 12 vise à recueillir la perception des apprenants sur les différentes modalités d'accompagnement, utilisées par les enseignants pour les aider à atteindre les compétences de communication (acquérir les habiletés langagières).

Le graphe 30 (Les tableaux 53 et 54 en annexe) nous montre la répartition statistique des apprenants, ainsi 75.86% pensent le travail collaboratif semble approprié pour atteindre les compétences de communication, tandis que 35.34% optent pour le travail en binôme et 30.71% optent pour une organisation individuelle des apprenants. Toutes ces modalités d'encadrement renforcent positivement les stratégies mises en place par les apprenants pour progresser dans leur apprentissage.



Graphique 31: Répartition statistique des apprenants en fonction de leur appréciation par rapport aux différentes modalités d'accompagnement

V.2.2.2.3 Stratégies utilisées lors de l'apprentissage

Cet item vise à recueillir les informations sur les différentes stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les apprenants pour acquérir les habiletés langagières.

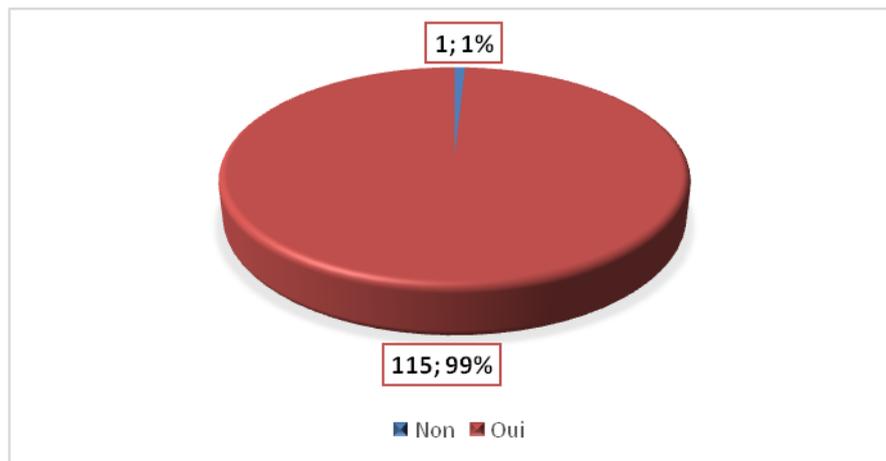
Pour cette question 13, nous avons utilisé l'échelle de Likert ayant pour gradation croissante (de jamais - toujours)

Le tableau 54 (en annexe) met en exergue les différentes stratégies. Ainsi 46.5% des apprenants utilisent souvent un lexique pour lister les nouveaux mots, 28.4% le font parfois tandis que 10.3% utilisent toujours les lexiques dans le processus d'apprentissage.

De plus 62.1% des apprenants interrogés disent utiliser les images mentales lors du processus d'apprentissage tandis que 23.3% ne l'utilisent jamais contre 12.1% qui l'utilisent toujours pour atteindre leur objectif.

Aussi remarquons que la majorité (62.9%) s'activent à prendre les notes/ schéma comme technique d'apprentissage, tandis que 33.6% disent prendre parfois les notes/schéma. Notons également que 50% préfèrent répéter les mots tandis que 44.8% le font parfois 74.1% des apprenants disent qu'effectuer les exercices est une clé pour progresser, de même que suivre les consignes de l'enseignant.

46.6% disent que les échanges avec les pairs est une stratégie idéale pour atteindre les compétences de communication, tout comme, 54.3% des apprenants disent qu'ils demandent à être corrigé pendant les phases d'échanges ou d'interactions avec les pairs, c'est une stratégie métacognitive et affective qui permet à l'apprenant d'apprendre de ses erreurs. Enfin 54.3% d'apprenants disent utiliser parfois le forum de classe, les clubs de langue ou autres espaces de communication orale ou écrite pour apprendre. Cela démontre que les stratégies (directes ou indirectes) mises en œuvre par les apprenants sont variées et adaptées selon les caractéristiques individuelles des apprenants. Il faut remarquer que le style direct est le plus utilisé. La stratégie directe renvoie aux stratégies qui conduisent l'apprenant à acquérir les aptitudes langagières en étant en contact direct avec l'objet d'apprentissage tandis que la stratégie indirect tient compte des aspects psycho-sociaux affectives notamment l'environnement d'apprentissage qui sont également important dans le processus d'apprentissage



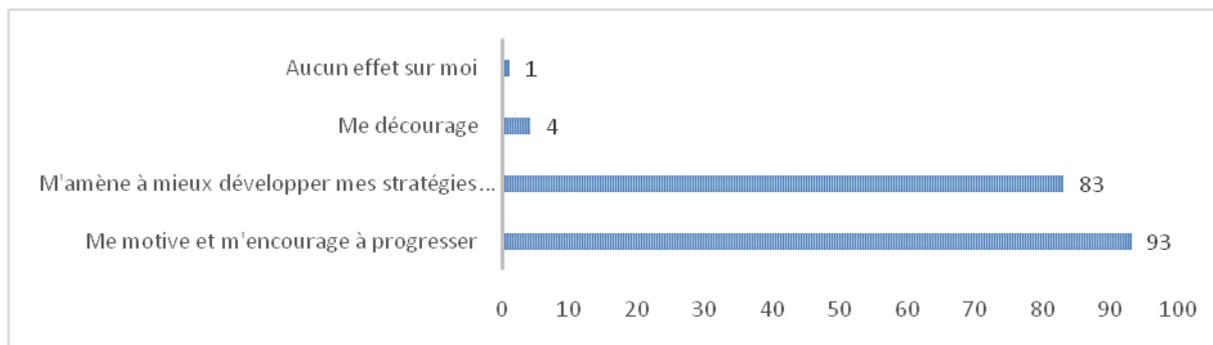
Graphique 32: Répartition statistique des apprenants en fonction de leur perception sur l'impact de l'attitude de l'enseignant

Cet item traite des aspects psychoaffectifs et de leur impact sur le processus d'enseignement/apprentissage.

Le graphique 32, nous montre la répartition de la perception des apprenants par rapport à l'attitude de leur enseignant. 99% pensent que l'attitude de l'enseignant peut bien influencer le processus d'apprentissage

Le tableau 55 (en annexe) récapitule quelques attitudes énumérées par les apprenants.

Il montre 84.5% d'apprenants disent que les enseignants sont attentionnés, 73.3% disent que ces enseignants sont incitatifs, 76.7% relatent que les enseignants sont nerveux, ne sont pas belliqueux, pas moqueur, 87.9% disent que leurs enseignants ont la maîtrise du sujet, 71.6% disent aussi que l'ensemble des enseignants du centre ont la maîtrise des Tics et nouveaux médias et ont aussi la réelle capacité de reprendre la main lors dans la conduite d'une discussion de classe avec les apprenants. Tous ces aspects psychoaffectifs pour la plupart positifs, sont également un renforcement positif dans le processus d'apprentissage, nous pouvons le remarque avec la graphe 33 qui montre que tous les aspects positifs énumérés par les apprenants impactent sur leur apprentissage, 80.17% des apprenants interrogés pensent que l'attitude de l'enseignant les motive mais surtout les encourage à progresser, 71.55% trouvent que ces aspects psychoaffectifs sont des stimulants pour mieux développer les stratégies d'apprentissage.



Graphique 33: Répartition statistique des apprenants en fonction de leur perception sur l'effet de l'attitude de l'enseignant sur l'apprentissage

Cela traduisant que les aspects psychoaffectifs pourraient influencer le processus d'apprentissage de la langue seconde au centre de formation linguistique bilingue.

Au terme de cet analyse uni variée nous pouvons résumer que tous les apprenants des deux sexes utilisent les Tics et nouveaux média pour apprendre et le style direct est le plus utilisé comme stratégie d'apprentissage, notamment la stratégie cognitive.

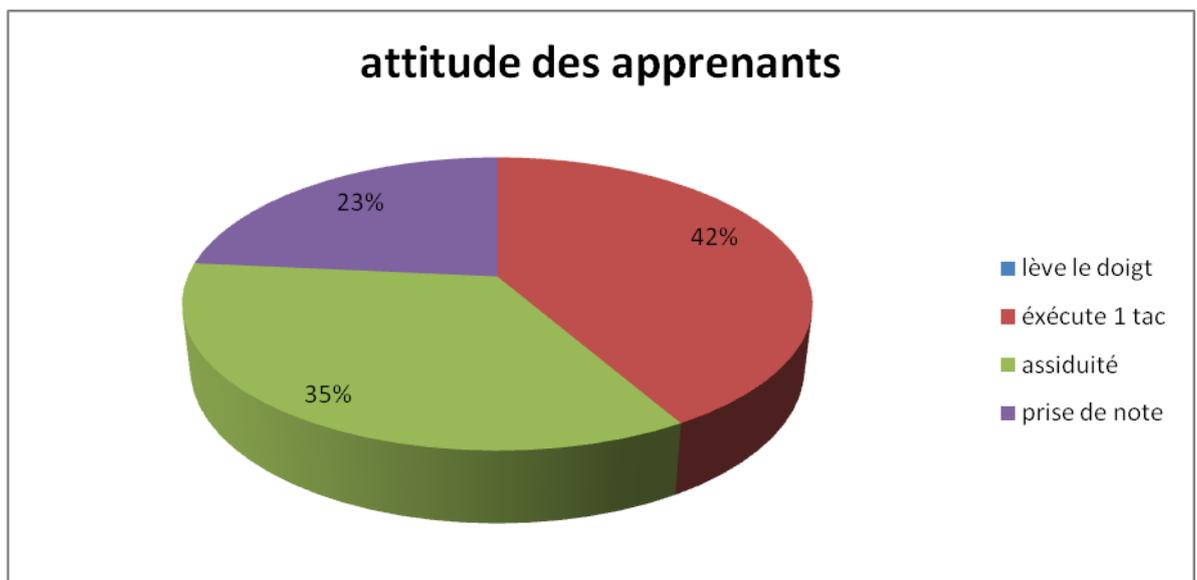
Cette partie nous montre que les apprenants comme leurs enseignants aiment bien le mode de travail collaboratif et individuel pour organisation pratique dans une séquence didactique. S'agissant du temps passé dans la salle d'autoformation la majorité des apprenants y passent plus de deux heures, ce qui démontre la réelle motivation pour l'apprentissage de la langue seconde. Les apprenants pensent que la vidéo est l'outil multimédia le plus motivant. De même que l'aspect psycho affectif pourrait avoir un impact sur la motivation des apprenants à s'impliquer dans le scénario didactique de l'enseignant. Matérialisé par la réalisation des tâches prescrites.

Précisons que dans la suite nous présentons les résultats issuent des observations, nous avons retenus les observations avec enrégistrement c'est-à-dire pour les 301 minutes d'observations directs de tous les six niveaux, pour le 30 cours(15 cours partiques et 15 cours théoriques) observés, pour 15 enseignants qui ont accepté participer à notre étude. Les observations directes sans enrégistrement nous permettant de consolider notre interprétation en utilisant les notes que nous avons prises tout au long de l'étude.

V.3. présentation des données recueillis par les observations

Ce paragraphe présente les données des observations des actants en situation pour mettre en évidence toutes les dimensions et variables que nous rétenus. Pour cela nous prenons en compte les indicateurs des ces différentes variables, que nous appelons occurrences. Rappelons que ce sont les 301 minutes observations transcrites et encodées qui sont présentées et la somme des occurences concernent les six niveaux dont 30 cours de 35 minnutes au minimum, pour un effectif moyen de 25 apprenants par classe. Cette circonscription temporelle se justifie par le fait que les activités peuvent se repéter durant la même séance, de plus le niveau de concentration des apprenants se situe dans les premières heures de la léçon, telle que observé pendant les études préliminaires.

V.3.1 Attitude de l'apprenant



Graphique 34: Répartition statistique des différentes attitudes des apprenants en situation de classe

V.3.1 1 La participation

La participation est considérée comme l'ensemble des investissements qu'un apprenant fait pour s'impliquer de façon active /passive dans une séance d'enseignement/apprentissage. Les invariants de l'activité des apprenants que nous avons observés : sont la participation au déroulement des séquences didactiques, l'assiduité, pose des questions, interagissent avec les autres apprenant Nous avons repéré toutes les occurrences qui pourraient avoir une

connotation avec l'apprentissage des langues secondes. le tableau 18 nous récapitule la fréquence des occurrences relatives à l'attitude de l'apprenant se matérialisant pour les apprenants par l'exécution des tâches (soit **42% d'occurrences**), ce qui s'observe par la posture des apprenants qui sont concentrés ou alors focalisés sur l'objet d'apprentissage (support papier) pour réaliser la tâche prescrite par l'enseignant, nous observons aussi que ces apprenants suivent des consignes données pour l'exécution de l'activité, une marque d'assiduité (**35% d'occurrence**).

Ces apprenants posent parfois des questions (**27 occurrences** observées) aux enseignants traduisant pour certains un engagement cognitif et une quête du savoir.

Nous avons observés seulement dans certains niveaux que les apprenants lèvent le doigt cependant signalons que les enseignants incitent à la participation des apprenants à tour de rôle,

Le tableau 18 et 97 (en annexe) montre également **62 occurrences** renvoyant aux apprenants qui participent par la réponse aux sollicitations de l'enseignant.

Tableau 18: Récapitulatif des attitudes de la classe par niveau observé pour 301 minutes

niveau observé	lève le doigt	exécute une tâche	assiduité	prise de note
upper cbk	0	8	13	
intermédiaire cbk	0	14	17	14
débutant vid	0	27	22	8
lower cbk	0	3	3	10
upper vid	0	18	21	0
élémentaire cbk	0	17	30	19
élémentaire vid	0	90	27	55
intermédiaire vid	0	51	51	24
upper cbk	0	6	7	60
upper vid	0	6	9	50
Total	0	240	200	190

V.3.1 2 L'attention

Notre observation s'est focalisée sur l'apprenant en relation avec l'enseignant pour cela nous avons observé, s'il écoute l'enseignant c'est-à-dire son regard est focalisé sur l'enseignant, le sujet qu'il élabore, prend en compte les consignes de l'enseignant. Et toutes les observations avec ou sans vidéos décryptées. Nous avons observé que le regard de l'apprenant est centré sur l'enseignant lorsqu'il parle, lorsqu'il manipule l'artefact technologique, lorsqu'il utilise les indicateurs textuels tel que : le **surlinage, le soulignage la majuscule, le gras, pointer le mot avec le curseur de la souris**, pour illustrer l'orthographe d'un mot ; une terminaison il ressort.

De plus nos observations montrent que les apprenants observés ont des interventions en relation avec le sujet (tableau 97) traité environ **142 occurrences observées**, la stratégie élaborée dans certains cas étant d'écrire sur un support papier (les niveaux débutant, intermédiaire et parfois supérieur) pour le lire lorsqu'on lui donne la parole, l'enseignant ou un pair pouvant jugé de la justesse du produit de sa construction.

Nous avons également observé que les apprenants prennent régulièrement (**135 occurrences observés pour les 301 min**) des notes en tenant compte que l'apprenant qui prend les notes fait preuve de l'intérêt qu'il porte pour le sujet et des traces qu'il veut garder par rapport au sujet traité. Nous avons observé que les apprenants de tous les niveaux revisitent ces notes avant les évaluations de fin de séquence (évaluation sommative).

V.3.1 3 l'interactivité

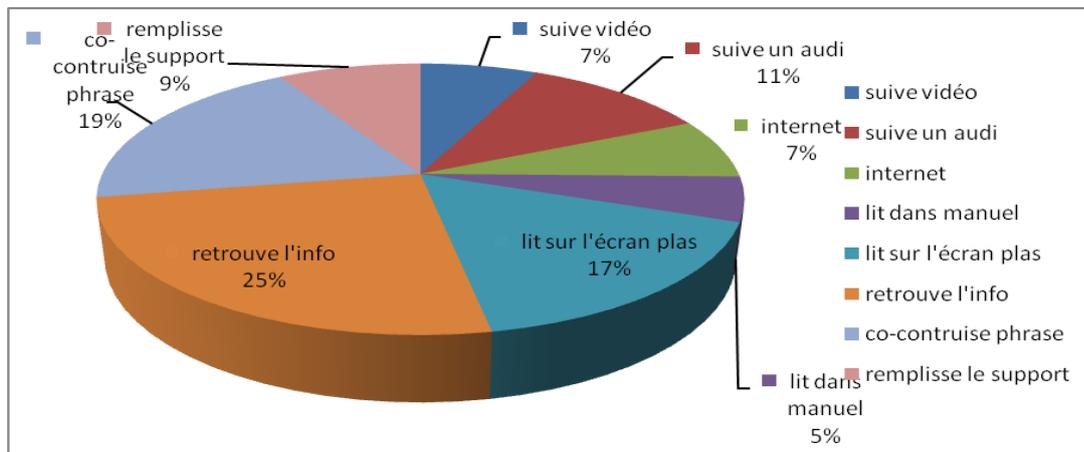
Les tableaux 91(en annexe) et graphique 36, ci-dessous montrent les interactions des apprenants avec l'artefact techno-pédagogique, l'enseignant et les pairs. Mais aussi des activités cognitives coordonnées.

Pour interaction avec les enseignants nous avons observé la fréquence des interventions entre apprenants et enseignant pour une séquence de 35min de cours. Au vue du tableau ci-dessus et en fonction de notre codification nous constatons que les **interactions sont élevées** entre les enseignants et les apprenants, car les apprenants réalisent **plus de 5 tâches différentes dans une séquence didactique de 35min.**

Les enseignants sollicitent les apprenants en posant les questions (**96 occurrences pour les 301min** de vidéo décryptées), prescrivent les tâches (**136 occurrences**), incitent à prendre la parole.

Cette implication des apprenants en répondant à ces questions spontanément (**62 occurrences**), soit en donnant leur point de vue, en posant des questions, en réalisant toutes les activités proposées en situation précise (cf tableau 97)

V.3.1 4 Activités cognitives



Graphique 37: Répartition statistique des activités cognitives retenues

Il s'agit de déceler de l'attitude des élèves, celle qui traduit le processus d'apprentissage, pour cela nous avons observé:

La concentration de l'apprenant lors de diffusion des supports vidéos/audio et autres médias (Internet) pour 25% des cas ceci en vue de décrypter les informations, les transcrire sur les supports papiers complémentaires à ces supports numériques pour mettre en relation le processus et les résultats de l'activité, ce type d'interaction avec l'outil technologique s'illustre lorsqu'il arrive à décrypter, matérialiser par le fait de retrouver l'information dans 25% des cas, le message sonore pour le transcrire sur un support papier (9%), le lire à haute voix pour que l'enseignant ou un pair puisse l'évaluer.

V.3.2: Le style d'enseignement

Enseigner consiste donc à organiser des situations d'apprentissage et à impliquer les occasions d'apprendre dans un environnement stimulant (Raynal et Rieunier, 2009).

L'enseignant dans sa pratique de classe doit développer un style lui permettant de faire interagir, de gérer sa classe en faisant vivre en tant que groupe social. De plus l'activité enseignante est caractérisée par le fait que le niveau d'information dont dispose le professionnel est plus ou moins direct et nécessite de sa part des inférences, plus ou moins en situation (Vinatier et Altet, 1991). Pour cela il doit se renseigner sur le niveau de ses apprenants par et au processus d'apprentissage, sur la charge cognitive de la tâche à prescrire, du comportement des apprenants en rapport avec les tâches, rapport avec le savoir, et même de la dynamique du groupe en tant que sujet, par rapport à l'objet d'apprentissage.

Le style d'enseignement peut donc se définir d'après Therer et Willemart(1983) *comme la manière personnelle d'établir la relation avec les élèves, de gérer une classe ou un groupe d'apprentissage, sans préjuger des méthodes ou des techniques mises en œuvre*

Il s'agit d'observer sur le type de consigne donnée, de l'organisation des séquences didactiques (scénarisation des séquences), des interactions avec l'outil techno-pédagogique et les apprenants etc...

V.3.2.1 Les types de consigne

L'observation de l'activité enseignante montre deux types d'enseignants: les techno centrés qui n'utilisent exclusivement que l'outil technologique, et ceux moins techno centrés qui n'utilisent que de façon résiduelle.

Le tableau 92 (en annexe), montre les types de consignes que nous avons observées des indicateurs verbaux et non verbaux. Parmi les indicateurs verbaux nous avons observé que l'enseignant discute avec les apprenants pour des sujets qui ont trait avec le thème abordé par la leçon et parfois sur un sujet d'actualité, prescrit les tâches et activités à chaque fois, les explications des règles de grammaires, la validation d'une réponse,

Les indicateurs non-verbaux qui sont souvent écrits soit sur un tableau blanc, soit sur un écran plasma relié à l'unité centrale de l'ordinateur, les enseignants qui utilisent l'ordinateur pour la plupart technophiles (techno centré) sont ceux qui utilisent les **indicateurs textuels (majuscule, surlinage, soulignage, l'agrandissement d'un mot, pointer un mot ou une phrase avec la souris, rechercher la définition d'un mot avec un moteur de recherche...)**

V.3.2.2: Les artefacts mobilisés

Dans cette partie nous nous intéressons sur les différents artefacts mobilisés dans l'organisation d'une séquence didactique, en observant s'il existe un matériel pivot et si les autres artefacts mobilisés, sont complémentaires, supplémentaires ou redondant.

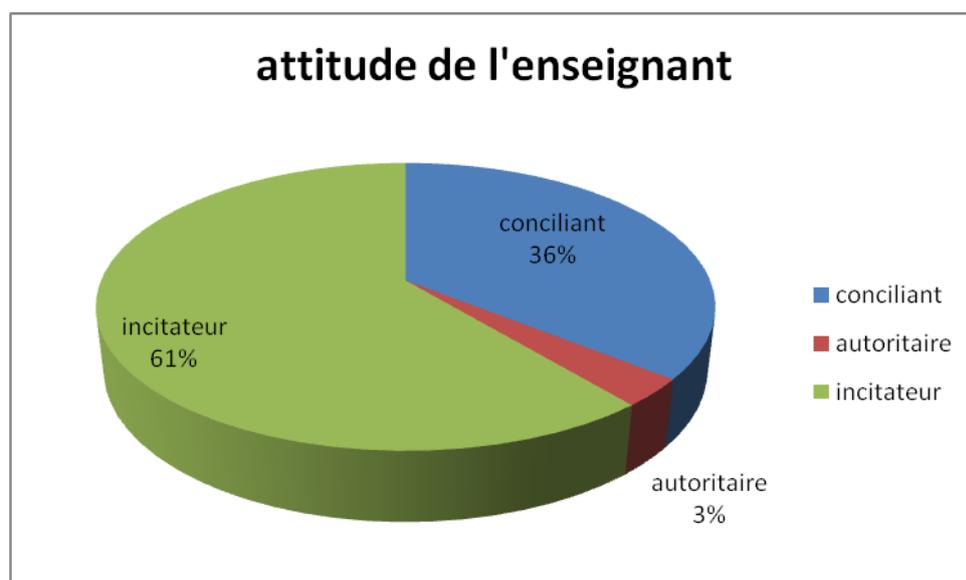
S'agissant des cours (Pratique, et théorique), nous avons observé des invariants dans la pratique de l'activité de l'enseignant. Tous les enseignants de tous les niveaux utilisent le manuel prescrit, auquel est associé des supports audio qui présentent l'information (audio cas cours théoriques/course book) et les supports vidéos (pour le cas des cours pratiques /vidéos courses) aux apprenants. Ces artefacts mobilisés sont complémentaires, le matériel pivot étant le livre au programme. De plus la conduite d'une séquence se fait selon les mêmes schèmes d'action pour un cours précis.

Pour un « course book »et/ou un « vidéo course » d'entrée l'enseignant pour une leçon précise sollicite par la présentation d'une image les représentations des apprenants sur un sujet, ceci pour introduire la leçon.

Ensuite l'enseignant fait écouter ou visionner une ressource audio-visuel aux apprenants, relative au sujet traité qu'il peut reprendre 2 à 3 fois selon que les apprenants se soient familiarisés avec le support et décryptés le son pour extraire l'information qu'ils transcrivent sur un support papier avec un texte à trou référent, complémentaire à l'extrait numérique diffusé. Cette activité d'écoute et de décryptage ont une durée d'environ 5 à 10min en fonction de la difficulté des apprenants à réussir, à extraire et transcrire réellement l'extrait sonore et/ou vidéo. Et dans l'agencement de la séquence didactique l'enseignant peut revenir sur un extrait sonore, pour permettre lors de la correction par interpellation d'un apprenant à décrypter l'information.

Enfin notons que pour le « course book »/cours théorique, le matériel pivot c'est le manuel et les ressources audio. La tâche prescrite ici est de faire acquérir les 4 habiletés langagières, notamment par les activités de lecture suivie, d'écriture, d'échanges et d'écoute.

V.3.2.3 attitude de l'enseignant



Graphique 39: Répartition statistique de certaines attitudes des enseignants énumérées

Il ressort du tableau 93 (annexe), que nous avons observé la posture de l'enseignant, pour les enseignants observés la posture assise est la plus utilisée **236 occurrences pour les 300min d'observation contre 126**. Ceci s'explique par la disposition spatiale de la classe qui ne facilite pas la circulation des enseignants dans les couloirs. Toutefois il faut noter que la taille des salles de classe atteint rarement 25 apprenants par salle de classe. De plus nous avons observé l'intonation utilisée par les enseignants. Dans l'ensemble nous avons observé que la plupart des enseignants observés parle distinctement à haute et intelligible voix lors des communications publiques soit **346 occurrences renvoyant à la voix élevée contre 10 occurrences pour une tonalité faible**.

Nous avons également observé les modalités socio-affectives notamment celle de sollicitation et d'encouragement qui découlent des critères de Quintin (2008), à ceci nous avons ajouté d'autres modalités comme les qualités de l'enseignant à être accueillant, à être autoritaire, à être concilient, à être moqueur. Le graphique 39 ci-dessus montre certaines attitudes des enseignants que nous avons décelées. Pour la plupart ils sont accueillants soit **113 occurrences observés et 194 d'occurrences d'incitation, soit environ 61%** occurrences de courtoisie.

Dans les salles de classes lors du déroulement des séquences didactiques nous avons observé que les enseignants utilisent régulièrement les modalités socio-affectives de sollicitation.

Lorsque l'enseignant sollicite la participation des apprenants à une activité : par exemple l'activité de lecture qui est une activité silencieuse peut dans certaines activités et selon le but qu'il désire atteindre, solliciter d'un apprenant de faire une lecture à haute voix

V.3.2.4: Interactivité de l'enseignant

Nous avons observé le mode d'échanges avec les apprenants. Il se manifeste par les sollicitations que l'enseignant peut demander aux apprenants, pose des questions, fait faire les exercices, propose des activités de médiation; corrige, interaction privée, interaction publique.

Le tableau 19 ci-dessous récapitule certaines interactions décryptées de l'analyse vidéo de trois séquences notamment deux « courses book »/ cours théoriques et un « vidéo course »/ cours pratiques (il s'agit des invariants observés cet exemple illustre ce que font les enseignants des autres niveaux). Nous présentons cet exemple pour illustrer certains indicateurs les plus réguliers dans les séquences didactiques.

Tableau 19: *Interactions entre apprenant et enseignant dans une séquence didactique: cas de trois enseignants*

d'activités proposées pour 35min	Temps mis pour une activité (en min)			Nombre de questions posées et échanges		
	Enseignant1	Enseignant2	Enseignant3	Enseignant1	Enseignant2	Enseignant3
Correction des exercices	3	2	8	4	2	0
grammaire	3	5	2	0	3	1
vocabulaire	9	6	4	1	4	3
lecture	2	1	1	0	4	0
Décryptage des extraits	8	6	4	10	5	0
Remplissage des supports papier et évaluation	6	10	1	0	7	0
total	31	30	20	15	25	4

Au vue du tableau 19 et en fonction de notre codification, nous constatons que les **interactions sont élevées** entre les enseignants et les apprenants, car ils proposent **plus de 5 tâches différentes** dans le cas des courses book, la première activité renvoie dans la plupart de temps à la correction des exercices de la séance précédente, ici l'enseignant demande aux apprenants de lire leur proposition et il valide par l'affirmative si la réponse est exacte, dans le cas contraire il sollicite la contribution d'un autre apprenant. Nous constatons que l'enseignant communique beaucoup avec les apprenants, et parfois pour illustrer est obligé d'emprunter dans une autre langue pour étayer dans l'optique de passer le message. De plus nous avons constaté que les deux premiers enseignants dans une séquence **d'environ 35min il pose en moyenne 15 questions soit en moyenne 2,3 questions par minute, ce qui traduit un haut degré de sollicitation des apprenants à participer soit de façon individuelle, soit façon collective**, cela se vérifie pour l'ensemble des **301 minutes d'observations** faites où le tableau ci-dessus nous montre environ **387 occurrences** renvoyant au type de soutien soit par validation des réponses des apprenants, soit en reprenant la main en vue d'orienter (**124 occurrences d'orientation**) vers la bonne réponse, donc c'est le régulateur qui apporte un autre type d'accompagnement. Tantôt il anticipe sur la tâche en donnant à l'avance à l'apprenant des canaux en vue de décrypter rapidement, il est donc **proactif (49 occurrences, cf tableau 94)**

Tantôt il est **réactif (293 occurrences, cf tableau 94)** en fonction des réponses que l'apprenant donne, en vue de confirmer ou d'infirmer les réponses ou alors lorsqu'il oriente par un entretien public ou privé avec les apprenants. Enfin en corrigeant les exercices proposés et apportant des explications complémentaires aux apprenants, technique de remédiation ou d'étayage, l'enseignant adopte une **posture rétroactive (29 occurrences, cf tab 94)**.

V.3.2.5 Organisation des séquences didactiques

Il s'agit d'observer l'organisation et la chronologie des activités, de la cohérence des activités en fonction des tâches prescrites et/ou des tâches attendues, les thèmes abordés par la leçon et du lieu de dévolution du savoir (tableau, écran plasma, manuel...) tel que décrit par le diagramme d'activité (tableau 99). Au regard de notre tableau pour une **séquence de 35min** et si nous considérons en moyenne **six activités**, nous constatons que les trois enseignants observés prennent en moyenne **5,58min** pour chaque activité, de plus on peut remarquer pour les activités d'explications et/ou d'énonciation des règles générales, l'enseignant peut prendre

plus de temps. C'est ce qu'on observe chez *l'enseignant1* lorsqu'il demande à chaque élève de construire une phrase et le lire à haute voix. Cela dit en fonction de l'objectif à atteindre l'enseignant peut prendre plus de temps, si nous prenons le cas de l'enseignant 3 pour l'activité 5 qui consiste à suivre une diffusion vidéo pour ensuite la décrypter et transcrire sur un support physique (papier) complémentaire à la vidéo les informations décelées, ici l'enseignant en fonction des réponses négatives rediffuse la séquence en entrecoupant de temps en temps, tout en sollicitant l'attention des apprenants en fonction de ce qu'il veut faire ressortir. Notons que le timing varie d'une activité à l'autre. Dans les cours théoriques (audio) l'activité de décryptage peut sensiblement prendre le même temps que lors du cours pratique (vidéo) environ 10 minutes, ce qui montre que cette activité prend plus de temps, l'objectif étant de permettre à la majorité des apprenants de décoder l'information Le tableau 95 montre qu'il y a environ **136 occurrences** de tâches prescrites et **autant d'occurrences(136)** de tâches exécutées

Il faut signaler que nous avons observé dans l'activité enseignante, que ces derniers se focalisent à la fois sur le contenu et sur l'apprenant, puisque c'est l'apprenant qui construit ses phrases et est impliqué dans le processus d'apprentissage. S'agissant du mode d'organisation du travail, le course book est le cours où l'enseignant sollicite d'avantage le travail individuel des apprenants, ensuite une restitution publique en classe, ce qui entraîne des correctifs dirigés vers le groupe social qui est la salle de classe, à la fin il y a des activités de restitutions ou l'enseignant met les élèves en pairs pour communiquer.

Dans le cours pratique (de vidéo) ayant pour tâche prescrite par l'institution de favoriser l'oralité c'est-à-dire la pratique de la langue, l'enseignant organise généralement des discussions par paire. Les interactions doivent se passer entre apprenants, et à la fin de l'activité la restitution se fait dans une interaction publique où un apprenant peut faire un exposé, proposer le mot décrypter à l'ensemble de la classe.

Dans la suite nous allons compiler ces données par des traitements statistiques en vue d'établir les inférences dans le but répondre à nos questions statistiques.

CHAPITRE V : PRESENTATION DES DONNEES

CHAPITRE VI

TRAITEMENT DES DONNEES

Dans ce chapitre, nous avons vérifié avec les différents tests statistiques en occurrence : le test de khi², le test exact de Fisher et/ou le calcul du coefficient de contingence pour un seuil de signification de 5% d'erreur, de l'existence d'une relation de dépendance ou d'indépendance entre les différentes variables dépendantes et indépendantes.

VI.1. Relation entre les variables dépendantes (VD) et indépendantes(VI)

VI.1.1 Corrélation entre activité cognitive (VI) et acquisition de l'aptitude langagière(VD)

Cette partie traite de la perception des quinze enseignants ayant participé à notre expérimentation. Il s'agit pour nous de vérifier s'il y a une liaison significative entre les variables indépendantes et les variables dépendantes. Nous avons posé pour hypothèse nulle (Ho) qu'il ya indépendance entre les VD et VI.

Tableau 20:Relation entre aptitude à l'écoute et la lecture à haute voix

Tableau croisé				
		Lecture à haute voix		Total
		0	1	
Aptitude à	élevé	9	5	14
l'écoute	faible	0	1	1
Total		9	6	15

Le tableau 20 (en annexe) nous montre la perception des enseignants sur les stratégies qu'ils proposent aux apprenants pour acquérir certaines habiletés langagières. Ceci étant, nous posons pour hypothèse nulle que les variables *lecture à haute voix et aptitude d'écouter* sont indépendantes le test de Fisher ($p > 0,05$).

Tests de Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	1,607 ^a	1	,205		
Correction pour la continuité	,045	1	,833		
Rapport de vraisemblance	1,941	1	,164		
Test exact de Fisher				,400	,400
Nombre d'observations valides	15				

a. 2 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,40.

Tableau 21: Relation entre aptitude à écouter et l'interaction avec les pairs

Tableau croisé

	Interaction avec les pairs		Total
	0	1	
Aptitude à l'écoute élevée	1	13	14
Aptitude à l'écoute faible	0	1	1
Total	1	14	15

Le tableau 21 ci-dessus nous montre la perception des enseignants sur les stratégies qu'ils proposent aux apprenants pour acquérir certaines habiletés langagières nous observons que les interactions avec les pairs pourraient avoir un impact élevé sur la capacité de l'apprenant à acquérir l'aptitude à écouter. L'analyse des données par le **test de Fischer (P=0,93>0,05)** montre qu'il n'existe aucune relation entre ces variables.

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	,077 ^a	1	,782		
Correction pour la continuité ^b	,000	1	1,000		
Test exact de Fisher				1,000	,933
Nombre d'observations valides	15				
a. 3 cellules (75,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,07.					

Tableau 22: Relation entre aptitude à écouter et prendre la parole régulièrement

Le tableau 22 (en annexe) nous ressort la perception des enseignants sur les stratégies qu'ils proposent aux apprenants pour acquérir certaines habiletés langagières nous observons que le fait de prendre la parole régulièrement pourrait avoir un impact significatif sur la capacité de l'apprenant à acquérir l'aptitude à écouter. L'analyse des données par le test de Fischer ($P > 0,05$), montre donc qu'il n'existe aucune relation entre ces variables.

Tests du Khi-deux					
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	,077 ^a	1	,782		
Test exact de Fisher				1,000	,933
Nombre d'observations valides	15				

Tableau 23: Relation entre aptitude à écouter et écouter les playlists

Tests du Khi-deux					
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	2,143 ^a	1	,143		
Test exact de Fisher				,333	,333
Nombre d'observations valides	15				
a. 3 cellules (75,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,33.					

Le tableau 23 (annexe) nous présente la perception des enseignants sur les stratégies qu'ils proposent aux apprenants pour acquérir certaines habiletés langagières. Nous observons qu'écouter des playlists pourrait avoir une influence sur la capacité de l'apprenant à acquérir l'aptitude à écouter. L'analyse des données par le test de Fischer ($P > 0,05$), montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre ces variables.

Tableau 24: Relation entre l'aptitude à l'écoute et regarder la télévision

Tableau croisé				
		Regarder la télévision		Total
		oui	non	
Aptitude à l'écoute	élevé	12	2	14
	faible	0	1	1
Total		12	3	15

Le tableau 24 ci-dessus nous montre la perception des enseignants quant aux stratégies qu'ils proposent aux apprenants pour acquérir certaines habiletés langagières. Nous observons que suivre régulièrement les émissions TV en langue seconde pourrait avoir un impact prédominant sur la capacité de l'apprenant à acquérir l'aptitude à écouter. L'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence** ($C=0,471$, $P=0,038 < 0,05$) montre qu'il existe une relation de dépendance entre ces variables, nous rejetons l'hypothèse nulle.

Mesures symétriques			
		Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	,471	,038
Nombre d'observations valides		15	

Tableau 25: Relation entre l'aptitude de l'écoute et la consultation des sites web

Tableau croisé				
Effectif				
		Consulter les sites web		Total
		oui	non	
Aptitude à l'écoute	élevé	13	1	14
	faible	0	1	1
Total		13	2	15

Le tableau 25 ci-dessus nous montre que la perception des enseignants quant aux stratégies qu'ils proposent aux apprenants pour acquérir certaines habiletés langagières. Nous observons que consulter les sites web régulièrement, pourrait avoir un impact sur la capacité de l'apprenant à acquérir l'aptitude à écouter. L'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence (C=0,563, P=0,008 < 0,05)** montre qu'il existe une relation entre ces variables.

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	,563	,008
Nombre d'observations valides		15	

CONCLUSION PARTIELLE

Nous remarquons que l'acquisition de l'habileté d'écouter dépend de certaines activités cognitives telles que suivre les émissions T.V ou radio et consulter les sites web comme le montre les tests statistiques. Cependant, les activités comme lire à haute voix, prendre régulièrement la parole, interagir avec les pairs n'ont pas de relation de dépendance avec l'acquisition de l'aptitude d'écoute. En revanche la stratégie d'écouter les playlists ne permet pas d'avoir cette habileté langagière.

Tableau 26: Relation entre l'aptitude à l'écriture et la lecture à haute voix

Le tableau 26 (en annexe) nous montre la perception des enseignants quant aux stratégies qu'ils proposent aux apprenants pour acquérir certaines habiletés langagières. Nous observons que le fait de lire à haute en langue seconde n'aurait pas un impact sur la capacité de l'apprenant à acquérir l'aptitude à l'écriture, ceci étant l'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence (C=0,387, P=0,451 > 0,05)** montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre ces variables.

Mesures symétriques			
		Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	,387	,451
Nombre d'observations valides		15	

Tableau 27: Relation entre l'aptitude à l'écriture et le suivre les informations radio/télévision

Mesures symétriques			
		Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	,354	,543
Nombre d'observations valides		15	

Le tableau 27 (en annexe) nous montre la perception des enseignants quant aux stratégies qu'ils proposent aux apprenants pour acquérir certaines habiletés langagières. Nous observons que le fait de suivre régulièrement les infos en langue seconde n'aurait pas un impact sur la capacité de l'apprenant à acquérir l'aptitude à l'écriture. Ceci étant, l'analyse

des données par le calcul du **coefficient contingence** ($C=0,354$, $P=0,451 > 0,05$) montre qu'il n'existe aucune relation entre ces variables.

Tableau 28: Relation entre l'aptitude à l'écriture et les interactions avec les pairs

Mesures symétriques			
		Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	,354	,543
Nombre d'observations valides		15	

Le tableau 28 (en annexe) nous montre la perception des enseignants au sujet des stratégies qu'ils proposent aux apprenants pour une meilleure acquisition de certaines habiletés langagières. Nous observons que le fait d'interagir avec les pairs en langue seconde régulièrement n'aurait pas un impact sur la capacité de l'apprenant à acquérir l'aptitude à l'écriture. Ceci étant, l'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence** ($C=0,354$, $P=0,543 > 0,05$) montre qu'il n'existe aucune relation entre ces variables.

Tableau 29: Relation entre l'aptitude à l'écriture et prendre régulièrement la parole

Tests du Khi-deux			
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	1,607 ^a	3	,658
Rapport de vraisemblance	1,941	3	,585
Nombre d'observations valides		15	
a. 7 cellules (87,5%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,07.			

Le tableau 29 (en annexe) nous présente la perception des enseignants quant aux stratégies qu'ils proposent aux apprenants pour acquérir certaines habiletés langagières. Nous observons que le fait de discuter régulièrement en langue seconde, n'aurait pas d'effet sur la capacité de l'apprenant à acquérir l'aptitude à l'écriture. Ceci étant, l'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence** ($C=0,311$, $P=0,658 > 0,05$) montre qu'il n'existe pas de relation entre ces variables.

Mesures symétriques			
		Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	,311	,658
Nombre d'observations valides		15	

Tableau 30: Relation entre l'aptitude à écrire et écouter les play-list

Mesure symétriques

		Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	,196	,896
Nombre d'observations valides		15	

Le tableau 30 (annexe) nous montre la perception des enseignants quant aux stratégies qu'ils proposent aux apprenants pour acquérir certaines habiletés langagières nous observons que le fait d'écouter les play-list en langue seconde régulièrement n'aurait pas un impact élevé sur la capacité de l'apprenant à acquérir l'aptitude à l'écriture ceci L'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence (C=0,196, P=0,896 > 0,05)** montre qu'il n'existe aucune relation entre ces variables.

Tableau 31: relation entre l'aptitude à écrire et consulter les sites web

Tests du Khi-deux

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	,344	,568
Nombre d'observations valides		15	

Le tableau 31 (en annexe) nous montre la perception des enseignants quant aux stratégies qu'ils proposent aux apprenants pour acquérir certaines habiletés langagières. Nous observons que consulter les sites web en langue seconde pourrait avoir un impact sur la capacité de l'apprenant à acquérir l'aptitude à l'écriture L'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence (C=0,344, P=0,568 > 0,05)** montre qu'il n'existe pas de relation entre ces variables,

CONCLUSION PARTIELLE :

Nous remarquons qu'il n'existe pas de liaison entre les stratégies proposées pour l'utilisation de certaines activités cognitives (telles que consulter les sites, interagir avec les pairs, prendre régulièrement la parole...) et l'acquisition de l'habileté à l'écriture. Il faut noter qu'il existe une liaison de faible intensité entre ces variables, au regard du calcul du coefficient de contingence environ **0,3**. Ce que démontre que ces activités n'ont aucune influence sur la capacité de l'apprenant à acquérir cette habileté à l'écriture. Précisons aussi que les activités proposées dans notre questionnaire n'ont pas pour objectif de donner à l'apprenant l'aptitude à écrire.

Tableau 32: *Relation entre l'aptitude à parler et lire à haute voix*

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	1,250 ^a	1	,264		
Test exact de Fisher				,329	,287
Nombre d'observations valides	15				

a. 3 cellules (75,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,00.

Le tableau 32 (en annexe) nous renseigne sur la perception des enseignants au sujet des stratégies qu'ils proposent aux apprenants pour acquérir certaines habiletés langagières. Nous observons que le fait de lire régulièrement à haute voix en langue seconde pourrait avoir un effet sur la capacité de l'apprenant à acquérir l'aptitude à parler. Ceci étant, l'analyse des données par le test de Fischer ($P > 0,05$) montre qu'il n'existe pas de relation entre ces variables.

Tableau 33: Relation entre l'aptitude à parler et suivre les informations radio/vidéo

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	,536 ^a	1	,464		
Test exact de Fisher				1,000	,667
Nombre d'observations valides	15				

a. 3 cellules (75,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,33.

Le tableau 33 (en annexe) nous montre la perception des enseignants au sujet des stratégies qu'ils proposent aux apprenants pour acquérir certaines habiletés langagières. Nous constatons que le fait de suivre régulièrement les informations radio en langue seconde n'aurait pas un impact sur la capacité de l'apprenant à acquérir l'aptitude à parler. Ceci étant, l'analyse des données par le test de Fischer ($P > 0,05$) montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre ces variables.

Tableau 34: relation entre l'aptitude à parler et les interactions avec les pairs

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	,536 ^a	1	,464		
Test exact de Fisher				1,000	,667
Nombre d'observations valides	15				

Le tableau 34 (en annexe) nous montre la perception des enseignants quant aux stratégies qu'ils proposent aux apprenants pour acquérir certaines habiletés langagières. Nous observons que le fait d'interagir régulièrement avec les pairs en langue seconde aurait un impact élevé sur la capacité de l'apprenant à acquérir l'aptitude à parler. Ceci étant l'analyse

des données par le **test de Fischer (P>0,05)** montre qu'il n'existe aucune relation entre ces variables.

Tableau 35: Relation entre l'aptitude à parler et prendre régulièrement la parole

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	,536 ^a	1	,464		
Test exact de Fisher				1,000	,667
Nombre d'observations valides	15				

Le tableau 35 (en annexe) nous présente la perception des enseignants au sujet des stratégies qu'ils proposent aux apprenants pour l'acquisition de certaines habiletés langagières. Nous observons que prendre la parole régulièrement aurait un impact sur la capacité de l'apprenant à acquérir l'aptitude à parler. Ceci étant, l'analyse des données par le **test de Fischer (P>0,05)** montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre ces variables.

Tableau 36: Relation entre l'aptitude à parler et écouter les playlists

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	,600 ^a	1	,439		
Test exact de Fisher				,600	,434
Nombre d'observations valides	15				

a. 3 cellules (75,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,67.

Le tableau 36 (en annexe) nous montre la perception des enseignants quant aux stratégies qu'ils proposent aux apprenants pour acquérir certaines habiletés langagières. Nous observons que le fait d'écouter régulièrement les playlists en langue seconde n'aurait pas un impact sur la capacité de l'apprenant à acquérir l'aptitude à parler. Ceci étant, l'analyse des

données par le **test de Fischer (P>0,05)** montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre ces variables.

Tableau 37: Relation entre l'aptitude à parler et consulter les sites web

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	,288 ^a	1	,591		
Test exact de Fisher				1,000	,571
Nombre d'observations valides	15				

a. 3 cellules (75,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,67.

Le tableau 37 en annexe nous présente la perception des enseignants au sujet des stratégies qu'ils proposent aux apprenants pour acquérir certaines habiletés langagières. Nous observons que le fait consulter régulièrement les sites web de langue seconde n'aurait pas un impact sur la capacité de l'apprenant à acquérir l'aptitude à parler. Ceci étant, l'analyse des données par le **test de Fischer (P>0,05)** montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre ces variables

CONCLUSION

De toutes les stratégies proposées, aucune ne semble faciliter chez l'apprenant **l'acquisition de l'habileté à parler**. Toutefois, nous remarquons que le calcul du coefficient de contingence donne une valeur supérieure ou égale à 0,5. Ce qui témoigne une liaison de forte intensité entre les variables. De ce fait bien que la valeur (p>0,05), les variables indépendantes : interaction avec les pairs ou enseignant, suivre les informations radio/TV, prendre régulièrement la parole pourrait avoir une influence sur la variable dépendante acquisition de l'habileté à parler au vue de la valeur du coefficient de contingence.

Tableau 38: Relation entre l'aptitude à lire et lire à haute voix

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,416	,370
Nombre d'observations valides	15	

Le tableau 38 (en annexe) nous montre la perception des enseignants par rapport aux stratégies qu'ils proposent aux apprenants afin d'acquérir certaines habiletés langagières. Nous observons que le fait de lire régulièrement à haute voix en langue seconde pourrait avoir un impact sur la capacité de l'apprenant à acquérir l'aptitude à lire. L'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence** ($C=0,416$, $P=0,370 > 0,05$) montre que ces deux variables sont indépendantes. Toutefois, il faut remarquer qu'il existe une liaison de moyenne intensité entre ces variables au vue de la valeur du coefficient de contingence (0,416).

Tableau 39: Relation entre l'aptitude à lire et suivre les informations radio/TV

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,275	,747
Nombre d'observations valides	15	

Le tableau 39 (en annexe) nous montre la perception des enseignants au sujet des stratégies qu'ils proposent aux apprenants pour acquérir certaines habiletés langagières. Nous observons que suivre régulièrement les informations en langue seconde n'aurait aucune influence sur la capacité de l'apprenant à acquérir l'aptitude à la lecture. L'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence** ($C=0,275$, $P=0,747 > 0,05$) montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre ces variables.

Tableau 40: Relation entre l'aptitude à lire et les interactions avec les pairs

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,275	,747
Nombre d'observations valides	15	

Le tableau 40 (en annexe) nous présente la perception des enseignants quant aux stratégies qu'ils proposent aux apprenants pour acquérir certaines habiletés langagières. Nous observons que le fait d'interagir régulièrement avec les pairs en langue seconde n'aurait aucune influence sur la capacité de l'apprenant à acquérir l'aptitude à la lecture. L'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence** ($C=0,275$, $P=0,747 > 0,05$) montre qu'il n'existe pas de relation de dépendances entre ces variables.

Tableau 41: Relation entre l'aptitude à lire et prendre régulièrement la parole

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,405	,400
Nombre d'observations valides	15	

Le tableau 41 (en annexe) nous montre la perception des enseignants quant aux stratégies qu'ils proposent aux apprenants pour acquérir certaines habiletés langagières. Nous remarquons que le fait de prendre la parole en langue seconde régulièrement n'aurait aucun impact sur la capacité de l'apprenant à acquérir l'aptitude à la lecture. Ceci étant, l'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence** ($C=0,405$, $P=0,400 > 0,05$) montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre ces variables.

Tableau 42: relation entre l'aptitude à lire et écouter les playlists

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,258	,784
Nombre d'observations valides	15	

Le tableau 42 (en annexe) nous montre la perception des enseignants quant aux stratégies qu'ils proposent aux apprenants pour acquérir certaines habiletés langagières. Nous remarquons que le fait de suivre régulièrement les informations en langue seconde pourrait avoir un impact sur la capacité de l'apprenant à acquérir l'aptitude à la lecture. L'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence** ($C=0,258$, $P=0,784 > 0,05$), montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre ces variables.

Tableau 43: Relation entre l'aptitude à lire et consulter les sites web

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,484	,433
Nombre d'observations valides	15	

Le tableau 43 (en annexe) nous situe sur les appréhensions des enseignants par rapport stratégies qu'ils proposent aux apprenants pour acquérir certaines habiletés langagières. Nous observons que le fait de consulter les sites web pourrait avoir un impact sur la capacité de l'apprenant à acquérir l'aptitude à la lecture. L'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence** ($C=0,484$, $P=0,433 > 0,05$), montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre ces variables.

CONCLUSION

De toutes les stratégies proposées, nous remarquons que l'acquisition de l'habileté de lire ne semble pas avoir une relation de dépendance. Cependant, le calcul du coefficient de contingence pour certaines variables telles que suivre régulièrement les informations en langue seconde donne une valeur inférieure à 0,3 traduisant une relation de faible intensité entre ces variables. Par contre la variable consultation des sites web ($C= 0,484$) a une liaison de moyenne intensité avec la variable acquisition de l'habileté à lire.

Synthèse des résultats sur la perception des enseignants par rapport aux stratégies proposées

Cette partie traite des corrélations qui existeraient entre la perception des enseignants par rapport à certaines stratégies proposées et l'acquisition de certaines habiletés langagières dans le processus d'apprentissage des langues vivantes.

Nous avons à l'aide des tests statistiques montrés que certaines stratégies d'apprentissage proposées par les enseignants peuvent plus ou moins avoir des effets induits ou pas sur l'acquisition des habiletés langagières.

Il ressort de nos tests statistiques (Fisher, coefficient de corrélation), que l'acquisition de l'habileté d'écoute dépend de certaines activités cognitives telles que suivre les émissions T.V ou radio et consulter les sites web, par contre les autres stratégies proposées par les enseignants telles que prendre régulièrement la parole, écouter les playlists, lire à haute voix, interagir avec les pairs..., n'ont pas de relation de dépendance avec les autres habiletés langagières (écrire, lire, parler), néanmoins le calcul du coefficient de contingence à titre comparatif (quoique n'étant pas statistiquement significatif) montre l'existence des liaisons plus ou moins fortes en fonction du type d'activité et l'habileté langagière (cf tableaux ci-dessus **valeur qui varie entre 0,3 et 0,8**), traduisant qu'il pourrait avoir des effets (gain lié à ces activités) sur le processus d'apprentissage. Et l'enseignant en tant que professionnel et praticien de part son vécu est renseigné sur les stratégies pouvant avoir des effets positifs dans le processus d'apprentissage chez les apprenants. Ces stratégies dépendraient de certaines caractéristiques intrinsèques/extrinsèques liées aux apprenants, que nous allons étudier dans la partie suivante.

VI.1.2 Analyse bi variée des caractéristiques des apprenants

Dans cette partie nous allons nous intéresser à analyser avec des tests statistiques, des corrélations entre les différentes variables indépendantes et les variables dépendantes. Nous avons retenu le test de khi2 et ses dérivés (test de Fisher, coefficient de contingence) pour ces analyses. L'échantillon concerné est celui des apprenants (n= 116) ayant bien renseigné le questionnaire. Notons également pour raisons de faciliter la compréhension nous n'avons retenus dans le texte que certains tableaux de contingences ayant des valeurs qui nous permettent de rejeter notre hypothèse nulle, les autres étant renvoyés en annexe.

VI.1.2.1 Corrélation entre conditions socioprofessionnelle (CSP) et stratégies d'apprentissage

Nous allons vérifier avec le test de khi2, le test exact de Fischer ou le calcul du coefficient de contingence, de l'existence ou non d'une relation entre la variable indépendante condition socio professionnelle et la variable dépendante stratégies d'apprentissage.

Tableau 44: Relation entre la CSP et l'utilisation des images mentales

Le tableau 44 (en annexe), nous montre que la majorité des apprenants de toutes les conditions socioprofessionnelles utilisent les images mentales comme stratégies d'apprentissage de la langue, Toutefois l'analyse des données par le calcul du **coefficient de contingence (C=0,094, P=0,791 > 0,05)** montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre ces variables.

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,094	,791
Nombre d'observations valides	116	

Tableau 45: Relation entre CSP et utilisation d'un lexique

Tableau croisé

Effectif		Utilisation d'un lexique		Total
		Oui	Non	
CSP	Etudiant	37	7	44
	Enseignant	19	3	22
	Cadre d'administration	30	3	33
	Autres	13	4	17

Total	99	17	116
-------	----	----	-----

Le tableau 45 ci-dessus nous montre que la majorité des apprenants de toutes les conditions socioprofessionnelles utilisent les lexiques comme stratégie d'apprentissage de la langue. Pourtant, l'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence** ($C=0,129$, $P=0,581 > 0,05$) montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre ces variables.

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,129	,581
Nombre d'observations valides	116	

Tableau 46: Relation entre CSP et utilisation des schémas/ prendre des notes

Tableau croisé

		Utilisation des schémas/prise des notes				Total
		Jamais	Parfois	Toujours	Très Souvent	
CSP	Autres	1	5	7	0	13
	Cadre d'administration	0	11	22	0	33
	Enseignant	0	7	14	1	22
	Etudiant	1	15	28	0	44
	Médecin	0	0	1	0	1
	Pasteur	0	0	1	0	1
	Pharmacien	0	1	0	0	1
	Technicien	1	0	0	0	1
Total	3	39	73	1	116	

Le tableau 46 ci-dessus nous montre que la majorité des apprenants de toutes les conditions socioprofessionnelles utilisent des schémas/prise des notes comme stratégie d'apprentissage de la langue. Cependant l'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence** ($C=0,542$ $P=0,001 < 0,05$) montre qu'il existe une forte relation de dépendance entre ces variables.

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,542	,001
Nombre d'observations valides	116	

Tableau 47: relation entre CSP et répéter un mot

Tableau croisé

		Répéter un mot				Total
		Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	
CSP	Autres	1	8	0	4	13
	Cadre d'administration	0	17	0	16	33
	Enseignant	0	10	1	11	22
	Etudiant	2	16	1	25	44
	Médecin	0	0	0	1	1
	Pasteur	0	0	0	1	1
	Pharmacien	0	1	0	0	1
	Technicien	1	0	0	0	1
Total		4	52	2	58	116

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,502	,010
Nombre d'observations valides	116	

Le tableau 47 ci-dessus nous montre que la majorité des apprenants de toutes les conditions socioprofessionnelles utilise la technique qui consiste à répéter les mots comme stratégie d'apprentissage de la langue. Cela dit, l'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence (C=0,502, P=0,01 < 0,05)** montre qu'il existe une forte relation entre ces variables.

Tableau 48: relation entre CSP et faire les exercices

Le tableau 48 (en annexe) nous montre que la majorité des apprenants de toutes les conditions socioprofessionnelles utilise la technique qui consiste à faire les exercices comme stratégie d'apprentissage de la langue. Cependant, l'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence (C=0,227, P=0,959 > 0,05)** montre qu'il n'existe pas relation de dépendance entre ces variables.

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,227	,959
Nombre d'observations valides	116	

Tableau 49: Relation entre CSP et suivre des consignes

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,262	,992
Nombre d'observations valides	116	

Le tableau 49 (en annexe) nous montre que la majorité des apprenants de toutes les conditions socioprofessionnelles utilise la technique qui consiste à suivre les consignes comme stratégie d'apprentissage de la langue. Cependant, l'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence (C=0,262, P=0,992 > 0,05)** montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre ces variables.

Tableau 50: relation entre CSP et interaction avec les pairs/enseignants

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,406	,062
Nombre d'observations valides	116	

Il ressort du tableau 50 que la majorité des apprenants de toutes les conditions socioprofessionnelles utilise la technique qui consiste à interagir les pairs/enseignants comme stratégie d'apprentissage de la langue. Mais l'analyse des données par le calcul du **coefficient de contingence** ($C=0,406$, $P=0,062 > 0,05$) montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre ces variables. Toutefois en se référant uniquement à la valeur du coefficient de contingence (0;406), on constate qu'il existe tout de même une liaison d'intensité moyenne.

Tableau 51: Relation entre CSP et demander à être corrigé

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,422	,239
Nombre d'observations valides	116	

Le tableau 51 (en annexe) nous montre que la majorité des apprenants de toutes les conditions socioprofessionnelles demande à être corrigé comme stratégie d'apprentissage de la langue. Or l'analyse des données par le calcul du **coefficient de contingence** ($C=0,422$, $P=0,239 > 0,05$) montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre ces variables. Toutefois en se référant uniquement à la valeur du coefficient de contingence (0;422), on constate qu'il existe tout de même une liaison d'intensité moyenne. Qui traduit qu'on pourrait avoir des conditions socio professionnelles qui préfèrent cette stratégie métacognitive de régulation pour acquérir des compétences communicationnelles.

Tableau 52: relation entre CSP et groupe d'intérêt

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,377	,892
Nombre d'observations valides	116	

Le tableau 65 ci-dessus nous montre que la majorité des apprenants de toutes les conditions socioprofessionnelles n'utilisent pas le groupe d'intérêt comme stratégie d'apprentissage de la

langue. Cela dit, l'analyse des données par le calcul du **coefficient de contingence** ($C=0,377$, $P=0,892 > 0,05$) montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre ces variables.

CONCLUSION

Dans cet item nous avons essayé de vérifier s'il y a une corrélation entre les variables *condition socio professionnelle* et *stratégies d'apprentissage*. Le calcul du coefficient de contingence avec un seuil d'erreur de 5% nous montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre la variable CSP et les stratégies d'apprentissage telles que : l'utilisation des images mentales, faire des exercices et suivre les consignes, apprendre dans les groupes d'intérêt, cela s'observe par l'existence d'une liaison de faible intensité entre ces variables au vu de la valeur du coefficient de contingence ($C < 0,4$),

Nous constatons que cette liaison est d'intensité moyenne ($C=0,413$). Quant à la stratégie qui consiste à utiliser les lexiques et l'interaction avec les pairs/enseignants (stratégies indirectes).

Par contre les stratégies qui consistent à prendre les notes, répéter un mot ont une relation de dépendance avec les conditions socioprofessionnelles.

Ces stratégies directes utilisées sont des techniques que les apprenants du centre de formation mettent en œuvre pour acquérir les habiletés langagières en manipulant directement l'objet d'apprentissage (répéter les mots, utiliser les schémas/prendre des notes).

VI.1.2.2 Corrélation entre mode d'encadrement et acquisition des habiletés langagières

Nous allons vérifier avec le test de χ^2 ou le calcul du coefficient de contingence de l'existence d'une relation de dépendance ou d'indépendance de la variable indépendante modalité d'encadrement et la variable dépendante acquisition des habiletés langagières.

Tableau 53: Relation entre mode de travail en individuel et aptitude d'écoute

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,054	,844
Nombre d'observations valides	116	

Le tableau 53 (en annexe) nous montre que la modalité d'encadrement s'adossant sur le travail individuel ne permet pas d'acquérir les aptitudes d'écoute, l'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence** ($C=0,054$, $P=0,844 > 0,05$) montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre ces variables.

Tableau 54: Relation entre mode de travail en individuel et l'aptitude de parler

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,050	,867
Nombre d'observations valides	116	

Il ressort du tableau 54 (en annexe), que la modalité d'encadrement s'adossant sur le travail individuel ne permet pas d'acquérir les aptitudes de parler. L'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence** ($C=0,050$, $P=0,867 > 0,05$) montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre ces variables et nous permet alors de confirmer qu'il y a indépendance entre ces deux variables.

Tableau 55: Relation entre modalité de travail collaboratif et aptitude d'écoute

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,179	,146
Nombre d'observations valides	116	

Ce tableau 55 (en annexe) nous montre que la modalité d'encadrement s'adossant sur le travail collaboratif permet d'acquérir les aptitudes d'écoute. Ceci étant l'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence** ($C=0,179$, $P=0,146 > 0,05$) montre qu'il n'existe pas de relation entre ces variables.

Tableau 56: Relation entre travail en mode collaboratif et aptitude de parler

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,050	,863
Nombre d'observations valides	116	

Le tableau 56 (en annexe) nous montre que la modalité d'encadrement s'adossant sur le travail collaboratif permet d'acquérir les aptitudes de parler. Ainsi, l'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence** ($C=0,050$, $P=0,863 > 0,05$) montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre ces variables.

Tableau 57: relation entre travail en binôme et aptitude d'écoute

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,100	,554
Nombre d'observations valides	116	

Ce tableau 57 (en annexe) nous montre que la modalité d'encadrement s'adossant sur le travail en binôme ne permet pas d'acquérir les aptitudes d'écouter. Ceci étant, l'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence** ($C=0,100$, $P=0,554 > 0,05$) montre qu'il n'existe pas de relation dépendante entre ces variables.

Tableau 58: Relation entre mode travail en binôme et aptitude de parler

Test de khi deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	,652 ^a	2	,722
Rapport de vraisemblance	,644	2	,725
Nombre d'observations valides	116		

Le tableau 58 (en annexe) nous montre que la modalité d'encadrement s'adossant sur le travail en binôme ne permet pas d'acquérir les aptitudes de parler. Ceci étant le **calcul du khi donne $p > 0,05$ pour $ddl=2$** permet de montrer qu'il n'existe aucune relation entre ces variables.

Tableau 59: relation entre mode de travail d'ensemble (classe) et aptitude d'écoute

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,175	,160
Nombre d'observations valides	116	

Le tableau 59 (en annexe) nous montre que la modalité d'encadrement s'adossant sur le travail de l'ensemble de la classe ne permet pas d'acquérir les aptitudes d'écouter. Ceci étant l'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence ($C=0,175$, $P=0,160 > 0,05$)** montre qu'il n'existe pas de relation entre ces variables.

Tableau 60 : relation entre mode de travail en ensemble et aptitude de parler

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	1,483 ^a	2	,476
Rapport de vraisemblance	1,609	2	,447
Nombre d'observations valides	116		

Le tableau 60 (en annexe) nous montre que la modalité d'encadrement s'adossant sur le travail d'ensemble de la classe ne permet pas d'acquérir les aptitudes de parler. Ceci se vérifie avec le calcul du **khi2 qui donne $p > 0,05$ pour $ddl=2$** permet alors de confirmer notre hypothèse H_0 . On peut donc déduire qu'il n'y pas de relation de dépendance entre ces variables.

Notre observation initiale sur la base de l'échantillon est donc probablement vraie à l'extérieur de l'échantillon (avec cependant 5% de chances de nous tromper).

CONCLUSION

Dans cet item, nous avons vérifié s'il y a une corrélation entre les variables de la modalité d'encadrement et acquisition des habiletés langagières. L'analyse nous montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre modalité d'encadrement et l'acquisition des habiletés langagières de même on peut remarquer la faible valeur du coefficient de contingence ($C < 0,3$). Le mode d'encadrement étant une émanation du style d'enseignement pourrait ne pas directement impacter sur l'acquisition des habiletés (de parler, d'écouter), mais semble être un instrument de soutien apporter par l'enseignant aux apprenants pour construire individuellement ou collectivement le savoir. Toutefois il faut remarquer que dans notre questionnaire nous n'avons répertorié que deux des quatre habiletés langagières, ce qui pourrait avoir un impact sur nos résultats.

VI.1.2.3. Corrélation entre le temps passé dans la salle d'autoformation et l'acquisition de certaines compétences langagières (parlé et écouté...) et autres notions grammaticales

Nous allons vérifier avec le test de khi2, le test exact de Fischer ou le calcul du coefficient de contingence de la dépendance ou de l'indépendance de la variable indépendante. Le temps passé dans la salle d'autoformation et la variable dépendante acquisition des habiletés langagières. Notre questionnaire n'a pris en compte que deux des quatre habiletés langagières parler et écouter. Pour question d'homogénéité, mais surtout parce que les autres habiletés (écrit, lire) ont une relation avec l'habileté de parler et d'écouter.

Tableau 61: *corrélation entre le temps mis dans la salle d'autoformation et l'aptitude d'écouter*

Tests de Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	,001 ^a	1	,974		
Test exact de Fisher				1,000	,573
Nombre d'observations valides	116				

Le tableau 61(en annexe) nous montre que le temps passé dans l'autoformation a une influence sur l'acquisition des aptitudes à l'écoute, le calcul du **khi2 pour ddl=1, donne une P>0,05** permettant de confirmer l'hypothèse nulle. On peut donc conclure qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre ces variables.

Tableau 62: relation entre acquisition des règles de grammaires et le temps passé dans la salle d'autoformation

Le tableau 62 (en annexe) nous montre que le temps passé dans d'autoformation a une influence sur l'acquisition des règles de grammaires, le calcul du **khi2 pour ddl=1, donne une P>0,05** permettant de confirmer l'hypothèse nulle.

Tests de Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	,503 ^a	1	,478		
Correction pour la continuité	,260	1	,610		
Nombre d'observations valides	116				

Tableau 63: corrélation entre le temps mis pour l'autoformation et l'acquisition de l'habileté à parler

Tableau croisé

		temps		Total
		Moins de 1H	Plus de 1H	
Aptitude à parler	Non	24	34	58
	Oui	13	45	58
Total		37	79	116

Le tableau 63 ci-dessus nous montre que le temps passé dans la salle d'autoformation a une influence sur l'acquisition des aptitudes de parler, le calcul du **khi2=0,503 pour ddl=1, donne une P<0,05** permettant de rejeter l'hypothèse nulle. Il y a donc liaison entre ces variables. C'est-à-dire que l'acquisition de l'aptitude de parler dépend pour notre échantillon du temps passé dans la salle d'autoformation (bibliothèque, utilisation des logiciels ludiques, de la salle des langues et autres didacticiels...).

Tests de Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	4,802 ^a	1	,028		
Test exact de Fisher				,046	,023
Nombre d'observations valides	116				

Tableau 64: corrélation entre le temps mis pour l'autoformation et l'acquisition des autres (lire, écrire) habiletés langagières

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	,803 ^a	1	,370		
Correction pour la continuité	,349	1	,555		
Test exact de Fisher				,543	,285
Nombre d'observations valides	116				

Le tableau 64 (en annexe) nous montre que le temps mis pour l'autoformation n'a pas une influence sur l'acquisition des autres habiletés langagières notamment lire, écrire, le calcul du **khi2** pour **ddl=1**, **donne une P<3,84** permet de confirmer l'hypothèse nulle.

CONCLUSION

Dans cet item, nous avons essayé de vérifier s'il y a une corrélation entre les variables temps mis pour l'autoformation (constitué d'une bibliothèque, une salle équipée en matériel informatique connecté à un réseau internet équipé des logiciels ludiques et une salle d'écoute) et acquisition des habiletés langagières. L'analyse nous montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre le temps passé dans cette salle et l'acquisition de certaines habilités telles que l'écoute ... Cela se démontre par la faible valeur du coefficient de contingence ($C < 0,3$). Signalons que notre questionnaire n'a listé que deux des quatre habiletés langagières parler et écouter.

Par contre le temps passé dans la salle d'autoformation aurait une influence sur l'acquisition de l'habilité à parler.

VI.1.2.4 Corrélation entre attitude de l'enseignant et la motivation à l'apprentissage des apprenants

Nous allons vérifier avec le test de khi2 des corrélations entre la variable indépendante attitude de l'enseignant et la variable dépendante motivation à l'apprentissage.

Tableau 65: *corrélation entre l'attitude de l'enseignant et la motivation de l'apprenant*

Tableau croisé

		Attitude de l'enseignant		Total
		Non	Oui	
Motive à progresser	Non	1	22	23
	Oui	0	93	93
Total		1	115	116

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,184	,043
Nombre d'observations valides	116	

Nous remarquons du tableau 65 ci-dessus que les apprenants pensent que l'attitude de l'enseignant a une relation avec leur motivation à l'apprentissage, Ceci étant l'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence (C=0,184, P=0,043 < 0,05)** montre qu'il existe une relation entre ces variables.

CONCLUSION

Dans cet item, nous avons vérifié s'il y a une corrélation entre la variable *attitude de l'enseignant* et la variable *motivation de l'apprenant à l'apprentissage*. L'analyse nous montre qu'il existe une relation de dépendance entre ces deux variables. L'aspect psycho affectif est un paramètre important qui influence l'apprentissage.

VI.1.2.5 Corrélation entre le type d'unité d'enseignement, et acquisition des habiletés langagières

Nous allons vérifier par l'intermédiaire du test de khi2 de relation existant entre la variable indépendante type d'enseignement suivi par les apprenants, leur fréquentation de la salle d'autoformation et la variable dépendante acquisition des habiletés langagières (tout en rappelant que les dispositions curriculaires prévoient deux unités d'enseignement de deux heures chacune et une heure minimum obligatoire de l'autoformation (cf chapitre 2). Rappelons à ce titre que

- les cours pratiques (vidéo course) ou les interactions entre pairs, enseignant et outils numériques sont mis en œuvre

- les cours théoriques s'adossant sur les activités de décryptage des extraits audio, la correction des exercices, énonciation des règles grammaticales et les activités compréhensions de texte...

Tableau 66: Relation entre l'aptitude d'écoute et cours pratique

Tableau croisé

		Vidéo cours		Total
		Non	Oui	
Attitude d'écoute	Effet Faible/ Pas d'effet	32	61	93
	Augmente mes facultés	14	9	23
Total		46	70	116

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	5,395 ^a	1	,020		
Test exact de Fisher				,031	,019
Nombre d'observations valides	116				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 9,12.

Ce tableau 66 ci-dessus, nous montre que le cours pratique donc le déroulement prend appui sur les extraits vidéo et les interactions entre pairs/enseignants, permet d'augmenter les facultés des apprenants à acquérir les aptitudes à l'écoute. Ceci étant, l'analyse des données par le calcul du **test de khi2 p=0,020 ; ddl=1** ; montre qu'il existe une relation de dépendance entre ces deux variables.

Tableau 67: relation entre l'aptitude d'écoute et le cours théorique (course book)

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	3,069 ^a	1	,080		
Correction pour la continuité ^b	2,298	1	,130		
Test exact de Fisher				,101	,063
Nombre d'observations valides	116				

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 9,72.

Ce tableau 67 (en annexe) nous montre que les cours théoriques (s'adossant sur les extraits audio, la correction des exercices, énonciation des règles grammaticales...) stimulent chez les apprenants les aptitudes à l'écoute. Cependant, l'analyse des données par le calcul du **test de Khi2 $p > 0,05$** montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre ces variables.

Tableau 68: Relation entre l'aptitude d'écoute et la fréquence dans la salle d'autoformation

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,063	,495
Nombre d'observations valides	116	

Il ressort du tableau 68 (en annexe), qu'il n'existe aucune relation entre la fréquentation de la salle de l'autoformation et l'acquisition de l'aptitude d'écoute. L'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence (C=0,63 P=0,495 > 0,05)** montre qu'il n'existe aucune relation entre ces variables.

CONCLUSION

Dans cet item, nous avons vérifié la corrélation entre les variables type d'unité d'enseignement (cours théorique et cours pratique) et/ou la fréquentation de la salle de l'autoformation et l'acquisition des habiletés d'écoute. Ceci étant nous remarquons au regard du test de Khi2 avec $P < 0,05$ que l'habileté d'écoute a une relation avec les cours pratiques, mais ne l'a pas du cours théorique.

Tableau 69: Relation entre l'aptitude de parler et cours pratique

Tableau croisé

		Vidéo course		Total
		Non	Oui	
Aptitude de parler	Augmente mes facultés	29	47	76
	Faible	11	13	24
	Pas d'effet	6	10	16
Total		46	70	116

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	,485 ^a	2	,785
Rapport de vraisemblance	,480	2	,787
Nombre d'observations valides	116		

Il ressort du tableau 69 que l'organisation d'une séquence didactique qui prend appuie sur l'utilisation de la vidéo, permet d'augmenter les facultés des apprenants à acquérir les aptitudes à parler. Néanmoins, avec le calcul du **khi donne $p > 0,05$ pour $ddl = 2$** nous pouvons déduire qu'il n'y a pas de relation entre ces deux variables. Toutefois le calcul du coefficient de contingence (0,787) montre alors qu'il y a une liaison de forte intensité entre ces variables.

Tableau 70: Relation entre l'aptitude de parler et cours théoriques

Le tableau 70 en annexe, nous montre que les cours théoriques en rapport à l'utilisation des extraits audio, la réalisation des exercices, qui permettent d'augmenter les facultés des apprenants à acquérir les aptitudes à parler. Mais alors, avec le calcul du **khi donne $p > 0,05$ pour $ddl = 2$** permet plutôt de déduire qu'il n'y a pas de relation de dépendance entre ces variables.

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	1,933 ^a	2	,380
Rapport de vraisemblance	1,917	2	,383
Nombre d'observations valides	116		

Tableau 71: Relation entre l'aptitude de parler et salle d'autoformation

Tableau croisé

		Salle d'autoformation		Total
		Non	Oui	
Aptitude de parler	Augmente mes facultés	72	4	76
	Faible	23	1	24
	Pas d'effet	12	4	16
Total		107	9	116

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,250	,021
Nombre d'observations valides	116	

Ce tableau 71 ci dessus montre que la fréquentation de la salle de l'autoformation semble ne pas augmenter les facultés des apprenants à acquérir l'habileté langagière à parler. Cependant le calcul du test de khi2 n'est pas propice parce que certaines cellules ont des effectifs inférieurs à 5 le calcul du **coefficient de contingence (C=0,250, P=0,021<0,05)**, nous permet de rejeter notre hypothèse nulle.

CONCLUSION

Dans cet item, nous avons vérifié la relation entre les différentes unités d'enseignement proposées par le centre et l'acquisition de certaines habiletés langagières. Au regard de nos tests nous pouvons conclure que les cours théoriques n'ont pas de relation de dépendance avec l'acquisition des habiletés à l'écoute de même que l'acquisition de l'habileté à parler. Ces résultats s'opposent de certains résultats (activité de correction des exercices par exemple) obtenus dans d'autres items de notre questionnaire. Mais corrobore d'autres lorsque nous nous intéressons uniquement aux artefacts numériques mobilisés.

Par contre les cours pratiques ont une relation de dépendance avec l'acquisition des habiletés d'écoute, tandis que l'espace d'autoformation a un impact sur l'habileté de parler.

VI.1.2.6 Corrélation entre les activités en situation (VI) et l'acquisition de certaines habiletés(VD)

Nous allons vérifier avec le test de khi2, test exact de Fischer ou le calcul de coefficient de contingence de la relation entre la variable activité en situation et la variable dépendante acquisition des habiletés langagières.

Tableau 72: Relation entre les activités de correction d'exercice et l'aptitude d'écoute.

Tableau croisé

		Correction des exercices		Total
		Non	Oui	
L'écoute	Augmente mes facultés	69	24	93
	Faible	9	9	18
	Pas d'effet	5	0	5
Total		83	33	116

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,229	,040
Nombre d'observations valides	116	

Nous remarquons de ce tableau 72 que la correction des exercices permet d'acquérir l'aptitude à l'écoute. L'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence** ($C=0,229$, $P=0,040 < 0,05$), montre qu'il existe une relation de dépendance entre ces variables

Tableau 73: corrélation entre les activités d'interaction avec l'enseignant et l'aptitude d'écoute

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,042	,902
Nombre d'observations valides	116	

Le tableau 73 (en annexe) nous permet de remarquer, d'après les réponses des apprenants que les interactions entre les enseignants et les apprenants influencent l'acquisition des aptitudes à l'écoute. L'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence** ($C=0,042$, $P=0,902 > 0,05$), montre qu'il n'existe aucune relation entre ces variables. Toutefois, nous pouvons remarquer que la valeur du coefficient de contingence (0,902) traduit l'existence d'une liaison de très forte intensité.

Tableau 74: Relation entre l'aptitude à l'écoute et interaction avec les pairs

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,059	,819
Nombre d'observations valides	116	

Du tableau 74 (en annexe), nous remarquons d'après les réponses des apprenants que les interactions entre pairs influence l'acquisition des aptitudes à l'écoute. L'analyse des

données par le calcul du **coefficient contingence** ($C=0,059$, $P=0,819 > 0,05$), montre qu'il n'existe pas relation de dépendance entre ces variables. Toutefois la valeur du coefficient **0,819** traduit tout de même une liaison de très forte intensité entre ces variables.

***Tableau 75:** Relation entre l'aptitude à l'écoute et suivre un extrait vidéo*

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,148	,271
Nombre d'observations valides	116	

En observant le tableau75 (en annexe), nous remarquons que les apprenants pensent les supports vidéo lors des séances de cours n'ont aucune influence sur l'acquisition des aptitudes à l'écoute. L'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence** ($C=0,148$, $P=0,271 > 0,05$) montre qu'il n'existe pas de relation entre ces variables.

***Tableau 76:** Relation entre l'aptitude à l'écoute et suivre un extrait audio*

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,173	,167
Nombre d'observations valides	116	

Il ressort du tableau 76 que la perception des apprenants semble montrer qu'il n'y a pas de relation entre l'activité d'écoute d'un extrait audio pendant le cours et l'acquisition de l'habileté langagière d'écouter qui est une performance curriculaire, L'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence** ($C=0,173$, $P=0,167 > 0,05$) montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre ces variables.

Tableau 77: Relation entre l'aptitude à l'écoute et remplir les supports

Tableau croisé

		Remplir un support pendant l'activité d'écoute		Total
		Non	Oui	
Aptitude d'écoute	Augmente mes facultés	63	30	93
	Faible	18	0	18
	Pas d'effet	4	1	5
Total		85	31	116

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	,256	,017
Nombre d'observations valides		116	

Le tableau 77 ci dessus présente la perception des apprenants. Il ressort qu'il y a une relation entre le décryptage de l'information et l'aptitude à écouter. L'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence** ($C=0,256$, $P=0,017 < 0,05$) montre qu'il existe une relation entre ces variables. Ce qui signifie que le décryptage dépend l'aptitude d'écoute.

CONCLUSION

Cet item nous a permis d'établir le degré de corrélation entre les variables activités cognitives en situation et acquisition de l'habileté d'écoute. Au vue des tests faits, nous constatons que les activités qui dépendent de l'aptitude d'écoute sont le remplissage des supports papiers et la correction des exercices. Le décryptage et le remplissage du support papier référent qui est le produit du décryptage des extraits audio/vidéo tandis que l'activité de correction des exercices se fait par les verbalisations de l'enseignant, situation qui impose chez l'apprenant une attitude à écouter.

Les autres activités proposées dans notre questionnaire semblent n'avoir pas une relation de dépendance. Dans le cas où il existerait une liaison entre variables, elle serait de faible intensité et n'aurait aucune influence significative. Sauf pour la variable interaction avec les pairs/enseignants où la valeur du coefficient de contingence environ 0,8 montre tout de même l'existence d'une liaison de très forte intensité avec l'aptitude d'écoute mais n'étant pas forcément dépendant. Ce qui traduit l'existence dans le processus d'apprentissage, d'autres paramètres intrinsèques/extrinsèques qui influenceraient le produit (apprentissage).

Tableau 78: Relation entre l'aptitude à parler et l'activité de correction d'exercice

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,194	,104
Nombre d'observations valides	116	

Le tableau 78 (en annexe) montre la répartition statistique des apprenants en fonction de leur perception sur laquelle des habiletés langagières des apprenants. D'après leur réponse, il n'y a pas de relation entre la correction d'exercice et l'aptitude à parler. L'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence (C=0,194, P=0,104 > 0,05)** montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre ces variables.

Tableau 79: Relation entre l'aptitude à parler et interaction avec l'enseignant

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,044	,893
Nombre d'observations valides	116	

Le tableau 79 (en annexe) montre la distribution statistique des apprenants en fonction de l'habileté langagière (parler) en fonction de l'activité interactive avec les enseignants. D'après leur réponse il y a une relation entre les interactions avec l'enseignant et acquisition de l'aptitude à parler. L'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence (C=0,044, P=0,893 > 0,05)** montre qu'il n'existe aucune relation entre ces variables.

Tableau 80: Relation entre l'aptitude à parler et interaction avec les pairs

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,155	,240
Nombre d'observations valides	116	

Le tableau 80 (en annexe) montre la distribution statistique des apprenants en fonction de l'habileté langagière (parler) en fonction de l'activité interactive avec les pairs. D'après leur réponse il n'existe pas de relation entre les interactions entre les pairs et l'acquisition de l'aptitude à parler. L'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence (C=0,155, P=0,240 > 0,05)**, montre qu'il n'existe pas de relation entre ces variables.

Tableau 81: Relation entre l'aptitude à parler et suivre un extrait vidéo

Tableau croisé

		Suivre un extrait vidéo		Total
		Non	Oui	
Le parler	Augmente mes facultés	46	30	76
	Faible	16	8	24
	Pas d'effet	12	4	16
Total		74	42	116

Le tableau 81 ci dessus montre la distribution statistique des apprenants en fonction de l'habileté langagière (parler) en fonction de l'activité qui consiste à suivre un extrait vidéo. La perception des apprenants semble montre qu'il n'y a pas de relation entre l'activité d'écoute d'un extrait vidéo pendant le cours et l'acquisition de l'habileté langagière de parler qui est une performance curriculaire, L'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence (C=0,106, P=0,520 > 0,05)** montre qu'il n'existe pas de relation entre ces variables.

Tableau 82: Relation entre l'aptitude à parler et suivre un extrait audio

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,027	,959
Nombre d'observations valides	116	

Le tableau 82 (en annexe) montre la distribution statistique des apprenants en fonction de l'habilité langagière (parler) en fonction de l'activité cognitive consistant à suivre les extraits audio. La perception des apprenants semble montrer qu'il n'y a pas de relation entre l'activité d'écoute d'un extrait audio pendant le cours et l'acquisition de l'habilité langagière de parler qui est une performance curriculaire. L'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence (C=0,027, P=0,959 > 0,05)**, montre qu'il n'existe pas de relation entre ces variables.

Tableau 83: Relation entre l'aptitude à parler et l'activité de remplissage d'un support papier

Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Coefficient de contingence	,150	,263
Nombre d'observations valides	116	

Le tableau 83(en annexe) montre la distribution statistique des apprenants en fonction de l'habilité langagière (parler) et en fonction de l'activité cognitive qui consiste à remplir les supports papier après décryptage des supports numériques audio-visuels. D'après leur réponse c'est il n'y a pas de relation entre le décryptage de l'information et l'acquisition de l'aptitude à parler. L'analyse des données par le calcul du **coefficient contingence (C=0,150, P=0,263 > 0,05)**, montre qu'il n'existe aucune relation entre ces variables.

CONCLUSION

Dans cet item, nous avons vérifié s'il y a une corrélation entre les variables *activités en situation* et *l'acquisition des habilités de parler*. Ceci étant nous constatons que l'existence d'une liaison dépend du type d'activités cognitives.

En définitive nos résultats montrent que les activités cognitives qui permettent d'acquérir certaines habiletés langagières notamment celle de l'écoute est le décryptage des extraits audio et la correction des exercices. Cependant notons que l'activité de transcription conjointe au décryptage confère *in fine* l'acquisition de l'habileté d'écrire si l'opération de décryptage est réussie. Par contre l'activité d'interaction avec les pairs/enseignants semble n'apporter pour notre échantillon aucune aptitude. Toutefois bien que n'existant pas une relation de dépendance entre la variable *interaction avec l'enseignant* et *l'acquisition des habiletés langagières* telles que l'écoute et le parler nécessaire pour cette activité. Nous remarquons que la valeur (environ **0,8**) du coefficient de corrélation traduit l'existence d'une liaison de très forte intensité.

Synthèse sur le traitement des données des apprenants

En résumé nous remarquons d'après les tests statistiques que certaines stratégies d'apprentissage telles que répéter les mots, prendre les notes ou utiliser les schémas (stratégies directes) dépendent des conditions socioprofessionnelles. Nos résultats montrent que le mode d'encadrement n'impacte pas l'acquisition des habiletés langagières bien que nous ayons observé dans la pratique des enseignants des indicateurs de variation des modalités d'encadrement des apprenants en fonction des objectifs qu'ils veulent atteindre. Nos résultats montrent également que certaines activités cognitives confèrent aux apprenants certaines aptitudes langagières, entre autre l'activité de décryptage des extraits audiovisuels et leur transcription réussie sur le support référent qui permet d'acquérir les habiletés d'écoute et d'écriture, ces activités sont pour la plupart déployées pendant les séquences didactiques notamment les cours pratiques qui sont focalisés autour du décryptage et transcription des supports audiovisuels. Par contre nos résultats montrent que les interactions entre les pairs/enseignants n'ont pas un impact réel sur l'acquisition de l'habileté à parler comme le démontre certains travaux antérieurs. Nous avons aussi mis en évidence que le temps que l'apprenant met pour s'auto-apprentissage a une relation de dépendance avec l'acquisition de l'aptitude de parler de

Nous allons dans le chapitre suivant interpréter nos résultats en relation avec notre ancrage théorique, dans l'optique de déceler certaines variables qui impactent sur le processus d'enseignement/apprentissage, et répondre à nos questions de recherches.

VI.2.RELATION AVEC NOS HYPOTHESES

Dans ce paragraphe nous mettons en relation nos hypothèses avec nos résultats, dans l'optique d'apporter des réponses à nos questions de recherches. Rappelons que notre hypothèse générale

L'organisation d'une séquence didactique mobilisant les artefacts numériques suscite l'intérêt des apprenants, qui mettent en œuvre des processus cognitifs susceptibles de faciliter l'acquisition des habiletés langagières.

Il va de soit que nos hypothèses spécifiques doivent s'y adosser.

Hypothèse 1 : le style d'enseignement qui mobilise des artefacts numériques favorise l'intérêt et influence l'acquisition de certaines habiletés langagières.

Cette hypothèse est partiellement rejeter en nous référant au test statistiques calcul du Khi2 ; $P > 0,05$, il n'y a pas de liaison de dépendance entre le style d'enseignement mobilisant les artefacts numériques(audio) mis en œuvre dans le cadre du cours théorique et l'acquisition des habiletés langagières (d'écouter, parler, écrire, et lire). Tandis qu'il ya liaison de dépendance entre le style d'enseignement mobilisant les artefacts numériques dans le cadre du cours pratique et l'aptitude d'écoute (khi2 ; $P < 0,05$).

Il faut remarquer que le remplissage des supports papiers qui est le produit du décryptage des supports audio/vidéo traduisant une relation de dépendance entre l'aptitude d'écoute et le décryptage de l'information audio/vidéo. Les enseignants pensent également que l'acquisition de l'habileté d'écoute est liée à l'activité cognitive qui consiste à suivre régulièrement des informations TV/audio, qui mobilisent les structures mentales pour encoder les informations dans la mémoire à long terme.

En nous référant sur les résultats d'observations, les artefacts mobilisés sont complémentaires et leur instrumentalisation par l'enseignant est une source de motivation pour les apprenants car ils apprécient le mécanisme de rediffusion des extraits audio/vidéo, qui semble réduire le problème de la surcharge cognitive, liée au registre phonologique. Motivation illustrée par la concentration de l'apprenant (haut niveau d'engagement cognitif) lors de diffusion des supports vidéos/audio et autres médias (Internet), pour décrypter les informations, les transcrire sur les supports papiers complémentaires à ces supports

numériques, mettant en relation le processus et les résultats de l'activité. Ce type d'interaction avec l'outil technologique peut s'observer chez les apprenants avec la réussite à cette activité de décryptage de l'extrait (que nous attribuons au gain lié à l'apprentissage par découverte et par ricochet l'acquisition de certaines habiletés langagières telles que : l'écoute, l'écriture et la lecture). Nous pouvons remarquer que la mobilisation des artefacts numériques ont un impact sur le processus d'apprentissage (aptitude d'écoute et implicitement l'écrit), d'une part et sur la motivation à l'apprentissage d'autre part. Nous n'avons pas vérifié avec un test statistique mais de nombreuses études le démontre tel que les travaux de Davies, (1992) ; Dweck et Leggett (1988) Hidi (2006), Venturini (2004) et Viau (1994) qui démontrent tous que la motivation des élèves et en particulier l'intérêt joue un rôle essentiel sur l'apprentissage. Des études sur l'enseignement assisté sur ordinateur (EAO) ont montré qu'il peut susciter un intérêt pour les apprenants d'ailleurs une étude réalisée par Aliasgari et *al.* (2010) était d'établir les effets de l'EAO sur l'attitude des élèves qui étudient les mathématiques, et les résultats montrent que les EAO améliorent le niveau d'apprentissage des élèves et ils améliorent également leurs attitudes à l'égard des mathématiques par rapport à l'enseignement traditionnel. Autre étude réalisé par Barkatsas et *al.* (2008) cité par Ngunu (2013) sur les relations d'élèves du secondaire face à la technologie : leur intérêt envers les ordinateurs, leur attitude à l'apprentissage des mathématiques avec des ordinateurs.

Ceci nous permet **de confirmer notre hypothèse** formuler en début d'expérimentation mais nécessite des études complémentaires sur un échantillon plus large pour généraliser.

Hypothèse 2 : l'attitude de l'enseignant est un facteur de motivation dans le processus d'apprentissage pour l'apprenant

Cette hypothèse est vérifiée parce que l'analyse des données à l'aide des tests statistiques montre qu'il y a liaison entre la motivation à l'apprentissage des apprenants et l'attitude de l'enseignant. L'aspect psychoaffectif est un paramètre important dans le processus de régulation du processus d'enseignement/apprentissage (Quintin, 2008), cela peut se vérifier par les modalités socio affectives d'encouragement, de sollicitation et d'incitation à s'investir totalement dans la réalisation de la tâche proposée. Ce résultat a aussi été constaté pendant nos séances d'observation des classes, par la concentration des apprenants et leur investissement dans les activités proposées, pour un but d'apprentissage. Ces résultats corroborent ceux des travaux de Hidi (2006), Venturini (2004) et Viau (1994) qui montrent

tous que la motivation des élèves et en particulier l'intérêt joue un rôle essentiel sur l'apprentissage

Hypothèse 3 : les interactions en situation favorisent l'acquisition des habilités langagières

Cette hypothèse est rejetée au regard du test de Fisher ($p > 0,05$), qui nous montre qu'il n'y a pas de relation de dépendance entre la variable indépendante interaction avec les pairs/enseignants et la variable dépendante acquisition des habiletés langagières. Toutefois le calcul du coefficient de contingence donne une **valeur de 0,85**, traduisant une liaison de forte intensité entre la variable indépendante interaction avec les pairs/enseignant et la variable dépendante acquisition de l'habilité à parler. Notre résultats ne montrant pas une relation de dépendance mais considérant la valeur du coefficient de contingence ne s'oppose tout de même pas à celle de (Crahay, 1999) qui dit que l'acte d'apprendre s'établit souvent à travers l'interaction avec les pairs en coordonnant ses propres actions avec celles d'autrui, il multiplie ses chances d'enrichir sa structure mentale et ses propres opérations, le fait de se donner des occasions de communication. Les travaux de (Karshukova, 2004) montre que l'utilisation de la langue, l'accent est mis sur la communication sur ce que celui ci fait ou veut faire par l'intermédiaire du discours, conclusions faites des travaux d'Ebogue (2014), Ndibnu(2013) tous proposent l'approche actionnelle communicationnelle. De même, les autres habilités langagières telles que l'écrit, la lecture, et l'écoute, ne dépendraient pas de l'interaction avec les pairs/enseignants.

Aussi nous pouvons remarquer que les apprenants n'ont pas les mêmes perceptions que les enseignants au regard du test du calcul de contingence entre la variable interaction avec les pairs et la variable acquisition de l'habilité de parler ceci pourrait être lié à notre échantillon, car la majorité des apprenants ayant participé à notre enquête sont du niveau inférieur (élémentaire, intermédiaire), ils n'ont pas encore des compétences requises pour se confronter dans des situations d'interaction communicationnelle. Ceux du niveau supérieur sont ceux qui interagissent le plus dans les situations de classe avec les pairs ou avec l'enseignant, ayant déjà acquis un minimum de vocabulaire pour ces occasions d'inter échanges. D'ailleurs certains travaux montrent l'importance d'un riche vocabulaire adéquat pour l'acquisition de la fluidité orale, notamment les travaux de Swain (1995) cité par Véronique qui mettent en exergue que la fluidité de la parole ne peut être acquise qu'en trouvant des situations de communications avec les autres. D'autres études en occurrence celles de Mc Croskey et Richmond (1990) cité par Arnold se sont intéressés sur le concept de

disposition à communiquer (willingness to communicate WTC), qu'ils définissent comme une disposition à participer, si l'occasion se présente dans un acte communicatif. Vue dans cet angle McIntyre, Clément, Dörnyei et Noels (1998 : 547) affirment que

« The ultimate goal of the learning process should be to engender in language students the willingness to seek out communication opportunities and the willingness actually to communicate in them. That is, a proper objective for L2 education is to create WTC. A program that fails to produce students who are willing to use the language is simply a failed program ».

Hypothèse 4 : le mode d'encadrement mis en œuvre dans le processus d'enseignement favorise l'acquisition des habilités langagières (parler, écrit...).

Cette hypothèse est rejetée au regard du calcul du coefficient de contingence dont la valeur est de 0,3 < 0,5 cette valeur traduit une liaison de faible intensité entre ces variables. Toutefois remarquons que le mode d'encadrement est une dérivation du style d'enseignement est une modalité d'accompagnement, de soutien, une stratégie utilisée par l'enseignant pour atteindre ses objectifs curriculaires, des techniques mis en œuvre pour réduire la surcharge cognitive en anticipant en fonction de la tâche sur les problèmes que pourraient rencontrer l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Ces résultats sont différents de certains autres travaux notamment celle de Bruner (1983) qui démontre que le mode d'encadrement ou soutien apporté ou guidage par un pair expérimenté (enseignant, tuteur) pour aider graduellement un apprenant à résoudre de manière autonome un problème qu'il ne savait pas réaliser et exploiter ainsi sa zone proximale de développement. Toutefois lors de nos observations nous tout de même déceler les différentes postures d'encadrement de l'enseignant, L'enseignant est le régulateur qui apporte un autre type d'accompagnement. Tantôt il anticipe sur la tâche en donnant à l'avance à l'apprenant des canevas en vue de décrypter rapidement et il est alors proactif. Cette posture d'encadrement est un étayage pour non seulement amener chaque apprenant à s'investir pour accomplir la tâche prescrite, en construisant individuellement son savoir, mais davantage, à réduire la surcharge cognitive liée aux aspects phonologiques des extraits sonores diffusés. Tantôt, il est réactif en fonction des réponses que l'apprenant donne, en vue de confirmer ou d'infirmer les réponses. Enfin en corrigeant les exercices proposés et en apportant des explications complémentaires aux apprenants l'enseignant adopte une posture rétroactive. Toutes les postures communicatives et interactives observées constituent également de l'ajustement didactique (Goigoux, 2007) en vue de déclencher certaines

habiletés langagières. Cet ajustement didactique renverrait à une certaine expérience des enseignants dans l'exercice de leur fonction, une sorte d'adaptation à la pratique (Bandura, 2003), où l'enseignant en fonction de la nature des difficultés de ses apprenants, est obligé, en fonction de son vécu, soit de redéfinir la tâche, soit d'apporter des soutiens adaptés pour surmonter les difficultés. Nous avons observé que les enseignants sont pour la plupart dotés de la compétence dans la manipulation des outils techno pédagogiques.

Hypothèse 5 : le temps passé dans la salle d'autoformation à un impact sur l'acquisition de certaines habiletés langagières.

Cette hypothèse est validée pour l'acquisition de l'habilité à parler parce que le calcul du khi2 nous permet de confirmer qu'il y a une corrélation entre la variable indépendante temps passé dans la salle d'autoformation disposant d'une bibliothèque, d'un parc informatique connecté à un réseau internet et équipé des logiciels ludiques, avec des exercices (salle de pratique de la langue et théorique) et une salle d'écoute équipée des écrans plasma pour suivre des informations TV. Le temps passé

Par contre cette hypothèse est rejetée pour l'habilité à l'écoute cela se démontre par la faiblesse de la valeur du coefficient de contingence (0,3) traduisant une liaison de faible intensité. Il faut signaler que lors de nos observations nous avons remarqué que les apprenants préfèrent la salle de pratique de la langue où ils utilisent des logiciels intégrés pour s'imprégner de la prononciation des mots et nous avons observé que certains répètent les mots écoutés.

Hypothèse 6 : les activités cognitives en situation a un impact sur l'acquisition des certaines habiletés langagières/

Cette **hypothèse est validée** au vue des tests statistiques réalisés (cf. coefficient de contingence). Le remplissage des supports papiers contenant des textes référents à trous complémentaires au décryptage des extraits audio/vidéo, la correction des exercices en situation de classe et hors classe permettent d'établir des corrélations entre ces variables dépendantes et la indépendante acquisition de l'habilité d'écouter.

Il ressort également de nos observations, l'existence de plusieurs indicateurs de l'engagement cognitif : l'implication dans le décryptage et transcription des extraits audio/vidéo, la co-construction des phrases, les interactions avec les pairs et les enseignants. Les apprenants

observés prennent des notes et sont concentrés à la réalisation des tâches proposées par l'enseignant. Ce sont des processus cognitifs mis en œuvre par les apprenants dans le but d'apprentissage.

Hypothèses 7 : les stratégies d'apprentissage mis en œuvre par les apprenants dépendent des conditions socio professionnelles des apprenants

Cette **hypothèse est validé** pour certaines stratégies directes d'apprentissages dans la classification d'Oxford (1990) notamment **les stratégies de rappel (répéter les mots), les stratégies cognitives (prise des notes/utiliser les schémas)** qui mettent directement l'apprenant avec l'objet d'apprentissage, ce qui traduit que chaque apprenant met en œuvre des stratégies d'apprentissage qui lui permettent de progresser et réduire au considérable les effets négatifs qui l'entraîner au décrochage.

Cette **hypothèse est rejetée pour les autres stratégies telles que, utiliser les images mentales, faire des exercices et suivre les consignes**. Par contre nous remarquons qu'il existe une liaison de moyenne intensité($C=0,413$) entre CSP et utiliser les lexiques et interaction avec les pairs/enseignants. Aussi pas de relation de dépendance avec les stratégies indirectes comme demander à être corrigé.

Cela montre que les apprenants du centre adoptent les styles d'apprentissage en fonction de leur vécu, de leur expérience, de leur environnement, leur psychologie.

CHAPITRE VII

ANALYSE ET INTERPRETATION

Dans ce chapitre nous analysons sous la base de notre cadre théorique les résultats pour donner du sens à ces données. Nous prendrons en compte les différentes variables. Nous avons aussi dans certains cas mis en relation certaines données recueillis avec l'enquête par questionnaires et celles recueillies avec l'observation directe des pratiques in situ en vue de trianguler nos résultats.

VII.1 analyse des résultats recueillis par enquête par questionnaire

VII.1.1 Corrélation entre activité cognitive (VI) et acquisition de l'aptitude langagière(VD)

Nous remarquons que la perception des enseignants par rapport aux stratégies proposées pour progresser dans le processus d'apprentissage, que l'acquisition de l'habileté d'écoute dépend de certaines activités cognitives telles que suivre les émissions T.V ou radio et consulter les sites web comme le montre les tests statistiques ($C=0,471$, $P=0,038 < 0,05$), les autres activités comme lire à haute voix, prendre régulièrement la parole, interagir avec les pairs n'ont pas de relation de dépendance avec l'acquisition de l'aptitude d'écoute. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que l'aptitude d'écoute est liée à un style direct d'apprentissage en encodant régulièrement des informations dans la mémoire à long terme pour les remémorer en situation. Par contre la stratégie d'écouter la playlists ne permet pas d'avoir cette habileté langagière, les playlists étant un outil multimédia qu'on peut annexer aux équipements comme la télévision ou la radio n'est pas proposée aux apprenants probablement parce que moins disponible et pas très utilisé dans notre contexte, de plus ce résultat pourrait s'expliquer par notre faible effectif d'enseignants ayant participé à l'enquête. Cette stratégie n'est pas conseillée par les enseignants pour des raisons d'absence de connexion Internet chez la plupart des apprenants, mais surtout du faible pouvoir d'achat de certains participants du centre. Internet étant encore un luxe.

De toutes les stratégies proposées aucune ne semble faciliter chez l'apprenant **l'acquisition de l'habileté de parler**. L'acquisition de l'habileté langagière ne dépend donc

pas lecture à haute voix, encore moins de consulter des sites web, suivre les informations, qui sont des canaux de communication qui ont pour référent la verbalisation, prenant en compte les échanges verbales des acteurs. Le calcul du coefficient de contingence ayant une valeur supérieure ou égale à 0,5 témoigne une liaison de forte intensité entre deux variables. Ceci étant les variables indépendantes : interaction avec les pairs ou enseignant, suivre les informations radio/TV, prendre régulièrement la parole semble avoir un impact sur la variable dépendante acquisition de l'habileté à parler. L'indépendance entre ces variables pourrait s'expliquer par notre faible échantillon.

Aussi signalons que des stratégies proposées dans notre questionnaire, l'acquisition de l'habileté de lire et d'écriture ne semble avoir aucune relation de dépendance, au regard du calcul du coefficient de contingence. Pour certaines variables la valeur est inférieure à 0,3 traduisant une relation de faible intensité. Par contre, pour la variable consultation des sites web nous avons une valeur $C = 0,46$, qui traduit une liaison de moyenne intensité avec la variable acquisition de l'habileté à lire et consulter les sites web, bien que la p valeur est supérieure à 0,05. Ce résultat pourrait s'expliquer toujours par le faible effectif des enseignants de notre étude.

VII.1.2 Analyse et interprétation des tests de corrélation des variables dépendantes et variables indépendantes dans le processus d'apprentissage chez les apprenants

VII.1.2.1 Corrélation entre Stratégies d'apprentissage et condition socioprofessionnelle

Dans cet item nous avons vérifié s'il y a une corrélation entre les variables condition socio professionnelle et stratégies d'apprentissage. Le calcul du coefficient de contingence avec un seuil d'erreur de 5% nous montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre la variable CSP et les stratégies d'apprentissage utilisation des images mentales, faire des exercices et suivre les consignes, apprendre dans les groupe d'intérêt, cela se démontre par l'existence d'une **liaison de faible intensité entre ces variables au vue de la valeur du coefficient de contingence ($C < 0,4$)**, les caractéristiques individuelles, cognitives, et socioculturelles des apprenants pourrait expliquer ce résultat, parce que les apprenants ont des cursus scolaires hétérogènes et conceptions culturelles ne leur permettant d'appartenir à certains groupes d'intérêts. Ce résultat s'expliquerait par la réticence de certains apprenants à

s'inscrire dans les fora et autres clubs pour des raisons personnelles liées à leur intimité, cela se démontre par les propos de cet étudiant.

Je n'aime pas donner mon numéro de téléphone pour qu'on m'inscrive dans les groupes whatsapp et autres parce que après certaines personnes te dérange...

Par contre il existe une relation de dépendance entre la CSP et stratégie d'apprentissage qui consiste à répéter les mots, utiliser les schémas/prise des notes.

Nous constatons que cette liaison est d'intensité moyenne ($C=0,413$), pour les stratégies qui consiste à utiliser les lexiques et interaction avec les pairs/enseignants (stratégies indirectes).

Ces stratégies directes utilisées sont des techniques que les apprenants du centre de formation mettent en œuvre pour acquérir les habiletés langagières en manipulant directement l'objet d'apprentissage (répéter les mots, utiliser les schémas/prendre des notes). Considérant que prendre note, est une sorte de régulation métacognitive qu'un apprenant met en exergue pour revisiter après les enseignements, mais aussi pour apporter des modifications en fonction de ses attentes. Ces techniques probablement leur donne satisfaction en fonction des objectifs qu'ils se sont fixés. A noter que les apprenants du centre en fonction de leur catégorie socioprofessionnelle choisissent les stratégies qui les facilitent l'apprentissage.

VII.1.2 2 Corrélation entre modalité d'encadrement et acquisition des habiletés langagières

Dans cet item nous avons vérifié s'il y a une corrélation entre les variables de la modalité d'encadrement et acquisition des habiletés langagières. L'analyse nous montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre modalité d'encadrement et l'acquisition des habiletés langagières. Démontrer par la faible valeur du coefficient de contingence ($C<0,3$). Le mode d'encadrement étant une émanation du style d'enseignement pourrait ne pas directement influencer l'acquisition des habiletés (de parler, d'écouter), mais semble être un instrument de soutien apporter par l'enseignant aux apprenants pour construire individuellement ou collectivement le savoir. Toutefois il faut remarquer que dans notre questionnaire nous n'avons répertorié que deux des quatre habiletés langagières, ce qui pourrait avoir une incidence sur nos résultats. Signalons tout de même que lors de nos séances d'observations nous avons une variation du mode d'encadrement (individuel, collectif, par groupe). Nous avons également observé des variations des modalités d'encadrement des

enseignants, en adoptant différentes postures : proactif, actif, rétroactif en fonction de l'objectif à atteindre et la situation ponctuelle.

VII.1.2 3 Corrélation entre le temps d'auto apprentissage et l'acquisition des habiletés langagières

Cet item nous a permis de vérifier s'il y a une corrélation entre les *variables temps passé dans la salle d'autoformation* (constitué d'une bibliothèque, une salle équipé en matériel informatique connecté à un réseau internet équipé des logiciels ludiques et une salle d'écoute) et la variable *acquisition des habiletés langagières*. L'analyse nous montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre le temps passé dans cette salle et l'acquisition de certaines habiletés telles que l'écoute, l'écrit... Cela se démontre par la faiblesse de la valeur du coefficient de contingence (**$C < 0,3$**). Rappelons que notre questionnaire n'a listé que deux des quatre habiletés langagières parler et écouter. Ceci parce que nous avons observé que les apprenants fréquentais le plus les salles équipées des didacticiels, arborant régulièrement des casques pour interagir avec l'outil technologique.

Par contre le temps passé dans la salle d'autoformation aurait une influence sur l'acquisition de l'habilité à parler. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les supports audio et vidéo, les exercices, les didacticiels de ces salles mettent les apprenants dans les situations d'interactions (processus cognitifs) avec ces outils à potentiel cognitifs, qui les aide à prononcer les mots, action qui accroît leur vocabulaire, nécessaire dans les situations de communication. Cela traduit que le temps investi dans la salle d'autoformation a un impact sur le processus d'apprentissage notamment par l'acquisition de l'habiletés à parler comme l'indique nos tests statistiques **$\chi^2 = 0,503$ pour $ddl = 1$, donne une $P < 0,05$** .

VII.1.2 4 Corrélation entre les variables attitudes de l'enseignant et motivation à l'apprentissage des apprenants

Dans cet item nous avons vérifié s'il y a une corrélation entre la variable *attitude de l'enseignant* et la variable *motivation* de l'apprenant à l'apprentissage. L'analyse nous montre qu'il existe une relation de dépendance entre ces deux variables (calcul du coefficient de contingence $p < 0,05$), dans la statistique descriptive les apprenants dans la grande majorité (99% cf. graphique 33) pensent que l'attitude de l'enseignant peut influencer le processus

d'apprentissage, d'ailleurs le tableau 89 en annexe récapitule quelques attitudes² énumérées par les apprenants.

L'aspect psycho affectif est un paramètre important qui influence l'apprentissage, les travaux de Quintin(2008) l'ont aussi démontré que le style d'enseignement mis en œuvre par les enseignants, ont plus un rôle de modérateur, d'accompagnateur et incite les apprenants à construire leur savoir en utilisant des modalités psycho affectifs d'incitation, d'encouragement... pour réguler, orienter et encourager toutes initiatives liées à l'apprentissage. Cet aspect ayant pour corolaire l'incitation des apprenants à s'engager dans les activités d'apprentissage traduites dans notre contexte par la réalisation des tâches prescrites, un engagement cognitif et une assiduité pendant le déroulement des séances didactiques.

VII.1.2 5 Corrélation entre le type d'enseignement et l'acquisition des habiletés langagières

Nous avons vérifié s'il y a une corrélation entre les variables type de cours (cours théorique et cours pratique) et/ou la fréquentation de la salle d'autoformation et l'acquisition des habiletés d'écoute. Ceci étant nous remarquons au regard du test de Khi2 ($P > 0,05$), nous pouvons conclure que les cours théoriques n'ont pas de relation de dépendance avec l'acquisition des habiletés à l'écoute de même que l'acquisition de l'habileté à parler. Ces résultats s'opposent de certains résultats (activité de correction des exercices par exemple) obtenus dans d'autres items de notre questionnaire lorsque nous nous intéressons uniquement aux artefacts numériques mobilisés, alors ce résultat pourrait s'expliquer par les difficultés que rencontrent certains apprenants (groupe 2 et 3 qui sont majoritaires) pour certaines activités qui leur posent des problèmes. Notamment, l'activité de décryptage des supports audio liés à ce cours. Nous pouvons aussi lier ces résultats à l'attitude de certains enseignants qui n'utilisent pas les supports audio pendant les cours théoriques, renvoyant les apprenants à faire cet exercice à domicile. Ce qui peut constituer une source de désintérêt pour ce support.

Par contre les cours pratiques ont une relation de dépendance avec l'acquisition des habiletés d'écoute tandis que l'espace d'autoformation a l'impact sur l'habileté de parler ($p < 0,05$). Ce que récapitule la répartition statistique descriptive du tableau 87 en annexe, nous

² Le tableau 89 montre que 84,5% d'apprenants disent que les enseignants sont attentionnés, 73,3% pensent que ces enseignants sont incitatifs, et 87,9% trouvent qu'ils ont la maîtrise du sujet.

montre que les apprenants interrogés (80.2%) pensent que les extraits audio et/ou vidéo (Supports numériques, usités pendant les cours pratiques et théoriques) augmentent les facultés d'écoute. Pour resituer le contexte, s'agissant des cours pratiques l'articulation invariante est focalisée autour de la projection d'un extrait vidéo qui traite du thème abordé dans la partie théorique. Et le texte référent à remplir contient des activités qui vont se dérouler dans un ordre chronologique (Avant, pendant et après le visionnage) bien défini. Ce résultat rejoint la perception des enseignants (dans la statistique descriptive), qui pensent que les extraits audio/vidéo (TV et radio) pourraient faciliter l'acquisition de l'habilité à l'écoute. Ce résultat pourrait également s'expliquer par l'existence d'autres paramètres individuelles notamment les stratégies d'apprentissage mis en exergue dans le précédent item, qui impactent sur l'acquisition de l'aptitude d'écoute

En prenant le cours dans sa globalité avec tout les scénarios pédagogiques (les modes d'encadrements, les types de consigne, les évaluations, lieu de dévolution du savoir, les interactions, la chronologie de l'ensemble des activités...) y afférents, ces résultats pourraient être liés aux caractéristiques individuelles des apprenants qui s'inscrit dans le registre cognitif, social, psychoaffectif et même environnemental. Sachant que nous avons montré plus haut que la stratégie d'apprentissage est en relation avec les conditions socioprofessionnelles des apprenants.

En référence avec les dispositions curriculaires qui impose au moins 1 heure de temps dans la salle d'autoformation par semaine nous avons une fois de plus considéré, ce temps hors classe comme un cours à part entière, et pourrait avoir une incidence sur la performance des apprenants. C'est d'ailleurs ce que nos démontrent résultats. Qu'il y a une relation de dépendance entre la variable *fréquentation de la salle d'autoformation* (hors classe) et la variable *acquisition de l'habileté à parler*. Ce qui pourrait être liée aux conditions matérielles ou même à l'environnement d'apprentissage, qui motive les apprenants à apprendre en s'auto évaluant, loin de la peur de mal faire qu'ils pourraient rencontrer en situation de classe. Toute chose que seule l'attitude de l'enseignant peut corriger. En assurant une médiation entre les artefacts mobilisés, le savoir enseigné et l'implication des apprenants dans la réalisation de l'activité.

En résumé nous pouvons retenir que ces artefacts numériques ont un potentiel mobilisateur des sens des apprenants, pour décrypter et analyser les informations qu'ils médiatisent. Ce sont donc artefacts à potentiel cognitif, parce qu'il modèle la structure

cognitive des apprenants en s'adaptant à cet environnement multimédia, lui permettant d'acquérir certaines aptitudes langagières.

VII.1.2 6 Corrélation entre la variable activités cognitives et acquisition des aptitudes langagières

Il s'agit pour nous de vérifier s'il y a une corrélation entre les variables activités en situation et l'acquisition des habiletés langagières. Ceci étant nous constatons que l'existence d'une liaison dépend du type d'activités cognitives et des sens qu'ils mobilisent. Certaines activités mettent en évidence les schèmes d'actions déployés en situation par les apprenants pour transformer l'information en savoir opérationnel.

En définitive nos résultats montrent (calcul du coefficient de contingence avec $p < 0.05$) que les activités cognitives qui permettent d'acquérir certaines habiletés langagières notamment celle de *l'écoute* est le décryptage des extraits audio et la correction des exercices. Cependant, l'activité de transcription conjointe au décryptage confère *in fine* l'acquisition de *l'habileté d'écrire* si l'opération de décryptage est réussie. Cela met également en évidence l'effet positif des cours pratiques, où sont sollicités davantage la mémoire auditive et visuelle des apprenants pour réussir l'opération de décryptage et des notions lexicales et phonologiques, ceci pour mettre en relation la chaîne audiovisuelle et la chaîne scripturale.

Par contre l'activité d'interaction avec les pairs/enseignants semble n'apporter pour notre échantillon aucune aptitude. Ce résultat pourrait s'expliquer par notre échantillonnage constitué majoritairement des apprenants de niveaux inférieurs (élémentaire et intermédiaire) n'ayant pas encore un vocabulaire adéquat pour participer aux échanges avec les pairs/enseignants. Toutefois, bien que n'existant pas une relation de dépendance entre la variable interaction avec l'enseignant et l'acquisition des habiletés langagières, telles que *l'écoute* et *le parler* nécessaire pour cette activité. Nous remarquons que la valeur du coefficient de contingence (environ **0,8 valeur** considérée à titre comparatif) traduit l'existence d'une liaison de très forte intensité. Qui pourrait induire que cette variable à laquelle on peut ajouter d'autres caractéristiques individuelles de l'apprenant pourraient avoir une influence positive sur l'acquisition de ces habiletés (écouter, parler). Cette perception est d'ailleurs partagée par certains enseignants qui pensent que les activités d'interactions verbales entre pairs/enseignants faciliteraient l'acquisition de cette habileté langagière (cf graphique 13).

VII.2 Analyse des résultats des observations

VII.2.1 Analyse de l'activité des apprenants

Notre analyse s'appuie sur notre grille d'analyse qui prend en compte différents axes d'observation dans les situations de classe, notamment chez les apprenants : l'attitude de la classe lors d'une séquence didactique, les types interactions, les artefacts mobilisés, les activités cognitives sollicitées et chez l'enseignant : le style d'enseignement (types de consigne...), l'interactivité de l'enseignant (les types de soutien apportés, mode d'accompagnement), le scénario déployé, l'attitude de l'enseignant (aspect psychoaffectif, la posture, le ton).

VII.2.1.1 rappel sur l'encodage de l'activité des élèves

En nous appuyant sur la grille d'observation des travaux de la thèse de Ngunu (2013), nous avons retenu pour l'analyse cognitive des apprenants le **comportement de l'élève** (attention, participation, interaction), d'après les travaux de Merriam et Caffarella (1991 : 159) cité par Ngunu (2013) parlant de la dimension cognitive de l'apprentissage se réfère aux capacités des apprenants à « recevoir, stocker, extraire, transformer et transmettre des informations ». Nous prenons en référence les travaux de Viau (1984) qui montre que l'un des enjeux de l'**apprentissage** repose sur **la motivation de l'apprenant**. Motivation qui peut se définir comme le processus par lequel on active, maintient et dirige un comportement pour satisfaire un besoin (Viau, 1984). Nous adossant également sur le modèle de Vroom et Viau (1994) qui développe **la théorie de la dynamique motivationnelle**, comme un état dynamique qui a ses origines dans la perception de l'élève par rapport à un contexte donné qui correspond à la situation d'apprentissage celle-ci incite ou non à faire des choix, à s'engager dans une activité et persévère dans son accomplissement (Viau, 1994). Nous avons donc retenu parmi les indicateurs de la dynamique motivationnelle de Viau (1984) :

- **l'engagement cognitif** correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de la réalisation d'une activité d'apprentissage. Il peut se manifester par la participation de l'élève à la tâche
- **Le choix** à suivre une formation (celle d'apprentissage de la langue seconde anglais et/ou le français), qui selon Viau est le signe d'un intérêt, donc d'une motivation à entamer une activité. Nous allons donc utiliser la grille d'observation des élèves en annexe.

Comportement des élèves ou attitude des l'élèves (cf tableau 18 et 97)

Assiduité : par cela nous voulons nous intéresser au comportement des élèves notamment la régularité dans les séances de cours, la discipline (pas distrait, pas désordonné) vis-à-vis de l'institution et même de la classe.

La participation : c'est un indicateur de l'engagement cognitif, nous nous intéresserons à certains indicateurs tels que :

- nombre de réponse aux questions
- pose des questions
- lève les doigts
- exécute les consignes
- réalise les activités proposées par l'enseignant

Attention : il s'agit d'observer l'apprenant en tenant compte des observables suivants :

- s'il écoute l'enseignant c'est-à-dire son regard est focalisé sur l'enseignant, le sujet qu'il élabore, prend en compte les consignes de l'enseignant.
- Parle en lien avec les activités, c'est observer si l'apprenant dans ses interventions reste dans le canevas tracé par l'enseignant et en conformité du sujet traité
- Prise des notes en tenant compte que, l'apprenant qui prend les notes fait preuve de l'intérêt porté au sujet et des traces qu'il veut garder du sujet traité.

Les interactions c'est la relation que l'apprenant a avec son enseignant, ses pairs ou avec l'outil techno-pédagogique

- Pour l'interaction avec les enseignants nous observons la fréquence des interventions entre élève et enseignant pour une séquence de 35minutes de cours nous avons retenus les codes suivants :
 - Elevé : pour plus de 10 interventions
 - Moyenne : pour 5-8 interventions
 - Faible : pour moins de 3 interventions
 - Nul : pour aucune intervention, mais où l'enseignant parle seul pendant 35min de cours
- Pour l'interaction avec les pairs nous observons la relation des apprenants entre eux. Pour cela, nous observons dans une séquence didactique les échanges entre apprenants.

- Pour l'interaction avec les outils techno pédagogiques et les apprenants nous nous intéressons dans un cours, au nombre de fois que les apprenants demandent à reprendre la mise en marche d'une ressource vidéo, audio et même l'utilisation de leur téléphone multimédia pour rechercher une information. Nous avons également observé la concentration des apprenants lors d'une séquence vidéo, audio pour décrypter, transcrire, lire, recevoir, stocker, extraire, transformer, et transmettre des informations en savoir qu'ils vont encoder dans leur mémoire.

Rapport avec le sujet (cf Tableau 91)

Activité cognitive coordonnée (Goigoux, 2007)

Il s'agit de déceler dans l'attitude des élèves, celle qui traduit le processus d'apprentissage, pour cela nous observons :

- La concentration de l'apprenant lors de diffusion des supports vidéos/audio pour décrypter les informations, les transcrire sur les supports papiers complémentaires (support papier référent). Ces supports numériques pour mettre en relation le processus et les résultats de l'activité. C'est un indicateur de la performance de l'apprenant lorsque la réponse est vraie (gain lié par l'apprentissage par découverte) :
- Activité de lecture (Lit à haute voix un texte)
- Co-construction des phrases
- Pratique de la langue en exerçant avec un pair ou un enseignant.
- Réalise les tâches prescrites
- Propose leur réponse par rapport à une activité

Cette analyse s'est faite à partir des observations en situation de classe et le décryptage des vidéos faites pour les cours dirigés par les enseignants des différents niveaux pour cela nous avons utilisé la grille d'observation. Comme point d'encrage nous nous sommes appuyés sur les travaux de Viau, (1984), qui montre le rôle important de **la motivation de l'apprenant dans le processus d'apprentissage.**

VII.2.1.2 Attitude de l'apprenant

VII.2.1.2.1 La participation

Les invariants de l'activité des apprenants que nous avons observés sont la participation au déroulement des séquences didactiques, l'assiduité, les interactions avec les autres apprenants...

Chez les apprenants nous avons procédé à l'analyse cognitive de l'activité. En repérant toutes les occurrences qui pourraient avoir une connotation avec l'apprentissage des langues secondes. Le graphe 35 ci-dessous nous récapitule la fréquence des occurrences relatives à l'attitude de l'apprenant se matérialisant pour les apprenants par l'exécution des tâches (soit **42% d'occurrences**), matérialisé par la concentration sur l'objet d'apprentissage (support papier) en vue de réaliser la tâche prescrite par l'enseignant. Nous observons aussi que ces apprenants suivent des consignes données pour l'exécution de l'activité. C'est une stratégie pour se rapprocher du savoir et même pour pouvoir s'approprier le savoir par l'action, surtout une marque d'assiduité (**35% d'occurrence**). Cela étant, le style d'enseignement incitatif mis en exergue dans le centre de formation permet à ce que l'apprentissage se fasse par un processus d'investissement de l'apprenant en réalisant des activités précises pour un résultat précis.

Ces apprenants posent parfois des questions (**27 occurrences** observées) aux enseignants, traduisant pour ceux-ci un réel engagement cognitif pour la quête du savoir. Nous avons observés seulement dans certains niveaux (les étudiants débutants et ceux du niveau élémentaire), que les apprenants lèvent le doigt. Cependant signalons que les enseignants incitent à la participation des apprenants à tour de rôle, stratégie qui implique tous les apprenants à prendre part effectivement aux différentes activités et empêchant le monopole de la parole par les pairs avancés (dans notre cas sont les apprenants du groupe 1).

Le tableau 18 et 97 en annexe, montrent également **62 occurrences** qui renvoient à la participation par la réponse aux sollicitations de l'enseignant. Ce qui matérialise l'engagement des apprenants dans le déroulement de la séquence didactique.

VII.2.1.2.2 L'attention

Notre observation s'est focalisée sur l'apprenant en relation avec l'enseignant. Pour cela nous avons observé s'il écoute l'enseignant, il s'agit de nous intéresser sur le regard de l'apprenant (focalisé sur l'enseignant), le sujet qu'il élabore, prend en compte les consignes de

l'enseignant. Et de toutes les observations avec ou sans vidéos décryptées nous avons observé que le regard de l'apprenant est centré sur l'enseignant lorsqu'il parle, lorsqu'il manipule l'artefact technologique, lorsqu'il utilise les indicateurs textuels tel que : le **surlinage, le soulignage la majuscule, le gras, pointer le mot avec le curseur de la souris**, pour illustrer l'orthographe d'un mot ; une terminaison. Cette attitude de l'apprenant témoigne également de son intérêt par rapport au sujet traité. Cet intérêt constitue une source de motivation pour l'apprentissage. Ce que démontrent les travaux de Hidi (2006), Venturini (2004) et Viau (1994) qui démontrent que la motivation des élèves en général et en particulier l'intérêt joue un rôle essentiel sur l'apprentissage.

Dans l'organisation des séquences didactiques nous avons observé la qualité des propos des apprenants lorsqu'ils prenaient la parole. Pour nous il fallait voir s'ils parlent en lien avec le sujet. C'est observé si l'apprenant dans ses interventions reste dans le canevas tracé par l'enseignant et en conformité au sujet traité. Il ressort de nos observations que les apprenants observés ont des interventions en relation avec le sujet (tableau 97 en annexe) traité, environ **142 occurrences observées**, la stratégie élaborée dans certains cas étant d'écrire sur un support papier (les niveaux débutant, intermédiaire et parfois supérieur) pour le lire lorsqu'on lui donne la parole. L'enseignant ou un pair pouvant juger de la justesse du produit de sa construction. Cette posture qu'adopte l'apprenant lui permet de mettre en lien tous les éléments de son système cognitif pour apporter une réponse concrète à la tâche prescrite. Et le jugement apporté par les autres apprenants constitue une évaluation par les pairs, stratégie proposée par l'enseignant pour créer un conflit cognitif mécanisme de réduction des écarts entre apprenants en s'inter évaluant.

Nous avons également observé que les apprenants prennent régulièrement (**135 occurrences observés pour les 301 min**) des notes en tenant compte que l'apprenant qui prend les notes fait preuve de l'intérêt qu'il porte pour le sujet et des traces qu'il veut garder par rapport au sujet traité. C'est une stratégie cognitive lui permettant soit de transcrire l'oral sous forme synthétique ou sous forme intégrale de manière à ressortir les idées maitresses, à établir les liens entre ces idées, soit recopier un script projeté par l'artefact technologique. L'issue étant d'organiser les notes pour des buts d'apprentissage. Ce que les cognitivistes appellent le jugement métacognitif ayant pour corollaire la mise en place du mécanisme de régulation métacognitive. Nos observations montrent que les apprenants de tous les niveaux revisitent ces notes avant les évaluations de fin de séquence (évaluation sommative).

Tous ces scénarii mises en place traduiraient l'intérêt et le sentiment qu'a l'apprenant pour l'apprentissage de la langue, tout en sachant que le choix de s'inscrire au centre de

formation linguistique bilingue traduit une motivation intrinsèque de pouvoir s'exprimer en une autre langue étrangère, c'est d'ailleurs ce que suggère Harmers et Blanc (2000) cité par Huot, (2010 :) et Pour Cyrulink, (2000) *avant de parler, il faut aimer. Pour apprendre une langue, il ne faut pas seulement assimiler les sons, les mots, les règles, il faut acquérir la manière d'y traduire des sentiments.*

VII.2.1.2.3 l'interactivité

Le graphique 36 et tableaux 92 en annexe, ci-dessous montre les interactions des apprenants avec l'artefact techno-pédagogique, l'enseignant et les pairs. Mais aussi des activités cognitives coordonnées

C'est la relation que l'apprenant a avec son enseignant, ses pairs ou avec l'outil techno-pédagogique. Nous basant sur le principe que l'acte d'apprendre s'établit souvent à travers l'interaction avec les pairs, en coordonnant ses propres actions avec celles d'autrui, il multiplie ses chances d'enrichir sa structure mentale et ses propres opérations (Crahay, 1999). Mais surtout sur la deuxième dimension de l'acte d'enseignement qui considère que l'ensemble des interactions a des effets induits par l'implication des participants en présence, leurs choix et leurs motivations (Altet, 1991).

Pour interaction avec les enseignants nous avons observé la fréquence des interventions entre apprenants et enseignant pour une séquence de 35min de cours. Au vue du tableau 19 (cf p 130) ci-dessus, et en fonction de notre codification nous constatons que les **interactions sont élevées** entre les enseignants et les apprenants, car les apprenants réalisent **plus de 5 tâches différentes dans une séquence didactique de 35minutes.**

Les enseignants sollicitent les apprenants en posant les questions (**96 occurrences pour les 301min** de vidéo décryptées), prescrivent les tâches (**136 occurrences**), incitent à prendre la parole. **Cela pourrait traduire un haut degré de sollicitation des apprenants à participer soit de façon individuelle (324 occurrences), soit façon collective (40 occurrences) (cf tableau 99).** Cette implication des apprenants en répondant à ces questions spontanément (**62 occurrences**), soit en donnant leur point de vue, en posant des questions, en réalisant toutes les activités proposées en situation précise (cf tableau 91), traduit leur motivation à l'apprentissage et pourrait à terme conduire à acquérir les compétences communicationnelles.

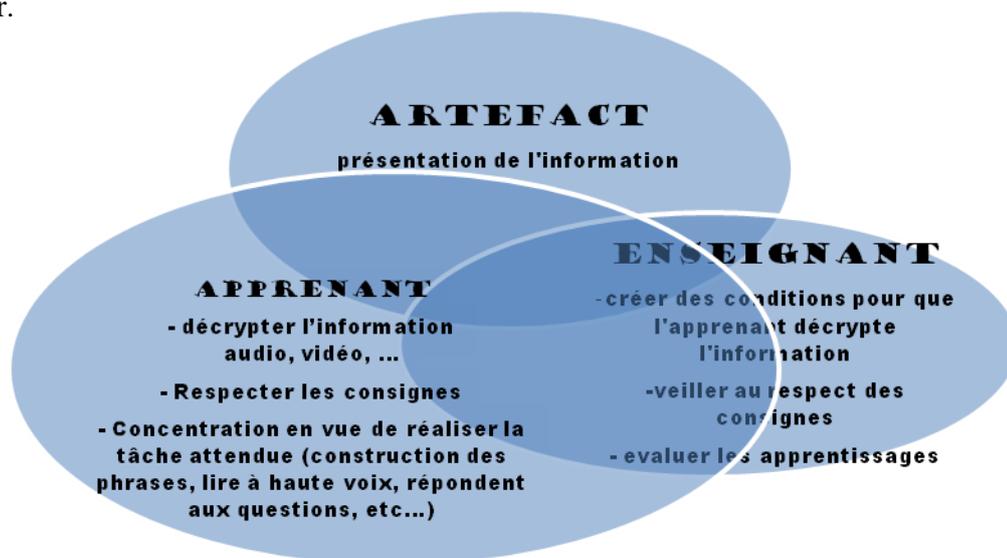
Lors de nos observations la directrice de l'institution est venue évaluer l'enseignant et à la fin du cours l'enseignant demande à la directrice son avis sur la classe en tant que groupe social et sa réponse est la suivante :

« *Very good class, many participations and interactions is good to be continue* »

Pour interaction avec les pairs nous avons observé la relation des apprenants entre eux (**75 occurrences observés**), pour cela nous avons observé, dans une séquence didactique les échanges entre apprenants. Il faut dire les interactions entre pairs s'observent beaucoup plus dans le cours pratique « vidéo course » qui est le cours où on pratique la langue, l'organisation faite par l'enseignant c'est d'encourager les discussions par paire ou par groupe (environ **40 occurrences observées**), ou de faire des communications publiques dans un exposé ou tout autre communication. De plus il encourage les apprenants à parler qu'écrire :

« *Is the occasion to practice English...don't close your mouth* ».

Ces interactions observées pourraient aider l'apprenant à construire son savoir et entrainer l'acquisition des habiletés langagières qui est le résultat du processus d'apprentissage, Sensevy et Mercier, (2007) à ce propos dit que les interactions avec le milieu didactique qui sont organisés de telles manières que les apprenants puissent construire des connaissances, formuler des stratégies d'action, valider des savoirs en utilisant les rétroactions de ces milieux sans que leur activité ne soit orientée par la nécessité de satisfaire aux intentions supposées du professeur.



Graphique 35: illustration des interactions entre enseignant-apprenants-artefact technologique

VII.2.1.2.4 Activités cognitives

Il s'agit de déceler de l'attitude des élèves celle qui traduit le processus d'apprentissage, pour cela nous avons observé:

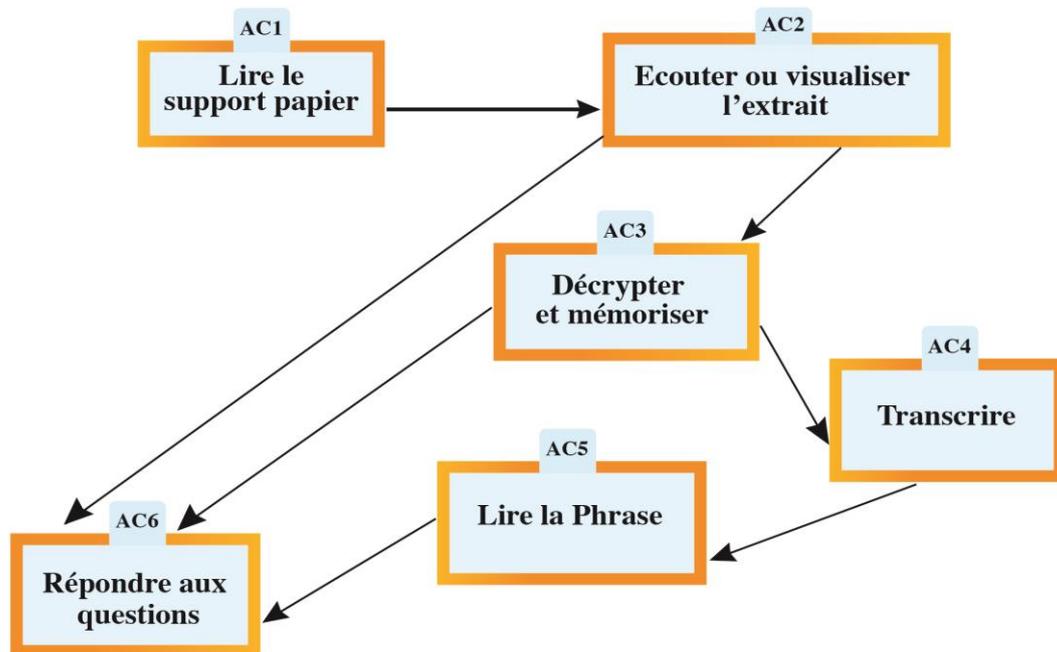
La concentration de l'apprenant lors de diffusion des supports vidéos/audio et autres médias (Internet) pour 25% des cas ceci en vue de décrypter les informations, les transcrire sur les supports papiers complémentaires à ces supports numériques pour mettre en relation le processus et les résultats de l'activité, traduisant la performance de l'apprenant lorsque la réponse est vraie (gain lié par l'apprentissage par redécouverte). Nous avons bien observé que lors des diffusions des extraits audio/vidéo les apprenants sont très concentrés, ce type d'interaction avec l'outil technologique s'illustre lorsqu'ils arrivent à décrypter, matérialiser par le fait de retrouver l'information dans 25% des cas, le message sonore pour le transcrire sur un support papier (9%), le lire à haute voix pour que l'enseignant ou un pair puissent l'évaluer. La concentration permet donc de se focaliser sur la tâches demandées pour réussir l'activité, en coordonnant des opérations diverses en vue de tirer les informations utiles pour réaliser la tâches. Pour Csikszentmihályi (1996) un niveau d'engagement très élevé correspond à une logique de « flow » : qui caractérise un état mental où l'apprenant est complètement investi dans ce qu'il fait (concentration totale sur la tâche).

Les activités cognitives notamment, l'activité de lecture (lit sur l'écran 17%, lit dans le manuel 5%), la co-construction des phrases (19%), la pratique de la langue en exerçant avec un pair ou un enseignant, constituent des activités qui sollicitent un investissement de l'apprenant soit par découverte (Kolb, 1984), soit régulation métacognitive (Tardiff, 1992) ou régulation identifiée où l'apprenant commence à prendre conscience de l'intérêt qu'il porte à cette activité parallèlement à la valorisation de celle-ci (Deci Ryan 2000).

Pour l'illustrer nous avons pris l'exemple de l'activité de l'écoute des extraits audio/vidéo, qui fait partie des étapes de l'organisation d'une séquence didactique. Pour réaliser cette tâche les apprenants doivent mettre en œuvre plusieurs activités cognitives (AC) que nous avons repéré dans nos observations ce que Goigoux(2007) appelle activités cognitives coordonnées, parce que l'apprenant doit coordonner l'ensemble des activités cognitives, pour résoudre la situation à laquelle il est confrontée. Il s'agit d'interagir avec tout le système cognitif à travers ses représentations, son environnement d'apprentissage (sujet, objet...).

- Lire le support papier contenant le texte à trou référent (AC1)
- Ecouter ou visualiser l'extrait audio/vidéo (AC2)

- Décrypter l'extrait (AC3)
- Transcrire sur le texte référent (AC4)
- Lecture la phrase complète (AC5)
- Répondre aux questions posées après lecture et écoute de l'extrait audio/vidéo qui est une tâche qui mobilise aussi toutes ces activités cognitives. Toutefois elle peut se faire en mobilisant directement AC2 ou alors en mobilisant seulement AC2 et AC3, ces deux schèmes sont généralement utilisés par les apprenants du groupe 1.



Graphique 36: les schèmes d'action déployés lors de l'activité de décodage de l'extrait audio/visuel

L'analyse nous permettent de déceler que cette activité peut poser un problème de mise en relation des activités audio-visuelles et celle orale et scripturale. En fonction des aides apportés individuellement ou collectivement, nous avons donc décelé durant nos observations et ceci dans tous les niveaux trois groupes d'apprenants.

- Les apprenants du groupe 1 une minorité (environ 15% des apprenants) dans nos observations qui réussissent rapidement sans aide de l'enseignant ou d'un pair
- Les apprenants du groupe 2 dans la grande majorité (environ 80%) qui réussissent après une aide d'un pair ou de l'enseignant ceux-ci ont besoin généralement que l'on reprenne plusieurs fois l'extrait audio/vidéo et donner quelques orientations pour réussir l'activité, cette aide consistant à le rapprocher davantage de la réponse

- Les apprenants du groupe 3 une minorité (environ 5%) en deçà du premier groupe qui ne réussissent pas cette activité même avec l'aide apporté on assiste dans certains cas à un effet « Topaze » c'est-à-dire que cette activité est réalisée par l'enseignant, mais généralement l'enseignant redéfinit la tâches en entrecoupant la diffusion jusqu'à ce qu'un pair apporte de l'aide.

Nous avons constaté que les aides sont régulièrement apportées pour les AC3 et AC4 où l'enseignant pour favoriser l'ancrage des connaissances (déclaratives) doit apporter des orientations et des soutiens pour faciliter l'élaboration pouvant favoriser le traitement de l'information audio-visuelle. Cette élaboration pourrait se faire soit par analogie, soit par rappel d'un mot lui permettant de réussir la tâche. L'aide (ou soutien) peut être considéré comme la zone proximale de développement chez les apprenants du groupe 2, lui permettant d'atteindre son niveau potentiel de développement. L'enseignant, en appuyant le levier pédagogique amène l'apprenant à être acteur principal de son **apprentissage** qui se fait par **découverte**. L'apprenant élabore les connaissances en interagissant dans son environnement, ceci par un processus conflictuel entre sa structure cognitive et le traitement des informations reçues.

Les apprenants du groupe 3 semblent être dépassés par la tâche didactique prescrite qui parfois est liée à un mauvais décryptage de l'information, dans la plupart de nos observations en fonction du rendu de nos entretiens hors classe illustrés par ces propos :

« Je n'arrive pas à bien décrypter ce que les gens disent dans ces extraits, pourtant j'arrive à suivre un film nigérian... »

Dans ces propos nous pouvons remarquer que l'échec à la réalisation de la tâche de décryptage est due à la surcharge cognitive relative au **registre phonologique (prononciation des acteurs des films)**, des acteurs des différents extraits audio/vidéo.

Le problème de la mise en relation de la chaîne audio-visuelle avec la chaîne scripturale et orale semble d'ailleurs provenir de ce problème d'ordre phonologique et d'intonation car nos observations montrent des erreurs et/ou fautes de transcription après décryptage. Ce problème se rencontre aussi chez les apprenants des autres groupes et pourrait conduire pour les moins persévérants à un processus d'a motivation ayant pour corollaire **l'évitement de la tâche suivi de l'abandon ou décrochement**.

Nos observations montrent que l'organisation et la prescription des activités (Correction des exercices, décryptage des extraits audio/vidéo, activités de compréhension orales et écrites et la pratique de langue...) contribuent aux buts d'apprentissage, matérialisés

par une implication des apprenants dans toutes les activités, une assiduité lors des déroulements des séquences didactiques, les interactions élevées avec les pairs et avec les artefacts technologiques, ces comportements observés sont les indicateurs de **l'engagement cognitif** des apprenants. Les travaux de Dweck (1989) mettent en évidence que les élèves qui poursuivent des buts d'apprentissage ont plus de chances de réussir une activité, (de l'engagement cognitif) que les apprenants qui ont un but de performance. Bien que nos tests statistiques nous montrent que : l'acquisition des aptitudes de parler et/ou écouter n'ont pas de relation de dépendance avec les activités cognitives telles que : la correction des exercices et les interactions avec les pairs/enseignant.

Les thèmes abordés étant tous liés au vécu des apprenants peuvent également être une source de motivation et faciliter l'apprentissage puisqu'ils permettent d'enrichir leur vocabulaire et faciliter l'acquisition de la fluidité lors de la prise de parole ou tout simplement lors de l'activité de l'oralité pratiquée généralement à tous les cours. C'est ce que soulignent Viau(1994), Bourgeois et Nizet (1997) lorsqu'ils montrent qu'une activité pour être motivante, doit être le plus possible à l'image des activités de travail de la vie courante. Nous n'avons pas utilisé un test statistique pour mesurer la corrélation entre ces variables (thèmes vs acquisition des habiletés langagières).

VII.2.2 Analyse de l'activité des enseignants

VII.2.2.1 style d'enseignement

Altet (1991) définit l'enseignement comme un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage des élèves. Ce processus implique plusieurs activités qui dépendent pour l'essentiel, selon Goigoux (2007) de trois éléments :

- sa situation de travail
- les élèves
- lui-même.

Enseigner consiste donc à organiser des situations d'apprentissage et à impliquer les occasions d'apprendre dans un environnement stimulant (Raynal et Rieunier, 2009). L'enseignant dans sa pratique de classe doit développer un style lui permettant de faire d'interagir, de gérer sa classe, en la faisant vivre en tant que groupe social ou communauté d'apprentissage. De plus l'activité enseignante est caractérisée par le fait que le niveau

d'information dont dispose le professionnel est plus ou moins direct et nécessite de sa part des inférences, plus ou moins en situation (Vinatier et Altet, 1991). Pour cela il doit se renseigner sur le niveau de ses apprenants par et au processus d'apprentissage, sur la charge cognitive de la tâche à prescrire, du comportement des apprenants en rapport avec les tâches, sa relation avec le savoir, et même de la dynamique du groupe en tant que sujet, par rapport à l'objet d'apprentissage.

Le style d'enseignement peut donc se définir d'après Therer et Willemart (1983) comme la manière personnelle d'établir la relation avec les élèves, de gérer une classe ou un groupe d'apprentissage, sans préjuger des méthodes ou des techniques mises en œuvre

Nous partons de l'hypothèse 1 selon laquelle : ***le style d'enseignement mobilisant un artefact (scrypto, audio, vidéo) favorise l'intérêt des apprenants et suscite la participation aux activités et favoriser l'acquisition des habilités langagières.***

Il s'agit d'observer le type de consigne donnée, de l'organisation des séquences didactiques (scénarisation des séquences), des interactions avec l'outil techno-pédagogique et les apprenants etc....

Le style d'enseignement peut donc se définir comme les stratégies de l'enseignement déployé pour interagir avec les apprenants, en gérant sa classe, ou groupe d'apprentissage.

Nous référant sur le modèle de Therer et Willemart, (1983) qui en ajustant le modèle de management de Blake et Mouton (1964) distinguent quatre styles de base en fonction de l'attitude l'enseignant vis-à-vis de l'apprenant et son attitude vis-à-vis du savoir.

Il distingue .donc :

- ✓ l'enseignant transmissif se centre exclusivement sur le savoir ceci s'illustre dans les cas où l'enseignant fait un exposé en cours magistral, il est le dépositaire du savoir,
- ✓ l'enseignant incitatif se centre à la fois sur le savoir et les apprenants on peut l'observer dans les cours pratiques où même dans certains centre de formation ou l'enseignant ou l'encadreur joue un rôle de guide, de médiateur et aide l'apprenant à se rapprocher du savoir en agissant sur son environnement.
- ✓ l'enseignant permissif ne s'intéresse ni au savoir, ni au savoir, ce dernier passe plus du temps à consulter son téléphone portable laissant les apprenants à leur propre sort

✓ l'enseignant associatif privilégie les apprenants au détriment du savoir

Pour faire cette analyse cognitive, nous nous sommes également adossés sur les travaux de Rogalski(2003) dans son concept de gestion d'environnement dynamique qui intègre l'analyse cognitive des processus d'acquisition chez les élèves et l'analyse didactique, en prenant en compte l'approche de la psychologie cognitive en tant que science des activités du sujet c'est-à-dire l'acteur en tant que personne en situation de travail et de ce point de vue l'enseignant de langue vivante seconde (LV2) (Anglais/Français) est bien un individu engagé en situation de travail particulier et précis, celle d'enseigner la LV2, dans un contexte institutionnel celui d'un pays bilingue, avec le cadre normatif du centre de formation linguistique. Pour cela nous avons considéré la grille d'observation de l'enseignant avec des items suivant : Les types de consigne, les artefacts mobilisés, l'attitude de l'enseignant, son interactivité...

VII.2.2.1 1 les Types de consigne

Il s'agit de s'intéresser à la qualité et la quantité des propos. Pour cela nous avons observé si les consignes sont verbales ou écrites, observé le lieu de dévolution du savoir (Tableau, écran plasma, supports papier). En énumérant la fréquence d'utilisation de tableau par rapport à l'écran, et autre support. Nous avons codé ces occurrences sur une période de 35min. nous retenons donc les indices suivants :

- **très fort lorsqu'il parle en illustrant.** Nous entendons par illustration, les exemples, le recours aux ressources Internet, les définitions des termes...
- **moyenne lorsqu'il parle pendant 15-20min seulement sans illustrer**
- **faible lorsqu'il ne parle pas en laissant le travail aux apprenants mais aussi**

voir les indicateurs non verbaux en observant s'il utilise **les indicateurs textuels sur un écran d'ordinateur pour susciter la concentration des apprenants sur un objet** qu'il veut leur faire comprendre, **pointer avec une souris d'ordinateur un objet.** Dans notre étude nous n'avons pas codé la gestuel et la mimique...

L'observation de l'activité enseignante montre deux types d'enseignants: les techno centrés qui n'utilisent exclusivement que l'outil technologique, et ceux moins techno centrés qui n'utilisent que de façon résiduelle l'ordinateur et les ressources en ligne.

Le tableau 93 (en annexe) montre les types de consignes que nous avons observés des indicateurs verbaux et non verbaux. Parmi les indicateurs verbaux nous avons observé que

l'enseignant discute avec les apprenants pour des sujets qui ont trait avec le thème abordé par la leçon et parfois sur un sujet d'actualité, prescrit les tâches et activités à chaque fois, les explications des règles de grammaire, la validation d'une réponse, en effet beaucoup de travaux démontrent la force de la production verbale dans le processus d'enseignement. Elle représente une forme de cognition partagée telle que l'envisage l'approche socioculturelle mis en évidence par Stahl(2006) cité par Quintin (2008), puisqu'elle est orientée vers plusieurs interlocuteurs. Cela étant, dans une situation de classe la verbalisation de l'enseignant profite à toute la communauté d'apprenants.

Les indicateurs non-verbaux qui sont souvent écrits soit sur un tableau blanc, soit sur un écran plasma relié à l'unité centrale de l'ordinateur, ici ces derniers pour la plupart technophiles (techno centré) utilisent des **indicateurs textuels (majuscule, surlinage, soulignage...)** pour susciter l'attention des apprenants sur une notion, une terminaison d'un mot. Ce qui corrobore ces propos de Goigoux qui dit que *les indicateurs textuels ont pour principale préoccupation d'assurer la focalisation de l'attention de tous les élèves sur une cible unique... de plus la technique à laquelle ils font appel est cohérente avec l'exigence d'attention partagée qu'ils donnent.* (Goigoux, 2002 : 57)

Nous avons également observé l'utilisation des souris pour pointer un mot toujours dans l'objectif de focaliser l'attention des apprenants sur un objet précis, qui puissent faciliter l'encodage de l'information dans leur mémoire à long terme, et qui pourrait favoriser l'intérêt des apprenants.

L'enseignant sollicite régulièrement l'engagement cognitif des apprenants, par une implication personnelle dans les activités cognitives prescrites telle que: co-construire une phrase et la lire à haute voix, décrypter un extrait audio/vidéo, varier le vocabulaire qui sont des activités intégratrices consistant à utilisés dans les leçons suivantes, les mots du lexique du cours précédent. Cette technique pourrait être assimilée à un processus de transfert, illustré par cette phrase

« *L said don't use the verb to be use another verb, eg :eating vegetable make fit* »
« *Write your sentences first and read* »

Ces consignes données, sont des orientations de l'activité de l'enseignante qui fournissent des clés utiles en vue de motiver les apprenants à atteindre l'objectif fixé.

VII.2.2.1 2 Les artefacts mobilisés

Il s'agit d'observer **comment l'enseignant utilise les artefacts en observant la relation entre les différents supports en notant le cas échéant la Redondance, la complémentarité ou l'existence d'un matériel pivot**. Nous avons donc observé les invariants, en nous focalisant sur ce que fait un enseignant d'un cours précis (vidéo course ou course book) avec une classe précise, pour tel type de contenu. Ceci en observant l'exécution d'une séance de classe devant les élèves puis la conduite d'un scénario particulier (correction des exercices, vidéo, audio).

Il ressort de nos observations qu'il existe un matériel pivot et si les autres artefacts mobilisés, sont complémentaires, supplémentaires ou redondant.

S'agissant des cours (Pratique, et théorique), nous avons observé des invariants dans la pratique de l'activité de l'enseignant. Tous les enseignants de tous les niveaux utilisent le manuel prescrit, auquel sont associés des supports audio qui présentent l'information (audio cas cours théoriques/course book) et les supports vidéos (pour le cas des cours pratiques /vidéos courses) aux apprenants. Ces artefacts mobilisés sont complémentaires et pourraient susciter chez les apprenants l'acquisition des habilités langagières, le matériel pivot étant le livre au programme. De plus la conduite d'une séquence se fait selon les mêmes schèmes d'action pour un cours précis.

Pour un cours théorique/ « course book »et/ou un cours pratique/«vidéo course », d'entrée l'enseignant pour une leçon précise sollicite par la présentation par exemple, d'une image les représentations des apprenants sur un sujet pour introduire la leçon. Il s'agit des **structurants antérieurs** qui ont pour but au début d'un apprentissage de présenter et d'organiser l'information nouvelle en une structure unifiée (Gérard et Roegiers, 2003). Les enseignants technophiles, utilisent les moteurs de recherches pour rechercher une information sur internet dans le but de repréciser une notion, en vue de renforcer la représentation des apprenants et les rapprocher du savoir à acquérir. Ce qui pourrait motiver d'avantage les apprenants, les aider à s'approprier les nouvelles ressources Internet, à les utiliser dans les activités d'apprentissage. C'est d'ailleurs à cette conclusion qu'aboutissent les travaux de Castonguay (2003).

Ensuite l'enseignant fait écouter ou visionner une ressource audio-visuelle aux apprenants relative au sujet traité qu'il peut reprendre 2 à 3 fois selon que les apprenants se soient familiarisés avec le support et décryptés le son pour extraire l'information qu'ils transcrivent sur un support papier complémentaire au son diffusé. Cette activité d'écoute et de décryptage dure environ 5 à 10min en fonction de la difficulté des apprenants à réussir à extraire et transcrire réellement l'extrait sonore et/ou vidéo. Et dans l'agencement de la séquence didactique l'enseignant peut revenir sur un extrait sonore. Pour permettre, lors de la correction, par interpellation d'un apprenant, à décrypter l'information. Ce processus de rediffusion d'un extrait sonore, est une technique utilisée par l'enseignant pour réduire la surcharge cognitive et susciter l'intérêt (motivation) des apprenants pour cette activité (écoute, écriture, lecture...). Cette technique est plus orientée vers les apprenants du groupe 2 qui nécessite un étayage (considéré comme zone proximale de développement) et parfois d'autres types d'aide tel que des questions orientées vers la réponse. Sorte d'ajustement didactique c'est-à-dire la capacité du maître à modifier son comportement en fonction de l'activité et à lui apporter une réponse appropriée d'une manière relativement régulière ce qui corrobore avec les travaux de Goigoux (2007) qui démontrent que l'enseignant est parfois obligé d'ajuster ses méthodes en fonction des difficultés des apprenants, dans l'optique de les accompagner dans le processus d'apprentissage.

Nos observations montrent que les enseignants même les plus expérimentés n'arrivent pas à apporter une aide suffisante aux apprenants du groupe 3 qui n'ont pas de compétence par rapport à l'activité de décryptage, dans ce cas ils sont obligés de leur donner la réponse pour avancer. Cette observation nous montre que l'activité enseignante est réglementée par la prescription institutionnelle qui est celle de couvrir un total de six leçons pour un semestre. Dans la pratique ceci n'est réalisable qu'en prenant en compte la majorité des apprenants représentée dans notre étude par les apprenants des groupes 1 et 2.

Enfin notons que pour le « course book »/cours théorique, le matériel pivot c'est le manuel et les ressources audio. La tâche prescrite ici est de faire acquérir les quatre habiletés langagières, notamment par les activités de lecture suivie, d'écriture, d'échanges et d'écoute.

VII.2.2.1 3 attitude de l'enseignant

En nous référant sur les critères Quintin(2008) pour les modalités socio affectives nous avons retenu

- **modalités socio affectives interactives de sollicitation**
- **modalités socio affectives d'encouragement**

A partir desquelles nous avons observé : s'il est accueillant, autoritaire, conciliant, incitatif, moqueur. Ceci dans l'optique d'observer les aspects psychoaffectifs qui peuvent susciter l'intérêt des apprenants. De plus nous avons observé l'intonation de l'enseignant, parle t il fort ? Faible ? Distinctement ?... sa posture devant les élèves est il debout ? Assis ?

Il ressort du tableau 93, que nous avons observé la posture de l'enseignant. Pour les enseignants observés, la posture assise est la plus utilisées (**236 occurrences pour les 300min d'observations contre 126**), ceci s'explique par la disposition spatiale de la classe qui ne facilite par la circulation des enseignants dans les couloirs, toutefois il faut noter que la taille des salles de classe atteint rarement 25 apprenants par salle de classe. De plus nous avons observé l'intonation utilisée par les enseignants. Dans l'ensemble nous avons observé que la plupart des enseignants observés parlent distinctement à haute et intelligible voix lors des communications publiques soit **346 occurrences renvoyant à haute tonalité contre 10 occurrences pour une tonalité faible**, qui est une attitude qui mobilise l'ensemble de la classe pour suivre ce qu'il dit et l'intérêt qu'il a pour le sujet traité.

Nous avons également observé les modalités socio-affectives notamment celles de sollicitation et d'encouragement qui découlent des critères de Quintin (2008). A ceci nous avons ajouté d'autres modalités, comme les qualités de l'enseignant à être accueillant, à être autoritaire, à être conciliant, à être moqueur. Le tableau 93 en annexe montre certaines attitudes des enseignants que nous avons décelées. Certaines de ces qualités sont retrouvées chez la plupart des enseignants du centre de formation linguistique bilingue de Yaoundé. Pour la plupart ils sont accueillants soit **113 occurrences observés et 194 d'occurrences d'incitation, soit environ 61%** et de courtoisie, ceci pourrait se justifier par le fait que les apprenants du centre sont cosmopolites et proviennent de toutes les couches sociales, mais surtout que c'est un centre de formation qui veut résister à la concurrence.

Dans les salles de classes lors du déroulement des séquences didactiques nous avons observé que les enseignants utilisent régulièrement les modalités socio-affectives de sollicitation.

Lorsque l'enseignant sollicite la participation des apprenants à une activité : par exemple l'activité de lecture qui est une activité silencieuse peut dans certaines activités et selon le but qu'il désire atteindre, solliciter d'un apprenant de faire une lecture à haute voix. Cette technique va lui permettre de déceler s'il y a des fautes de prononciation ou autre objectif s'informer sur les difficultés de leur élève face à un texte et détecter leurs difficultés lexicales (Bernié, 2002).

Les modalités socio-affectives d'encouragement, qui se sont manifestées par la demande de l'enseignant par exemple à encourager les apprenants à prendre la parole,

« Is the occasion to practice english...don't close your mouth ».

Ci-dessus quelques propos en situation de classe où l'enseignant encourage les apprenants à pratiquer l'oralité. Régulièrement à prendre la parole pour acquérir rapidement la fluidité langagière, qui est une aptitude langagière prescrite par l'institution.

VII.2.2.5: Interactivité de l'enseignant

Ici nous avons observé **mode d'accompagnement**.

- Proactif s'il définit la tâche attendue dans une activité en ciblant les difficultés que pourrait rencontrer l'apprenant
- Actif s'il relance à tout moment les apprenants par rapport à ses attentes, aux objectifs fixés, s'il fait vivre la classe en tant que groupe social, s'il incite les apprenants à participer au cours
- Retro actif s'il remédie aux difficultés des apprenants après une réponse donné ou recadre toute la classe.

Notre hypothèse de départ pour cet item est : **Les interactions des acteurs (enseignant/apprenant/outils techno pédagogique) du système de formation en langue seconde favorisent l'acquisition des habilités langagières.**

Nous avons observé le mode d'échanges avec les apprenants. Il se manifeste par les sollicitations que l'enseignant peut faire aux apprenants, pose des questions, fait faire les exercices, proposent des activités de ré médiations; corrige, interaction privée, interaction publique.

Le tableau 19 (cf p130) récapitule certaines interactions décryptées de l'analyse vidéo de 3 séquences notamment 2 courses book et 1 vidéo course (il s'agit des invariants observés cet exemple illustre ce que font les enseignants des autres niveaux).

Rappelons que nous considérant par type de soutien : les orientations et/ou aide que l'enseignant apporte à l'apprenant soit individuellement, soit collectivement. Pour faciliter l'apprentissage nous avons donc observé s'il répond aux questions, s'il pose régulièrement les questions et à quelle fréquence pour une séquence de 35minutes, rappelons également que nous avons retenu le codage suivant :

Nombre de sollicitations ou (intervention) fait il aux apprenants ?

- Elevé pour un ensemble de plus de 5 (tâches)
- moyen pour 2-4 (tâches)
- faible pour 1 (tache)

Par sollicitation (interaction) nous prenons en compte les tâches prescrites c'est-à-dire un exercice pris dans une des ressources, ou les tâches redéfinies c'est-à-dire un travail qu'il demande de faire en adaptation avec l'activité que l'enseignant propose aux apprenants ceci peut être les exercices, la pratique de la langue (oralité, écrite...) le recours aux exemples et illustration pour faire comprendre.

Au vue du tableau 19 (cf p130) et en fonction de notre codification, nous constatons que les **interactions sont élevées** entre les enseignants et les apprenants, car ils proposent **plus de 5 tâches différentes**. Dans le cas des courses books (cours théorique), la première activité renvoie dans la plupart de temps à la correction des exercices de la séance précédente, dans ce cas, l'enseignant demande aux apprenants (interaction publique) de lire leur proposition, et il valide par l'affirmative pour une réponse exacte, dans le cas contraire il sollicite la contribution d'un autre apprenant. Nous constatons que l'enseignant communique beaucoup avec les apprenants, et parfois pour illustrer est obligé d'emprunter dans une autre langue pour étayer et mieux faire passer le message. De plus nous avons constaté que les deux premiers enseignants dans une séquence **d'environ 35min il pose en moyenne 15 questions³ soit en moyenne 2,3 questions par minute, ce qui traduit un haut degré de sollicitation**

³ Les séries de questions sont une sorte de dialectique (maïeutique socratique), c'est-à-dire à une réponse l'enseignant pose une autre question. Stratégie pour rapprocher le savoir de l'apprenant.

des apprenants à participer soit de façon individuelle, soit façon collective, cela se vérifie pour l'ensemble des **301 minutes d'observations** faites (où le tableau 95 en annexe), nous montre environ **387 occurrences** renvoyant aux types de soutien. Cela traduit également le degré d'implication des différents acteurs observés lors des séances de classe. L'enseignant fait donc vivre la classe en tant que groupe social. Nous avons observé que *l'enseignant 3* du cours pratique (avec vidéo), ne pose pas beaucoup des questions mais interagit avec les apprenants en rediffusant plusieurs fois l'élément vidéo et pendant ce temps les apprenants écoutent l'extrait sonore pour décrypter et transcrire sur le support papier référent, cette rediffusion est d'ailleurs à chaque fois une volonté de la majorité des apprenants, illustrée par ces propos :

« S'il vous plaît Monsieur rediffuser encore une autre fois cet extrait ».

Il y a instrumentalisation pour rapprocher l'information de l'apprenant. L'ordinateur, les supports audio/vidéo et des ressources numériques disponibles sur Internet sont des instruments de médiatisation de l'information. La réussite de l'activité de décryptage est dans nos observations liée à cette technique de rediffusion, parce qu'elle semble apporter une solution aux problèmes (d'ordre phonologique) rencontrés par les apprenants au vue des bonnes réponses proposées. Les diffusions multiples permises par l'outil multimédia permettent aux apprenants de mieux intégrer les informations reçues, pour les réutiliser ensuite dans des situations de communication.

Pour ces acteurs en présence dans ce processus enseignement/apprentissage on pourrait l'assimiler à la genèse instrumentale (Rabardel, 2003), l'enseignant dans cette posture fait des efforts de se renseigner sur la charge cognitive, en procédant à des évaluations formatives qui se matérialisent : - soit par validation des réponses des apprenants, soit en reprenant la main en vue d'orienter (**124 occurrences d'orientation**) vers la bonne réponse. Donc c'est le régulateur qui apporte un autre type d'accompagnement. Tantôt il anticipe sur la tâche en donnant à l'avance à l'apprenant des canaux en vue de décrypter rapidement. Il est donc **proactif (49 occurrences, cf tableau 95 en annexe)**. Ceci peut s'illustrer par les **propos de cet enseignant**

« write your sentence first after read it »

Cette posture d'encadrement est un étayage dans le sens de Bruner (1983), pour non seulement amener chaque apprenant à s'investir pour accomplir la tâche prescrite, ceci en construisant individuellement son savoir. L'objectif étant pour l'enseignant de permettre davantage à l'apprenant de pouvoir partir de sa zone proximale de développement et le rapprocher de son niveau potentiel, tout en réduisant la surcharge cognitive au départ de l'activité.

Tantôt il est **réactif (293 occurrences, cf tableau 95)** en fonction des réponses que l'apprenant donne, en vue de confirmer ou d'infirmer les réponses, ou alors lorsqu'il oriente par un entretien public ou privé avec les apprenants. Enfin en corrigeant les exercices proposés et apportant des explications complémentaires aux apprenants, technique de remédiation ou d'étayage, l'enseignant adopte une **posture rétroactive (29 occurrences, cf tab 94)**.

Toutes ces modalités d'accompagnement (interactives) observées sont des **ajustements didactiques** (Goigoux, 2007) en vue de déclencher certaines aptitudes langagières et pourrait produire à terme un apprentissage de niveau élevé (Bloom, 1979). Cet ajustement didactique renverrait à une certaine expérience des enseignants dans l'exercice de leur fonction, de même qu'ils sont pour la plupart dotés de la compétence dans la manipulation des outils techno pédagogiques. Pour ceux qui sont techno centrés, ils recherchent via internet des ressources complémentaires sur le web, en vue de renforcer d'avantage les représentations des apprenants pouvant conduire à l'encodage des informations et/ou savoir dans leur mémoire de travail (de même la mémoire à long terme), dans le but de les réutiliser dans certaines situations communicationnelles.

Signalons qu'il ressort de nos tests statistiques de corrélation que l'acquisition des habiletés langagières ne dépend pas du mode d'encadrement (organisation du travail individuel, en groupe ou en collaboration). Cette organisation semble être des stratégies mises en œuvre par le professionnel pour faire progresser l'apprenant dans son apprentissage en se confrontant avec le système cognitif.

VII.2.2.1 4 Organisation des séquences didactiques

Nous avons observé l'organisation de la chronologie des activités, en occurrence le temps consacré pour chaque activité (présentation du Cours, réalisations des corrections,

pratique de l'oralité). Nous avons également observé comment il organise le travail en observant les temps d'interaction privée (Travail individuel, par pair, par groupe), le temps des interactions publiques (les choix de l'enseignant, quelle ressource pour quelle activité et pour quel résultat ?), nous avons observé également l'autonomie de l'enseignant vis-à-vis de l'utilisation de l'outil technique ajustement didactique de Goigoux,(2007), sa compétence c'est-à-dire sa relation avec les thèmes traités dans les différentes séquences didactiques. En intéressant à la maîtrise du sujet.

Tableau 98 : Organisation de la séquence didactique par l'approche actionnelle centrée sur la tâche, nous reprenons la grille proposée par Ebogue (2014) et complété par notre étude

Objectif communicatif	Contenu grammatical	Contenu lexical	Compétences communes	Savoir faire fonctionnel	Savoir être
Notion ou thème	Règle de grammaire	Vocabulaire approprié	Utiliser le vocabulaire et les règles de grammaire dans une situation de vie	Action liée au thème	Exemple construire une phrase sans faute dans une situation de communication

Il s'agit d'observer l'organisation et la chronologie des activités, de la cohérence des activités en fonction des tâches prescrites et/ou des tâches attendues, les thèmes abordés par la leçon et du lieu de dévolution du savoir (tableau, écran plasma, manuel...) tel que décrit par le diagramme d'activité (tableau 99 en annexe). Au regard du tableau19 (cf p130) pour une **séquence de 35min** et si nous considérons en moyenne **6 activités**, nous constatons que les trois enseignants observés prennent en moyenne **5,58min** pour chaque activité, de plus on peut remarquer que pour les activités d'explications et/ou d'énonciation des règles générales il peut prendre plus de temps. Ce qui s'observe chez *l'enseignant1*, lorsqu'il demande à chaque élève de construire une phrase et le lire à haute voix. Cela dit en fonction de l'objectif à atteindre l'enseignant peut prendre plus de temps. Si nous prenons le cas de *l'enseignant 3* pour l'activité 5 qui consiste à écouter la diffusion d'un extrait vidéo, de le décrypter, ensuite transcrire sur un support physique (papier) complémentaire à la vidéo les informations décelées dans la conversation de la vidéo. Dans ce cas, l'enseignant en fonction des réponses

négligentes liées au mauvais décodage, rediffuse la séquence en entrecoupant de temps en temps, tout en sollicitant l'attention des apprenants en fonction de ce qu'il veut faire ressortir. Notons que le timing varie d'une activité à l'autre. Dans les cours théoriques (audio) l'activité de décodage peut sensiblement prendre le même temps que lors du cours pratique (vidéo) environ 10 minutes, ce qui montre que cette activité prend plus de temps, l'objectif étant de permettre à la majorité des apprenants de décodage l'information. Ces notions de timing et de lieu de dévolution du savoir sont mises en évidence par les travaux de Sensevy et Mercier (2007). Ce sont des marqueurs des situations adidactiques. Nous avons même observés que certains enseignants demandent à la fin de l'activité d'écoute, décodage, transcription, la réorganisation de la classe en binôme. L'objectif étant de reprendre le scénario visionné cette fois avec les apprenants comme acteurs, le second objectif étant d'apprendre en s'exerçant : « *Learning by doing* ».

Le tableau 96 en annexe, montre qu'il y a environ **136 occurrences** de tâches prescrites et **231 occurrences** de tâches exécutées

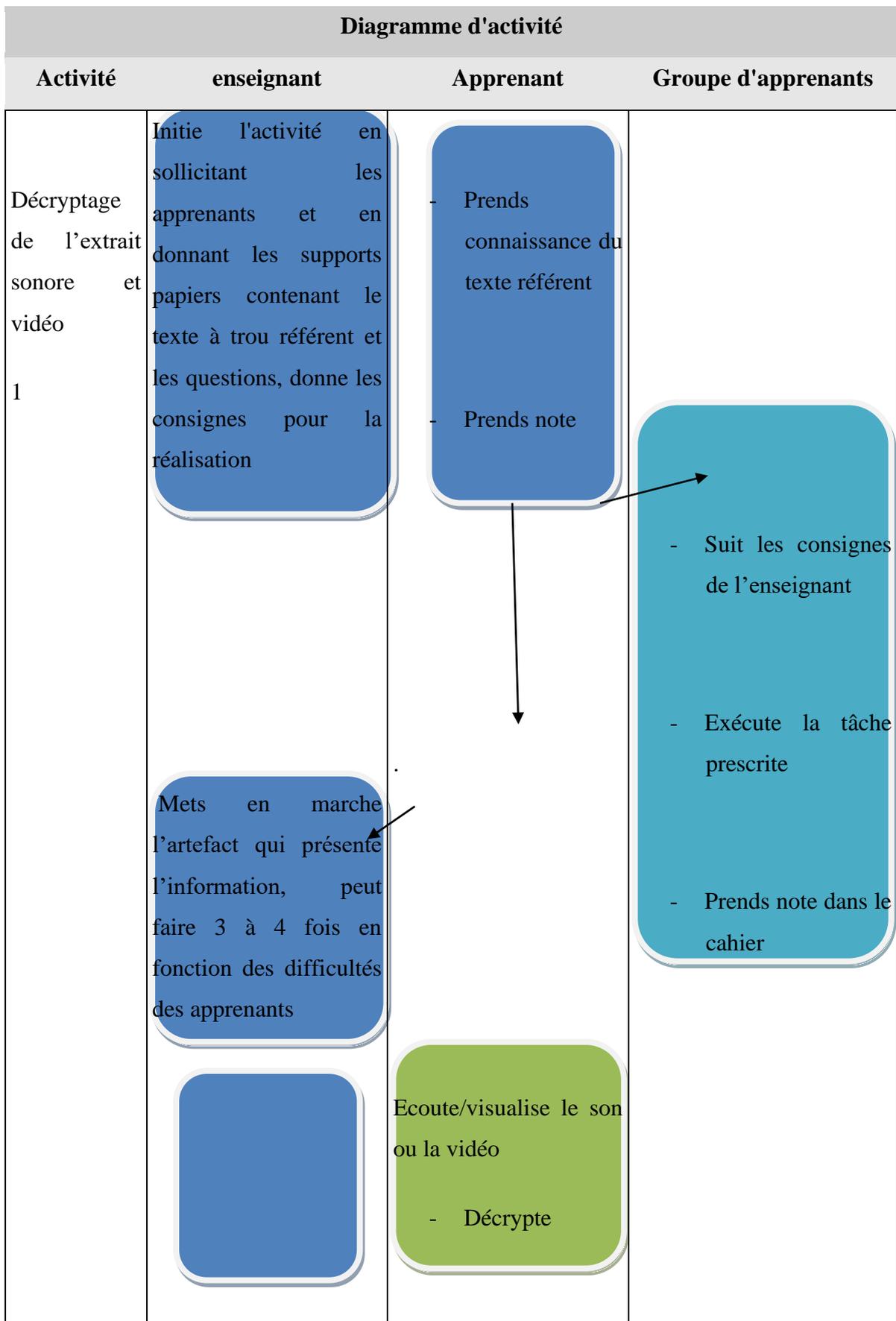
Il ressort de nos observations que dans l'organisation globale des séquences, les enseignants, dans leur grande majorité, se focalisent à la fois sur le contenu (savoir) et sur l'apprenant. Puisque c'est l'apprenant qui est l'acteur principal du processus d'apprentissage, il construit son savoir en s'impliquant dans la quête du savoir. Ceci suppose que le style incitatif est celui qui est le plus mis en exergue dans le processus d'enseignement en nous référant à la classification de Therer, J et Willemart C (1984), c'est d'ailleurs la perception des enseignants lors de notre enquête par questionnaire⁴

S'agissant du mode d'organisation du travail, le cours théorique/ course book est le cours où l'enseignant sollicite d'avantage le travail individuel des apprenants, ensuite une restitution publique en classe, ce qui entraîne des correctifs dirigés vers le groupe social qui est la salle de classe. Dans le cours pratique (de vidéo) ayant pour tâche prescrite par l'institution de favoriser l'oralité, c'est-à-dire la pratique de la langue (maniement de la langue), l'enseignant organise généralement des discussions par paire. Les interactions doivent se passer entre apprenants. A la fin de l'activité, la restitution se fait dans une interaction publique où un apprenant peut faire un exposé, proposer le mot décodé à l'ensemble de la classe. Ceci pour

⁴ Le graphe 17 montre que **14 enseignants sur 15** interrogés mettent au centre de leur scénario d'enseignement le savoir et les apprenants

dire avec Johnson et Johnson (1996) que l'enseignant doit donner aux apprenants une tâche explicite précisant aux membres du groupe ou de la communauté d'apprenant (classe en tant que groupe social) ce qu'ils sont supposés faire et détaillant les buts mutuels de la tâche. Cette observation rejoint Engerström (1987), qui dit que la communauté, « ... *intervient dès lors que l'individu n'est pas seul et se définit comme l'ensemble des individus qui partagent le même objet (le même motif)* »

Tableau 99: Diagramme d'activité d'une séquence didactique



	<ul style="list-style-type: none"> - Valide les propositions des apprenants 	<ul style="list-style-type: none"> - Propose le mot décrypter 	
2	<p>Organise les apprenants en pair pour réaliser une autre tâche celle de discuter en relation avec le thème traité dans l'extrait audio/vidéo</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Discute en relation avec le sujet

L'organisation des séquences telle que décrite incite les apprenants à co-construire leur savoir avec toutes les informations décrypter. Nous observons aussi dans le tableau 95 que les enseignants (**106 occurrences**) de tous les niveaux incitent les apprenants à pratiquer l'oralité ceci en communiquant, en discutant régulièrement avec eux, généralement les discussions ayant trait avec le sujet ou qui traite des thèmes liés à la leçon ou à l'actualité. Ces initiatives pourraient avoir des effets positifs puisqu'ils confrontent les apprenants à l'épreuve de communication. De plus l'organisation des évaluations prévoit une épreuve orale qui est une occasion pour l'apprenant d'interagir avec l'évaluateur, sur un sujet précis revoyant aux différents thèmes abordés en situation de classe, cette pratique rentre dans les tâches institutionnelles prescrites, un prétexte pour mettre l'apprenant dans les situations de communication. L'autre effet positif serait l'ouverture offerte par le sujet, permettant à l'apprenant de structurer sa pensée, d'organiser ses idées en vue d'apporter une réponse concrète et adaptée à la situation dialogique entreprise par l'enseignant via le sujet en question, en utilisant le vocabulaire ou un champ lexical approprié, adapté pour cette occasion. Toutes ces opportunités offrent à l'apprenant de réinvestir certaines notions élaborées en classe. Ceci intègre les six exigences de l'activité enseignante énoncer par Goigoux(2007) à savoir : conduire la classe, favoriser l'activité des élèves, rechercher l'autonomie dans la construction des savoirs, construire une motivation suivante, valoriser la parole de l'apprenant, aider les élèves plus faibles.

VII.2.2.1 5 Effet de l'activité enseignante

Il s'agit d'observer si le mode d'accompagnement, le type d'aide, l'ajustement didactique de l'enseignant facilitent l'acquisition des aptitudes langagières à savoir : écrire, parler, écouter, lire. Pour cela nous allons observer les activités qui facilitent l'une ou l'autre aptitude.

- Observer si l'enseignant demande aux apprenants d'échanger avec lui ou avec ses pairs (acquisition de la fluidité du parler) ;
- observer si l'enseignant propose des activités d'écriture (énoncer les règles de grammaire, articulation des thèmes des leçons pour enrichir le vocabulaire-orthographe des apprenants qui favorise l'acquisition des aptitudes d'écriture et d'écouter) ;
- observer si l'enseignant n'utilise que la seule seconde langue dans le déroulement de la séquence didactique technique qui favorise l'acquisition de l'aptitude d'écoute ;

- observer si l'enseignant dans la reprise de la main recadre l'apprenant sur la prononciation d'un mot ou sollicite l'apprenant ou/et la classe de lire à haute voix un mot ou un texte, ce qui facilite l'acquisition de l'habilité de lecture, du parler et d'écouter phénomène d'autorégulation de l'apprentissage, par le processus de métacognition régulatrice Tardif, (1992)

Quel est la plus value de l'activité enseignante pour les apprenants, pour les enseignants et pour l'institution ?

Dans le cadre de ce travail nous nous sommes intéressés seulement à l'effet sur les apprenants.

Lors de nos observations, nous avons constaté que dans l'ensemble tous les enseignants interdisent dans leur salle de classe d'utiliser une autre langue que celle apprise pour communiquer, et cette interdiction porte également pour les absences au cours où l'apprenant doit envoyer un SMS à l'enseignant en anglais/français, pour justifier son absence, de plus le déroulement de la leçon se fait uniquement dans la seconde langue et très rarement l'enseignant emprunte quelques mots dans l'autre langue (français/anglais) pour faire comprendre rapidement un concept ou une notion. Toutes ces dispositions sont des prescriptions fortes, de l'institution et du personnel académique qui favoriseraient l'acquisition certaines aptitudes : l'écouter, l'écriture et la fluidité du parler. Cette organisation corrobore avec le diagramme d'activité d'Engeström (1987) et réadapté par Bibang-Assoumou (2013) qui décompose et oriente sur les sept variables de l'activité humaine dans une communauté de pratique⁵.

L'organisation des séquences inclut des activités différentes notamment écouter une séquence audio/vidéo en vue de décrypter les informations, transcrire sur les supports papiers y afférents, lire parfois individuellement le produit du décryptage, l'enseignant peut rediffuser (comme nous le soulignons plus haut), plusieurs fois cet extrait audio/vidéo jusqu'à ce que la majorité des apprenants aient réussi la tâche prescrite. Ces activités cognitives au vue des réponses positives après évaluations des réponses des apprenants et la réussite des apprenants du **groupe 2 et 3** traduiraient un gain en termes de savoir. Le décryptage réussi du script audio/vidéo traduit l'habilité d'écouter et le transcrire sur le support référent confère à

⁵ Dans cette approche, le modèle systémique de l'activité humaine est fondé sur *sept variables : le sujet-agissant, l'instrument-médiateur, l'objet-orienté, le résultat, la division du travail, la communauté et les règles*

l'apprenant l'acquisition de l'aptitude d'écrire. L'enseignant en demandant à chaque apprenant de lire à haute voix sa production, permet à ce dernier d'exposer publiquement le produit de son investissement, qui doit être évalué par les pairs. Cette technique pourrait créer un effet vicariant des autres apprenants, en ce sens qu'un autre étudiant propose sa réponse différente de la première en vue de recueillir des avis valorisant de ses pairs.

Nous avons également observé que les **thèmes abordés lors de chaque cours** (cours book et vidéo course) sont identiques et complémentaires. C'est à dire qu'ils abordent généralement des sujets qui renvoient au vécu des apprenants par des thèmes qui traitent du vocabulaire lié par exemple au voyage, à l'école, shopping... Ces activités prescrites pourraient conduire à l'acquisition d'un vocabulaire approprié de manière à augmenter le champ lexical des apprenants qui à termes faciliterait l'acquisition de plusieurs aptitudes langagières entre autre : l'écoute, l'écrit, l'oralité.

L'activité de lecture initialement est une activité silencieuse, mais dans la plupart du temps l'enseignant demande de lire à haute voix cette stratégie lui permet de recadrer l'apprenant lorsqu'il fait une erreur dans la prononciation, il s'agit pour lui de s'informer sur les difficultés de leurs élèves face à un texte et détecter leur difficultés lexicales, en vue d'anticiper et recadrer le reste de la classe. C'est ce qu'a démontré Bernié (2002), dans son étude sur la lecture du français dans le primaire. Cette stratégie pourrait amener l'apprenant (individuel et la communauté d'apprenant) à s'autoréguler, en réduisant les erreurs de prononciation qui est la clé de l'activité de lecture. Ce mécanisme d'autorégulation dans le processus d'apprentissage, par le processus de métacognition a également été démontré par Tardif (1992).

Le chapitre qui va suivre met en relation notre recherche avec les autres recherches au regard de nos hypothèses et nos questions de recherches. Cette approche va nous permettre d'établir les similitudes et les différences de nos résultats avec les autres travaux.

CHAPITRE VIII

DISCUSSION ET PERSPECTIVES

Notre recherche s'inscrivant dans une démarche heuristique c'est-à-dire de comprendre finement par l'analyse didactique les mécanismes mis en œuvre par les enseignants de rapprocher le savoir des apprenants, de même que par l'analyse cognitive des stratégies élaborées par les apprenants pour transformer les informations en savoir opérationnel qui peut leur donner la compétence de communication actionnelle.

Nous avons dans le chapitre précédent mis en évidence avec des tests statistiques la description des caractéristiques de notre population et de notre échantillon d'étude, en calculant l'effectif, la moyenne et l'écart type de certaines caractéristiques de notre échantillon. Ensuite nous avons à l'aide de la statistique inférentielle, à travers ; le test de Khi-deux, le test de Fischer et le calcul du coefficient de contingence, mis en évidence la corrélation entre les variables indépendantes telle que les CSP, le temps passé dans la salle d'autoformation, la modalité d'accompagnement, l'activité en situation, l'attitude de l'enseignant et les variables dépendantes telle la motivation à l'apprentissage et l'acquisition des habilités langagières, les stratégies d'apprentissage.

VIII.1. Synthèse sur les usages de Tics par les acteurs de notre échantillon

Il ressort de nos résultats que les enseignants du centre pilote de formation linguistique bilingue ont en moyenne une dizaine d'années d'expériences professionnelles, dotés d'une expérience dans l'utilisation des outils techno pédagogiques dans l'exercice régulier de leur fonction, les apprenants et les enseignants utilisent également Tics et nouveaux médias dans leur quotidien, pour leurs travaux personnels, les échanges de l'information et la recherche de l'information qui sont des compétences utiles lors de la recherche et la transformation de l'information dans la salle d'autoformation. Ces caractéristiques communes des apprenants et des enseignants sont des indicateurs qui témoignent de l'usage des Tics et nouveaux médias dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Les artefacts mobilisés (manuel au programme, les supports audio et vidéo annexés) dans le processus d'enseignement sont complémentaires avec le manuel au programme

comme matériel pivot. Les ressources internet sont parfois complémentaires, mais généralement ce sont des supports en plus. Et concourent à apporter des informations supplémentaires aux thèmes concernant des séquences didactiques. Nous avons également observés des invariants dans l'activité enseignante notamment l'utilisation du manuel et des supports numériques y afférents. Nous avons également observé l'utilisation des consignes verbales et non verbales, pour faciliter le déroulement des séances didactiques et gérer le groupe classe. Il se dégage aussi une très forte centration curriculaire pour couvrir le programme par niveau.

VIII.2 Discussion des résultats

VIII.2.1 corrélation entre les stratégies d'apprentissage et les conditions socioprofessionnelles

Notre travail nous permet de montrer qu'il y a corrélation entre certaines variables indépendantes et variables dépendantes. Dans notre questionnaire nous avons énuméré un certain nombre de stratégies d'apprentissage que nous avons vérifié de l'intensité et/ ou la force de la relation (en fonction de la force de liaison) avec la condition socio professionnelle. La stratégie peut varier en fonction de la condition socio professionnelle de l'apprenant. La stratégie d'apprentissage qui consiste à répéter les mots et utiliser les schémas/prise des notes dépend des conditions socio professionnelles. L'utilisation des lexiques comme stratégie d'apprentissage ont une relation d'intensité moyenne avec la CSP, tandis que les autres stratégies (utilisation des images mentales, faire des exercices, suivre des consignes) ont des liaisons faibles intensités avec CSP ce qui signifie qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre ces variables. Cela traduit que la stratégie d'apprentissage varie avec les conditions socioprofessionnelles, ceci étant les stratégies d'apprentissage ne sont pas figée et dépendrait de chaque individu (caractéristiques individuelles), d'ailleurs MacIntyre (1994 : 194) définit « *les stratégies d'apprentissage comme les actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication* ». Pour lui auteur il y a 4 conditions d'utilisation des stratégies d'apprentissage :

1. *L'apprenant doit être conscient de la ou des stratégie (s) appropriée (s). La stratégie peut être utilisée de façon spontanée ou apprise mais son utilisation doit être intentionnelle.* par

exemple l'apprenant des langues vivantes prend les stratégies, décèle les stratégies qui lui facilitent la réussite et un encodage des informations.

2. *L'apprenant doit avoir une raison pour utiliser la stratégie (un problème à résoudre, forte motivation, occasion de l'utiliser).* Matérialiser par l'envie de parler les deux langues secondes

3. *Il ne faut pas qu'il y ait de raison pour ne pas l'utiliser (anxiété, sanctions lors de son utilisation, raisons de croire à son inefficacité)*

4. *L'utilisation de la stratégie doit être renforcée par des conséquences positives (réduction de l'anxiété, meilleure note, etc.) même si la stratégie elle-même n'est pas utile pour l'apprentissage.* (ibid, 1994 : 194) ceci s'observe par exemple dans un décryptage réussi d'un extrait audio/vidéo. Aussi, De la Garanderie (1980) explique que les apprenants se différencient par la manière dont ils traitent l'information et l'encode dans leur mémoire (mémoire à long terme), pour le redéployer dans la situation ultérieure. Et ces informations sont en mis en circulation par les activités spécifiques, que l'enseignant propose aux apprenants en vue d'atteindre certains objectifs prescrits dans le curriculum par exemple acquérir les habiletés langagières.

VIII.2.2 corrélation entre activités cognitives et acquisition des aptitudes langagières

Démaizière (1998) montre qu'il existe quatre habiletés langagières (l'écrit, parlé, l'écrit et écouté), qui sont atteints par les différentes interactions que l'apprenant fait avec son environnement. Nous avons remarqué que certaines activités cognitives telles que : le remplissage des supports papiers produit de l'activité de décryptage des extraits audio/vidéos, dépend de l'aptitude à l'écoute tout comme suivre régulièrement les infos TV/radio, et consulter les sites web pourraient (stratégies proposées par les enseignants) faciliter l'acquisition de l'habileté à l'écoute, ceci au regard de nos résultats qui montrent (calcul du coefficient de contingence avec $p < 0.05$), cependant notons que l'activité de transcription conjointe au décryptage confère in fine l'acquisition de **l'habileté d'écriture**, si l'opération de décryptage est réussie.

Par contre l'activité d'interaction avec les pairs/enseignants semble n'apporter pour notre échantillon aucune aptitude. Toutefois bien que n'existant pas une relation de dépendance entre la variable interaction avec l'enseignant et l'acquisition des habiletés

langagières telles que l'écoute et le parler nécessaire pour cette activité. Nous remarquons que la valeur du coefficient de contingence (environ **0,8 valeur** considérée en titre comparatif), traduisant l'existence d'une liaison de très forte intensité, qui pourrait induire que cette variable à laquelle on peut ajouter d'autres caractéristiques individuelles de l'apprenant pourrait avoir une influence positive sur l'acquisition de ces habiletés (écouter, parler). Cette perception est d'ailleurs partagée par certains enseignants qui pensent que les activités d'interaction verbale entre pairs/enseignants faciliteraient l'acquisition de cette habileté langagière.

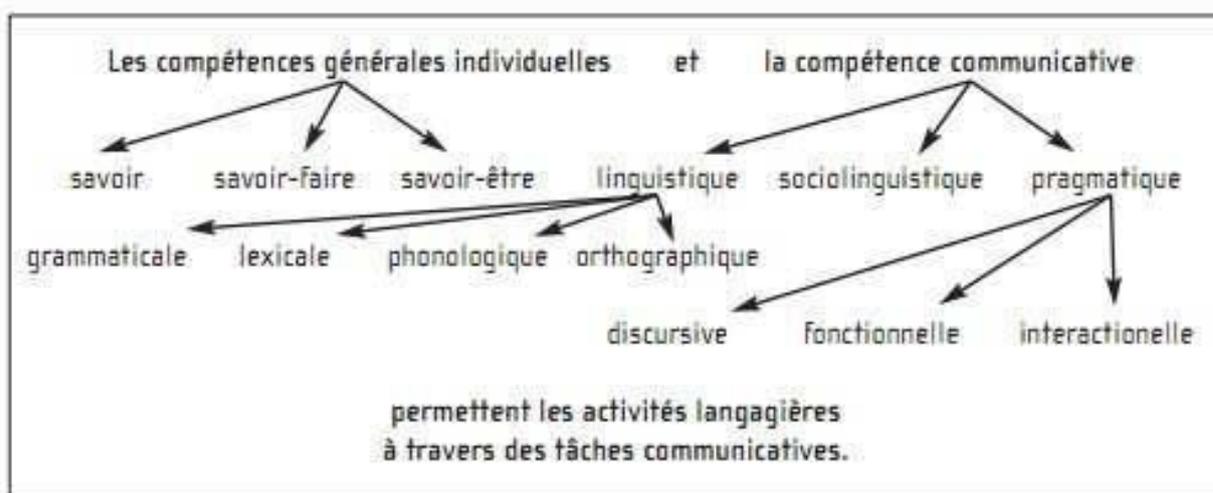
Nos résultats sont en contradiction des autres travaux de recherches entre autres, les travaux de Swain (1995) cité par Véronique, mettent en exergue que la fluidité de la parole ne peut être acquise qu'en trouvant des situations de communications avec les autres. C'est d'ailleurs ce que les travaux de Mc Croskey et Richmond (1990) cité par Arnold démontrent. Vue dans cet angle McIntyre, Clément, Dörnyei et Noels (1998 : 547) affirment que

« The ultimate goal of the learning process should be to engender in language students the willingness to seek out communication opportunities and the willingness actually to communicate in them. That is, a proper objective for L2 education is to create WTC. A program that fails to produce students who are willing to use the language is simply a failed program ».

Ce résultat pourrait s'expliquer par notre échantillonnage constitué majoritairement des apprenants de niveaux inférieurs (élémentaire et intermédiaire) n'ayant pas encore un vocabulaire adéquat pour participer aux échanges avec les pairs/enseignants. Cette assertion est mise en évidence par les travaux de Nunan(1991), Il montre que l'acquisition d'un vocabulaire adéquat est une condition de réussite pour les apprenants de la langue seconde. Lors de nos observations nous avons remarqué que les enseignants proposaient aux apprenants de formuler leurs phrases sur un papier avant de les lire, technique qui leur permettait de communiquer facilement et participer activement au déroulement de la séquence didactique (par ricochet permettant d'acquérir certaines habiletés en fonction de l'activités). Tout en sachant que l'investissement répéter et régulier dans la réalisation de l'activité pourra à termes permettre l'acquisition de la fluidité verbale, à ce propos Dale(1969) met en évidence que le degré de maîtrise s'élève à mesure que le niveau d'activité de l'apprenant augmente.

Ces interactions répétées avec ces outils numériques à potentiel cognitif amènent l'apprenant à construire des connaissances par découverte. Ces observations corroborent ceux de Sensevy et Mercier (2007) qui expliquent que, les interactions avec le milieu didactique qui sont organisées de telle manière que les apprenants puissent construire des connaissances, formuler des stratégies d'action, valider des savoirs en utilisant les rétroactions de ces milieux sans que leur activité ne soit orientée par la nécessité de satisfaire aux intentions supposées du professeur. Les travaux de Ndibnu (2013 : 12), propose une approche actionnelle qui permet d'acquérir des compétences générales individuelles et des compétences communicationnelles elle souligne : « que l'approche actionnelle, centrée sur l'apprenant, de plus en plus utilisée, est compatible avec les compétences communicatives que requièrent les activités d'enseignement qui prônent le recours aux langues secondes pour une meilleure efficacité de leur transmission »

Figure 7: illustration de l'approche par l'action par Goullier cité par Ndibnu-Messina (2013: 12)



Les autres habiletés langagières (écrire, lire, parler) ne sont pas directement dépendantes des activités cognitives mais sont acquises à mesure que l'apprenant s'investit dans la réalisation des tâches proposées individuellement ou collectivement, dans le but d'apprentissage. Les apprenants observés s'investissent et sont concentrés dans la réalisation des tâches prescrites le but étant d'apprendre, mais surtout d'apprendre de leur erreur, les apprenants du groupe 2 et 3 sont les plus concernés. Ce résultat corrobore avec ceux des travaux de Dweck et Leggett (1988) qui mettent en évidence que les élèves qui poursuivent des buts d'apprentissage (en réalisant les tâches prescrites, en s'impliquant de manière active

lors des séquences didactiques, en tirant profit de leurs erreurs) ont plus de chances de réussir une activité (d'engagement cognitif) que les apprenants qui ont un but de performance. Nos résultats corroborent aussi ceux de Csikszentmihályi (1996), démontre aussi qu'un niveau d'engagement très élevé correspond à la logique de flow qui caractérise un état mental où l'apprenant est complètement investi dans ce qu'il fait, une sorte de concentration sur la tâche à réaliser et le temps qu'il met pour y arriver. Cet investissement témoigne de l'intérêt qu'il a pour la tâche et des résultats qui peuvent en découler.

VIII.2.3 corrélation entre le temps d'auto apprentissage et l'acquisition de l'aptitude

Nos résultats permet de vérifier de l'existence ou non d'une corrélation entre les variables temps passé dans la salle d'autoformation (constitué d'une bibliothèque, un parc informatique connecté à un réseau internet, équipé des logiciels ludiques et une salle d'écoute) et acquisition des habiletés langagières.

Nos résultats montrent également que le temps mis (**khi²=0,503 pour ddl=1, donne une P<0,05**) pour l'autoformation a des effets positifs sur l'acquisition des aptitudes de parler, mais n'aurait aucune influence sur les autres habiletés langagières (écouter, lire, écriture), toutefois en nous basant sur le temps mis dans ces salles d'autoformation et notamment celle équipée en matériel informatique doté des didacticiels et exercices les apprenants interagissent avec les outils multimédias pour améliorer certaines notions grammaticales, phonologiques et communicationnelles cela rejoint Davies (1992 :113) qui conclut en ces termes

« Step-by-step, the computer presents the essentials vocabulary and structures. They are accompanied, where appropriate, by still and animated graphic images, photographs and video recordings. As new words and phrases are introduced, authentic male and female voices pronounce them and the learner repeats them. [...] At the end of each presentation sequence, the computer tests the learner's grasp of the new vocabulary and structures, marking and recording those words and phrases which have been imperfectly recalled and offering feedback on points of grammar that the learner appears to have misunderstood»

Notons que la relation entre l'acquisition de certaines habiletés langagières et l'artefact mobilisé varie selon l'artefact mobilisé (audio/vidéo, manuel), et semble dépendre de certaines caractéristiques individuelles des apprenants, telles que la stratégie d'apprentissage

(stratégies directes et indirectes), l'environnement et la relation qui existerait entre traitement de l'information et l'aptitude de l'apprenant c'est ce que démontre Atlan (2000) dans les conclusions de ses travaux.

L'analyse nous montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre le temps passé dans cette salle et l'acquisition de certaines habiletés telles que l'écoute, Cela se démontre par la faiblesse de la valeur du coefficient de contingence ($C < 0,3$). Signalons que notre questionnaire n'a listé deux des quatre habiletés langagières parler et écouter. Le choix de l'activité dans cette salle étant dévolue à l'apprenant, ce résultat pourrait donc se justifier par la possibilité de ne choisir que des activités qui ne sollicitent pas le décryptage de l'information, utilisant par exemple les options transcrites d'un extrait audio/vidéo.

Par contre le temps passé dans la salle d'autoformation aurait une influence sur l'acquisition de l'habileté à parler. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les supports audio et vidéo, les exercices, les didacticiels de ces salles mettent les apprenants dans les situations d'interactions (processus cognitifs) avec ces outils à potentiel cognitifs, qui les aide à en prononcer les mots, augmentant leur vocabulaire qu'ils redéployent dans les situations de communication. Ce qui traduit que le temps investi dans la salle d'autoformation aurait un impact sur le processus d'apprentissage notamment par l'acquisition de certaines habiletés telle l'habileté à parler. Beaucoup de travaux ont mis en évidence l'importance du temps investis pour l'apprentissage notamment les travaux de Carroll (1989) qui a mis en évidence que l'aptitude de l'apprenant à une inférence avec le temps investit dans l'apprentissage. Ce concept débouche sur la notion de temporalité (modèle de genèse) qui dérive de la théorie de l'activité, pour caractériser le savoir enseigné à l'échelle du temps didactique (Mercier *et al.* 2005). Les études, telle que celle de Crahay(1999) montrent une relation positive entre le temps investi dans l'apprentissage et les compétences acquises.

VIII.2.4 corrélation entre modalité d'encadrement et l'acquisition des habiletés langagières

L'analyse nous montre qu'il n'existe pas de relation de dépendance entre modalité d'encadrement et l'acquisition des habiletés langagières de même on peut remarquer la faible valeur du coefficient de contingence ($C < 0,3$). Le mode d'encadrement étant une émanation du style d'enseignement pourrait ne pas directement impacter sur l'acquisition des habiletés (de parler, d'écouter), mais semble être un instrument de soutien apporter par l'enseignant aux

apprenants pour construire individuellement ou collectivement le savoir. Ces résultats s'opposent de celle trouver par les travaux de Quintin(2008) et Decamps (2009) qui ont travaillé sur le mode d'encadrement dans un dispositif à distance, mais qui s'applique dans un dispositif en présentiel qui démontrent tous que le mode d'accompagnement a un effet sur la qualité des apprentissages réalisées par les étudiants.

Toutefois il faut remarquer que dans notre questionnaire nous n'avons répertorié que deux des quatre habiletés langagière, ce qui pourrait aussi avoir un impact sur les résultats que nous avons trouvés. Signalons que pendant nos observations nous avons remarqué que l'enseignant adopte plusieurs postures d'encadrement selon qu'il souhaite réduire la surcharge cognitive, inciter l'implication des apprenants ou évaluer le travail. L'enseignant, Tantôt il anticipe sur la tâche en donnant à l'avance à l'apprenant des canaux en vue de décrypter rapidement, il est donc **proactif (49 occurrences, cf tableau 94)** ceci peut s'illustrer par **les propos de cet enseignant**

« write your sentence first after read it »

Cette posture d'encadrement est un étayage Bruner(1983) pour non seulement amener chaque apprenant à s'investir pour accomplir la tâche prescrite, en construisant individuellement son savoir, mais d'avantage pour partir de sa zone proximale de développement et le rapprocher de son niveau potentiel tout en réduisant la surcharge cognitive.au départ de l'activité.

Tantôt il est **réactif (293 occurrences, cf tableau 94)** en fonction des réponses que l'apprenant donne, en vue de confirmer ou d'infirmer les réponses ou alors lorsqu'il oriente par un entretien public ou privé avec les apprenants. Enfin en corrigeant les exercices proposés et apportant des explications complémentaires aux apprenants l'enseignant pour une remédiation ou un étayage, l'enseignant a une **posture rétroactive (29 occurrences, cf tab 94)**. Nos observations nous ont permis de remarquer que les enseignants adoptent plusieurs modalités d'accompagnement soit individuellement, soit collectivement (type de soutien, aide...) pour encourager les apprenants dans le processus d'apprentissage.

Toutes ces modalités d'accompagnement (interactives) observées constituent également de **l'ajustement didactique** (Goigoux, 2007) en vue de déclencher certaines

aptitudes langagières et pourrait produire à terme un apprentissage de niveau élevé (Bloom, 1979).

VIII.2.5 corrélation entre le type d'unité d'enseignement et l'acquisition des habiletés langagières

Nos travaux démontrent que les types de cours inscrits dans le curriculum du centre ont un effet sur l'acquisition des habiletés langagières. Ceci étant, Les cours théoriques n'ont pas de relation de dépendance avec l'acquisition de l'habileté d'écoute de même que l'acquisition de l'habileté à parler. Ces résultats s'opposent de certains résultats (activité de correction des exercices par exemple) obtenus dans d'autres items de notre questionnaire, mais corrobore d'autres lorsque nous nous intéressons uniquement aux artefacts numériques mobilisés, pourraient s'expliquer par les difficultés que rencontrent certains apprenants pour certaines activités qui leur posent des problèmes, notamment l'activité de décryptage des supports audio liés à ce cours. Nous pouvons aussi lier ces résultats à l'attitude de certains enseignants qui n'utilisent pas les supports audio pendant les cours théoriques, renvoyant les apprenants à faire cet exercice à domicile.

Par contre les cours pratiques ont une relation de dépendance avec l'acquisition des habiletés d'écoute tandis que l'espace d'autoformation a l'impact sur l'habileté de parler. Ce que récapitule la répartition statistique du **graphique 29**, qui nous montre que les apprenants interrogés (80.2%) pensent que les extraits audio et/ou vidéo (supports numériques, utilisés pendant les cours pratiques et théoriques) augmentent les facultés d'écoute.

En prenant en compte tout le scénario pédagogique (les modes d'encadrements, les types de consigne, les évaluations, lieu de dévolution du savoir, les interactions, la chronologie des activités...) y afférent, ces résultats pourraient être liés aux caractéristiques individuelles des apprenants qui pourraient s'inscrire dans le registre cognitif, social, psychoaffectif et même environnemental, ceci en référence avec cette relation de dépendance entre la variable fréquentation de la salle d'autoformation(hors classe) et la variable acquisition de l'habileté à parler qui pourrait être liée aux conditions matérielles ou même à l'environnement d'apprentissage, qui motive les apprenants à apprendre en s'auto évaluant, loin de la peur de mal faire qu'ils pourraient rencontrer en situation de classe. Toute chose que seule l'attitude de l'enseignant peut corriger, en assurant une médiation entre les artefacts mobilisés, le savoir enseigné et l'implication des apprenants dans la réalisation de l'activité

d'ailleurs les travaux de Rézeau (2001) démontrent le rôle médian de l'enseignant dans le dispositif du triangle pédagogique en action à la fois le levier didactique pour ramener le savoir de l'apprenant et le levier pédagogique pour rapprocher l'apprenant du savoir.

En définitive nous pouvons dire au vue de nos résultats que les artefacts numériques mobilisés pendant les séquences didactiques impactent plus ou moins la structure cognitive des apprenants en ce sens qu'ils mobilisent leur sens pour transformer l'information en savoir opérationnel ce qui corrobore avec les travaux de Karsenti et *al* (2008) qui démontrent que les outils numériques mobilisés sont à potentiel cognitif, parce qu'ils suscitent leur (apprenant) attention et leur investissement pour réaliser les tâches prescrites.

VIII.2.5 corrélation entre l'attitude et la motivation à apprendre

Nos résultats mettent en évidence que l'attitude de l'enseignant aurait une influence sur la motivation à apprendre, en s'impliquant individuellement ou collectivement dans la réalisation des activités proposées en situation de classe, ceci confirme les études qui montrent que les aspects psychoaffectifs peuvent avoir un impact sur le processus d'enseignement/apprentissage notamment la théorie d'auto-efficacité de Bandura (2003) qui a un effet sur l'action humaine à travers trois mécanismes : cognitif (se fixer des objectifs), motivationnel (adapter ses pratiques), affectif (contrôler de l'anxiété et du comportement d'évitement), de même que les critères de régulation des mécanismes conversationnels à l'aide des modalités interactives socio-affectives proposées par les travaux de Quintin (2008), spécifiquement la modalité socio affective-interactive de sollicitation et la modalité socio affective interactive d'encouragement. Ces modalités régulent les interactions en situation de classe des acteurs présents dans le milieu didactique et pourraient être l'une des sources de motivation des apprenants à s'engager dans une activité (engagement cognitif). Nos observations nous ont permis de déceler plusieurs observables liées au soutien permanent de l'enseignant, incitant les apprenants à s'investir, en trouvant des ressources sur le web pour illustrer certains propos, technique appréciée par les apprenants. Traduit lors de nos observations par la participation effective aux activités proposées (illustrées par **136 occurrences** de tâches prescrites et de tâches exécutées)

VIII.3. Perspectives et recommandations

Au terme de cette analyse nous avons décrypté la question ouverte sur les attentes des apprenants pour améliorer les pratiques le tableau 97 récapitule les différentes catégories que nous avons retenues pour notre analyse. Ainsi nous pouvons remarquer que les apprenants (soit **30,18%**) voudraient une amélioration de leur environnement (salle de classe, bibliothèque, salle pratique...) notamment celui de l'apprentissage qui influence probablement le processus d'apprentissage. Ainsi **16,38%** d'apprenants proposent d'améliorer la qualité de l'environnement d'apprentissage et **12,08%** proposent d'améliorer la qualité des ressources en salle des cours. Nous n'avons fait des tests statistiques pour vérifier de l'existence ou pas d'une liaison de dépendance entre ces variables. Ceci étant, au regard des pourcentages recueillis à ce sujet, les conditions matérielles pourraient avoir un effet sur le processus d'apprentissage ceci corrobore avec les travaux de Karsenti et al (1998) qui montre une relation entre l'efficacité de pédagogie et la qualité du matériel.

Nous remarquons également que les apprenants proposent des solutions pour apporter une amélioration quant à la qualité d'encadrement et/ou d'enseignement. Soit **40,51%** reparti comme suit **26,72%** pour l'amélioration de la qualité d'encadrement et **13,79%** pour la qualité d'enseignement et d'encadrement. Ce qui signifie que dans notre échantillon il y a une partie qui n'est pas satisfaite des modalités d'encadrement de même que du style d'enseignement déployé par les enseignants du centre pilote de formation linguistique bilingue.

Remarquons qu'en intégrant 28% des apprenants qui ont donné pour réponse «rien à signaler RAS», la majorité des apprenants (**68,51%**) est satisfaite, rappelons que le mode d'enseignement qui émerge le plus est le **mode incitatif**, où l'enseignant met un accent à la fois sur le savoir et l'apprenant. Cela permettant de favoriser à l'apprenant la construction de ses propres connaissances.

Nous référant à ces réponses, nous faisons les recommandations suivantes en vue d'améliorer les pratiques en cours actuellement dans le centre :

- Rafraichir le parc informatique des salles de pratique par des nouveaux appareils

- Doter ces salles d'une connexion de haut débit avec wifi libre accès, pour faciliter les navigations et les recherches pour les apprenants
- Doter les salles de classes des ressources adaptées au contexte socioantropologique des apprenants, pour résoudre les problèmes d'ordre phonologique qui sont des problèmes majeurs rencontrés par les apprenants des niveaux inférieurs,
- Apporter un encadrement adéquat aux apprenants du troisième groupe c'est-à-dire ceux qui rencontrent beaucoup de difficulté lors de certaines activités notamment celles de décryptage des extraits sonores et transcription sur les supports papiers y afférents.
- Encourager la création des fora de discussion par classe et par niveau ceci dans l'optique de créer des lieux non formels d'apprentissage en situation d'interaction avec les pairs
- Augmenter les heures de cours pour permettre aux enseignants des cours théoriques d'avoir du temps pour exécuter toutes les activités de décryptage des supports audio. L'objectif étant de permettre à l'apprenant de s'immerger dans cet environnement d'interaction avec les artefacts numériques qui pourraient lui permettre l'acquisition de l'habileté langagière d'écoute.

Notre étude s'est fait avec un échantillon en majorité constitué des apprenants de niveaux inférieurs qui ont accepté participer à l'enquête ce qui pourrait représenter un biais et justifié certains résultats.

Ceci étant et pour perspective, nous pensons que des études doivent s'orienter sur un échantillon plus large en s'intéressant aux pratiques des apprenants hors classe, axe important dans les caractéristiques individuelles des apprenants, en travaillant dans les fora des classes et les groupes d'intérêt, de même que le temps d'apprentissage après cours. Pour analyser la qualité des propos dans les différents échanges et le style dialogique, les mécanismes de régulation qui pourraient encourager le processus d'apprentissage.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En résumé notre travail consistait à déceler les mécanismes didactiques mis en œuvre par les enseignants dans le processus d'enseignement en vue de faire acquérir aux apprenants les habiletés langagières telles que l'écrit (produit de la transcription), l'écoute (décryptage de l'information sonore), parler et lire (produit des interactions entre apprenants et enseignants). Nous remarquons que le style incitatif est le mode d'enseignement qui émerge le plus, puisque l'enseignant met un accent particulier à la fois sur le suivi de l'apprenant et le savoir.

Les artefacts mobilisés sont complémentaires et leur instrumentalisation par l'enseignant est une source de motivation pour les apprenants car ils apprécient le mécanisme de rediffusion des extraits audio/vidéo, qui réduit le problème de la surcharge cognitive. Motivation illustrée par la concentration de l'apprenant (haut niveau d'engagement cognitif), lors de la diffusion des supports vidéos/audio et autres médias (internet), pour décrypter les informations, les transcrire sur les supports papiers complémentaires à ces supports numériques, mettant en relation le processus et les résultats de l'activité. Ce type d'interaction avec l'outil technologique peut s'observer chez les apprenants avec la réussite à cette activité de décryptage de l'extrait (gain lié à l'apprentissage par découverte et par ricochet l'acquisition de certaines habiletés langagières telles que : l'écoute, l'écriture et la lecture). Nous pouvons remarquer que la mobilisation des artefacts numériques pourrait avoir un impact sur le processus d'apprentissage. Ce sont des **outils à potentiel** tel que le démontre les travaux de Karsenti et al (2007) intégrer dans un contexte d'enseignement des langues qui produisent des processus cognitif chez les apprenants, qui construisent eux-mêmes des connaissances (procédurales, déclaratives...).

Il était également question de déceler les processus cognitifs mis en œuvre par les apprenants. Il ressort de nos observations l'existence de plusieurs indicateurs de l'engagement cognitif : l'implication dans le décryptage et transcription des extraits audio/vidéo, la co-construction des phrases, les interactions avec les pairs et les enseignants bien que les tests statistiques montrent qu'ils n'existent pas de relation de dépendance avec l'acquisition des habiletés langagières. Les apprenants observés prennent toujours les notes et sont concentrés à la réalisation des tâches proposées par l'enseignant.

Notre travail montre bien que l'attitude (aspect psychoaffectif, modalités d'accompagnement...) de l'enseignant pourrait avoir une influence sur la motivation des

apprenants à s'investir dans un but d'apprentissage, matérialisée ici par la participation effective aux tâches prescrites. L'enseignant joue le rôle de guide, d'accompagnateur et enfin de médiateur dans le processus d'apprentissage. De plus le temps investi dans la salle d'autoformation permet l'acquisition d'un vocabulaire nécessaire pour des situations de communication (habileté de parler).

Limites et critiques

Notre travail consistait à déceler les stratégies et mécanismes didactiques mis en exergue durant le processus d'enseignement des langues secondes, mais aussi déceler les processus cognitifs mis en œuvre par les apprenants dans le but d'acquérir les quatre habiletés ceci pour comprendre ce qui facilite l'acquisition des langagières, qui à terme donne la compétence communicationnelle. Les résultats recueillis ont répondu à certains de nos questions, toutefois nous pensons que dans notre échantillon, certains niveaux n'étaient pas assez représentés dans l'enquête par questionnaire. S'agissant même du questionnaire il serait intéressant d'ajouter plus de questions ouvertes.

Il serait important pour les études ultérieures que nous puissions homogénéiser les effectifs par niveaux. De plus pour vérifier les perceptions des enseignants sur leur pratique, envisager l'organisation des séances de visionnage des films par les enseignants participants, pour une éventuelle confrontation (auto-confrontation). Cela permettra de procéder à une analyse intrinsèque (qui prend en compte son vécu, les signification de certaines de ses pratiques...) de leur activité, puisque nous nous sommes limités à l'analyse extrinsèque de l'activité enseignante (Goigoux, 2007). L'objectif étant d'expliquer plus finement les résultats des différents mécanismes mis en œuvre dans le processus d'enseignement/apprentissage LV2. Explications qui pourront servi d'outil d'orientation dans d'autres établissements formels d'enseignement (base, secondaire, supérieur) qui reçoivent un large éventail de la population Camerounaise. Ce nouveau paradigme pourra conduire à un **bilinguisme effectif**, ayant pour corollaire une population parfaitement bilingue.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants: analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Presses Universitaires de France-PUF.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, (138), 85-93.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n° 144(4), 407-425.
- Atlan, J. (2000). L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 3, n° 1). <https://doi.org/10.4000/alsic.1759>
- Bandura, A., & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38(1), 92-113. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(86\)90028-2](https://doi.org/10.1016/0749-5978(86)90028-2)
- Barkatsas. (2015). Measuring student engagement in technology-mediated learning: A review. *Computers & Education*, 90, 36-53.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.09.005>
- Beauchamp, G., & Parkinson, J. (2005). Beyond the 'wow' factor: developing interactivity with the interactive whiteboard.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de communauté discursive un apport à la didactique comparée? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88
- Bibang-Assoumou. (2013). Processus d'intégration du microordinateur XO dans une école primaire gabonaise : analyse sous l'angle de la théorie de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotski* : 2291-6717 vol n°1, 33-49

- Bétrancourt, M. (2007). L'ergonomie des TICE : quelles recherches pour quels usages sur le terrain ? In Charlier, B. et Peraya, D. (Eds). Regards croisés sur la recherche en technologie de l'éducation, 77-89, De Boeck : Bruxelles.
- Brousseau, G. (1986a). Archive ouverte HAL - Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques. Consulté 29 août 2018, à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00471995/>
- Burns, A., & Richards, J. C. (2018). *The Cambridge Guide to Learning English as a Second Language*. Cambridge University Press
- Brousseau G (1998). La théorie des situations didactiques, Grenoble, La Pensée sauvage.
- Caffarella, R. S., & Barnett, B. G. (1994). Characteristics of adult learners and foundations of experiential learning. *New directions for adult and continuing education*, 1994(62), 29–42.
- Castonguay. (2003). Cognitive-Behavioral Therapy for Generalized Anxiety Disorder With Integrations From Interpersonal and Experiential Therapies | CNS Spectrums | Cambridge Core. <https://www.cambridge.org/>
- Carroll. (1989). The Carroll model: 25 year Retrospective and prospective view, Educational researcher.
- Clark, R.E. (1994a.). « Media Will Never Influence Learning ». *Educational Technology, Research and Development*, vol. 42 (2) : 21-29. DOI : [10.1007/BF02299088](https://doi.org/10.1007/BF02299088)
- Crahay. (1999). Psychologie de l'éducation. Paris : PUF.
- Crombach, L. J., & Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions*. Oxford, England: Irvington
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1996). Creativity: flow and psychology of discovery and invention. New York: Harper Perennial
- Cuban, L. (1986). Teachers and machines. The classroom use of technology since 1920. New York : Teachers College Press.
- Cuban, L. (2001) Oversold and Underused. Computers in the Classroom. Harvard University Press, Cambridge MA.

- Cranach, L. J., & Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions*. Oxford, England: Irvington.
- Dale, E. (1969). *Audiovisual Methods in Teaching*. Third Edition. Consulté à l'adresse <https://eric.ed.gov/?id=ED043234>
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1992). Extrinsic and Intrinsic Motivation to Use Computers in the Workplace1. *Journal of Applied Social Psychology*, 22(14), 1111-1132. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1992.tb00945.x>
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M., & Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 79-110. <https://doi.org/10.7202/012359ar>
- Decamps, S., Lièvre, B. D., & Depover, C. (2009). Entre scénario d'apprentissage et scénario d'encadrement. *Distances et savoirs*, Vol. 7(2), 141-154.
- Deci R et Ryan M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions – Science Direct. Consulté 24 août 2018, à l'adresse <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202>
- Deci R et Ryan M. (2009). The « What » and « Why » of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior: *Psychological Inquiry*: Vol 11, No 4. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327965pli1104_01
- Defays, J.-M., & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage*. Editions Mardaga.
- De La Garanderie, A. (1980). *Les profils pédagogiques*. Paris : Edition Centurion.
- Demaizière F. (2007). Didactique des langues et TIC: les aides à l'apprentissage. I *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de documentation (ALSIC)* vol 10.

- Demaizière, F., & Foucher, A.-L. (1998). Individualisation et initiative de l'apprenant dans des environnements (et des dispositifs) d'apprentissage ouverts : une expérience d'autoformation guidée. *Études de linguistique appliquée : revue de didactologie des langues-cultures*, (110), 227-236.
- Depover C, Karsenti T et Komis V (2008) Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer des compétences *Presses de l'Université du Québec*.
- Dunn, R. et Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles : A practical approach*. Reston, VA : Prentice Hall.
- Dweck et Legget, (1998). Représentation de but de performance et d'apprentissage
- Ebogue A, (2014). Pour un enseignement/apprentissage du français et de l'anglais comme langues étrangères au Cameroun, *Synergies Afrique des Grands Lacs n°3 - 2014* p. 193-208
- Engeström, Y. (1987), *Learning by Expanding: An Activity - Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta Konsultit.
<http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1990). Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. *The Modern Language Journal*, 74(3), 311-327.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1990.tb01069.x>
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, Hors série*(5), 91. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Gazaille, M. (2005). Évaluation des effets d'une approche pédagogique exploitant les TICS en tant que support à la gestion de l'apprentissage et de l'enseignement en anglais langue seconde: rapport de recherche
- Germain, M. (2001). « Gérer l'information – Un aide-mémoire ». *Bulletin Clic 39*. Consulté sur Internet le 25/03/05. <http://clic.ntic.org/clic39/information.html>.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, 125-134.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, (vol 1-n°3), 47-69.

- Grasha-Riechman, F. (2002). *Teaching with style : A practical guide to enhancing learning by understanding teaching & learning styles*, Alliance Publishers Eds. University of Cincinnati.
- Hamers, J. F. et Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*, 2nd Edition. Cambridge : Cambridge University Press.
- Heath, S. M., Hogben, J. H., & Clark, C. D. (1999, mai). Auditory Temporal Processing in Disabled Readers With and Without Oral Language
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1(2), 69-82. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.09.001>
- Huot, D. et Lemonnier, F. (2010). TIC et apprentissage des langues. *Synergies Monde* n°7 71-77
- Karsenti, T., Fortin, T., Larose, F., & Clément, M. (2002). Les TIC et le défi de la formation pratique dans le cadre de la Réforme de l'éducation. *La place des TIC en formation initiale et continue: Bilan et perspectives*. Sherbrook/Paris: Éditions du CRP/L'Harmattan.
- Karshukova, L. (2004). *Trois théories d'enseignement des langues étrangères: méthode traditionnelle, approche naturelle et approche «Fonctionnelle-Notionnelle»* (PhD Thesis).
- Keefe, J. W. (1987). *Learning Style Theory and Practice*. National Association of Secondary School Principals, 1904 Association Dr.
- Knoerr, H. (2005a). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, (Vol. XXIV N° 2), 53-73.
<https://doi.org/10.4000/apliut.2889>
- Leontiev, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du progrès.
- Lepper, M. R., & Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. *Research on motivation in education*, 3, 73-105.
- MacIntyre et Gardner. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive

Processing in the Second Language - MacIntyre - 1994 - Language Learning - Wiley Online Library. Consulté 23 août 2018, à l'adresse

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>

- Margolinas, C. (2004). *Points de vue de l'élève et du professeur. Essai de développement de la théorie des situations didactiques* (thesis). Université de Provence - Aix-Marseille I. Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00429580/document>
- Martínez García J.A. et S. Álvarez González (2008). "El aula transparente como una propuesta pedagógica en FLE. El e-manual". In *Revista de Estudios Franceses Cédille* 4, 305-323.
- Merriam, S. (s. d.). *Caffarella (1991, 1998) Learning in Adulthood. A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ndibnu Messina Ethe, J. (2013). Compétences initiales et transmission des langues secondes et étrangères au Cameroun. *Multilinguales*, (1), 105-119.
<https://doi.org/10.4000/multilinguales.3199>
- Ngunu, C. (2013). *L'impact de l'intégration des logiciels éducatifs dans l'enseignement des sciences au Kenya*. Cergy-Pontoise. Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/2013CERG0655>
- Peraya D, (1999) Médiation et médiatisation : le campus virtuel. Vers les campus virtuels Mermès
- Peraya, D. (2002). Qu'est-ce qu'un campus virtuel ? In Charlier, B. & Peraya, D. Éd.). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, 79-92. Bruxelles : De Boeck.
- Peraya, D. et al.(2002), Introduction Formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC Esquisse historique des fondements, des recherches et des pratiques dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n°2, p. 243-264.
<http://id.erudit.org/iderudit/007353ar>
- Perriault, J. (2002). *Education et nouvelles technologies, théorie et pratiques*. Paris : Nathan.
- Pierce, Stacey et Barkatsas. (2007). A scale for monitoring students' attitudes to

learning mathematics with technology - ScienceDirect. Consulté 23 août 2018, à l'adresse

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131505000151>

- Quintin J (2008). Accompagnement tutorial d'une formation collective via internet : analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorial sur l'apprentissage en groupes restreints, Thèse
- Rabardel, P., & Bourmaud, G. (2003). From computer to instrument system: a developmental perspective. *Interacting with Computers*, 15(5), 665-691.
[https://doi.org/10.1016/S0953-5438\(03\)00058-4](https://doi.org/10.1016/S0953-5438(03)00058-4)
- Reynal, F et Rieunier A. (2009). Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage. Formation, psychologie cognitive. Issy-les-Moulineaux : ESF, coll.
- Rézeau, J. (2001). Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia, Thèse de doctorat, Université Rennes.
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique ». *ASp. la revue du GERAS*, (35-36), 183-200.
<https://doi.org/10.4000/asp.1656>
- Roegiers X et Gérard F (2003). Des manuels scolaires pour apprendre : Concevoir, évaluer, utiliser. Bruxelles : De Boeck
- Rogalski J, (2003). Y A-T-IL UN PILOTE DANS LA CLASSE ? une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique*. Presses Universitaires de Rennes. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00856456>
- Simonian, S., & Audran, J. (2012). Approche anthropo-écologique du non-usage. Le cas des outils communicationnels des plateformes d'apprentissage en ligne. *Recherches & éducations*, (6), 161-177.
- Tadadjeu, M. (1982). Perspectives d'études et de planification linguistique au Cameroun. *Recherches en langue et linguistique du Cameroun, Travaux et*

documentation de l'ISH, (27), 58–78.

- Takam, F. (2007). Bilinguisme officiel et promotion de la langue minoritaire en milieu scolaire : le cas du Cameroun revue électronique internationale de sciences du langage sud langues N° 7
<http://www.sudlangues.sn/sudlang@refer.sn>
- Tardif, J. (1992). L'enseignement stratégique. *Montréal: Éditions Logiques.*
- Therer, J et Willemart C (1984) styles et stratégies d'enseignement et de formation : approche paradigmatique par vidéo, in éducation Tribune Libre, février 1984, in Probio Revue, Vol 7, n°1
- Torrance, E. P. (1965). Rewarding creative behaviour. Experiments in the classroom creativity. Englewoods Cliff : Prentice Hall
- Tricot, A. et al. (2003) Utilité, utilisabilité et acceptabilité, interpréter les relations entre les trois dimensions dans l'évaluation des EIAH, Actes du congrès EIAH 2003 Strasbourg, 391-402.
- Trouche, L. (2005). Des artefacts aux instruments, une approche pour guider et intégrer les usages des outils de calcul dans l'enseignement des mathématiques. In *Le calcul sous toutes ses formes*. Saint-Flour, France: Académie de Clermont-Ferrand.
Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01559831>.
- Venturini, P. (2003). Note de synthèse - Attitudes des élèves envers les sciences : le point des recherches. *Revue Française de Pédagogie, (149), 97-121.*
- Vergnaud, G. (1992). Qu'est ce que la didactique ? *Revue Education permanente :* 111. 19-31
- Véronique, D. (1992a). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère, (1), 5-36.*
- Viau, R. (1994.). *La motivation en contexte scolaire /*. Éditions du Renouveau pédagogique,.
- Consulté à l'adresse <https://dspacecdc.test.inlibro.net/xmlui/handle/11515/6086>

- Vygotsky, L. S.(1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press
- Warschauer, M. 1996. « Computer-assisted language learning : An introduction. » *In* Fotos, S. (Ed.). *Multimedia language teaching*. Tokyo : Logos International.
- Williams, M. 1993 « A comprehensive review of learner-control : The role of learner characteristics ». *In Convention of the Association for Educational Communications and Technology*. New Orleans, LA. Janvier 1993, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 362 211).
- Warschauer, M., Healey, B. (1998). Computers and Language Learning : An Overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.

ANNEXE

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: classement des stratégies d'apprentissage. (source R. Oxford et al (1990)	32
Tableau 2: les différentes dimensions et domaines	50
Tableau 3:Récapitulatif des hypothèses, variables et indicateurs.....	77
<i>Tableau 4: récapitulatif de la codification suivant l'axe enseignant</i>	<i>89</i>
Tableau 5:récapitulatif de la codification suivant l'axe de l'apprenant.....	89
Tableau 6 le planning mis en œuvre durant cette étude.	99
Tableau 7: distribution de l'âge des apprenants.....	101
Tableau 8 : Répartition des apprenants par niveau	102
Tableau 9: caractéristiques générales des apprenants.....	102
Tableau 10: Répartition statistique des enseignants par sexe et statut matrimonial.....	103
Tableau 11: Répartition des enseignants en fonction de leur expérience professionnelle ..	103
Tableau 12: répartition statistique de la statistique de la perception des enseignants sur la compétence acquise par rapport aux thèmes abordés lors des leçons	108
Tableau 13: répartition des enseignants en fonction de leur perception sur l'impact des artefacts mobilisés lors des séquences didactiques	110
<i>Tableau 14: Répartition des enseignants en fonction de leur perception sur la compétence que pourrait procurer les extraits audio/vidéos</i>	<i>114</i>

Tableau 15: Répartition statistiques des apprenants en fonction des usages faits des réseaux sociaux

Tableau 16: Répartition statistiques des apprenants en fonction de la fréquence des salles d'autoformation visitées par les apprenants

..... 114

Tableau 17 : Répartition statistique des apprenants en fonction des usages de leur adresse e-mail

..... 116

Tableau 18: Récapitulatif des attitudes de la classe par niveau observé pour 301 minutes. 128

Tableau 19:interactions entre apprenant et enseignant dans une séquence didactique: cas de trois enseignants 134

Tableau 20:Relation entre aptitude à l'écoute et la lecture à haute voix 137

Tableau 21:Relation entre aptitude à écouter et l'interaction avec les pairs 138

Tableau 22:Relation entre aptitude à écouter et prendre la parole régulièrement 139

Tableau 23:Relation entre aptitude à écouter et écouter les play-lists 139

Tableau 24: Relation entre l'aptitude à l'écoute et regarder la télévision 140

Tableau 25:Relation entre l'aptitude de l'écoute et la consultation des sites web..... 141

Tableau 26:Relation entre l'aptitude à l'écriture et la lecture à haute voix 142

Tableau 27: Relation entre l'aptitude à l'écriture et le suivre les informations radio/télévision 142

Tableau 28: Relation entre l'aptitude à l'écriture et les interactions avec les pairs..... 143

Tableau 29: Relation entre l'aptitude à l'écriture et prendre régulièrement parole 143

Tableau 30: Relation entre l'aptitude à écrire et écouter les play-list..... 144

Tableau 31: relation entre l'aptitude à écrire et consulter les sites web 144

Tableau 32: Relation entre l'aptitude à parler et lire à haute voix 145

Tableau 33: Relation entre l'aptitude à parler et suivre les informations radio/vidéo 145

Tableau 34: relation entre l'aptitude à parler et les interactions avec les pairs 146

ANNEXE

Tableau 35:Relation entre l'aptitude à parler et prendre régulièrement la parole	147
Tableau 36: Relation entre l'aptitude à parler et écouter les play-lists.....	147
Tableau 37: relation entre l'aptitude à parler et consulter les sites web	148
Tableau 38: Relation entre l'aptitude à lire et lire à haute voix	148
Tableau 39: Relation entre l'aptitude à lire et suivre les informations radio/TV	149
Tableau 40: Relation entre l'aptitude à lire et les interactions avec les pairs	149
Tableau 41: relation entre l'aptitude à lire et prendre régulièrement la parole	150
Tableau 42: relation entre l'aptitude à lire et écouter les play-lists	150
Tableau 43: relation entre l'aptitude à lire et consulter les sites web	151
Tableau 44: Relation entre la CSP et l'utilisation des images mentale	153
Tableau 45: Relation entre CSP et utilisation d'un lexique	153
Tableau 46: Relation entre CSP et utilisation des schémas/ prendre des notes	154
Tableau 47: relation entre CSP et répéter un mot.....	155
Tableau 48: relation entre CSP et faire les exercices	155
Tableau 49: Relation entre CSP et suivre des consignes.....	156
Tableau 50: relation entre CSP et interaction avec las pairs/enseignants	156
Tableau 51: Relation entre CSP et demander à être corriger	157
Tableau 52: relation entre CSP et groupe d'intérêt.....	157
Tableau 53: Relation entre mode de travail en individuel et aptitude d'écoute.....	158
Tableau 54: Relation entre mode de travail en individuel et l'aptitude de parler	159
Tableau 55:Relation entre modalité de travail collaboratif et aptitude d'écoute.....	159
Tableau 56: Relation entre travail en mode collaboratif et aptitude de parler	160
Tableau 57: relation entre travail en binôme et aptitude d'écoute	160
Tableau 58: Relation entre mode travail en binôme et aptitude de parler.....	160
Tableau 59: relation entre mode de travail d'ensemble (classe) et aptitude d'écoute.....	161
Tableau 60 : relation entre mode de travail en ensemble et aptitude de parler	161

Tableau 61: corrélation entre le temps mis dans la salle d'autoformation et l'aptitude d'écouter	163
Tableau 62: relation entre acquisition des règles de grammaires et le temps passé dans la salle d'autoformation	163
Tableau 63: corrélation entre le temps mis pour l'autoformation et l'acquisition de l'habileté à parler	164
Tableau 64: corrélation entre le temps mis pour l'autoformation et l'acquisition des autres	165
Tableau 65: corrélation entre l'attitude de l'enseignant et la motivation de l'apprenant	166
Tableau 66: relation entre l'aptitude d'écoute et cours pratique	168
Tableau 67: relation entre l'aptitude d'écoute et le cours théorique (course book)	168
Tableau 68: Relation entre l'aptitude d'écoute et la fréquence dans la salle d'autoformation	169
Tableau 69: Relation entre l'aptitude de parler et cours pratique	169
Tableau 70:Relation entre l'aptitude de parler et cours théoriques	170
Tableau 71: Relation entre l'aptitude de parler et salle d'autoformation.....	171
Tableau 72: Relation entre les activités de correction d'exercice et l'aptitude d'écoute.	172
Tableau 73: corrélation entre les activités d'interaction avec l'enseignant et l'aptitude d'écoute.....	173
Tableau 74: Relation entre l'aptitude à l'écoute et interaction avec les pairs	173
Tableau 75: Relation entre l'aptitude à l'écoute et suivre un extrait vidéo	174
Tableau 76: Relation entre l'aptitude à l'écoute et suivre un extrait audio	174
Tableau 77:Relation entre l'aptitude à l'écoute et remplir les supports	174
Tableau 78: Relation entre l'aptitude a parler et l'activité de correction d'exercice	176
Tableau 79: Relation entre l'aptitude à parler et interaction avec l'enseignant	176
Tableau 80: Relation entre l'aptitude à parler et interaction avec les pairs	176
Tableau 81: Relation entre l'aptitude à parler et suivre un extrait vidéo.....	177
Tableau 82: Relation entre l'aptitude à parler et suivre un extrait audio	177

Tableau 83:Relation entre l'aptitude à parler et l'activité de remplissage d'un support papier	178
Tableau 84: Répartition statistique des apprenants en fonction de leur usage de l'outil informatique.....	302
Tableau 85: Répartition statistiques des apprenants en fonction de leur motivation par rapport aux activités cognitives proposées dans le processus d'enseignement.....	288
Tableau 86: Répartition statistiques des apprenants en fonction de leur perception par rapport aux compétences acquises liées aux activités cognitives proposées dans le processus d'enseignement.....	303
Tableau 87: Répartition statistique des apprenants en fonction de leur perception par rapport aux effets de l'utilisation des extraits vidéo ou audio	303
Tableau 88:répartition statistique des apprenants en fonction des stratégies d'apprenants mis en œuvre.....	303
Tableau 89: répartition statistique de quelques attitudes des enseignants énumérées par les apprenants	305
Tableau 90:Répartition statistique des apprenants en fonction de leur perception quant à l'effet de l'attitude de l'enseignant sur la motivation à l'apprentissage	306
Tableau 91: Récapitulatif des activités cognitives observées par niveau pour 301 minutes	306
Tableau 92: Récapitulatif des interactions observées par niveau	306
Tableau 93: Récapitulatif des indicateurs style d'enseignement observé par niveau	307
Tableau 94: Récapitulatif de certains aspects psychoaffectifs et attitude des enseignants observées	307
Tableau 95: récapitulatif des différents modes d'encadrement et de soutien observés par niveau pour 301 minutes	308
Tableau 96: Récapitulatif des éléments du scénario pédagogique observé par niveau pour 301 minutes.....	309
Tableau 97: Récapitulatif des attitudes des apprenants par niveau pour 301 minutes.....	310
Tableau 98: Organisation de la séquence didactique par l'approche actionnelle centrée sur la tâche.....	311
Tableau 99: Diagramme d'activité d'une séquence didactique.....	312

Tableau 100: Récapitulatif des différentes catégories issues de la perception des apprenants par rapport à l'amélioration de leur environnement d'apprentissage 315

Tableau 101: Répartition statistiques des apprenants en fonction de leur perception par rapport aux aptitudes acquises par leur fréquence dans la salle d'autoformation 310

Tableau102: Répartition statistique des apprenants en fonction de leur préférence par rapport aux enseignements 310

Tableau103: Répartition des apprenants en fonction de leur perception par rapport à la modalité d'accompagnement 310

LISTES DES GRAPHIQUES

graphique 1: effectifs total des apprenants par an sur 5 ans	64
Graphique 2: Récapitulatif des techniques de collecte des données	84
Graphique 3: processus de traitement des données vidéo et scripto	90
Graphique 5: Répartition des enseignants en fonction du sexe	105
Graphique 6: Répartition des enseignants en fonction du type d'usage	105
Graphique 7: Répartition des enseignants en fonction de l'utilisation qu'ils font de leur e-mail	106
Graphique 8: Répartition des enseignants en fonction de leur utilisation des réseaux sociaux	106
Graphique 9: Répartition des enseignants en fonction des artefacts mobilisés lors des enseignements	107
Graphique 10: Répartition des enseignants en fonction de leur perception sur la qualité de l'artefact mobilisé	107
Graphique 11: Répartition des enseignants en fonction de leur perception sur les compétences que peuvent apporter les artefacts vis à vis des apprenants	108
Graphique 12: Répartition des enseignants en fonction de leur perception sur le type de compétence apporter par les différentes activités cognitives	109
Graphique 13: Répartition des enseignants en fonction de leur perception sur les stratégies d'apprentissage	109
Graphique 14: Répartition des enseignants en fonction de leur perception sur les stratégies proposées aux apprenants pour progresser	111
Graphique 15: Répartition des enseignants en fonction de leur perception sur les stratégies proposées aux apprenants et qui facilitent l'apprentissage	111
graphique 16: Répartition des enseignants en fonction de leur perception sur la compétences acquises par rapport au mode d'accompagnement	112
Graphique 17: Répartition des enseignants en fonction de l'axe du triangle pédagogique utilisé pendant le processus d'enseignement	113

Graphique 18: Répartition des apprenants par niveau	114
Graphique 19: Répartition statistique des apprenants en fonction du type d'usages de l'outil informatique.....	115
Graphique 20: Répartition statistiques des apprenants disposant d'un e-mail	116
Graphique 21: Répartition des apprenants en fonction de leur usage de leur adresse e-mail	116
Graphique 22: Répartition statistique des apprenants en fonction des types d'usages faits des réseaux sociaux.....	116
Graphique 23: Répartition statistique des apprenants en fonction du temps passé dans la salle d'autoformation	117
Graphique 24: répartition des apprenants en fonction de leur préférences des différentes salles d'autoformation	118
Graphique 25: Répartition statistique des apprenants en fonction de leur motivation par rapport à la salle d'autoformation	119
Graphique 26: Répartition statistique des apprenants en fonction de leur perception par rapport aux aptitudes acquises.....	119
Graphique 27: Répartition statistique des apprenants en fonction de la perception de leur motivation par rapport aux activités cognitives proposées dans le processus d'enseignement	120
Graphique 28: répartition statistique des apprenants en fonction de leur perception par rapport aux compétences acquises liées aux activités proposées dans le processus d'enseignement.....	121
Graphique 29: Répartition des apprenants en fonction de leur perception par rapport aux types d'enseignements (cours pratique, cours théorique et salle d'autoformation	122
Graphique 30: Répartition statistique des apprenants en fonction de leur perception par rapport aux modalités d'accompagnement.....	123
Graphique 31: Répartition statistique des apprenants en fonction de leur appréciation par rapport aux différentes modalités d'accompagnement	123
Graphique 32: Répartition statistique des apprenants en fonction de leur perception sur l'impact de l'attitude de l'enseignant.....	125
Graphique 33: Répartition statistique des apprenants en fonction de leur perception sur l'effet de l'attitude de l'enseignant sur l'apprentissage.....	126

Graphique 34: Répartition statistique des différentes attitudes des apprenants en situation de classe	127
Graphique 35: illustration des interactions entre enseignant-apprenants-artefact technologique.....	200
Graphique 36: les schèmes d'action déployés lors de l'activité de décryptage de l'extrait audio/visuel.....	Error! Bookmark not defined.

LES FIGURES

Figure 1:les deux leviers de la médiation pédagogiques (Rézeau, 2002 : p8)	23
Figure 2:un schéma d'apprentissage des langues (altan, 2000:p112).....	30
Figure 3: le triangle pédagogique de Rézeau (2002:p5)	36
Figure 4:Composant des TICEs (Altan, 2000;p116)	41
Figure 5: Système d'activité des enseignants (Adaptation, Engestrom, 1987)	53
Figure 6:Illustration des différents niveaux et modules (Source: service marketing)	61
Figure 7: illustration de l'approche par l'action par Goullier cité par Ndibnu-Messina (2013: 12).....	227

LISTE DES SIGLES ET ABBREVIATIONS

CD : compact disk

Cbk : course book

ddl : degré de liberté

SILL : strategy inventory for language

SMS : short message service

Tic : technologie de l'information et de la communication

Tice : technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement

Vid : vidéo

WTC : willingness to communicate

VI : variable indépendante

VA : variable dépendante

Ho : hypothèse nulle

QUESTIONNAIRES

FICHE ENQUETE SUR L'USAGE DES TIC DANS LA PRATIQUE DE CLASSE : *Cas du centre pilote de formation linguistique bilingue*

Pour apprenant

Ce questionnaire est conçu en vue de recueillir les informations liées aux stratégies mises en œuvre dans le processus d'enseignement/apprentissage en langue vivante seconde (anglais /français).

Cette enquête vise également à évaluer les compétences langagières acquises par les participants du centre, suite à l'usage des Tics, dans le cadre d'un projet de thèse.

Nous vous prions de nous donner des informations réelles par rapport à votre vécu en tant participant du centre linguistique de formation bilingue.

Le questionnaire comporte deux parties et le remplissage des différentes parties nous aiderait dans l'accomplissement de ce travail.

Nous vous remercions pour votre participation à ce sondage et bon courage.

I- IDENTIFICATION :

Niveau : _____ Age : _____

Sexe : F M

Situation Matrimoniale Marié(e) Célibataire

Condition socio-professionnelle : enseignant étudiant cadre d'administration
autres à préciser

II- COMPETENCES RECHERCHEES ET ACQUISES :

1- De l'usage des Tics et nouveaux médias

Bien vouloir cocher les cases correspondantes (plusieurs choix possibles)

1) Connaissez-vous l'outil informatiques de base qu'est l'ordinateur. Oui Non

Si oui dans quel cadre l'utilisez vous ?

- Pour vos travaux personnels
- Dans le cadre du cours (vidéo course ou course book)
- Autres (à préciser).

2) Disposez-vous d'une adresse e-mail ? Oui Non

Si oui, à quoi vous sert-elle ?

- Pour vos recherches personnelles
- Pour échanger les informations avec les Camarades et amis
- Pour recevoir des mails des autres (Camarades, Amis ...)

3) Avez-vous un compte sur les réseaux sociaux (Face book, Twiter, Whasaap) ou autres (à précises) ? Oui Non - Si oui comment l'utilisez-vous ?

- Tchat
- Partager les vidéos, photos, musiques
- Forum de discussions
- Echanger les informations liées à vos études.
- Rechercher les informations sur la toile par ex : (définition d'un mot, recherche d'un mot etc.... préciser autres)

4) Combien de temps pouvez-vous consacrer à la salle d'autoformation ?

- Moins d'1h
- Plus d'1h

5) Quelles salles visitez-vous le plus ?

- 1) Bibliothèque pour lire
- 2) Salle d'écoute des informations
- 3) Salle d'écrite et de pratique de la langue avec port de casque et lecture sur l'écran

6) *Lequel vous motive le plus ? (choisir le chiffre correspondant à la salle visité)*

1) _____

2) _____

3) _____

7) *Quelle aptitude développe t-il le plus ?*

- lecture
- règle de la grammaire
- Le parler (prononciation)
- Autres à préciser

2-pratique de classe

8) *Dans l'articulation des enseignements quelle activité vous motive le plus ?*

- Correction d'exercice
- Pratique de la langue avec votre enseignant lors des échanges
- Echanges avec les apprenants
- Suivre une vidéo
- Suivre un extrait audio
- Remplir les supports ou le livre d'activité après l'extrait sonore ou audio

9) *Ces activités lequel développent en vous les compétences communicationnelles (parler couramment) ?*

- Interaction avec l'enseignant
- Interaction avec les camarades
- Suivre une vidéo
- Suivre un extrait audio

- Remplir les fiches après écoute des extraits vidéo ou audio

10) Comment peux-tu décrire les effets de l'utilisation des extraits vidéo ou audio dans ton niveau ?

	Pas d'effet	faible	Augmente mes facultés
D'écoute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De parler	<input type="checkbox"/>		

11) Quel cours préférez-vous le plus ?

Vidéo cours

Course book

Salle d'autoformation

12) Quelles organisations des apprenants vous semblent appropriées pour atteindre les compétences de communications ?

- Travail Individuel

- Travail collaboratif

- Travail au binôme

- Toute la classe

Lequel appréciez vous le Plus

3-Stratégies utilisées lors de l'apprentissage

Cette question utilise l'échelle de Likert qui va de jamais à toujours. vous cocher la proposition qui correspond à votre degré d'investissement quotidienne lors de l'apprentissage.

13) D'après vous lequel des attitudes avez-vous au cours et qui vous facilite l'apprentissage ?

- Utiliser les images mentales

Jamais souvent Très souvent Toujours

- Utilisation d'un lexique

Jamais Parfois Souvent Très souvent Toujours

- Utilisation des schémas ou

- Prise des notes

Jamais Parfois Toujours

- Répéter un mot

Jamais Parfois Toujours

- Faire les exercices

Jamais Parfois Toujours

- Suivre les consignes

Jamais Parfois Toujours

- Trouver d'occasion pour parler en échange avec les autres

Jamais Parfois Toujours

QUESTIONNAIRES

- Demander à être corrigé

Jamais Parfois Toujours

- Apprendre par le biais d'un forum de classe, club de langue ou autres espaces de communication orale au écrite

Jamais Parfois Toujours

14) *y a-t-il des pratiques de classe qui peuvent créer une surcharge cognitive c'est-à-dire vous empêcher d'atteindre les objectifs de communications ?* oui non

15) *si oui lesquelles*

--

III Attitude de l'enseignant

16) *l'attitude de l'enseignant peut elle influencer le processus d'apprentissage ?*

Oui non

17) *si oui lequel parmi la liste ci-dessous la majorité des enseignants du centre ont ?(cocher la case à votre vécu)*

<i>attitude</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>
<i>- attentionné</i>		
<i>- moqueur</i>		
<i>- incitatif</i>		
<i>- blagueur</i>		
<i>Nerveux</i>		
<i>Belligueux</i>		
<i>Maitrise du sujet</i>		
<i>Maitrise les Tics et nouveaux médias (réseaux sociaux, androïde...)</i>		
<i>autoritaire</i>		
<i>Reprend la main et oriente le débat</i>		

18) quels effets cette attitude peut avoir sur l'apprentissage de la langue ?

(Cocher devant tes propositions, plus d'un choix peut être fait)

- me motive et m'encourage à progresser

- m'amène à mieux développer mes stratégies d'apprentissage

- me décourage

- aucun effet sur moi

19) quelles propositions pouvez-vous formuler pour améliorer le processus d'enseignement/apprentissage du centre ?

Nous vous remercions de votre participation à ce sondage

FICHE ENQUETE SUR L'USAGE DES TIC DANS LA PRATIQUE DE

CLASSE : *Cas du centre pilote de formation linguistique bilingue*

Pour ENSEIGNANT

Ce questionnaire est conçu en vue de recueillir les informations liées aux stratégies mises en œuvre dans le processus d'enseignement/apprentissage en langue vivante seconde (anglais /français).

Cette enquête vise également à évaluer les compétences langagières acquises par les participants du centre, suite à l'usage des Tics, dans le cadre d'un projet de thèse.

Nous vous prions de nous donner des informations réelles par rapport à votre vécu en tant que enseignant et/ou participant du centre pilote de formation au bilinguisme de Yaoundé.

Le questionnaire comporte deux parties et le remplissage des différentes parties nous aiderait dans l'accomplissement de ce travail.

Nous vous remercions pour votre participation à ce sondage et bon courage.

III-IDENTIFICATION :

Sexe : F M

Situation Matrimoniale Marié(e) Célibataire

Condition socio-professionnelle : enseignant étudiant cadre d'administration
autres (à préciser)

Ancienneté dans l'enseignement (à préciser)

IV- COMPETENCES RECHERCHEES ET ACQUISES :

1- De l'usage des Tics et nouveaux médias

Bien vouloir cocher les cases correspondantes(plusieurs choix possibles)

12) Connaissez-vous l'outil informatiques de base qu'est l'ordinateur. Oui Non

Si oui dans quel cadre l'utilisez vous ?

- ☞ Pour vos travaux personnels
- ☞ Dans le cadre du cours (vidéo course ou course book)
- ☞ *Autres (à préciser).*

13) Disposez-vous d'une adresse e-mail ? Oui Non

Si oui, à quoi vous sert-elle ?

- ☞ Pour vos recherches personnelles
- ☞ Pour échanger les informations avec les Camarades et amis
- ☞ Pour recevoir des mails des autres (*Camarades, Amis ...*)

14) Avez-vous un compte sur les réseaux sociaux (*Face book, Twiter, Whatsapp*) ou autres (*à précises*) ? Oui Non - Si oui comment l'utilisez-vous ?

- ☞ Tchat
- ☞ Partager les vidéos, photos, musiques
- ☞ Forum de discussions
- ☞ Echanger les informations liées à vos études.
- ☞ Rechercher les informations sur la toile par ex : (définition d'un mot, recherche d'un mot etc.... préciser autres)

2- des enseignements

2.1 Impact de l'artefact mobilisé

15) *Quel est l'artefact que vous mobilisez pour vos enseignements (plusieurs choix peuvent être faits)*

- vidéo
- Les manuels
- Audio
- les supports

5) *Ces artefacts d'après vous sont-ils ?*

- Complémentaire
- Supplémentaire
- Redondant
- Autres (à préciser)

6) *D'après vous quels sont les compétences qu'ils peuvent apporter aux apprenants ?*

- L'écrit
- Parler
- Ecouter
- Lire

7) *Les différents thèmes abordés pour les différentes leçons.*

D'après vous les thèmes abordés améliorent quelle compétence ?

- Le vocabulaire Moins moyens élève
- La grammaire (usage de la langue) moins moyen élevé
- Le maniement de la langue moins moyen élevé

2.2 Stratégies proposées

(Cocher ou souligner la ou les proposition(s) qui vous paraissent adaptées à votre pratique de classe)

8) D'après vous quelle activité vous permet d'atteindre les compétences de communication (écrire et parler)

- Lire un texte
- Décrypter une Vidéo/Audio
- Echanger avec l'enseignant
- Echanger avec les apprenants
- Pratiquer l'oralité dans toutes les situations

9) D'après vous quels conseils donnez-vous aux apprenants pour progresser dans l'apprentissage de la langue ?

- Lire à haute voix
- Ecouter régulièrement les informations dans la langue qu'on apprend
- Discuter régulièrement avec les autres
- Parler régulièrement
- écoute les playlists par exemple sur youtube...

Autres à préciser

10) D'après vous les supports Vidéo et/ou Audio procure quelles compétences langagières

	élevé	Moyen	Moins	Faible
- l'écoute <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- l'écrit <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Parler <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Lire <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11) D'après vous les supports en ligne peuvent elles améliorer les performances des apprenants ?

oui

non

11.1) Si oui les utiliser vous souvent dans l'atteinte de vous objectifs

oui

non

12) D'après vous quelle sont les stratégies que vous mettez au œuvre pour faire progresser vos apprenants ?

- Le motiver à pratiquer la langue
- Le motiver à lire les documents
- Le motiver à écouter l'information en anglais/français
- Réaliser les exercices
- Participer activement lors des cours
- Echanger avec les pairs
- Créer les groupes d'intérêts (club, forum, etc. ...)

13) D'après vous quelles stratégies facilitent le plus l'apprentissage ?

- Poser des questions (activités d'apprentissage ou d'intégration...) oui non
- Donner la consigne pour une tâche précise oui non
- Amener les apprenants à pratiquer la communication orale ou écrite oui non
- Capter l'attention des apprenants par des thèmes innovants oui non
- Encourager l'utilisation des terminaux mobiles (Tel, lecteur audio de leur Tel, dictionnaire numérique ...) oui non

14) Dans l'organisation d'une séquence didactique lequel mode d'accompagnement préférez-vous

*** Travail Individuel**

Jamais Souvent Toujours

*** Travail en pair ou groupe**

Jamais Souvent Toujours

*** Travail collaboratif**

Jamais Souvent Toujours

15) Lequel d'après vous permet l'apprenant à obtenir les compétences communicationnelles (orales, écrits ...)

- Travail Individuel
- Travail en pair ou groupe
- Travail collaboratif

16) dans l'organisation de votre séquence didactique sur quel axe vous appuyez vous régulièrement ?

- apprenants et savoir

- savoir ou apprenants

Aucun

Nous vous remercions pour votre participation à ce sondage.

GRILLE D'OBSERVATION ET D'ENCODAGE

Axes d'observation	Indicateurs	Détails observables	Codifications	
			Oui (1)	Non (0)
Style d'enseignement De l'enseignant	Type de consignes	<ul style="list-style-type: none"> • Verbales • Ecrites <p>NB : préciser le lieu de dévolution du savoir (tableau (t), écran plasma de l'ordinateur(o))</p>		
	Artefacts mobilisés	<ul style="list-style-type: none"> • utilisation des supports audio pour présenter l'information • utilisation des supports vidéo • utilisation des manuels • utilisation du tableau blanc • utilisation de l'ordinateur <p><u>NB</u> : observer la relation entre les différents supports en notant :</p>		

		redondance, complémentarité, existence d'un matériel pivot		
Attitudes de l'enseignant	Ton de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • fort • faible • reprendre la main pour orienter • 		
	posture	<ul style="list-style-type: none"> • Debout • Assis devant les apprenants • 		
	Posture psychoaffectif	<ul style="list-style-type: none"> • Accueillant • Autoritaire • Conciliant • Moqueur • • 		
Interactivité de l'enseignant	Mode d'accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> • Proactif • Rétroactif • Très actif • Pose régulièrement les questions • Oriente les apprenants vers d'autres ressources à préciser si possible 		
	Type de soutien			

		<ul style="list-style-type: none"> • Donne t-il les conseils pour atteindre les objectifs • Fait-il faire les exercices en classe et hors classes • Stimule t-il la pratique de la langue (oralité que l'écrit) • Dépend t-il des Tics 		
	Organisation des séquences didactiques	<ul style="list-style-type: none"> • Travail individuel • Travail en binôme • Travail collectif • Chronologie des activités • Respect du curriculum 		
Attitude de la classe (apprenants)		<ul style="list-style-type: none"> • Assiduité • Participation aux activités proposées • Interaction avec les pairs • Attentifs à 		

		<p>l'explication</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pose les questions • Exécute les consignes • 		
Rapport avec le sujet	Activités cognitives coordonnées	<ul style="list-style-type: none"> • Suive la vidéo/audio pour déceler l'information • Retrouve le (s) contenu dans le son présenté • Co-construisent les phrases • Lise les phrases à hautes voix • 		
Rapport avec l'artefact	Interaction avec l'ordinateur	<ul style="list-style-type: none"> • Concentrer sur l'outil pour mieux écouter • Utilise leur téléphone Androïde pour rechercher une information 		
Observation de l'environnement	Qualité de l'environnement	<ul style="list-style-type: none"> • Bruitage • Eclairage • La sonorisation des salles de classe • Qualité de 		

		<p>l'image proposée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qualité des sons • Sécurité • aération <p><u>NB</u>: précisé bonne, mauvaise, moyenne, faible</p>		
	Organisation spatiale de la salle	<ul style="list-style-type: none"> • l'écran en face des apprenants ? • les tables bancs disposés devant l'enseignant 		
	Equipement des salles de classes	<ul style="list-style-type: none"> • présence d'ordinateur • connexion internet • cahier de présence électronique • présence d'un écran plasma • présence room cinéma 		

COPIE FICHE DE TRANSCRIPTION DES VIDEO

Pour enregistrer : Nom_Prenom (transcripteur)

1	2	3	4	5
Tps	Tr	Locuteur	Contenu verbal	Geste + ressource
0 :00	1			

GRILLE D'ANALYSE

axes	variables	indicateurs
Activités de l'enseignant - Analyse cognitive - Analyse didactique	-Rôle de l'enseignant sur l'acquisition des compétences langagières des apprenants -organisation des séquences didactique -impact des ressources scrypto, audio et vidéo sur la motivation pour l'apprentissage -impact des caractéristiques de l'enseignant sur la motivation des apprenants	-topo genèse (lieu de dévolution du savoir : tableau, écran d'ordinateur... chrono genèse temps mis pour telle ou telle tâche/activité -artefact mobilisé si plusieurs artefacts mobilisés établir la relation entre les différents instruments impliqués dans cette activité(redondance, complémentarité, existence d'un matériel pivot) -mode d'accompagnement (consigne -tâches/activités(tâches prescrites-tâches attendues en terme de processus et de résultats évaluation de l'action - invariants comment se développe l'activité professionnelle en interaction avec celle des élèves dans la séquence didactique -choix de l'enseignant - effet de cette activité

<p>Activité d'apprentissage de l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyse de la situation d'apprentissage - analyse du type travail 	<ul style="list-style-type: none"> -Attitude -Acquisition des habilités langagières -performance 	<ul style="list-style-type: none"> -relation avec le contenu et le sujet activité cognitives coordonnée (Goigoux, 1998) Attention, participation aux cours (répond aux questions, co-construit des phrases, concentré sur une tâche précise -relation avec les autres acteurs(enseignants, pairs, administration...) Interaction privée (élève travaille individuellement, par pair, par groupe Interaction publique (présentation publique de l'enseignant ou d'un individu ou de plusieurs élèves vers tous les élèves
---	---	---

TABLEAUX

Tableau 10 : Caractéristiques sociodémographiques

Variables	Modalités	Effectifs	Pourcentage
Sexe	Féminin	3	20,0
	Masculin	12	80,0
Statut matrimonial	Mariée	13	86,7
	Célibataire	2	13,3
Condition socioprofessionnelle	Enseignant	15	100,0
Total		15	100,0

Tableau 11 : Répartition des enseignants en fonction de l'ancienneté

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Ancienneté dans l'enseignement	15	9	32	20,27	5,725

Tableau 12: Répartition statistique des enseignants en fonction de leur perception sur le type de compétence que pourrait apporter les thèmes abordés

Variables	Modalités	Effectifs	Pourcentage
Vocabulaire	Moins	1	6,7
	Moyen	4	26,7
	Elevé	10	66,7
Grammaire (usage de la langue)	Moyen	10	66,7
	Elevé	5	33,3
Maniement de la langue	Moins	1	6,7
	Moyen	5	33,3
	Elevé	9	60,0
Total		15	100,0

Tableau 14: Répartition des enseignants en fonction de leur perception sur la compétence que pourrait procurer les extraits audio/vidéos

Variabes	Modalités	Effectifs	Pourcentage
L'écoute	Elevé	14	93,3
	Moyen	1	6,7
L'écrit	Elevé	5	33,3
	Moyen	1	6,7
	Moins	3	20,0
	Faible	6	40,0
Parler	Elevé	10	66,7
	Moyen	5	33,3
Lire	Elevé	7	46,7
	Moyen	1	6,7
	Moins	3	20,0
	Faible	4	26,7
Total		15	100,0

Tableau 13: répartition des enseignants en fonction de leur perception sur l'impact des artefacts numérique mobilisés lors des séquences didactiques

Variabes	Modalités	Effectifs	Pourcentage
D'après vous les supports en ligne peuvent-elles améliorer les performances des apprenants ?	Oui	15	100,0
Si oui les utiliser vous souvent dans l'atteinte de vous objectifs	Oui	15	100,0

Tableau 14: Répartition des enseignants en fonction du mode d'accompagnement utilisé dans l'organisation d'une séquence didactique

Variab les	Modalités	Effectifs	Pourcentage
Travail Individuel	Souvent	12	80,0
	Toujours	3	20,0
Travail en pair ou groupe	Souvent	7	46,7
	Toujours	8	53,3
Travail collaboratif	Souvent	9	60,0
	Toujours	6	40,0
Total	15	100,0	

Tableau 15: Répartition statistiques des apprenants en fonction des usages faits des réseaux sociaux

Variab les	Effectifs	Pourcentage
Partager les vidéos, photos, musiques	73	62,93%
Echanger les informations liées à vos études.	72	62,07%
Tchat	64	55,17%
Rechercher les informations sur la toile	44	37,93%
Compétences et articles spécifiés	2	1,72%
Autres	1	0,86%

Tableau 16: Répartition statistiques des apprenants en fonction de la fréquence des salles d'autoformation visitées par les apprenants

Variab les	Effectifs	Pourcentage
Bibliothèque pour lire	67	57,76%
Salle d'écrite et de pratique de la langue avec port de casque et lecture sur l'écran	56	48,28%
Salle d'écoute des informations	28	24,14%

Tableau 17: Répartition statistique des apprenants en fonction des usages de leur adresse e-mail

Variabes	Effectifs	Pourcentage
Pour recevoir des mails des autres (Camarades, Amis ?)	85	73,28%
Pour échanger les informations avec les Camarades et amis	80	68,97%
Pour vos recherches personnelles	69	59,48%

Tableau 21 Relation entre Aptitude à l'écoute et interaction avec les pairs

Tableau croisé

		Interaction avec les pairs		Total
		0	1	
Aptitude à l'écoute	élevé	1	13	14
	faible	0	1	1
Total		1	14	15

Tableau 22: Relation entre Aptitude à l'écoute et prendre la parole régulièrement

Tableau croisé

		Prendre parole régulièrement		Total
		0	1	
Aptitude à l'écoute	1	1	13	14
	2	0	1	1
Total		1	14	15

Tableau 23 : Relation entre Aptitude à l'écoute et écoute les playlists

Tableau croisé

		Ecoute les play-list		Total
		oui	non	
Aptitude à l'écoute	élevé	10	4	14
	faible	0	1	1
Total		10	5	15

Tableau 26 : Relation entre l'aptitude à l'écriture et la lecture a haute voix

Tableau croisé				
		Lire à haute voix		Total
		oui	non	
Aptitude à l'écriture	élevé	4	1	5
	moyen	1	0	1
	moins	1	2	3
	faible	3	3	6
Total		9	6	15

Tableau 27 : Relation entre l'aptitude à l'écriture et le suivi régulier des infos

Tableau croisé				
		Suivre les infos radio		Total
		oui	non	
Aptitude à l'écrit	élevé	1	4	5
	moyen	0	1	1
	moins	0	3	3
	faible	0	6	6
Total		1	14	15

Tableau 28 : Relation entre l'aptitude à l'écriture et l'interaction avec les pairs

Tableau croisé				
		Interaction avec les pairs		Total
		oui	non	
L'écriture	élevé	1	4	5
	moyen	0	1	1
	moins	0	3	3
	faible	0	6	6
Total		1	14	15

Tableau 29 : Relation entre l'aptitude à l'écriture et discuter régulièrement

Tableau croisé				
Effectif				
		Discuter régulièrement		Total
		oui	non	
Aptitude à l'écriture	1	0	5	5
	2	0	1	1
	3	0	3	3
	4	1	5	6
Total		1	14	15

Tableau 30 : Relation entre l'aptitude à l'écriture et écouter les playlists

Tableau croisé				
		Ecouter les playlists		Total
		oui	non	
Aptitude à l'écriture	1	3	2	5
	2	1	0	1
	3	2	1	3
	4	4	2	6

Tableau croisé				
		Ecouter les playlists		Total
		oui	non	
Aptitude à l'écriture	1	3	2	5
	2	1	0	1
	3	2	1	3
	4	4	2	6
Total		10	5	15

Tableau 31 : Relation entre l'aptitude à l'écriture et consulter les sites web

Tableau croisé

Effectif

		Consulter les sites web		Total
		oui	non	
Aptitude à l'écriture	élevé	5	0	5
	moyen	1	0	1
	moins	2	1	3
	faible	5	1	6
Total		13	2	15

Tableau 32: Relation entre l'aptitude à parler et lire à haute voix

Tableau croisé

		Lire à haute voix		Total
		oui	non	
Aptitude à parler	élevé	7	3	10
	jamais	2	3	5
Total		9	6	15

Tableau croisé

Tableau 32 : Relation entre l'aptitude à parler et suivre les infos

Tableau croisé

		Suivre les infos		Total
		oui	non	
Aptitude à parler	élevé	1	9	10
	jamais	0	5	5
Total		1	14	15

Tableau 34 : Relation entre l'aptitude à parler et interaction avec les pairs

Tableau croisé

Effectif

		Interaction avec les pairs		Total
		non	oui	
Aptitude à parler	élevé	1	9	10
	jamais	0	5	5
Total		1	14	15

Tableau 35 : Relation entre l'aptitude à parler et prendre régulièrement la parole

Tableau croisé

Effectif

		Prendre régulièrement la parole		Total
		non	oui	
Aptitude à parler	élevé	1	9	10
	jamais	0	5	5
Total		1	14	15

Tableau croisé

Tableau 36 : relation entre l'aptitude à parler et écouter les playlists

Tableau croisé

	Ecouter les playlists		Total
	non	oui	
Aptitude à parler élevé	6	4	10
jamais	4	1	5
Total	10	5	15

Tableau 37 : relation entre l'aptitude à parler et consulter les sites web

Tableau croisé

Effectif

	Consulter les sites web		Total
	non	oui	
Aptitude à parler 1	9	1	10
2	4	1	5
Total	13	2	15

Tableau 38 : relation entre l'aptitude à lire et lecture à haute voix

Tableau croisé

	Lecture à haute voix		Total
	oui	non	
Aptitude à lire élevé	5	2	7
moyen	0	1	1
moins	1	2	3
faible	3	1	4
Total	9	6	15

Tableau croisé

Tableau 39 : Relation entre l'aptitude à lire et suivre les infos

Tableau croisé

		Suivre les infos		Total
		oui	non	
Aptitude à lire	élevé	1	6	7
	moyen	0	1	1
	moins	0	3	3
	faible	0	4	4
Total		1	14	15

Tableau 40 : Relation entre l'aptitude à lire et interaction avec les pairs

Tableau croisé

Effectif

		Interaction avec les pairs		Total
		oui	non	
Aptitude à lire	élevé	1	6	7
	moyen	0	1	1
	moins	0	3	3
	faible	0	4	4
Total		1	14	15

Tableau 41 : Relation entre l'aptitude à lire et prendre régulièrement la parole

Tableau croisé

		Prendre régulièrement la parole		Total
		oui	non	
Aptitude à lire	élevé	0	7	7
	moyen	0	1	1
	moins	0	3	3
	faible	1	3	4
Total		1	14	15

Tableau croisé

Tableau 42: Relation entre l'aptitude à lire et écouter les playlists

Tableau croisé

		Ecouter les playlists		Total
		oui	non	
Aptitude à lire	élevé	5	2	7
	moyen	1	0	1
	moins	2	1	3
	faible	2	2	4
Total		10	5	15

Tableau 43 : Relation entre l'aptitude à lire et consulter les sites web

Tableau croisé

		Consulter les sites web		Total
		oui	non	
Aptitude à lire	élevé	7	0	7
	moyen	1	0	1
	moins	2	1	3
	faible	3	1	4
Total		13	2	15

Tableau 484: Répartition statistiques des apprenants en fonction de leur motivation par rapport aux activités cognitives proposées dans le processus d'enseignement

Tableau croisé

Variabes	Effectifs	Pourcentage
Pratique de la langue avec votre enseignant lors des échanges	99	85,34%
Echanges avec les apprenants	57	49,14%
Suivre une vidéo	42	36,21%
Correction d'exercice	33,0	28,45%
Suivre un extrait audio	32,0	27,59%
Remplir les supports ou le livre d'activité après l'extrait vidéo ou audio	31	26,72%

Tableau 85: Répartition statistiques des apprenants en fonction de leur perception par rapport aux compétences acquises liées aux activités cognitives proposées dans le processus d'enseignement

Variabes	Effectifs	Pourcentage
Interaction avec l'enseignant	95	81,90%
Interaction avec les camarades	60	51,72%
Remplir les fiches après écoute des extraits vidéo ou audio	25	21,55%
Suivre une vidéo	22	18,97%
Suivre un extrait audio	19	16,38%

Tableau 86: Répartition statistique des apprenants en fonction de leur perception par rapport aux effets de l'utilisation des extraits vidéo ou audio

Variabes	Modalités	Effectifs	Pourcentage
D'écoute	Pas d'effet	5	4,3
	Faible	18	15,5
	Augmente mes facultés	93	80,2
De parler	Pas d'effet	16	13,8
	Faible	24	20,7
	Augmente mes facultés	76	65,5
Total		116	100,0

Tableau croisé

Tableau 44: Relation entre la CSP et utilisation des images mentales

		Utiliser les images mentales		Total
		Oui	Non	
CSP	Etudiant	34	10	44
	Enseignant	16	6	22
	Cadre d'administration	27	6	33
	Autres	12	5	17
Total		89	27	116

Tableau 48 : Relation entre CSP et faire des exercices

Tableau croisé

		Faire des exercices			Total
		Jamais	Parfois	Toujours	
CSP	Autres	0	3	10	13
	Cadre d'administration	1	8	24	33
	Enseignant	0	6	16	22
	Etudiant	2	9	33	44
	Médecin	0	0	1	1
	Pasteur	0	0	1	1
	Pharmacien	0	1	0	1
	Technicien	0	0	1	1
Total		3	27	86	116

Tableau 49: Relation entre CSP et suivre des consignes

Tableau croisé

Tableau croisé

		Suivre les consignes				Total
		Jamais	Parfois	Toujours	Très Souvent	
CSP	Autres	0	2	11	0	13
	Cadre d'administration	0	6	27	0	33
	Enseignant	0	7	15	0	22
	Etudiant	2	7	34	1	44
	Médecin	0	0	1	0	1
	Pasteur	0	0	1	0	1
	Pharmacien	0	0	1	0	1
	Technicien	0	0	1	0	1
Total		2	22	91	1	116

Tableau 50: Relation entre CSP et interaction avec les pairs/enseignants

Tableau croisé

		Interaction avec les pairs/enseignants			Total
		Jamais	Parfois	Toujours	
CSP	Autres	0	6	7	13
	Cadre d'administration	2	14	17	33
	Enseignant	1	14	7	22
	Etudiant	3	19	22	44
	Médecin	0	1	0	1
	Pasteur	0	1	0	1
	Pharmacien	1	0	0	1
	Technicien	0	0	1	1
Total		7	55	54	116

Tableau croisé

Tableau 51 : relation entre CSP et demander à être corrigé

Tableau croisé

		Demander à être corrigé				Total
		Jamais	Parfois	Toujours	Très Souvent	
CSP	Autres	0	3	10	0	13
	Cadre d'administration	0	22	11	0	33
	Enseignant	0	9	13	0	22
	Etudiant	4	12	27	1	44
	Médecin	0	0	1	0	1
	Pasteur	0	1	0	0	1
	Pharmacien	0	1	0	0	1
	Technicien	0	0	1	0	1
	Total		4	48	63	1

Tableau 52 : Relation entre CSP et groupe d'intérêt

Tableau croisé

Tableau croisé

		Groupe d'intérêt				Très souvent	total
		Jamais	Parfois	Souvent	Toujours		
CSP	Autres	6	6	0	1	0	13
	Cadre d'administration	10	20	0	3	0	33
	Enseignant	6	11	1	4	0	22
	Etudiant	13	24	0	6	1	44
	Médecin	0	1	0	0	0	1
	Pasteur	0	1	0	0	0	1
	Pharmacien	1	0	0	0	0	1
	Technicien	0	0	0	1	0	1
Total		36	63	1	15	1	116

Tableau 53: Relation entre mode de Travail en individuel et aptitude d'écoute

Tableau croisé

		Aptitude d'écoute			Total
		Augmente mes facultés	Faible	Pas d'effet	
Travail individuel	Non	64	13	4	81
	Oui	29	5	1	35
Total		93	18	5	116

Tableau 54 : Relation entre mode de Travail en individuel et aptitude de parler

Tableau croisé

		Aptitude de parler			Total
		Augmente mes facultés	Faible	Pas d'effet	
Travail individuel	Non	52	17	12	81
	Oui	24	7	4	35
Total		76	24	16	116

Tableau croisé

Tests de Khi deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	,286 ^a	2	,867
Rapport de vraisemblance	,293	2	,864
Nombre d'observations valides	116		

Tableau 55 : relation entre modalité de travail collaboratif et aptitude d'écouter

Tableau croisé

		Aptitude d'écouter			Total
		Augmente mes facultés	Faible	Pas d'effet	
Travail collaboratif	Non	21	7	0	28
	Oui	72	11	5	88
Total		93	18	5	116

Tableau 56 : Relation entre modalité de Travail collaboratif et aptitude de parler

Tableau croisé

		Aptitude de parler			Total
		Augmente mes facultés	Faible	Pas d'effet	
Travail collaboratif	Non	19	6	3	28
	Oui	57	18	13	88
Total		76	24	16	116

Tableau croisé

Tableau 57 : Relation entre modalité de Travail en binôme et aptitude d'écoute

Tableau croisé

		Aptitude d'écoute			Total
		Augmente mes facultés	Faible	Pas d'effet	
Travail en binôme	Non	58	13	4	75
	Oui	35	5	1	41
Total		93	18	5	116

Tableau 58 : Relation entre modalité de Travail en binôme et aptitude de parler

Tableau croisé

		Aptitude de parler			Total
		Augmente mes facultés	Faible	Pas d'effet	
Travail en binôme	Non	51	14	10	75
	Oui	25	10	6	41
Total		76	24	16	116

Tableau 59 : Relation entre modalité de Travail d'ensemble (classe) et aptitude d'écouter

Tableau croisé

		Aptitude d'écouter			Total
		Augmente mes facultés	Faible	Pas d'effet	
Travail d'ensemble	Non	64	10	5	79
	Oui	29	8	0	37
Total		93	18	5	116

Tableau croisé

Tableau 60 : Relation entre modalité de Travail d'ensemble et aptitude de parler

Tableau croisé

		Aptitude de parler			Total
		Augmente mes facultés	Faible	Pas d'effet	
Travail d'ensemble	Non	50	16	13	79
	Oui	26	8	3	37
Total		76	24	16	116

Tableau 61 : Corrélation entre temps passé dans la salle d'autoformation*aptitude d'écouter

Tableau croisé

		temps		Total
		Moins de 1H	Plus de 1H	
Aptitude d'écouter	Non	24	51	75
	Oui	13	28	41
Total		37	79	116

Tableau 62 : Relation entre acquisition des règles de grammaire et temps passé dans la salle d'autoformation

Tableau croisé

		Temps		Total
		Moins de 1H	Plus de 1H	
Règle de grammaire	Non	19	35	54
	Oui	18	44	62
Total		37	79	116

Tableau croisé

Tableau 63 : Corrélation entre le temps passé dans la salle d’autoformation et l’acquisition de l’habilité parler

Tableau croisé

		temps		Total
		Moins de 1H	Plus de 1H	
Aptitude à parler	Non	24	34	58
	Oui	13	45	58
Total		37	79	116

Tableau 64 : Corrélation entre le temps passé dans la salle d’autoformation et l’acquisition des autres habiletés langagières (lire, écrire)

Tableau croisé

		temps		Total
		Moins de 1H	Plus de 1H	
Autres aptitudes langagières	Non	34	68	102
	Oui	3	11	14
Total		37	79	116

Tableau 67 : Relation entre l’aptitude d’écoute et le cours théorique (course book

Tableau croisé

		cours théorique/Courses books		Total
		Non	Oui	
Attitude d’écoute	Effet Faible/ Pas d’effet	43	50	93
	Augmente mes facultés	6	17	23
Total		49	67	116

Tableau croisé

Tableau 68 : Relation entre l'aptitude d'écoute et la fréquence dans la salle d'autoformation

Tableau croisé

		Salle d'autoformation		Total
		<i>Non</i>	<i>Oui</i>	
Attitude d'écoute	Effet Faible/ Pas d'effet	85	8	93
	Augmente mes facultés	22	1	23
Total		107	9	116

Tableau 70

Tableau croisé

		Course book		Total
		<i>Non</i>	<i>Oui</i>	
Aptitude de parler	Augmente mes facultés	29	47	76
	Faible	13	11	24
	Pas d'effet	7	9	16
Total		49	67	116

Tableau 72 : Relation entre les activités de Correction d'exercice et l'aptitude d'écoute.

Tableau croisé

		Correction des exercices		Total
		<i>Non</i>	<i>Oui</i>	
L'écoute	Augmente mes facultés	69	24	93
	Faible	9	9	18
	Pas d'effet	5	0	5
Total		83	33	116

Tableau 73 : corrélation entre les activités d'Interaction avec l'enseignant et Aptitude d'écoute

Tableau croisé

Tableau croisé

		Interaction avec l'enseignant		Total
		<i>Non</i>	<i>Oui</i>	
Aptitude	Augmente mes facultés	13	80	93
d'écoute	Faible	3	15	18
	Pas d'effet	1	4	5
Total		17	99	116

Tableau 74 : Relation entre l'Aptitude à l'écoute et interaction avec les pairs

Tableau croisé

		Interaction avec les pairs		Total
		<i>Non</i>	<i>Oui</i>	
Aptitude	Augmente mes facultés	47	46	93
d'écoute	Faible	10	8	18
	Pas d'effet	2	3	5
Total		59	57	116

Tableau 75 : Relation entre l'Aptitude à l'écoute et suivre un extrait vidéo

Tableau croisé

		Suivre un extrait audio		Total
		<i>oui</i>	<i>non</i>	
L'aptitude	Augmente mes facultés	56	37	93
d'écoute	Faible	14	4	18
	Pas d'effet	4	1	5
Total		74	42	116

Tableau 76 : Relation entre l'aptitude à l'écoute et suivre un extrait audio

Tableau croisé

		Suivre un extrait audio		Total
		<i>Non</i>	<i>Oui</i>	
Aptitude d'écoute	Augmente mes facultés	64	29	93
	Faible	15	3	18
	Pas d'effet	5	0	5
Total		84	32	116

Tableau 78 : Relation entre l'aptitude à parler et l'activité de correction d'exercice

Tableau croisé

		Correction des exercices		Total
		<i>Non</i>	<i>Oui</i>	
Le parler	Augmente mes facultés	52	24	76
	Faible	16	8	24
	Pas d'effet	15	1	16
Total		83	33	116

Tableau 79 : Relation entre l'aptitude à parler et interaction avec l'enseignant

Tableau croisé

		Interaction avec l'enseignant		Total
		<i>Non</i>	<i>Oui</i>	
Le parler	Augmente mes facultés	12	64	76
	Faible	3	21	24
	Pas d'effet	2	14	16
Total		17	99	116

Tableau 80 : Relation entre l'aptitude à parler et interaction avec les pairs

Tableau croisé

Tableau croisé

		Interaction avec les pairs		Total
		<i>Non</i>	<i>oui</i>	
Le parler	Augmente mes facultés	41	35	76
	Faible	13	11	24
	Pas d'effet	5	11	16
Total		59	57	116

Tableau 81 : Relation entre l'aptitude à parler et suivre un extrait vidéo

Tableau croisé

		Suivre un extrait vidéo		Total
		<i>Non</i>	<i>Oui</i>	
Le parler	Augmente mes facultés	46	30	76
	Faible	16	8	24
	Pas d'effet	12	4	16
Total		74	42	116

Tableau 82 : Relation entre l'aptitude à parler et suivre un extrait audio

Tableau croisé

		Suivre un extrait audio		Total
		<i>Non</i>	<i>Oui</i>	
Aptitude de parler	Augmente mes facultés	55	21	76
	Faible	17	7	24
	Pas d'effet	12	4	16
Total		84	32	116

Tableau 83 : Relation entre l'aptitude à parler et l'activité de remplissage d'un support papier

Tableau croisé

Tableau croisé

		Remplir les supports		Total
		<i>Non</i>	<i>Oui</i>	
Aptitude de parler	Augmente mes facultés	52	24	76
	Faible	20	4	24
	Pas d'effet	13	3	16
Total		85	31	116

Tableau 84: Répartition statistique des apprenants en fonction de leur usage de l'outil informatique

Variables	Effectifs	Pourcentage
Pour vos travaux personnels	94	81,03%
Dans le cadre du cours	65	56,03%
Dans le cadre du travail	41	35,34%
Dessin technique et montage vidéo	1	0,86%
Autres	0	0,00%

Tableau 87: Répartition statistiques des apprenants en fonction de leur motivation par rapport aux activités cognitives proposées dans le processus d'enseignement

Variables	Effectifs	Pourcentage
Pratique de la langue avec votre enseignant lors des échanges	99	85,34%
Echanges avec les apprenants	57	49,14%
Suivre une vidéo	42	36,21%
Correction d'exercice	33,0	28,45%
Suivre un extrait audio	32,0	27,59%
Remplir les supports ou le livre d'activité après l'extrait vidéo ou audio	31	26,72%

Tableau 88: Répartition statistiques des apprenants en fonction de leur perception par rapport aux compétences acquises liées aux activités cognitives proposées dans le processus d'enseignement

Variabes	Effectifs	Pourcentage
Interaction avec l'enseignant	95	81,90%
Interaction avec les camarades	60	51,72%
Remplir les fiches après écoute des extraits vidéo ou audio	25	21,55%
Suivre une vidéo	22	18,97%
Suivre un extrait audio	19	16,38%

Tableau 89: Répartition statistique des apprenants en fonction de leur perception par rapport aux effets de l'utilisation des extraits vidéo ou audio

Variabes	Modalités	Effectifs	Pourcentage
D'écoute	Pas d'effet	5	4,3
	Faible	18	15,5
	Augmente mes facultés	93	80,2
De parler	Pas d'effet	16	13,8
	Faible	24	20,7
	Augmente mes facultés	76	65,5
Total		116	100,0

Tableau 90: répartition statistique des apprenants en fonction des stratégies d'apprenants mis en œuvre

Propositions	Modalités	Effectifs	Pourcentage
Utilisation d'un lexique	Jamais	17	14,7
	Parfois	33	28,4
	Souvent	36	31,0
	Très	18	15,5
	Souvent		
	Toujours	12	10,3
Utiliser les images mentales	Jamais	27	23,3
	Parfois	3	2,6
	Souvent	47	40,5
	Très	25	21,6
	Souvent		
	Toujours	14	12,1
Utilisation des schémas ou prises de notes	Jamais	3	2,6
	Parfois	39	33,6
	Très	1	,9
	Souvent		
	Toujours	73	62,9
Répéter un mot	Jamais	4	3,4
	Parfois	52	44,8
	Souvent	2	1,7
	Toujours	58	50,0
Faire les exercices	Jamais	3	2,6
	Parfois	27	23,3
	Toujours	86	74,1
Suivre les consignes	Jamais	2	1,7
	Parfois	22	19,0
	Très	1	,9
	Souvent		
	Toujours	91	78,4
Trouver d'occasion pour parler en échange avec les autres	Jamais	7	6,0
	Parfois	55	47,4

Tableau croisé

	Toujours	54	46,6
	Jamais	4	3,4
	Parfois	48	41,4
Demander à être corrigé	Très	1	,9
	Souvent		
	Toujours	63	54,3
	Jamais	36	31,0
Apprendre par le biais d'un forum de classe, club de langue ou autres espaces de communication orale ou écrite	Parfois	63	54,3
	Souvent	1	,9
	Très	1	,9
	Souvent		
	Toujours	15	12,9
Total		116	100,0

Tableau 91: répartition statistique de quelques attitudes des enseignants énumérées par les apprenants

Variable	Modalités	Effectifs	Pourcentage
Attentionné	Non	17	14,7
	Oui	98	84,5
Moqueur	Non	105	90,5
	Oui	10	8,6
Incitatif	Non	30	25,9
	Oui	85	73,3
Nerveux	Non	26	22,4
	Oui	89	76,7
Belliqueux	Non	106	91,4
	Oui	9	7,8
Maitrise du sujet	Non	13	11,2
	Oui	102	87,9
Maitrise les Tics et nouveaux médias (réseaux sociaux, Androïde?)	Non	32	27,6
	Oui	83	71,6
Autoritaire	Non	88	75,9
	Oui	27	23,3
Reprend la main et oriente le débat	Non	15	12,9
	Oui	100	86,2

Tableau croisé

Tableau 92: Répartition statistique des apprenants en fonction de leur perception quant à l'effet de l'attitude de l'enseignant sur la motivation à l'apprentissage

Variables	Effectifs de oui	Pourcentage
Me motive et m'encourage à progresser	93	80,17%
M'amène à mieux développer mes stratégies d'apprentissage	83	71,55%
Me décourage	4	3,45%
Aucun effet sur moi	1	0,86%

Tableau 93: Récapitulatif des activités cognitives observées par niveau pour 301 minutes

Tableau 94: Récapitulatif des interactions observées par niveau

<i>Tableau croisé</i>								
niveau observé	vidéo	audio	internet	manuel	lit sur l'écran plasma	retrouve l'info	co-construise phrase	remplisse le support
upper cbk	0	0	0	14	1	11	9	0
intermédiaire cbk	0	4	0	9	2	1	0	0
débutant vid	0	14	10	2	9	0	16	7
lower cbk	0	9	1	0	11	7	8	10
upper vid	30	0	33	0	33	36	35	7
élémentaire cbk	0	0	0	3	1	4	6	1
élémentaire vid	15	0	0	3	1	78	37	21
intermédiaire vid	0	51	0	0	51	22	22	0
upper cbk	0	0	6	2	6	5	1	4
upper vid	2	0	0	2	0	6	0	5
total	47	78	50	35	115	170	134	55
	avec l'enseignant		avec les pairs		avec l'artefact			

niveau observé	travail individuel	travail collectif	interaction avec un pairs	interaction artefact vidéo	interaction artefact audio	interaction artefact papier
upper cbk	9	0	9	0	0	19
intermédiaire cbk	14	3	3	0	5	6
débutant vid	42	11	0	27	0	42
lower cbk	12	24	19	0	9	25
upper vid	40	0	6	18	0	15
élémentaire cbk	43	0	2	0	15	39
élémentaire vid	99	1	1	79	0	99
intermédiaire vid	51	0	34	51	0	51
upper cbk	7	0	0	0	0	7
upper vid	7	1	1	4	0	9
total	324	40	75	128	29	312

Tableau 95: Récapitulatif des indicateurs style d'enseignement observé par niveau

niveau observé	types consignes		artefact mobilisé			
	cons verbales	consi non verbale	art papier	art vidéo	art audio	Autres (écran ordi)
upper cbk	14	6	14	0	0	4
intermédiaire cbk	15	8	26	0	13	4
débutant vid	11	9	41	27	0	0
lower cbk	9	17	0	0	23	1
upper vid	41	18	7	11	0	26
élémentaire cbk	39	43	43	0	3	43
élémentaire vid	31	99	28	4	3	99
intermédiaire vid	23	0	21	51	0	51
upper cbk	7	4	7	0	0	6
upper vid	6	2	7	7	0	9
total	196	206	194	100	42	243

Tableau 96: Récapitulatif de certains aspects psychoaffectifs et attitude des enseignants observées

Tableau croisé

niveau observé	aspect psychoaffectif			posture		ton		
	conciliant	autoritaire	incitateur	debout	assis	fort	faible	reprend la main
upper cbk	17	0	19	0	23	23	0	1
intermédiaire cbk	14	0	22	7	26	26	0	2
débutant vid	17	0	42	42	0	42	0	4
lower cbk	0	8	17	14	23	24	0	7
upper vid	2	0	22	0	22	34	0	17
élémentaire cbk	13	1	25	0	43	43	0	6
élémentaire vid	9	0	33	10	89	99	0	17
intermédiaire cbk	30	1	0	51	0	41	10	12
upper cbk	7	0	7	0	7	7	0	3
upper vid	5	0	7	2	3	2	0	2
total	114	10	194	126	236	341	10	71

***Tableau 97:** récapitulatif des différents modes d'encadrement et de soutien observés par niveau pour 301 minutes*

Tableau croisé

Thèse Jean Yves NKONTCHOU TCHINKAP

niveau observé	Mode d'accompagnement				Type de soutien		
	proactif	actif	rétroactif	pose des questions	orienté	exemples	incitatif à pratiquer
upper cbk	6	5	0	6	9	6	13
intermédiaire cbk	7	13	0	2	12	3	6
débutant vid	4	32	0	13	21	6	9
lower cbk	0	8	15	7	14	14	9
upper vid	5	34	2	32	28	11	0
élémentaire cbk	4	43	0	10	9	4	31
élémentaire vid	2	99	3	15	12	5	24
intermédiaire cbk	10	51	0	0	4	3	0
upper cbk	5	7	2	3	7	5	7
upper vid	6	1	4	8	8	4	7
total	49	293	26	96	124	61	106

Tableau 98: Récapitulatif des éléments du scénario pédagogique observé par niveau pour 301 minutes

	Organisation des séquences didactiques							
niveau observé	individuel	collectif	taches prescrites	taches exécutées	tableau	support papier	écran ordinateur	évaluation
upper cbk	23	2	6	5	0	23	0	5
intermédiaire cbk	26	5	10	7	10	0	6	4
débutant vid	42	11	15	13	17	0	5	9
lower cbk	24	7	4	7	0	9	0	5
upper vid	16	5	16	18	0	5	19	14
élémentaire cbk	43	0	8	31	0	39	43	13
élémentaire vid	99	0	11	84	0	99	99	25
intermédiaire cbk	51	0	51	51	0	51	51	40
upper cbk	0	0	7	7	0	4	5	4
upper vid	7	9	8	8	6	3	6	0
total	331	39	136	231	33	233	234	119

Tableau 99: Récapitulatif des attitudes des apprenants par niveau pour 301 minutes

niveau observé	parle en lien avec le sujet	pose des questions	effectue exo	répond question
upper cbk	10	1	5	7
intermédiaire cbk	11	0	7	3
débutant vid	31	9	0	5
lower cbk	15	13	0	0
upper vid	40	3	0	12
élémentaire cbk	9	0	14	13
élémentaire vid	11	1	45	11
intermédiaire vid	0	0	0	0
upper cbk	7	0	7	7
upper vid	8	0	8	4
Total	142	27	86	62

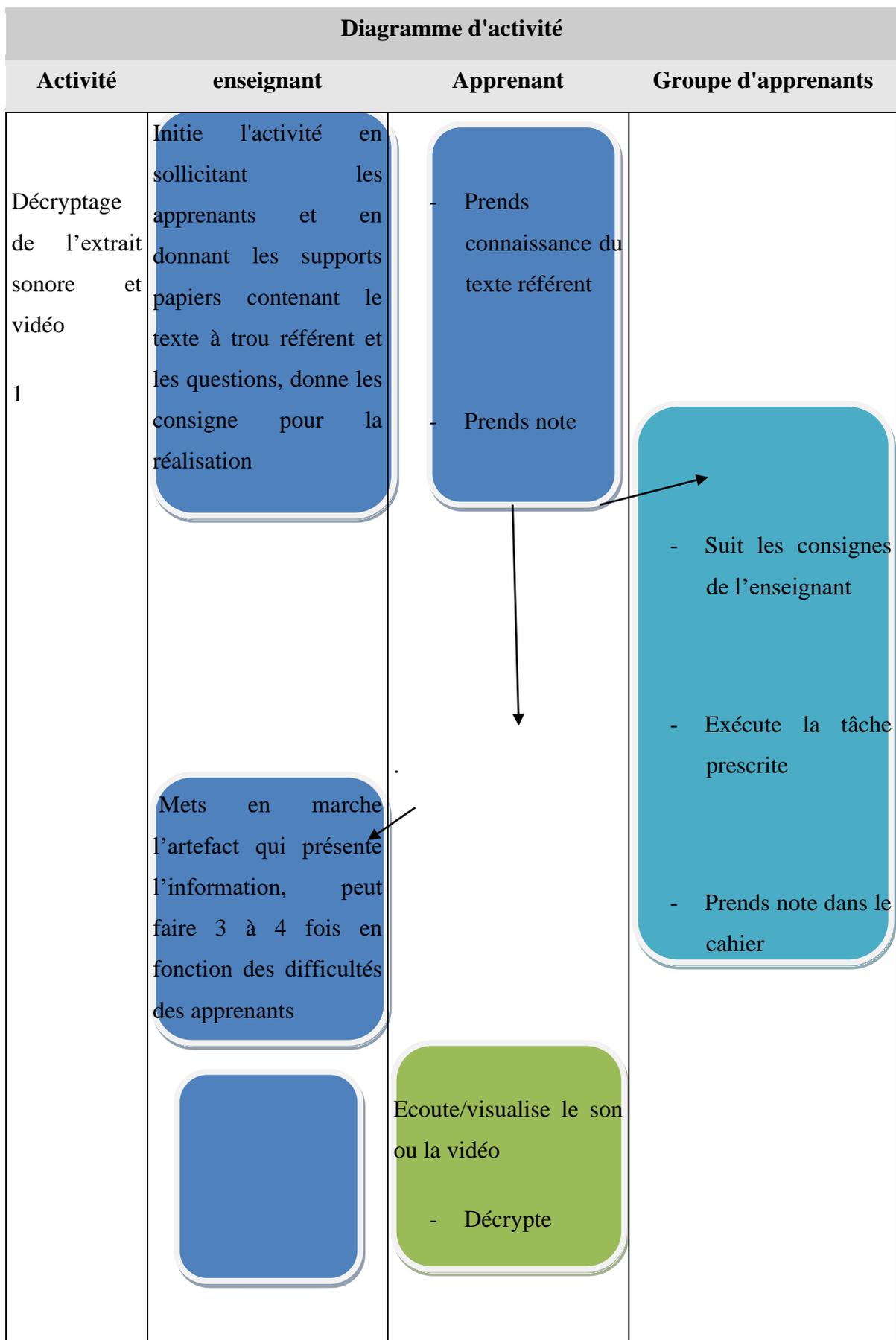
Tableau 100: Organisation de la séquence didactique par l'approche actionnelle centrée sur la tâche

Tableau croisé

Objectif communicatif	Contenu grammatical	Contenu lexical	Compétences communes	Savoir faire fonctionnel	Savoir être
Notion ou thème	Règle de grammaire	Vocabulaire approprié	Utiliser le vocabulaire et les règles de grammaire dans une situation de vie	Action liée au thème	Exemple construire une phrase sans faute dans une situation de communication

Tableau croisé

Tableau 101: Diagramme d'activité d'une séquence didactique



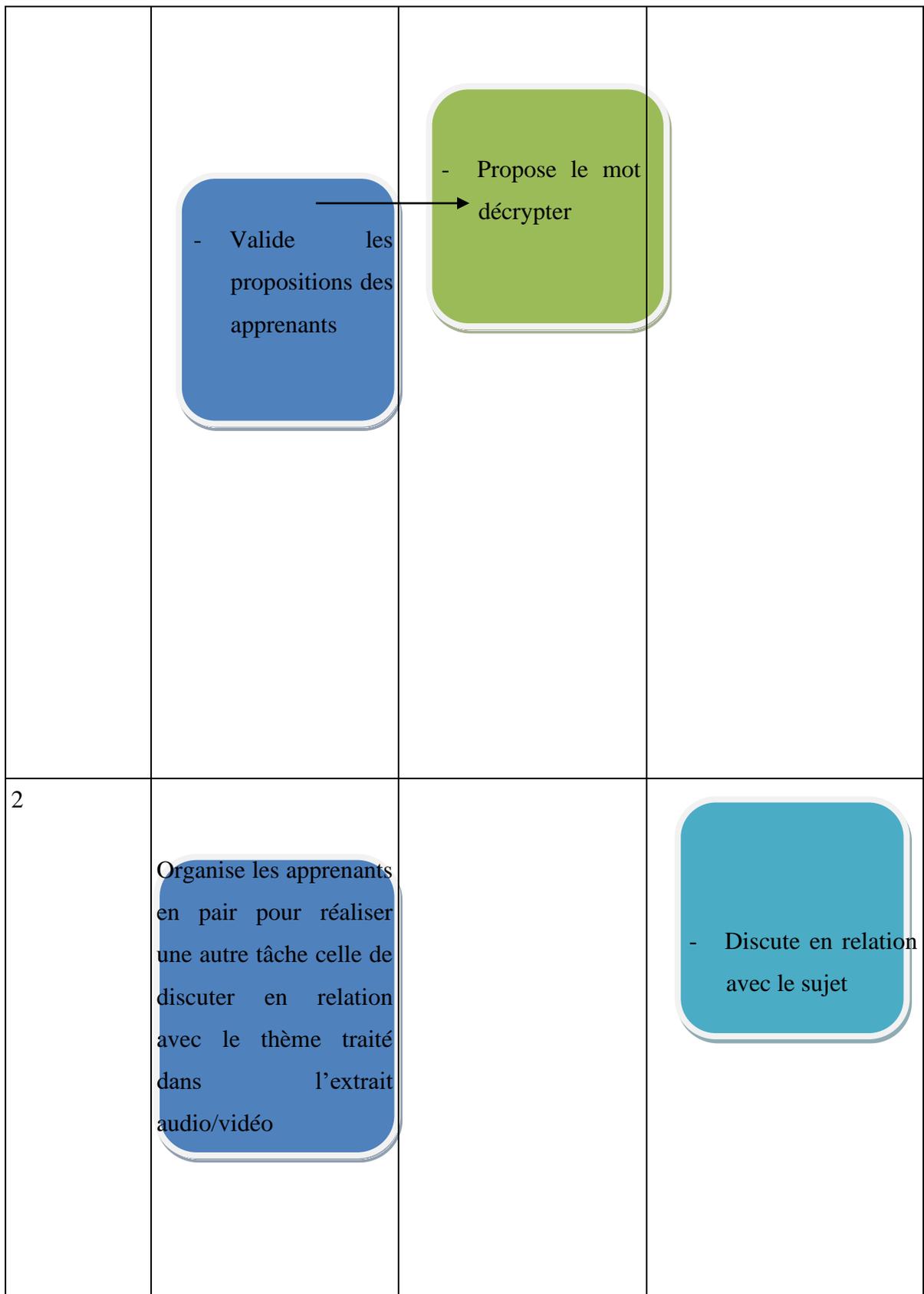


Tableau 102: Récapitulatif des différentes catégories issues de la perception des apprenants par rapport à l'amélioration de leur environnement d'apprentissage

Valide	Effectifs	Pourcentage
améliorer qualité de l'environnement d'apprentissage	19	16,38
améliorer qualité d'encadrement	31	26,72
augmenté l'équipement de la bibliothèque et les ressources	2	1,72
augmenté temps d'enseignement	6	5,17
qualité d'enseignement et d'encadrement	16	13,79
qualité des ressources en salle de cours	14	12,08
RAS	28	24,14
	116	100,0

Tableau 101: Répartition statistiques des apprenants en fonction de leur perception par rapport aux aptitudes acquises par leur fréquence dans la salle d'autoformation

Variables	Effectifs	Pourcentage
Règle de la grammaire	62	53,45%
Règle de la grammaire	58	50,00%
Lecture	41	35,34%
Autres à préciser	14	12,07%

***Tableau102:** Répartition statistique des apprenants en fonction de leur préférence par rapport aux enseignements*

Variables	Effectifs	Pourcentage
Vidéo cours	70	60,34%
Courses book	67	57,76%
Salle d'autoformation	9	7,76%

***Tableau103:** Répartition des apprenants en fonction de leur perception par rapport à la modalité d'accompagnement*

Variables	Effectifs	Pourcentage
Travail collaboratif	88	75,86%
Travail au binôme	41	35,34%
Toute la classe	37	31,90%
Travail Individuel	35	30,17%

Diagramme d'activité

PLAN DE RECHERCHE

Étapes	Activités	Commentaires	Outils
1	<ul style="list-style-type: none"> - Obtention d'une attestation de recherche - Contact avec l'administration du centre pilote - Circonscrire notre domaine et population à étudier (enseignants et apprenants) 	<p>Exigé par l'administration du centre pilote pour mener notre étude</p> <p>Discuter sur le projet de thèse</p> <p>Elaborer un schéma directeur devant conduire notre étude en limitant notre population et le terrain</p>	Attestation de recherche et projet de thèse
2	<ul style="list-style-type: none"> - Pré-enquête et analyse des résultats 	Etude préalable pour nous servir à consolider notre hypothèse et choix de variables	Questionnaire Grille d'entretien
3	<ul style="list-style-type: none"> - Observation des séances de cours et autres activités des actants - Enregistrement vidéo et audio 	Faire des observations des acteurs dans leur pratique quotidienne	Grille d'observation Appareil de prise de vue et de son
4	<ul style="list-style-type: none"> - Enquête principale et analyse des résultats 	Faire des entretiens semi dirigé Questionnaire auprès des enseignants et des étudiants	Grille d'entretien
5	<ul style="list-style-type: none"> - Interprétation des résultats 		
6	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en forme du document final 		

PLAN DETAILLE

Etapas	Période	Activité	Modalités et remarques
I année	<p style="text-align: center;">Novembre 15</p> <p style="text-align: center;">Décembre 15- février 16</p> <p style="text-align: center;">Mars – Juin 16</p>	<p>- Proposition et validation du projet de thèse</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Elaboration de plan directeur ❖ Rencontre de l'administration des centres pilote ❖ Sélection des articles liés au sujet de thèse <p>-Revue de la littérature</p> <p>-Elaboration de la problématique</p> <ul style="list-style-type: none"> - construire des hypothèses de recherches - élaborer des questions de recherches - réalisation d'un poster 	<p>validé</p> <p>Dans cette phase nous allons pour chaque article lu, faire une fiche de lecture et la synthèse de chaque article</p> <p>En fonction du contexte d'étude élaborer une problématique pertinente en vue de sous tendre les travaux futurs</p>
II Année	3 ^{ème} et 4 ^{ème} trimestre	<p>-caractériser la population à étudier</p> <p>-élaborer un cadrage théorique</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Collecte des données, traitement des données, analyse et interprétation ❖ Rédaction d'articles 	<p>Dans cette étape nous allons élaborer des outils pour nous faciliter le travail notamment la grille d'entretien, la grille</p>

		scientifiques ❖ Discussion avec le directeur ❖ Soumission de l'article aux revues scientifiques ❖ Rédaction du rapport d'expérimentation	d'analyse, questionnaire L'observation participante
III Année	1 ^{er} trimestre 2 ^{ème} trimestre 3 ^{ème} trimestre 4 ^{ème} trimestre (mois de septembre)	Correction et remarques du directeur de thèse sur la première mouture du rapport Rédaction du rapport finale et validation par le directeur Dépôt de la thèse et démarche administrative pour la soutenance	
IV Année		Peaufiner du document final pour la soutenance	relecture

EXEMPLE D'EPREUVE D'EVALUATION

BILINGUAL TRAINING PROGRAMM

LOWER INTERMEDIATE A

461/1/3a/2/2016-E

SECOND ASSESSEMENT

NAME: _____

CLASS: _____ **DATE:** _____

PAPER I: LISTENING (10pts)

Listen to the recording and answer the following questions.

Speaker 1: Victoria

1. Why did she join the drama group at university?

2. What is she going to learn?

3. What would she like to be one day?

Speaker 2: Helena

4. What is her ambition?

5. What is her occupation now?

6. Who is she going to work for next summer?

Speaker 3: Lewis

7. How does he feel at the moment? (*use an adjective*)

8. How often is he going to practice with the reserve team?

9. Why is he going to work really hard?

10. What are footballers these days?

PAPER II: USE OF ENGLISH (10pts)

A. Underline the right word or phrase. (05marks)

- 1- At the moment I am working (like / as / about) a shop assistant but I will stop when I (am going / go / will go) back to university in October.
- 2- My daughter has just passed her final exams so we (are celebrating / will celebrate / going to celebrate). I hope she has no plans as it'll be a nice surprise for her.
- 3- This cheese looks (awfully / awful / more awful) but it tastes (more delicious / deliciously / delicious).
- 4- Nadia told us that she is flying to America next year. That's if she (saved / has saved / saves) enough money!
- 5- Can you tell me who (brought / did buy / have bought) that house?

B. Fill in the blank spaces with an appropriate word chosen from the list below

big -dish - washer - cried - plate-washer - skills - rebelled - money - scissors - forces - heavy.

1. Have you got any _____? I want to cut this string.
2. What are the main _____ that you need to survive in the desert?
3. Kamla used to be a _____ smoker. He's stopped.
4. I was a well-behaved teenager. I never _____ against my parents.
5. I do too much washing-up. I need a _____!

PAPER III: WRITING (10pts)

If you had the chance to live anywhere you could, where would it be and why?

PAPER IV: READING COMPREHENSION (10pts)

Read the following text and answer the questions which follow it.

For holiday-makers who wish to try something new without spending much money, Bulgaria is a very interesting country. It is a country which has changed very quickly over the last decade and today we can see a modern and progressive country. It has become a very popular holiday destination for British tourists thanks to the diversity of the country; it has dramatic mountains, popular beaches by the Black Sea, castles and palaces as well as some impressive Roman ruins. The food is delicious and not very expensive and the coffee is excellent. But the biggest thing which attracts more tourists is the wonderful hospitality of the Bulgarians.

Sofia is a very interesting capital city with an unusual mix of different architectural styles. A lot of Sofia was destroyed but it was rebuilt after World War Two. However one or two 14th century buildings survived the war. A large mountain called Mount Vitosha can be seen from many streets in the city and this is a popular place for skiing and trekking. The mountain can be easily reached by the local bus. Another popular place to visit is Varna because it has lovely beaches, but these can be busy during summer months.

About 8% of the population is of Turkish origin and this can be seen in Bulgaria's typical meals and traditional music. There are many colourful festivals in different regions of the country that are very exciting to watch.

The weather in Bulgaria is temperate with cold, wet winters and hot, dry summers. Spring is probably the best time to visit as the weather is mild and lots of cultural events take place.

The typical diet in this country is meat, potatoes and beans, and meals almost always come with salads. You can also find kebabs and pizzas in many fast-food restaurants at very good prices.

As I have mentioned the Bulgarian people are extremely friendly and open. Their hospitality towards foreigners is excellent. It is also interesting to watch how Bulgarians communicate, in

particular the fact that they nod their heads to say no and they shake their heads to say yes. This can be very confusing at first but people adapt to it after a while. All things considered, Bulgaria is really an experience I will never forget.

QUESTIONS

SECTION A: Underline the correct endings to the sentences. (04 marks)

1. The thing which brings most people to Bulgaria is
a) the Roman ruins. b) the coffee c) the people
2. Sofia
a) didn't suffer damage during the war.
b) suffered a lot of damage.
c) suffered only a little damage.
3. You can get a local bus to Mount Vitosha from Sofia it's
a) not difficult b) quite expensive c) very slow.
4. The Turkish origins of Bulgaria are evident in its music and
a) food b) politics c) architecture.

SECTION B: Answer the questions. (06 marks)

1. Which types of buildings attract tourists to Bulgaria?

2. Why is summer not the best time to go to Varna?

3. Why does the writer prefer Spring to visit Bulgaria?

4. What non-traditional food can be found in Bulgaria?

5. What does the writer like about Bulgarian people?

-
-
6. Apart from the language, what is the biggest communication problem that foreign visitors have with Bulgaria?
-
-

PAPER V: SPEAKING (10 pts)

Work with another student. Find five differences between the two of you.

EXEMPLE DE SUPPORT PAPIER REFERENT

BILINGUAL TRAINING PROGRAMM VIDEO COURSE: TOTAL ENGLISH INTERMEDIATE INTERMEDIATE A

FROM RAGS TO RICHES

Before watching

- Underline the correct word in the following sentences.
 - I don't *get/have* enough money to go away this week-end.
 - I've been advised to *use/have* my money wisely.
 - That coat is great *value/work* for money.
 - He *ran/walked* out of money last night.
 - I want to have a job where I can *make/do* lots of money.
 - We *invested/developed* some money in the stock exchange.
- Discuss.

Do you know anyone that very poor and because very rich? What sort of jobs or activities do people need to do to get very rich? List three of your ideas below.

 - _____
 - _____
 - _____

While watching

- Watch the film and complete the sentences.
 - Racing's not quite _____ out here.
 - Fate _____ me the one _____ essential to the _____ of all my plans.
 - _____ merely a _____ among all those 1000s who _____ every morning into the city.
 - I was in the _____ position of having a fortune literally _____ my _____
- Watch the film and correct the factual mistakes in the sentences below.
 - 1- It's the visitor's second visit to South America and he doesn't want to stay any longer.
 - 2- The man thinks it's a pity his companion can't stay until Saturday as he has a horse in the Jockey Club stakes.
 - 3- The man describes his year as one super year.
 - 4- He was beginning to think he might achieve it.
 - 5- He lost sight of his goal.
 - 6- Most men who long to be rich believe they will achieve it.

After watching

- The main character supervised the deliveries of bullion from the gold refinery to the bank. How do you think this job helped him to get rich? Compare your ideas with your partner.
- If you were very rich is there another country you'd choose to live in because of the lifestyle? Compare your ideas with your partner.